

NR 5 2012 ROK

DEBATA EDUKACYJNA

SPOŁECZNY
WYMIAR
EDUKACJI

DEBATA EDUKACYJNA

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
30-060 Kraków
ul. Ingardena 4
tel. (012) 662-66-00, (012) 662-66-09
e-mail: debata@up.krakow.pl

RADA PROGRAMOWA

Ała A. Jaroszenko, Monika Jaworska-Witkowska, Janusz Majcherek,
Zbyszko Melosik, Jiři Prokop, Bogusław Śliwerski

REDAKCJA

Roma Kwiecińska (zastępca redaktora naczelnego), Joanna M. Łukasik (sekretarz),
Mirosław J. Szymański (redaktor naczelnny), Danuta Topa

LISTA RECENZENTÓW

prof. zw. dr hab. Andrzej Bogaj
prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski
prof. dr hab. Bożena Matyjas
dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ

ISSN 1895-2763

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe UP
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./fax (012) 662-63-83, tel. 662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

łamanie Jadwiga Czyżowska-Maślak
druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 72

Dylematy społeczno-educacyjne

Mirosław J. Szymański, Przemiany wartości w zmieniającym się społeczeństwie 5

Jiří Prokop, Problemy wychowania medialnego w Republice Czeskiej i za granicą –
wychowanie medialne dorosłych 15

Andrzej Ryk, Wybrane etyczne aspekty zawodu nauczyciela. Rozważania wokół
problemu Prawdy 25

Norbert Piłula, Katarzyna Białożył, Środowisko architektoniczne jako czynnik
utrudniający aktywność społeczną seniorów 33

Jolanta Maćkiewicz, Przemoc w wychowaniu jako antywartość 40

Anna Czekaj, Joanna M. Łukasik, Konsekwencje niepowodzeń edukacyjnych 47

Inspiracje metodologiczne

Joanna M. Łukasik, Pamiętniki. W kręgu zainteresowań polskich badaczy. Historia.
Tradycja. Kontynuacja 55

Materiały informacyjne

Wanda Jakubaszek, Elżbieta Mirewska, O kształceniu pracowników socjalnych na
przykładzie oferty edukacyjnej. Instytutu Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu
Pedagogicznego w Krakowie 64

Recenzje

Anna Kwatera, Krzysztof Polak, *Bezradność nauczyciela* 74

Andrzej Ryk, Jarosław Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej
filozofii wychowania* [Dai fondamenti filosofici dell'educazione alla filosofia
eidetica dell'educazione] 79

Przemiany wartości w zmieniającym się społeczeństwie

ABSTRAKT [Abstract] Mirosław J. Szymański, *Przemiany wartości w zmieniającym się społeczeństwie* [Values transformations in a changing society]. Debata Edukacyjna nr 5, 2012, pp. 5–14, ISSN 1895-2763

W prezentowanym artykule autor podjął rozważania dotyczące roli wartości w zmieniającym się społeczeństwie. W społeczeństwie tradycyjnym wartości były stałym układem odniesienia. Mogły w oczywisty sposób wyznaczać prawidłowości życia ludzi. W naszych czasach mamy jednak do czynienia z gwałtowną zmianą społeczną. W Polsce jej głównymi składnikami są: postęp naukowo-techniczny, globalizacja, integracja europejska, wprowadzenie gospodarki rynkowej. W tych warunkach następuje zmiana hierarchii wartości. Jedne z nich słabną, inne zyskują na znaczeniu. Do wartości, które uzyskują coraz wyższą rangę, należą: wolność, podmiotowość, indywidualizm i przedsiębiorczość. Wartościami zagrożonymi są wartości obywatelskie, kulturalne i rodzinne. Są to wartości o dużym znaczeniu dla istoty człowieczeństwa. Potrzebne są więc celowe działania polityki społecznej i oświatowej zmierzające do umocnienia wymienionych wartości w świadomości aksjologicznej społeczeństwa.

Słowa kluczowe: wartości, przemiany społeczne

The author discusses the role of values in a changing society. In a traditional society values used to be a solid frame of reference. They could clearly determine the regularities of human life. Nowadays, however, we are dealing with a rapid and violent social change. In Poland, to its major factors belong scientific and technological progress, globalisation, European integration, introduction of market economy. Among the values receiving higher and higher rank are freedom, subjectivity, individualism and resourcefulness whereas civic, cultural and family values are all endangered. The latter are crucial to the essence of humanity. Therefore, purposeful social and educational policy actions aiming at strengthening the aforementioned (civic, cultural and family) values are indispensable to the axiological identity of the society.

Key words: values, social transformation, freedom, subjectivity, individualism, resourcefulness

Duchowość – specyficzna cecha człowieka

Świat człowieka różni się od świata wszelkich innych istot żyjących na naszym globie istnieniem rozbudowanej sfery duchowej. Daje to istocie ludzkiej przewagę w całym biologicznym świecie, gdyż tylko ona nie może być diagnozowana i interpretowana wyłącznie w sposób fizykalno-biologiczny. Myśl człowieka, jego emocjonalność i inne procesy psychiczne pozwalają mu na wykraczanie poza cechy czysto organiczne. Dzięki nim jednostka wzbogaca samą siebie, może też w sferze duchowej kontaktować się z innymi. Tworzyć może dzieła literackie, utwory muzyczne, obrazy i rzeźby, które oddzia-

łują na ludzi w sposób ponadczasowy i nieograniczony do jakiejś określonej przestrzeni. Wymiana myśli, odczuć i przeżyć pozwala człowiekowi aktywizować się w różnych dziedzinach, stąd postrzegany jest jako *homo euriditus*, *homo labor*, *homo faber*, *homo ludens* i w innych postaciach. Staje się wytwórcą, wzbogacając zastany świat przyrody własnymi dziełami, którymi są domy i obiekty sakralne, fabryki, obiekty sportowe, instytucje kultury, drogi i mosty, lotniska i linie kolejowe, przeróżne pojazdy i urządzenia gospodarstwa domowego, a także wiele innych produktów służących różnym celom. Korzysta z dorobku poprzednich pokoleń, wchodzi w coraz bardziej rozwinięty świat ludzkiej kultury materialnej i niematerialnej, w jakieś mierze wzbogaca jego zdobycze. Tworzony w ten sposób świat człowieka zmienia oblicze świata jako całości. Zakres interwencji ludzkiej w kształt całej rzeczywistości staje się tak duży, że może w sumie wciąż powiększać sferę szczęścia i dobrobytu, ale przy błędach i złych intencjach prowadzić wręcz do globalnej zagłady.

Duchowość człowieka kojarzona jest często z transcendencją, wiarą religijną, ale nie musi zawierać tego składnika. Bez wątpienia centralne miejsce zajmują w niej wartości, które wyrażają to, co ludzie traktują jako cenne, godne pożądania. Dla ludzi wierzących i praktykujących na czele hierarchii wartości – jak chciał Max Scheler – są lub mogą być wartości religijne. Taki układ wartości charakteryzował społeczeństwa tradycyjne i zachowawcze, w których religijność dominowała nad innymi sferami życia. W społeczeństwach współczesnych na czele dążeń ludzkich stoją różne wartości. Wiąże się to z różnicowaniem się form życia społecznego, znacznym wzrostem jego złożoności, skutkami modernizacji i pojawiających się coraz częściej różnych form i przejawów ponowoczesności. Ogromną rolę, podobnie jak i w innych kwestiach, odgrywa zmiana społeczna, której zasięg i tempo nie mają odpowiedników w jakimkolwiek wcześniejszym okresie rozwoju ludzkości.

