

ROCZNIK NR 6

2013

DEBATA EDUKACYJNA

Wokół wyzwań
współczesnej
edukacji

DEBATA EDUKACYJNA

Wokół wyzwań
współczesnej
edukacji

DEBATA EDUKACYJNA

Czasopismo naukowe Instytutu Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie wydawane w formie rocznika

Rada Redakcyjna

Redaktor Naczelny – Barbara Kędzierska (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)

Sekretarz – Joanna M. Łukasik (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)

Sekretarz – Danuta Topa (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)

Stefan Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie), Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Andrzej Ryk (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Ireneusz Kawecki (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Jiří Prokop (Uniwersytet Karola w Pradze), Johannes Magenheimer (Uniwersytet w Paderborn), Miroslav Gejdoš (Katolicki Uniwersytet w Ružomberku)

Redaktorzy tematyczni

Stefan Kwiatkowski – pedagogika rynku pracy

Johannes Magenheimer – technologia kształcenia

Zofia Szarota – pedagogika społeczna i andragogika

Andrzej Ryk – filozofia wychowania

Ireneusz Kawecki – pedagogika ogólna i metodologia badań

Miroslav Gejdoš – pedagogika ogólna i teoria wychowania

Helena Wrona-Polańska – edukacja zdrowotna

Jiří Prokop – pedagogika porównawcza

Lista recenzentów

Janusz Mastalski (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie)

Miroslaw J. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)

Małgorzata Duda (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie)

Redaktorzy językowi

Anna Ślósarz (język polski)

Anna Ścibor-Gajewska (język angielski)

Redaktor statystyczny

Sławomir Trusz

ISSN 1895-2763

Adres redakcji

ul. Ingardena 4, 30-060 Kraków

tel. 12 662 66 00

e-mail: joanna.lukasik@com-4t.pl

www.debataed.up.krakow.pl

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe UP

Redakcja / Dział Promocji

ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

tel./fax: 12-662-63-83, tel. 12-662-67-76

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

www.wydawnictwo.pl

druk: Zespół Poligraficzny UP, zam. 30

Spis treści

Wprowadzenie 5

ANDRZEJ RYK

Paradygmatyczne *horror vacui* w pedagogice 8

STEFAN M. KWIATKOWSKI

Kształcenie zawodowe w formach szkolnych –
wyzwania edukacyjne i gospodarcze 17

AGNIESZKA KĘDZIERSKA, GERHARD DE HAAN,
NINA KOLLECK, ROBERT FISCHBACH

Wybrane aspekty edukacji dla zrównoważonego rozwoju w Polsce
na tle niemieckiego kontekstu. Niemiecki krajobraz edukacyjny
w zapewnianiu jakości edukacji dla zrównoważonego rozwoju* (EZR) 27

ZOFIA SZAROTA

Problemy kobiet – ofiar przemocy rodzinnej
a zadania edukacji społecznej 62

HELENA WRONA-POLAŃSKA

Psychoedukacja jako forma promocji zdrowia 78

IRENEUSZ KAWECKI

Wiedza i umiejętności początkującego nauczyciela
w świetle poglądów Lindy Darling-Hammond 89

LUCJAN MIŚ, IZABELA PIEKLUS

Porzucanie nauki szkolnej przez uczniów –
kontekst europejski 97

MIROSLAV GEJDOŠ

Środowiskowe uwarunkowania instytucjonalnego
procesu wychowania dziecka 110

Wprowadzenie

Dynamiczny w ostatnich dziesięcioleciach rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych wpływa na zmiany w środowisku życia człowieka w tempie najszybszym w historii rozwoju cywilizacji. Zmiany klimatyczne, rabunkowa gospodarka zasobami naturalnymi i niesprawiedliwy podział dóbr to coraz bardziej niepokojące problemy. Aby się z nimi uporać, niezbędna jest zmiana w świadomości i myśleniu jednostek i społeczeństw. Konieczne jest szerokie propagowanie zasad zrównoważonego rozwoju (ZR) i wdrożenie ich w działalności globalnej i lokalnej. Z pomocą przychodzi, realizowana w ramach całościowego procesu uczenia się edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju (EZR), której „cele powinny obejmować wiedzę, umiejętności i postawy zrównoważonego myślenia i działania w zakresie interdyscyplinarnych wyzwań globalnych odnoszących się do uwarunkowań ekonomicznych, społecznych i środowiskowych” (*Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju Europejskiej Komisji Gospodarczej ONZ – 2008, Ministerstwo Środowiska, Warszawa 2008: 4–6*).

Tylko synergiczne współdziałanie różnych podmiotów w tych integrujących się obszarach uwzględniające zasadę sprawiedliwości wewnątrz- i międzypokoleniowej może doprowadzić do pożądanych zmian i zapewnić trwałą i harmonijny rozwój człowieka dla zrównoważonej przyszłości świata. Wspólny kierunek działań został określony w przyjętych przez międzynarodową społeczność, w tym Polskę, *Milenijnych Celach Rozwoju (Millennium Development Goals)* uwzględniające m.in. priorytetowe inicjatywy odnoszące się do współczesnej edukacji:

- promowanie praw człowieka – postrzeganie całościowej edukacji jako autonomicznego prawa każdego człowieka, równe prawa kobiet i mężczyzn, opieka nad dziećmi i osobami starszymi,
- postrzeganie i promowanie edukacji ustawicznej jako kluczowej drogi prowadzącej do rozwoju, umożliwiającej wykorzystywanie własnego potencjału i warunkującej odpowiedzialność za podejmowane decyzje,
- zwrócenie uwagi na jakość edukacji, kształtowanie kompetencji efektywnego uczenia się, aktywizowanie wszystkich grup społecznych do uczenia się i rozwoju przez całe życie.

Realizacja tych postanowień oznacza konieczność kształtowania i doskonalenia – we wszystkich grupach społecznych, a w szczególności wśród nauczycieli, studentów i uczniów – kluczowych kompetencji do realizacji postulatów

zrównoważonego rozwoju. Oznacza to m.in. zorientowanie wiedzy na działania integrujące różne dziedziny nauki, np. socjologię, ekonomię, technologię informacyjno-komunikacyjną, filozofię, zróżnicowanie kulturowe, ekologię). Posiadanie tych kompetencji umożliwi każdemu człowiekowi zdobywanie wiedzy, nabywanie umiejętności i kształtowanie postaw (wartości) niezbędnych do kreowania zrównoważonego środowiska życia dla siebie i innych – teraz i w przyszłości.

Najważniejszym obszarem aktywności każdego społeczeństwa była i jest edukacja, która w sposób zasadniczy determinuje tempo jego rozwoju i jakość życia obywateli. Przez wieki w procesie kształcenia nauczyciel był bezwarunkowym autorytetem i podstawowym źródłem informacji. Gwałtowny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych radykalnie to zmienił i w sposób ciągły modyfikuje formę i jakość form aktywności człowieka decydujących o zakresie i efektach jego działań, również w obszarze edukacji. Powszechny dostęp do informacji i niezależniony od miejsca i czasu proces komunikacji – bo o tym mowa, nie tylko odebrały nauczycielowi wyłączność na przekaz informacji i wymusiły nowe, nieznane mu dotąd role wobec ucznia, ale doprowadziły do konieczności rewizji i redefinicji podstawowych założeń procesu edukacji – celów, metod i form kształcenia, które, niemal niezmiennie od wieków, nie integrują się synergicznie z cyfrowymi mediami oraz hipertekstowym i epizodycznym przekazem informacji. Dzisiaj dostęp do informacji jest powszechny a ich ilość przekracza poziom asymilacji w biologicznym procesie poznawczym. Przed erą nowych mediów człowiek kształtował swoją wiedzę na bazie struktury linearnej wykorzystując zdobywane nie bez wysiłku informacje; dziś nadmierna ilość informacji docierających do człowieka przerasta możliwości jego percepcji a epizodyczno-hipertekstowa ich forma wymaga innego sposobu myślenia i uczenia się, a przede wszystkim umiejętności selekcji przekazu. Sprawdzone schematy przestają być użyteczne, pomiędzy dziedzinami nauki zacierają się granice. Powstają pytania: czy w tym kontekście wszystkie sformułowane dotąd paradygmaty naukowe pozostają aktualne? W jaki sposób należy je teraz postrzegać? modyfikować? formułować nowe? Potrzeba refleksji i namysłu, zwłaszcza że współczesna edukacja zależy od kontekstów pozostających w bezpośrednim i pośrednim związku z nowymi technologiami. Do najsilniejszych należy z pewnością rynek pracy: dynamicznie zmieniające się potrzeby pracodawców powinny elastycznie determinować modyfikację kierunków i form kształcenia. Czy kształcenie zawodowe spełnia dziś te oczekiwania? Czy nauczyciele, nie tylko kształcenia zawodowego, są właściwie przygotowani do realizacji wyzwań stojących przed współczesną szkołą? Jak przygotowywać nauczycieli, by w zróżnicowanych formach całonocnej edukacji potrafili promować i wdrażać równe prawa, zapobiegać wykluczeniu społecznemu uczniów o specjalnych potrzebach intelektualnych, społecznych czy socjalnych?

Do niewątpliwie najważniejszych kontekstów aktywności człowieka, także edukacyjnej, należy zdrowie. Czy współczesna edukacja wystarczająco oddziałuje na świadomość młodych ludzi, by nie musieli na własnych błędach uczyć

się, że bez właściwej promocji i profilaktyki zdrowia fizycznego i psychicznego trudno o harmonijny rozwój i życiową satysfakcję?

W rzeczywistości, której najsilniejszym atrybutem jest rosnące tempo zmian i transformacji, coraz większego znaczenia nabiera edukacja społeczna, w sposób szczególnie ukierunkowana na profilaktykę i pomoc poszkodowanym przez los czy nierówno i niesprawiedliwie traktowanym przez innych. Nie sposób oprzeć się wrażeniu, że wyzwania, przed którymi stoi współczesna edukacja, multiplikują się i nie sposób sprostać wszystkim jednocześnie. Najważniejsza jednak jest ich świadomość implikująca sukcesywne i konsekwentne działania.

Teksty zawarte w tej publikacji podejmują zagadnienia bezpośrednio lub pośrednio dotyczące wyzwań, jakim powinna sprostać współczesna edukacja. Jeśli zwrócą uwagę na to, co ważne, jeśli sprowokują konkretne działania lub chociaż sprawczą dyskusję, to spełnią zakładany cel.

W imieniu Redakcji składam serdeczne podziękowania Recenzentom za czas poświęcony na analizę tekstów – księdzu profesorowi Januszowi Mastalskiemu za życzliwe wskazanie punktów ciężkości podjętej w tekstach problematyki a profesorowi Mirosławowi Szymańskiemu za wnikliwie i bardzo szczegółowe uwagi, sugestie i wskazówki, bez których publikowane teksty nie miałyby obecnej jakości i formy przekazu.

Barbara Kędziarska

ANDRZEJ RYK

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Paradygmatyczne *horror vacui* w pedagogice

Abstrakt

Artykuł odwołuje się do starożytnej zasady *horror vacui*, która oznaczała dosłownie 'lęk przed próżnią' a w szerszym kontekście 'lęk przed tym, co nieznanne'. Autor wykorzystuje tę zasadę do próby opisu dynamicznych zmian zachodzących w świecie paradygmatów, pytając m.in. o możliwość wzajemnego komunikowania się paradygmatów – przekłady międzyparadygmatyczne. Stawia tezę o istnieniu peryferii paradygmatów, które są kanałami komunikacyjnymi między poszczególnymi paradygmatami.

Słowa kluczowe: zasada *horror vacui*, paradygmat, peryferie paradygmatów

The Paradigmatic *Horror Vacui* in Pedagogy

Abstract

The article refers to the ancient principle of *horror vacui*, which literally means 'fear of empty space', and in a broader sense – 'fear of the unknown'. The author employs this principle to describe changes taking place in the realm of paradigms, pondering e.g. over the possibility of mutual communication between paradigms: inter-paradigm translations. He argues that there exist peripheries of paradigms that act as communication channels between particular paradigms.

Key words: *horror vacui*, principle, paradigm, paradigm peripheries

Thomas S. Kuhn w jednej ze swoich prac (Kuhn 1966) opisuje zasadę, wywodzącą się z czasów starożytnych, zwaną *horror vacui* (lęk przed próżnią). Czego dotyczy owa zasada? Zakłada ona, że przyroda działa zawsze w ten sposób, aby nie dopuścić do powstania próżni. Przyroda nie lubi próżni. Owo przekonanie o jej nieistnieniu wyrosło na bazie obserwacji zjawisk przyrody. Oto bowiem jedne formy życia zostają zastąpione przez kolejne. Pusta przestrzeń tak naprawdę nigdy nie jest pusta, ale dąży do samowypełnienia. Jeden rodzaj energii zostaje zastąpiony innym jej rodzajem itd. Dla Greków owo *horror vacui* wyznaczało również granice, których logicznie rzecz biorąc nie powinno się przekraczać. Nie ze względu na lęk przed nieznanym, ale z powodu, ja-

kichs logicznych wad istniejących w opisie danego zjawiska. Jeśli coś wydaje się z określonej perspektywy nielogiczne, brak w tym związków przyczynowo-skutkowych, wzajemnych relacji i odniesień, tzn. że nie warto się zajmować rzeczywistością logicznie sprzeczną samą w sobie.

Taka postawa – jak zauważa Kuhn – zahamowała na wiele stuleci rozwój nauk, np. przyrodniczych. Okazuje się bowiem, że pierwsze sygnały o tym, że Ziemia może być w nieustannym ruchu, że może wirować wokół własnej osi, pojawiły się kilkaset lat zanim odkrycia tego dokonał Mikołaj Kopernik. I tak np. Hiketas z Syrakuz w V wieku p.n.e., czyli około tysiąc lat przed Kopernikiem, dowodził, że Ziemia się porusza. Podobnie twierdzili pitagorejczycy Filolaos (V w. p.n.e.) i Ekfantos (IV w. p.n.e.). Pierwszy z nich twierdził, że Ziemia krąży po kole pochyłym dookoła ognia, drugi zaś, że Ziemia odbywa ruch obrotowy wokół własnej osi. Poglądy te jednak, jak wiemy, pozostawały niejako w naukowym uspieniu, oczekując na „lepsze czasy”. Jednak to właśnie te poglądy stały się dla Kopernika – jak sam o tym pisze – naukową „podniętą” do podjęcia nieobecnego bądź słabo obecnego w ówczesnej astronomii dyskursu.

Kopernik w liście do papieża Pawła III, niejako przedmowie do *De revolutionibus*, pisze:

Stąd zatem nabrawszy podniety zacząłem i ja rozmyślać o ruchu Ziemi. A chociaż taka myśl robi wrażenie **niedorzeczności** (podkr. A.R.), jednak ponieważ wiedziałem, że już innym przede mną przyznawano swobodę wymyślania dowolnych kół dla objaśniania zjawisk gwiazdnych – doszedłem do wniosku, że i ja bez przeszkód mam prawo próbować, czy przez przyjęcie jakiegoś ruchu Ziemi nie dałoby się znaleźć pewniejszych niż tamte sposobów na objaśnienie obrotów sfer niebieskich (Kuhn 1966: 218).

Z tego krótkiego fragmentu można odczytać podstawowe warunki przełamывania naukowej próżni, nazwę to inaczej – naukowej rutyny. Oto one: 1. Impuls badawczy („nabrawszy podniety”), gdy czytał teksty analiz i obliczeń swoich, tak odległych przecież, poprzedników. 2. Podjęcie wysiłku intelektualnej pracy wewnętrznej („zacząłem i ja rozmyślać”), czyli konfrontować swe własne przemyślenia z inspiracjami poprzedników. 3. Naukowa pokora wobec prawdy („wrażenie niedorzeczności), tzn. świadomość wartości każdego wysiłku poznawczego. 4. Sprzyjające warunki formalne – strukturano-administracyjne („przyznawano swobodę wymyślania”). 5. Przekonanie o ważności/legalności własnych poczynań w przestrzeni badawczej – na mapie nauki („mam prawo próbować”); jest równocześnie prawem do popełniania błędów, błędzenie jest czymś naturalnym w nauce. Ten, kto nie próbuje, nie błądzi. Jest w stanie jakiegoś naukowego paraliżu ze względu na lęk przed możliwymi konsekwencjami, np. środowiskowego osądu ze względu na „pobłądzenie” (typowy przykład *horror vacui*). 6. Odsłonięcie zmiany („wynaleźć pewniejszych”). Owa zmiana nie jawi się Kopernikowi jako zrazu zmiana gwałtowna, rewolucyjna, ale dająca nieco więcej pewności, tzn., nieco bardziej prawdziwa, ale nie całkowicie zastępująca i odrzucająca poprzednie teorie. 7. Wypełnienie próżni nową teorią („pewniejsze sposoby objaśniania”). Tak według tej krótkiej i su-

biektywnej analizy przebiega droga odkrycia/rewolucji naukowej naznaczona przez Kopernika niemal pięćset lat temu. Podsumujmy jeszcze raz: naukowy impuls, intelektualny wysiłek, pokora wobec prawdy, czasami przybranej w szaty niedorzeczności, sprzyjające warunki zewnętrzne (formalno-administracyjne), wewnętrzne przekonanie o wartości/ważności badania, odsłonięcie zmiany/ nowa teoria.



Ryc. 1. Logika odkrycia naukowego Mikołaja Kopernika

Źródło: opracowanie własne

Czy jednak umożliwienie funkcjonowania w nauce różnego rodzaju „prawd” sprawiających „wrażenie niedorzeczności” nie spowodowałyby, nie doprowadziłyby do jej anarchizacji? Tu jednak trzeba zwrócić uwagę na jeden ważny szczegół, że sam astronom zna bardzo dokładnie wszystkie dotychczasowe koncepcje i modele, np. Platona, Arystotelesa, Ptolemeusza, Apoloniusza, Hiparcha i wspomnianych tu poprzednio myślicieli optujących za ruchem Ziemi. Kopernik znany był jako wybitny uczoney w całym ówczesnym świecie chrześcijańskim, zaproponowano mu nawet, aby został doradcą papieża w sprawach reformy kalendarza, której to funkcji jednak nie przyjął ze względu, jak twierdził, na brak możliwości dokonania w tym względzie dokładnych obliczeń. Był to więc umysł nie tylko wybitny, ale i odpowiedzialny (Kuhn 1966: 194). W takiej więc perspektywie należy rozumieć możliwości rozważania w nauce różnego rodzaju hipotez sprawiających „wrażenie niedorzeczności”.

Zdaje się więc, że jednym z warunków przełamania intelektualnego *horror vacui* w nauce jest głębokie zakorzenienie w samej istocie nauki, do której z pewnością należy łamanie granic i objaśnianie świata na nowo. Jak zauważa Kuhn, analizując strukturę rewolucji naukowych:

Z logicznego punktu widzenia istnieje zawsze wiele alternatywnych schematów pojęciowych, które mogą uporządkować jakąś określoną grupę danych obserwacyjnych. Różnią się one jednak od siebie pod względem przewidywań dotyczących zjawisk niewłączonych do tej grupy. (...). Teoretycznie rzecz biorąc, istnieje nieskończona ilość alternatywnych rozwiązań. Ale wszystkie one zgadzają się zasadniczo z obserwacjami, jakie już uprzednio zostały dokonane, nie są natomiast zgodne ze sobą co do wytłumaczenia wszelkich możliwych obserwacji (Kuhn 1966: 117–118).

Dokonując analizy powyższego fragmentu rozważań Kuhna, wydaje się, że aby zrozumieć sens jego wypowiedzi, należy odsłonić zakres znaczeniowy dwóch użytych przez niego określeń, a mianowicie: „obserwacje już dokonane (uprzednio)” i „wszelkie możliwe obserwacje”. Obserwacje już dokonane „domykane” są w procesie idealizacji w określoną strukturę teoretyczną, tzn. określoną teorię rozumienia danych obserwowalnych. Okazuje się jednak,

a szczególnie dotyczy to nauk społecznych i humanistycznych, że te same dane obserwowalne mogą zostać „zamknięte/domknięte” w całkiem odmienne schematy teoretyczne, np. te same fakty obserwowalne inaczej ujmujemy (wyjaśniamy, interpretujemy), używając odmiennych paradygmatów metodologicznych. Ale według Kuhna miejsce, gdzie „rozgrywa się” rzeczywistość „naukowa rewolucja”, jest gdzie indziej – jest poza tym, co już zostało empirycznie zarejestrowane i zweryfikowane. Są to bowiem dopiero możliwe/potencjalne dane obserwacyjne, które mogą zachwiać wszelkimi dotychczas istniejącymi schematami interpretacji rzeczywistości, bądź spowodować, iż jeden z nich stanie się modelem dominującym na wiele stuleci. Kuhn stawia te kwestie w następujących pytaniach: „Jak to się dzieje, że schemat pojęciowy, podziwiany przez jedno pokolenie jako subtelny, giętki i wszechstronny, staje się dla pokolenia następnego niejasny, dwuznaczny, uciążliwy? Dlaczego uczoney obstaje nieraz przy teoriach, mimo że są one niezgodne z obserwacjami, i dlaczego, chociaż dotąd je głosił, w pewnym momencie je odrzuca?” (Kuhn 1966: 119–120).

Wydaje się, że klucz do odpowiedzi na to pytanie leży właśnie w owym sformułowaniu dotyczącym zakresu „wszelkich możliwych obserwacji”. Jak rozumieć tak sformułowany zakres danych obserwacyjnych? Co to są wszelkie możliwe obserwacje? Wiemy przecież, że współczesna nauka niezwykle dynamicznie poszerza zakres danych obserwacyjnych dostępnych badaniu naukowemu poprzez rozwój nowoczesnych technologii czy badania o charakterze neurobiologicznym. Budujemy więc coraz doskonalsze narzędzia rejestrujące różnego rodzaju zmiany zachodzące w rzeczywistości a zarazem coraz lepiej poznajemy mechanizmy i zasady rządzące ludzkim organizmem rozumianym tutaj jako podmiot poznający. Wydaje się więc, że trudno dziś postawić jakiegokolwiek granice „możliwym danym obserwowalnym”. To również znaczy, że wszelkie obowiązujące dziś teorie naukowe są prawdziwe w zakresie, jaki sami im wyznaczaliśmy.

Powróćmy jednak do przewodniego *horror vacui* będącego często w jakimś dialektycznym napięciu z *amor vacui*. Jak owo napięcie może się przejawiać w naukowej praktyce? Widziałbym tu kilka przewodnich tematów występujących niejako pomiędzy „*horror*” a „*amor*”:

1. Próby totalnego „tłumaczenia”, wyjaśniania i interpretowania rzeczywistości poprzez wielkie teorie systemowe. Mają one najczęściej charakter dedukcyjny, abstrakcyjny, spekulatywny i na tyle ogólny, aby tłumaczyć wszystko redukując to, co jest, do jednego pojęcia o charakterze fundamentalnym (**postawa *horror vacui*** – wypełnić wszystko teorią).
2. Z drugiej strony próby całkowitego relatywizowania teorii naukowych, zawężając to, co moglibyśmy nazwać odkryciem naukowym do aktów subiektywnych przeżyć i odczuć, do odsłaniania jedynie jednostkowych perspektyw rozumienia jakiejś rzeczywistości (**postawa *amor vacui*** – umiłowanie braku jakiegokolwiek stałych i trwałych teorii).
3. Jednak pomiędzy tymi dwoma – jak wydaje się – skrajnymi sposobami rozumienia funkcjonowania teorii naukowej – pojawia się szereg ujęć pośrednich, m.in.:

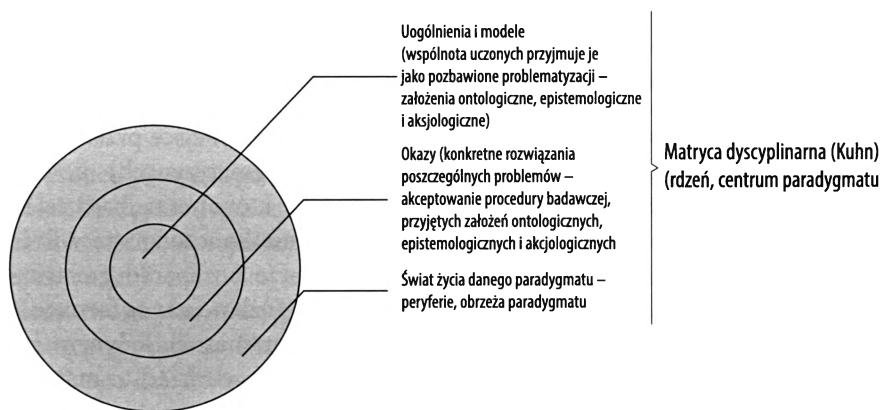
- a. Lęk przed wprowadzeniem jakichkolwiek zmian w obowiązujących teoriach naukowych – *horror mutatio*;
- b. Lęk przed środowiskową obstrukcją, brak sił stawiania oporu – *horror resistit*;
- c. Lęk przed naukowymi nowościami, trzymanie się utartych kanonów i zasad prowadzenia badań – *horror novum*.

Owo napięcie między *horror* a *amor vacui* w nauce występuje z pewnością we wszystkich typach nauk. Jednak ze szczególną mocą zdaje się występować w naukach, gdzie – oprócz samego rejestrowania „nagich faktów” – dochodzi jeszcze czynnik, nazwijmy go: przeżyciotwórczy – objawiający się w ideologicznych fascynacjach swych twórców. Mamy na myśli nauki społeczne i nauki humanistyczne. O ile w naukach przyrodniczych sam „dialektyczny uścisk” *horror* i *amor* powoduje najczęściej wypieranie jednego paradygmatu przez inny, nowy paradygmat – nową teorię rozumienia jakiegoś fragmentu rzeczywistości, o tyle w naukach humanistycznych i społecznych, w tym również w pedagogice, owo napięcie nie powoduje procesu zastępowania (wypierania) jednego paradygmatu przez drugi, ale przejawia się w ich wzajemnym współwystępowaniu i współtrwaniu – często w tym samym czasie i przestrzeni. Rodzi się pytanie o sposób ich współwystępowania: czy są one względem siebie hermetycznie zamknięte, czy może przebiega między nimi jakiś rodzaj mniej lub bardziej formalnej drogi komunikowania między sobą. Przyjrzyjmy się temu zagadnieniu.

Przywoływany powyżej Kuhn świadom był wieloznaczności użytego przez siebie słowa paradygmat (Kuhn 1985: 406–239). Dlatego aby uniknąć dalszych nieporozumień, wprowadza kategorię „matrycy dyscyplinarnej” jako określenia precyzującego pojęcie paradygmatu. Samo słowo „dyscyplinarny” odnosi się – według Kuhna – do tożsamości danej dyscypliny naukowej, wewnątrz której dochodzi do „nieproblematicznego komunikowania się” danej wspólnoty naukowców. „Matryca” zaś oznacza jakiś rodzaj składników o charakterze fundamentalnym. „Matryca dyscyplinarna” wyraża się poprzez m.in. trzy zasadnicze kategorie: symboliczne uogólnienia, modele i okazy. Dwie pierwsze kategorie mają wymiar filozoficzny i przybierają charakter formalny. „Okazy” zaś to według Kuhna konkretne sposoby rozwiązywania problemów występujących w danej nauce – praktyki badawcze (Kuhn 1985: 411–412). Innymi słowy Kuhn stwierdza, że paradygmat – w jego rozumieniu – posiada dwa zasadnicze wymiary: teoretyczny (symboliczne uogólnienie i modele), którym dobrze operuje dana wspólnota naukowa wyznająca dany paradygmat, i praktyczny (okazy), poprzez który dana wspólnota realizuje określone praktyki badawcze.

Pojawia się jednak pytanie, czy paradygmat rozumiany jako „matryca dyscyplinarna” komunikuje się tylko w ramach tożsamości własnego paradygmatu (komunikacja immanentna), czy też jest zdolny do przekraczania własnych formuł logicznych i do komunikowania się z innymi paradygmatami (komunikacja transcendentna)? Interesującą próbę odpowiedzi na to pytanie odnajdujemy w jednej z prac Joanny Rutkowiak, która w następujący sposób proponuje zdefiniować „pola przekładów paradygmatów”. Byłyby to według niej:

„(...) miejsca współbycia treści paradygmatów w ich ruchu i konstytuowaniu się ich relacji w formie stosunków pozostających we wzajemnym, wielokierunkowym, nie tylko dualnym, przechodzeniu w siebie” (Rutkowiak 2009: 30). Rodzi się więc w kontekście powyższego ujęcia pytanie zasadnicze o „miejsca współbycia treści paradygmatów w ich ruchu”. Powracając do rozważań Kuhna dotyczących „matrycy dyscyplinarnej”, proponowałbym wyodrębnić najpierw swego rodzaju rusztowanie paradygmatu, by następnie próbować odsonić „miejsca” stykania się (współbycia treści) paradygmatów. Rusztowanie miało by zasadniczo trzy poziomy: 1. metanaukowy (matryca) – uogólnienia i modele: (filozofia nauki, T. Kuhn, K. Popper, I. Lakatos i inni); 2. naukowy – rodzaj dyscypliny naukowej (wewnątrz danej nauki, np. pedagogiki); 3. praktyczny – okazy – praktyka danej nauki, np. praktyka edukacyjna czy praktyka badawcza wraz ze światem życia danego paradygmatu, np. wspólne dziedzictwo kulturowe, „środowisko” współistnienia paradygmatów, itp., które w dalszej części analiz będą nazywać peryferiami (obrzeżami) paradygmatu.

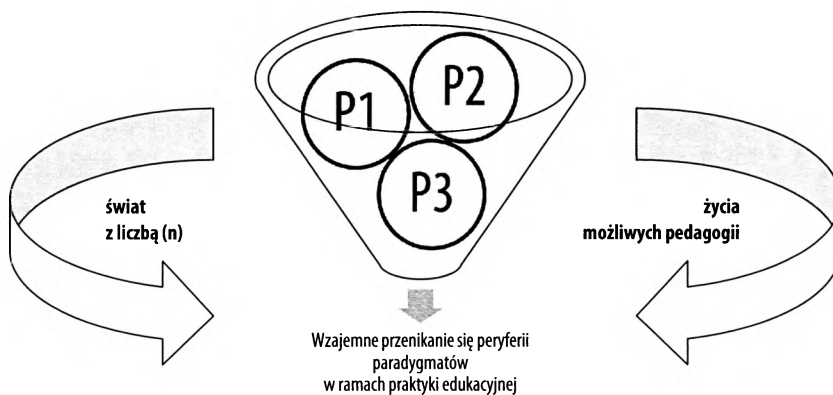


Ryc. 2. „Rusztowanie” matrycy dyscyplinarnej (paradygmatu)

Źródło: opracowanie własne według Thomasa S. Kuhna

Proponuję wyróżnić dwie odmiany owych peryferii (obrzeży) paradygmatu, stanowiące zarazem podstawowe kanały komunikacyjne paradygmatu. Pierwsza ma charakter wewnętrzny i oznacza miejsce stykania się paradygmatu z tym, co ów paradygmat oznacza. Druga odmiana peryferii ma charakter zewnętrzny i oznacza miejsce stykania się paradygmatu z tym, czego on sam nie oznacza. Wyróżniłbym więc owe peryferie – zarówno w wymiarze zewnętrznym, jak i wewnętrznym – jako podstawowe „miejsca współbycia treści paradygmatów” (Rutkowiak 2009). Warto podkreślić, iż owe peryferie, a więc wzajemne miejsca współbycia treści paradygmatów – z jednej strony – konstytucyjnie wpływają tożsamościowo z matrycy dyscyplinarnej (peryferie wewnętrzne), z drugiej zaś strony – poprzez szeroko rozumiany „świat życia paradygmatu” – m.in. poprzez praktykę badawczą i pedagogiczną/edukacyjną wchodzą w relacje z innymi paradygmatami – tak jak są one obecne w świecie życia. Obraz wzajemnego współistnienia paradygmatów „w ich ruchu i konstytuowa-

niu się ich relacji w formie stosunków pozostających we wzajemnym, wielokierunkowym, nie tylko dualnym, przechodzeniu w siebie” przedstawia ryc. 3.

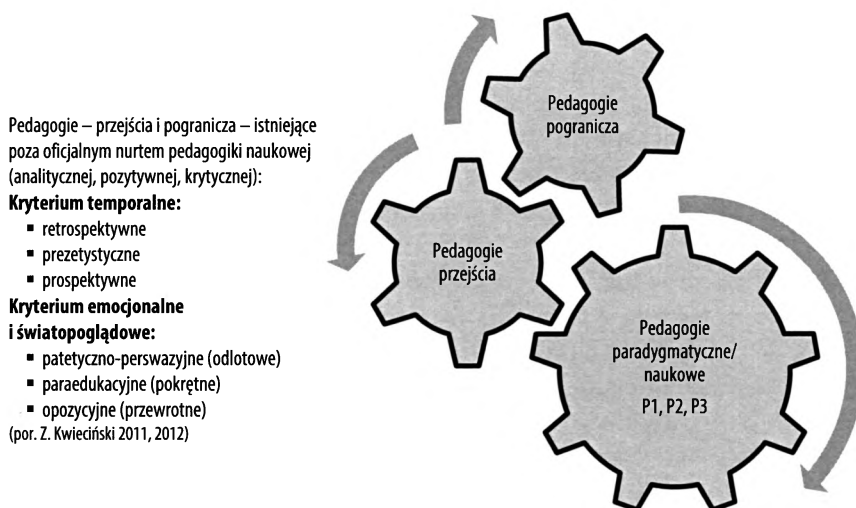


Ryc. 3. Współistnienie paradygmatów w pedagogice

Źródło: opracowanie własne (za: Rutkowiak 2009)

Okazuje się jednak, iż ów świat życia rozumiany jako miejsce przenikania się paradygmatów (np. pedagogik i pedagogii paradygmatycznych) nie wyczerpuje jego zawartości. W samej choćby pedagogice, która nas najbardziej tu interesuje, w przywoływanym świecie życia istnieje nieskończona wręcz ilość różnego rodzaju pedagogik i pedagogii o charakterze pozaparadygmatycznym, np. potocznych. Charakteryzują się one tym, że pozbawione są formalnie odniesień do jakiejś wyabstrahowanej matrycy dyscyplinarnej. Jedynym rodzajem „matryc”, o których możemy w tym wypadku powiedzieć, to matryce – nazwijmy je – egzystencjalne, związane ze światem przeżywanym wychowujących podmiotów. Mają one jednak charakter subiektywny, zindywidualizowany i nie podlegają naukowemu opisowi w sensie pozytywistycznym.

Nie znaczy to jednak, że owe pozaparadygmatyczne praktyki wychowania czy edukacji nie mają żadnego wpływu na praktyki wypływające z podejść ściśle paradygmatycznych. Wręcz przeciwnie, miejsca – często nieformalnego – stykania się praktyk paradygmatycznych i pozaparadygmatycznych powodują wzajemne przenikanie się myśli, idei czy twórczych koncepcji. Dla Kuhna bowiem: „źródłem rewolucji naukowych jest **rosnące** (podkr. A.R.) – znów zazwyczaj wśród wąskiej grupy społeczności uczonych – **poczucie** (podkr. A.R.), że istniejący paradygmat przestał spełniać adekwatnie swe funkcje (Kuhn 1968: 109). Owo przenikanie się paradygmatów „do wewnątrz” (zmieniające się poczucie uczonych co do wartości własnego paradygmatu) – peryferie wewnętrzne i na zewnątrz (rosnąca „niemoc” paradygmatu względem pojawiających się problemów „łamiągówek” do rozwiązania) – peryferie zewnętrzne.



Ryc. 4. Przenikanie się praktyk edukacyjnych (pedagogik, pedagogii) paradygmatycznych i pozaparadygmatycznych

Źródło: opracowanie autorskie

Wobec powyższego wyróżniłbym następujące poziomy realizacji „przekładów międzyparadygmatycznych”. W wymiarze przedmiotowym, na poziomie: matrycy danej dyscypliny: przekłady możliwe w wyniku rewolucji (gwałtownych zmian), nie tylko naukowych. Na poziomie: peryferii (obrzeży): przekłady ewolucyjne, wzajemnego przenikania się praktyk nie tylko naukowych (bodźce płynące ze świata życia). W wymiarze podmiotowym na poziomie: wspólnego dziedzictwa kultury społeczności uczonych, podejmowanych działań komunikacyjnych oraz na poziomie tzw. kryteriów wyboru teorii, czyli: dokładności (wynikające z teorii konsekwencje powinny dobrze zgadzać się z wynikami doświadczeń), spójności (niesprzeczność wewnętrzna, zgodność z innymi akceptowanymi w danym czasie teoriami itp.), ogólności (szeroki zakres różnorodnych zastosowań), prostoty (cecha o charakterze estetycznym), owocności (przewidywania nowych faktów) (Kuhn 1968: 442 i n.).

Zawężając rozważania do sposobu funkcjonowania paradygmatu w obrębie pedagogiki i jej praktyki, wskazałbym na kwestie, które wydają się istotne z perspektywy przeprowadzonych analiz: w wymiarze przedmiotowym: 1. do wartościowanie peryferii (obrzeży) paradygmatów jako pedagogii paradygmatycznych i pozaparadygmatycznych zarówno w teorii jak i praktyce badawczej. 2. opracowanie mapy pedagogii pozaparadygmatycznych, lokalnych/parcjalnych w pedagogice. 3. eksploracje badawcze czynników spoza samej struktury paradygmatu (czynników egzogennych, zarówno w ich wymiarze strukturalnym, instytucjonalnym, jak i w wymiarze subiektywnym, indywidualnym). 4. uchwycenie słabo rejestrowalnych form przenikania się paradygmatów na poziomie tzw. niszy badawczych (nieobecnych lub mało obecnych tematów badawczych). W wymiarze podmiotowym: budowanie płaszczyzn dialogu

międzyparadygmatycznego w gremiach wywodzących się z różnych „szkół paradygmatycznych” (seminaria, zespoły, konferencje itp.). W wymiarze formalnym: precyzowanie/dookreślanie w konstruowaniu teorii/koncepcji pedagogicznych kryteriów teorii wyboru T.S. Khuna.

Podsumowując, chciałbym powrócić do głównego motywu swoich analiz – do paradygmatyczno-pedagogicznego *horror vacui*. Jawi się ono w nauce jako lęk przed nieznanym, subiektywny lęk łamania utartych struktur, koncepcji czy modeli rozumienia wiedzy jako takiej, z drugiej zaś strony lęk w nauce przed uznaniem wartości i ważności subiektywnych odczuć i doznań. Lęk przed wkraczaniem na „grząskie tereny” badawcze, często charakteryzujące się odwołaniem do jednostkowych, niepowtarzalnych doświadczeń i przeżyć, które nie poddają się naukowej obiektywizacji. Ów lęk, poza aspektem poznawczym, ma również wymiar społeczny, lęku przed – być może – jakąś formą ostracyzmu środowiska naukowego. Jednak po przeciwległej stronie *horror vacui* stoi *amor vacui*, który – w szerokim sensie – można zdefiniować jako umiłowanie tego, co niedopowiedziane, tego, co niezdefiniowane, tego, co nieustrukturyzowane. Praca badawcza od czasów Kopernika i Kuhna nabrała z pewnością nowego wymiaru i nowego znaczenia – przekraczania granic nauki a zarazem przekraczania granic samego siebie.

Literatura

- Kuhn T.S. 1966, *Przewrót kopernikański. Astronomia planetarna w dziejach myśli Zachodu*, przeł. S. Amsterdamski, Warszawa
- Kuhn T.S. 1968, *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. H. Ostromecka, Warszawa
- Kuhn T.S. 1985, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, przeł. S. Amsterdamski, Warszawa
- Kwieciński Z. 2012, *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Kraków
- Kwieciński Z. Jaworska-Witkowska M. 2011, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków
- Rutkowiak J. 2009, *Wielość paradygmatów pedagogiki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków

ANDRZEJ RYK, dr hab., prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Wydział Pedagogiczny

Instytut Nauk o Wychowaniu

aryk@poczta.fm

STEFAN M. KWIATKOWSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Kształcenie zawodowe w formach szkolnych – wyzwania edukacyjne i gospodarcze

Abstrakt

W dobie *uczenia się przez całe życie* kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne są wzajemnie uzupełniającymi się, a zarazem przenikającymi elementami systemu edukacji. Kształcenie formalne jest swoistym fundamentem, na którym wspierają się i z którego czerpią pracownicy w ciągu swojego życia zawodowego. Jednak kompetencje zdobyte w formach szkolnych, w warunkach dynamicznych zmian zachodzących w technice, technologii i organizacji pracy, w całym środowisku pracy, wymagają ciągłej rekonstrukcji. Przebiega ona na drodze pozaformalnej. Ograniczając rozważania do kształcenia zawodowego w formach szkolnych skoncentrowano się na kształceniu zawodowym z perspektywy podstawowych wyzwań edukacyjnych i gospodarczych. Zwrócono uwagę na to, że każde z wyzwań wymaga badań, analiz i refleksji typu diagnostycznego, a następnie wskazano konkretne a zarazem realne drogi prowadzące od stanu aktualnego do stanu pożądanego – z uwzględnieniem niezbędnych środków finansowych, konieczności ciągłego rozwoju kadr i propozycji zmian w dotychczas obowiązujących przepisach.

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, kształcenie formalne i pozaformalne, wyzwania rynku pracy

Vocational Education at Schools – Educational and Economic Challenges

Abstract

In the age of lifelong learning, formal, informal and non-formal education emerge as mutually complementary and overlapping elements of the educational system. Formal education acts as a foundation supporting and aiding employees throughout their professional career. However, given the dynamic changes that are taking place in technology and work organization, competences acquired at schools need to be continuously reconstructed. The reconstruction is conducted in a non-formal way. Focusing primarily on vocational education at school, the main area of interest has been centered around vocational education from the perspective of main educational and economic challenges. It has been stressed that each challenge requires research, analysis and diagnostic reflection, and, subsequently, an indication of specific and feasible ways that would

lead from the current to the desired state of affairs, taking into consideration necessary financial means, the need for continuous development of personnel, and the proposal of changes in existing regulations.

Key words: vocational education, formal and non-formal education, labor market challenges

Wprowadzenie

W dobie *uczenia się przez całe życie* kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne są wzajemnie uzupełniającymi się, a zarazem przenikającymi elementami systemu edukacji. Kształcenie formalne, czyli kształcenie w formach szkolnych, jest swoistym fundamentem, na którym wspierają się i z którego czerpią pracownicy w ciągu swojego życia zawodowego. Jednak kompetencje zdobyte w formach szkolnych, w warunkach dynamicznych zmian zachodzących w technice, technologii i organizacji pracy, w całym środowisku pracy, wymagają ciągłej rekonstrukcji. Przebiega ona na drodze pozaformalnej, dzięki uczestnictwu w różnego rodzaju kursach, szkoleniach, warsztatach, seminariach i konferencjach oraz na drodze nieformalnej, dzięki samokształceniu. Ograniczając rozważania do kształcenia zawodowego w formach szkolnych – do kształcenia formalnego – należy pamiętać o rosnącym znaczeniu kształcenia pozaformalnego i nieformalnego (Kwiatkowski 2013: 27–35). Interesujące nas kształcenie zawodowe formalne zostanie przedstawione z punktu widzenia podstawowych wyzwań edukacyjnych i gospodarczych.