Zmiana społeczna i jej rola w redefiniowaniu jednostek i grup społecznych

Zmiana według definicji słownikowej to: „fakt, że ktoś staje się innym, coś staje się inne niż dotychczas” (Szymczak red. 1981, s. 1038). Może też być pojmowana jako zastąpienie czegoś czymś; zamienianie, wymiana czegoś na coś (tamże, s. 1039).

Pojęcie zmiany zawiera zatem wyłącznie informację o przekształceniu, ubytku czy utracie pewnego bytu i zaistnieniu nowego. Nie przesądza o tym, czy jest to dobre, czy złe, na ile oznacza stratę lub odwrotnie – pozyskanie wartości, w jakim stopniu owe przeistoczenie jest akceptowane, na ile zaś spotyka się z oporem lub zdecydowanym protestem. Nie można więc z góry pozytywnie lub negatywnie ustosunkowywać się do zmiany, jeśli nie wiemy, na czym polega i jakie są jej efekty.

Zmiana społeczna jest jednym z rodzajów zmiany. Zdaniem Piotra Sztompki oznacza ona „różnicę między stanem systemu społecznego (grupy, organizacji) w jednym momencie czasu i stanem tego systemu w innym momencie czasu” (Sztompka 2002, s. 437). Anthony Giddens także uznaje istotność modyfikacji systemu w czasie, wagę przekształceń systemowych i instytucjonalnych. Jest oczywiste, że tego typu zmiany muszą wpływać na ludzi, a także odwrotnie – zmieniający się ludzie w sposób radykalny

lub ewolucyjny zmieniają swe instytucje, a także całe systemy społeczne, tak jak to miało miejsce w Polsce i w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej w końcu XX wieku.

Aby ustalić, czy zaszła znacząca zmiana, trzeba wykazać przekształcenia *zasadniczej struktury* przedmiotu w czasie. W przypadku społeczeństw ludzkich stwierdzenie, w jakim stopniu i pod jakimi względami system ulega zmianie, polega na wykazaniu stopnia modyfikacji dokonujących się w danym okresie w obrębie jego *podstawowych instytucji*. Stwierdzenie zmiany zawsze wiąże się ze wskazaniem elementów stałych, względem których można mierzyć stopień modyfikacji (Giddens 2002, s. 65).

Piotr Sztompka wyróżnia główne dziedziny zmiany społecznej. Są to – według niego – zmiana składu systemu, zmiana jego struktury, zmiana funkcji pełnionych przez poszczególne składniki społeczeństwa, zmiana granicy systemu, oraz zmiana w otoczeniu systemu (Sztompka 2002, s. 437–438). Tak pojmowana zmiana może obejmować obiektywnie istniejące warunki życia społeczeństw, funkcjonowanie istniejących w nich instytucji (ośrodki władzy, zakłady pracy, szkoły i inne instytucje edukacyjne, kościoły, instytucje kultury, wojsko, placówki służby zdrowia itp.), a także sferę świadomości ludzi, ich pojmowanie sensu życia, myślenie, poczucie tożsamości, emocjonalność i – co jest oczywiste – system i hierarchię wartości.

Zmiana społeczna a wartości

Kiedy jest mowa o wartościach, wiele osób, zwłaszcza o nastawieniu konserwatywnym, jest skłonna traktować je jako stały układ odniesienia. W dawnych typach społeczeństw tak rozumiane wartości pełniły rolę trwale istniejących drogowskazów, których wskazania nie zmieniały się i nie traciły aktualności mimo upływu lat i stuleci, były zatem niewrażliwe na zmiany pokoleniowe i dobrze charakteryzowały określone społeczności, np. ludność starożytnych Aten i nieodległej Sparty, przedstawiciele różnych kast w Indiach, katolików kierujących się zapisami zawartymi w dekalogu, polską szlachtę znakomicie ukazaną przez Trzech Wieszców, a także w komediach Aleksandra Fredry, brytyjskie kobiety epoki wiktoriańskiej oraz mieszczan z czasów *Moralności pani Dulskiej*. Trwałość wartości charakteryzujących poszczególne społeczności zdawała się sugerować, że mogą zmieniać się tylko ludzie w zależności od tego, w jakim stopniu internalizują wartości swojej grupy społecznej, wartości są zaś trwałymi filarami, które pozostają niezienne mimo upływu czasu, przemian zachodzących w świecie, niejednakowych warunków życia ludzi. Takie pojmowanie wartości byłoby zgodne z obiektywistycznym traktowaniem wartości przez część filozofów, według których wartości istnieją niezależnie od nas, są niejako umiejscowione ponad nami.

W społeczeństwie tradycyjnym jednostka niemal całkowicie została podporządkowana układowi i normom społecznym. Zajmowała określone pozycje społeczne, których znaczenie było powszechnie znane. Pełniła role, których wykonywanie ściśle określały utrwalone w tradycji zwyczaje i obyczaje oraz istniejące prawo. Ważnym układem odniesienia, regulacji i oceny postępowania jednostek był system wartości, silnie utrwalony w społeczeństwie, wyznaczający reguły postępowania oraz zasady oceny faktów i zdarzeń społecznych. Jak przekonywał Émile Durkheim, społeczeństwo wywiera presję na swych członków poprzez centralny system wartości decydujący o porządku spo-

łecznym i moralnym, wyznaczający granice możliwych zachowań poszczególnych osób (Durkheim 2000).

Spójecznie usankcjonowany system wartości zapewniał wspólnotę duchową poszczególnych warstw społecznych. Powodowała ona, że świat wydarzeń, przeżyć i doznań zdawał się oczywisty i naturalny, bliski i zrozumiały, zgodny z nadziejami i oczekiwaniami. Tak jak przedstawiciele rodzin arystokratycznych byli wrośnięci w kulturę pałaców i dworów, nie wyobrażali sobie innego sposobu życia, także potomkowie robotników i chłopów przywiązani byli do kultury własnego środowiska, toteż nie bardzo mogli brać pod uwagę możliwość rezygnacji z uświęconych tradycją i stale obecnych w życiu zwyczajów i obyczajów przyjętych w rodzinie i społeczności lokalnej. Język był łatwy, zrozumiały, komunikatywny tylko w obrębie własnej grupy społecznej, różne grupy różniła mentalność, zestaw i hierarchia najważniejszych wartości, zasad i norm etycznych. Nawet gdyby pojawiła się szansa alternatywnego wyboru, młodzi ludzie dążyli do tego, co bliskie, sprawdzone i znane. Pojawienie się potencjalnej możliwości zmiany skutkowało decyzją, która oznaczała brak zmiany.

W tych okolicznościach „odwoływanie się do zbiorowości stanowiło podstawową płaszczyznę zaspokajania potrzeb indywidualnych” (Bauman 2001, s. 9). Jednostka niemal w każdej sytuacji życiowej wybierała swe cele i wzory zachowań w odniesieniu do standardów grupowych. Powodzenie życiowe polegało na wkomponowaniu się w istniejące standardy, a nie na poszukiwaniu zupełnie nowych, nieznanych, oryginalnych rozwiązań, eksponowaniu ekscentryzmu i indywidualności. W kulturze społeczeństw tradycyjnych, którą Margaret Mead nazwała postfiguratywną, niemal każda osoba była „niepodlegającą wyobcowaniu jednostką, bezpiecznie ukrytą i podtrzymywaną przy życiu w kokonie zwyczajów od chwili urodzenia aż do śmierci” (Mead 1978, s. 4).

Dopiero procesy gwałtownej zmiany społecznej doprowadziły do zasadniczego przeobrażenia stanu rzeczy. Procesy te w odróżnieniu od wcześniejszych przejawów zmiany społecznej cechują się nie tylko niespotykaną dotąd dynamiką, ale też w sposób zasadniczy podważają tradycyjny styl życia, istniejące wzory życiowe, zwyczaje i obyczaje. Dokonuje się to nie – jak to bywało we wcześniej występujących rodzajach zmiany – w wybranych enklawach, regionach i środowiskach, ale w całym świecie, gdyż współczesna zmiana społeczna ma charakter globalny. Promując nowoczesność – jak zauważa Anthony Giddens – zmiana ta „radykalnie przekształca charakter życia codziennego i zmienia najbardziej osobiste doświadczenia człowieka” (Giddens 2002, s. 3).

Tendencje globalizacyjne we współczesnym świecie, których nieodłączną cechą jest mała przewidywalność i wielopłaszczyznowość permanentnych zmian, niewątpliwie zasadniczo zmieniają kondycję współczesnego człowieka. Pojawia się dylemat „bycia pomiędzy” ciekawością i otwartością poznawczą i działaniową na to co nowe, a zrozumiałymi obawami, lękiem i niepewnością wynikającą z ryzykownych wyborów i wkroczenia na nieznanne drogi. W szybko zmieniającym się świecie – podkreślają Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek (2009, s. 80) „w trakcie przemieszczania się znaczeń tworzone są i przetwarzane społeczności i tożsamości”. Jak pisał Erich Fromm (1998, s. 40–41): „z chwilą osiągnięcia stadium pełnej indywidualności i całkowitego wyzwolenia z pierwotnej więzi, jednostka staje wobec nowego zadania: zorientowania się i zakotwiczenia w świecie, zapewnienia sobie bezpieczeństwa w inny sposób niż uprzednio, w swej przedjednostkowej egzystencji”.

Osoba działająca w szybko zmieniającym się otoczeniu, nie może pozostać bierna, jest zmuszona do poszukiwania i prób ustalania swego miejsca, priorytetów, potrzeby

reorientacji. Wymaga to ciągłych niekonwencjonalnych decyzji i podejmowania związanego z tym ryzyka. Nie może ograniczać się do jasnych, prostych, niezawodnych decyzji opartych na jednoznacznie pojmowanym i zinternalizowanym systemie wartości. Wraz z ciągłym poszerzaniem pola wolności jednostka staje się arbitrem w świecie wartości. Pisał o tym Józef Tischner:

W naszym myśleniu według wartości jest obecny znamieny motyw – m o t y w w o l n o ś c i. Nikt nie musi widzieć wartości. Nie musi uznawać ich do końca. Im wyższa wartość, tym większa swoboda jej uznania. Wartość zdaje się mówić do mnie: „jeśli chcesz, możesz mnie wybrać”. Wszystko jest zawarte w drobnym „jeśli chcesz”. Stając wśród wartości, na pewno niczego nie musisz. Ale to, że „wśród wartości niczego nie musisz”, samo jest wartością – wartością wolności. Podmiotem doświadczenia wartości jest podmiot wolny (Tischner 1993, s. 511).

W demokratycznym społeczeństwie wolność jest jedną z najważniejszych wartości. Oznacza to, że społeczeństwo nie narzuca jednostce wartości, akceptuje jej wybory, o ile nie wykraczają one poza ramy zapewniające bezpieczeństwo i wolność innych ludzi. W efekcie jednostki i grupy społeczne konstruują swe tożsamości poruszając się, dokonując wyborów na swoistej giełdzie wartości, ponosząc oczywiście wcześniej lub później koszty i skutki trafnych lub nietrafionych decyzji. Poruszają się więc w szerokim polu orientacji na „być” lub „mieć”, materialnych lub duchowych, społecznych lub indywidualnych, tradycyjnych lub ponowoczesnych. Ów wybór dróg i sposobu życia zaczyna się od wyboru wartości. Jest jednym z głównych elementów funkcjonowania w społeczeństwie późnej nowoczesności czy też – jak to określa Ulrich Beck (2002) – społeczeństwa ryzyka.

Zmieniony status, nowe miejsce wartości

Zmiana społeczna oznacza pojawianie się kolejnych pokoleń, które rozwijają się w nowych warunkach życiowych. Im bardziej dynamiczna i radykalna jest ta zmiana, w tym większym stopniu świat postrzegany i przeżywany przez młodych staje się coraz mniej podobny do tego, w którym wzrastali rodzice, a tym bardziej dziadkowie. Obniża to znaczenie transmisji doświadczeń życiowych i wartości ważnych dla poprzednich pokoleń, które przez wieki stanowiły główną treść procesów socjalizacyjnych w społeczeństwie. Jak wykazała to dowodnie Margaret Mead w pracy *Kultura i tożsamość* (1978), radykalnie maleje znaczenie zdecydowanie dominującego w społeczeństwie tradycyjnym przekazu o charakterze postfiguracywnym, wzrasta natomiast rola kultury kofiguracywnej, w której jednostki w dużej mierze uczą się od rówieśników, a także kultury prefiguracywnej, gdzie występuje odwrócony porządek rzeczy – to nie starsi uczą młodszych, lecz całkiem odwrotnie – młode pokolenie w wielu dziedzinach życia przekazuje wiedzę, umiejętności i kompetencje dorosłym.

Dzieje się tak z tego powodu, że gwałtowna zmiana czyni nieaktualnymi i dysfunkcjonalnymi, przestarzałymi i niemodnymi wiele stanów rzeczy i rozwiązań stosowanych w przeszłości. W czasach gdy w gustach i przyzwyczajeniach młodych dominuje *fast food*, radykalnie traci znaczenie sztuka kulinarna mam i babć, młodzież zafascynowana nowymi modelami samochodów nie rozumie dawnego znaczenia konia dla ojca lub dziadka, nowe coraz to inne w związku z dyktatem mody kreacje odzieży do minimum

ograniczają znaczące przez wieki umiejętności samodzielnego przygotowania ubrań, wytwarzania tkanin, ich farbowania, robienia na drutach, szydełkowania lub koronkarstwa. To nie tylko, jak śpiewała Maryla Rodowicz, „dziś prawdziwych Cyganów już nie ma”, ale nie ma też lub prawie nie ma muzyków ludowych grających na wymagających pedałowaniu harmoniach czy garncarzy wytwarzających domowe naczynia. Owych ludowych grajków, gawędziarzy, mistrzów rękodzieła, amatorskich twórców zastępują wpisane w świat globalnej popkultury upowszechniane przez media propozycje mody, standardowe produkty techniczne i artystyczne, filmy prezentowane na You Tube, wirtualne gry komputerowe i inne elementy ponowoczesnego świata.