Wyzwanie 1. Przelamywanie stereotypów

Stereotyp jest rodzajem wyobrażenia o rzeczywistości wynikającym z powierzchownej obserwacji, nieuprawnionych uogólnień, bezkrytycznego akceptowania opinii innych osób (Giddens 2010: 197). W przypadku kształcenia zawodowego stereotypy dotyczą zarówno szkół zawodowych, jak i uczniów oraz nauczycieli tych szkół, a także zawodów i pracowników z nimi związanych. W strukturze systemu edukacji szkoły zawodowe są szkołami ponadgimnazjalnymi. W nurcie zawodowym absolwent gimnazjum może kontynuować naukę w zasadniczej szkole zawodowej lub technikum. Zasadnicze szkoły zawodowe umożliwiają uzyskanie dyplomu potwierdzającego nabyte kompetencje, otwierają więc drogę na rynek pracy, dają również uprawnienia do dalszego kształcenia w uzupełniających liceach ogólnokształcących. Nauka w technikum może prowadzić do uzyskania dyplomu potwierdzającego zdobyte kompetencje oraz świadectwa dojrzałości. Oba typy szkół zawodowych nie zamykają więc możliwości kontynuacji kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego, umożliwiają przy tym wcześniejsze podjęcie pracy, usamodzielnienie się i łączenie studiów z pracą. Jednak w odczuciu społecznym szkoły zawodowe w porównaniu z liceami ogólnokształcącymi są postrzegane jako szkoły niższej kategorii, przeznaczone dla uczniów, którzy słabiej sobie radzili w toku nauki w gimnazjach.

Jest to stereotyp nieuwzględniający faktu, że część gimnazjalistów ma już na tym etapie edukacyjnym sprecyzowane zainteresowania i plany edukacyjno-zawodowe, a nawet życiowe. Nie ułatwiają przełamywania stereotypów coraz wyższe aspiracje edukacyjne rodziców względem dzieci i niedostateczna wśród nauczycieli gimnazjów znajomość realiów współczesnego rynku pracy, co przy braku profesjonalnych doradców zawodowych w gimnazjach sprzyja wyborowi liceów ogólnokształcących. Stereotyp dotyczący szkoły zawodowej i jej uczniów przenosi się na prestiż zawodów i status społeczny pracowników. W rezultacie powstaje podział na zawody (i pracowników) o wysokim i niskim prestiżu – niezależnie od ich rzeczywistej roli i znaczenia społeczno-gospodarczego.

Przełamywanie stereotypów jest procesem długotrwałym, gdyż każdy stereotyp ma podłoże emocjonalne. Jeżeli fakty przeczą stereotypom, to tym gorzej dla faktów. Są one odrzucane, ignorowane lub w najlepszym przypadku traktowane wybiórczo do obrony stereotypu. Przejście od emocjonalności do racjonalności jest zawsze wyzwaniem.

Wyzwanie 2. Wprowadzenie powszechnego doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach

Niespotykana dotąd dynamika zmian zachodzących na rynku pracy i na rynku edukacyjnym sprzyja poczuciu bezradności, szczególnie w sytuacji wyboru dalszej drogi rozwoju. Takiego wyboru dokonują już uczniowie gimnazjów, po których mogą kontynuować naukę w liceach ogólnokształcących lub szkołach zawodowych – w zasadniczych szkołach zawodowych i w technikach. Kolejny wybór czeka absolwentów liceów ogólnokształcących i techników. Mają oni, po pomyślnym zdaniu egzaminu maturalnego, do wyboru naukę w szkołach policealnych lub w szkołach wyższych. Ograniczając rozważania do gimnazjów należy podkreślić znaczenie tego pierwszego wyboru edukacyjno-zawodowego. Wprawdzie niewłaściwy wybór szkoły ponadgimnazjalnej może być skorygowany na dalszych etapach kształcenia, ale koszty społeczne i indywidualne takich zmian są wysokie.

O rozumieniu znaczenia doradztwa edukacyjno-zawodowego świadczy fakt wyeksponowania problemów wyboru szkoły i przyszłego zawodu na Międzynarodowym Kongresie Kształcenia Zawodowego w Berlinie w 1938 roku (Tatoń 1939: 256–278). W trakcie obrad przywoływano rozwiązania legislacyjne obowiązujące we Francji, które wprowadzały obowiązkowe doradztwo (jak wówczas mówiono *poradnictwo*) dla młodzieży w wieku 14–17 lat. Sformułowano też aktualny do dzisiaj cel doradztwa edukacyjno-zawodowego:

Poradnictwo może ograniczać się do porad, do jakich zawodów kandydat jest uzdolniony, albo traktować sprawę jeszcze wężej: orzec, do jakich zawodów kandydat się nie nadaje; poradnictwo może też iść dalej poza te indywidualne stwierdzenia i udzielać również porad o charakterze ekonomicznym, wskazując młodzieży

zawody, które w ramach jej uzdolnień obierać czy to ze względów prywatno-ekonomicznych, czy też społeczno-ekonomicznych. W pierwszym przypadku chodzi o lepsze możliwości zarobkowe jednostki, w drugim o zawody, których rozwój jest pożądany z punktu widzenia gospodarstwa narodowego, a od których młodzież stroni na skutek braku uświadomienia lub uprzedzeń istniejących w społeczeństwie (Tatoń 1939: 256–278).

Jest to czytelne odwołanie do identyfikacji zainteresowań i zdolności ucznia, a także do współczesnych prognoz popytu na pracę, do podjęcia zawodów deficytowych i nadmiarowych, wreszcie do sygnalizowanych wyżej stereotypów. Warto w tym miejscu zauważyć, że realizacja przesłania Kongresu jest w rodzimych warunkach wciąż odległą przyszłością. Wprawdzie w podstawowych aktach prawnych, w ustawie z 7 września 1991 roku o systemie oświaty oraz w ustawie z 26 stycznia 1982 – Karta nauczyciela (wraz z późniejszymi zmianami), znajdujemy zapisy zobowiązujące szkoły do przygotowania uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia, ale nie są one w praktyce realizowane.

Właściwie funkcjonujący system doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach powinien umożliwiać (ułatwiać) każdemu uczniowi:

- dokonanie autodiagnozy (poznanie swoich zainteresowań, zdolności i potrzeb, a także preferencji w zakresie wartości),
- dostęp do informacji o zawodach (standardy kompetencji zawodowych, warunki pracy i płacy, możliwości dalszego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia, oferta szkół zawodowych),
- porównanie wyników autodiagnozy z sytuacją na rynku pracy i lokalną ofertą w obszarze edukacji ponadgimnazjalnej.

Realizacja tak zarysowanych zadań wymaga w pierwszej kolejności przygotowania profesjonalnych doradców zawodowych, a następnie stworzenia sieci szkolnych i pozaszkolnych centrów doradztwa zawodowo-edukacyjnego (Kwiatkowski 2003: 98–102).

Wyzwanie 3. Uwzględnianie oczekiwań pracodawców

Gospodarka rynkowa wymaga partnerskich relacji między pracodawcami a szkołami zawodowymi. Pracodawcy tworzą miejsca pracy, inwestują w infrastrukturę i technologie, określają kryteria, jakie powinni spełniać kandydaci do pracy. Jeżeli szkoły zawodowe przygotowujące tych kandydatów nie biorą pod uwagę oczekiwań pracodawców, to mamy do czynienia z dwoma odrębnymi obszarami: pracy i szkoły. Postulowane partnerskie relacje pozwalają na uwzględnianie oczekiwań pracodawców wobec absolwentów szkół zawodowych, ale też, na zasadzie wzajemności, na szersze otwarcie przedsiębiorstw dla uczniów (praktyki) i nauczycieli (staże, szkolenia). Podstawą relacji, o których mowa, jest zrozumienie charakteru i uwarunkowań współczesnej pracy przez szkołę i specyfikę szkoły przez pracodawców. Pamiętając o znaczeniu świadomości edukacyjnej pracodawców, skupmy uwagę na ich oczekiwaniach wobec potencjalnych pracowników absolwentów szkół zawodowych.

Traktowana jako wyzwanie analiza oczekiwań pracodawców jest możliwa w sytuacji, gdy te oczekiwania są wyrażone w sposób sformalizowany – jednoznaczny i precyzyjny. Takie właśnie podejście jest stosowane w pracach mających na celu opracowanie *standardów kompetencji zawodowych*. Standard kompetencji zawodowych jest normą opisującą kompetencje zawodowe niezbędne do realizacji zadań zawodowych charakterystycznych dla danego zawodu. Należy podkreślić, że jest to norma opracowywana przy udziale pracodawców i wymagająca akceptacji przedstawicieli organizacji zawodowych i branżowych. Konstrytywnymi elementami kompetencji zawodowych są zbiory: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (Kwiatkowski 2012a).

Typową strukturę standardu kompetencji zawodowych tworzą (Krajowy Standard Kompetencji Zawodowych... 2013):

- dane identyfikacyjne zawodu (kod, nazwa zawodu, usytuowanie w klasyfikacjach),
- opis zawodu (opis pracy i sposobu jej wykonywania, obszary występowania zawodu; środowisko pracy; wymagania psychofizyczne, zdrowotne, przeciwwskazania do wykonywania zawodu; wykształcenie i uprawnienia niezbędne do podjęcia pracy w zawodzie; możliwości rozwoju zawodowego, potwierdzania/walidacji kompetencji; zadania zawodowe; wykaz kompetencji zawodowych; relacje między kompetencjami zawodowymi a poziomem kwalifikacji w Europejskiej i Polskiej Ramie Kwalifikacji),
- opis kompetencji zawodowych (zdefiniowanych w badaniach na stanowiskach pracy),
- profil kompetencji kluczowych (niezbędnych do samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywności obywatelskiej, integracji społecznej i zatrudnienia).

Przyjmując, że zawód definiowany jest przez charakterystyczny dla niego zbiór zadań zawodowych (w syntetycznym ujęciu: przez kompetencje zawodowe scalające zadania zawodowe), należy, w odniesieniu do każdego z wyróżnionych zadań (kompetencji), dokonać porównań między wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi określonymi w Standardzie Kompetencji Zawodowych (dla danego zawodu) a wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi zdobytymi (ukształtowanymi) w szkole zawodowej. Zidentyfikowane różnice świadczą o niedoborach kompetencyjnych lub niedopasowaniu kompetencyjnym. Generalnie rzecz biorąc różnice te w zakresie niedoborów dotyczą braku konkretnych umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych (przede wszystkim pracy w grupie, relacji interpersonalnych oraz samodzielności i przedsiębiorczości). Występują też różnice polegające na ogólnym niedopasowaniu między poziomem kompetencji pożądanym przez pracodawców i posiadanych przez kandydatów do pracy i pracowników. Ujawniają się one z jednej strony w dynamicznie rozwijających się przedsiębiorstwach, w drugiej zaś w przedsiębiorstwach o przestarzałych technologiach (Górniak 2012: 39–50).

Z punktu widzenia kształcenia zawodowego w formach szkolnych warto zwrócić uwagę na fakt, że w procesie rekrutacji do pracy główną rolę przypisuje się wiedzy i umiejętnościom (tzw. kompetencjom twardym), natomiast jako

podstawową przyczynę utraty pracy uznaje się niedobór kompetencji społecznych (tzw. miękkich).

Proponowana analiza oczekiwań pracodawców prezentowanych w postaci standardów kompetencji zawodowych pozwala na modyfikację programów kształcenia w szkołach zawodowych, czyli w praktyce na modyfikację celów, treści, form i środków kształcenia oraz na zmiany w procedurach oceny wyników kształcenia zawodowego i organizacji przygotowania zawodowego nauczycieli.

Wyzwanie 4. Modyfikacja celów kształcenia zawodowego

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową kształcenia w zawodach cele kształcenia zawodowego należy wyrażać w kategoriach efektów uczenia się (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej [...] w sprawie podstawy... 2012). W każdym z zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego wyodrębniono jedną, dwie lub trzy kwalifikacje – potwierdzone kompetencje (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej [...] w sprawie kwalifikacji... 2012). Następnie każdej kwalifikacji przypisano określone efekty uczenia się, które są jednocześnie wymaganiami egzaminacyjnymi.

Położenie nacisku na efekty uczenia się powoduje przeniesienie (przynajmniej częściowe) odpowiedzialności za rezultaty procesu dydaktycznego na ucznia. Nauczyciel w tym procesie pełni raczej funkcje związane z organizowaniem warunków do samodzielnej pracy uczniów. Jest to niezwykle istotne nie tylko z punktu widzenia przebiegu procesu nauczania – uczenia się, ale też procesu wychowania. Sprzyja bowiem podmiotowemu traktowaniu uczniów, rozwija ich poczucie sprawstwa i odpowiedzialności.

Cele, rozumiane jako efekty uczenia się, są w przypadku kształcenia zawodowego w formach szkolnych powiązane z odpowiednimi poziomami Polskiej Ramy Kwalifikacji. Opisuje ona wyróżnione kwalifikacje na ośmiu poziomach. Kształceniu zawodowemu realizowanemu w szkołach zawodowych odpowiadają następujące poziomy:

- poziom trzeci charakterystyczny dla efektów uczenia się w zasadniczej szkole zawodowej (wymagający uzyskania świadectwa potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie),
- poziomy trzeci lub czwarty związany z efektami uczenia się w technikum (wymagający uzyskania świadectwa potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie; poziomy trzeci lub czwarty – w zależności od kwalifikacji).

Poziomy trzeci lub czwarty obejmują także efekty uczenia się w szkole policealnej. Zakwalifikowanie efektów uczenia się do konkretnego poziomu zależy, podobnie jak w przypadku zasadniczej szkoły zawodowej i technikum, od uzyskania świadectwa potwierdzającego kwalifikacje zawodowe danego typu.

Wprowadzenie do szkół zawodowych idei zawartych w Polskiej Ramie Kwalifikacji wymaga przejścia od uniwersalnych charakterystyk poziomów kwalifikacji do opisów specjalistycznych dotyczących kwalifikacji ujętych

w podstawie programowej kształcenia w zawodzie. Aby zobrazować skalę trudności (wyzwań) związanych z owym przejściem, wystarczy przytoczyć uniwersalne charakterystyki opisujące wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne uczniów absolwentów na poziomie trzecim:

Wiedza (zna i rozumie): „podstawowe fakty i pojęcia oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli; a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie wybrane fakty, pojęcia i zależności; elementarne uwarunkowania prowadzonej działalności.”

Umiejętności (potrafi): „wykonywać niezbyt proste zadania według ogólnej instrukcji w częściowo zmiennych warunkach; rozwiązywać proste typowe problemy w częściowo zmienionych warunkach; uczyć się w części samodzielnie pod kierunkiem w zorganizowanej formie; odbierać niezbyt złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt proste wypowiedzi; odbierać i formułować bardzo proste wypowiedzi w języku obcym”.

Kompetencje społeczne (jest gotów do): „przynależenia do wspólnot różnego rodzaju, funkcjonowania w różnych rolach społecznych oraz podejmowania podstawowych powinności z tego wynikających; częściowo samodzielnego działania oraz współdziałania w zorganizowanych warunkach; oceniania działań swoich i zespołowych; podejmowania odpowiedzialności za skutki tych działań” (Raport referencyjny 2013: 38).

Zatem dla każdej kwalifikacji, ze zbioru kwalifikacji przypisanych zawodom w zasadniczych szkołach zawodowych (poziom trzeci), należy opracować odpowiadające im zbiory wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych – z uwzględnieniem cytowanych zapisów uniwersalnych. Podobne zadanie dotyczy techników i szkół policealnych (poziomy trzeci lub czwarty).

Wyzwanie 5. Upowszechnianie treści o strukturze modułowej

Konsekwencją koncentracji uwagi na zdobywaniu kwalifikacji zawodowych powinno być upowszechnianie i szerokie stosowanie treści o strukturze modułowej. Jeżeli bowiem przyjmujemy, że efektem uczenia się są: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, rozpatrywane z punktu widzenia wyodrębnionych kwalifikacji, to programy kształcenia należy konstruować wokół tych kwalifikacji. Innymi słowy, z każdą kwalifikacją można związać autonomiczną jednostkę dydaktyczną – moduł obejmujący odpowiednie do niej: wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Moduł może składać się z szeregu jednostek modułowych umożliwiających wykonanie określonego produktu, usługi lub podjęcie istotnej decyzji. Jednostka modułowa z reguły nie podlega już dalszym podziałom.

Istota realizacji treści o strukturze modułowej, tworzących programy modułowe, sprowadza się do integracji teorii z praktyką, przy ukierunkowaniu aktywności ucznia na kształtowanie umiejętności. Teoria jest na tyle niezbędna, na ile służy wykonywaniu zadań praktycznych. Można mówić w tym przy-

padku o primacie praktyki, o takim doborze treści teoretycznych, który jest podyktowany wymaganiami praktyki. Jest to zasadnicza różnica w porównaniu z tradycyjnym kształceniem przedmiotowym, w którym dominuje teoria (wiedza teoretyczna) przekazywana w oderwaniu od praktyki, często z dużym wyprzedzeniem (najpierw teoria, potem – po kilku miesiącach – jej praktyczne zastosowania).

Właściwa realizacja programów modułowych wymaga, aby jeden nauczyciel kierował procesem uczenia się – zarówno w obszarze wiedzy, jak i umiejętności (kompetencje społeczne, ze swej natury, mogą, a nawet powinny być kształtowane przez różnych nauczycieli – w ramach różnych modułów). W dotychczasowej praktyce na ogół inny nauczyciel odpowiada za treści teoretyczne, inny zaś za zagadnienia praktyczne. To już kolejne wyzwanie związane z upowszechnianiem treści o strukturze modułowej, tym razem dotyczące przygotowania nauczycieli.

Nie należy również zapominać o niezbędnych działaniach organizacyjnych związanych z pracą szkoły zawodowej wdrażającej programy modułowe. Zalicza się do nich:

- opracowanie i zatwierdzenie nowej organizacji pracy szkoły,
- niezbędne dostosowanie dokumentów szkolnych,
- stworzenie odpowiedniej bazy technicznej (technodydaktycznej),
- organizowanie staży i szkoleń dla nauczycieli,
- zainteresowanie partnerów społecznych (przede wszystkim pracodawców),
- monitorowanie wdrażania (Dudek-Janiszewska, Kruszakin 2011: 9).

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na pomoc merytoryczną i metodyczną skierowaną do nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych, którzy nie mają przygotowania praktycznego, a więc nie mogą na swoich zajęciach integrować teorii z praktyką. Z myślą o nich należy opracować odpowiednią ofertę edukacyjną – w szkołach wyższych (studia podyplomowe o profilu praktycznym), w przedsiębiorstwach (warsztaty i szkolenia specjalistyczne) i w centrach kształcenia praktycznego. Jednocześnie nauczyciele praktycznej nauki zawodu nie mający wykształcenia wyższego powinni podjąć studia co najmniej na poziomie licencjackim.

Patrząc realistycznie na możliwości efektywnego upowszechniania treści o strukturze modułowej nie można pominąć współpracy z pracodawcami. Współczesna rodzima szkoła zawodowa nie jest w stanie sprostać wciąż zmieniającym się wymaganiom natury infrastrukturalnej. Tworzenie kosztownej bazy technicznej (technodydaktycznej) w każdej szkole jest mało realne. Pozostaje zatem korzystanie z maszyn i urządzeń funkcjonujących w przedsiębiorstwach. Wymaga to jednak zawierania porozumień z organizacjami pracodawców, a następnie z indywidualnymi pracodawcami, tworzenia sieci instytucji kooperujących z daną szkołą zawodową w zakresie kształcenia uczniów oraz dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Skuteczność działań tego typu zależy w dużej mierze od świadomości pracodawców, koncepcji rozwoju szkoły, a także od nastawienia społeczności lokalnych i uwarunkowań formalno-prawnych.

Zakończenie

Przedstawiona lista wyzwań edukacyjnych i gospodarczych stojących przed kształceniem zawodowym w formach szkolnych z pewnością mogłaby być pełniejsza. Znalazły się na niej wyzwania związane z przebiegiem procesu dydaktycznego – cele i treści, ale przecież do wyzwań zaliczyć też można pozostałe elementy tego procesu: wspomnianą już integrację kształcenia w szkołach zawodowych i w przedsiębiorstwach (na wzór niemieckiego systemu dualnego), eksponowanie samodzielnej pracy uczniów (aktywne metody nauczania – uczenia się), szerokie zastosowania technologii informacyjnych (szczególnie w dziedzinie symulacji zjawisk i procesów, projektowania maszyn, urządzeń i procesów technologicznych), kontrolę i ocenę efektów uczenia się (opracowanie narzędzi do pomiaru poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) oraz poruszane wcześniej przygotowanie nauczycieli (Kwiatkowski 2012b: 289–297).

Zaniedbanym obszarem jest niewątpliwie współpraca szkół zawodowych z rodzicami. Jest to osobne wyzwanie – niezwyklej wagi zadanie natury wychowawczej. Do jego realizacji konieczny jest stały dialog między środowiskami nauczycieli i rodziców.

Każde z wyzwań wymaga badań, analiz i refleksji typu diagnostycznego, a następnie wskazania konkretnych a zarazem realnych dróg prowadzących od stanu aktualnego do stanu pożądanego – z uwzględnieniem niezbędnych środków finansowych, konieczności ciągłego rozwoju kadr i propozycji zmian w dotychczas obowiązujących przepisach (jeżeli uniemożliwiają lub utrudniają osiągnięcie założonych rezultatów).

Literatura

- Dudek-Janiszewska A., Kruszakin B. 2011, *Jak wdrażać modułowe programy kształcenia zawodowego. Poradnik dla przedstawiciela organu nadzoru pedagogicznego*, Warszawa
- Giddens A. 2010, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa
- Górnjak J. (red.) 2012, *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*, Warszawa
- Krajowy Standard Kompetencji Zawodowych. Grafik komputerowy DTP (216601)* 2013, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa
- Kwiatkowski S.M. 2003, *Doradztwo zawodowe w warunkach dynamicznych zmian zawodów i specjalności*, [w:] B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, Warszawa.
- Kwiatkowski S.M. 2012a, *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, „Studia Pedagogiczne” LXV
- Kwiatkowski S.M. 2012b, *Unowocześnianie procesu kształcenia jako warunek zwiększenia zatrudnialności i zmniejszenia bezrobocia absolwentów szkół*, [w:] U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, Warszawa
- Kwiatkowski S.M. 2013, *Kształcenie pozaformalne i nieformalne jako wyzwanie edukacyjne i gospodarcze*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3

Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji 2013, Warszawa

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. z 2012 r. poz. 7)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. z 2012 r. poz. 184)

Sztompka P. 2004, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków

Tatoń A. 1939, *Problemy kształcenia zawodowego na Międzynarodowym Kongresie Kształcenia Zawodowego w Berlinie*, „Oświata i Wychowanie”, z. 3

STEFAN M. KWIATKOWSKI, prof. dr hab.

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Instytut Pedagogiki

skwiatkowski@aps.edu.pl

Wybrane aspekty edukacji dla zrównoważonego rozwoju w Polsce na tle niemieckiego kontekstu. Niemiecki krajobraz edukacyjny w zapewnianiu jakości edukacji dla zrównoważonego rozwoju* (EZR)

Abstrakt

Warunkiem realizacji założeń *zrównoważonego rozwoju* jest odpowiednia edukacja, która kształtując kompetencje kluczowe oraz przygotowując absolwentów do aktywnego wkroczenia na rynek pracy, jest najlepszym sposobem formowania właściwych postaw obywateli już od najmłodszych lat ich życia. Od momentu ustanowienia przez Organizację Narodów Zjednoczonych (ONZ) *Dekady na rzecz Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju* coraz więcej organizacji zwraca się w kierunku aktywności podnoszących świadomość w zakresie kluczowych środowiskowych, ekonomicznych i społecznych aspektów zrównoważonej przyszłości oraz kształtowania właściwych postaw społecznych. Newralgiczna spośród tych działań jest współpraca pomiędzy wszystkimi aktorami procesu edukacji dążąca do stwarzania możliwości budowania takiej biografii edukacyjnej przyszłych absolwentów, która poprzez gruntowną wiedzę, odpowiednie kompetencje i doświadczenie zawodowe, przygotowuje ich do aktywnego i odpowiedzialnego wejścia na rynek pracy. Naszym celem było przybliżenie najważniejszych założeń edukacji dla zrównoważonego rozwoju i pokazanie stopnia ich implementacji w Polsce oraz na podstawie wyników projektu QuasiBNE (implementowanego przez Instytut Futur na Wolnym Uniwersytecie w Berlinie), zwrócenie uwagi na znaczenie kształtowania i promowania lokalnych i regionalnych krajobrazów edukacyjnych w kontekście wyzwań, jakie stawia zarządzanie sieciami kontaktów oraz komunikacja pomiędzy poszczególnymi aktorami.

Słowa kluczowe: krajobraz edukacyjny, biografia edukacyjna, edukacja dla zrównoważonego rozwoju, *social network analysis* (SNA), kompetencje kluczowe w edukacji dla zrównoważonego rozwoju

* Tekst artykułu w zasadniczej części odnosi się do tekstu w języku niemieckim: Band Nr. 39 der Reihe „Bildungsforschung” (hrsg. vom BMBF) mit dem Titel *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung*: http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/_media/39_Bildungsforschung.pdf [27.10.2013].

Selected aspects of education for sustainable development in Poland in the context of situation in Germany. German educational landscape in ensuring the quality of Education for Sustainable Development (ESD)

Abstract

The condition for achieving the objectives of *sustainable development* is an appropriate education which, shaping key competences and preparing graduates to actively enter into the labor market, is the best way of forming proper attitudes of citizens from the earliest years of their life. From the moment when the United Nations (UN) established the *Decade of Education for Sustainable Development*, more and more organizations are turning to awareness-raising activities on key (environmental, economic and social) aspects of a sustainable future and the development of appropriate social attitudes. Among these activities, the most important is cooperation between all the actors of the educational process aiming to create opportunities to build such educational biography of the future graduates, which, through a thorough knowledge, relevant qualifications and professional experience, prepare them for active and responsible labor market entry. Our goal was to present the most important objectives of education for sustainable development, the degree of their implementation in Poland and, based on the preliminary results of the project QuasiBNE (implemented by the Institute Futur at Freie Universität Berlin), to draw attention to the importance of developing and promoting local and regional educational landscapes in the context of challenges imposed by managing contact networks and communication between the different actors.

Key words: educational landscape, educational biography, education for sustainable development, social network analysis (SNA), key competence in education for sustainable development

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w polskim krajobrazie edukacyjnym

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju nie jest w Polsce zagadnieniem nowym, chociaż działania w tym zakresie są mniej zaawansowane niż w innych krajach, a zwłaszcza w Niemczech, najbardziej zaangażowanych w realizację międzynarodowych strategii i porozumień w tym zakresie. W Polsce nadal brakuje świadomości i konkretnych działań w instytucjach edukacyjnych. Poniższy tekst jest próbą analizy poziomu implementacji najważniejszych założeń edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR) w Polsce.

Podczas piątej konferencji Środowisko dla Europy zorganizowanej przez Europejską Komisję Gospodarczą ONZ w maju 2003 roku ministrowie środowiska podjęli zadanie rozpowszechnienia Strategii Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (EZR) (Strategia Edukacji dla... 2008). Jej celem jest stymulowanie integracji EZR z całościowym procesem uczenia się (edukacją formalną, nieformalną i pozaformalną), poprzez m.in. kształtowanie kompetencji kluczowych dla zrównoważonego rozwoju oraz implementację zrównoważonego rozwoju w poszczególnych krajach. Zadania te powinny być realizowane poprzez wzmacnianie współpracy zespołów decydentów, strukturami wykonawczymi i społeczeństwem. Niezwykle ważna staje się promocja istoty

i założeń zrównoważonego rozwoju, wyposażenie specjalistów zajmujących się edukacją w odpowiednie kwalifikacje, zapewnianie dostępu do pomocy dydaktycznych, wzmocnienie szeroko rozumianej współpracy w zakresie EZR na wszystkich szczeblach: globalnym, regionalnych i lokalnych. Oznacza to, że wdrażanie opisywanej strategii powinno przyczyniać się do podnoszenia efektywności i jakości działań lokalnych i regionalnych krajobrazów edukacyjnych (rozumianych jako sieć kontaktów i współpraca pomiędzy wszystkimi aktorami zaangażowanymi w proces kształcenia absolwentów, jak również przyszłych pracodawców) ukierunkowanych na zrównoważony rozwój.

Głównym celem EZR jest kształtowanie wśród uczących się kompetencji przyszłości – umiejętności analizy obecnej sytuacji, przewidywania kierunku rozwoju i zagrożeń (zarówno w kontekście środowiskowym, społecznym, jak i ekonomicznym) oraz znajdowania rozwiązań, które zapewnią przyszłym pokoleniom możliwość życia w nie mniej sprawiedliwym i ekologicznie przyjaznym środowisku niż obecne. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju powinna również uwzględniać i szeroko promować idee zrównoważonego rozwoju (ZR), a mianowicie:

- międzypokoleniową sprawiedliwość,
- parytet płci,
- sprawiedliwość społeczną,
- tolerancję,
- zapewnienie i promowanie zrównoważonej konsumpcji,
- ochronę środowiska naturalnego,
- ochronę bioróżnorodności,
- zapobieganie ekstremalnej biedzie, katastrofom naturalnym oraz zmianom klimatu, jak również,
- rozsądne zarządzanie środkami finansowymi.

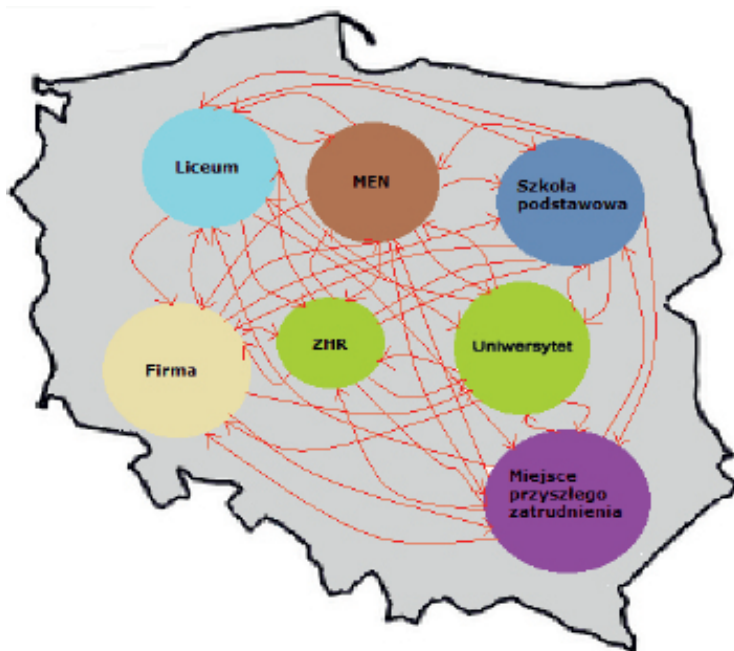
Jest to zatem edukacja, która wskazuje złożoność, kompleksowość i współzależność środowiska naturalnego, uwarunkowań społecznych i zasobów ekonomicznych.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju obliguje nauczycieli do stosowania innowacyjnych metod, które będą nie tylko motywować do praktykowania i promowania zrównoważonego rozwoju, ale wykształcą w uczących się odpowiedzialność za podejmowane decyzje i czyny. Jednym z najważniejszych zadań EZR jest kształtowanie u studentów (uczniów) kompetencji kluczowych, które warunkują społeczeństwo świadomych i aktywnych obywateli. Technologicznie uwarunkowane zmiany, jakie zachodzą wokół nas w coraz szybszym tempie, wymagają od świadomego obywatela nie tylko umiejętności krytycznego myślenia, obrazowania możliwych scenariuszy przyszłości czy synergicznej współpracy w heterogenicznej grupie, ale także kompetencji kształtującej, którą po raz pierwszy zdefiniował prof. Gerhard de Haan z Uniwersytetu w Berlinie. Kompetencja kształtująca dotyczy rozumienia i angażowania się w działania w ramach wszystkich aspektów zrównoważonego rozwoju. Szczegółowy opis tej kompetencji uwzględniający odpowiedni zbiór subkompetencji może stanowić podstawę programu

nauczania w ramach edukacji formalnej zintegrowanej z implementacją innowacji.

Aby wesprzeć efektywność implementacji edukacji dla zrównoważonego rozwoju we wszystkich obszarach całonocnego kształcenia w ramach edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej, Organizacja Narodów Zjednoczonych ogłosiła lata 2005–2014 Dekadą dla Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (DEZR). Do głównych wyzwań, które powinny być realizowane w tym zakresie, zaliczyć trzeba m.in.: poprawę jakości kształcenia poprzez implementację EZR oraz Milenijnych Celów Rozwojowych, stwarzanie nowych możliwości dla realizacji założeń EZR w ramach programów nauczania edukacji formalnej na wszystkich poziomach kształcenia, a także wspieranie rozwoju sieci kontaktów pomiędzy najważniejszymi aktorami w krajobrazie edukacyjnym. Do kluczowych zadań organów zaangażowanych w DEZR należą zatem promowanie i podnoszenie jakości całonocnej edukacji, reorientacja programów nauczania, podnoszenie świadomości uwarunkowań harmonijnego rozwoju oraz promowanie uczenia się przez całe życie. Oznacza to, że edukacja dla zrównoważonego rozwoju powinna być silnie osadzona w krajobrazie edukacyjnym.

Zienert (2007) pisze o „krajobrazach edukacyjnych jako zintegrowanych krajobrazach edukacyjnych, względnie krajobrazach edukacyjnych dla procesu uczenia się przez całe życie”. Odkąd w 2009 roku Peter Bleckmann i Anja Durdel opublikowali książkę *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (Lokalne Krajobrazy edukacyjne. Perspektywy dla tzw. całonocnych szkół i gmin)*, pojęcie krajobrazu edukacyjnego (KE) zyskało nową dynamikę. Blackmann i Durdel skoncentrowali się na współpracy pomiędzy całonocnymi szkołami (*Ganztagschulen*) oraz gminami. Dzisiaj pojęcie to zyskało zdecydowanie szersze znaczenie: krajobraz edukacyjny należy rozumieć jako sieć szeroko pojętej współpracy pomiędzy wszystkimi aktorami zaangażowanymi w edukację i kształtowanie kompetencji wśród dzieci i młodzieży, czyli przyszłych obywateli (Bleckmann, Durdel 2009). Powinna to być elastyczna współpraca pomiędzy obszarami edukacji, polityki, ekonomii, rynku pracy, kultury i społeczeństwa. Nie chodzi tylko o współpracę pomiędzy osobami praktykującymi (jak np. nauczyciele, trenerzy, edukatorzy etc.), ale również o zapewnienie wysokiej jakości biografii edukacyjnych absolwentów poprzez promowanie i ścisłą współpracę w ramach formalnej, nieformalnej i pozaformalnej edukacji. Jak podkreśla Bleckmann (2012), krajobrazy edukacyjne nie powinny skupiać się na arbitralności, ale na właściwym planowaniu i zapewnianiu jakości. Stąd głównymi zadaniami dla lokalnych krajobrazów edukacyjnych jest działanie długoterminowe, stawianie czoła lokalnym zmianom demograficznym, zapewnianie jakości gminnych standardów ekonomicznych (np. poprzez podnoszenie atrakcyjności obszaru a tym samym przyciąganie nowych mieszkańców), podnoszenie poziomu i dostępności do edukacji, jak również wzmacnianie współpracy pomiędzy formalną, nieformalną i pozaformalną edukacją.



Rys. 1. Propedeutyczna wizualizacja polskiego krajobrazu edukacyjnego

Źródło: opracowanie własne

Cztery centralne wymiary kształtowania krajobrazów edukacyjnych to:

- planowanie – odbywające się na poziomie lokalnym pomiędzy różnego rodzaju instytucjami w celu skoordynowania i zintegrowania danych,
- społeczeństwo obywatelskie – w tym celu tworzone są publicznie odpowiedzialne, zorientowane na partycypację, sieci kontaktów w obszarze edukacji,
- nabywanie wiedzy – stymulowanie nauki z uwzględnieniem niejednorodności wśród uczących się; zmniejszanie barier w dostępie do instytucji edukacyjnych,
- wymiar profesjonalny – tworzenie współzależności pomiędzy instytucjami zajmującymi się kształceniem nauczycieli i specjalistów). Kluczowym jednak elementem krajobrazów edukacyjnych są tzw. biografie edukacyjne poszczególnych uczniów (dzieci, studentów etc.).

Zaprezentowana poniżej przykładowa biografia edukacyjna dorosłej i aktywnej zawodowo osoby pokazuje, jak poszczególne elementy są ściśle ze sobą powiązane oraz jak duże znaczenie ma edukacja pozaformalna i nieformalna w kształtowaniu kluczowych kompetencji i w osiągnięciu kolejnych sukcesów zawodowych.

W Polsce nadal brakuje stabilnych i efektywnie działających sieci kontaktów. Wiele organizacji, fundacji i osób prywatnych dedykuje swoje działania implementacji edukacji dla zrównoważonego rozwoju oraz edukacji ekologicznej, jednak według ekspertyzy sporządzonej przez Zespół Konsultantów ITTI

(Ekspertyza dotycząca edukacji... 2012) nie ma efektywnej współpracy pomiędzy poszczególnymi aktorami.

W wielu strategiach, aktach prawnych i dokumentach strategicznych (np. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Prawo Ochrony Środowiska czy Ustawa o współpracy rozwojowej) istnieje zapis o edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR), co więcej, Rama Programowa określa obowiązek wprowadzania EZR na wszystkich szczeblach edukacji. Wyraźnie jednak brakuje odgórnie ustrukturyzowanej współpracy w tej dziedzinie pomiędzy interesariuszami, co stanowi jedną z głównych barier dla rozwoju i implementacji zrównoważonej edukacji. Na szczeblach lokalnych istnieje szeroka nieformalna współpraca pomiędzy organizacjami pozarządowymi (ang. NGO), jednak niewielu nauczycieli chce z nimi współpracować. Zdecydowanie lepiej pod tym względem jest rozwinięta edukacja globalna, w której obszarze współpraca pomiędzy poszczególnymi aktorami wydaje się być znacznie silniejsza (działania związane z edukacją globalną finansuje Ministerstwo Spraw Zagranicznych). W Polsce działania w obszarze EZR finansują Narodowy Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej oraz Wojewódzki FOŚiGW, Ministerstwo Środowiska, Komisja Europejska, Program Operacyjny Kapitał Ludzki oraz Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko.

Istnieje wiele platform internetowych poświęconych edukacji dla zrównoważonego rozwoju popularnych wśród nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjalnych i liceów. Jednak korzysta z nich zaledwie 14% nauczycieli szkół wyższych i akademickich oraz, co gorsze, tylko 7% uczniów i studentów. EZR istnieje przede wszystkim w edukacji pozaformalnej; jeżeli uwzględniana jest w edukacji formalnej, to najczęściej w nauczaniu geografii, wiedzy o społeczeństwie, biologii i podstaw przedsiębiorczości; brakuje regulacji dotyczącej np. podejścia „szkoła jako całość”. Co więcej, tylko 31% nauczycieli stwierdza, że Rama Programowa zobowiązuje ich do wprowadzania EZR w szkołach.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju rzadko wprowadzana jest na uczelniach wyższych (powodem często bywa szczegółowe podejście wykładowców do specjalistycznej wiedzy), a jeżeli EZR jest już wprowadzana, to zazwyczaj tylko w odniesieniu do nauk przyrodniczych, rolniczych, leśnych i weterynaryjnych (na innych wydziałach EZR jest zupełnie pomijana). Uczelnie wyższe częstokroć nie dysponują środkami finansowymi i osobowymi potrzebnymi do implementacji EZR.

Zrównoważona edukacja pomijana jest, niestety, w procesie kształtowania kompetencji przyszłych pedagogów, najczęściej z powodu braku wykwalifikowanej kadry w tym zakresie. Wynika z tego, że przyszli nauczyciele nie będą posiadać kompetencji niezbędnych do implementacji EZR. Zatem czas efektywnej implementacji edukacji dla zrównoważonego rozwoju znacznie się wydłuży. Nadzieję daje to, że Ministerstwo Edukacji Narodowej pracuje nad dokumentami strategicznymi skupiającymi się na propagowaniu uczenia się przez całe życie, co przyczynić się może do permanentnego podnoszenia kwalifikacji.

Przed edukacją dla zrównoważonego rozwoju nadal czeka wiele wyzwań, m.in.:

- stworzenie ogólnie uznanej i obowiązującej definicji,
- stworzenie spójnej wizji dla EZR,
- rozpowszechnienie pojęcia EZR tak, aby była ona znana wśród wszystkich nauczycieli, nie tylko uczących przyrody,
- zaznajomienie uczniów i studentów z pojęciem zrównoważonego rozwoju,
- podniesienie świadomości społecznej (szczególnie w odniesieniu do EZR),
- organizacja kampanii informacyjnych na ten temat, która pozwoli dotrzeć również do dorosłych Polaków (nieuczestniczących już w procesie pozyskiwania wiedzy),
- stworzenie nowej, efektywniejszej strategii dotyczącej implementacji EZR (m.in. efektywniejsze wdrażanie Podstaw Programowych),
- zmiana podejścia do kształcenia przyszłych nauczycieli, silny nacisk na kształtowanie odpowiednich kompetencji (przede wszystkim kompetencji kształtujących zaproponowanych po raz pierwszy przez prof. de Haana).

Kompetencje kluczowe w edukacji dla zrównoważonego rozwoju warunkiem świadomego funkcjonowania w krajobrazie edukacyjnym

Jak wynika z przyjętego podczas Szczytu Ziemi w Brazylii, w Rio de Janeiro, w 1992 roku *Globalnego Programu Działań AGENDA 21* oraz *Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej. Przez Edukację do Zrównoważonego Rozwoju* (Przez Edukację do... 2001), pierwszego polskiego dokumentu obligującego polski system kształcenia do wdrażania EZR na wszystkich poziomach, w ramach wszystkich form ustawicznego uczenia się, do najważniejszych celów EZR należą:

- kształtowanie wiedzy i stymulowanie świadomego rozwoju jednostki, uwarunkowanego wzajemnie przenikającymi się zależnościami społecznymi (UNESCO 2006), politycznymi i ekonomicznymi,
- stwarzanie warunków powszechnego kształtowania kompetencji sprzyjających poprawie stanu środowiska,
- uwzględnianie troski o jakość środowiska w procesie kształtowania nowych wartości, wzorców zachowania, postaw i przekonań, zarówno w odniesieniu do poszczególnych jednostek, jak grup czy społeczeństw.

UNESCO, jako agenda ONZ, definiuje edukację dla zrównoważonego rozwoju poprzez wyszczególnienie jej najważniejszych cech, do których zalicza m.in.:

- interdyscyplinarność i holistyczność,
- bezpośrednie odniesienie do, zarówno osobistego, jak zawodowego, codziennego życia,
- wykorzystywanie szerokiego spektrum metod uczenia się,
- kształtowanie wartości poprzez zaangażowanie, krytyczną analizę informacji, zjawisk i procesów,
- wpisując się w globalne wyzwania, jest odpowiedzią na potrzeby lokalne,

- jest kształtowana z perspektywy wszystkich obszarów rozwoju człowieka,
- jest skierowana do wszystkich bez wyjątku, w ciągu całego życia – na każdym jego etapie, na każdym poziomie kształcenia w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

Proces ewaluacji w tak określonej edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju – dziedzinie integrującej aspekty społeczne, ekonomiczne i przyrodnicze, wymaga stosowania wskaźników, które poza aspektem ilościowym, uwzględnią będą specyficzną jakość wzajemnie przenikających się treści. Takim wskaźnikiem pozwalającym zmierzyć to, „co zmieniło się w wyniku procesu uczenia się na indywidualnym poziomie” (UNECE 2005) są kompetencje, rozumiane jako zintegrowany zbiór wiedzy, umiejętności, kwalifikacji i postaw.

W Polsce pojęcie kompetencji w edukacji pojawiło się po raz pierwszy w dokumencie podsumowującym efekt reformy programowej Ministerstwa Edukacji Narodowej w 1999 roku: Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego. Jednakże w podejmowanych dotychczas w Polsce badaniach nad edukacją dla zrównoważonego rozwoju trudno znaleźć właściwe odniesienia w tym zakresie.

We wspomnianej wyżej *Podstawie Programowej...* z 1999 roku wyróżniono siedem umiejętności kluczowych odnoszących się do wszystkich treści nauczania, a więc także zagadnień dotyczących np. edukacji ekologicznej. Natomiast Rządowy Panel Ekspertów ds. Zrównoważonego Rozwoju Wielkiej Brytanii (SDEP) rok wcześniej opracował listę kompetencji odnoszących się w sposób bezpośredni do efektów edukacji dla zrównoważonego rozwoju; nabycie tych kompetencji warunkuje i umożliwia wdrażanie w codziennym życiu zasad zrównoważonego rozwoju. Dotyczą one siedmiu obszarów uznanych przez ekspertów za priorytetowe:

1. Współzależność – społeczeństwa, gospodarki i środowiska życia człowieka (rozumienie w pełni zintegrowanej sieci powiązań pomiędzy wszystkimi aspektami ludzkiego życia a środowiskiem lokalnym i globalnym);
2. Obywatelstwo – prawa i obowiązki, uczestnictwo i współpraca (świadomość prawa do podejmowania decyzji wpływających na sytuacje i wydarzenia w przyszłości);
3. Potrzeby i prawa przyszłych pokoleń (świadomość zależności pomiędzy naszym stylem życia a stanem środowiska);
4. Różnorodność – kulturowa, społeczna, ekonomiczna i biologiczna (rozumienie roli różnorodności kulturowej, społecznej, ekonomicznej i biologicznej);
5. Jakość życia, równość i sprawiedliwość (świadomość nadrzędnej roli sprawiedliwości i równości w uzyskaniu zrównoważonego i harmonijnego rozwoju i stanu świata);
6. Wprowadzanie zmian na rzecz zrównoważonego rozwoju (potrzeba zmian zapobiegających degradacji środowiska i przepaści pomiędzy społecznościami bogatymi i biednymi);
7. Niepewność (dotycząca przyszłych efektów podejmowanych teraz działań) i zachowanie środków ostrożności (kształtowanie analitycznego,

twórczego i systemowego myślenia uwzględniającego zróżnicowane uwarunkowania w podejmowaniu decyzji oddziałujących na środowisko i przyszłe pokolenia).

Ogłoszenie przez ONZ Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju przyspieszyło tempo prac nad określeniem kluczowych kompetencji w tym obszarze. Efektem prac OECD w tym zakresie jest zbiór wskazówek i zaleceń, które w poszczególnych krajach członkowskich powinny być zintegrowane ze specyficznymi uwarunkowaniami krajowych systemów edukacyjnych. Do najważniejszych zaleceń trzeba zaliczyć:

- kształtowane kompetencje powinny integrować wiedzę i umiejętności zasadnicze dla wszystkich trzech filarów zrównoważonego rozwoju, czyli: społeczeństwa, ekonomii i środowiska życia człowieka,
- problematyka zrównoważonego rozwoju powinna być uwzględniana w procesie kształcenia na wszystkich poziomach krajowych systemów edukacji,
- kształtowanie kompetencji kluczowych w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju powinno się odnosić do systemów funkcjonujących w rzeczywistości (np. mechanizmy podaży i popytu na lokalnym i globalnym rynku, różnorodność grup społecznych i ekosystemów podstawą różnorodności środowiska).

Wśród inicjatyw mających na celu określenie kompetencji kluczowych odnoszących się do zrównoważonego rozwoju na uwagę krajów Unii Europejskiej realizujących założenia Dekady zasługuje niewątpliwie niemiecki program Transfer 21. Grupa robocza pod przewodnictwem G. de Haana opracowała *Przewodnik edukacji dla zrównoważonego rozwoju dla szkół ponadpodstawowych* (Guide Education 2007), który wyraźnie akcentuje konieczność wyposażenia absolwentów trzeciego poziomu edukacyjnego w kompetencje pozwalające im nie tylko zajmować się działaniami sprzyjającymi zrównoważonemu rozwojowi, ale także tymi, które są przejawem niezrównoważenia. Kompetencje kluczowe na rzecz edukacji dla zrównoważonego rozwoju, nazywane również kompetencjami kształtowania przyszłości, to kompetencje pozwalające odpowiedzialnie rozwiązywać problemy, podejmować decyzje i konsekwentnie je wdrażać. Kompetencje kształtowania przyszłości to zbiór takich kompetencji szczegółowych, które pozwalają w perspektywie przyszłości działać odpowiedzialnie dzisiaj; są to np.: wielowymiarowe myślenie perspektywiczne, kompleksowa wiedza interdyscyplinarna, zachowanie w procesie podejmowania decyzji dystansu i trzeźwej refleksji czy zdolność samooceny i niewymuszonej aktywności. Chociaż w nowej Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego w Polsce obowiązującej od roku szkolnego 2009/2010 nie występuje pojęcie kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju, to można znaleźć zapisy potwierdzające zalecenia kształtowania wśród uczniów umiejętności spójnych z kompetencjami kluczowymi (Okońska-Walkowicz, Plebańska, Szaleniec 2009).

Kształtowanie kompetencji kluczowych (kompetencji kształtowania przyszłości) w ramach realizacji założeń EZR jest w poszczególnych krajach świa-

ta i Europy konsekwencją ważnych zobowiązań międzynarodowych; jednakże tempo, zakres i skuteczność wdrażania edukacji dla zrównoważonego rozwoju na poziomie krajowym zależy z jednej strony od polityki danego kraju, ale z drugiej od świadomości i kompetencji nauczycieli, dlatego właściwe przygotowanie nauczycieli w tym zakresie wydaje się być sprawą absolutnie priorytetową.

Efektywna implementacja EZR w krajobrazie edukacyjnym jest kluczowa dla właściwego przygotowania i wyposażenia w odpowiednie kompetencje, które pozwolą jednostkom na aktywne funkcjonowanie w zrównoważonym społeczeństwie dla osiągnięcia zrównoważonej przyszłości. Jak zaprezentowano powyżej, istnieje szereg rozporządzeń, strategii i dokumentów podkreślających wagę EZR oraz prezentujących możliwe sposoby implementowania EZR do wszystkich aspektów edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Wiele organizacji, fundacji i osób prywatnych aktywnie działa w dziedzinie EZR, jednak nadal brakuje współpracy pomiędzy aktorami i elementami krajobrazu edukacyjnego i szeroko rozumianej wymiany doświadczeń.

Krajobrazy edukacyjne opierają się na prężnie działających sieciach kontaktów ukierunkowanych na wspólny sukces wszystkich poszczególnych interesariuszy. Stąd tak ważne jest stałe promowanie i wzmacnianie wymiany doświadczeń oraz współpracy pomiędzy wszystkimi aktorami zaangażowanymi w implementację i popularyzację zrównoważonej edukacji. Ważnym zadaniem edukacji w całym obszarze krajobrazu edukacyjnego, jest kształtowanie odpowiednich kompetencji, m.in. takich jak kompetencja kształtująca czy siedem kompetencji kluczowych, które stanowią podstawę dla biografii edukacyjnych. Biografie edukacyjne są decydujące dla sukcesu poszczególnych jednostek i dla właściwego funkcjonowania zrównoważonego społeczeństwa, dlatego tak ważna jest popularyzacja krajobrazu edukacyjnego w Polsce i promowanie współdziałania i myślenia przyszłościowego.

Chociaż procesy kształtowania społecznych sieci kontaktów i krajobrazów edukacyjnych są bardzo czasochłonne i wymagają konkretnych celów i konsekwencji w działaniu, to ich realizacja jest możliwa i pożądana dla zrównoważonej przyszłości w Polsce oraz w innych krajach Europy i świata. Pokazuje to opisany poniżej na podstawie wyników badań w ramach projektu QuasiBNE (implementowanego przez Instytut Futur na Wolnym Uniwersytecie w Berlinie) przykład krajobrazu edukacyjnego w Niemczech.

Niemiecki kontekst zapewniania jakości edukacji dla zrównoważonego rozwoju w odniesieniu do Dekady Narodów Zjednoczonych na rzecz edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR)

Wprowadzenie

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju (EZR) – piętnaście lat od pierwszej prezentacji jej założeń teoretycznych (Haan 1996) – została w niewielkim stopniu rozwinięta w obszarze systematycznych badań naukowych. Dla wszystkich

kierunków edukacji formalnej i niektórych obszarów edukacji nieformalnej istnieją koncepcje, materiały jak również (niehomogeniczne) indykatory jakości (Consentius, Haan 2011). W całych Niemczech EZR rozwija się dynamicznie w edukacji szkolnej, szkolnictwie wyższym i w kontekście lokalnym. Idea ta – nie tylko w ramach dekady ONZ poświęconej edukacji dla zrównoważonego rozwoju (2005–2014) – rozwinęła się do koncepcji światowego wymiaru, powszechnie finansowanej, globalnie promowanej, jednakże odnoszącej sukcesy głównie dzięki indywidualnym inicjatywom. W jaki sposób i w jakich warunkach EZR dyfunduje oraz pod jakimi warunkami jakość EZR jest optymalizowana, pozostaje niejasne. Przede wszystkim zastanawiający i nie do końca zrozumiały jest transfer innowacji w dziedzinie EZR, mechanizmy jego rozprzestrzeniania, jak również zjawisko jego kotwiczenia w dziedzinie formalnej i nieformalnej edukacji.

Jedną z najmocniejszych zmiennych rozprzestrzeniających się na lokalnych obszarach EZR są sieci. Zostały one ustanowione dla zapewnienia nowych form współpracy i synergii programów nauczania w kontekście zrównoważoności, dalszego ich rozwoju, promocji impulsów dla nowych idei i uzyskania poglądów na istniejące już aktywności i działania. Mimo że coraz więcej naukowców angażuje się w tematy dotyczące EZR, to nadal brakuje badań naukowych na temat struktur sieciowych, ich mechanizmów. Brakuje również badań nad formami zarządzania i wspierającymi je mechanizmami w dziedzinie EZR, jak również nie ma naukowych interwencji w obszarze poprawy jakości EZR, co jest możliwe do osiągnięcia dzięki badaniom na temat podejmowanych do tej pory działań w zakresie jakości. Właśnie tym powiązaniem pomiędzy badaniami naukowymi i interwencjami w ramach lokalnych sieci zajmował się projekt QuaSi BNE (QuaSi = *Qualitätssicherung*, z niem. zapewnianie jakości), wspierany przez BMBF – Niemieckie Ministerstwo do spraw Edukacji i Badań Naukowych (czas trwania projektu 2010–2013). Celem takiego powiązania tematycznego jest kształtowanie jakości w edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR) poprzez lokalne badania aktywizujące. Z praktycznego punktu widzenia, celem projektu jest połączenie w sieci głównych aktorów w obszarze EZR. W tym celu wybrano pięć gmin – „modelowych społeczności” – spośród społeczności uznanych przez Dekadę Narodów Zjednoczonych dla EZR jako społeczności godne naśladowania. W gminach tych, lokalnie, opracowano szkolenia i programy wspierania praktycznego i naukowego. Wyniki badań naukowych stały się punktem odniesienia dla lokalnych projektów. Z naukowego punktu widzenia celem było przeprowadzenie empirycznych badań społecznych; w szczególności poprzez połączenie ilościowej i jakościowej analizy sieci, podjęta została próba zidentyfikowania kształtujących się jakości i zachodzących dyfuzji w obrębie EZR.

W dużej mierze brakuje przejrzystości w sieciach w kontekście EZR. Rosnąca liczba inicjatyw i podejmowanych działań w tym kierunku wynika z braku klarowności związanej z rosnącą liczbą aktorów w tej dziedzinie, co może być odbierane jako przeszkoda. Aby lepiej zrozumieć potencjał wynikający z tworzenia sieci społecznych w obszarze EZR, najbardziej pomocne wyda-

ły się badania empiryczne, ukazujące rolę kierunków politycznych i struktur społecznych wraz z ich wewnętrznymi mechanizmami. Na podstawie analizy takich badań podjęto próbę sformułowania praktycznych interwencji. Za pomocą technik analizy sieci zidentyfikowano „słabe strony” procesu budowania potencjału (ang. *capacity-building*), odpowiedniego kształtowania jakości i dalszego dokształcania się, aby ostatecznie umożliwić pomiar planowanych, ukierunkowanych interwencji i działań. W szczególności chcielibyśmy znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaką rolę odgrywają regionalne sieci społeczne w procesie realizacji EZR?
2. W jaki sposób tworzenie i operacjonalizacja pojęć normatywnych i złożonych, takich jak EZR, może być analizowana?
3. Jakie są możliwości i ograniczenia niezbędne dla zorientowanych na jakość procesów rozwojowych oraz w jaki sposób można rozpoznać potencjały przyczyniające się do rozwoju jakości EZR w omawianych gminach?

Teoretyczne i metodyczne orientacje

Sieci społeczne należy, naszym zdaniem, rozumieć jako zbiór aktorów zgromadzonych wokół wspólnych zainteresowań, tematów problemów (Kolleck 2012) wraz „fragmentarycznym charakterem kompensacji społecznych” (Bormann 2011). W celu zdefiniowania pojęcia „sieci” prezentowany artykuł powraca do ich szerokiej definicji (przy czym w dostępnej literaturze często wymagane jest bardziej szczegółowe definiowanie pojęcia „sieci”, które odległe jest od tradycyjnej definicji „sieci”), m.in. również po to, aby umożliwić, za pomocą metod analizy sieci, połączenie różnych stylów zarządzania oraz jednocześnie wesprzeć interwencję. Z dostępnych w literaturze definicji wynika, że „sieć społeczna składa się ze skończonej liczby zestawów aktorów oraz jednej lub wielu relacji ją opisujących. Obecność informacji relacyjnych jest krytyczną i definiującą cechą sieci społecznej”. Skład sieci określany jest przez tematy oraz treści, wokół których się skupia, podczas gdy *Governance* (zarządzanie) jest tutaj rozumiane jako koordynacja współzależnych czynności. Stąd sieci można rozumieć jako swego rodzaju formę rządów, które różnią się od form zarządzania na rynku i hierarchii. Sieci łączą rynkowe i hierarchiczne wymiary oraz funkcjonują w postaci hybrydowego zarządzania, dzięki któremu mocne i słabe formy koordynacji będą koncepcyjnie zintegrowane. *Silne koordynacje* można zdefiniować jako: „spektrum aktywności, w których jedna strona zmienia swoje strategie polityczne, aby dostosować aktywności innych do swoich aktywności w celu osiągnięcia wspólnego celu”. Natomiast *słaba koordynacja* występuje, gdy: „organizacyjni aktorzy monitorują nawzajem swoje polityczne zachowania, a następnie zmieniają swoje akcje, w celu uzupełnienia nawzajem swoich politycznych strategii w odniesieniu do wspólnego celu”.

Poprzez ciągłą wymianę i negocjacje sieci mają znaczny potencjał modyfikowania koncepcji, inicjowania zmian strukturalnych oraz generowania nowej wiedzy. Zarządzanie sieciami nie ogranicza się do państwowych działań, ale odnosi się również do poszukiwania zbiorowych i czynnych strategii zorien-

towanych na rozwiązywanie problemów, które integrują role państwowych i niepaństwowych aktorów. Od kilku lat silnie wzrasta zainteresowanie teoretycznym wdrażaniem i empirycznym opisem zarządzania sieciami, mimo to demokratyczne konsekwencje rosnącego znaczenia zarządzania sieciami nie zostało do tej pory wystarczająco zbadane, a różne formy zarządzania siecią mogą wpływać pozytywnie albo negatywnie na efekty demokratyczne. Pojęcie *zarządzanie sieciami* jest używane, gdy odwołujemy się do metody rozwiązywania problemów, nie polegając na państwie i narzucanych przez nie rozwiązaniach, ale zamiast tego rozwiązywanie problemów jest wspólnym wysiłkiem, w którym sieć aktorów (państwowych jak i niepaństwowych – organizacji pozarządowych) odgrywa ważną rolę.

Współpracujący aktorzy mający rozbieżne interesy często w różny sposób radzą sobie z problemami. Do przewyciężenia tych różnic konieczne jest właściwe koordynowanie wszelkimi działaniami tak, aby skupiały się one na „produkcji i organizacji względnie na porządkowaniu wiedzy”. Metoda analizy sieci w tym kontekście stwarza okazję do połączenia ze sobą „mikro- i makro-podejścia”, „połączenia aktorów oraz teorii na temat działań z teoriami na temat instytucji, struktur oraz systemów” (Jansen 2006) i w ten sposób wytropienia funkcji i możliwych zmian struktur społecznych. Z drugiej strony szybkość rozprzestrzeniania się w sieciach innowacji lub założeń tematycznych, takiej jak EZR, zależy od właściwości strukturalnych sieci i od panującego w nich zaufania.

Edukację dla zrównoważonego rozwoju należy rozumieć jako pojęcie normatywne (i tak rozumiane jest w niniejszym artykule).

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju ma za zadanie, pod warunkiem teoretycznych założeń edukacyjnych o otwartości, refleksyjności oraz długoterminowej wykonalności, oferować uczącym się systematyczną i uzasadnioną ofertę na ten temat oraz zadania i narzędzia do urzeczywistniania zrównoważonego rozwoju. Oferta powinna być tak skonstruowana, aby uczący się mieli możliwość zdobycia kompetencji niezbędnych dla przyszłego zrównoważonego globalnego społeczeństwa, aktywnego i odpowiedzialnego współdziałania oraz przyczynić się do sprawiedliwego i przyjaznego środowisku rozwoju w indywidualnych, lokalnych środowiskach (Haan 2003).

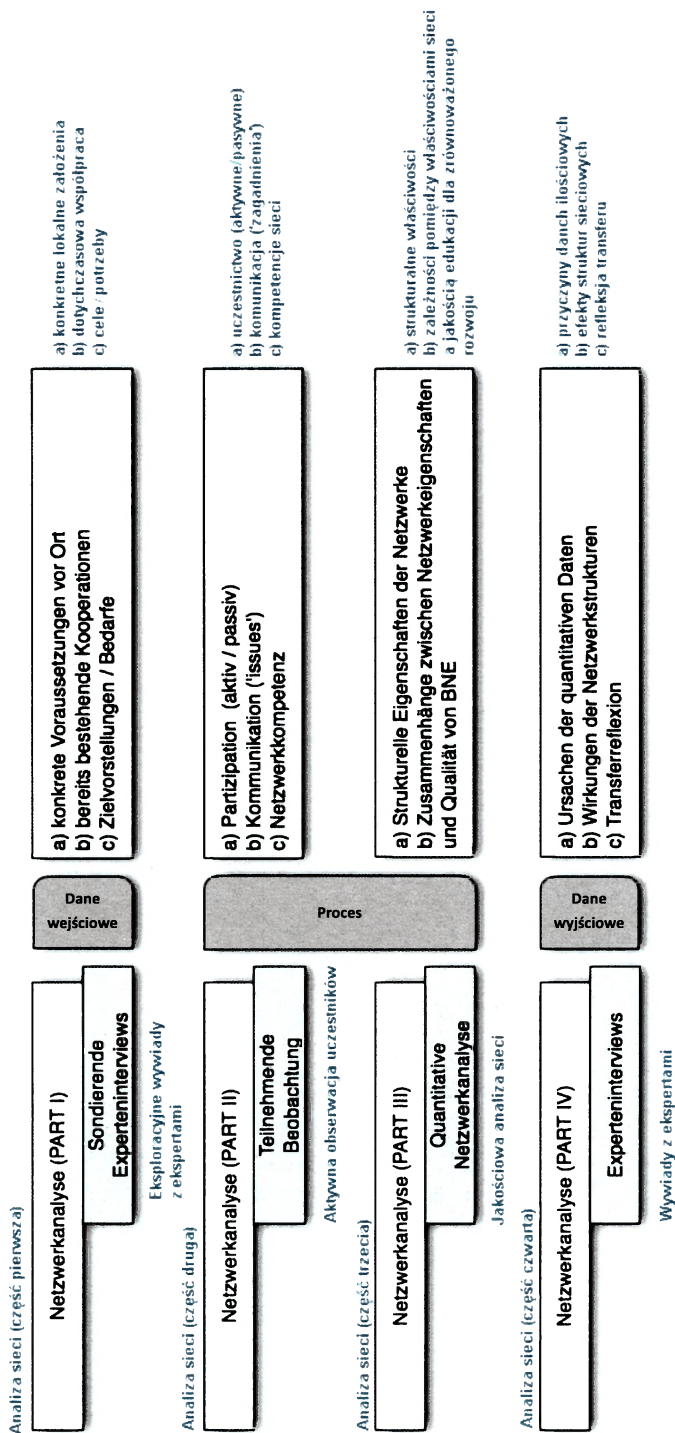
EZR wyraźnie koncentruje się na umożliwieniu uczącym się podejmowania decyzji co do przyszłości, jednocześnie z oceną, jak ich własne działania wpływają na przyszłe pokolenia lub na życie w innych regionach świata. Edukacja zatem rozumiana jest jako podstawowe uzupełnienie politycznych i gospodarczych procesów w celu wsparcia procesów przeobrażania się na indywidualnych i społecznych poziomach. Polityczni decydenci często zapominają, że tematy edukacji i procesu uczenia się mają zasadnicze znaczenie dla przeprowadzenia zrównoważonego rozwoju. Zbyt łatwo zapomina się o powiedzeniu Niklasa Luhmana, że nie istnieją żadne problemy ekologiczne, o ile się o nich nie mówi (Luhmann 1986). Stąd pojęcie EZR rozwoju odnosi się nie tylko do zinstytucjonalizowanych form kształcenia, chodzi raczej o zintegrowanie wszystkich aspektów życia, w tym również pozaformalnych i nieformalnych procesów uczenia się.

Na tym tle niedociągnięcia dotyczące wykorzystania koncepcji zarządzania w edukacji są wyraźne. Zarządzanie edukacją w teorii i praktyce opiera się głównie na formalnych instytucjach edukacyjnych względnie na powiązaniach między formalną i nieformalną edukacją. Na tej podstawie niemożliwe jest uwzględnienie w analizie powiązań sieci społecznych z ich rzeczywistymi granicami. Koncentracja wyłącznie na koncepcji zarządzania edukacją wykluczyłaby z rozważań ważne i centralne dla obszarów EZR działania, ich aktorów i treści.

Ze względu na kompleksowy charakter EZR nasuwają się też pytania o zapewnianie jakości i doskonalenie jakości. W nauce i praktyce brakuje na razie odpowiednich środków zapewniających wypełnianie istniejących wymogów jakości. Standardy ogólne i jakościowe z innych obszarów są tylko szcątkowo dostosowane dla środowiska EZR. Ze względu na partycypacyjny charakter EZR prawdopodobnie najczęściej nie istnieje hierarchiczna struktura zarządzania i brakuje ustalania celów rozwojowych oraz sprawdzania treści. Ponieważ rozwój jakości i zabezpieczenia przeciwko niepewnym kryteriom ma priorytet w dziedzinie EZR, projekt QuaSi BNE dotyczy również dynamicznego zapewniania jakości. EZR nie jest w tym sensie określone z góry i nie dzieli się na indywidualne kryteria, ale stanowi temat projektu, identyfikuje i angażuje wszystkie znaczące i zainteresowane osoby i strony. W ten sposób lokalni aktorzy sami przypisują sobie funkcje, metody i kryteria.

Istnieje wiele prób teoretycznego wyjaśnienia znaczenia sieci w dziedzinie edukacji, ale brakuje badań empirycznych, które skupiałyby się na znaczeniu sieci dla innowacyjnych koncepcji edukacyjnych, takich jak np. EZR. Podczas gdy wpływ strukturalnych cech zarządzania sieciami na indywidualne i zbiorowe procesy uczenia się w naukach społecznych zostały już zanalizowane, to nadal nie ma badań sieci społecznych (SNA) w politycznych i społecznych procesach zachodzących zmian. Jednocześnie techniki analizy sieci społecznej mogą stanowić solidną podstawę do opracowania strategii procesu zmian, opcji i możliwości dalszego rozwoju. Niniejszy artykuł bazuje na wynikach uzyskanych w ramach projektu QuaSi BNE (zapewnianie jakości w edukacji dla zrównoważonego rozwoju). W ramach tego projektu opracowano wyniki analizy sieci społecznych dla praktycznych działań lokalnych i dla rozwijania jakości edukacji dla zrównoważonego rozwoju w pięciu modelowych gminach.

Analiza sieci społecznych może być przydatna zwłaszcza na tle innowacyjnych procesów obejmujących niepewności, które można przezwyciężyć za pomocą strategii sieciowych. Okazuje się, że szanse przeforsowania innowacji znacznie wzrastają, jeżeli dokonuje tego nie osoba prywatna, ale sieci aktorów. Sieci wspierają proces nauki i efekty, łącząc synergicznie ważne zasoby i technologiczne know-how, dbając o dalszy rozwój i upowszechnianie innowacyjnych pomysłów. Sieci w dużej mierze służą absorpcji niepewności (Haan 2008). Za pomocą analizy sieci społecznych można interpretować istniejące sieci i odkrywać ich potencjał innowacyjny, aby generować nowe informacje i strategie polityczne. Rysunek 2 przedstawia założenia badawcze projektu QuaSi BNE.



Rys. 2. Plan projektu Quasi BNE

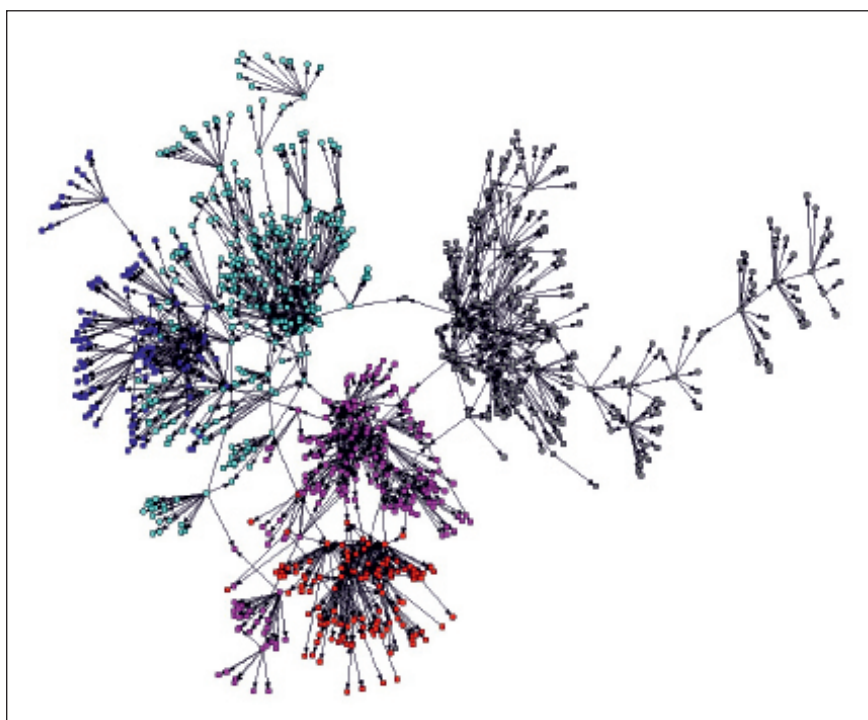
Źródło: opracowanie własne

Do celów metody triangulacji zastosowano techniki jakościowe i ilościowe, łącząc w ten sposób różne metody zbierania danych. Wyniki procesu badawczego przetworzone zostały w rzeczywiste działania lokalne i wykorzystane do opracowania założeń jakości edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Poniżej przedstawiono krótki zarys podejścia metodologicznego w ramach Programu:

- a. wstępne badania jakościowe,
- b. ilościowa analiza sieci społecznych,
- c. opracowywanie jakości w kontekście praktycznych interwencji.

Jakościowe badania wstępne

Metody jakościowe służą przede wszystkim jako eksploracyjne testy wstępne do opracowania wyrafinowanych instrumentów badawczych dających możliwość lepszego zrozumienia przedmiotu badań oraz generowania hipotez dla ilościowej analizy sieciowej. Końcowe analizy jakościowe zostaną powiązane wspólnie z wynikami ilościowej analizy sieci w celu znalezienia możliwie najdokładniejszego obrazu struktury (badania ilościowe) sieci oraz możliwych przyczyn zgłębnionych form (badania jakościowe).



Rys. 3. Graficzny model sieci społecznych w analizowanych gminach

Źródło: opracowanie własne

Na początku procesu badawczego, od listopada 2010 do grudnia 2010 roku, przeprowadzono, przetranskrybowano i zanalizowano w sumie 15 semi-standardyzowanych wywiadów z ekspertami, w tym z istotnymi aktorami w edukacji, polityce i biznesie. Za pomocą jakościowych wywiadów możliwy był przede wszystkim głębszy wgląd w poziomy jakości projektu, różne definicje i operacjonalizację EZR, jak również zdobycie doświadczenia w tym zakresie, pozyskanie istniejących kooperacji i zidentyfikowanie słabych stron w funkcjonowaniu sieci.

Od stycznia do maja 2011 roku przeprowadzone zostały w modelowych gminach badania metodą aktywnych obserwacji w ramach projektu QuaSi BNE, która łączy empiryczne badania naukowe z praktyczną interwencją. Zastosowane zostały ilościowe procesy analizy sieci społecznych w celu wykrycia struktury relacji zaangażowanych (obecnych) aktorów oraz wyjaśnienia działań społecznych w zakresie funkcjonowania sieci i społecznych fenomenów (zaufania, współpracy, mocy, kontroli, hierarchii etc.) oraz ich wzajemnego oddziaływania ze strukturami relacji.

Zapewnianie jakości oraz jej kształtowanie

Sieci przyjęte w projekcie QuaSi BNE formują w tym kontekście wartościowe lokalne formy współpracy, które szeroko wspierają transfer zrównoważoności do społeczeństwa (Stoltenberg, Emmermann 2007). Jeżeli na transfer ten, w odniesieniu do jego jakości, wpływa się pozytywnie, istnieją trzy ważne wymiary jakości: *organizacja*, *koncepcja* i *profesja*. Wymiar *organizacji* koncentruje się w istocie na tym, aby powiązać lokalne aktywności z edukacją dla zrównoważonego rozwoju oraz koordynować synergię pomiędzy aktorami, produktami i potrzebami. Istniejące kooperacje powinny być rozszerzane i wspierane. To pokrywa się z drugim wymiarem, *koncepcją*. Idea EZR wymaga skrzyżowania trzech domen nauki: ekologii, ekonomii i socjologii (Haan, Harenberg 1999), identyfikując w ten sposób strategię zrównoważonego rozwoju. Co więcej, skrzyżowanie tych trzech wymiarów zrównoważoności wymaga przyłączenia się do tej kooperacji aktorów z poszczególnych domen. *Profesja* ma zatem na celu, aby rozwój sieci miał dla niej zawsze praktyczne konsekwencje; jednoznacznie wpływa na wiedzę o (potencjalnych) partnerach kooperacyjnych, procesach negocjacji oraz zdolność refleksji na temat struktur, w których poruszają się aktorzy. Jednocześnie strategię rozwoju jakości w tej perspektywie nie będą zoperacjonalizowane i implementowane za pomocą podejścia top-down, a raczej treści strategii będą identyfikowane w odniesieniu do lokalnej współpracy.

Wyniki przeprowadzonej analizy sieci społecznych

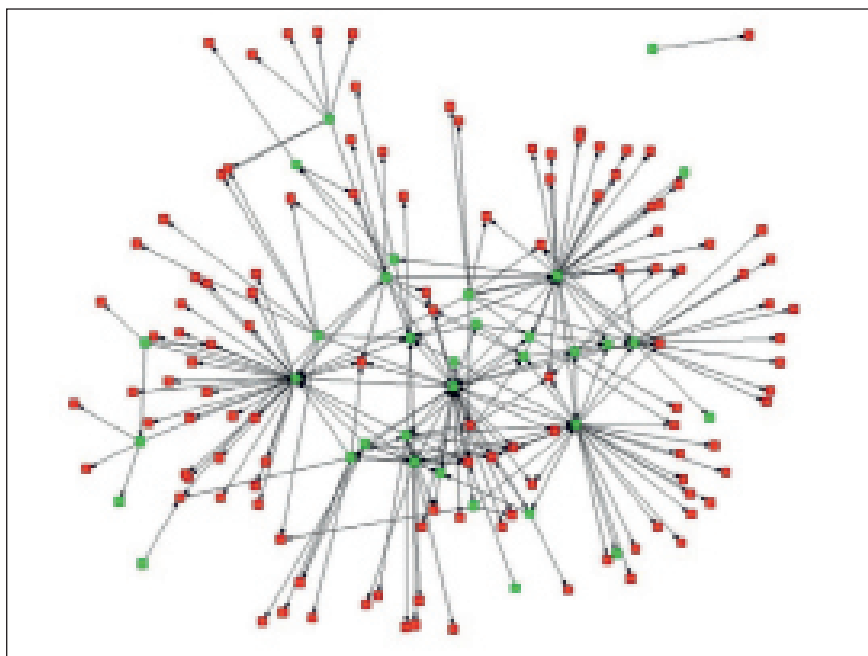
Powyżej zaprezentowane zostały badania empiryczne i omówione wyniki praktycznych prac lokalnych i dotychczasowe wyniki z pracy okręgów jakości w opisywanych gminach.

Zaprezentowane poniżej grafy, obrazy i interpretacje stanowią ilustrację wyników przeprowadzonych badań sieci w ramach projektu QuaSi BNE. Celem jest zaprezentowanie wizualizacji istniejących sieci, głównych jej graczy oraz funkcji łączących w ramach projektu QuaSi BNE. Zaprezentowane zostaną też wyniki relacyjnej analizy, stanowiącej podstawę bardziej szczegółowej analizy danych atrybutowych. Aby przeprowadzić wstępną analizę sieci, określono prostymi nazwami badane *ego* jako rozstrzygające relacje pomiędzy członkami sieci (kiedy pojawia się przeszkoda w wizualizacji sieci, szczególnie faktów, sieci społeczne niemal zawsze wykazują bardzo złożone struktury, które prawie nigdy nie są możliwe do przewidzenia, a zatem stosowanie uproszczonych procedur jest niemożliwe, tak jak to dzieje się często w sieciach technicznych; każda wizualizacja jest zniekształceniem, ponieważ jest to tylko projekcja wielowymiarowej rzeczywistości; stopień zniekształcenia można określić), a następnie poddano analizie właściwości związku pomiędzy *ego* (hierarchią, możliwościami kontaktu, współpracą, przepływem wiedzy etc.). Wykresy zostały sporządzone po uprzednim skonwertowaniu do postaci maczyzy uczestników zebranych danych za pomocą oprogramowania UCINET. Ewaluacja danych wsparta została oprogramowaniem NetDraw.

Powtarzający się proces *skalowania odległości* (z ang. *distance scaling*) lub *osadzania sprężyny* (z ang. *spring embedding*) zapewnił jasną wizualizację sieci. Po tej procedurze węzły lub członkowie sieci będą rozumiani jako metalowe pierścienie połączone za pomocą sprężyny (ang. *spring*). Sprężyny często się spłaszczają i przyciągają się wzajemnie, dopóki nie zostanie osiągnięta równowaga. Pozostaje pytanie, czy prowadzenie wyrafinowanych matematycznych procedur, *klasycznego skalowania* (ang. *classical scaling*) lub *pojedynczego rozkładu wartości* (ang. *Singular-Value-Decomposition*) doprowadzi to uzyskania lepszych wyników. Rysunki 4–7 prezentują ogólny obraz sieci pięciu analizowanych gmin (wykres stworzony na podstawie danych zebranych do 1.02.2012; w międzyczasie kolejne dane zostały zgromadzone).

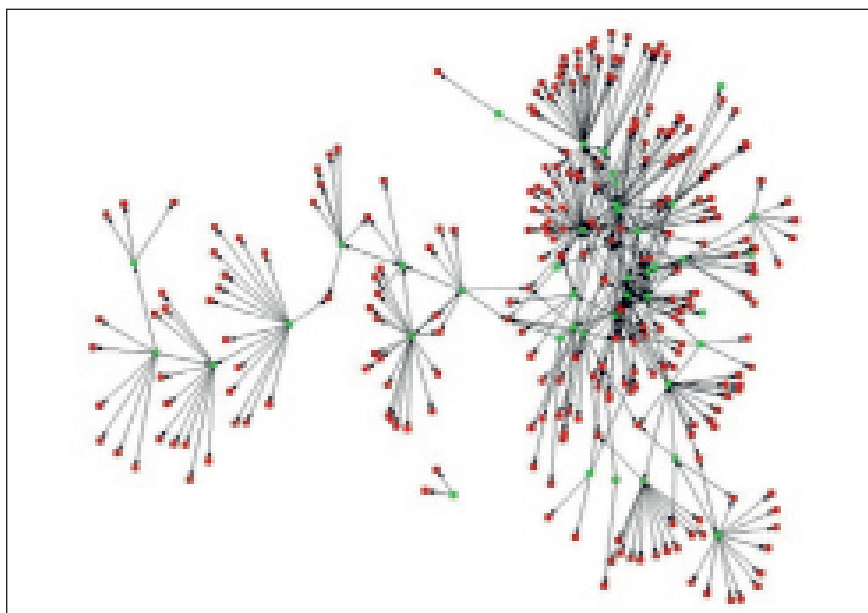
Analiza pokazuje, że sieci społeczne skupiają się wokół swoich społeczności i mają dużo silnych powiązań, wykazując jednocześnie słabe węzły (*weak ties*) oraz funkcje mostowe; funkcjami agentów wydaje się być wykonywanie zadań. Interesujące jest, że w każdej społeczności istnieją kluczowi gracze, którzy odgrywają priorytetową rolę w zakresie EZR. Główni aktorzy mają wiele indywidualnych kontaktów, co wskazuje na wyraźną zdolność do „dyfuzji” w obszarze EZR.

W Alheim (rys. 4) dominuje centralna grupa robocza. Aktorzy w obszarze EZR są ze sobą bardzo dobrze powiązani. Niemniej jednak wiele kontaktów zostało nawiązanych przez indywidualne osoby, co wskazuje na szczególną rolę multiplikatorów. Pozostaje pytanie, czy ta sieć przejawia słabe powiązania (z ang. *weak ties*).



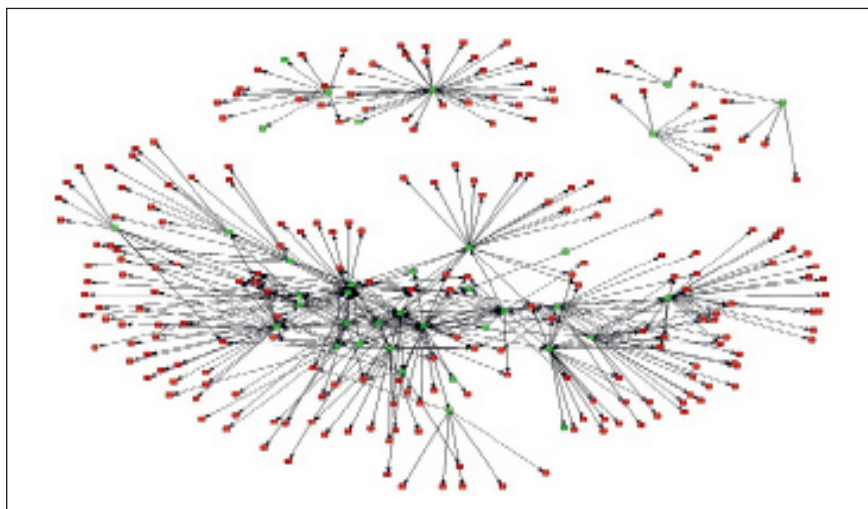
Rys. 4. Alheim

Źródło: opracowanie własne



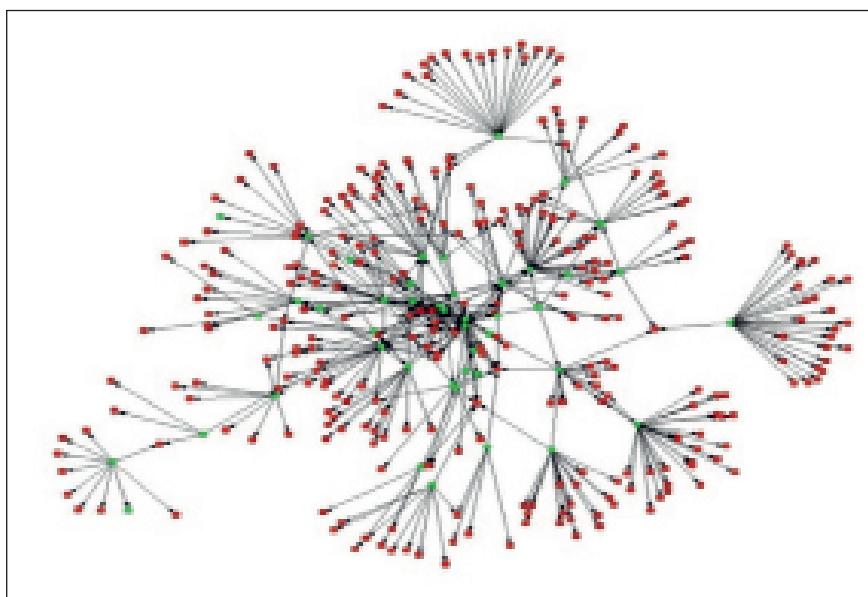
Rys. 5. Erfurt

Źródło: opracowanie własne



Rys. 6. Frankfurt nad Menem

Źródło: opracowanie własne



Rys. 7. Gelsenkirchen

Źródło: opracowanie własne

We Frankfurcie nad Menem (rys. 6) istnieją szczególnie silne relacje i wielu centralnych aktorów. Tutaj niektóre osoby wymieniane były często, te, które wydają się mieć rozległą sieć kontaktów. Interesujące jest, że istnieją odrębne i pozornie niezależne sieci. Trzeba sprawdzić, czy dominują tematyczne granice.

Sieć w Gelsenkirchen (rys. 7) jest gęsta i rozłożysta. „Przepływ wiedzy” zdaje się dobrze funkcjonować, ponieważ działa tutaj wiele kanałów informacyjnych. Wydaje się, że tak się dzieje w Alheim, gdzie populacja jest znacznie większa niż w Gelsenkirchen oraz gdzie jest bliższa współpraca, o co trudniej w większej społeczności. W Minden niektórzy aktorzy EZR są ze sobą szczególnie dobrze powiązani. Powstawanie „dziur” w tej sieci pozostaje nadal do wyjaśnienia. Oczywiście, że wielu aktorów odgrywa ważną i wpływową rolę w odniesieniu do lokalnej realizacji BNE poprzez *Broker-Positionen* (osób działających na rzecz innych).

Dane atrybutowe

W kontekście analizy sieci socjalnych, obok danych relacyjnych zostały zgromadzone również dane atrybutowe (prezentowana analiza opiera się na danych zebranych do 1.02.2012; w międzyczasie pozyskano kolejne dane). Tabela 1. prezentuje ankietowanych (liczbę ankietowanych w poszczególnych miastach i obszary ich działalności zawodowej):

Tab. 1. Charakterystyka próby badawczej

	Ogólnie	Alheim	Erfurt	Frankfurt nad Menem	Gelsenkirchen	Minden
Ogólnie	200	33	48	36	51	32
Edukacja szkolna	92	17	21	24	20	10
Vertical	46%	52%	44%	67%	39,00%	31%
Edukacja pozaszkolna	118	16	33	21	36	12
% Vertical	59%	48%	69%	58%	71%	38%
Administracja	45	5	13	13	9	5
% Vertical	23%	15%	27%	36%	18%	16%
Polityka	41	10	14	4	5	8
% Vertical	21%	30%	29%	11%	10%	25%
Gospodarka	26	4	13	4	3	2
% Vertical	13%	12%	27%	11%	6%	6%
Organizacje pozarządowe	64	6	16	13	21	8
% Vertical	32%	18%	33%	36%	41%	25%
Media	24	3	4	6	8	3
% Vertical	12%	9%	8%	17%	16%	9%
Pozostałe obszary	35	4	11	6	6	8
% Vertical	18%	12%	23%	17%	12%	25%
Brak odpowiedzi	9	1	2	1	3	2
% Vertical	5%	3%	4%	3%	6%	6,00%

W jakich dziedzinach społeczeństwa posiada Pan/Pani funkcje w zakresie EZR? (Proszę zaznaczyć wszystkie prawdziwe odpowiedzi)

Tak jak zostało przewidziane, większość respondentów przynależy do grup aktywnych w obszarach edukacji i organizacji pozarządowych. Zaskakująco duża jest grupa aktorów w dziedzinie gospodarki w Erfurcie (ponad 10% wyższa niż w innych gminach). Polityczni aktorzy angażują się szczególnie w obszarach EZR w gminach Alheim, Erfurt i Minden; we Frankfurcie nad Menem i w Gelsenkirchen mniej aktorów jest zaangażowanych w politykę. Kwestia, czy istnieje związek poziomu zainteresowania polityką z wielkością miasta, pozostaje nadal do zbadania.