W szybko zmieniającym się świecie do głosu dochodzą dwa odmienne nurty. Jeden z nich wiąże się z globalizacją, która niesie z sobą zarazem tendencje unifikacyjne, związane na przykład z dostrzegalnym w całym świecie ogromnym wpływem amerykańskiego stylu życia, tamtejszego sposobu uprawiania polityki, kreowania kultury (w szczególności w filmie, literaturze i muzyce), traktowania pracy, rozrywki, wypoczynku, a z drugiej strony – z ukrytą na ogół siłą oddziaływań międzynarodowych koncernów lub niemal niepohamowanych wpływów systemów gospodarczych Chin i innych krajów Dalekiego Wschodu. Nurt drugi to efekt coraz bardziej widocznego odchodzenia w przeszłość społeczności na wskroś tradycyjnych, upadku nielicznych już rządów prawdziwie autorytarnych. W miejsce tradycyjnych systemów wartości i związanych z nimi ortodoksyjnych ideologii jawi się różnorodność wielkiego bazaru, w którym istnieje ogromnie zróżnicowana, nie do końca kontrolowana oferta towarów, bazaru, w którym wszystko jest na sprzedaż, a tylko nabywca może mieć jakiś wpływ na wybór zakupów i jakość tego, co uzyskuje.

Taki stan rzeczy musi wiązać się z rozbiciem lub co najmniej osłabieniem dawnych kultur nazywanych europejskimi, azjatyckimi lub amerykańskimi, kulturami narodowymi, regionalnymi lub lokalnymi. Pojawia się szerokie pole dla ekspansji kultury indywidualizmu. Daje ona szansę autokreacji tożsamości poszczególnych ludzi, a także tożsamości większych lub mniejszych grup społecznych. Pomnaża niepomniernie zakres wolności podmiotów, dając im satysfakcję z możliwości wyborów, sytuowania się w przestrzeni społecznej, osobistego kształtowania sposobu i stylu życia. Wielość pojawiających się w tej tożsamości powiększa różnorodność i koloryt społeczeństwa. Niekorzystnym zjawiskiem mogą stać się w tej sytuacji trudności utrzymania silnych i trwałych więzi społecznych, gdyż im większe jest zróżnicowanie preferencji, dążeń i rzeczowych wyborów ludzi, tym trudniej o konsens co do wspólnych wartości, tym mniejsze są szanse myślenia w kategoriach wspólnego dobra. W skrajnych sytuacjach skutkować to może chwiejnością porządku społecznego, odczuciem niepewności warunków życia, nieprzejrzystością perspektyw indywidualnych i zbiorowych.

W nowej rzeczywistości szybko tracą znaczenie wartości jeszcze przed kilkadziesiąt laty uznawane za niepodważalne. Można się o tym przekonać śledząc wyniki badań przedstawione przez Annę Przeclawską w opracowaniu *Bóg, honor i ojczyzna w refleksji współczesnej młodzieży – refleksje pedagoga* (2008, s. 73–74). Z badań tych wynika, że w latach 1993–2003 niemal o połowę zmalała część młodzieży określającej się jako osoby głęboko wierzące. W roku 2003 stanowiła ona tylko 10,9% badanych. Mniej osób deklorowało również regularne wypełnianie praktyk religijnych. W 2003 roku tylko 36% badanych stwierdziło, że praktykuje regularnie, „17% – że utrzymuje jedynie najważniejsze praktyki, a 7% – że nie praktykuje wcale. Podobnej erozji uległo pojęcie patriotyzmu”. Tezę: „W dzisiejszych czasach pokoju pojęcie patriotyzmu jest

przestarzałe i nieaktualne” w 2003 roku zdecydowanie zaakceptowało 6,4% respondentów, a akceptację umiarkowaną dało aż 29,8% badanych. Zdanie: „Należy ryzykować życie w obronie ojczyzny” w 2003 roku zdecydowanie odrzuciło 4,1% młodych ludzi, a odpowiedź „raczej nie” dało 16,7% respondentów (o 5 punktów procentowych więcej niż przed 10 laty (tamże, s. 76–78). Podobne stanowisko prezentują zresztą niektórzy idole medialni. Zupełnie niedawno jeden ze znanych aktorów, grających główne role w popularnych telewizyjnych serialach, mówił w wywiadzie, iż nie rozumie, dlaczego miałby bardziej kochać ojczyznę niż swoje dziecko i żonę. To nie tylko odmienne zdanie od tego, które głosił poeta spartański orzekając, że największym zaszczytem, który może spotkać męża, jest iść przeciwko wrogowi w pierwszym szeregu z pieśnią na ustach i paść w boju w zażartej walce. To także inna postawa niż ta, którą sławił Henryk Sienkiewicz na kartach Trylogii, kreśląc postaci Małego Rycerza i jego kompanów. Inna także od idei, które przyświecały bohaterom Powstania Warszawskiego, w tym także harcerzom z Szarych Szeregów.

Odnutowany w badaniach spadek poczucia honoru wydaje się odbiciem wzorów płynących „od góry”. Niemal codzienne ukazywanie w telewizji i przytaczanie w innych mediach przykładów bezkarnego wzajemnego poniżania się czołowych polityków, wzajemnych obelg i oskarżeń pełnych niewybrednych, wulgarnych wypowiedzi kształtuje obraz normy polegającej na skrajnym lekceważeniu godności ludzkiej, zarówno tych, którzy są atakowani, jak i samych agresorów. Dawniej mniej lub bardziej poważne powody obrazy niechybnie prowadziłyby w kręgach elity społecznej do pojedynków lub więzień, wśród ludzi prostych do samosądów, samodzielnego wymierzania kary.

Hossa i bassa wartości

W gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości, w której występuje „migotanie znaczeń”, może mieć miejsce ogólny upadek znaczenia wartości, co by jednak oznaczało kryzys kultury, zaburzenia relacji międzyludzkich, fikcyjność wszelkich umów społecznych, a w ostatecznym rachunku – degradację człowieczeństwa. Są to jednak zbyt poważne zagrożenia, by ludzkość w różnych formach instytucjonalnych i nieinstytucjonalnych nie wprowadziła mniej lub bardziej skutecznych mechanizmów obronnych. Raczej ludzkości nie grozi więc degradacja wszelkich wartości. Możliwe natomiast, prawdopodobne i już obserwowane są przejawy destabilizacji ukształtowanej historycznie hierarchii wartości.

Istnieje grupa wartości, które nie tylko nie tracą swego znaczenia, ale wręcz przeciwnie – ich ranga w ostatnich dziesięcioleciach nieustannie wzrasta. Do tej grupy należą takie wartości, jak wolność, podmiotowość, indywidualizm, przedsiębiorczość i z pewnością szereg innych.

Wolność – rozumiana jako brak zniewalającej opresji wyrażanej w jakiegokolwiek formie i prawo do osobistego wyboru – była od najdawniejszych czasów stanem pożądanym przez większość ludzi. Jednak także przeważająca część społeczeństwa odczuwała w różnych zakresach poważne ograniczenia wolności. Wynikały one wielu przyczyn: determinującej roli pochodzenia społecznego, przynależności etnicznej, sytuacji materialnej, autorytaryzmu panującego w różnych intytlacjach społecznych, przyjętych rytuałów i panującej obyczajowości. Inne wartości, na przykład miłość lub edukacja, nie miały szans spełnienia, gdy na przeszkodzie stawały bariery społeczne, ekonomicz-

ne, kulturowe, oświatowe i inne. Dokonane w wielu krajach po II wojnie światowej zmiany polityczne, gospodarcze, naukowo-techniczne, zmiany w dziedzinie edukacji, kultury, opieki zdrowotnej, rekreacji i ogólnie – warunków życia stworzyły dzieciom, młodzieży, ludziom dorosłym, w tym także osobom w wieku poprodukcyjnym, znacznie większe niż kiedykolwiek przedtem pole wolności, z czego nie wszyscy jednak umieją odpowiednio korzystać.

Wolność to podstawowa idea i wartość nowożytnej cywilizacji. Można ją dziś traktować jako istotny atrybut człowieczeństwa. Wśród wszystkich istot żyjących na świecie człowiek wyróżnia się wysokim poziomem świadomości i wolną wolą, która pozwala mu wyjść w działaniu poza sferę warunkowaną oddziaływaniem instynktów i najprostszych potrzeb biologicznych. Tylko w warunkach wolności pojawia się znacząca możliwość realizacji własnych celów i dążeń, a zatem może zaistnieć także – jak to określa Kazimierz Obuchowski – człowiek intencjonalny. „Intencjonalność – jak powiada tenże autor – jest psychologicznym określeniem wolności” (Obuchowski 1993, s. 107).

Podmiotowość człowieka jest ściśle związana z istnieniem wolności. Być podmiotowym to znaczy mieć poczucie istnienia „własnego Ja”, możliwość wpływu na bieg rzeczy w przestrzeni społecznej własnego działania, poczucie samorealizacji, a zarazem sprawstwa w odniesieniu do dokonań w różnych sferach życia. Pisząc o podmiotowości Tadeusz Lewowicki stwierdza:

O podmiotowości stanowią – po pierwsze, wewnętrzna organizacja człowieka, związki łączące go z otoczeniem i wpływ wywierany swoją działalnością na to otoczenie; po drugie, umiejętność rozpatrywania swojej obiektywnej sytuacji i zrozumienia znaczenia sytuacji i jej elementów, a przy tym umiejętność przekształcania percepcji danej czy danych sytuacji w zadanie; po trzecie – zdolność interpretowania i wyboru informacji (bodźców) ze względu na zadanie (Lewowicki 1994, s. 58–59).

Demokratyczne przemiany, które dokonują się w Polsce i w wielu innych państwach, sytuują problematykę podmiotowości w centrum uwagi jednostek i grup społecznych. Demokracja z istoty rzeczy wymaga aktywnego, świadomego udziału obywateli w życiu społecznym i gospodarczym. W istocie oznacza to konieczność wychowania nowego człowieka, którego cechuje wysoki poziom samosterowności. Wcześniejsze systemy społeczne, polityczne i gospodarcze kształtowały ludzi zewnątrzsterownych, przywykłych do działania według instrukcji i odgórnych nakazów, nastawionych na mało refleksyjne wykonawstwo, nawet jeśli skomplikowane technologicznie, to zwykle rutynowe, schematyczne, pozbawione nowatorstwa i odważnych innowacji (Szymański 2010).

Współcześnie obserwujemy zjawisko zmniejszenia wpływu na jednostkę tradycyjnych struktur społecznych, takich jak klasa i warstwa społeczna, grupa wyznaniowa, naród, społeczność lokalna, rodzina, a także spadku siły oddziaływań najważniejszych instytucji, do których należą państwo, Kościół, szkoła i wojsko. W tej sytuacji człowiek ma znacznie większe pole wolności i musi samodzielnie podejmować wiele decyzji. Spowodowało to daleko idącą zmianę postrzegania relacji między jednostką i społeczeństwem przez przedstawicieli nauk społecznych. „Teza o emancypacji i autonomii jednostki w stosunku do struktur społecznych – stwierdza Sławomir Krzychała (2007, s. 69) – została przyjęta jako obiecujący trop analizy społecznej, a przynajmniej bardziej obiecujący aniżeli koncepcja jednostki uwięzionej w ryzach klasy, państwa, historii albo ideologii”.

Aktywność jednostki nie zamyka się już w ramach ról społecznych i zawodowych. Wykorzystuje ona pola swobodnej działalności, twórczej, towarzyskiej, rekreacyjnej,

sportowej itp. Nawet w ramach pełnionych ról znacznie zwiększyła się możliwość różnorodnych twórczych zachowań, które mieszczą się w ogólnych standardach. Powoduje to indywidualizm, który staje się cechą naszych czasów. Zdaniem Zbigniewa Bokszańskiego (2007, s. 9), można to dostrzec w charakterystykach współczesności i ocenach występujących w niej światopoglądów, postaw i systemów wartości. Prawo do własnego zdania, własnych wyborów, brak uniformizującej presji otoczenia społecznego na codzienne zachowania i ukierunkowanie drogi życiowej to czynniki, które otwierają możliwość indywidualnego kształtowania tożsamości.

Jednym z ważniejszych wymiarów powodzenia w kreowaniu własnych losów życiowych staje się umiejętność wpisania swej biografii w realia zatrudnienia i pracy zawodowej narzucane przez gospodarkę rynkową. Stąd narastające znaczenie cechy, którą kiedyś musieli opanować tylko wybrani. Jest nią przedsiębiorczość, przez którą rozumiemy orientację w tendencjach i zjawiskach występujących na rynku pracy i umiejętność wykorzystania swych kompetencji i kwalifikacji do wyboru strategii działania zapewniających powodzenie w podejmowanych inicjatywach związanych z wykonywanymi produktami i usługami dla ludności, które dają pożądane dochody. Przedsiębiorczość jest cechą złożoną, gdyż wymaga solidnego i ukierunkowanego na wybraną dziedzinę aktywności przygotowania edukacyjnego, szybkiej orientacji w sytuacji rynkowej i wiarygodnych prognozach, predyspozycji do działań marketingowych i biznesowych, umiejętności współdziałania z ludźmi i motywowania ich.

W tym samym czasie, kiedy wraz z procesami globalizacji, integracji europejskiej, wprowadzania gospodarki rynkowej oraz gwałtownego rozwoju nowych technologii pewne wartości uzyskują większe znaczenie, inne tracą dotychczasowe priorytetowe pozycje. Tego typu zmiany zarejestrowałem już w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w książce *Młdzież wobec wartości* (Szymański 1998). Już po kilku latach istnienia nowej rzeczywistości społecznej, politycznej i gospodarczej w hierarchii wartości młodzieży zaznaczyły się istotne zmiany w stosunku do tego, co odzwierciedlały badania z czasów PRL. Zdecydowanie wzrosła ranga pracy jako wartości, a także wartości związanych ze sprawowaniem władzy. Niepokojąco zmniejszyła się natomiast ranga takich ważnych wartości, jak wartości obywatelskie, wartości kulturalne i wartości rodzinne. Spadek znaczenia wartości kulturalnych w pierwszym okresie transformacji ustrojowej, kiedy występowały zjawiska perturbacji związanych z „terapią szokową” w gospodarce, wiązać można było z przejściowym zubożeniem znacznej części ludności. Następowaly wówczas także zjawiska związane z komercjalizacją kultury, co mogło wpływać na ograniczenie dostępu do tzw. kultury wyższej przy jednoczesnym zalewie kultury popularnej, przesyconej w tym czasie wzorami amerykańskimi. Dominacja wzorów kultury zachodniej, głównie amerykańskiej, w filmie, muzyce, internecie, czasopiśmie młodzieżowych przy jednoczesnym obniżeniu udziału wzorów rodzimych to z kolei jeden z powodów słabnięcia rangi wartości obywatelskich. Nie bez znaczenia były też ukazwane w mediach spory i kłótnie polityków, a także równie chętnie eksponowane afery gospodarcze i obyczajowe.