Ankietowanych zapytano również, z jakimi instytucjami lub osobami chcieliby w przyszłości nawiązać współpracę. Zaskakuje, że większość badanych wykazała duże zainteresowanie współpracą z instytucjami naukowymi. Niemniej spora część ankietowanych wykazała zainteresowanie gospodarką i organami władzy.

Okazało się jednocześnie, że większa część aktorów EZR jest zatrudniona na pełny etat, niemniej jednak duża część działa na zasadzie wolontariatu (tabela 2).

Tab. 2. Forma zatrudnienia uczestniczących w badaniu

	Ogólnie	Alheim	Erfurt	Frankfurt nad Menem	Gelsenkirchen	Minden
Ogólnie	200	33	48	36	51	32
Zatrudniony na pełny etat	70	11	21	15	19	4
% Vertical	35%	33%	44%	42%	37%	13%
Zatrudniony na pół etatu	32	4	9	8	6	5
% Vertical	16%	12%	19%	22%	12%	16%
Praca w niepełnym wymiarze	2	0	0	1	1	0
% Vertical	1%	0%	0%	3%	2%	0%
Nieetatowa praca	23	4	5	4	8	2
% Vertical	12%	12%	10%	11%	16%	6%
Częściowo zatrudniony lub mini-job	7	1	1	0	3	2
% Vertical	4%	3%	2%	0%	6%	6%
Wolontariat	77	17	17	9	18	16
% Vertical	39%	52%	35%	25%	35%	50%
Inny stosunek pracy	22	2	8	5	4	3
% Vertical	11%	6%	17%	14%	8%	9%
Brak odpowiedzi	22	6	4	1	4	7
% Vertical	11%	18%	8%	3%	8%	22%

Na jakich warunkach (umowa) pracują Państwo w obszarze EZR? (odpowiedź wielokrotnego wyboru)

Interesujące jest, że właśnie w Erfurcie (nowym Bundeslandzie) wiele osób działających w obszarze EZR jest zatrudnionych na pełnym etacie, podczas gdy pracę na zasadzie wolontariatu deklaruje tylko 35%. We Frankfurcie nad Menem (25%) i w Gelsenkirchen (35%) procent aktorów EZR działających jako wolontariusze jest również niski. Niejasny jest powód takiego stanu rzeczy: czy powoduje to fakt, że w Erfurcie dostępnych jest szczególnie wiele pozycji w obszarze EZR, czy tym, że w mieście występuje szczególnie duże zainteresowanie tematem edukacji dla zrównoważonego rozwoju, czy też tym, że nie ma zainteresowanych wolontariatem. W mniejszych gminach Alheim (52%) i Minden (50%) jest znacznie większe zainteresowanie wolontaryjnym zaangażowaniem w tematy EZR. W Minden niewielki odsetek ankietowanych pracuje na pełny etat (13%), w przeciwieństwie do Erfurtu (44%).

Lokalne strategie dotyczące okręgów jakości przedstawiane są z zastrzeżeniem, że procesy te nie zostały jeszcze zakończone, a co za tym idzie, dane końcowe mogą doprowadzić do innych refleksji. Aktualnie różnice w celach strategicznych i modelach okręgów jakości będą oznaczone jako kontrastujące ze sobą szkice oraz pozwolą uzyskać wgląd w praktyczny transfer EZR, jak również w różne lokalne strategie kształtowania w kontekście projektu Quasi BNE. Korzystna współpraca musi opierać się na zaufaniu i anonimowości a dane wykorzystywane przez badaczy analizowane lokalnie (wręcz personalnie), dlatego w poniższej analizie nazwy badanych gmin zostały kolejno zastąpione symbolami A, B, C, D i E, aby uniknąć odniesień do danych osobowych.

Gmina A

W gminie A aktorzy należą do organów władzy, praktyków EZR, przedstawicieli uczelni wyższych oraz obwodowych projektów edukacyjnych. Wzięli oni udział w spotkaniach kręgów jakości. Aktorzy ci przygotowali długoterminową instytucjonalizację kręgów jakości, dzięki czemu powinna być możliwa integracja EZR do lokalnych strategii zarządzania edukacją w poszczególnych gminach. W ten sposób zostaną stworzone transparentne i wspólne informacje dla przyszłych kooperacji.

Gmina B

W ramach pracy okręgów jakości, w gminie B podjęta zostanie próba wypełnienia luki kooperacyjnej. Lokalni aktorzy (przedstawiciele uczelni wyższych, regionalne biura edukacji, gminne organy władzy i praktykanci EZR) starają się poprawić lokalną organizację kooperacji. Niezbędne będą wzmocnienia kooperacji z aktorami pochodzącymi z lokalnej gospodarki, jako że w tej gminie ich zaangażowanie było bardzo niskie. Podjęta też została próba przeniesienia na otaczającą tę gminę społeczności dotychczasowych niewielkich sukcesów i pozytywnych doświadczeń w dziedzinie lokalnej współpracy. Zorganizowano warsztaty prowadzone w aktywny i partycypacyjny sposób, podczas których zidentyfikowano różne punkty widzenia i oczekiwania każdej z grup aktorów i wypracowano wspólne strategie.

Gmina C

W gminie C okręgi jakości powstały w dwóch celach: z jednej strony dzielnice gmin borykające się ze sporymi strukturalnymi problemami powinny

otrzymać publiczną szkołę z poziomem gimnazjalnym, z drugiej strony wszelkie oferty edukacyjne powinny być silniej powiązane między sobą i przejrzysto komunikowane. W odniesieniu do pierwszego celu przygotowano lokalne warsztaty, które lokalnej społeczności stwarzają szansę przekształcenia ich szkół w szkoły „zrównoważone”. W odniesieniu do drugiego celu przygotowano specjalną platformę internetową, katalogującą obszernie treści edukacyjne dla wszystkich przykładowych gmin QuaSi BNE z odpowiednimi materiałami do użytku pedagogicznego.

Gmina D

W gminie D proces rozwijania jakości koncentruje się na opracowywaniu profesjonalnych okręgów jakości. Oznacza to, że wspólnie z projektem QuaSi BNE zostały przygotowane i przeprowadzone serie warsztatów, które koncentrowały się na lokalnych aktywnościach i przygotowaniu właściwej przestrzeni do współpracy. Kluczowe zagadnienia warsztatów zostały zsynchronizowane z wydarzeniami w planie działania Dekady Narodów Zjednoczonych edukacji dla zrównoważonego rozwoju (zobacz www.bne-portal.de). Kolejno zostanie przygotowana strategia komunikacji, która pozwoli lokalnym aktorom EZR komunikować się przez Internet (spotkania online). Ten koordynacyjno-informacyjny portal zgromadzi wszystkie uczestniczące gminy.

Gmina E

W gminie E początkowo nie było możliwe ustanowienie żadnych kręgów jakości (członkowie gminnych organów władzy, centra edukacyjne). Wynikiem był „duży” krąg jakości, w którym uczestniczyło około piętnastu osób: grupy aktorów (szkoły, seniorzy i kościoły). Mimo to praca tego okręgu jakości pozwoliła wypracować top-down (odgórne) lokalne struktury decydowania, które ustanowiły efektywne demokratyczne procesy oraz zapoczątkowały proces formalizowania obszernego przykładu (zrównoważona gmina A) dla zrównoważonego rozwoju gmin, który koordynowany był przez projekt QuaSi BNE.

Wnioski

Pobieżne analizy dokumentują różne zagadnienia kluczowe w procesie badań nad działaniami i sugerują pierwsze sukcesy. W uczestniczących gminach udało się ustanowić konieczne obustronne zaufanie w kręgach jakości, zainicjować dynamiki rozwoju, rozszerzyć istniejące sieci i zastosować konkretne środki aktywności. Warta zauważenia jest również synergia pomiędzy badanymi gminami, a co za tym idzie, zasobami wykorzystywanymi wspólnie. Wzmocniona została również wymiana doświadczeń pomiędzy gminami, co można zaobserwować na grafie sieci (rys. 3).

Przedstawione powyżej wyniki są efektem kompleksowego procesu negocjacji, których swoiste procesy są dla wszystkich zaangażowanych znacznym wyzwaniem. Oczywiście kategorii praktyk takich jak współpraca, zaufanie oraz sieci, są wyzwaniami dla skomplikowanego procesu rozwoju naukowego i praktycznego. Z oczywistych powodów w trakcie projektu elementy praktyczne związane zostały ściśle z „lokalną wiedzą” (Livingston 2010), dlatego podzielono je ze względu na miejsce.

Społeczność tych gmin wyraża sceptycyzm do programu modelowego, ukierunkowanego przede wszystkim na lokalne procesy zmian, w których nie zachodzi integracja „lokalnej wiedzy” lub tylko w nieznacznym stopniu (biorąc pod uwagę specjalistyczne raporty [ang. *Feedbacks*] dla wyników badania naukowego). Jednocześnie wskazuje to na orientację na lokalne zasoby, pod warunkiem zamierzonego rozwoju organizacji, koncepcji i profesji w lokalnym kontekście: *zaufania*. Takie wielostronne zaufanie pomiędzy przedstawicielami nauki i praktyki, pomiędzy indywidualnymi praktykantami i różnymi grupami aktorów jest warunkiem otrzymania produktu przedstawianych tutaj projektów interwencyjnych.

Kreowanie zaufania, tak jak np. w kontekście badań dotyczących edukacji dorosłych czy kształtowania współpracy, jest procesem od dawną obserwowanym, któremu rytm i standardy nadawane są z zewnątrz. Niepewne cele w kreowaniu zaufania, ryzykujące wcześniejsze świadczenia (Luhman 1973) jako zaufanie w demokratycznym kształtowaniu nie są jednak postrzegane jako wady (Hartmann 2011), ale raczej jako możliwości dla prawdziwej partycypacji oraz demokratycznych procesów kształtowania.

W ramach projektu QuaSi BNE wyniki analizy sieci społecznych w sensie procesów rozwoju jakości zostały osadzone w istniejącym otoczeniu, minimalizując jednostronny sceptycyzm dotyczący spojrzenia z zewnątrz, a z drugiej strony umożliwiając interpretacje kontekstów przez lokalnych aktorów. Przykładowo, dane relacyjne są nadal czułe, ponieważ zależą od sieci relacji i zespolonych preferencji i skłonności. Jednostronna interpretacja tych danych, tzw. z zewnątrz, sprawia, że nie zostaną dostrzeżone różne poziomy tych relacji, ewentualnie codzienne praktyki zostaną zdefiniowane jako formalne pozycjonowanie. Znacznie ważniejszy i potrzebniejszy jest dialog pomiędzy badaczami i podmiotami badanymi w celu zinterpretowania danych na podstawie praktyki.

Podsumowując, należy zauważyć, że tego typu procesy są z założenia bardzo skomplikowane w fazie planowania, moderowania i realizacji. Oznacza to, że swoboda działania badaczy ograniczona jest w dużym stopniu przez uwarunkowania lokalne.

Perspektywa

Opisane tutaj procesy badań i interwencji zakończyły się w 2013 roku. Uzyskana do tej pory wiedza daje pewien obraz, pozwala ujrzeć EZR w szerszej perspektywie, szczególnie poprzez cztery powiązane ze sobą punkty: dyskusję na temat modeli dobrobytu, przeświadczenie, że żyjemy w społeczeństwie świadomym, przekonanie, że nie jest przyszłościowo możliwy niezrównoważony rozwój ani rozwój krajobrazów edukacyjnych.

Wartości produktu krajowego brutto (PKB) lub rachunkowość gospodarcza, jak to zwykle bywa, jest od dłuższego czasu krytykowana. Jednak dopiero podczas rozmów na temat zrównoważonych form życia krytyka ta jest często wiązana z rozwojem nowych modeli dobrobytu, które nie istnieją już osobno w dyskursach społecznych, ekologicznych i politycznych, tylko osiągnęły

prawdziwy kształt polityki, jak ustanowienie przez niemiecki rząd Enquete-Kommission (organizacje należące do niemieckiego rządu lub parlamentu, wykorzystane przez grupy producentów w celu rozwiązania długookresowych problemów, w których należy rozważyć różne aspekty prawne, ekonomiczne, społeczne lub etyczne [przyp. tłum.]), pokazują „wzrost, dobrobyt, jakość życia”. Głównym argumentem przeciwko zrównywaniu wzrostu dobrobytu poprzez wzrost gospodarczy jest dobrze sprawdzone oddzielenie zadowolenia z życia od wzrostu gospodarczego (Memorandum der Arbeitsgruppe... 2010). Oznacza to, że duży nacisk na rozwój ekonomiczny w Niemczech nie doprowadził do podniesienia satysfakcji z życia, o czym świadczą statystyki z 2011 roku. Tak dzieje się nie tylko w Niemczech. W rozwiniętych krajach Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) generalnie znajduje się ogromna i nadal wzrastająca luka pomiędzy tym, co pokazują oficjalne statystyki, jak np. PKB, co mówi na temat postępu, a tym, czego doświadczają ludzie, o co dbają podczas codziennych zakupów, w serwisie publicznym, jakości życia itd. (OECD 2008). Subiektywne dobre samopoczucie jest postrzegane jako nieokreślone, w ten sposób świat nauki rozróżnia emocje i poznawcze dobre samopoczucie, stąd uczucie bycia szczęśliwym i generalne zadowolenie z życia (Frey, Stutzer 2007).

Zależność pomiędzy wzrostem gospodarczym a dobrym samopoczuciem rozszepiła się przed dziesiątkami lat: wzrost gospodarczy niekoniecznie przyczynia się do wzrostu społecznego poczucia bezpieczeństwa, wzrostu poziomu wykształcenia, wzrostu równości płci etc. Jest to dobrze udokumentowane (UNDP 2011) oraz doprowadziło do debaty, dlaczego wzrost gospodarczy nie koresponduje ze wzrostem dobrego samopoczucia (Jackson 2011), z drugiej strony wywołało to pytanie, na jakim poziomie indywidualnych przychodów nie obserwuje się już wzrostu zadowolenia z życia oraz czy raczej indywidualne przychody nie są w żaden sposób powiązane z zadowoleniem z życia (Layard 2005).

Dla subiektywnego dobrego samopoczucia zostały stworzone tzw. czynniki dobrego samopoczucia (Layard 2005). Jako pierwsze wymienione zostały stosunki rodzinne i przyjacielskie, które determinują szczęście, następnie satysfakcjonująca praca, ogólnospołeczne środowisko, możliwość społecznego zaangażowania, osobiste zdrowie, poczucie wolności osobistej, osobiste filozofie życia oraz – o niewielkim znaczeniu w dobrze rozwiniętych krajach – przychód finansowy. Stąd kohezja społeczna oraz związki międzyludzkie są kluczowymi czynnikami określającymi zadowolenie z życia.

Jednak byłoby to bardzo niewłaściwe, gdyby agencje państwowe chciały się zaangażować w podnoszenie zadowolenia poprzez ingerencję w prywatne związki i partnerstwa. Niemniej jednak cel stwarzania warunków i możliwości, w których więzi społeczne mogą się rozwijać (choćby poprzez elastyczne godziny pracy), podniesienia satysfakcji z pracy, promowania zdrowia i zaangażowania społecznego, może zostać osiągnięty poprzez właściwie zaprojektowany i praktykowany system zarządzania.

Ostatnie prace Wilkinsona i Picketta pokazują w tym kontekście, że poczucie niesprawiedliwości i nierówności we wszystkich obszarach odgrywa znaczącą rolę w poczuciu szczęścia. Autorzy piszą:

To szczęśliwy zbieg okoliczności, że ludzkość w tym samym czasie zorientowała się, że z jednej strony środowisko nie jest w stanie absorbować więcej emisji, a z drugiej strony inwestuje we wzrost ekonomiczny (...) nie dbając już więcej o zdrowie, szczęście i dobre samopoczucie (Wilkinson, Pickett 2010).

Za pomocą analizy przeprowadzonej przez Wilkinsona i Picketta zidentyfikowano poziom, na którym zarejestrowano związek pomiędzy możliwościami społecznej satysfakcji a środowiskiem naturalnym. To natomiast zawiera się w dyskursie zrównoważoności: aspekty nierówności, społecznego zaangażowania, jak również ekologii tworzą główne wymiary, o które należy zadbać, jeżeli chce się zbalansować procesy zrównoważonego rozwoju. Odpowiednie przepisy dotyczące zrównoważoności są postrzegane w odpowiedzi na trzy pytania (Grober 2010):

1. Czy działania gospodarcze, polityczne i obywatelskie, które są pomocne w redukowaniu ekologicznego odcisku (ang. *footprint*)?
2. Czy działania wszystkich aktorów w celu promowania ogólnego dobrego samopoczucia wspiera dobre samopoczucie jednostek – stając się ogólnie dostępne?
3. Czy wzmocnione zostanie zaangażowanie w proces podejmowania decyzji (politycznych, gospodarczych, komunalnych)?

Można zatem za ich pomocą we wzmacnianiu procesów zrównoważonego rozwoju zawartych we wspólnej strategii rozpoznać nowy sposób rozumienia dobrobytu – definiowanego jako składową pomyślności (rozumianej jako rozwijanie się, powodzenie), dobrobytu i dobrego samopoczucia.

Nowe formy dobrobytu nie są tylko zrównoważone afiniczne, ale zależą również od wiedzy; zrównoważony rozwój zakłada zarówno nową naukową i techniczną wiedzę, jak i społeczne, polityczne i socjalne innowacje.

Od lat 90. minionego wieku (Haan 2012) nauka jest międzynarodowym kluczowym źródłem ekonomicznego dobrobytu oraz dobrobytu (Weltbank 1999), który od tamtego czasu nosi nazwę „społeczeństwa wiedzy” implementowanego do znacznie rozwiniętych społeczeństw. Idea społeczeństwa wiedzy, z jednej strony, opiera się na opisie społecznych prawd, a z drugiej, prawda jest skonstruowana jako społeczeństwo wiedzy. Opis i recepta są prawie nierozłączne. To oznacza, że jeżeli rozumiemy „społeczeństwo wiedzy” jako wzorce interpretacji dla obecnych społeczeństw, to stąd, jako reguła, również strategię działania wszystkich aktorów są ze sobą powiązane (AutorInnenkollektiv 2010). Wiedza oznacza zdolność do działania, które może przyjąć różne formy (Stehr 2000). Zatem wiedza nie oznacza tylko posiadania wiedzy (bycia poinformowanym), ale również znajomość zasad działania, za pośrednictwem których można zainicjować procesy bądź coś wyprodukować. Na przestrzeni dziejów charakteryzowało to wszystkie kultury. Wilke (1998) i Heidenreich (2002) pokreślili permanent-

na kontrolę wiedzy transferowanej do społeczeństwa w społeczeństwie wiedzy. Wpływa to na jej materialną i symboliczną reprodukcję oraz przetwarzanie informacji, np. rozwiązywanie problemów. Ta długotrwała wywołana rewizja ewokuje oczekiwane zmiany, jak również gotowość do realizacji tych zmian (Heidenreich 2002). De Haan & Poltermann (2002) i Wilke (1998) uważają, na podstawie istniejących ograniczeń społeczeństw wiedzy, jak również zmiany społeczeństwa wiedzy w społeczeństwa uczące się, że ponieważ źródła wiedzy są raczej statyczne, stąd należy rozważyć wprowadzenie ulepszeń i innowacji. Innowacje te mają znaczący wpływ na systemy edukacji i kształcenia, ponieważ wymagania względem społeczeństwa, zarówno jako całości, jak i jednostek, są stawiane na poziomie instytucjonalnym i indywidualnym.

Już w latach 70. XX wieku Bell (1973) zwrócił uwagę na fakt, że nierównomierna dystrybucja wiedzy w społeczeństwie wiedzy prowadzi do nierówności społecznych. Dotyczy to nie tylko nierówności w kontekście globalnym – kraje ze słabymi systemami edukacyjnymi, jak i słabe ekonomicznie (porównaj: OECD 2010) – ale również w kontekście narodowym. Wiedza, szczególnie ta potwierdzona certyfikatami, jest wyraźnym prognostykiem życiowych szans, jakie posiadają jednostki (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Dla społeczeństw wiedzy decydujące są wszystkie obszary edukacji: formalna i nieformalna, badania i rozwój, uczenie się przez całe życie, zapewnianie jakości czy ewaluacja.

Nie jest to tylko zdolność reagowania za pomocą dynamicznej i permanentnej rewizji zależnej od świata nauki, ale i nowe wymogi uczenia się. Charakterystyczne jest również to, że powstaje potrzeba ewaluacji innowacji przez członków społeczeństwa, których ta innowacja dotyka w codziennym życiu (Beck 2008). Ocena innowacji istnieje tak samo jak wynikające z niepewności działania (Böhle, Weihrich 2009). Stąd skutki uboczne działań w produkcji, konsumpcji i sektorze usługowym nie są już uważane za pojedyncze subsystemy (Böschen, Lerf, Schneider 2004): pomyślny o BSE (chorobie szalonych krów), katastrofach w elektrowniach jądrowych w Stanach Zjednoczonych, na Ukrainie i w Japonii, zmianach klimatu lub o konsekwencjach zmian demograficznych dla systemu emerytalnego, edukacyjnego i opieki zdrowotnej w Niemczech. Zbyt skomplikowane są mechanizmy innowacji, zbyt mało wiemy na temat ich skutków ubocznych, jako że konsekwencje zmian można zaobserwować po pewnym czasie i tylko w ograniczonym zakresie.

Spółeczeństwa wiedzy pozostają pod stałą presją nowych argumentów i nowych regulacji, odczuwają ambiwalencję pomiędzy regulacją i deregulacją oraz przymuszane są do dynamicznego dopasowywania się do systemów. Ich dynamiki są zdane na konieczność permanentnego rozwiązywania problemów w sprawie uczestnictwa. Przykładem może być stosunek szkoły do administracji edukacyjnej: tradycyjne plany nauczania będą zastępowane planami ramowymi i standardami edukacyjnymi, aby umożliwić większą swobodę w zakresie indywidualnego wyboru sposobu uczenia się. Szkoły mają duże możliwości w zakresie samoorganizacji i samozarządzania, dlatego różnią się od siebie profilem i programem nauki, który jest często weryfikowany, bo nie należy popa-

dać w rutynę. We wzmacniającej się autonomii szkół z jednoczesnym wprowadzaniem standardów edukacyjnych regularne międzyszkolne badania poziomu nauczania wykazują typową ambiwalentność rozwoju w społeczeństwach wiedzy: decentralizacja wyboru przedmiotów oraz wynikająca stąd ogólna większa możliwość wyboru idzie w parze ze wzmożoną centralizacją pomiarów kompetencji i inspekcji szkół. Przyznanej elastyczności i wolności w kształtowaniu profilów szkół towarzyszy niepewność forsowana przez administrację edukacji, permanentne rewizje przepisów, dekretów i ustaw odnoszących się do szkolnych struktur. Dlatego obserwuje się długotrwałe i przyspieszone kształtowanie się wzajemnego powiązania pomiędzy deregulacją i regulacją.

Jednocześnie hierarchiczne i biurokratyczne działania administracji edukacyjnej jako narzędzia sterującego tracą na znaczeniu. Zostają one uzupełniane bądź całkowicie zastąpione przez (samokoordynujące się) sieci, które zazwyczaj oparte są na płaskiej hierarchii i kładą nacisk na odpowiedzialność podmiotów, których zadaniem jest rozwijać i wypróbować nowe możliwości organizowania procesów uczenia się (społeczności praktyk). Proces rozdzielania zachodzi zazwyczaj poprzez różne pojmowanie polityki, z wielorakich przyczyn (nie tylko tych powiązanych z sektorem edukacji słabych stron państw), bazując jednocześnie na uczestnictwie w możliwościach regulowania państw (Beck 2009). Te słabe punkty prowadzą z jednej strony do „detytoryzacji polityki”, względnie do wzrastającego znaczenia pojęcia „polityka światowa” (Beck 2009), z drugiej jednak, w lokalnych politykach, w których powstają nowe społeczne grupy aktorów, lokalne rozwiązywanie problemów oraz cele rozwojowe nie radzą sobie w hierarchicznej formie zarządzania. To z kolei pozwala na sklasyfikowanie tego regionalnego rozwoju jako „zarządzania edukacją” (Altrichter, Brüsemeister, Wissinger 2007).

W ten sposób więcej inicjatyw kształtuje się jako regionalne, komunalne lub lokalne krajobrazy edukacyjne. Jak do tej pory nie ma ogólnej koncepcji, co więcej, identyfikowane są liczne różnice w podejściu (Luthe 2009), które w Niemczech (Bollweg, Otto 2011) na początku doprowadziły od rozwoju „całodziennych szkół” (niem. *Ganztagsschulen*) do inicjowania procesu uczenia się przez całe życie oraz zrozumienia przestrzeni socjalnej i edukacyjnej (Berse 2009). Regionalne, gminne względnie lokalne krajobrazy edukacyjne składają się zazwyczaj z sieci, formalnych i nieformalnych miejsc nauki oraz możliwości koherentnego splatania się możliwości nauki i rozwoju, w jednej szerokości geograficznej, zarówno dzieci, jak i młodzieży, dorosłych, ale również rodzin i lokalnych grup.

Właśnie tym obszarem zajmuje się prezentowany projekt. Funkcjonuje on tak, jak opisane powyżej kształtowanie jakości w EZR w lokalnych sieciach oraz jest nastawiony na zwiększanie liczby aktorów na poziomie gminnym, aby w ten sposób przyczynić się do zwiększenia aktywności w obszarze zrównoważonego lokalnego rozwoju. Nie chodzi tutaj o wspieranie szkół publicznych dla upośledzonych dzieci i młodzieży albo o motywowanie do uczenia się przez całe życie, ale raczej o – do tej pory niewystarczająco podjętą – obszerną integrację złożonego pojęcia zrównoważenia w lokalnych (najczęściej pozaszkolnych) inicjatywach edukacyjnych z jednoczesnym celem rozpowszechnienia

w jak największej liczbie kierunków edukacyjnych i działalności jednostek zaangażowanych w obszarze EZR.

Rozważając dalej, można dostrzec w projekcie QuaSi BNE rdzeń rozwoju zrównoważonych gminnych krajobrazów edukacyjnych. Wynika to z kombinacji zrównoważoności, nowego pojmowania dobrego samopoczucia, społeczeństwa wiedzy oraz nowych form zarządzania edukacją. Potrzebne jest wspomaganie rozwoju gmin zgodnie z kryteriami zrównoważoności. Zatem aby zwiększyć możliwości innowacji poprzez doskonalenie procesu uczenia się, trzeba stworzyć socjalną koherencję na podstawie zrównoważonych inicjatyw oraz budować wyższą świadomość, odpowiedzialność za środowisko jako uczestnika partycypacji społeczeństwa obywatelskiego. Pojęcie krajobrazów edukacyjnych jest już znane:

edukacja – jak jest to określane w rekomendacjach niemieckiego związku dla publicznej i prywatnej opieki społecznej – stoi na początku łańcucha tworzenia wartości, stanowi jednak więcej niż jedną gałąź gospodarki. Rozwój społeczny jest wtedy zaawansowany, kiedy jest skuteczny na wielu płaszczyznach życia społecznego, nie tylko gospodarczej i finansowej, ale również, gdy ewolucja społeczeństwa odbywa się przez zdobywanie wiedzy i umiejętności. Edukacja pełni bardzo ważną funkcję w kształceniu gotowości obywateli do angażowania się w działania na rzecz ich własnych społeczności. Edukacja kształtuje wspólnotę na różne sposoby i nadaje jej charakter stymulującej i otwartej na kształtowanie miejsca zamieszkania (Berse 2009).

Gminne krajobrazy edukacyjne są w przeciwieństwie do lokalnych lub regionalnych szczególnie, tworzą się w ramach dokładnie zdefiniowanego prawa publicznego i w ten sposób obejmują gminne poziomy polityczne i administracyjne. Szanse na sukces są większe, jeżeli gminy i państwa przyznają się w ramach lokalnych strategii zarządzania do zrównoważonego rozwoju i do promocji szeroko pojętej edukacji, zgodnie z tezą, że zrównoważone gminy, względnie regiony, rozwijają się poprzez osieciowanie możliwości oraz motywacje uczenia się, wspieranie biografii edukacyjnych, socjalnej koherencji i materialnego dobrobytu gospodarczego. To są podstawy wymiernych korzyści.

Literatura

- Altrichter H., Brüsemeister, T., Wissinger, J. (Hrsg.) 2007, *Educational Governance. Handlungsindikation und Steuerung im Bildungswesen*, Wiesbaden
- Arbeitsbericht Projektgruppe 2 „Entwicklung eines ganzheitlichen Wohlstands – bzw. Fortschrittsindikator“ 2012, Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“ des Deutschen Bundestages, 17 (28) 72 neu, 5. März, Berlin, http://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/gremien/enquete/wachstum/drucksachen/72_neu_Zwischenbericht_PG_2.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*, Bielefeld, <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=8400>
- AutorInnenkollektiv 2010, *Wissen und soziale Ordnung. Eine Kritik der Wissensgesellschaft*, Working Paper des Sonderforschungsbereich 640: Repräsentation sozialer

- Ordnung im Wandel, Nr. 1. Berlin, <http://www.sfb-repraesentationen.de/working-papers>
- Weltrisikogesellschaft. *Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*, Frankfurt a. Main
- Beck U. 2009, *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter*, Frankfurt a. Main
- Bell D. 1973, *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, New York
- Berse Ch. 2009, *Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunalen Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven*, Opladen
- Binswanger M. 2006, *Why does income growth fail to make us happier? – Searching for the treadmills behind the paradox of happiness*, "Journal of Socio-Economics" 36, 119–132
- Bleckmann P., Durdel A. (Hrsg.) 2009, *Lokale Bildungslandschaften*, DOI 10.1007/978-3-531-91857-0_1, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Bleckmann P., Schmidt V. (Hrsg.) 2012, *Bildungslandschaften Mehr Chancen für alle*, Wiesbaden, Böhle F., Wehrich, M. (Hrsg.) 2009, *Handeln unter Unsicherheit*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Bollweg P.; Otto, H.-U. 2011, *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaften in der Diskussion*, Wiesbaden
- Bormann I. 2011, *Zwischenräume der Veränderung: Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung*, Wiesbaden
- Bormann I., de Haan G. (Hrsg.) 2008, *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*, Wiesbaden
- Bösch S., Lurf, A., Schneider M. (Hrsg.) 2004, *Handeln trotz Nichtwissen. Vom Umgang mit Chaos und Risiko in Politik, Industrie und Wissenschaft*, Frankfurt a. Main
- Consentius H., Haan G. de 2011, *Kurzexpertise zum Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ für das Forschungsvorhaben „Rio+20 vor Ort Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven lokaler Nachhaltigkeitsprozesse in Deutschland, Projektphase I“ Berlin, im Mai 2011*, http://www.umweltbundesamt.de/umweltbewusstsein/publicationen/kommunen/expertise_bildung_rio_20_vor_ort_09_11.pdf
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2009, *Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunalen Bildungslandschaften*, http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV%2019-09.pdf
- Duveneck A., Volkholz S. 2011, *Kommunale Bildungslandschaften*, Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.), Berlin
- Ekspertyza dotycząca edukacji dla zrównoważonego rozwoju w Polsce. Raport końcowy 2012*, Oprac. zespół konsultantów ITTI. Poznań, http://www.mos.gov.pl/g2/big/2013_01/5be891622543678831acb68b4d83fa1a.pdf
- Fink C. 2011, *Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung*, DOI 10.1007/978-3-531-93208-8_1, VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden
- Flick U. 2004, *Triangulation: Eine Einführung*, Qualitative Sozialforschung, Band 12. Wiesbaden
- Frey B.S., Stutzer A. 2002, *What Can Economists Learn from Happiness Research?*, "Journal of Economic Literature" 40 (2), p. 402–435

- Frey B.S., Stutzer A. 2007, *Economics and Psychology: Developments and Issues*, In: B.S. Frey and A. Stutzer (eds), *Economics and Psychology. A Promising New Cross-Disciplinary Field*, Cambridge: MIT Press: 3–15
- Grober U. 2010, *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs*, München
- Guide Education for Sustainable Development at Secondary Level Justification, Competences, Learning Opportunities*, Compiled by the Transfer-21 Programme's 'Quality and Competences' working group 2007, Berlin, http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Guide_competences_engl_online.pdf
- Haan G. de (Hrsg.) 2005, *Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern – Eine Handreichung*, Hohengehren
- Haan G. de 1996, *Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile – Eine Skizze*, Paper 96–134 der Forschungsgruppe Umweltbildung, Freie Universität Berlin
- Haan G. de 2003, *Bildung als Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung – Kriterien, Inhalte, Strukturen, Forschungsperspektiven*. In: Kopfmüller, J. (Hrsg.), *Den globalen Wandel gestalten. Forschung und Politik für einen nachhaltigen globalen Wandel*, Berlin, 93–112
- Haan G. de 2006. *The BLK '21' programme in Germany: A 'Gestaltungskompetenz' – based model for Education for Sustainable Development*, "Environmental Education Research", 12 (1), 19–32
- Haan G. de 2008, *Ungewisse Zukunft, Kompetenzerwerb und Bildung*. In: Ehrenspeck, Y., Haan, G. de & Thiel, F. (Hrsg.), *Bildung: Angebot oder Zumutung*, Wiesbaden
- Haan G. de 2012, *Erziehung in der Wissensgesellschaft*, In: Sandfuchs, U., Melzer, W., Dühlmeier, B., Rausch, A. (Hrsg.): *Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn*, Verlag Julius Klinkhardt (UTB), Bad Heilbrunn
- Haan G. de u.a. 2008, *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*, Berlin, Heidelberg
- Haan G. de, Harenberg, D. 1999, *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72. Herausgegeben von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, Bonn
- Haan G. de, Poltermann, A. 2002, *Bildung in der Wissensgesellschaft*, In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.) *Gut zu Wissen. Links zur Wissensgesellschaft*, Münster, 310–340
- Haan G. de, Bormann, I., & Leicht, A. 2010, *Introduction: The midway point of the UN Decade of Education for Sustainable Development: Current research and practice in ESD*, "International Review of Education", 56 (2–3), 199–206.
- Häder M. 2010, *Empirische Sozialforschung: Eine Einführung* (2. Aufl.), Wiesbaden
- Hajer M. 2009, *Authoritative Governance: Policy-making in the Age of Mediatization*, Oxford
- Hartmann M. 2011, *Die Praxis des Vertrauens*, Berlin
- Heidenreich M. 2002, *Merkmale der Wissensgesellschaft*, <http://www.sozialstruktur.uni-oldenburg.de/dokumente/blk.pdf>
- Huber F., 2007, *Die UNESCO Weltdekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung" Darstellung bisheriger Umsetzungen in Deutschland und Möglichkeiten zur Umsetzung durch die Bildungsstandards in Baden-Württemberg*, Studienarbeit
- International Review of Education 2010, *Special Issue: The Midway Point of the UN*

- Decade of Education for Sustainable Development: Where Do We Stand?*, Volume 56, Numbers 2–3, June 2010, Guest Edited by G. de Haan, I. Bormann and A. Leicht, Dordrecht: Springer
- Jackson T. 2011, *Wohlstand ohne Wachstum*, München
- Jansen D. 2006, *Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (3. überarb. Aufl.). Wiesbaden
- Junge T. 2008, *Gouvernementalität der Wissensgesellschaft. Politik und Subjektivität unter dem Regime des Wissens*, Bielefeld
- Kalinowska A 2007, *Dekada ONZ Edukacji dla Rozwoju Zrównoważonego (2005–2014). Geneza, cele i dotychczasowy przebieg*, „Problemy Ekologii”, nr 5
- Kalinowska A. 2006, *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w Polsce – stan i wyzwania*, [w:] *Ocena efektywności edukacji dla zrównoważonego rozwoju – sposoby podejścia i strategia wdrażania*, Instytut na rzecz Ekorozwoju, Wuppertal Instytut für Klima, Umwelt
- Klieme E., Tippelt, R. 2008, *Qualitätssicherung im Bildungswesen: Eine aktuelle Zwischenbilanz*, „Zeitschrift für Pädagogik”, 54 (53), 7–15
- Kolleck N. 2011, *Chancen und Grenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Energiewende*, „Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte”, (12), 49–52
- Kolleck N. 2012, *Vernetzt für den Wandel?: Netzwerke im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung unter der Lupe*, In: S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann, & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse: Theorie, Methoden, Praxis*. Münster Waxmann, 249–167
- Kolleck N., de Haan, G., & Fischbach, R. 2011, *Social Networks for Path Creation: Education for Sustainable Development Matters*, „Journal of Futures Studies”, 15 (4), 77–92
- Lamnek S. 1995, *Methoden und Techniken. Qualitative Sozialforschung Band 3 (3. korr. Auflage)*, Weinheim
- Lave J., Wenger, E. 1991, *Situated learning: Legitimate peripheral participation, Learning in doing*, Cambridge
- Layard Richard. 2005, *Happiness. Lessons from a New Science*, New York
- Livingstone D. N. 2010, *Landscapes of knowledge*, In: P. Meusburger, D.N. Livingstone, H. Jöns (Hrsg.), *Geographies of Science*, “Knowledge and Space” Vol. 3. Dordrecht: Springer, 3–22
- Luhmann N. 1973, *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, Stuttgart
- Luhmann, N. 1986, *Ökologische Kommunikation*, Opladen
- Luthe E.-W. 2009, *Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen*, Berlin
- Mayring P. 1983, *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim
- Mayring P. 2003, *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.), Weinheim
- Memorandum der Arbeitsgruppe „Zufriedenheit” des Ameranger Disput der Ernst Freiberger-Stiftung 2010, Autoren: Binswanger, M. u.a.: *Zufrieden trotz sinkenden materiellen Wohlstands. Amerang*, http://www.gesis.org/fileadmin/upload/institut/wiss_arbeitsbereiche/soz_indikatoren/Memorandum_Zufriedenheit.PDF
- Mutschke P. 2010, *Zentralitätsanomalien und Netzwerkstruktur: Ein Plädoyer für einen ‚engeren’ Netzwerkbegriff und ein community-orientiertes Zentralitätsmodell*, In: C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie: Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*, Wiesbaden 261–272

- Newig J., Günthe, D., Pahl-Wostl, C. 2010, *Synapses in the Network: Learning in Governance Networks in the Context of Environmental Management*, „Ecology and Society”, 15 (4), Article 24, <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/art24/>
- OECD 2008, Strange, T. & Bayley, A., *Sustainable Development. Linking economy, society, environment*, Paris: OECD
- OECD 2010, *The High Cost of Low Educational Performance*, The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes http://www.oecd.org/document/7/0,3746,-de_34968570_34968855_44468807_1_1_1_1,00.html
- Okońska-Walkowicz A., Plebańska M., Szalaniec H. 2009, *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*, Warszawa
- Pfeffer, J. 2008, *Visualisierung sozialer Netzwerke*, In: C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie: Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*, Wiesbaden 231–238
- Przez Edukację do Zrównoważonego Rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej – 2001*, Ministerstwo Środowiska, Warszawa
- Richard A.E. 1974, *Does Economic Growth Improve the Human Lot?*, In: Paul A. David & Melvin W. Reder (Hrsg.), *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramovitz*. New York: 89–125
- Rieß W. 2010, *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Theoretische Analysen und empirische Studien. Internationale Hochschulschriften (Band 542)*, Münster
- Rieß W., 2010, *Bildung für nachhaltige Entwicklung Theoretische Analysen und empirische Studien*, Münster
- Rode, H. 2005, *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (“21”): Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm*, [Stand: Herbst 2004], Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 123. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
- Sarabhai K.V. 2007, *Thirty Years after Tbilisi*, “Journal of Education for Sustainable Development” Vol. 1 No 2
- Schnegg, M., Lang, H. 2002, *Netzwerkanalyse: Eine praxisorientierte Einführung*, <http://www.methoden-der-ethnographie.de/heft1/Netzwerkanalyse.pdf>
- Sleurs W. (ed.) 2008, *Competences for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*, Comenius 2.1 project 118277–CP-1–2004–BE-Comenius-C2.1
- Sørensen E., Torfing J. 2005, *Network governance and post-liberal democracy*, “Administrative Theory & Praxis”, 27 (2), 197–237
- Statistisches Bundesamt 2011, *Datenreport 2011. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Band I*, Bonn
- Stehr N. 2000, *Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Strategien der Macht und die Chancen des Individuums*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Stoltenberg U., Emmermann, C. 2007, *Bildung und Regionalentwicklung: Netzwerke für eine Nachhaltige Entwicklung*, In: G. Banse, & A. Kiepas (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung in Polen und Deutschland: Landwirtschaft – Tourismus – Bildung*, Berlin: 263–269
- Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, Warszawa 2008, ISBN 83–86564–14–8, wydane na zlecenie Ministerstwa Środowiska

- UNDP 2011, Human Development Report 2011, Sustainability and Equity: A Better Future for All. New York
- UNECE – 2005, Background Paper on Development of Indicators to Measure Implementation of the UNECE Strategy for ESD, UNECE
- UNESCO – 2006, Framework for the UN DESD International Implementation Scheme, UNESCO, Paris
- Wald A., & Jansen D. 2007, *Netzwerke*, In: A. Benz, S. Lütz, U. Schimank, & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*, Wiesbaden 93–105.
- Wasserman, S., & Faust, K. 2009, *Social network analysis: Methods and applications*, “Structural Analysis in the Social Sciences” Vol. 8 (19. Aufl.), Cambridge
- Weiß W. W., 2011, *Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven*, Juventa Verlag Weinheim und München, ISBN 978–3–7799–2431–9
- Weltbank (Hrsg.) 1999, *Entwicklung durch Wissen. Mit ausgewählten Kennzahlen der Weltentwicklung*, Frankfurt a. Main
- Wilke H. 1998, *Systematisches Wissensmanagement*. Stuttgart, Kohlhammer
- Wilkinson R., Pickett K. 2010, *Gleichheit ist Glück: Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind*, Hamburg
- Wolf C. 2010, *Egozentrierte Netzwerke: Datenerhebung und Datenanalyse*, In: A. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung*, Wiesbaden 471–483
- Zafonte M., Sabatier P. 1998, *Shared Beliefs and Imposed Interdependencies as Determinants of Ally Networks in Overlapping Subsystems*, “Journal of Theoretical Politics” 10 (4), 473–505

AGNIESZKA KĘDZIERSKA, mgr
Freie Universität Berlin
Institut Futur
kedzierskagnieszka@gmail.com

GERHARD DE HAAN, prof. dr hab.
Freie Universität Berlin
Institut Futur
dehaan@zedat.fu-berlin.de

NINA KOLLECK, dr
Freie Universität Berlin
Institut Futur
n.kolleck@fu-berlin.de

ROBERT FISCHBACH, dr
Freie Universität Berlin
Institut Futur
fischbach@institutfutur.de

ZOFIA SZAROTA

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Problemy kobiet – ofiar przemocy rodzinnej a zadania edukacji społecznej

Abstrakt

Świadomość swoich praw jest kluczem do samostanowienia i bycia wolnym. Polki otrzymały prawa obywatelskie w 1918 roku. Czy korzystają z nich w pełni i świadomie? Przedstawiany tekst przynosi odpowiedź na to pytanie z perspektywy kobiet – ofiar przemocy rodzinnej.