Bardziej skomplikowane jest „stygnięcie” wartości rodzinnych. Dotyczy to nie tyle deklarowanej wartości rodziny, która we wszystkich grupach społecznych jest nadal wysoka, ile kierowania się tymi wartościami w życiu codziennym. Dotyczące tej kwestii wyniki badań, ukazane w pracy *Młdzież wobec wartości*, przyjmowano z niedowierzaniem, zwłaszcza że werbalnie młodzież, podobnie jak dorośli, nadal podkreślała priorytetowe znaczenie rodziny. A jednak po upływie kilkunastu lat także w rzeczywistych

działaniach młodych ludzi dostrzec można liczne przejawy erozji wartości rodzinnych: długoletnie bycie w parach bez zawierania związków małżeńskich, coraz późniejszy wiek zawierających małżeństwa, coraz wyższy wiek kobiet rodzących pierwsze dziecko, znaczny spadek dzietności, znacznie częstsze niż dawniej kontakty seksualne poza rodziną, rozwody, zjawisko eurosieroctwa, pojawianie się alternatywnych form życia rodzinnego i inne.

Poziom świadomości aksjologicznej społeczeństwa, a zwłaszcza młodego pokolenia, może być swoistym barometrem skutków gwałtownej zmiany społecznej, z którą mamy do czynienia. Nie ulega wątpliwości, że w sytuacji niepożądanych tendencji potrzebne są interwencyjne programy polityki społecznej i polityki oświatowej. Rzecz jednak w tym, że sami politycy i tzw. decydenci muszą zdawać sobie sprawę, że postęp nie sprowadza się do budowy autostrad, galerii handlowych, konstruowania coraz lepszych pojazdów i różnego urzędzeń komunalnych. Przede wszystkim wymaga troski o człowieka, który wprawdzie jest twórcą postępu, ale nie zawsze sam za nim nadąża.

Literatura

- Beck U. 2002, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa
- Bauman Z. 2001, *Tożsamość – jaka była, jest, i po co?*, [w:] A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa
- Bokszański Z. 2007, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Warszawa
- Durkheim É. 2000, *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa
- Fromm E. 1998, *Ucieczka od wolności*, Warszawa
- Giddens A. 2002, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa
- Krzychała S. 2007, *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wrocław
- Lewowicki T. 1994, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa
- Mead M. 1978, *Kultura i tożsamość. Studium dyskursu międzypokoleniowego*, Warszawa
- Melosik Z., T. Szkudlarek 2009, *Kultura, tożsamość i edukacja*, Kraków
- Obuchowski K. 1993, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa
- Przeclawska A. 2008, *Bóg, honor i ojczyzna w refleksji współczesnej młodzieży – refleksje pedagoga*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 4, Gdańsk
- Szymański M.J. 1998, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa
- Szymański M.J. 2010, *Podmiotowy wymiar rozwoju człowieka, społeczeństwa i gospodarki*, [w:] J. Szemburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Gdańsk
- Tischner J. 1993, *Myślenie według wartości*, Kraków
- Sztompka P. 2002, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków
- Szymczak M. (red.) 1981, *Słownik języka polskiego*, t. III, Warszawa

Jiří Prokop

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Problemy wychowania medialnego w Republice Czeskiej i za granicą – wychowanie medialne dla dorosłych

ABSTRAKT [Abstract] Prokop Jiří, *Problemy wychowania medialnego w Republice Czeskiej i za granicą – wychowanie medialne dla dorosłych* [The problems of medial education in the Czech Republic and abroad – the medial education for adults]. *Debata Edukacyjna* nr 5, 2012, pp. 15–24, ISSN 1895-2763

W prezentowanym artykule koncentruję się na edukacji medialnej i jej funkcjach z uwzględnieniem jej miejsca w życiu społecznym. Istnieją dwa sposoby ujmowania edukacji medialnej – tradycyjne i nowoczesne. W drugiej części prezentuję stan edukacji medialnej w wybranych krajach, takich jak Kanada, USA, Wielka Brytania, Francja.

Można zauważyć, że w przeciwieństwie do edukacji medialnej dzieci, niewielką wagę przywiązuje się do umiejętności korzystania z mediów wśród osób dorosłych. Dlatego też w ostatniej części przedstawiam koncepcję kształcenia medialnego dorosłych osób w Republice Czeskiej i za granicą (projekty, działania, instytucje).

Słowa kluczowe: edukacja medialna, człowiek dorosły

The presented paper briefly defines the medial education and its functions. By describing here the aims or functions of the medial education, we show its place in the social life. There are two approaches by means of which the medial education may be defined – the traditional approach and the modern one. In the second part of the paper the author presents the state of medial education in selected countries, such as: Canada, USA, Great Britain, France.

In contrast to the medial education focused on the education of children, only a small attention is paid to the medial literacy of the adult population. It is the medial literacy and its research which is paid attention to in the first part of the paper presented. In the last part of the paper, the author describes in short the medial education for adults in the Czech Republic and abroad (drafts, activities, forms, selected institutions).

Key words: medial education, adults

Wychowanie medialne podejmuje zagadnienie systematycznego poszerzania świadomości społeczeństwa o informacje dotyczące mediów i medialnego obrazu świata. Jednocześnie wskazuje na potrzebę rozwijania u jednostki umiejętności potrzebnych do samodzielnego tworzenia przekazów medialnych. Zajmuje się przede wszystkim zrozumieniem wartości społecznych, umiejętnościami komunikacji i kooperacji, codziennymi praktycznymi czynnościami medialnymi i wychowaniem ku samodzielnemu działaniu i myśleniu.

Całość wychowania medialnego zmierza do zrealizowania dwu podstawowych celów:

1. Pierwszym z nich jest **pielęgnowanie krytycznej refleksji wobec mediów** i wytwarzanych przez nie treści przez szeroki krąg odbiorców. Tym zagadnieniem zajmuje się gałąź krytyczno-hermeneutyczna wychowania medialnego, jej koncepcja wyłania się z krytycznych teorii dotyczących środków masowego przekazu. Zakłada ona, że zrozumienie zasad i mechanizmów funkcjonowania mediów stworzy podstawę do zdolności krytycznego postrzegania i oceniania wiadomości medialnych. Dzięki temu jednostki i całe społeczeństwo lepiej będzie chronione przed potencjalnym zagrożeniem ze strony mass mediów, na przykład przed manipulacją, która służy prywatnym potrzebom elit kulturalnych, politycznych i ekonomicznych.
2. Drugim celem jest **praktyczne przygotowanie jednostek do samodzielnego wykorzystywania mediów**. Chodzi o tzw. koncepcję learnig-by-doing. W ramach niej uczniowie i studenci uczą się wyszukiwać informacje i realizować własne cele i pomysły wykorzystując strony internetowe, fotografię, film czy artykuł w prasie.