Słowa kluczowe: kobieta, prawa obywatelskie i społeczne, edukacja społeczna

Social Education and the problems of Women – Victims of Family Violence

Abstract

Being aware of one's rights is the key to freedom and personal dignity. Polish women were granted civil and political rights in 1918. Are they able to enjoy them fully and consciously? This article provides the answer to this question from the perspective of women – victims of domestic violence.

Key words: women, civil and political rights, social education

Europejski Rok Obywateli 2013 (Europejski... 2013) stał się inspiracją do podjęcia problematyki edukowania społeczeństwa w dziedzinie praw człowieka i obywatela. Świadomość swoich praw jest kluczem do wolności i godności osobistej. Kobiety zajmują centralną pozycję w międzynarodowym dyskursie o zmianie społecznej, w debacie o podstawowych prawach i wolnościach człowieka. Promowanie i ochrona praw kobiet stanowi integralną część polityki ONZ i Unii Europejskiej w dziedzinie praw człowieka. Dlaczego tak się dzieje? Kobiety są nadal uznawane za grupę mniejszościową, a ich pełne upodmiotowienie jest warunkiem koniecznym i celem zmiany społecznej.

Kobieta jest obywatelem. Współcześnie to stwierdzenie jest truizmem, jednak wystarczy przywołać nieodległe historycznie fakty, by dojść do przekonania, że zdanie to jeszcze sto, a nawet pięćdziesiąt lat temu, budziło konsternację wśród wielu ówczesnych pełnoprawnych obywateli – mężczyzn. Cenzus płci winien współcześnie mieć charakter wyłącznie historyczny. Polki otrzyma-

ły prawa obywatelskie w 1918 roku. Czy korzystają z nich w pełni i świadomie? Czy w obszarze edukacji społecznej wdrożono programy mające na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy poprzez upowszechnianie wiedzy prawnej i obywatelskiej? Przedstawiany tekst przynosi odpowiedź na to pytanie z perspektywy kobiet – ofiar przemocy domowej.

Refleksja nad historią praw człowieka i obywatela

Początku idei ochrony praw człowieka można szukać już w głębokiej starożytności Wschodu. Przykładowo w babilońskim zbiorze praw z XVII wieku p.n.e. znajdują się stwierdzenia głoszące, że władza panującego służy przestrzeganiu sprawiedliwości: „(...) sprawiedliwość w kraju zaprowadzić, aby złych i nikczemnych wytracić, aby silny słabego nie krzywdził (...) ład zaprowadzić [wśród] ludu i krajowi dobre obyczaje dać poznać, polecił mi, prawo i sprawiedliwość w usta kraju włożyłem [oraz] dobrobyt ludowi zapewniłem” (Kodeks Hammurabiego 1996). Refleksja filozoficzna greckiego antyku pełna jest utopii i pomysłów na idealne państwo prawa, obowiązki i cnoty obywateli tych państw. Wśród prekursorów rozważań skupionych wokół praw człowieka–obywatela odnaleźć można wiele znamienitych postaci, wśród nich twórcę reform demokracji ateńskiej Solona (ok. 635 – ok. 560 p.n.e.), filozofów Platona (ok. 427–347 p.n.e.), Arystotelesa (384–322 p.n.e.), a z obszaru pozaeuropejskiego kręgu kulturowego Konfucjusza (551–479 p.n.e.). Przekonania dotyczące praw naturalnych z greckiej myśli filozoficznej przejęli i kontynuowali Rzymianie, np. Cyceron (106–43 p.n.e.) i Seneka Młodszy (ok. 4 p.n.e. – 65 n.e.) (Osiatyński 1998).

Idee ochrony wolności człowieka nie były obce ludziom średniowiecza, gdy tworzyli pierwsze akty o mocy prawnie wiążącej, w tym Wielką Kartę Swobód (*Magna Charta Libertatum* z 1215 r.). W odrodzeniu i kolejnych epokach walki organizacji państwa oraz praw i obowiązków obywatelskich podjęli m.in.: Tomasz More (1478–1535) w *Utopii*, Tomasz Campanella (1569–1639) w *Państwie Słońca*, Thomas Hobbes (1588–1679) w *Lewiatanie*, Gerrard Winstanley (ok. 1609 – po 1676) w pamflecie *Program ustroju wolności czyli Prawowita zwierzchność przywrócona*, John Locke (1632–1704) m.in. w dziele *Dwa traktaty o rządzie*, twórca zasady podziału władzy w państwie na ustawodawczą, wykonawczą i sędziowską Monteskiusz (1689–1755) w traktacie *O duchu praw*, Voltaire (1694–1778), Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) w *Umowie społecznej*, Immanuel Kant (1724–1804) oraz pisarze upominający się o prawa kobiet, czyli Nicolas de Condorcet (1743–1794) postulujący prawo kobiet do edukacji i Olimpia de Gouges (1748–1793), dramatopisarka, publicystka, feministka, rewolucjonistka, paradoksalnie zdekapitowana w imieniu rewolucji francuskiej. Olimpia de Gouges, wzorując się na ogłoszonej w 1789 roku francuskiej *Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela*, we własnej *Deklaracji Praw Kobiety i Obywatelki* z 1791 roku, pisała: „Ta rewolucja powiedzie się tylko wtedy, gdy wszystkie kobiety staną się w pełni świadome swego godnego pożałowania stanu

i praw, które utraciły w społeczeństwie”. Stwierdzała: „Kobieta rodzi się i pozostaje równa mężczyźnie w jego prawach. [...] Wszyscy obywatele, włącznie z kobietami, są równie uprawnieni do piastowania godności publicznych, obejmowania stanowisk i urzędów, zgodnie z ich umiejętnościami i nie innymi przymiotami niż ich cnota i talenty”.

De Gouges dla dobitnego wyrażenia swych poglądów użyła przekonującego argumentu: „Kobieta ma prawo wstępowania na szafot, powinna mieć również prawo wstępowania na Trybunę”. W *Deklaracji* apelowała o prawa kobiet do wolności, równości, własności, bezpieczeństwa, przeciwstawiania się opresji, o prawo do tworzenia prawa, o prawo do wolności przekonań i wolności słowa, o równy z mężczyznami dostęp do stanowisk, honorów i funkcji. Domagała się prawa do uczestnictwa kobiet w siłach zbrojnych. Postulowała równość płci w rodzinie i w Kościele (de Gouges 2000). Jej apele pozostały na papierze, sama została zgilotynowana 3 listopada 1793 roku.

Przed 1900 rokiem w żadnym kraju Europy kobiety nie miały praw wyborczych, pomimo nasilających się ruchów feministycznych. Jedynie od 1869 roku na terytorium Wyoming w USA i od 1893 roku w Nowej Zelandii (ówczesne terytorium brytyjskie) posiadały czynne prawo wyborcze. Kolejnym pozaeuropejskim krajem uznającym prawa obywatelskie kobiet, jednak w zastrzeżonym i ograniczonym zakresie, była suwerenna Australia (1902 r.). Spośród państw europejskich najwcześniej, bo 1 czerwca 1906 roku, prawa kobietom przyznano w Finlandii (ówcześnie Wielkie Księstwo); potem w Norwegii (1913 r.), Rosji Radzieckiej (10 lipca 1918 r.). W tym samym roku kolejne kraje wprowadziły do ustawodawstwa kategorię obywatelka: Austria, Niemcy, Polska (Malec 2009), Węgry, Estonia, Łotwa, Litwa. Po dwóch latach do grupy państw uznających prawa kobiet dołączyły Stany Zjednoczone Ameryki Północnej (1920 r.). Jako ostatni w Europie przyznał je w 1981 roku Liechtenstein (Women's Suffrage... 2010) oraz w 1989 roku kanton Appenzell-Innerrhode w Szwajcarii (Postęp dla wszystkich... 2010).

Tab. 1. Kalendarium praw kobiet w krajach europejskich

Rok	Kraj	Ograniczenia
1906	Finlandia	
1907 1913	Norwegia	Prawo czynne Prawo bierne
1915	Dania Islandia	Prawo czynne
1917 1919	Holandia	Prawo czynne Prawo bierne
1918	Rosja Radziecka, Austria, Niemcy, Polska, Węgry, Estonia, Łotwa, Litwa Irlandia, Wielka Brytania	Prawo czynne

1919	Białoruś, Luksemburg, Ukraina	
1919	Belgia	Prawo czynne
1921		Prawo bierne
1919	Szwecja	Prawo czynne
1921		Ograniczenia lub warunki zniesione
1920	Albania, Czech i Słowacja	
	Islandia	Ograniczenia lub warunki zniesione
1928	Irlandia, Wielka Brytania	Ograniczenia lub warunki zniesione
1929	Rumunia	Ograniczenia lub warunki zniesione
1930	Turcja	Prawo bierne
1934		Prawo czynne i bierne
1931	Hiszpania	
	Portugalia	Prawo czynne i bierne
1944	Bułgaria, Francja	
1945	Chorwacja, Włochy, Słowenia	
1946	Rumunia	Ograniczenia lub warunki zniesione
	Jugosławia, Republika Macedonii	
1947	Malta	
1948	Belgia	Ograniczenia lub warunki zniesione
1949	Bośnia i Hercegowina	
1952	Grecja	
1959	San Marino	Prawo bierne
1973		
1960	Cypr	
1962	Monako	
1970	Andora	Prawo bierne
1973		Prawo czynne
1971	Szwajcaria	
1976	Portugalia	
1981	Liechtenstein	

Źródło: opracowanie na podstawie *Women's Suffrage* (2.12.2013)

Najpóźniej prawa wyborcze przyznały swoim obywatelkom Kuwejt (2005 r.) oraz Zjednoczone Emiraty Arabskie (2006 r.). Do dzisiaj (2014 r.) pozbawione praw są mieszkanki Arabii Saudyjskiej i Brunei.

Prawa i wolności człowieka i obywatela

Prawa człowieka mają charakter: naturalny, przyrodzony – istnieją bez względu na wolę władzy i należą się każdemu z racji urodzenia, stanowią część jego człowieczeństwa; uniwersalny, powszechny – przypadają w udziale każ-

demu człowiekowi, bez względu na przynależność państwową; niezbywalny – jednostka nie może się zrzec swych praw, ani z nich zrezygnować; nienaruszalny – nikt nie może pozbawić człowieka jego praw, wymagają one bezwzględnego poszanowania, narzędziem ich ochrony i realizacji jest państwo (Juchniewicz, Kazimierzczuk 2006). Prawa obywatelskie natomiast rozumiane mogą być jako „uprawnienia przyznane w drodze prawnej jednostce przez państwo, którego jest ona obywatelem. Inaczej niż w przypadku praw człowieka, prawa obywatelskie związane są z posiadaniem obywatelstwa danego państwa. Przyjęty w danym państwie katalog praw i wolności obywatelskich określa pozycję obywatela w tym państwie” (Kulig 1996).

Współcześnie prawa człowieka zostały ujęte w cztery kategorie, tzw. generacje praw. Pierwszą generację tworzą prawa przyrodzone, niezbywalne i nienaruszalne, wynikające z godności człowieka, niezależne od prawodawstwa państwowego. Należą do nich prawa obywatelskie i polityczne, najbardziej „klasyczne” z praw przynależnych człowiekowi: prawo do życia, wolności osobiste związane z ochroną nietykalności osobistej, wolnością sumienia i wyznania, prawo do posiadania własności, równość wobec prawa, prawa polityczne związane z wolnością wyrażania poglądów (Garlicki 2003).

Druga generacja praw obejmuje prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne, zapewniające jednostce rozwój fizyczny, duchowy oraz bezpieczeństwo socjalne będące gwarantem uczestnictwa jednostki w życiu społecznym (partycypacji społecznej) na odpowiednim poziomie. Godne warunki ekonomiczne i społeczne mają pozwolić jednostce na bycie obywatelem, aktywnym uczestnikiem życia wspólnoty lokalnej i kraju, w którym żyje (Kruszka 2008). Są to m.in. prawo do pracy, do wynagrodzenia, do ochrony zdrowia, prawo do edukacji i uczestnictwa w kulturze, do zabezpieczenia społecznego.

Prawa trzeciej generacji to tzw. prawa kolektywne, przynależne narodom, grupom społecznym, wymagające do realizacji współdziałania państw, wyrażają ogólnoludzką solidarność i braterstwo. W tej grupie znajdują się m.in. prawo do pokoju, prawo narodów do samostanowienia, prawo do czystego środowiska naturalnego, prawo do wspólnego dziedzictwa ludzkości, prawo do komunikowania się, prawo do rozwoju, prawo do pomocy humanitarnej (Malinowska 2004).

Najmłodszą grupę praw tworzą wyodrębniające się prawa tzw. czwartej generacji, a w nich prawa międzynarodowe, regulujące np. prawo do obywatelstwa oraz prawa dotyczące mniejszości (religijnych, seksualnych) i wpływające na ich równy status.

Prawa kobiet współcześnie

Prawa człowieka ujęte zostały w wielu międzynarodowych dokumentach, konwencjach i umowach, spośród których najważniejsze składają się na tzw. Międzynarodową Kartę Praw Człowieka. Wśród nich na szczególną uwagę zasługuje Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ z 10 grudnia 1948 roku, w której postanowiono (Powszechna Deklaracja... 1948):

Artykuł 1

Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swej godności i w swych prawach. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa.

Artykuł 2

Każdy człowiek jest uprawniony do korzystania z wszystkich praw i wolności wyłożonych w niniejszej Deklaracji, bez względu na różnice rasy, koloru skóry, płci, języka, religii, poglądów politycznych lub innych przekonań, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek inne różnice.

W grupie praw przyjętych przez ONZ w latach 1949–1967 znajdują się także te, które w sposób szczególny odnoszą się do zasady równości płci i ochrony kobiet w życiu społecznym i publicznym, na rynku pracy, w polityce oraz zakazujące dyskryminacji ze względu na płeć (Równe prawa dla kobiet... 2003). Bardziej współczesną listę dokumentów otwiera Rezolucja nr 34/180 Zgromadzenia Ogólnego ONZ z 18 grudnia 1979 r., czyli Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet, nazywana międzynarodową kartą praw kobiet (Postęp dla wszystkich... 2010) oraz inne dokumenty ONZ, w tym: Deklaracja o eliminacji przemocy wobec kobiet (1993) a także Rezolucja A/54/4 Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych – Protokół Fakultatywny do Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet z dnia 6 października 1999 roku (Rezolucja A/54/4... 1999).

ONZ zorganizowała cztery światowe konferencje dotyczące spraw kobiet: pierwszą w 1975 roku podczas Międzynarodowego Roku Kobiet w Meksyku, drugą w Kopenhadze w 1980 roku, trzecią w Nairobi w 1985 roku, czwartą w Pekinie w 1995 roku. Począwszy od 2000 roku, co pięć lat organizowane są w Nowym Jorku sesje Zgromadzenia Ogólnego ONZ podsumowujące dotychczasowe działania i wyznaczające nowe zadania w dziedzinie ochrony praw kobiet (Postęp dla wszystkich... 2010).

Wspólnota Europejska dysponuje licznymi dokumentami służącymi włączaniu społecznemu kobiet, przeciwdziałaniu ich dyskryminacji, zrównaniu w prawach. Należy do nich w szczególności szereg rekomendacji Komitetu Ministrów odnoszących się do kwestii przemocy wobec kobiet i rodziny (Rekomendacja Komitetu Ministrów... 1985; Rekomendacja Komitetu Ministrów... 1990; Rekomendacja Rady... 2000; Rekomendacja Komitetu Ministrów... 2002; Konwencja o zapobieganiu... 2011).

Gwarantami ochrony praw człowieka i praw obywatelskich w Polsce są: konstytucja, kodeks cywilny, karny, pracy, rodzinny i opiekuńczy, sądy powszechne, Naczelny Sąd Administracyjny, Trybunał Konstytucyjny, Rzecznik Praw Obywatelskich oraz organizacje pozarządowe.

Pomimo szeregu postanowień prawa międzynarodowego prawa kobiet są permanentnie łamane. Zgodnie z Raportem WHO z 2013 roku (Global and regional 2013) ponad jedna trzecia (35%) kobiet na świecie doświadcza przemo-

cy fizycznej lub seksualnej. Jest to zatem makropatologia społeczna, problem o skali globalnej, wręcz epidemia. Twarde dane liczbowe przekonują o współczesnych rozmiarach tego zjawiska. Przemocy domowej doświadcza 37% mieszkanki Afryki, krajów Bliskiego Wschodu i Azji Południowo-Wschodniej; 30% obywateli państw Ameryki Łacińskiej i Południowej; 1/4 Europejki i Azjatek; 23% mieszkanki Ameryki Północnej. Najbardziej narażone na doświadczanie przemocy są kobiety w grupie wiekowej 40–44 lata (37,8%) oraz 35–39 lat (36,6%).

Według ONZ ponad 600 mln kobiet żyje w krajach, w których przemoc w rodzinie nie jest uważana za przestępstwo. Organizacja Narodów Zjednoczonych w 2000 roku założyła osiągnięcie do roku 2015 ośmiu głównych Milenijnych Celów Rozwoju, w tym promocję równości płci, upodmiotowienie i awans społeczny kobiet, eliminację nierówności płci w dostępie do wszystkich poziomów edukacji do 2015 roku oraz poprawę stanu zdrowia kobiet w ciąży i położnic (Millennium Development 2000).

Analiza danych Raportu OECD dowodzi, że jakość życia kobiet jest nadal wyraźnie niższa niż jakość życia mężczyzn. Wielokrotnie częściej wykonują one pracę nieodpłatną (obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego i czynnościami opiekuńczymi) i poświęcają jej zdecydowanie więcej czasu niż ich partnerzy życiowi – w Polsce dwukrotnie: mężczyźni 157 minut, kobiety 296 minut dziennie (średnia dla państw zrzeszonych w OECD wynosi tygodniowo niemal 32 godziny pracy nieodpłatnej w przypadku kobiet i około 21 godzin pracy nieodpłatnej w przypadku mężczyzn. Najlepiej pod względem równości obowiązków domowych sytuacja kształtuje się w Danii: 186 minut pracy nieodpłatnej dla mężczyzn i 243 minuty dla kobiet). Także za pracę zawodową kobiety są niżej wynagradzane od mężczyzn (How's Life? 2013). Mają utrudniony dostęp do pełnienia urzędów i zajmowania stanowisk kierowniczych, decyzyjnych (Sulik 2010). Mizoginia jest wciąż powszechna.

Świadomość praw kobiet – ofiar przemocy domowej, wyniki badań

W badaniach prowadzonych pod moim kierunkiem (Warchał 2013) przedmiotem analiz uczyniono świadomość badanych kobiet, ofiar przemocy domowej, w zakresie przynależnych im praw. Celem badań było rozpoznanie poziomu świadomości praw i stanu wiedzy na temat instytucji, organizacji pomocowych wśród kobiet doznających przemocy domowej oraz próba stworzenia projektu edukacyjnego służącego zwiększeniu tej świadomości. Pytania badawcze przyjęły brzmienie:

1. Jaki jest poziom znajomości praw dotyczących sfery rodzinnej i zawodowej u badanych kobiet?
2. Jakie instytucje stojące na straży praw człowieka znają badane kobiety?
3. Jakie czynniki najsilniej kształtują świadomość prawną kobiet?

Wdrożono zbiorowe studium przypadku (*collective case study, multi-case study*) (Stake 2009), z wywiadem pogłębionym, składającym się z 28 dyspozycji do rozmowy. Teren badań stanowiły ośrodki interwencji kryzysowej z województwa małopolskiego. W badaniach uczestniczyło 15 kobiet w wieku 24–47 lat. Zastosowano celowy dobór respondentek – były to ofiary przemocy rodzinnej, objęte interwencją kryzysową (w Polsce, w 2012 roku z pomocy ośrodków interwencji kryzysowej skorzystało ponad 80 tys. osób; z powodu przemocy w rodzinie – 18 730 rodziny – ponad 63 tys. osób w rodzinach). (Statystyki MPiPS 2012).

Charakteryzowały je następujące zmienne:

1. wykształcenie respondentek: podstawowe – jedna, zawodowe – siedem, średnie – dwie, wyższe – pięć,
2. sytuacja rodzinna: trzynaście mężatek (w tym dwie opuszczone przez mężów i dwie zamężne po raz drugi), jedna w konkubinacie, jedna rozwódka; dzieci: sześć kobiet z dwojgiem dzieci, cztery z jednym dzieckiem, trzy z pięciorgiem dzieci, jedna z czworgiem dzieci, jedna bezdzietna,
3. sytuacja na rynku pracy: osiem aktywnych zawodowo (w tym jedna na 0,5 etatu, jedna na 1,5 etatu oraz jedna na kierowniczym stanowisku), siedem nieaktywnych na rynku pracy,
4. sprawcy przemocy: w dwunastu przypadkach mąż i w jednym przypadku konkubent, ponadto trzykrotnie członkowie rodziny pochodzenia, a także matka konkubenta oraz teściowa,
5. rodzaj przemocy: wobec wszystkich respondentek występuje przemoc psychiczna, u jedenastu ekonomiczna, wobec dziesięciu stosowana jest przemoc fizyczna, w dwóch przypadkach seksualna – gwałty małżeńskie.

Syntetyzując uzyskane dane można przedstawić swoisty portret zbiorowy ofiar przemocy domowej. Są to matki żyjące w związkach, poddane wszystkim rodzajom upokorzeń i doświadczające przemocy głównie ze strony męża/partnera, pozbawione wsparcia społecznego, z niewielką świadomością własnych praw:

- (...) ciężko w życiu czegoś się domagać, gdy człowiek pozostaje sam i jest zależny od innych (K13, 29).
- To, że mąż stosuje przemoc wobec mnie, to jest nie łamanie moich praw, ale ich pogwałcenie. Nie mogę nic powiedzieć, muszę robić tak, jak on uważa, bo inaczej to mu się nie spodoba. Nie mam swoich pieniędzy, on uważa, że to on zarabia, więc on decyduje. Chciałabym iść do pracy, ale jak? Mąż wie, jakie ma prawa, jak był wzywany do pomocy społecznej, to podobno przyszedł z pełnomocnikiem. Nie wiem, czy tak wolno, chyba tak, skoro mój mąż tak zrobił (K7, 38).

Pomimo że prawa kobiet są uregulowane, ofiary przemocy – z jednym wyjątkiem (K11, 34) niemal ich nie znają. A tylko wtedy można korzystać z przyśługujących przywilejów, praw i egzekwować ich przestrzeganie, gdy rozbudzona jest osobista świadomość należnych jednostce praw. Konieczne jest zatem podniesienie poziomu wiedzy społeczeństwa dotyczącej konieczności przestrzegania zasady równości płci, zwłaszcza wśród samych kobiet. Należy

proces ten rozpocząć od diagnozy stanu świadomości praw wśród respondentek, ofiar przemocy domowej. Jak wskazują wyniki analizy wywiadów pogłębianych, badane cechuje bardzo niski poziom świadomości przynależnych im praw pierwszej i drugiej generacji. Jedynym prawem, na które jednomyślnie wskazały, jest prawo do podjęcia pracy.

Tab. 2. Charakterystyka badanej zbiorowości

Kobieta i jej wiek	Zmienne				
	Sytuacja rodzinna	Status zawodowy	Wykształcenie	Rodzaj przemocy	Sprawca
K1, 47	drugi mąż, pięcioro dzieci (w tym pełnoletnie oraz w wieku 6–14 lat, jedno niepełnosprawne)	nieaktywna	podstawowe	fizyczna, psychiczna, ekonomiczna	mąż
K2, 47	mąż, dwoje dzieci (17 i 22 lata)	1,5 etatu	wyższe	psychiczna	mąż
K3, 44	mąż, pięcioro dzieci (w tym troje małoletnich: 11, 14 i 16 lat)	nieaktywna	zawodowe	fizyczna, psychiczna, ekonomiczna	mąż, teściowa
K4, 41	mąż, dwóch synów (12 i 17 lat) starszy syn niepełnosprawny	nieaktywna	zawodowe	psychiczna, ekonomiczna	mąż
K5, 40	mąż, dwie córki (9 i 13 lat)	aktywna	średnie	fizyczna, psychiczna	mąż
K6, 39	rozwódka, czworo dzieci (15–19 lat)	1/2 etatu	zawodowe	fizyczna, psychiczna	mąż
K7, 38	drugi mąż, pięcioro dzieci	nieaktywna	zawodowe	fizyczna, psychiczna, ekonomiczna	mąż
K8, 37	mąż, syn (6 lat)	aktywna	wyższe	gwałty małżeńskie, fizyczna, psychiczna, ekonomiczna	mąż
K9, 37	mąż, dwoje dzieci (9 i 11 lat)	nieaktywna	wyższe	fizyczna, psychiczna, ekonomiczna	mąż
K10, 35	opuszczona przez męża, dwoje dzieci (2 i 5 lat)	nieaktywna	zawodowe	psychiczna, ekonomiczna	ojciec, brat
K11, 34	mąż, bezdzietna	aktywna stanowisko kierownicze	wyższe	fizyczna, gwałty małżeńskie, psychiczna, ekonomiczna	mąż
K12, 33	mąż, dwoje dzieci w młodszym wieku szkolnym	aktywna	zawodowe	fizyczna, psychiczna, ekonomiczna	mąż
K13, 29	opuszczona przez męża, syn (6 lat)	aktywna	średnie	psychiczna, ekonomiczna	rodzina pochodzenia
K14, 28	mąż (wyprowadził się), córka (4 lata)	aktywna	wyższe	psychiczna	mąż, rodzina pochodzenia
K15, 24	konkubent, półroczny syn	nieaktywna	zawodowe	fizyczna, psychiczna, ekonomiczna	konkubent, jego matka

Źródło: MPIPS 2012; <http://www.mpiips.gov.pl/pomoc-spoleczna/raporty-i-statystyki/statystyki-pomocy-spolecznej/statystyka-za-rok-2012/>

Należy przypomnieć, że wszystkie badane kobiety są ofiarami przemocy domowej i mimo to, a może właśnie dlatego, nie dostrzegają problemu permanentnego łamania prawa do wolności i nietykalności osobistej, do własności, do godności osobistej, do prywatności. Najwięcej praw wskazywały respondentki najlepiej wykształcone.

Tab. 3. Świadomość własnych praw (zastosowano oryginalne określenia respondentek)

Prawa		Liczba wskazań
Prawa I generacji	Do nietykalności osobistej	9
	Do życia	8
	Do wolności osobistej	5
	Prawa wyborcze	5
	Do własności (prawo do własnych pieniędzy)	4
	Do prywatności (kontekst ochrony danych osobowych)	4
	Do zachowania godności osobistej	3
	Do wolności sumienia i religii	2
	Do obrony	1
Brak znajomości jakichkolwiek praw I generacji		2
Prawa II generacji	Do pracy	15
	Do ochrony zdrowia, zwolnienia lekarskiego	9
	Do urlopu wypoczynkowego	7
	Do urlopu macierzyńskiego w przypadku urodzenia dziecka	6
	Do bezpłatnej opieki zdrowotnej (medycznej)	5
	Do korzystania z pomocy psychologicznej, prawnej	5
	Do ochrony kobiet w ciąży	4
	Do minimalnego wynagrodzenia za pracę	4
	Do rozwodu	2
	Do warunków ochronnych w pracy	1
Do emerytury	1	
Do równego traktowania w zatrudnieniu	1	
Inne	Ochrona praw dziecka	1

Źródło: opracowanie własne

Respondentki wymieniły nieliczne dokumenty (akty prawa) regulujące kwestie praw człowieka i obywatela w Polsce: sześciokrotnie wskazano Konstytucję, jedna osoba ponadto wskazała na Kodeks pracy, ustawę o przeciwdziałaniu dyskryminacji ze względu na płeć, ustawę o przeciwdziałaniu przemocy, przy czym podkreśliła, że swoją wiedzę zawdzięcza pracownikom ośrodka interwencji kryzysowej. Respondentki pojedynczo wskazały także na Deklarację Praw Człowieka, Konwencję o Prawach Dziecka. Typową odpowiedzią jednak najczęściej było stwierdzenie takie, jak cytowane:

- A co to są prawa obywatelskie? Nie znam się na żadnych przepisach, nie interesuje mnie polityka. Zresztą i tak prawo prawem, a człowiek musi się męczyć (K1, 47);
- Rząd ma gdzieś nasze prawa, pracodawca też, a do tego dochodzą najbliżsi i zastanawiam się, po co ktoś prawa takie tworzy, jak nikt tego nie przestrzega (K14, 28);
- Mój mąż mnie zostawił z długami i z dziećmi małymi, bez pracy, bez niczego i to chyba jest złamaniem moich praw, ale nie wiem, może się mylę? (K6, 39).

Badane kobiety w większości nie umiały także wskazać instytucji, organizacji czy osób, które mogą być pomocne w uwalnianiu ich od doświadczanej przemocy. W wypowiedziach pojawiły się propozycje związane z aktualną sytuacją kobiety objętej pomocą instytucjonalną: ośrodki interwencji kryzysowej – 11 razy, Policja, sąd oraz ośrodek pomocy społecznej po osiem razy, gminna komisja rozwiązywania problemów alkoholowych czterokrotnie, podobnie prokuratura. Media (Internet, radio, telewizja, ulotki, broszury informacyjne) także czterokrotnie. W czterech przypadkach się wsparcia społecznego tworzyły siostry respondentek jako osoby, które „otworzyły im oczy” na rozmiar doznawanej krzywdy, w trzech przypadkach była to koleżanka i lekarz prowadzący ciężę. Wskazano na poradnię zdrowia psychicznego, Kościół (jako wspólnotę wiernych) i kuratora.

Badania dowodzą, że niewiedza badanych kobiet – ofiar przemocy – jest ogromna. Nie potrafią połączyć procedury tzw. niebieskiej karty (obowiązującej od 1998 roku procedury postępowania z ofiarami i sprawcami przemocy domowej, połączonej z instrukcją postępowania ofiary przemocy, w tym możliwością uzyskania pomocy), której są aktywnymi uczestniczkami z prawem do nietykalności osobistej, wolności od przemocy, poniżającego traktowania. Nie umieją wyznaczyć zakresu obowiązków rodzinnych podzielonych pomiędzy partnerów. Nie są w stanie wyegzekwować prawa do posiadania pieniędzy, które uczciwie i w trudzie zarabiają. Są nękanie zazdrością swoich mężów, szykanowane, znieważane, bite.

Ich społeczne, ekonomiczne czy polityczne upodmiotowienie jest środkiem i zarazem celem społecznej zmiany. Jest to zadanie trudne, bowiem kształtowanie postrzegania ról społecznych badanych kobiet uwarunkowane jest przede wszystkim przez wartości tradycyjne. Obraz kobiety kształtował się w społeczeństwie, w którym relacje płci określał patriarchy. Badane kobiety powielają wzory ról rodzinnych funkcjonujących w rodzinach pochodzenia: kobieta podporządkowana ekonomicznie mężczyźnie, zajmuje się domem i dziećmi.

– Ja się zajmuję gospodarstwem, zresztą tak ma być, w domu mama wszystko robiła, nikt jej nie pomagał i żyje. Kobieta sama powinna sobie radzić, kto jej ma pomóc (K4, 41)

Wszystkie badane upatrują dla siebie wolności osobistej w możliwości wykonywania pracy zarobkowej, jednak sześć nie znalazło w sobie siły na podjęcie tej aktywności.

– (...) myślę, że moje prawa są chyba łamane permanentnie, przede wszystkim przez mojego męża. Chciałam iść do pracy, on mi nie pozwoli, mówi, że on zarabia, a ja mam być w domu. Nie rozumiem tego, przecież mam jakieś wykształcenie, co prawda nigdy nie pracowałam, ale może powinnam iść do pracy? Zresztą i tak nigdy nie pracowałam, to się nie uda, więc po co my o tym w ogóle rozmawiamy! Chciałabym pracować, to jest moje marzenie, uważam, że kobieta powinna pracować i realizować się zawodowo. Może wtedy jest bardziej szanowana? Zresztą dzieci kiedyś wyrosną i co ja będę w życiu robić? Jak kobieta pracuje, ma też inne cele i wyzwania do zrealizowania (K9, 37).

U respondentek występuje syndrom sztokholmski, zaniżone poczucie wartości, postawa podporządkowania, rezygnacji, wyuczonej bezradności, przejawiająca się w braku samodzielności decyzyjnej i w postrzeganiu siebie jako osoby bezsilnej wobec oprawcy i zdarzeń.

– Mój tato bił moją mamę. Pił dużo alkoholu, był agresywny. Postanowiłam iść na studia, wykształcić się. Chciałam uciec od tego wszystkiego, co było w moim domu. Zawsze myślałam, że jak ukończę studia, to sobie sama poradzę. Na studiach poznałam swojego przyszłego męża. Ja byłam na II roku, a on już bronił pracę magisterską. Byłam w nim zakochana po uszy, był taki mądry, inteligentny i opiekuńczy. Pamiętam jak raz mnie szarpnął, bo nie chciałam iść na spacer, bolało. Przeprosił mnie i wszystko było dobrze. Po ślubie się niestety powtórzyło. Wiem, że nie powinnam popełniać błędu mojej mamy i od niego odejść, ale nie potrafię, nie umiem, nie chcę (K9, 37).

Pomimo doświadczanych cierpień paradoksalnie oczekują od swoich mężów, partnerów realizowania roli głowy rodziny i jej żywiciela. Są zwolenniczkami tradycyjnego podziału obowiązków domowych:

– Rolą kobiety jest dbać o dom i go prowadzić a mężczyzna musi zarabiać, tak jest już przypisana rola kobiecie i mężczyźnie. Zawsze tak było i nikt z tym nie dyskutował. To dopiero teraz coś się zmienia w tej kwestii, świat staje do góry nogami (K4, 41).

Respondentki znajdują się na początku drogi wiodącej ku świadomości własnych praw, ku samostanowieniu, niektóre z nich nigdy jednak nie dotrą do celu, jakim jest wolność osobista, bowiem skuteczna zmiana wymaga zaangażowania osobistego, a badane kobiety nie są jeszcze gotowe do podjęcia pracy nad sobą i zmianą własnego położenia.

Prewencja i terapia – podstawowe założenia edukacji społecznej

Oddziaływania edukacyjne ukierunkowane na uświadomienie wagi równości praw należy rozpiąć na trzech poziomach: profilaktyki elementarnej, drugorzędowej i trzeciorzędowej. Konieczne jest wykorzystanie wszelkich przestrzeni edukacyjnych – od formalnej, poprzez pozaformalną, do nieformalnej i incydentalnej.

W obszarze profilaktyki elementarnej należy wzmocnić działania edukacyjne, systemowe, organizacyjne, polityczne i ekonomiczne oraz programy prewencyjne. Konieczna jest w tym przypadku koalicja sił społecznych, od poziomu administracji rządowej po samorządy lokalne, od lekarzy, policjantów, prokuratorów, sędziów, kuratorów etc., po nauczycieli, pracowników socjalnych, organizacje społeczne, w tym kobiece. Narzędzia prawne zostały wypracowane (Krajowy Program... 2006), ale konieczne jest prowadzenie stałego monitoringu polityki równości płci. Edukacja społeczna powinna

wykorzystywać wszystkie dostępne narzędzia – kampanie społeczne, citylighty, billboardy, spoty emitowane w mediach. Społeczeństwo powinno zostać objęte powszechną edukacją obywatelską, edukacją w dziedzinie praw i bezpieczeństwa człowieka, w tym praw kobiet. Jest na to miejsce w przedszkolach i szkołach, np. poprzez zabawy tematyczne z wykorzystaniem zabawek edukacyjnych, podczas lekcji wychowawczych czy podczas zajęć ścieżki przedmiotowej z zakresu wiedzy o społeczeństwie, poprzez zachęcanie szkół do zainteresowania się tematem praw obywatelskich, poprzez organizowanie różnego rodzaju konkursów wiedzy, olimpiad. W materiałach dydaktycznych i podręcznikach szkolnych należy eksponować treści dotyczące równości płci – przyczyni się to do zwiększenia zakresu świadomości społecznej. Należy podjąć przedmiotowy problem w nurcie doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Te uprzedzające działania powinny w nieodległej przyszłości przyczynić się do zwiększenia świadomości praw obywatelskich na poziomie ogólnospołecznym.

Profilaktyka drugorzędowa skierowana zostać powinna na opiekę i kompensację w rozpoznanych rodzinach i środowiskach ryzyka, poprzez: wczesną interwencję, poprawę sytuacji społecznej i materialnej rodziny, przełamywanie izolacji społecznej rodziny, kształtowanie prawidłowych struktur emocjonalno-komunikacyjnych w rodzinie, edukację, poradnictwo, tworzenie środowiskowych sieci instytucji i sił pomocy rodzinie i włączanie w tę sieć instytucji już istniejących. Należy wzmocnić osoby narażone na dyskryminację i przemoc darmowym dostępem do pomocy prawnej, psychologicznej, zapewnić potrzebującym niezbędne wsparcie finansowe. Istotne jest opracowanie oferty edukacyjnej dla osób narażonych na doznawanie przemocy oraz – szerszej dyskryminacji ze względu na płeć – z zakresu przysługujących im praw. Należy także wzmocnić kontrolę procedur niebieskiej kraty oraz realizacji przepisów odnoszących się do ochrony ofiar przestępstw.

Oddziaływania z zakresu profilaktyki trzeciorzędowej mają charakter powstrzymujący i terapeutyczny. Są kierowane do ofiar, ale i sprawców przemocy. Powinny zostać ukierunkowane na podstawowy cel, jakim jest wyjście z relacji ofiara–sprawca. Poza typową pracą terapeutyczną (terapia grupowa, grupy wsparcia, praca nad podniesieniem samooceny, praca nad rozbudzeniem samodzielności, wzmocnienie w roli kobiety aktywnej zawodowo, dysponującej własnymi zasobami finansowymi), należy zadbać o to, by elementem każdego kontaktu z placówkami specjalistycznymi, w tym pomocowymi, była ustawiczna edukacja w zakresie przynależnych praw.

Działania z tego obszaru powinny objąć także przygotowanie zawodowe kadr pomocowych do właściwej pracy z ofiarami i sprawcami przemocy (lekarzy i innych pracowników służby zdrowia, Policji, psychologów, pedagogów, pracowników socjalnych, asystentów rodzin, doradców, kuratorów sądowych etc.) w zakresie problematyki równości i zakazu jakiegokolwiek dyskryminacji.

Zgodnie z zasadą indywidualizacji – w terapii poszczególnych ofiar i działaniach korekcyjno-edukacyjnych skierowanych do sprawców – trzeba stosować odmienne i specyficznie właściwe danemu przypadkowi metody pracy i prewencji.

Podsumowując: należy przeciwstawić się przemocy, która jest narzędziem zniewolenia i przyzwolenia na bezsilność, niemoc. Trzeba wyzwolić w ofiarach MOC, czyli siłę i skierować ją na pomoc, po to, by wyzwoliły siebie.

Literatura

- de Gouges O. 2000, *Deklaracja Praw Kobiety i Obywatelki*, tłum. A. Araszkiwicz, „Biuletyn Ośka” nr 11, <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/fe0021gouges.pdf>
- Deklaracja o eliminacji przemocy wobec kobiet*, A/RES/48/104, ONZ 1993; www.un.org/documents/ga/res/48/a48r104.htm
- Dekret Tymczasowego Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego z 28 listopada 1918 roku o ordynacji wyborczej do Sejmu Ustawodawczego (Dz. P.P.P. nr 18, poz. 46), http://www.trybunal.gov.pl/wszechnica/akty/dekr_pilsud3.htm (10.11.2013)
- Europejski Rok Obywateli 2013*, europa.eu/citizens-2013/pl/Home
- Garlicki L. 2003, *Polskie prawo konstytucyjne*, Warszawa
- Global and regional estimates of violence against women: Prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*, WHO 2013; http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85239/1/9789241564625_eng.pdf
- How's Life? 2013: OECD (2013), *Measuring Well-being*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-en>
- http://bip.ms.gov.pl/Data/Files/_public/bip/prawa_czlowieka/onz/pdpc.pdf
- <http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/ulotka%2002-2010%20internet.pdf>
- Juchniewicz J., Kazimierczuk M. 2006, *Wolności i prawa polityczne*, [w:] M. Chmaj (red.), *Wolności i prawa człowieka w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Kraków
- Kodeks Hammurabiego* 1996, tłum. M. Stępień, Warszawa
- Konwencja o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy w rodzinie 2011, Rada Europy, s. 2, 3; http://amnesty.org.pl/uploads/media/konwencja_przemoc_wobec_kobiet.pdf
- Krajowy Program Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie 2006, MPiPS, Warszawa <http://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoeczna/programy/krajowy-program-przeciwdzialania-przemocy-w-rodzinie/>
- Kruszka R. 2008, *Wykluczenie społeczne – rys interpretacyjny i użyteczność badawcza*, „Kultura i Edukacja” nr 1, s. 35–69
- Kulig A. 1996, *Prawa i wolności obywatelskie*, [w:] M. Bankowicz (red.), *Słownik polityki*, Warszawa
- Majewska E., Kukowska M. 2005, *Przemoc wobec kobiet w rodzinie i relacjach intymnych. Podstawowe informacje*, Amnesty International, Sekcja polska, Warszawa http://amnesty.org.pl/uploads/media/przemoc_wobec_kobiet_w_rodzinie_i_relacjach_intymnych_2006.pdf
- Malec D. 2009, *Sejm Ustawodawczy 1919–1922. W 90. rocznicę pierwszego posiedzenia*, „Przegląd Sejmowy”, Rok XVII nr 1 (90), s. 9–30, <http://www.sejm.gov.pl/wydarzenia/przegląd/teksty/ps90.pdf>
- Malinowska I. 2004, *Prawa człowieka i ich ochrona międzynarodowa*, Warszawa
- Maryon A. 2013, *Świadomość praw obywatelskich kobiet przeżywających kryzysy*, niepublikowana praca słuchaczki studiów podyplomowych, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

Millennium Development Goals 2000, ONZ, <http://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml>

Mucha R. 2013, *Poziom świadomości praw obywatelskich u kobiet doświadczających przemocy domowej*, niepublikowana praca słuchaczki studiów podyplomowych, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

Osiatyński W. 1998, *Szkoła Praw Człowieka. Teksty wykładów. Zeszyt 1*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa

Portal Ministerstwa Sprawiedliwości

Postęp dla wszystkich równe prawa równe szanse dla kobiet i mężczyzn 2010, Ośrodek Informacji ONZ w Warszawie, luty,

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, 1948 ONZ, <http://www.un.org/en/documents/udhr/>; http://bip.ms.gov.pl/Data/Files/_public/bip/prawa_czlowieka/onz/pdpc.pdf

Rekomendacja Komitetu Ministrów R (85) 4 w sprawie przemocy w rodzinie z dnia 26 marca 1985 roku, <http://ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/przeciwdzialanie-przemocy-w-rodzinie/akty-prawne-i-inne-dokumenty-/>

Rekomendacja Komitetu Ministrów R (90) 2 w sprawie reakcji społecznych na przemoc w rodzinie z dnia 15 stycznia 1990 roku <http://ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/przeciwdzialanie-przemocy-w-rodzinie/akty-prawne-i-inne-dokumenty-/>

Rekomendacja Komitetu Ministrów Rec.(2002)5 w sprawie ochrony kobiet przed przemocą z dnia 30 kwietnia 2002 roku <http://ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/przeciwdzialanie-przemocy-w-rodzinie/akty-prawne-i-inne-dokumenty-/>

Rekomendacja Rady Europy 1450 (2000) dotycząca przemocy wobec kobiet w Europie <http://ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/przeciwdzialanie-przemocy-w-rodzinie/akty-prawne-i-inne-dokumenty-/>

Rezolucja A/54/4 Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych – Protokół Fakultatywny do Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet z dnia 6 października 1999 roku, <http://ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/przeciwdzialanie-przemocy-w-rodzinie/akty-prawne-i-inne-dokumenty-/>

Równe prawa dla kobiet i mężczyzn. Działania ONZ na rzecz kobiet 2003, http://www.unic.un.org.pl/rownouprawnienie/instrumenty_mn.php

Stake R. E. 2009, *Jakościowe studium przypadku*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2009, s. 623–654.

Statystyki MPiPS 2012; <http://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoeczna/raporty-i-statystyki/statystyki-pomocy-spoecznej/statystyka-za-rok-2012/>

Sulik M. 2010, *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*, Katowice

Ustawa z 17 marca 1921 roku Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz. U. R. P. nr 44, poz. 267; nr 79, poz. 550; nr 101, poz. 935, http://www.trybunal.gov.pl/wszechnica/akty/konstytucja_marcowa.htm (10.11.2013)

Ustawa z dnia 10 czerwca 2010 roku o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2010 r. Nr 125, poz. 842, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20101250842>

Warchał B. 2013, *Kobieta wobec praw i wolności obywatelskich*, niepublikowana praca słuchaczki studiów podyplomowych, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

Wojtysiak D. 2013, *Świadomość praw obywatelskich kobiet doświadczających przemocy w rodzinie*, niepublikowana praca słuchaczki studiów podyplomowych, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.

Women's Suffrage 2010, Inter-Parliamentary Union, <http://www.ipu.org/wmn-e/suffrage.htm> (3.12.2013)

ZOFIA SZAROTA, dr hab., prof. UP
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Wydział Pedagogiczny
Instytut Nauk o Wychowaniu
zosza3@wp.pl

Ponadto zapis bibliograficzny wymaga następującego uzupełnienia:

s. 76 w. 8 g.

Portal Ministerstwa Sprawiedliwości

http://bip.ms.gov.pl/Data/Files/_public/bip/prawa_czlowieka/onz/pdpc.pdf

s. 76 w. 9 g.

Postęp dla wszystkich równe prawa równe szanse dla kobiet i mężczyzn. Ośrodek Informacji ONZ w Warszawie, luty 2010, <http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/ulotka%2002-2010%20internet.pdf>

HELENA WRONA-POLAŃSKA

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Psychoedukacja jako forma promocji zdrowia

Abstrakt

Celem niniejszego doniesienia jest ukazanie psychoedukacji jako formy promocji zdrowia poprzez upowszechnienie wiedzy psychologicznej dla zwiększenia świadomości w zakresie: czynników sprzyjających i zagrażających zdrowiu oraz kształtowania prozdrowotnego stylu życia. Psychoedukacja zależy od podejścia do zdrowia jako stanu, dyspozycji-zasobu czy procesu. Podstawą psychoedukacji w niniejszym opracowaniu jest Funkcjonalny Model Zdrowia (FMZ) Heleny Wrony-Polańskiej, w którym zdrowie jest funkcją twórczego radzenia sobie ze stresem zależnego od posiadanych zasobów podmiotowych. W oparciu o Funkcjonalny Model Zdrowia można formułować zadania do psychoprophylaktyki i promocji zdrowia dla wychowawców, nauczycieli i edukatorów zdrowia, które zmierza do uczenia skutecznych strategii radzenia sobie ze stresem i wzmacniania zasobów podmiotowych.

Słowa kluczowe: promocja zdrowia, psychoedukacja

Psychoeducation as a Form of Health Promotion

Abstract

The aim of this paper is to present psychoeducation as a form of health promotion through the dissemination of the knowledge of psychology in order to increase general awareness of the factors which promote and compromise health and a healthy lifestyle. Psychoeducation depends on the approach towards health as a condition, a disposition-resource, or a process. In this work, the basis of psychoeducation is the Functional Health Model developed by Helena Wrona-Polańska, according to which health is a function of creative stress management dependent on one's subjective resources. Based on the Functional Health Model it is possible to formulate tasks related to prevention in psychology and health promotion for teachers and health educators, the purpose of which is to develop effective methods of stress management and subjective resources reinforcement.

Key words: health promotion, psychoeducation

Wprowadzenie do problematyki zdrowia

Psychoedukacja odgrywa znaczącą rolę we współczesnym świecie z uwagi na to, że wiedza stanowi najważniejszy zasób sprzyjający człowiekowi w radzeniu sobie w różnych sytuacjach życiowych (Hobfoll 1989). Edukacja tak rozumiana wykracza poza dotychczasowe ramy obejmujące dzieci i młodzież, dotyczy funkcjonowania człowieka w całym jego życiu. Jest ważna na różnych szczeblach kształcenia od przedszkola aż po uniwersytet, także uniwersytet trzeciego wieku. Szczególny nacisk powinno się położyć jednak na psychoedukację we wczesnym okresie życia dziecka sprzyjającą wspomaganiam i wzmocnieniu jego zdrowia. Jest to zadanie dla rodziców, wychowawców i nauczycieli, którzy są pierwszymi animatorami zdrowia dziecka (Wrona-Polańska 2003).

Psychoedukacja ma swoją specyfikę, gdyż służy przekazywaniu wiedzy psychologicznej, której zastosowanie pomaga w prawidłowym rozwoju psychofizycznym sprzyjając zdrowiu człowieka i społeczeństwa. Służy ona w szczególności upowszechnieniu wiedzy psychologicznej w celu promowania zdrowia poprzez zwiększenie świadomości w tym obszarze z jednej strony, z drugiej zaś sprzyja kształtowaniu zachowań promujących zdrowie, określanego też jako zdrowie behawioralne (Sęk 2002), którego wyznacznikiem jest zdrowy styl życia.

Celem niniejszego doniesienia jest przedstawienie psychoedukacji jako najczęstszej formy promocji zdrowia poprzez upowszechnienie wiedzy psychologicznej dla podniesienia świadomości człowieka w zakresie czynników sprzyjających i zagrażających zdrowiu oraz kształtowanie prozdrowotnego stylu życia poprzez promowanie zachowań sprzyjających zdrowiu. Psychoedukacja tak rozumiana będzie edukacją prowadzącą do zmiany zachowania w kierunku bardziej sprzyjającego wzmocnieniu, utrzymaniu i promowaniu zdrowia.

Nasilające się w XXI wieku zagrożenie zdrowia w wyniku wzrastającej wciąż śmiertelności z powodu chorób cywilizacyjnych – zawału serca i nowotworów zmusza do poszukiwania skutecznych sposobów przeciwdziałania tej fali zachorowań i utrzymania zdrowia. Niezbędne jest przekazywanie wiedzy dotyczącej źródeł istniejących zagrożeń, a także wiedzy i sposobów promowania zdrowia. Ważne jest zatem, jak wskazywał Julian Aleksandrowicz na zorganizowanej konferencji międzynarodowej w Krakowie w 1972 roku, która zyskała na świecie miano III Rewolucji Zdrowotnej, „nasycać świadomości młodzieży i dorosłych wiedzą o tym, co sprzyja zdrowiu jednostek i społeczeństwa” (Aleksandrowicz, Matuszewski 1974). Jest to zadanie dla rodziców, wychowawców i nauczycieli XXI wieku przygotowanych do pełnienia roli nie tylko wychowawczej i kształcącej, ale przede wszystkim edukacyjnej w zakresie prozdrowotnego oddziaływania na dzieci i młodzież. Wymaga to odpowiedniego programu kształcenia młodych adeptów sztuki pedagogicznej, aby wychowywali młode pokolenia ku zdrowiu poprzez zwiększanie świadomości prozdrowotnej i uczenie odpowiednich oddziaływań i zachowań sprzyjających zdrowiu.

Zdrowie ma charakter interdyscyplinarny, dlatego też wymaga współpracy specjalistów z różnych dziedzin – medycyny, psychologii, filozofii, socjologii, pedagogiki, zarówno w zakresie prowadzenia badań, jak również konstruowa-

nia w oparciu o nie programów z zakresu psychoprofilaktyki i promocji zdrowia poprzez psychoedukację

Modele zdrowia

Początki wiedzy o zdrowiu pochodzą od Hipokratesa (IV w. p.n.e.), uważanego za ojca medycyny, który zdrowie utożsamiał z dobrym samopoczuciem. Wskazywał także na środowisko i indywidualny styl życia jako czynniki nierozdzielnie związane ze zdrowiem. Było to całościowe, holistyczne podejście do zdrowia, jednakże przez wieki zdominowane przez panujący fenomen choroby. Zdrowie definiowano w sposób negatywny jako brak objawów chorobowych i kalectwa (Sokołowska 1986). Takie podejście wynikało z panującego w medycynie modelu biomedycznego opartego na teorii dualizmu kartezjańskiego i mechanistycznej wizji człowieka jako psującej się maszyny, którą można „naprawić” wymieniając jej części. Przyczyną chorób w tym modelu były czynniki obiektywne: bakterie, wirusy i grzyby, których działanie może jedynie zdiagnozować lekarz i zastosować odpowiednią terapię, pacjent zaś jest przedmiotem a nie podmiotem oddziaływań lekarza. W tak rozumianym modelu leczenia pacjent nie miał wpływu na swoje zdrowie, a jedynym jego zadaniem było podporządkowanie się zaleceniom lekarskim polegającym na leczeniu narządów, nie zaś chorego człowieka. Model biomedyczny przyczynił się znacznie do rozwoju medycyny wąkospecjalistycznej, jednakże nie uwzględniał potrzeb chorego człowieka, co stało się przyczyną jego krytyki i dążenia do zmiany. Chociaż w poszczególnych epokach pojawiały się pewne wątki związane ze zdrowiem, np. w oświeceniu podkreślano konieczność wzięcia odpowiedzialności za własne zdrowie (Karski 1994), prawdziwy renesans tej problematyki nastąpił dopiero w połowie ubiegłego stulecia i wiązał się z powstaniem psychologii zdrowia (Matarazzo 1980).

Do rozwoju tej problematyki przyczyniły się także rewolucje zdrowotne, czyli oddziaływania pozamedyczne, które sprzyjały zdrowiu. Pierwsza rewolucja zdrowotna wiązała się z opanowaniem chorób zakaźnych, gdyż samo stosowanie szczepień ochronnych nie wystarczało. Konieczne było oddziaływanie na środowisko fizyczne w taki sposób, aby zwiększyć poziom higieny życia ludności, który gwarantował wzrost poziomu zdrowia

Rozwój przemysłu pod koniec XIX wieku w krajach wysoko rozwiniętych, m.in. Francji, Anglii, krajach skandynawskich i USA, spowodował wzrost zachorowalności i śmiertelności z powodu zawałów i nowotworów. Podjęte działania zmierzające do ochrony środowiska (ekologia) i zmiany stylu życia, wymagały rozszerzenia modelu biomedycznego na model biopsychospołeczny, zwany także ekologicznym, uwzględniający różne uwarunkowania zdrowia, także psychiczne i społeczne, które najlepiej oddaje tzw. mandala zdrowia, czyli model ekosystemu człowieka (Słońska, Misiuna 1993). W mandali zdrowia człowiek znajduje się w centrum wszechświata, najbliższym człowiekowi systemem jest rodzina a najbardziej oddalonym – biosfera i socjosfera, czyli kultu-

ra. Do utrzymania zdrowia niezbędne są tzw. cztery pola życiowe wg Lalonda – biologia człowieka, środowisko fizyczne, środowisko społeczno-psychologiczne i zachowanie człowieka. Wszechstronne podejście do człowieka i jego zdrowia doprowadziło do powstania medycyny behawioralnej, która zarówno w etiologii chorób, jak i terapii uwzględniała czynniki pozamedyczne i behawioralne, tj. aktywny czy pasywny tryb życia człowieka (Wrześniewski 2002). Oddziaływania pozamedyczne na środowisko społeczne i tryb życia ludności zostały określone mianem drugiej rewolucji zdrowotnej.

Równocześnie istniała konieczność zwiększenia świadomości w zakresie zdrowia, która oznaczała zwiększenie wiedzy o zdrowiu i jego uwarunkowaniach poprzez psychoedukację oraz podjęcie działań na rzecz zdrowia, czyli rozwój promocji zdrowia. Wzrost świadomości prozdrowotnej i podjęcie działań na rzecz promowania zdrowia stały się zadaniem trzeciej rewolucji zdrowotnej zainspirowanej w Krakowie w 1972 r. przez profesora Juliana Aleksandrowicza (Aleksandrowicz 1979).

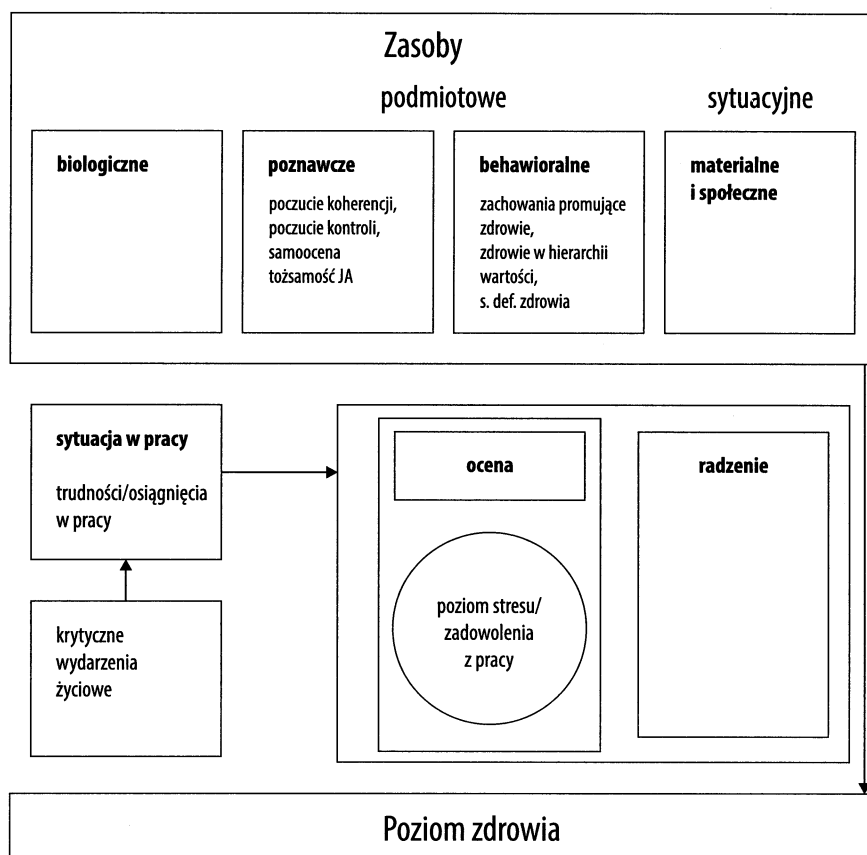
Koncepcje zdrowia

Pierwsza definicja zdrowia została sformułowana w 1948 roku przez Światową Organizację Zdrowia, która utożsamiała zdrowie z pełnią dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko brakiem choroby lub kalectwa (Sokołowska 1986). Było to pierwsze pozytywne i całościowe podejście do zdrowia. Słabością tej definicji był statyczny jego charakter oraz trudności w zdefiniowaniu i operacjonalizacji pojęcia „dobrostan” (Słońska 1994). Przedstawiciele promocji zdrowia definiowali zdrowie jako „poddająca się zmianom zdolność człowieka zarówno do osiągnięcia pełni własnych fizycznych, psychicznych i społecznych możliwości, jak i reagowania na wyzwania środowiska” (Słońska 1993). Zdrowie w tym ujęciu jest pewną dyspozycją czy zasobem umożliwiającym wszechstronny rozwój człowieka, a także sprostanie wymaganiom otoczenia.

Aleksandrowicz (1979) jako pierwszy nadał zdrowiu procesualny i interdyscyplinarny charakter, traktował zdrowie jako najwyższą wartość, o którą trzeba się troszczyć i promować, zapoczątkowując w ten sposób trzecią rewolucję zdrowotną, zmierzającą do zwiększenia świadomości jednostkowej i społecznej w zakresie zdrowia. Wyrazem takiego podejścia do zdrowia był napis znajdujący się przed wejściem do Kliniki Hematologii Akademii Medycznej w Krakowie: „Klinika nie tylko leczy, ale uczy jak żyć, by zachować zdrowie”. Podobną definicję ujmującą zdrowie jako proces utrzymywania równowagi w płaszczyźnie somatycznej, psychicznej i społecznej oraz między nimi w granicach uznanych za normalne, znajdujemy u Juliana Blicharskiego (Aleksandrowicz 1979), najbliższego współpracownika prof. Aleksandrowicza. Definicja ta ma charakter całościowy, a więc holistyczny, dynamiczny oraz systemowy. Zakłada możliwość prowadzenia interdyscyplinarnych badań nad zdrowiem.

Szerokie ujęcie zdrowia można znaleźć w modelu salutogenetycznym (Antonovsky 1995). Zdrowie jest procesem poszukiwania i utrzymywania dynamicznej równowagi pomiędzy możliwościami człowieka a wymaganiami otoczenia (stresorami). Wyraża się w relacji wzajemnie na siebie oddziałujących – dostępnych człowiekowi zasobów, jego zachowania i wymagań życia codziennego (Sęk 1997). W tym procesie nieustannego, a więc dynamicznego równoważenia, człowiek wykorzystuje potencjalne zasoby biologiczne, psychologiczne i społeczne w celu sprostania zewnętrznym i wewnętrznym wymaganiom oraz osiągania indywidualnych i społecznych zamierzeń.

Systemowe ujęcie zdrowia zakładające jego zależność od kontekstu sytuacyjnego i zasobów podmiotowych przedstawia autorski funkcjonalny model zdrowia (FMZ) (Wrona-Polańska 2003).

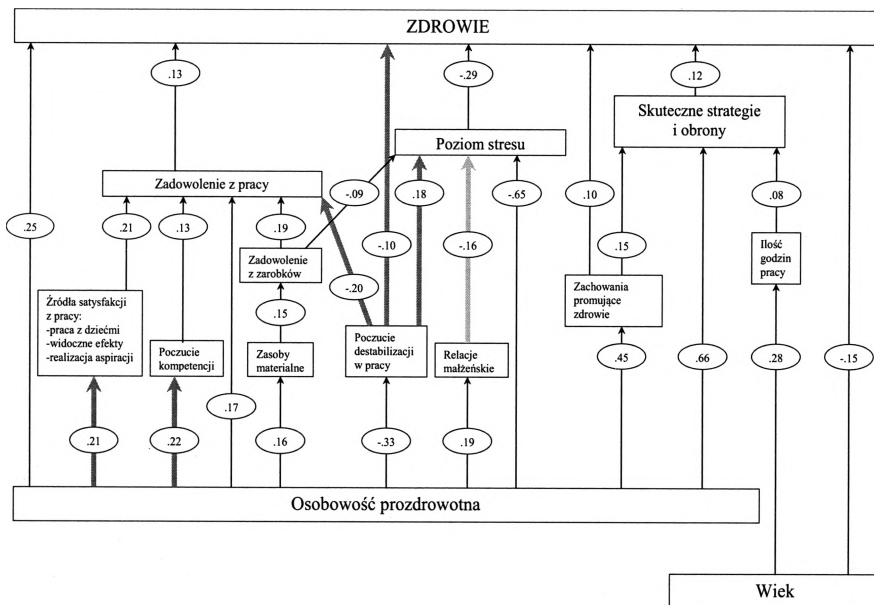


Rys. 1. Model zdrowia i jego uwarunkowania

Źródło: opracowanie własne (Wrona-Polańska 2003: 100)

Zdrowie w FMZ jest funkcją twórczego radzenia sobie ze stresem. Funkcja rozumiana jest w sensie matematycznym jako zależność między zmiennymi, co oznacza, że zmiana jednej wartości pociąga za sobą zmianę drugiej. Podsta-

wowymi psychologicznymi mechanizmami zdrowia są zasoby podmiotowe – poczucie koherencji, poczucie kontroli i samokontroli oraz samoocena, zwane osobowością prozdrowotną, które trzema ścieżkami: **skutecznego działania, pozytywnych emocji i napięciową** wpływają na zdrowie (ryc. 2). Skuteczne działanie wymaga nieustannego zasilania informacyjnego – wiedzy i emocjonalnego – motywacji do działania (Nęcka 1994). Funkcję tę pełnią zasoby podmiotowe zwane osobowością prozdrowotną. Zasoby zasilając skuteczne działanie prowadzą nie tylko do rozwiązania problemu, ale także przeciwdziałają ścieżce napięciowej – stresowej, aby napięcie nie przerodziło się w stres, który zagraża zdrowiu. Sprzyja zdrowiu także ścieżka pozytywnych emocji – zadowolenia z pracy, której źródłem u nauczycieli są: praca z dziećmi, widoczne efekty pracy, możliwość realizacji swoich ambicji i aspiracji. Kreatorem tak rozumianego zdrowia jest człowiek i jego aktywność na rzecz swojego zdrowia.



Rys. 2. Model zdrowia nauczycielek

Źródło: opracowanie własne (Wrona-Polańska 2003: 213)

Promocja zdrowia i psychoedukacja

Pierwsza Międzynarodowa Konferencja Promocji Zdrowia odbyła się w 1986 roku w Ottawie. Jej rezultatem był sporządzony dokument zwany Kartą Ottawską, zawierający definicję promocji zdrowia:

„Promocja zdrowia jest to proces umożliwiający każdemu człowiekowi zwiększenie oddziaływania na własne zdrowie w sensie jego poprawy i utrzymywania” (Karta Ottawska 1994).

Promocja zdrowia w znaczeniu psychologicznym to: „Proces nabywania przez ludzi umiejętności kontrolowania i wpływania na własne zdrowie” (Czabała 1994). Jest to czynność celowa, którą należy rozwijać poprzez zwiększanie świadomości, zarówno jednostkowej jak i społecznej, w zakresie problematyki dotyczącej zdrowia (Aleksandrowicz 1979). Pomocne może być w tym rozumienie zdrowia jako wartości, a szczególnie nadanie zdrowiu statusu najwyższej wartości, o którą trzeba dbać i zabiegać, gdyż umożliwia ona osiągnięcie innych wartości (Aleksandrowicz 1979). Aby zdrowie miało moc regulacyjną zachowania, musi być wartością autoteliczną czyli uewnętrzną (Aleksandrowicz 1979).

Celem promocji zdrowia jest:

- podnoszenie świadomości jednostkowej i społecznej, dotyczącej zdrowia i czynników warunkujących zdrowie,
- umożliwienie człowiekowi kontroli nad procesami zdrowia i udziału w realizacji celów zdrowotnych,
- rozwój i umacnianie zasobów zdrowotnych, tkwiących w jednostce i środowisku.

Promocja zdrowia jest dziedziną badań i praktyki o charakterze interdyscyplinarnym. Psychologia odgrywa w promocji znaczącą rolę poprzez upowszechnienie wiedzy psychologicznej istotnej dla promocji oraz kształtowanie zachowań sprzyjających zdrowiu.

Nowoczesna wiedza psychologiczna powinna być upowszechniona wśród pracowników zawodów medycznych, nauczycieli wszystkich szczebli, organizatorów życia społecznego itp., a więc osób, które kształtują zachowanie innych w procesie wychowania, edukacji i leczenia (Czabała, Sęk 2011). Wiedza ta powinna dotyczyć modeli zdrowia, mechanizmów kształtowania i utrzymania zdrowia oraz koncepcji akcentujących rolę zasobów – potencjałów zdrowia tkwiących w jednostce i w środowisku. Ważna jest także wiedza dotycząca czynników warunkujących rozwój psychospołeczny i satysfakcję z życia, tj. lepszą jakość życia. Podnoszenie jakości życia to warunki wpływające na zaspokojenie potrzeb i realizację zadań, dające w efekcie satysfakcję życiową, które są podstawą promocji zdrowia (Słońska 1994).

Promowanie zdrowia może odbywać się różnymi ścieżkami (poprzez kampanie reklamowe, edukację, programy krzewienia zdrowych stylów życia), ale najważniejsza jest świadomość i aktywność własna, czyli motywacja służąca promocji zdrowia. Ważne, by podejmować działania zdrowotne bez nacisków społecznych, gdyż wtedy jest gwarancja, że człowiek będzie to działanie podtrzymywał i rozszerzał. W promocji zdrowia ważne jest krzewienie zachowań zdrowotnych, które kształtują się w procesie socjalizacji pierwotnej (w rodzinie, wychowaniu przedszkolnym), w socjalizacji wtórnej (zdrowotna edukacja w szkole i organizacjach) oraz podejmowanie czynności celowych, intencjonalnych (Sęk 2002). W obszarze promocji zdrowia mieści się problematyka rozwijania zasobów służących podnoszeniu poziomu zdrowia i sprzyjających radzeniu sobie ze stresem życiowym.

Znaczącą rolę odgrywa także edukacja zdrowotna, która powinna obejmować nie tylko wiedzę o zdrowiu, o potencjałach zdrowia i jego zagrożeniu. Zdaniem Sęk (2002), edukacja w promocji zdrowia powinna być „edukacją dla zmiany”, tzn.: powinna uwzględniać wspomaganie motywacji do uczenia się i zdobywania kompetencji potrzebnych dla zdrowia, także dla szerzenia zdrowia. Promocja zdrowia powinna być skierowana nie tylko do jednostki, ale także różnych grup społecznych, rodziców, wychowawców przedszkoli, szkół, np. programy przedszkolnej edukacji zdrowotnej, akcja „Sieci Szkół Promujących Zdrowie” (Woynarowska 1994). Projekty nastawione na promocję zdrowia i rozwoju w rodzinie to naturalne zadania dla funkcjonowania rodziny. Terenami promocji zdrowia są: *rodzina*, w której następuje kształtowanie nawyków zdrowotnych, stylu spędzania wolnego czasu, *szkoła* – ze względu na modelowanie osobowości uczniów, prozdrowotnych zachowań oraz istniejące zagrożenia (np. uzależnienia, negatywny wpływ grupy rówieśniczej) oraz *zakład pracy i społeczność lokalna*.

Wyróżnia się następujące kierunki promocji zdrowia:

- promowanie zdrowego stylu życia (zdrowej diety, aktywności fizycznej, aktywnego wypoczynku).
- rozwój kompetencji sprzyjających zdrowiu (trening asertywności, komunikacji społecznej, radzenia sobie ze stresem).
- profilaktyka uzależnień.
- modyfikacja zachowań ryzykownych dla zdrowia.
- praca w grupach ryzyka (np. otyłych, anorektycznych) z udziałem lekarza.

Promowanie zdrowia w procesie edukacji oznacza:

1. promowanie zdrowia w wymiarze biologicznym – troska o prawidłowy rozwój fizyczny dziecka,
2. promowanie zdrowia w wymiarze psychicznym – dążenie do zaspokajania podstawowych potrzeb psychicznych dziecka i wszechstronny rozwój jego osobowości,
3. promowanie zdrowia w wymiarze społecznym – uczenie właściwych relacji z dorosłymi i harmonijnego współżycia z rówieśnikami oraz gotowości do zachowań promujących zdrowie.

Promocja zdrowia psychicznego w ujęciu Czabały (1994) oznacza:

1. tworzenie warunków do prawidłowego rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży,
2. tworzenie warunków pozwalających jednostce na zaspokojenie jej potrzeb psychicznych dostosowanych do jej indywidualnych możliwości i do różnych etapów rozwojowych życia jednostki.

Działania niezbędne do prawidłowego rozwoju psychospołecznego to głównie:

1. dostarczenie rodzicom wiedzy i umiejętności potrzebnych dla kształtowania odpowiednich postaw ich dzieci i dla prawidłowego funkcjonowania rodziny,
2. edukacja dla zdrowia prowadzona w różnych placówkach oświatowych,

Działania mające na celu umożliwienie jednostce zachowanie jej zdrowia w życiu dorosłym to przede wszystkim:

1. rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze stresem,
2. tworzenie systemowych warunków zachowania bezpieczeństwa materialnego,
3. tworzenie systemu oparcia społecznego.

W promowaniu zdrowia bardzo ważną rolę odgrywają rodzina i szkoła, gdzie kształtuje się nawyki higieniczne, żywieniowe, a więc prozdrowotne u dziecka od najmłodszych lat życia, a następnie czynności intencjonalne, świadomie podejmowane przez młodzież i dorosłych, nastawione na promowanie zdrowia (Sęk 2002).

Z psychologicznego punktu widzenia promocja zdrowia polega nie tylko na rozwijaniu indywidualnych umiejętności służących zdrowiu, ale jest to proces kreowania od najmłodszych lat zasobów podmiotowych (biologicznych, poznawczych i behawioralnych), które jak wynika z literatury (Antonovsky 2001) i badań własnych, są podstawowym źródłem zdrowia, określane też jako potencjały zdrowia (Wrona-Polańska 2003). Promowanie zdrowia w szkole oznacza dynamiczny proces kreowania „zdrowej szkoły”, której celem będzie umacnianie i potęgowanie potencjałów zdrowia uczniów (Wrona-Polańska 2006). W zawodzie nauczyciela ważne jest promowanie zdrowia poprzez własną aktywność i kształtowanie zdrowego stylu życia.

Z analizy badań własnych prowadzonych wśród nauczycielek (Wrona-Polańska 2006) wynika, że o **zdrowym stylu życia**, czyli zachowaniu podejmowanym z punktu widzenia zdrowia, decydują przede wszystkim **pozytywne nastawienie psychiczne**, a także **praktyki zdrowotne, stosowane nawyki żywieniowe**, które w sposób istotny wiążą się ze zdrowiem rozumianym funkcjonalnie, sprzyjając poczuciu jakości i sensu życia, poczuciu osobistych osiągnięć, a także zachowaniu potencjału emocjonalnego. Zachowania te mają charakter prozdrowotny, nastawiony na utrzymanie zdrowia i wiążą się z pozytywnymi emocjami. Problematyka zdrowia i jego promowania oraz edukacja prozdrowotna powinny być podstawą programu kształcenia nauczycieli (Gretler 1998).

Podsumowanie

Liderami promocji zdrowia i psychoedukacji w szkole powinni być nauczyciele i wychowawcy wykraczający poza zakres tradycyjnego modelu pracy nauczyciela. Promowanie zdrowia wymaga od nauczycieli nowych kompetencji w zakresie rozwoju twórczego myślenia, stymulowania aktywności dziecka w procesie edukacji, stwarzania doświadczeń sprzyjających rozwojowi zasobów poznawczych, kształtowania przekonań i nawyków zdrowotnych, tworzenia zasobów społecznych, a więc źródeł wsparcia w rodzinie, w szkole. Wzmacnianie potencjalnych możliwości (zasobów) ucznia jest konieczne w procesie ciągłego równoważenia rosnących wciąż wymagań społecznych oraz skutecznego przeciwdziałania narastaniu napięcia i podejmowaniu ryzykownych zachowań, np. związanych z paleniem papierosów czy innymi używkami. We współczesnym świecie bardzo trudno spełnić wszystkie postulaty

służące promowaniu zdrowia bez świadomego udziału nauczyciela wychowawczego ku przyszłości (Kuzma 2000).

Nauczyciele i wychowawcy promujący zdrowie w szkole powinni:

- modelować swoją postawą zdrowy styl życia i zachowania sprzyjające zdrowiu,
- wykraczać swoją wiedzą, kompetencjami i otwartością na zmiany poza zakres tradycyjnego modelu pracy nauczyciela,
- inicjować tworzenie grup wsparcia o charakterze profesjonalnym i nieprofesjonalnym.

Aby sprostać tym wymaganiom, nie wystarczy młodzież przygotowującą się do zawodu nauczyciela wyposażać tylko w wiedzę i umiejętności związane z metodyką nauczania, równie ważne jest rozwijanie twórczego myślenia (Nęcka 1994), kształtowanie umiejętności interpersonalnych, komunikacji społecznej, otwartości na innych, a także korzystania z technik relaksacyjnych dla odprężenia się po pracy w celu zachowania własnego zdrowia (Wrona-Polańska 1998; 2003). Dopiero tak przygotowany nauczyciel, który w swoim życiu kieruje się zasadami zdrowego stylu życia i promowania zdrowia w każdym obszarze życia będzie wychowywał młode pokolenie ku zdrowiu i dobrej jakości życia. Psychoedukacja nauczycieli powinna zmierzać w kierunku uczenia skutecznych form radzenia sobie ze stresem, rozwijania kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli, m.in. w stosowaniu metod relaksacyjnych, a także technik komunikacji społecznej w celu psychoprofilaktyki i promocji zdrowia.

Ważne jest także indywidualne wspomaganie zdrowia, czyli troska o dobrą kondycję psychofizyczną, aktywny wypoczynek, rozwijanie własnych kompetencji i możliwości radzenia sobie ze stresem, umiejętności relaksowania się, dobre relacje z ludźmi i posiadanie wsparcia. Pomocne mogą być także: muzyka, sztuka, taniec, teatr i dobrze dobrana lektura.

Literatura

- Aleksandrowicz. J. 1979, *Sumienie ekologiczne*, Warszawa
- Aleksandrowicz J. Matuszewski H. 1974, *Synteza poglądów na definicję zdrowia w aspekcie rewolucji naukowo-humanistycznej*, [w:] J. Aleksandrowicz (red.), *Rewolucja naukowo-humanistyczna*, Warszawa, s. 27–35
- Antonovsky A. 1995, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa
- Czabała J.C. 1994, *Promocja zdrowia psychicznego*, „Promocja Zdrowia” Nauki Społeczne i Medycyna 1, s. 3–4, s. 46–61
- Czabała J.C., Sęk H. 2002, *Pomoc psychologiczna* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk, s. 605–621
- Gretler S. 1998, *Health promotion in the basic education of teachers in Switzerland*, „Sozial Praventivmedizin” 43, p. 239–246
- Hobfoll S.E. 1989, *Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress*, „American Psychologist” 3, s. 513–524.
- Karski J.B. 1994, *Zdrowie i promocja zdrowia*, [w:] J.B. Karski, Z. Słoińska, B.W. Wasilewski (red.), *Promocja zdrowia*, Warszawa, s. 15–27

- Karta Ottawska 1994, [w:] J.B. Karski, Z. Słońska, B.W. Wasilewski (red.), *Promocja zdrowia*, Warszawa, s. 423–429.
- Kuźma J. 2000, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków
- Matarazzo J.D. 1980, *Behavioral health and behavioral medicine: Frontiers for a new health psychology*, „American Psychologist” 35, s. 807–817
- Ńęcka E. 1994, *TRoP... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków
- Paulus P., Zurchorst G., 2001, *Health promotion, health promoting education and social inequality*, Suppl 1:S52.
- Sęk H. 1997, *Psychologia wobec promocji zdrowia*, [w:] I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*, Warszawa, s. 40–61
- Sęk H. 2002, *Zdrowie behawioralne*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia – Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk, 533–553
- Sęk H., Pasikowski T. (red.) 2001, *Zdrowie – Stres – Zasoby*, Poznań
- Słońska Z. 1994, *Promocja zdrowia – zarys problematyki*, „Promocja Zdrowia”. Nauki Społeczne i Medycyna, 1–2, s. 37–52
- Słońska Z., Misiuna M. 1993, *Promocja Zdrowia. Słowniczek podstawowych terminów*, Warszawa
- Sokołowska M. 1986, *Socjologia medycyny*, Warszawa
- Taylor S. 1990, *Health Psychology: The Science and the Field*, „American Psychologist” 45, 40–50
- Włodarczyk C. 1994, *Promocja zdrowia a polityka zdrowotna*, [w:] J.B. Karski, Z. Słońska, B. W. Wasilewski (red.), *Promocja zdrowia*, Warszawa
- Woynarowska B. 1994, *Projekt: „Szkoła promująca zdrowie” w Polsce*, „Promocja Zdrowia”. Nauki Społeczne i Medycyna, 1 (1–2), s. 127–136.
- Wrona-Polańska H. 1998, *Profilaktyka i terapia w procesie edukacji*, [w:] W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii*, Kraków, s. 553–573
- Wrona-Polańska H. 2002, *Promowanie zdrowia w procesie edukacji*, [w:] M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Osoba – Edukacja – Dialog*, t. 2, Kraków, 234–239
- Wrona-Polańska H. 2003, *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania zdrowia w zawodzie nauczyciela*, Kraków
- Wrona-Polańska H. 2004, *Edukacja promująca zdrowie*, [w:] W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii*, Kraków, s. 509–513
- Wrona-Polańska H. 2006, *Szkoła jako instytucja promująca zdrowie – konteksty psychologiczne i społeczne*, [w:] B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, Kraków, s. 87–102
- Wrona-Polańska H. 2011, *Twórcze zmaganie się ze stresem szansą na zdrowie*, Kraków
- Wrona-Polańska H. 2013, *Zdrowie jako wartość*, [w:] I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków, s. 140–149
- Wrześniewski K. 2002, *Medycyna psychosomatyczna i behawioralna*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia – Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk, s. 450–456

HELENA WRONA-POLAŃSKA, dr hab., prof. UP
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Wydział Pedagogiczny
Instytut Nauk o Wychowaniu
helena@wronapolanska.pl

IRENEUSZ KAWECKI

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Wiedza i umiejętności początkującego nauczyciela w świetle poglądów Lindy Darling-Hammond

Abstrakt

W artykule prezentowana jest ewolucja myślenia o nauczycielu i jego kwalifikacjach. Odwołując się do raportu Flexnera dotyczącego kształcenia lekarzy w początkach XX wieku wskazywano na zróżnicowanie przygotowania nauczycieli, tak w perspektywie czasowej, jak i programowej. Jednocześnie badania prowadzone w dziedzinie kształcenia szkolnego przyjmowano jako wytyczne do zmian w procesie kształcenia nauczycieli. Stąd odwołanie do prac L. Shulmana, czy L. Darling-Hammond, w których mocny nacisk położono na wiedzę nauczyciela.

Słowa kluczowe: kompetencje nauczyciela, kształcenie nauczycieli

Knowledge and Skills of Beginning Teachers in the Light of Linda Darling – Hammond's Views

Abstract

The article presents the evolution of thinking about teachers and their qualifications. Referring to the Flexner Report on the education of doctors in the early 20th century, it focuses on differences in terms of teacher training, both in temporal and curricular perspectives. At the same time the studies conducted in the area of school education act as guidelines for changes implemented in the process of training teachers. Hence the reference to works by L. Shulman or L. Darling – Hammond, focused on the issue of teachers' knowledge.

Key words: teacher's competences, beginning teacher

Sen o amerykańskim nauczycielu w XX wieku przybierał różną postać. U progu ubiegłego stulecia wysiłek większości polityków oświatowych, którzy odwoływali się do behawioralnej teorii uczenia się oraz teorii organizacji biurokratycznej, skierowany był na zautomatyzowane i kontrolowane nauczanie. Założenia te odpowiadały mechanistycznemu podejściu do organizacji, zgodne z którym szkoła jako organizacja sprawdza się tylko w takich warunkach, w jakich dobrze funkcjonują maszyny, czyli (Morgan 2002):

- a. jest do wykonania jakieś proste zadanie,
- b. otoczenie jest wystarczająco stabilne, aby można było zapewnić, że wytwarzane produkty będą odpowiednie,
- c. kiedy chce się wytwarzać te same produkty,
- d. kiedy nagradzana jest precyzja,
- e. kiedy ludzkie części „maszyny” są uległe i zachowują się tak, jak zaplanowano.

Z kolei behawioralna teoria nauczania kładła nacisk na wypracowanie recept postępowania do zastosowania w każdej sytuacji i w każdych warunkach. Wiedza, której źródłem były badania behawiorystów, służyła raczej do projektowania tekstów, pakietów metodycznych czy formuł nauczania, niż do budowania naukowych podstaw kształcenia nauczycieli. Ci ostatni mogli otrzymać „wszystko”, co służyło nauczaniu dzięki takim narzędziom jak poradniki nauczyciela czy zbiory procedur postępowania, np. „Pięć reguł niezawodnego zarządzania klasą szkolną”, czy „Siedem kroków do doskonałej lekcji”. Narzucane drogi postępowania ograniczały autonomię nauczycieli i poziom ich wykształcenia (Darling-Hammond 2006), a biurokratyczna szkoła sięgała po programy nauczania przygotowane przez administratorów oświaty i nakazywała nauczycielom postępowanie zgodne z ich zaleceniami. Takie postępowanie umożliwiało nie tylko panowanie nad nauczaniem, lecz również jego uproszczenie. Pozwalało też na zatrudnianie nauczycieli o niskich kwalifikacjach, którzy realizowali uproszczone i zrutyinizowane zadania. Ich powinnością nie było różnicowanie i indywidualizowanie nauczania dostosowanego do zróżnicowanych potrzeb i wymagań uczniów. Wprost przeciwnie, nauczanie zgodnie z tezami orędowników tego podejścia miało być jednolite i krótkotrwałe. Nie widzieli oni powodów, aby nauczanie było stabilne, długoterminowe i prowadzone przez wysoko wykształcone kadry nauczycielskie (Darling-Hammond, Baratz-Snowden 2010). Jedyne nieliczni, tacy jak J. Dewey, E.F. Young czy L.S. Mitchell, widzieli nauczycieli jako intelektualistów, pedagogicznych innowatorów czy „budowniczych programów nauczania” (Darling-Hammond 2006).

John Dewey zaczął krystalizować wizję nauczyciela i jego przygotowania zawodowego, kiedy w 1895 roku rozpoczął tworzenie Wydziału Pedagogicznego (*Department of Education*) na Uniwersytecie Chicagowskim. Był świadom tego, że szkoła kształcąca profesjonalnych nauczycieli musi dowieść swej wartości, aby istnieć w ramach uniwersytetu. Dlatego zamiast określenia naukowych podstaw kształcenia nauczycieli przedstawił on wizję zintegrowanej wiedzy niezbędnej w tym kształceniu. Rozwijana na wydziale pedagogicznym wiedza – w jego przekonaniu – powinna obejmować aspekty historyczne i teoretyczne. Zagadnienia o charakterze historycznym winny traktować o tworzeniu idei dotyczących edukacji będącej organiczną częścią intelektualnego rozwoju ludzkości, a także o historii instytucji edukacyjnych postrzeganych jako przejaw instytucjonalnego rozwoju ludzkości (Shulman 1990). Wiedza niezbędna w nauczaniu winna również sięgać do teoretycznych studiów poświęconych wyłanianiu się różnych systemów pedagogicznych będących egzemplifikacją stworzonych koncepcji teoretycznych. Ponadto – zdaniem Deweya – studiom

pedagogicznym towarzyszyć powinna psychologiczna i socjologiczna dyskusja poświęcona doborowi, planowaniu i porządkowaniu programów nauczania oraz metod, za pomocą których będą one efektywnie wdrażane.

Dewey mówiąc o nauczaniu podstaw zawodu nauczycielskiego wskazywał, że nauczanie to winno być prowadzone w sposób, który zapewni kształcenie integrujące wiedzę o programach nauczania, z wiedzą dydaktyczną (*pedagogy*). Ta ostatnia nie może być jednak ograniczona do ogólnej znajomości metod. Metody są bowiem powiązane z treściami przedmiotowymi i nie można ich rozpatrywać w oderwaniu od konkretnego przedmiotu szkolnego oraz właściwości umysłowych uczniów.

Nauczyciel praktyk to także ten, który widzi powiązania pomiędzy treściami nauczania i metodą, wiedzą ogólną i światem kultury oraz rzeczywistym życiem ludzi w społeczeństwie. Z tego względu Dewey postulował łączenie teoretycznych podstaw z pedagogiczną praktyką i praktyki pedagogicznej ze zrozumieniem treści. Urzeczywistnienie tych idei dokonywało się w szkole-laboratorium, którą Dewey stworzył na Uniwersytecie Chicagowskim (Shulman 1990). Jednakże ówczesni zarządcy oświaty widzieli nauczycieli jako tych, którzy prowadzą nauczanie zalecane odgórnie i za pomocą metod opracowanych dla nich przez innych. Tym samym w przygotowaniu nauczycieli, jak stwierdziła E. Lageman (Darling-Hammond 2006) „E.L. Thorndike zwyciężył, a John Dewey przegrał”.