Wyżej opisana koncepcja wychowania medialnego określana jest jako tradycyjna. Jej podstawy formowały się przez systematyczny kontakt społeczeństwa z mass mediami, do których zaliczamy przede wszystkim drukowane gazety, radio i telewizję. Członkowie społeczeństwa mają w tym względzie tylko znikomą możliwość aktywnego udzielania się w tworzeniu obszaru medialnego. Działanie wychowawcze na odbiorcę przekazu medialnego ma więc za zadanie minimalizować bezkrytyczne przyjmowanie tego, co człowiek czyta, słyszy czy widzi.

Obok tradycyjnego podejścia w ostatnich latach mówi się też o tzw. podejściu teleologicznym w wychowaniu medialnym. Jest ono w bardzo ścisły sposób związane z rozpowszechnianiem się technologii cyfrowych, które naruszają ustalone wcześniej role aktywnego producenta i pasywnego odbiorcy. Wychowanie medialne w tym pojęciu ma za zadania badać, analizować, rozwijać i udoskonalać możliwości, które nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne otwierają na polu nauki i tzw. kształcenia całościowego (aplikacje naukowe, wirtualna szkoła, wirtualny uniwersytet).

Docelowa koncepcja wychowania medialnego i jego zaszeregowanie do narodowego programu rozpoczęły się w latach osiemdziesiątych XX wieku w USA i niektórych państwach europejskich. Obecnie z wychowaniem medialnym spotykamy się na różnych poziomach szkolnictwa we wszystkich krajach rozwiniętych czyli tam, gdzie mass media stanowią integralną część życia społecznego. W ostatnich latach rozwinęła się dyskusja na temat potrzeb wprowadzenia wychowania medialnego do szkolnictwa podstawowego także w Republice Czeskiej.

Argumenty stawiane przez zwolenników wychowania medialnego przedstawiają się następująco:

- Osobiste doświadczanie i postrzeganie lub pojmowanie świata były w wielu aspektach zastępowane podaniem gotowych rozwiązań przez media. Tym samym stworzony został obszar dla manipulacji treścią przekazu.
- Istnieje potencjalne niebezpieczeństwo szkodliwego wpływu na działanie ludzi przez przekaz medialny pokazujący niebezpieczne wartości (w związku z tym często dyskutuje się np. o ewentualnym wpływie przemocy ukazywanej na ekranie telewizora na psychikę jednostki).

- Orientowanie się w nowych technologiach komunikacyjnych staje się niezbędne dla samorealizacji jednostki i dla jej wszechstronnego społecznego zaistnienia.

Istnieją dwa sposoby wprowadzania wychowania medialnego do szkolnictwa. Wprowadza się je jako nowy, samodzielny przedmiot nauczania lub w ramach istniejących przedmiotów. Na przykład nauczanie języka rodzimego tym sposobem będzie ilustrowało tezę, że to samo zdanie lub wyraz przez umiejętny przekaz mogą mieć w zależności od okoliczności różne znaczenie. W podstawach nauk społecznych można pokazać uczniom, na czym polegają techniki manipulacji wykorzystywane w kampaniach wyborczych, a na lekcjach historii mogą zająć się wpływem na społeczeństwo takich wynalazków, jak druk książek, telegraf, telefon czy internet.

Przygotowałem krótki opis sytuacji związanych z wychowaniem medialnym w wybranych krajach. Przedstawię pokrótce historię oraz najważniejsze organizacje i odpowiem na pytanie, czy wychowanie medialne znalazło swoje miejsce w programie wybranych państw.

Kanada

W porównaniu z innymi państwami Kanada zdaje się być krajem, który ma bardzo dobrze rozbudowane wychowanie medialne. W roku 1978 w Toronto została założona organizacja, która zajmuje się wychowaniem medialnym – AML (Association for Media Literacy). Jej członkowie we współpracy z Ministerstwem Szkolnictwa stanu Ontario opublikowali jeden z podstawowych podręczników do wychowania medialnego – *Media Literacy Resource Guide*, który wkrótce przetłumaczony został na język francuski, hiszpański, włoski i japoński. AML organizuje letnie kursy i konferencje dla nauczycieli, dla których również przygotowuje publikacje różnych materiałów. W roku 1987 stan Ontario jako pierwszy włączył wychowanie medialne do swego programu. Od tej pory stało się ono zasadniczą częścią systemu edukacyjnego tej prowincji kanadyjskiej, zamieszkałej przez jedną trzecią wszystkich mieszkańców Kanady. W latach dziewięćdziesiątych miała miejsce w kanadyjskim sektorze edukacyjnym burzliwa reforma, która w znaczący sposób wpłynęła także na wychowanie medialne. Nowe programy języka angielskiego podkreślają konieczność krytycznego podejścia do różnych rodzajów i form informacji. Obecnie wychowanie medialne stało się częścią przedmiotu nauczania języka angielskiego we wszystkich programach kanadyjskich. Jednocześnie uznano także jego międzyprzedmiotowy potencjał – zagadnienia dotyczące wiedzy medialnej zostały wprowadzone do nauk społecznych, obywatelskich, do nauki o zdrowiu, nauki zawodu i planowania rozwoju osobistego. W roku 1991 została założona znacząca dla wychowania medialnego organizacja CAME (Canadian Association for Media Education).

USA

W USA w latach siedemdziesiątych edukacja w dziedzinie twórczości filmowej powoli przekształciła się w wychowanie medialne. W tym czasie prawie 35–40% wszystkich szkół średnich oferowało studentom kursy wychowania medialnego. W latach osiemdziesiątych kursy te rozszerzyły się także na uniwersytety amerykańskie. Wychowanie medialne nie należało jednak do przedmiotów obowiązkowych w szkołach podstawowych i średnich.

Znaczącą przeszkodą w pracy pedagogicznej jest amerykański system szkolny, w którym każdy z 50 stanów ma własną politykę edukacyjną, a każda instytucja edukacyjna posiada własny program. W porównaniu z innymi anglojęzycznymi krajami (Kanada, Wielka Brytania) podstawowe grupy, które specjalizują się w wychowaniu medialnym, nie należą do akademickiego systemu edukacyjnego. W latach dziewięćdziesiątych wychowanie medialne stało się strategią promującą reformę telewizji oraz walką z destrukcyjnymi stereotypami i ze szkodliwym wpływem mediów. Choć wychowanie medialne w USA nie rozwijało się tak intensywnie jak w Europie, to jednak na początku XXI wieku amerykańska pedagogika medialna stała na wysokim poziomie. Dziedzinie tej poświęconych jest szereg stron internetowych, organizowane są konferencje, publikowane książki. Ameryka stała się siedzibą kilku ważnych organizacji, które zajmują się wychowaniem medialnym. W połowie lat dziewięćdziesiątych wzrost prestiżu tego kierunku znalazł odbicie w tym, że dwanaście stanów wprowadziło go do programów, a w roku 2004 liczba stanów uznających medialne wykształcenie za część swojego programu wzrosła do 50.