Sytuacja taka utrzymywała się przez większość XX wieku. Ostatnie dwie dekady tego stulecia w dziedzinie kształcenia nauczycieli L. Darling-Hammond (Darling-Hammond, Baratz-Snowden 2005) przyrównuje do okresu panującego w medycynie przed ukazaniem się raportu Flexnera w 1910 roku. Rozpiętość programów kształcenia, z którymi Flexner zetknął się, była olbrzymia. Obok pewnych programów wysokiej jakości występowała olbrzymia ilość bardzo słabych. W związku z tym, w tamtych latach lekarze mogli być przygotowywani do zawodu w toku trzytygodniowych szkoleń prowadzonych w oparciu o programy kształcenia wymagające zapamiętania listy symptomów chorobowych oraz listy metod ich leczenia wraz z wykazem niezbędnych leków. Lecz mogli być również kształceni na studiach takich jak chociażby prowadzone przez Johns Hopkins University, gdzie kursom z zakresu nauk medycznych towarzyszyły praktyczne treningi prowadzone w szpitalu przystosowanym do celów dydaktycznych.

W kształceniu nauczycieli zmiany pojawiły się w latach 70., kiedy zaczęto zwracać uwagę na skuteczność i efektywność kształcenia. Badania w dziedzinie nauczycielskiego poznania prowadzone w ostatnich latach rozpoczęły się od śledzenia wiedzy i przekonań istniejących poza praktyką nauczania, lecz wpływających na nią. Studia Shulmana, Elbaz czy Clandinin odkrywały bogactwo problemów zawartych w tym dotychczas mocno lekceważonym obszarze. Ich prace, a także te, które próbowały np. zbudować mapę nauczycielskiej wiedzy podstawowej, pokazały, że badania w tej dziedzinie są równie ambitnym, co potencjalnie nieskończonym zadaniem. Ujawniły one również, że nauczyciele posiadają rozległą wiedzę fundamentalną, poniekąd idiosynkratyczną, która ciągle może być modyfikowana i restrukturalizowana. Jednocześnie studia prowadzone w tym obszarze skłaniały do stawiania pytań o istotę wiedzy nauczy-

cielskiej oraz jakościowe zróżnicowanie jej typów. Z kolei, krytycy i recenzenci wysuwali wiele argumentów, które miały wykazać ułomność tego typu badań. I tak, podnoszono że prowadzone badania nauczycielskiego poznania, np. traktują łącznie poznanie i zachowanie, czy też że gubią wymiar afektywny tego poznania. W rezultacie rozwinął się znaczący nurt rozważań dotyczący epistemologii praktyki nauczycielskiej oraz wzajemnych związków wiedzy, myślenia i działania. W tym obszarze refleksji można było zauważyć wyraźny wpływ prac Schöna (1983) uwidaczniający się przede wszystkim w tym, iż analizie poddano nie tylko różnorakie aspekty praktyki zawodowej, ale także uczyniono znaczny wysiłek mający na celu empiryczną weryfikację kluczowych pojęć charakterystycznych dla tego nurtu badań, takich jak „refleksja w działaniu” (*reflection-in-action*), czy „wiedza w działaniu” (*knowledge-in-action*).

Epistemologia praktyki nauczycielskiej dążąc do poznania wiedzy nauczycielskiej wiele uwagi poświęciła teoriopoznawczej analizie tej wiedzy. Drogi wiodące do tego celu prowadziły poprzez studiowanie programów nauczania, eksplorację decyzji nauczycielskich, badanie sposobów przygotowania zawodowego nauczycieli etc. Jednocześnie wszystkie podejmowane w tej dziedzinie próby badawcze pokazały, że możliwości uzyskania odpowiedzi na stawiane pytania są determinowane formalnymi orientacjami epistemologicznymi podzielanymi przez badaczy prowadzących wspomniane poszukiwania. Współcześnie takimi formalnymi stanowiskami teoriopoznawczymi, wykorzystywanymi w badaniach nad wiedzą profesjonalną nauczycieli są epistemologie: pozytywistyczna, interpretacyjna i krytyczna.

Już prosta obserwacja zdarzeń zachodzących w klasie szkolnej w czasie nauczania ujawnia, że nauczycielowi potrzebna jest wiedza nie tylko związana z prawidłowościami procesu dydaktycznego, ale także wiedza dotycząca organizacji pracy klasy, jako zespołu dziecięcego, wiedza mówiąca o mechanizmach rozwoju dziecka, metodach jego poznawania, wiedza odnosząca się do otoczenia społeczno-kulturowego, w którym osadzona jest szkoła etc. Jest to zatem wiedza, która nie jest wyłączną własnością nauczyciela, choć jest znacząca i ważna w pełnieniu jego roli.

Z tego względu uznanie wiedzy pedagogicznej jedynie za wiedzę przynależną do technicznego aktu nauczania nic nie wyjaśnia i niczego nie przybliża. Nie należy również zapominać, że wiedza o rozwoju dziecka czy otoczeniu kulturowym jest wiedzą, którą nauczyciele dzielą z przedstawicielami innych grup zawodowych, a tym samym nie wydaje się, by była ona właściwa do konstytuowania wiedzy pedagogicznej. Przyjmując jednak, że tego rodzaju wiedza jest wiedzą dopełniającą, możemy uznać, iż wiedza pedagogiczna jest złożonym kompleksem informacji, który obejmuje wiele z tego, co nie jest wyłącznie nauczaniem.

Dociekania dotyczące wiedzy nauczycielskiej prowadzone w ciągu ostatniego ćwierćwiecza zaowocowały kilkoma propozycjami, które B. Pepin nazwała „istniejącymi modelami wiedzy w nauczaniu” (Pepin 1999). Jednocześnie wyróżniła ona w anglosaskiej strefie językowej cztery takie modele.

Jednym z nich jest **model L. Shulmana**. Powstał on w trakcie realizacji projektu badawczego *Knowledge Growth in Teaching*, w ramach którego badano sposób,

w jaki nowi nauczyciele interpretują treści nauczania swego przedmiotu oraz jak te interpretacje wpływają na ich nauczania. Zainteresowanie tym zagadnieniem było pochodną przekonania Shulmana, iż wiedza nauczycieli dotycząca przedmiotu nauczania (*subject matter knowledge*), a także jej rola w procesie nauczania jest „zagubionym paradygmatem” badań nad nauczycielskim poznaniem. Jednocześnie uważał, iż wiedza dotycząca nauczania nie posunie się naprzód do chwili, kiedy ten niedostatek nie zostanie usunięty. Poglądy te legły u podstaw tezy, że nauczyciel musi uzyskać specjalistyczne pojmowanie przedmiotu nauczania, aby budować rozumienia większości jego uczniów (Pepin 1999).

Analizując wiedzę nauczycielską Shulman (Pepin 1999) pierwotnie wyróżnił trzy główne jej rodzaje, a mianowicie: wiedzę dotyczącą przedmiotu nauczania (*subject matter knowledge*), wiedzę pedagogiczną (*pedagogical knowledge*) oraz wiedzę dotyczącą programu nauczania (*curricular knowledge*). W późniejszych publikacjach (Pepin 1999) dążąc do określenia wiedzy „leżącej u podstaw nauczania” przyjął, iż podstawowymi komponentami takiej wiedzy są:

- wiedza o przedmiocie nauczania (*knowledge of subject matter*);
- pedagogiczne treści wiedzy przedmiotowej (*pedagogical content knowledge*);
- wiedza dotycząca innych treści nauczania (*knowledge of other content*);
- wiedza o programie nauczania (*knowledge of the curriculum*);
- wiedza o uczących się i ich właściwościach (*knowledge of learners and their characteristics*);
- wiedza dotycząca celów edukacyjnych (zamierzenia i wartości oraz ich filozoficzne i historyczne podstawy (*knowledge of educational aims – purposes and values and their philosophical and historical backgrounds*);
- wiedza dotycząca kontekstu edukacyjnego – charakteru społeczności i kultur szkolnych (*knowledge of educational context – character of school communities and cultures*);
- ogólna wiedza pedagogiczna – powszechne zasady i strategie zarządzania klasą szkolną i organizacją (*general pedagogical knowledge – broad principles and strategies of classroom management and organization*).

Podążając podobną drogą L. Darling-Hammond zwróciła uwagę na znaczenie kształcenia nauczycieli dla ich skuteczności i efektywności związanej z realizacją profesjonalnych zadań. W tym kontekście wskazała ona na trzy problemy związane z przygotowaniem kandydatów na nauczycieli:

1. „**Praktyka obserwacji**” (*the apprenticeship of observation*), zagadnienie nawiązuje do książki D.C. Lortie *Schoolteacher* (1975), gdzie autor wskazuje, że uczenie się nauczania w szkole jest poprzedzone doświadczeniami, które kandydaci na nauczycieli wynieśli z lat nauki jako uczniowie. Jednakże bycie nauczycielem to świat innych doświadczeń niż świat własnych doświadczeń jako ucznia. I choć doświadczenia uczniowskie są ważne jako źródło motywacji dla nauczycieli, to jednak ta perspektywa percepcji szkoły ma istotne ograniczenia. Uczeń nie ma wglądu w intencje nauczycieli, nie zna uwarunkowań ich decyzji etc. Nie jest wtajemniczany w nauczycielskie refleksje dotyczące zdarzeń mających miejsce

w klasie. Uczeń także bardzo rzadko lub wcale jest uczestnikiem procesu stanowienia celów kształcenia, analizy przebiegu procesu kształcenia, sytuowaniu nauczycielskich działań w pedagogicznych ramach. Tego typu doświadczenia, zdaniem Lortie, prowadzą do szeroko rozpowszechnionego przekonania, że uczyć może każdy. Ten uproszczony obraz nauczania często staje się źródłem przekonania, iż nauczanie jest prostym i raczej mechanicznym transferem informacji, co w kształceniu nauczycieli prowadzi do uznania ich za „wiedzę uprzednią” (*prior knowledge*) wymagającą znaczącej przebudowy (Darling-Hammond 2006).

2. **Problem wprowadzania**, (*the problem of enactment*), pojawia się często w kontekście narzekań, że kształcenie nauczycieli jest zbyt teoretyczne. Oznacza to dla wielu nauczycieli, iż w procesie przygotowania do swej pracy otrzymali zbyt mało konkretnych narzędzi i praktycznych umiejętności umożliwiających im wdrożenie w działaniu wielu idei, które poznali. Jest to związane z tym, iż w trakcie kształcenia nauczyciele muszą nie tylko zrozumieć proces ludzkiego uczenia się, lecz także strategie, które mają im w tym pomóc.

Odnosząc się do zagadnienia zastosowania wiedzy w praktycznym działaniu wiele osób uznaje, że nauczanie jest oderwane od teorii i jest jedynie wykorzystaniem różnorodnych „sztuczek” (*tricks of the trade*) (Darling-Hammond 2006). Nic jednak bardziej mylnego. Jak dowodzi Schon (Schön 1983) wiele profesji, w tym także nauczanie jest przesiąknięte teorią, która jest nierozdzielnie związana z praktyką. I z tego powodu wielu nauczycieli kształcących nauczycieli ma nadzieję pomóc nowym nauczycielom w rozwinięciu praktycznych umiejętności nawiązywania do teoretycznych podstaw, zrozumienia idei i wykorzystania ich w codziennej pracy.

3. **Problem złożoności**, dotyczy zjawiska określanego mianem „dzikiego trójkąta” (Darling-Hammond 2006), czyli relacji zachodzących pomiędzy nauczycielem, uczniami i przedmiotem nauczania, gdzie wierzchołki trójkąta ulegają permanentnej zmianie. Zjawisko to wyrażają nauczycielskie pytania typu: czy ja uczę tego wszystkiego, czego uczyć powinienem? Co uczniowie myślą i czują wobec mnie, wobec siebie? Co oni myślą na temat tego, jak próbują ich uczyć? W tym kontekście mamy do czynienia z równoległymi działaniami nauczyciela, będącymi odpowiedzią na nieliniowe pojawianie się w procesie nauczania wielu różnorodnych zjawisk i problemów. Ponadto problemy te są od siebie zależne, co powoduje, iż nauczyciel w tym samym czasie musi działać w zróżnicowany sposób.

Z tego względu Lampert rozważając aspekty złożoności nauczania matematyki wskazuje na (Darling-Hammond 2006):

- nauczanie nigdy nie ma charakteru rutynowego,
- nauczanie realizuje wiele różnych celów,
- nauczanie prowadzone jest w odniesieniu do zróżnicowanych grup uczniów,
- nauczanie wymaga zróżnicowanych rodzajów wiedzy, która musi być łączona.

Natomiast L. Darling-Hammond i J. Baratz-Snowden w raporcie dla Amerykańskiej Akademii Nauk (Darling-Hammond, Baratz-Snowden 2005) wskazują, iż współcześnie celem nauczania jest kreowanie nie tyle umiejętności poruszania się wśród powszechnych i typowych zadań, co rozwijanie myślenia krytycznego, tworzenie coraz bardziej zintelektualizowanych efektów podejmowanych działań, rozwiązywanie coraz bardziej złożonych problemów. Ponadto od nauczycieli oczekuje się, że cele te będą osiągać ze **wszystkimi** uczniami, a nie tylko z 10–20% tradycyjnie uznawanymi za zdolnych i utalentowanych. Ponadto uczniowie mają coraz większe potrzeby. W miarę jak kształcenie i szkoła coraz bardziej warunkują odniesienie życiowego sukcesu, nauczyciele stają wobec coraz większej liczby uczniów z upośledzeniami i trudnościami w uczeniu się, z trudnościami językowymi i środowiskiem rodzinnym niesprzyjającym uczeniu się. Bieda, bezdomność, bezrobocie, nadużywanie alkoholu czy narkotyków, przemoc i maltretowanie powodują, iż od nauczyciela w wielu środowiskach oczekuje się, że będzie on również specjalistą od wpajania dyscypliny, od wspierania indywidualnego uczenia się, od diagnozowania i poradnictwa, że będzie pracownikiem socjalnym lub organizatorem życia społecznego. Oczekiwania te wykraczają daleko poza wyobrażenie dobrego nauczyciela jako tego, którego aktywność związana jest z klasą, w której efektywnie działa na rzecz uczniowskich dokonań i osiągnięć. Jeżeli jednak pozostaniemy na terenie klasy i wydarzeń, które tam mają miejsce, to winniśmy zdawać sobie sprawę, iż zdarzenia te także stawiają nauczycielowi bardzo wysokie wymagania. Z tego względu nie wydaje się możliwe pominięcie prawidłowości, które podnoszą autorzy raportu *How Students Learn: History, Mathematics and Science in Classroom* (National Research Council 2005). Zgodnie z zawartymi tam sugestiami nauczyciel musi w swym postępowaniu dydaktycznym uwzględnić (National Research Council 2005):

1. przychodzenie uczniów do klasy z określonymi wyobrażeniami (*with preconceptions*) dotyczącymi funkcjonowania świata. Jeżeli w procesie uczenia zabraknie nawiązania do tych początkowych uczniowskich wyobrażeń, mogą oni mieć trudności z nabywaniem nowych pojęć i informacji lub mogą się ich uczyć, aby dobrze wypaść na sprawdzianie, lecz będą powracać do swoich uprzednich sądów w sytuacjach poza klasą szkolną,
2. konieczność rozwijania poznawczych umiejętności uczniów, które wymagają, aby: a) mieli mocne podstawy wiedzy opartej na faktach, b) rozumieli fakty i idee w kontekście ich konceptualnych podstaw, oraz c) organizowali wiedzę w sposób, który ułatwia jej wyszukiwanie i zastosowanie,
3. „metapoznawcze” podejście do kształcenia, które może pomóc uczniom w opanowaniu kontroli nad własnym uczeniem się poprzez definiowanie celów uczenia się i monitorowanie postępów w ich osiągnięciu.

W świetle przedstawionych powyżej uwarunkowań początkujący nauczyciel pragnący efektywnie kształcić swoich uczniów – zdaniem L. Darling-Hammond – potrzebuje:

- wiedzy dotyczącej **uczniów i ich rozwoju w otoczeniu społecznym**, czyli wiedzy o tym, jak oni się uczą i rozwijają w środowisku, a także jak opanowują język,
- wiedzy traktującej o **przedmiocie nauczania** oraz **celach kształcenia**, które mają prowadzić do opanowania przez uczniów wiedzy przedmiotowej i umiejętności określonych przez te cele,
- rozumienia **procesu nauczania** w kontekście treści nauczania, pedagogicznych uwarunkowań ich przyswajania, umiejętności zarządzania klasą szkolną mających sprzyjać efektywnemu procesowi uczenia się uczniów ukierunkowanego przez proces oceniania i korzystne środowisko klasowe.

Ta wszechobecna, zindywidualizowana i elastyczna wiedza pozwoli na konstruowanie nauczycielskiej wizji efektywnej praktyki zawodowej sprzyjającej demokratycznemu procesowi uczenia czyniąc jednocześnie nauczanie wysoce wyspecjalizowaną profesją.

Literatura

- Darling-Hammond, L. 2006, *Constructing 21st Century teacher education*, "Journal of Teacher Education", Vol. 57, No. X
- Darling-Hammond L., Baratz-Snowden J., (eds.) 2005, *A Good Teacher in Every Classroom. Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*, San Francisco
- Darling-Hammond, L. 2006, *Powerful Teacher Education*, San Francisco
- Lortie, D.C. 1975, *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago
- Morgan G. 2002, *Obrazy organizacji*, tłum. Z. Winkowska-Władyka, Warszawa
- National Research Council 2005, *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*, Washington
- Pepin B. 1999, *Existing models of knowledge in teaching: developing an understanding of 49 the Anglo/American, the French and the German scene*, [w:] B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, H. Seel (eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?* TNTEE Publication
- Schön D. 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York
- Schön D. 1987, *Education the Reflective Practitioner*, San Francisco
- Shulman L.S. 1986, *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, "Educational Researcher", Vol. 15, No. 2
- Shulman L.S. 1990, *Reconnection Foundations to the Substance of Teacher Education*, "Teachers College Record", Vol. 91, No. 3
- Wilson S.M., Shulman L.S., Richert A.E. 1987, *"150 Different Ways" of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching*, [w:] J. Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' Thinking*, London

IRENEUSZ KAWECKI, dr hab., prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Instytut Nauk o Wychowaniu

Wydział Pedagogiczny

kawecki@ibise.pl

LUCJAN MIŚ, IZABELA PIEKLUS
Uniwersytet Jagielloński

Porzucanie nauki szkolnej przez uczniów – kontekst europejski

Abstrakt

Sytuacja na rynku pracy w Polsce jest determinowana przez szereg zjawisk związanych ze wzrostem podaży pracy i spadkiem popytu. Stopa bezrobocia jest wysoka, w większości osoby bezrobotne mają jedynie wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe. Wysoki jest również odsetek bezrobotnych w wieku od 18 do 25 lat. Osoby o najniższym poziomie wykształcenia są najbardziej zagrożone bezrobociem. Mimo dynamicznego wzrostu liczby osób posiadających wykształcenie wyższe oraz kontynuujących naukę, ten prawdziwy boom edukacyjny ostatnich lat nie wpłynął korzystnie na obniżenie stopy bezrobocia w Polsce. Niekorzystna sytuacja na rynku pracy nie powoduje jednak w naszym kraju znaczącego zjawiska porzucania nauki szkolnej – w Polsce odsetek dzieci, które porzucają naukę w okresie obowiązkowego szkolnego, jest wciąż niski, przynajmniej względnie – w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej. Analiza danych jakościowych zgromadzonych przez Barbarę Fatygę i jej zespół daje pewne wyobrażenie o tym, jak niepokojące procesy społeczne powodują to zjawisko i jak niekorzystne efekty społeczne są jego skutkiem. Pozwala to na sformułowanie wniosku, iż kluczowe dla pracowników systemu edukacji i osób odpowiedzialnych za ten system powinno być zapobieganie porzucaniu nauki przez uczniów i wyrównywanie szans, od najwcześniejszych etapów nauczania.

Słowa kluczowe: porzucanie nauki szkolnej, edukacja, zmiana społeczna, Unia Europejska

Early School Leaving Phenomenon in Poland and other EU countries during last decade

Abstract

The situation in the labor market in Poland is determined by phenomena related to the growth of supply of labor and a decline in demand. The unemployment rate is high with most of the unemployed having only elementary or basic vocational education. A high percentage of the unemployed is aged between 18 and 25, people with the lowest educational attainment are those most threatened with unemployment. So far, despite of dynamic increase in young people obtaining education and additional training (specific educational boom) and increase of expected years of education unemployment

rate in Poland have not decreased. Fortunately, in Poland early school leaving rate is still low, relatively at least – in comparison with other European Union countries. But looking into qualitative data collected in B. Fatyga and colleagues research gives some idea of how powerless young people become after some time from dropping out of school, as well as shows how disturbing social processes cause this phenomenon and how disturbing social processes are caused by this phenomenon in turn. This makes us believe, much more focus of educational system workers and those in charge of this system should be focused on early school leaving phenomenon approached as a complex process, regardless of current achievements in this field.

Key words: early school leaving, education, social change, European Union

Wprowadzenie

Szkolnictwo jest jedną z dziedzin, która pozytywnie odróżnia Polskę od innych krajów. Reforma oświaty została dobrze oceniona przez ekspertów zewnętrznych. Częstkowy wskaźnik rozwoju społecznego (Human Development Index, HDI) opisujący scholaryzację społeczeństwa jest bardzo wysoki i znacząco podnosi wartość całego wskaźnika HDI – dla Polski w 2012 roku to 0,821. (Human Development Report 2013). Na skutek tego Polska awansowała na wysokie miejsce w rankingu rozwoju społecznego. Inne wskaźniki, takie jak produkt krajowy brutto (PKB) czy długość trwania życia również poprawiły się w okresie od rozpoczęcia pomiarów, lecz w o wiele mniejszym zakresie w porównaniu ze wskaźnikiem scholaryzacji. Analiza wydatków na oświatę w częściowy sposób może wyjaśniać sukces edukacyjny społeczeństwa polskiego. Dane urzędowe pokazują, że nakłady na szkoły i inne placówki wychowawcze stanowią znaczący, często największy, składnik wydatków gmin, miast, województw i państwa. Wydatki budżetu państwa na oświatę i szkolnictwo wyższe wyniosły 0,9% PKB w 2012 roku. Większe wydatki państwa – podzielone na dwadzieścia cztery działy – były przeznaczone jedynie na obowiązkowe ubezpieczenie społeczne (23,9%), obsługę długu publicznego (2,6%), obronę narodową (1,3%) i pomoc społeczną (1,1%). Natomiast wśród wydatków budżetów samorządów na oświatę środki pieniężne na edukację stanowią od lat najważniejszą pozycję. W 2012 roku prawie jedna trzecia wszystkich pieniędzy (180 459 mln zł) została przeznaczona na oświatę – 55 542 mln zł, pomijając edukacyjną opiekę wychowawczą (4 579 mln zł). Następne pod względem wydatków finansowych były działy: transportu i łączności, pomoc społeczną i administrację publiczną, zaś najniższe kwoty samorzady przekazały na rzecz turystyki, kultury fizycznej i gospodarki mieszkaniowej (Rocznik Statystyczny 2013). Zatem, samorzady przeznaczyły na edukację największą część swoich środków finansowych (łącznie prawie 40% całego budżetu), na uboczu stawiając kwestie infrastrukturalne (transport) i mieszkalnictwo. Z ekonomicznego punktu widzenia finansowanie edukacji to inwestycja długofalowa, długoterminowa. W dodatku inwestycje w oświatę i opiekę wychowawczą są niepewne co do zwrotu, ponieważ

w przyszłości uczniowie mogą zmienić miejsce dalszej nauki, zamieszkania czy zatrudnienia.

Wydaje się, że na tak wielkie znaczenie szkolnictwa wpłynęły również inne czynniki – polityczne i kulturowe, mniej wymierne niż nakłady pieniężne. Myślimy w tym miejscu o:

- ustawowych gwarancjach zatrudnienia w formie Karty nauczyciela, uchwalone w okresie państwowego socjalizmu,
- politycznym wpływie Związku Nauczycielstwa Polskiego i innych nauczycielskich związków zawodowych na rząd i parlament,
- nacisku rodziców na polityków rządowych i samorządowych (co można było zaobserwować w ruchu społecznym rodziców przeciwstawiających się projektowi rządu dotyczącemu obniżenia wieku rozpoczęcia nauki szkolnej oraz w akcjach protestacyjnych przeciwko planom samorządów dotyczącym likwidacji szkół i innych placówek oświatowych w ostatniej dekadzie),
- klimacie społecznym sprzyjającym zdobywaniu wykształcenia i wydłużeniu edukacji,
- polityce państwa, które wykorzystuje szkoły do upowszechnienia określonych treści kulturowych i ideologicznych (bezpieczeństwo, relacje władzy, wychowanie patriotyczne, religia w szkole itp.).

W rezultacie połączenia tych czynników, krajowy system kształcenia i wychowania jest uznawany przez mieszkańców i decydentów politycznych za godny dalszych inwestycji. Badania opinii publicznej pokazują, że w porównaniu z innymi krajami, niewielka część społeczeństwa polskiego jest zaniepokojona stanem edukacji i uważa za problematyczny, wymagający działań naprawczych (Miś 2012).

Z drugiej strony, polskie szkolnictwo niekorzystnie prezentuje się w zakresie powiązania z innymi systemami, takimi jak zatrudnienie (rynek pracy) czy kultywowanie wzorców (np. w zakresie kultury życia codziennego). Krajowi eksperci wskazują na zjawisko nieprzystawania systemu edukacji do rynku pracy, który cechuje wysokie bezrobocie ludzi młodych, po długim okresie kształcenia i zjawisko nadmiernego wykształcenia (*over-education*) w stosunku do wymagań oferowanych stanowisk pracy (Kiersztyn 2011). Świadomość tych zagrożeń pozwala na podjęcie prób reformy modelu edukacji w warunkach szybkich zmian społecznych i technologicznych. Słabość polskiego systemu edukacyjnego polegająca na kształceniu bardzo dobrych absolwentów, którzy nie są w stanie wykorzystać posiadanej wiedzy i umiejętności na rynku pracy lub w życiu codziennym, nie jest czymś historycznie wyjątkowym.

W niniejszym artykule chcieliśmy przedstawić zagadnienia porzucania nauki szkolnej przez uczniów. Zjawisko to jest spotykane we wszystkich krajach Unii Europejskiej i budzi zainteresowanie władz na poziomie wspólnotowym i krajowym ze względu na jego wykluczający charakter. Dzieci i młodzi ludzie rezygnując lub będąc zmuszeni do zaprzestania nauki szkolnej, pozostają poza środowiskiem rówieśników, nauczycieli i opiekunów. Ich szanse na uzyskanie

kwalifikacji zawodowych i znalezienie stabilnego zatrudnienia w przyszłości znacznie zmniejszają się. Często używanym przez badaczy wobec tej grupy dzieci i młodzieży terminem jest „odpad szkolny”. Zjawisko „odpadu” badała m.in. Barbara Fatyga z zespołem (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński 2014). W tym artykule nie używamy tego terminu, ze względu na jego negatywne nacechowanie. Stosujemy termin „porzucanie nauki szkolnej”, uznając, że przyczyny tego zjawiska są różnorodne, czasami leżą po stronie systemu – w tym nauczycieli i szkoły, czasami po stronie środowiska wychowawczego ucznia, zaś najczęściej są wynikiem współdziałania tych czynników.

Naszym celem było porównanie sytuacji z początków pierwszej dekady XXI wieku z sytuacją aktualną. Interesowało nas, czy w okresie dziesięciu lat zjawisko porzucania nauki przez uczniów pozostało w takim samym kształcie, czy też zmieniło się, a jeśli tak, to jakie to były zmiany? Większość materiału badawczego pochodzi z raportu przygotowanego w 2006 roku, uzupełnionego o aktualne dane polskie i zagraniczne (The Early School 2006).

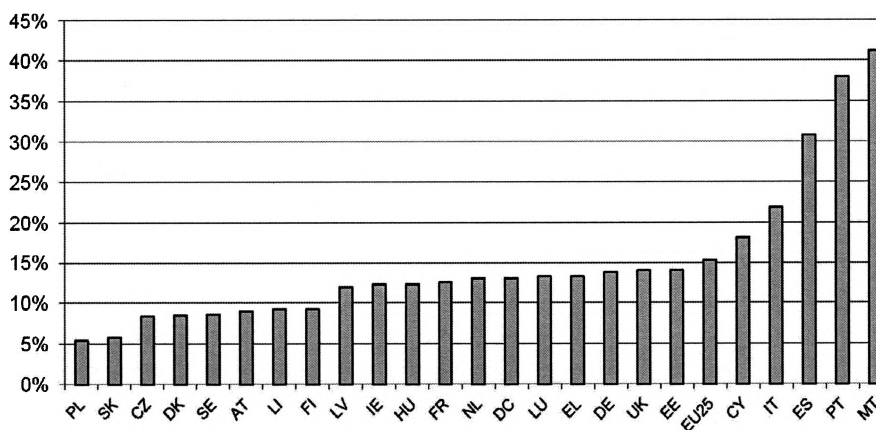
Polska na tle innych krajów Unii Europejskiej

Przed wstąpieniem do Unii Europejskiej polski system edukacji został radykalnie zmieniony. Zmiany te zostały opisane w pracach Barbary Fatygi (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński 2014), Mariana Niezgody (Niezgoda 2011) oraz Tadeusza Panka i Janusza Czapińskiego (Czapiński, Panek 2011). Zagadnienie porzucania nauki szkolnej przez uczniów zajmowało w tych pracach ważne miejsce. Po pierwsze dlatego, że porzucanie nauki ogranicza szanse życiowe jednostki i, w pewnych okolicznościach, stygmatyzuje. Przypomnijmy również historyczne wzorce, które były udziałem pokolenia dziadków obecnych uczniów i studentów: „Do lat pięćdziesiątych większość dzieci w Europie kończyła edukację na szkole podstawowej, zwykle w wieku 12–14 lat (...) dzieci chłopskie w Hiszpanii, Włoszech, Irlandii i wschodniej Europie przed nastaniem władzy komunistów zazwyczaj rzucały szkołę na okres wiosny, lata i wczesnej jesieni” (Judt 2008).

Po drugie, zmiany gospodarcze i obyczajowe w latach 90. XX wieku doprowadziły do pojawienia się w sposób powszechny alternatyw nauki szkolnej. Przede wszystkim pojawiła się możliwość podjęcia doraźnej, nierejestrowanej pracy zarobkowej, posiadania dziecka i życia w związku nieformalnym oraz podróżowania, zwiedzania własnego kraju lub innych, uczestnictwa w życiu subkultur młodzieżowych. W badaniach porównawczych krajów Unii Europejskiej w 2005 roku okazało się, że odsetek młodzieży porzucającej naukę szkolną jest w naszym kraju najniższy w porównaniu z innymi krajami. Innymi słowy, pod tym względem sytuacja w Polsce przedstawiała się najkorzystniej. Wykres 1. przedstawia wskaźniki dla krajów UE.

W 2002 roku naukę przed terminem porzuciło 7,6% polskich uczniów, podczas gdy średnia dla całej Unii Europejskiej wynosiła 18,8%. Trzy lata później odsetek polskich uczniów porzucających naukę szkolną wynosił niewiele

ponad 5%, podczas gdy średnia dla UE to ponad 15%. Warto zwrócić uwagę, że największy procent uczniów, którzy zaprzestali nauki, występował w krajach Europy południowej czyli na Cyprze, we Włoszech (ponad 25%), w Hiszpanii (ponad 30%), Portugalii i na Maltce (około 40%). Na przeciwległym biegunie znajdowały się kraje Europy Środkowej, które przeszły transformację systemową, czyli Polska (5,5%), Słowacja (5,8%) i Czechy (6,4%). Do grupy państw o niskich wskaźnikach należały również kraje skandynawskie (Dania, Szwecja) i nadbałtyckie (Litwa i Łotwa). Najsilniejsze ekonomicznie państwa europejskie: Niemcy, Francja, Holandia, Wielka Brytania znajdowały się w środku listy, w pobliżu średniej europejskiej (12–14%). Należy odnotować różnicę pomiędzy starymi i nowymi członkowskimi UE. W tych ostatnich odsetek uczniów porzucających naukę był o wiele (około 10%) niższy niż w krajach założycielskich i tych, które przystąpiły do Unii przed 2000 rokiem.



Wykres 1. Odsetek uczniów porzucających naukę szkolną w krajach Unii Europejskiej w 2005 roku

Źródło: *Quality of Work and Employment 2006*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, s. 10 źródło: <http://www.eurofound.europa.eu/ewco/index.htm> (2.01.2014)

We wszystkich rozwiniętych krajach edukacja pełni funkcję selekcyjną. Ludzie szukają swojego miejsca w społeczeństwie kalkulując, jaka trajektoria edukacyjna pozwoli im odnieść największy sukces życiowy, materialny i osobisty oraz próbując ją realizować w praktyce. W zależności od posiadanego kapitału finansowego, kulturowego i społecznego osiągają całkowity lub częściowy sukces, a czasami ponoszą porażkę. Porzucania nauki na wczesnym etapie kształcenia jest zazwyczaj traktowane w Polsce jako porażka. Podobnie bywa z porzuceniem nauki w szkole wyższej. Istnieją jednak kraje (przede wszystkim anglosaskie), w których zjawisko to jest traktowane całkowicie odmiennie, a porzucenie studiów jest świadectwem dojrzałości i niezależności. Przypomnijmy tu przykłady twórców wielkich firm komputerowych, takich jak Bill Gates, Steve Jobs, Sergiej Brin itp., którzy uznali, że uzyskanie formalnego wy-

kształcenia nie jest im potrzebne, ponieważ stworzyli sobie miejsce na rynku pracy i wystarczające dochody, zazwyczaj na skutek ignorowania dotychczasowych schematów i rygorów szkolnych lub akademickich.

W 2005 roku Polska wyprzedzała zalecenia strategii lizbońskiej w zakresie polityki oświatowej, która projektowała obniżenie poziomu porzucenia nauki przez uczniów do 2010 roku. Raport Komisji Europejskiej z 2006 roku stwierdzał, że we wszystkich krajach UE około sześciu milionów osób porzuciło przedwcześnie edukację na wszystkich szczeblach, a było to o dwa miliony więcej niż pierwotnie zakładano. Przyjrzyjmy się teraz, jak kształtowało się to zjawisko na różnych poziomach edukacji.

Porzucanie nauki szkolnej w Polsce na początku XXI wieku

W latach 1991–2003 (i nadal) w Polsce zauważamy systematyczny wzrost odsetka dzieci korzystających z edukacji przedszkolnej, z 48% do 53% oraz wzrost odsetka młodzieży uczęszczającej do szkoły średniej (z 81% do 97%). Na poziomie szkół podstawowych prawie cała populacja dzieci realizowała obowiązek szkolny (z 97% do 100%). Prawdziwa rewolucja nastąpiła na poziomie nauki w szkołach wyższych, gdzie liczba studentów potroiła się (sic!). Charakter tej rewolucji w jeszcze większym stopniu obrazują dane dotyczące płci studentów. W 1991 roku studiowało więcej kobiet (25% ogółu) niż mężczyzn (19%). Trzydzieści lat później różnica pomiędzy kobietami a mężczyznami wynosiła już 21%, ponieważ odpowiednio odsetek studiujących kobiet to 72, zaś mężczyzn – 51. Można zatem mówić o wyraźnej nierówności płci w korzystaniu z wykształcenia na poziomie wyższym. Kobiety w bardzo zdecydowany sposób wykorzystały szansę na poprawę swojego wykształcenia w okresie transformacji.

Tab. 1. Współczynnik naboru do szkół w wybranych latach w %

1991	1999	2002	2004	2011
Nauka w przedszkolach przed rozpoczęciem nauki szkolnej				
48	48	48	52	72
Szkoly podstawowe				
98	98	98	96	96
Szkoly srednie				
81	90	92	90	96
Szkoly wyzsze				
22	44	58	61	74

Źródło: *Statistics in Brief*, Instytut Statystyki przy UNESCO, w: http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popupcustomise=true&lang=en2014 (15.12.2014)

Tab. 2. Ludność w gospodarstwach domowych według statusu edukacyjnego i miejsca zamieszkania (odsetek osób w danym wieku i miejsku zamieszkania korzystających z określonej usługi edukacyjnej), w latach 2011, 2003, 2000 (w %)

Status edukacyjny	Klasa miejscowości zamieszkania						Ogółem
	Miasta powyżej 500 tys.	Miasta 200–500 tys.	Miasta 100–200 tys.	Miasta 20–100 tys.	Miasta poniżej 20 tys.	Wieś	
Ogółem odsetek osób korzystających z usług edukacyjnych	* 25,30 ** 25,43 *** 27,02	25,70 23,78 26,41	24,50 26,73 24,01	22,30 23,97 27,17	24,00 25,76 27,39	24,20 22,22 24,64	24,10 23,91 25,94
Dzieci w wieku 0–6 lat korzystające ze żłobka lub przedszkola	47,90 19,13 31,16	37,90 19,52 22,33	30,90 20,42 14,51	30,00 19,93 33,71	32,80 12,18 27,34	20,00 7,74 12,58	29,10 13,51 21,40
Dzieci w wieku 7–15 lat uczące się w szkołach	91,60 76,74 99,41	90,00 77,07 98,74	87,50 81,36 99,17	88,70 78,27 98,79	92,20 79,88 98,17	91,60 80,14 97,89	90,70 79,23 98,48
Młodzież w wieku 16–19 lat ucząca się w szkołach	98,10 93,67 89,40	93,10 91,07 97,63	86,40 93,85 86,30	98,20 89,12 90,03	91,20 94,01 87,55	92,50 87,74 85,43	93,50 90,39 88,47
Osoby w wieku 20–24 lata korzystające z usług edukacyjnych świadczonych w trybie szkolnym i pozaszkolnym	73,50 61,64 61,06	72,80 61,51 58,22	57,10 61,02 23,93	61,20 53,92 45,18	60,10 46,33 45,77	49,40 38,98 25,99	58,80 49,90 40,55

* pierwszy wiersz prezentuje dane dla 2011 roku ** drugi wiersz prezentuje dane dla 2003 roku *** trzeci wiersz prezentuje dane dla 2000 roku

Źródło: Czapiński J., Panek T. (red.) 2000, *Diagnoza społeczna 2000*, Czapiński J., Panek T. (red.) 2003, *Diagnoza społeczna 2003*, Czapiński J., Panek T. (red.) 2011, *Diagnoza społeczna 2011*, www.diagnoza.com (2.01.2014)

Przed akcesją do UE i w pierwszych latach członkostwa zauważalne były inne nierówności w dostępie i korzystaniu z szkolnictwa. Szkoły miejskie oferowały lepsze kształcenie niż te na terenach wiejskich. Możliwości nauki różnych przedmiotów były ograniczone w szkołach wiejskich, podobnie było z możliwością przystępowania do egzaminów dojrzałości i – w konsekwencji – do studiów wyższych. Ażeby przeciwdziałać tym nierównościami, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Rolnictwa stworzyły programy stypendialne dla studentów ze wsi oraz wspomagały podnoszenie kwalifikacji przez nauczycieli szkół wiejskich. Różnice w statusie edukacyjnym pomiędzy mieszkańcami różnych ośrodków miejskich i wiejskich zostały ukazane w tabeli 2. W miastach metropolitarnych i dużych odsetek dzieci i młodzieży pobierających naukę jest wyższy, a niekiedy o wiele wyższy niż w małych miastach i na wsi. Dotyczyło to w szczególności przedszkoli i szkolnictwa wyższego.

Badania Czapińskiego i Panka przyniosły interesujący materiał co do przejawów porzucania nauki przez uczniów. W latach 2000–2003 w sześciu na sto badanych gospodarstw domowych dzieci zaprzestały dalszej nauki. Chodziło o dzieci, które ukończyły szkoły podstawowe i nie kontynuowały nauki. Zatem w zdecydowanej większości dzieci i młodzież kontynuowały ścieżkę edukacyjną, a trajektorie życiowe, takie jak podjęcie zatrudnienia, pomoc rodzicom i bliskim w prowadzeniu gospodarstwa domowego, podróżowanie i samodzielne poszukiwanie doświadczeń itp. pojawiały się rzadko. Głównymi powodami zaniechania dalszej edukacji po ukończeniu szkoły podstawowej były: niechęć do dalszej nauki (37%), powody finansowe (36%) oraz podjęcie pracy przez dziecko (21%). Należy pamiętać, że liczba gospodarstw domowych, w których dzieci nie podjęły nauki po skończeniu szkoły podstawowej, była bardzo niewielka i dlatego dane te należy traktować ostrożnie. Niemniej ujawniły się pewne charakterystyczne wzorce. Trudności finansowe w gospodarstwie domowym jako przyczyna porzucenia dalszej nauki pojawiły się przede wszystkim w deklaracjach rodzin utrzymujących się ze świadczeń socjalnych, rodzin rolników, rodzin wielodzietnych lub w przypadku rodzin samotnych rodziców. Zamieszkiwały one najczęściej w małych miejscowościach i na wsi. Rodziny te są najsilniej zagrożone marginalizacją, a edukacja dzieci jest w ich przypadku obciążeniem często ponad miarę domowego budżetu.

Nieco odmienna była charakterystyka gospodarstw domowych, w których dzieci podjęły pracę zarobkową i z tego powodu przestały chodzić do szkoły. Były to najczęściej rodziny rolników i małżeństwa z dwojgiem dzieci, zamieszkałe przeważnie w małych miastach lub w metropoliach. Powody porzucania nauki po ukończeniu szkoły średniej były podobne do podanych wyżej, a więc przede wszystkim brak środków finansowych, podjęcie pracy przez młodego człowieka i niechęć do kontynuowania nauki. Nie pozostają one jednak w zakresie niniejszego opracowania, ponieważ porzucanie nauki szkolnej dotyczy okresu obowiązku szkolnego, określonego ustawowo.

Na początku XXI wieku nastąpił wyraźny wzrost aspiracji edukacyjnych polskiego społeczeństwa. Aspiracje te dotyczyły ukończenia kształcenia na

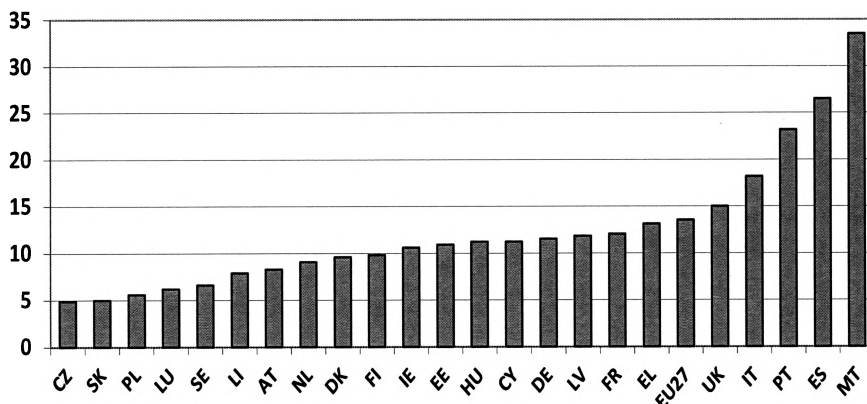
poziomie zasadniczej lub średniej szkoły zawodowej lub uzyskania wykształcenia wyższego na poziomie licencyjnym lub magisterskim. Aspiracje te są wzmocnione przez środki masowego przekazu, które często informują, że najniższy wskaźnik bezrobocia występuje wśród absolwentów uczelni wyższych. Uczelnie prywatne działają na zasadach wolnego rynku i dlatego starają się zrekrutować jak największą liczbę studentów, zaś uczelnie publiczne konkurują z prywatnymi. W konsekwencji wzrasta liczba gospodarstw domowych, które deklarują chęć zdobycia wykształcenia wyższego przez dzieci. Dla pełnego obrazu należy jednak dodać, że szkolnictwo na wszystkich szczeblach miało również wysoką rangę w czasie międzywojnia (1918–1939). W okresie państwowego socjalizmu, na co zwrócił uwagę Tony Judt, rządzący komuniści nie pozwolili rodzicom ze środowisk wiejskich wysyłać dzieci do pracy w polu, lecz zobowiązali ich do wysyłania dzieci do szkoły. Sukcesy szkolne dzieci i młodzieży umożliwiały im awans społeczny. W Europie kontynentalnej „wykształcenie średnie wciąż było przywilejem klas średniej i wyższej. W powojennych Włoszech ukończyło szkołę średnia mniej niż pięć procent ludności” (Judt 2008).

Po 1989 roku mogła nastąpić zmiana w znaczeniu i funkcji edukacji w społeczeństwie polskim. Mogła ona stracić swój priorytetowy charakter, jaki miała w II Rzeczypospolitej ze względu na konieczność integracji społeczeństwa, które odzyskało państwowość. Po okresie państwowego socjalizmu szkolnictwo mogło przestać działać jako sposób awansu z klasy robotniczej do inteligencji pracującej. Tak się jednak nie stało i zdobywanie formalnego szkolnego wykształcenia jako czynnika silnie skorelowanego z powstającym rynkiem pracy nadal okazało się atrakcyjne dla młodych ludzi i ich rodziców.

Na tle innych krajów UE, polski system edukacyjny po reformie 1999 roku okazał się wyjątkowo skuteczny w zakresie utrzymywania uczniów w jego ramach. W podobny sposób funkcjonowało szkolnictwo w krajach ościennych i krajach skandynawskich. Polskie szkoły nie posiadały prawdziwej konkurencji, która byłaby atrakcyjna dla dzieci i młodzieży oraz ich rodziców. Na początku pierwszej dekady XXI wieku bezrobocie osiągnęło historycznie najwyższy poziom w całym okresie transformacji i posttransformacji (w 2003 i 2004 stopa bezrobocia przekraczała 20%). Uzyskanie zatrudnienia było bardzo trudne, a młodzi ludzie nie mieli szans w staraniach o pracę w porównaniu z doświadczonymi i starszymi pracownikami. Inne czynniki, które również sprzyjały decyzjom o kontynuowaniu edukacji, to wydłużenie obowiązkowej nauki szkolnej, system stypendialny dla dzieci i młodzieży, formy pomocy społecznej uzyskiwane w szkole (obiady, posiłki, bezpieczeństwo), normy i wartości przeważającej części społeczeństwa polskiego nabyte i przyswojone w okresie państwowego socjalizmu. W okresie przejściowym porzucanie nauki szkolnej było dla uczniów strategią wyjątkowo mało atrakcyjną i bardzo rzadko realizowaną. Czy ten wzór zachowania zmienił się po dziesięciu latach intensywnych zmian społecznych i gospodarczych?

Porzucanie nauki szkolnej w Polsce – stan obecny

Według danych Eurostatu za rok 2011 skala zjawiska porzucania nauki szkolnej w Polsce nie zmieniła się istotnie w ostatnich latach (odpowiednio 5,4% i 5,6% w latach 2005 i 2011), przy jednoczesnym spadku wskaźnika tego zjawiska dla Unii Europejskiej o 2% od 2005 roku. Istotnych zmian w tym zakresie doświadczyły w ostatnich latach inne kraje Unii, w tym Wielka Brytania, gdzie wskaźnik ten wzrósł z 11,3% w 2005 roku do 15% w 2011 roku. Pozostałe kraje zanotowały spadek liczby dzieci i młodzieży porzucających naukę szkolną, w tym Hiszpania (o 4%), Bułgaria (o 4,5%), Malta (o 6,4%), Luksemburg (o 7,8%) oraz Portugalia – o blisko 16%. W krajach tych wdrożono programy mające na celu zaradczanie zjawisku przedwczesnego porzucania szkoły, które mogą stanowić dobre praktyki.



Wykres 2. Odsetek uczniów porzucających naukę szkolną w krajach Unii Europejskiej w 2011 roku (w %)

Źródło: Eurostat www.epp.eurostat.ec.europa.eu/ (2.01.2014)

Aktualnie brakuje nowych polskich badań, które pozwalałyby na scharakteryzowanie grupy dzieci i młodzieży porzucającej naukę szkolną. Badania zagraniczne pokazują, że przynależność do mniejszości etnicznych (Afroamerykanów, Latynosów), niski status socjoekonomiczny rodziny uczniów, wczesne rodzicielstwo (szczególnie macierzyństwo) oraz doświadczanie stresu przez rodzinę (częste zmiany miejsca zamieszkania) wysoko korelują z porzucaniem nauki przez uczniów. Istotną rolę odgrywa również zaludnienie klas szkolnych: „Niektóre szkoły są tak ubogie i zatłoczone, że nie mogą zaoferować wsparcia w obrębie szkoły, w znacząco mniejszym stopniu współpracują z innymi placówkami i ośrodkami, które również zaspokajają potrzeby uczniów” (Ballantine. Hammack 2012). W polskich warunkach znaczenie dla porzucania nauki ma status socjoekonomiczny rodziny (niski poziom dochodów, korzystanie z pomocy społecznej, miejsce zamieszkania odległe

od miejsc pracy). Natomiast mniejszości rasowe są nieliczne, a zaludnienie klas szkolnych jest obecnie – niewielkie.

Aspiracje i nadzieje rodziców dotyczące edukacji ich dzieci pozostają wysokie, jednak nie ulega wątpliwości, że zdolności poznawcze dzieci bywają obniżone przez środowisko, ponieważ: „Podstawowym stymulatorem odpadu szkolnego jest niski poziom kompetencji poznawczej dzieci, który określa w dużej mierze ich środowisko rodzinne” (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński 2014). Poza kapitałem ekonomicznym, nie należy zapominać o kluczowej roli poziomu kapitału społecznego, kulturowego i symbolicznego, jako czynnikach ryzyka / czynnikach ochronnych wobec wymagań szkolnych. Mimo że wśród dzieci i młodzieży porzucających naukę szkolną przekonania co do celów edukacji i oceny jej wartości nie odbiegają od tych wykazywanych przez kontynuujących naukę, możliwy jest brak w tej pierwszej grupie właściwych wzorców zachowania, które umożliwiałyby m.in. trwale zaangażowanie w środowisku szkolnym, bez których aspiracje te są trudne do zrealizowania.

Analizując sytuację dzieci i młodzieży porzucających naukę szkolną należy mieć na uwadze, że nie stanowi ona prostej agregacji charakterystyk jednostkowych. Na przykład, w sytuacji wysokiego bezrobocia w regionie, uzyskiwanie wyższego poziomu wykształcenie przestaje być racjonalną strategią zmiany statusu społecznego. Problem stanowi natomiast fakt, iż część dzieci rozpoczynających edukację nie jest wyposażona w wystarczający kapitał kulturowy i/lub ekonomiczny, by utrzymać się w systemie szkolnym. Kompensowaniu deficytów i wyrównywaniu szans edukacyjnych służyć ma m.in. nauczanie przedszkolne, niemniej jednak zarówno jego dostępność, jak i jakość jest wyższa w dużych ośrodkach miejskich – w 2011 roku z opieki w żłobku lub przedszkolu korzystała połowa dzieci zamieszkujących w dużych miastach, ale tylko co trzecie dziecko zamieszkujące w małym mieście i co piąte dziecko zamieszkujące na wsi. Prawie wszystkie dzieci i młodzież w wieku 16–19 lat z dużych miast kontynuują naukę szkolną, podczas gdy w przypadku dzieci z małych miast i wsi jest to 98% (Czapiński, Panek 2011). W dużych miastach wyższa jest także gotowość do kontynuacji nauki lub podejmowania pozaszkolnych form nauczania przez osoby pomiędzy 20. i 24. rokiem życia (73%), przy 60% osób w małych miastach oraz 49% wśród mieszkańców wsi. Wraz z wiekiem dysproporcje w dostępności i gotowości do kontynuowania nauki związane z miejscem zamieszkania pogłębiają się. Choć więc na przestrzeni od 2002 roku do 2011 odsetek osób o wykształceniu ponadpodstawowym wzrósł z 66,9% do 78,7%, problem dostępności i jakości nauczania dotyczy przeważającej części polskiego społeczeństwa, biorąc pod uwagę, że mieszkańcy wsi stanowią 40% ludności kraju (www.stat.gov.pl).

Podsumowanie

Zmiana ustrojowa przeprowadzona po 1989 roku oraz przygotowanie do wstąpienia do UE wpłynęły istotnie na zmianę systemu szkolnictwa w Pol-

sce. Przede wszystkim pojawiło się znaczące zainteresowanie nauką w szkołach średnich i umasowienie szkolnictwa wyższego, ale również znaczne upowszechnienie nauki przedszkolnej. W zakresie tym widoczne są jednak znaczne dysproporcje pomiędzy mieszkańcami dużych miast a mieszkańcami małych miast i wsi. Kobiety zdecydowanie wyprzedziły liczebnie mężczyzn na studiach wyższych, a przedszkola i szkoły miejskie utrzymały przewagę w dostępności i jakości kształcenia nad wiejskimi, pomimo rozmaitych prób podejmowanych przez władze, ażeby zmniejszyć ten dystans.

Polska utrzymuje w Unii Europejskiej czołowe miejsce jeśli chodzi o niską liczbę uczniów porzucających naukę szkolną przed czasem, jednak w zakresie tym nie nastąpił w ciągu ostatnich lat żaden postęp, jak to stało się w innych krajach europejskich. Jak można zauważyć, istnieją pewne kryzysowe momenty w trajektorii edukacyjnej – w Polsce należy do nich pierwsza i ostatnia klasa szkoły podstawowej i pierwsza klasa gimnazjum. Niektóre dzieci rozpoczynają swoją trajektorię edukacyjną od trudności, co wiąże się z niskim kapitałem kulturowym wyniesionym z domu, a może skutkować podjęciem decyzji o niekontynuowaniu nauki. Jeśli istnieje więc dobry moment na zapobieganie odpadowi szkolnemu, to następuje on wtedy, gdy pojawiają się pierwsze trudności. Poza kompensowaniem deficytów powinno się kłaść nacisk na integrację z grupą rówieśniczą i wytwarzanie więzi ze środowiskiem szkolnym.

Literatura

- Ballantine J. H., Hammack F.M. 2012, *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*, Boston
- Czapiński J., Panek T. (red.) 2000, *Diagnoza społeczna 2000*, www.diagnoza.com (2.01.2014)
- Czapiński J., Panek T. (red.) 2003, *Diagnoza społeczna 2003*, www.diagnoza.com (2.01.2014)
- Czapiński J., Panek T. (red.) 2011, *Diagnoza społeczna 2011*, www.diagnoza.com (2.01.2014)
- Eurostat www.epp.eurostat.ec.europa.eu/ (2.01.2014)
- Fatyga B., Tyszkiewicz A., Zieliński P. 2001, *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*, Warszawa, <http://www.isp.org.pl/files/19695389340780001001117708679.pdf> (2.01.2014)
- Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World*, Program ds. Rozwoju ONZ, <http://hdr.undp.org/en/2013-report> (2.01.2014)
- Judt T. 2008, *Powojnie. Historia Europy od roku 1985*, tłum. R. Bartold, Poznań
- Kiersztyn A. 2011, *Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje. Nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy*, „Polityka Społeczna” 38(1), s. 7–14
- Miś L. 2012, *Edukacja na listach problemów społecznych w wybranych krajach*, [w:] L. Miś, *Pytanie o cud. Problemy społeczne i praca socjalna*, „Zeszyty Pracy Socjalnej” nr 7, Kraków
- Niezgoda M. (red.) 2011, *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Kraków

Quality of Work and Employment 2006, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, źródło: <http://www.eurofound.europa.eu/ewco/index.htm> (2.01.2014)

Rocznik Statystyczny RP 2013. Warszawa

Statistics in Brief, Instytut Statystyki przy UNESCO, http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popupcustomise=true&lang=en2014 (15.12.2014)

The Early School Leaving Phenomenon in Poland 2006, Fondazione G. Brodolini, Rzym

LUCJAN MIŚ, dr hab., prof. UJ
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Instytut Socjologii
lucjan.mis@gmail.com

IZABELA PIEKLUS, mgr
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Instytut Socjologii
florabel@interia.pl

MIROSLAV GEJDOŠ

Katolícka Univerzita v Ružomberku

Środowiskowe uwarunkowania instytucjonalnego procesu wychowania dziecka*

Abstrakt

Autor przedstawia człowieka, który nie żyje w odizolowanym świecie. Jest on istotą społeczną, żyje wśród innych, jest on także istotą zakorzenioną w kulturze (żyje w pewnej kulturze) oraz istotą wpisaną w świat przyrody. Jest on częścią przyrody i razem z nią tworzy harmonijną całość. Mówimy, że człowiek jest wpisany w życie społeczne, kulturalne i przyrodnicze otaczającego świata, czyli jest otoczony przez swoje zewnętrzne środowisko. Nie tylko powietrze jest potrzebne do oddychania, ale również kultura i inni ludzie, przyjaciele, na których w każdej chwili może liczyć. Dlatego w artykule przedstawiono sytuacje wychowanków domów dziecka na Słowacji w kontekście środowiskowych uwarunkowań procesu wychowania.

Słowa kluczowe: rodzina, środowisko, dom dziecka, wychowanie

Environmental Determinants of the Institutional Process of Child Upbringing

Abstract

The author presents man as not living in isolation. Man is a social being, living among others and remaining rooted in culture (living in a given culture); he is also a being that is part of the world of nature, thus creating a harmonious whole. It is said that man is part of social, cultural and environmental life of the surrounding world; therefore, he is surrounded by his external environment. To breathe, he needs not only air, but also culture and other people: friends on which he can count. Accordingly, the article presents the situation of children in Children's Homes in Slovakia in the context of environmental determinants of the upbringing process.

Key words: family, environment, children's home, upbringing

* Štúdiá je súčasťou projektu FLP/27.10/13 *Analýza európskej axiologickej, postojovej a poznatkovej dimenzie a jej rozpracovanie do edukačných procesov.*

Wstęp

Najważniejszą instytucją w życiu człowieka i wspólnotą życia jest rodzina, ojciec i matka. Rodzina, którą znamy dzisiaj, podlega wielorakim wpływom i uwarunkowaniom swojego funkcjonowania, a jej aktualny obraz jest wypadkową warunków życiowych i stosunków społecznych wytworzonych na poszczególnych etapach rozwoju społeczeństwa ludzkiego. Jest ona jednakże i zawsze chyba podstawowym elementem składowym społeczeństwa i fundamentem rozwoju jednostki. Od niej zależy, jak się dziecko będzie dalej rozwijało. Oczywiście, wiele zależy od poszczególnych relacji w rodzinie i od jej szeroko rozumianej kondycji. Rodzina, w której panuje harmonia, daje dziecku wszelkie możliwości właściwego rozwoju, pozytywnie odbija się na jego dojrzwaniu i psychice.

Oprócz rodziny, duży wpływ na dziecko wywiera również szkoła, rówieśnicy, społeczeństwo, w którym rośnie i które go otacza, podczas całego życia. Jeżeli brakuje w tych wszystkich miejscach i wspólnotach odpowiednich warunków, a dziecko otacza nieprzyjazne środowisko wpływające na niego negatywnie, staje się ono wtedy zwykle mniej pewne siebie, zamknięte w sobie, nie ufa sobie i innym, ma poczucie niższości. W sytuacji skrajnej, może stać się ono człowiekiem pełnym nieufności i nienawiści w stosunku do otoczenia, a w konsekwencji znaleźć się na marginesie życia społecznego, kulturalnego, z zachwianą swoją relacją do świata.

Rodzina, tak bardzo ważna dla każdego dziecka, może stać się również źródłem największej życiowej frustracji, powodem życiowych tragedii. W takich właśnie kontekstach dochodzi najczęściej do sytuacji, w której pojawiają się dzieci opuszczone, tzw. państwowe, których wychowanie przebiega w ośrodkach wychowawczych, w specjalnie powołanych instytucjach. Jest to świat dzieci z domów dziecka.

Dom dziecka jest instytucją, która udziela opieki dzieciom zgodnie z zapisanym konstytucyjnym prawem do wychowania od urodzenia do osiągnięcia dojrzałości, maksymalnie do 25. roku życia. Przyjmuje się, że wychowanie realizowane w instytucjach wychowawczych ma szczególne znaczenie dla kształtowania osobowości wychowanka. Sytuacja wychowawcza powinna być dwupodmiotowa i charakteryzować się dwukierunkowością wpływów, pochodzących od obydwu uczestników, stron procesu wychowania. Powinna mieć charakter otwarty; jej przebiegu i zakończenia nie sposób przewidzieć ani zaplanować. Cechą prawidłowej interakcji dwupodmiotowej jest przekonanie obydwu stron o tym, że jej treść, cel, dobro ma dla nich duże znaczenie. Interakcja dwupodmiotowa przebiega zwykle wokół wspólnej linii działania.

Problem środowiska wychowania w domach dziecka na Słowacji jest dziedziną mało zbadaną. Niewielu badaczy bezpośrednio tym tematem się zajmowało, co tym bardziej uzasadnia potrzebę podjęcia tej problematyki. W literaturze przedmiotu spotykamy opracowania dotyczące sytuacji dzieci w domach dziecka (DD) na Słowacji. Problematyką tą zajmowali się tacy autorzy, jak: A. Škoviera, D. Kováčiková, Z. Matejček, J. Langmeier, V. Hrdličková, J. Pávko-

vá, jednak nie ma na Słowacji opracowań naukowych, w których zostałby poruszony bezpośrednio problem środowiska wychowawczego tych placówek.

Opierając się zatem na opracowaniach pedagogicznych wyżej wymienionych autorów słowackich a także odnosząc tę problematykę do opracowań pojawiających się w innych krajach, zwracam uwagę zwłaszcza na pozycje, które odnoszą się bezpośrednio do omawianej problematyki, a z racji braku bezpośrednio związanej z tym zagadnieniem literatury, odwołuję się także do własnych badań sytuacji wychowawczej w domach dziecka na Słowacji.

Założenia badawcze

Celem badania jest diagnoza aktualnej sytuacji w DD na Słowacji. Diagnoza ta będzie określona na podstawie badań obiektywnego stanu środowiska wychowania w tych placówkach. Badanie stara się określić, jak dzieci rozumieją i interpretują środowisko wychowania w DD, w jakim stopniu mają te same możliwości realizacji siebie i realizacji w życiu, jak dzieci wychowujące się w klasycznych rodzinach. Ze względu na cel postawiono następujące pytania badawcze:

Jaki wpływ ma środowisko DD na rozwój osobowościowy dzieci tam umieszczonych?

Jakie możliwości realizacji siebie udostępnia w chwilach wolnych środowisko DD dzieciom umieszczonym w tych placówkach?

Jaką inną formę wychowania instytucyjnego wybrałyby dzieci umieszczone w DD w wypadku posiadania możliwości wyboru i jaki inny rodzaj wychowania zastępczego dzieci znają?

W odniesieniu do głównych pytań empirycznych określono hipotezy, przy pomocy których sprawdzono postawione wyżej pytania empiryczne.

Hipoteza numer 1:

Zakładamy, że aktualne środowisko DD na Słowacji umożliwia większości dzieciom z DD kontakt z pozostałymi dziećmi w DD.

Hipoteza numer 2:

Zakładamy, że w wypadku posiadania przez dzieci z DD możliwość wyboru, większość z nich zmieniłaby środowisko wychowania i wybrała inny rodzaj wychowania zastępczego.

Hipoteza numer 3:

Zakładamy, że środowisko DD daje większości dzieci możliwość, by się swoimi uczuciami i problemami mogły podzielić i o nich porozmawiać.

Problematyka niniejszego artykułu oscyluje zatem wokół specyfiki sytuacji wychowania w DD na Słowacji. Przedstawiono w nim jej diagnozę, poprzez próbę odpowiedzi na pytanie o sytuację wychowania w tych instytucjach.

Problem ujęto w aspekcie poznawczym i teoretycznym. Z jednej strony jest to analiza środowiska wychowawczego w DD na Słowacji w świetle literatury i teoretycznego ujęcia podstaw funkcjonowania placówek w perspektywie XXI wieku. Chodzi głównie o określenie pedagogii DD w świetle najnowszych tren-

dów pedagogiki opiekuńczej i pedagogiki rodziny, by zapewnić optymalne warunki integralnego rozwoju wychowankom. Z drugiej strony ważny jest aspekt praktyczny badań oparty na analizie sytuacji środowiska wychowawczego w DD na Słowacji. Badania zrealizowano wykorzystując w nich metodę analizy tekstów, zwłaszcza analizy rekonstrukcyjnej i metodę syntezy uzyskanych wyników. Poddano badaniom łącznie 500 osób z wybranych regionów Słowacji. Poszczególne regiony zostały wybrane według województw w ten sposób, aby liczba badanych placówek proporcjonalnie odpowiadała liczbie DD. Dane o liczbie dzieci umieszczonych w badanych placówkach zaczerpnąłem z informacji opublikowanych na stronach internetowych *detske-domovy.sk*. Z każdego województwa zostały wybrane trzy DD, łącznie badania zrealizowano w 24 placówkach. Badania empiryczne oparto na metodzie ankietowania, która należy do najczęściej stosowanych sposobów badań kwantytatywnych i ze względu na badany problem, najbardziej odpowiada weryfikacji naszych celów. Kwotowy wybór najbardziej odpowiada kryteriom, na podstawie których tworzony jest model zbioru podstawowego, gdzie zostają zachowane proporcje strukturalne (kwoty). Wybór kwotowy umożliwia tworzenie celowych podrodziałów wystarczająco wielkich, nawet w takim przypadku, kiedy jest w populacji zbyt mało osób według właściwości tworzących podrodział. Kwotowy typ wyboru umożliwia i zapewnia reprezentatywność badanej grupy (reprezentatywny jest w tym przypadku w perspektywie wybranych znaków). Przy wyborze kwotowym wystarczy dla zapewnienia reprezentatywności 300 respondentów; 500 respondentów w naszym przypadku gwarantuje reprezentatywność badań.

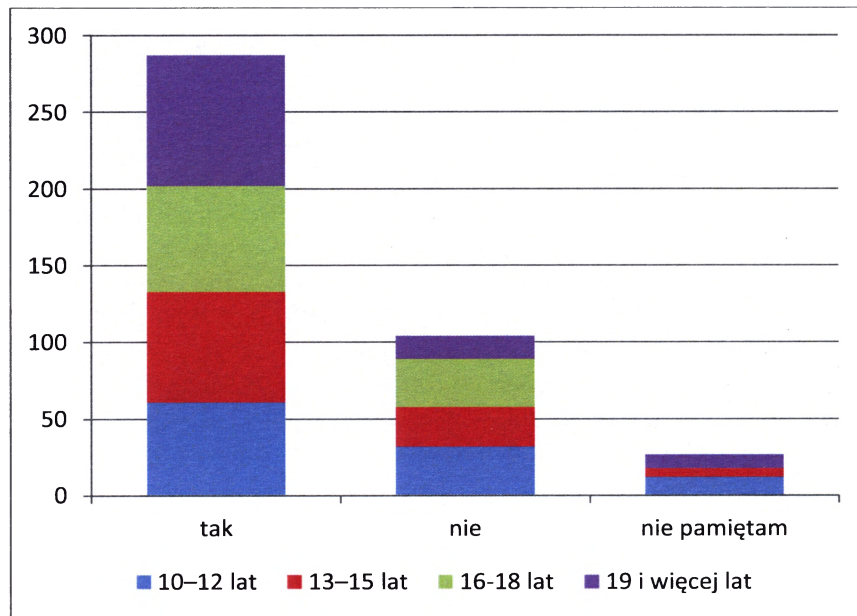
Prezentacja wyników badań

W pierwszej hipotezie założono, że środowisko DD umożliwia większości dzieci z tych placówek kontakt z pozostałymi dziećmi w DD. Na podstawie frekwencji i porównania odpowiedzi respondentów, według ustalonych przez nas znaków, potwierdziliśmy hipotezę, że większość dzieci ma możliwość spotkania się z dziećmi z innych DD (zob. wykres 1).

Kontakt dzieci w ramach różnych DD jest ważny głównie ze względu na przekazywanie sobie informacji i doświadczeń w konkretnym środowisku DD. Umożliwia równocześnie przenoszenie kulturalnych i indywidualnych wzorców zachowania, co w końcowym efekcie pomaga w rozwoju osobowości i przyczynia się do poprawy jakości życia, wywołuje zmiany jakościowe w funkcjonowaniu środowiska DD.

W drugiej hipotezie zakładano, że w wypadku, kiedy dzieci z DD mają możliwość wyboru, większość z nich zmieniłaby środowisko wychowania i wybrała inny rodzaj wychowania zastępczego. Założono, że większości dzieci nie odpowiada internatowy styl życia w DD, co argumentowano tym, że taki rodzaj wychowania nie daje dzieciom wystarczającej ilości wzorców zachowania, które daje życie w klasycznej rodzinie. System wychowawca–dziecko, ewentualnie

wychowawca–dzieci ogranicza rodzinny model życia tylko do wychowawczej lub kształcącej roli rodziny, przy czym rodzina klasyczna spełnia również inne role w kontekście życia społecznego lub środowiska.

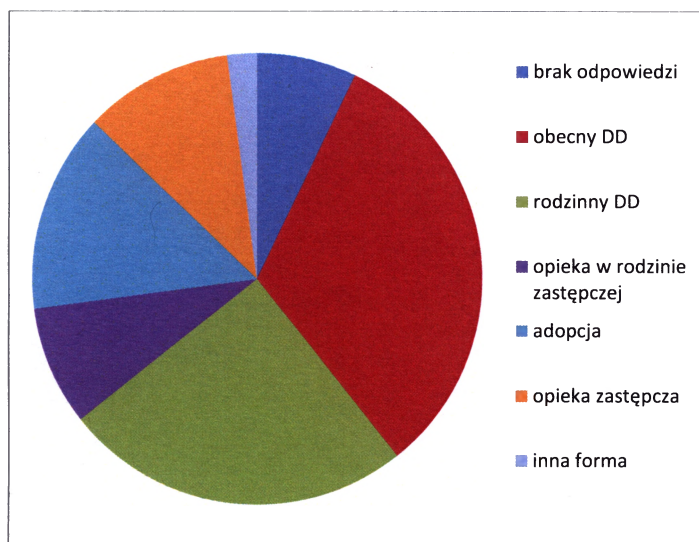


Wykres 1. Kontakty pomiędzy dziećmi z różnych DD

Źródło: badania własne, czerwiec, Ružomberok 2013

Po zbadaniu rodzajów wychowania zastępczego zbadano odpowiedzi dzieci na bardzo ważne pytanie dotyczące wyboru przez nie optymalnego rodzaju opieki i wychowania zastępczego, gdyby taką możliwość wyboru miały. Po prostym porównaniu odpowiedzi dzieci doszliśmy do wniosku, że w wypadku możliwości nieomal dwie trzecie z nich wybrałyby alternatywny rodzaj wychowania zastępczego. Dlatego przeprowadzono następne badania u poszczególnych respondentów i ich odpowiedzi oceniono według płci, wieku, liczby rodzeństwa i według rodziny ich pochodzenia. Zanotowano pewne różnice, kiedy porównano odpowiedzi respondentów według płci. W porównaniu z chłopcami, większa część dziewcząt wolałaby DD, w którym się znajduje. Tę rzeczywistość można wytłumaczyć większym uczuciowym przywiązaniem do realnego środowiska, w którym dziewczęta obecnie żyją. W innych rodzajach wychowania zastępczego nie zanotowano wyraźnych różnic w odpowiedziach ze względu na płeć. Następnie porównano odpowiedzi respondentów według ich wieku. Stwierdzono, że najstarsza kategoria wiekowa respondentów – dziewiętnastolatków i starszych ze wszystkich wiekowych kategorii najbardziej byłyby za alternatywnym rodzajem zastępczego wychowania. Wielką różnicę w najwyższej wiekowej kategorii w porównaniu z innymi kategoriami można rozumieć w stosunku ze zbliżającym się odejściem tych wychowanków z DD i oczywistym krytycyzmem w stosunku do klasycznej formy placówki.

Powyższe pytanie poddano analizie również z punktu widzenia liczby rodzeństwa respondentów, jak również z punktu widzenia rodziny, z jakiej pochodzą. Wyniki badań pokazują, że alternatywny rodzaj zastępczego wychowania częściej wybierali ci respondenci, którzy nie mają rodzeństwa, albo mają tylko jedno. Wyniki te można tłumaczyć lękiem przed oddzieleniem od rodzeństwa, w wypadku gdyby któreś z nich zostało adoptowane albo oddane pod opiekę, o czym świadczy fakt, że ci respondenci, którzy nie mają rodzeństwa, częściej aniżeli pozostali woleliby adopcję. Sytuację ilustruje wykres numer 2.



Wykres 2. Deklaracje dzieci nie posiadających rodzeństwa dotyczące adopcji

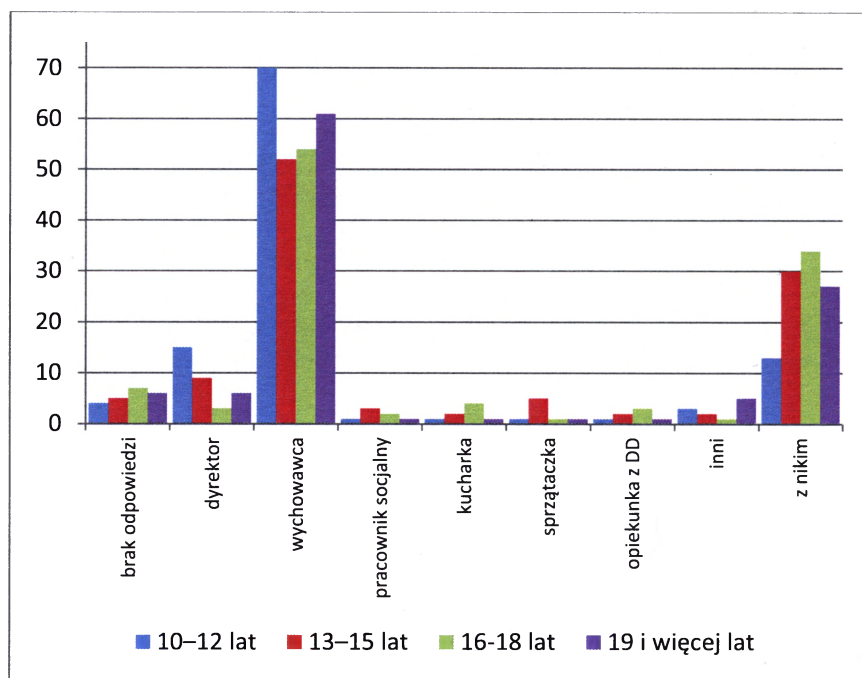
Źródło: badania własne, czerwiec, Ružomberok 2013

W kolejnej hipotezie przyjęto, że środowisko DD stwarza większości swych wychowanków możliwość podzielania się swoimi uczuciami i problemami oraz możliwość porozmawiania o nich. Na podstawie częstotliwości i porównania odpowiedzi respondentów potwierdzono tę hipotezę. A zatem wydaje się, że większość dzieci ma możliwość porozmawiania o swoich uczuciach i problemach w środowisku DD.

Najpierw przebadano odpowiedzi na pytanie, czy respondenci mają możliwość pełnej zaufania rozmowy z kimś z grupy wychowawców. Odnotowano, że większość respondentów ma kogoś, z kim może dzielić nawet najintymniejsze informacje o swim życiu. Na zadane pytanie, z którym z pracowników w DD respondenci najczęściej rozmawiają, ponownie otrzymano jednoznaczną odpowiedź, że jest to wychowawca. Wyniki dotyczące tego aspektu zawarto w wykresie 3.

W wynikach tego badania godny uwagi jest fakt, że przeważająca większość respondentów nie poszukuje kontaktu z innymi pracownikami DD po to, by porozmawiać o swoich uczuciach i problemach. Analizę kontynuowano porównując odpowiedzi z uwagą na wiek respondentów. Tak samo i w tym wy-

padku, zanotowano ważne spostrzeżenia. Okazuje się, że o swoich uczuciach i problemach z wychowawcą rozmawiają najczęściej członkowie najstarszej grupy wiekowej (19 lat i więcej) oraz najmłodszej grupy wiekowej (10–12 lat). Można to tłumaczyć tym, że w najstarszej grupie wiekowej istnieje ewidentna tendencja interpretacji wychowawcy jako równego sobie partnera. Natomiast dzieci z najmłodszej grupy wiekowej prawdopodobnie widzą w wychowawcy wzór postaw i zachowania. U respondentów w wieku od 13 do 18 lat, którzy najmniej korzystali z możliwości rozmawiania o sobie z wychowawcą, można zakładać, że przechodzą skomplikowany czas dojrzewania, kiedy autonomia i brak zaufania do dorosłych są ważnymi czynnikami uniemożliwiającymi podejmowanie rozmów z opiekunami, zwłaszcza na tematy dotyczące ich bezpośrednio.



Wykres 3. Pracownicy DD, z którymi badani najczęściej rozmawiają

Źródło: badania własne, czerwiec, Rużomberok 2013

W ramach hipotezy numer 3 podjęto rozważania, na ile dzieci potrafią rozmawiać o sobie, o swoich uczuciach i problemach z pozostałymi dziećmi w środowisku DD? Wyniki pokazują, że większa część respondentów rzadko lub wcale nie rozmawia o sobie z innymi dziećmi w środowisku DD. Zaskakuje, że większość rozmów dotyczy bieżących sytuacji, konfliktów. Wychowankowie nie podejmują rozmów na ważne dla nich osobiste tematy, chociażby te związane z usamodzielnieniem. Stosunkowo najczęściej pojawiającymi się odpowiedziami w tej materii były te udzielane przez starsze dziewczęta, a do-

tyczące pojawiającego się lęku przed bezrobociem i poczuciem bezradności wobec takiej sytuacji.

W tym kontekście przyjrano się ogólnemu stosunkowi wychowanków do ich placówki. Zbadano ogólny stosunek i akceptację rzeczywistości związanej z faktem zamieszkiwania właśnie w DD. Jest to tym ważniejsze, że dzieci z DD to często jednostki z zaburzoną osobowością, niską samooceną i niskim poczuciem własnej wartości, często poranione i przez to spychane na margines życia społecznego, pozbawione zainteresowania ze strony struktur i instytucji społecznych.

Większość dzieci odpowiedziała, że żyjąc w DD akceptuje tę rzeczywistość. Zanotowano natomiast różnice w odpowiedziach według płci: szybciej i stosunkowo łatwiej akceptują tę rzeczywistość chłopcy. Zdecydowanie większa część respondentów ze starszej grupy wiekowej jest bardziej zadowolona z tego, że żyje w DD. Wiąże się to zapewne z wykształconym u nich w pełni syndromem dziecka instytucji, wynikającym z dłuższego pobytu w placówce, a z drugiej z perspektywą szybkiego odejścia z DD i pełnego usamodzielnienia.

Dyskusja

Jak zatem przedstawia się obraz środowiska wychowania w DD w świetle przeprowadzonych badań?

Na podstawie analizy wyników badań dochodzę do wniosku, że aby osobowość dziecka mogła stopniowo i bez problemów wejść do złożonego świata dorosłych, potrzebuje już we wczesnym wieku pełnej prenatalnej i postnatalnej ochrony, poczucia bezpieczeństwa, stabilnych stosunków międzyludzkich, przyjacielskiego prowadzenia i pozytywnych wzorów. Najbardziej jednak i przede wszystkim każde dziecko potrzebuje bezgranicznej miłości rodziców. Harmonijnie żyjąca rodzina jest dla niego najlepszym środowiskiem, a tym samym najlepszą prewencją. Jednoznacznie można stwierdzić, że środowisko wychowania instytucjonalnego, nawet przy największym wysiłku, nie może dać dziecku tego, czego potrzebuje i do czego ma prawo. Wszelkie starania, by pomóc mu osiągnąć pełnię rozwoju, powinny być adekwatne do jego potrzeb.

Zakończenie

Chcę przeprowadzić erystykę wyników badania w świetle wpływu środowiska wychowania w DD na rozwój dziecka opuszczonego i na jego późniejszą integrację w społeczeństwo. Na podstawie badania empirycznego chcę przedstawić perspektywę środowiska wychowania w DD oraz wyznaczyć możliwe kierunki zmian korekcyjnych w dalszym rozwoju zinstytucjonalizowanej opieki w DD na Słowacji.

Od czego więc zależy zmiana obecnej sytuacji? Fundamentalna zmiana wychowania zastępczego w pierwszym rządzie musi się odbyć na poziomie filozo-

ficznym. Koniecznością jest zrozumienie faktu, że „król jest nagi”, co oznacza, że era wychowania państwowego jest skończona, i należy ją jak najszybciej zastąpić wychowaniem o jednoznacznie rodzinnym charakterze – należy zastąpić „końcową stację na stację z przesiadką”, z wychowania zastępczego stworzyć most pomiędzy rodzinami. Konkludując: należy przedstawić zespołową i konsekwentną transformację całego wychowania zastępczego na Słowacji.

Konieczna jest zmiana w zakresie priorytetów opieki. Transformacja jest jedyną przyszłością DD, jest jedynym sposobem na skuteczną i najdalej idącą pomoc dzieciom „które do nikogo nie należą, ale po trosze należą do nas wszystkich”. Jest to jedyna realna droga, aby zrealizować zasadę, że każde dziecko powinno mieć swoją rodzinę.

Wnioski

Na sytuację wychowawczą w środowisku wychowania zastępczego, a w szczególności w DD, należy patrzeć przez pryzmat poniższych priorytetów:

1. Najważniejsze miejsce w trosce o dziecko i pełnię jego rozwoju zajmuje rodzina jako naturalne i podstawowe środowisko wychowawcze.
2. Wychowanie zastępcze powinno obejmować jak najwięcej cech prymarnej rodziny:
 - a. środowisko wychowawcze powinno wytworzyć warunki dla intymności i prywatności takie same, jak warunki dla aktywnej działalności dziecka w rodzinie naturalnej;
 - b. w środowisku wychowawczym ważne jest to, aby dziecko miało wystarczające możliwości przy samopoznaniu, samodzielnych czynnościach;
 - c. najbliższe środowisko socjalne akceptuje dziecko, dlatego w pierwszej kolejności ważne, aby nie doprowadzić do izolacji dziecka z naturalnego środowiska, jakim jest miejsca jego urodzenia;
 - d. uświadamianie obywateli, aby aktywnie działali na rzecz ochrony dziecka i jego rodziny, żeby poczuli się do odpowiedzialności za rozwiązanie ich problemów.
3. W środowisku wychowania zastępczego powinna się być wykwalifikowana opieka, ukierunkowana na ograniczenie lub eliminację negatywnych objawów spowodowanych niewystarczającą opieką, zaniedbaniem i nie stosowaniem norm i zasad w środowisku wychowania.

Włączenie młodego człowieka w społeczeństwo po zakończeniu wychowania konstytucyjnego jest otwartym zagadnieniem i to we wszystkich aspektach. W nowych społecznych i ekonomicznych warunkach stawiane są coraz większe wymagania w stosunku do dzieci wychowanych w kolektywnych placówkach wychowawczych. Konsekwencje deprawacji spowodowanej nierodzinnym środowiskiem wychowawczym ponoszą dzieci nieprzygotowane do samodzielnego życia, niepotrafiące odnaleźć się we współczesnej rzeczywistości społecznej. Mają one trudności z uzyskaniem pracy, mieszkania, nawiąza-

niem kontaktów społecznych, nie umieją korzystać z ofert i pomocy instytucji socjalnych. Ostateczną konsekwencją jest wzrost zagrożenia wykluczeniem i marginalizacją tych jednostek.

Obecne dzieci żyją w świecie pełnym zła, agresji i licznych pułapek. Dzieci są często krzywdzone przez kolegów, młodszych albo starszych. Czasami krzywdzi ich szkoła, ale przytłaczające jest to, iż są krzywdzone przez własnych rodziców.

Warto stwierdzić że są szanse na lepsze i pełniejsze życie wychowanków DD. Współpraca różnych instytucji, organizacji i ludzi dobrej woli może urzeczywistnić te założenia. Istotna jest również osobowość wychowawcy w środowisku wychowania. Każdy wychowawca musi mieć świadomość, że w diagnostyce problemów w placówkach wychowania potrzeba przede wszystkim poznania, możliwości i chęci stworzenia odpowiednich warunków.

Literatura

Ustawy i rozporządzenia

Koncepcia štátnej rodinnej politiky, MPSVR Bratislava 1996

Vyhľadška č. 198/1998 Zb. MPSVR SR z 18. júna 1998, na vykonanie niektorých ustanovení zákona o sociálnej pomoci

Vyhľadška č. 259/1992 Zb. MPSVR z 29. apríla 1992

Dokumenty Kościoła

Jan Pavol II 1993, *Familiaris consortio, adhortacia J. Pavla II. o úlohách kresťanskej rodiny v dnešnom svete*, SSV Trnava

Pius XI 1947, *Divini Illius Magistri, Encyklika Pia XI. O kresťanskej výchove mládeže*, KŠR Bac

Literatura przedmiotů

Bakošová Z. 1999, *Sociálna pedagogika*, Bratislava

Chalas K. 2003, *Wychowanie ku wartościom*, Lublin–Kielce

Chovanec V. 1985, *Výchova detí mimo vlastnej rodiny*, Bratislava

Diešková V. 1985, *Problémové deti vo výchovnej činnosti*, Bratislava

Grulich V. 1980, *Filozofické pojetí člověka a výchova*, Praha

Guardini R. 1992, *Konec novověku*, Praha

Hauserová-Schonerová L. 1996, *Deti potrebujú prarodiče*, Praha

Kępski Cz. (red.) 1998, *Opieka i wychowanie*, Lublin

Kolouchová J. 1980, *Náhradní rodinná péče*, Bratislava

Králiček J. 1981, *Výchova detí v detských domovoch*, Bratislava

Králiček J. 1986, *Príspevky k metodike výchovnej činnosti v detských domovoch*, Bratislava

Kraus B. 1999, *Sociální aspekty výchovy*, Hradec Králove

Kreutz M. 1974, *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, Warszawa

Kučera M. 1993, *Slovensko na prahu novoveku*, Bratislava

Kuja J., Floder J. 1989, *Etopedie*, Olomouc

Kunowski S. 1961, *Nauczycielskie poznanie uczniów*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3

- Kunowski S. 1997, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa
- Lisa L. 1986, Nourková M., *Vývoj dítěte a jeho úskalí*, Praha
- Literatura pomocnicza*
- Musil J., Mušková A. 1970, *Koncepce dětských domovů*, Praha
- Nikitorowicz J., Sawicki K., Bajkowski T. 2003, *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*, Olecko
- Nowak M. 2001, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin
- Radičová I. a kol. 2000, *Záverečná správa výskumu Problém odchodu mladých ľudí z detských domovov*, Bratislava
- Škoviera A. 1997, *Násilie v inštitúciach nahrádzajúcich rodinu*, Bratislava
- Surdacki M. 1998, *Dzieci porzucone w Szpitalu Świętego Ducha w Rzymie w XVIII wieku*, Lublin

Bazy internetowe

<http://vupsvr.gov.sk>

<http://www.employment.gov.sk>

www.detske-domovy.sk

MIROSLAV GEJDOŠ, doc. PhDr. PaedDr.

Katolícka Univerzita v Ružomberku

Pedagogická Fakulta

miroslav.gejdos@ku.sk

BG 32751c

ISSN 1895-2763