Australia

Krajem, który odniósł wielki sukces w zakresie wychowania medialnego, jest Australia. Zostało ono wprowadzone do programów edukacyjnych we wszystkich stanach. Nauczyciele tego kierunku zrzeszają się w organizacji ATM (Australian Teachers of Media), która wydaje kwartalnik METRO, organizuje konferencje, publikuje książki oraz inne materiały. Wychowanie medialne wprowadzone zostało przede wszystkim do wyższych klas, niemniej jednak obecne jest w pewnym zakresie także w klasach niższych. W szkołach średnich istnieje specjalny przedmiot media studies (studia medialne). Wychowanie medialne jest jednocześnie dostosowane do nauki języka angielskiego, nauk społecznych i innych przedmiotów. Większość nauczycieli australijskich jest zdania, że rozwój wiedzy medialnej jest konieczny, ponieważ właśnie media wyraźnie wpływają na szerzenie kultury i poznanie świata.

Wielka Brytania

Kolejnym państwem z dobrze rozwiniętym systemem wychowania medialnego jest Wielka Brytania, gdzie już w latach sześćdziesiątych wielu nauczycieli zainteresowało się tym problemem i rozpoczęło badania w tej dziedzinie. Pod koniec lat osiemdziesiątych w Anglii i Walii wychowanie medialne zostało wprowadzone do programu nauczania języka angielskiego (może być jednak realizowane także w ramach innych przedmiotów, takich jak język obcy, historia, geografia, wychowanie artystyczne, nauki przyrodnicze itp.). Nauką objęto przede wszystkim uczniów w wieku od 11–16 lat. C. Bazalgette, jeden z głównych twórców programu wychowania medialnego w Wielkiej Brytanii, uznał, że celem wychowania medialnego powinno być wychowanie bardziej aktywnych, krytycznych i wykształconych konsumentów (odbiorców) mediów.

W roku 1996 powstało centrum wychowania medialnego Media Education Centre, prowadzone przez profesora A. Harta. Głównym celem tej instytucji były badania związane z obecnością wychowania medialnego w angielskim programie oraz sytuacją na arenie międzynarodowej. Opinie na temat jakości, teorii i podejścia do kształcenia medialnego w Wielkiej Brytanii znacznie się różnią. A. Hart na przykład krytykował poziom wychowania medialnego, wskazywał na brak praktycznej aplikacji, dialogu

i połączenia z już nabytymi doświadczeniami. Pomimo tego Wielka Brytania jest jednym z najbardziej wpływowych państw w zakresie wychowania medialnego nie tylko w Europie, ale także na świecie.

Francja

Wielki sukces na polu wychowania medialnego odniosła Francja, gdzie elementy tej wiedzy zostały włączone do programowych dokumentów francuskiego Ministerstwa Szkolnictwa już w roku 1972. Związkami pomiędzy mediami i edukacją zajmuje się od roku 1983 centrum CLEMI, które obecnie współpracuje nie tylko z nauczycielami, uczniami i studentami, ale także z pracownikami klubów, dziennikarzami, bibliotekarzami. Członkowie organizacji wierzą, że wychowanie medialne powinno stać się częścią każdego przedmiotu. W roku 1995 międzynarodowa grupa pracowników tej organizacji rozpoczęła program FAX, w ramach którego uczniowie wydawali czasopismo szkolne, a następnie wysyłali je faksem do szkół partnerskich na całym świecie. Uczestnicy tego programu zaczęli później korzystać również z internetu. Wychowanie medialne we Francji włączone jest do przedmiotów podstawowych, takich jak język francuski, historia, geografia, istnieją także kursy do wyboru dla tego kierunku. Podstawowym celem wychowania medialnego jest rozwój myślenia krytycznego i wychowanie odpowiedzialnych obywateli.

Inne państwa europejskie

W większości krajów europejskich, z wyjątkiem Węgier, wychowanie medialne nie jest przedmiotem samodzielnym, włączone zostało do przedmiotów takich, jak nauki społeczne, historia, język obcy i język ojczysty. Na Węgrzech wychowanie medialne zostało wprowadzone w roku szkolnym 1998/99 jako przedmiot przeznaczony dla uczniów pomiędzy 12–18 rokiem życia. Poza Węgrami, Wielką Brytanią i Francją wychowanie medialne na dobrym poziomie obecne jest również w krajach północnych oraz Holandii. W większości z nich państwowe i filmowe instytucje połączyły siły z organami władzy, aby wzmocnić wychowanie medialne w szkołach. W Finlandii rok 2004 poświęcono wychowaniu medialnemu i filmowemu, co wywołało kolejny temat do dyskusji na całym świecie. Oprócz tego fińskie Ministerstwo Szkolnictwa wsparło szereg warsztatów, festiwali i projektów związanych z wychowaniem medialnym.

Potrzeba wychowania medialnego dorosłych

Koncepcja wychowania medialnego w zakresie edukacji dzieci w obecnych czasach rozwija się w większości krajów dynamicznie. W społeczeństwie medialnym, współczesnym, w którym media stają się „instytucją” decydującą o socjalizacji, wychowanie medialne powinno zajmować szczególne miejsce. W Republice Czeskiej wychowanie medialne obecnie realizuje się za pośrednictwem instytucji szkolnych, tj. w kształceniu dzieci i młodzieży i równocześnie za pośrednictwem organizacji pozarządowych, w których oprócz kształcenia dzieci prowadzone są szkolenia dla nauczycieli (Jiráková, Wolák 2007, s. 7). Od roku 2000 wychowanie medialne jest częścią Ramowego Programu Edukacyjnego jako tzw. temat przekrojowy. Uczniom przekazuje się podstawową wiedzę o funkcjonowaniu i roli społecznej obecnych mediów, ich historię i umożliwia się im aktywne, swobodne włączenie się do komunikacji medialnej (Jeřábek et al. 2007, s. 101).

Natomiast mało poświęca się uwagi zdobywaniu/poszerzaniu umiejętności medialnych w grupie ludzi dorosłych. Wiedzę medialną można zdefiniować jako zbiór wiedzy i umiejętności potrzebnych do orientacji, właściwej oceny i interpretacji mało przejrzysto sformułowanej oferty produktów medialnych. Przystrojenie sobie umiejętności medialnych spontanicznie, intuicyjnie, bez usystematyzowania uzyskanej wiedzy oraz jej uzupełniania i rozwijania jest praktycznie niemożliwe (Mičienka et al. 2007, s. 9). Powstaje więc pytanie, w jaki sposób mogą się w ten temat włączyć dorośli, którzy jako studenci wychowania medialnego nie mieli, gdyż taki przedmiot jeszcze nie istniał.

Badania umiejętności medialnych

Badania brytyjskiej organizacji Ofcom z roku 2010 pokazują zakres umiejętności medialnych wśród dorosłych w Wielkiej Brytanii. Dostęp do internetu wg tych badań ma 71% ludzi, a do telewizji dostęp jest szerszy. W porównaniu z latami minionymi można zauważyć postęp u dorosłych w pracy z internetem, dorośli znacznie lepiej się w tym orientują. Większość użytkowników wiadomości telewizyjne (52%) i radiowe (50%) uważa za wiarygodne i dokładne. Krytyczne nastawienie pojawia się tylko w odniesieniu do wiadomości internetowych, które uważa za wiarygodne i dokładne tylko 31% dorosłych (UK Adults' Media Literacy 2010, s. 4-6). W Republice Czeskiej umiejętności medialne dorosłych trudno określić, nie istnieją bowiem systematyczne badania w tym kierunku. Do dyspozycji są tylko badania umiejętności informacyjnych. Analiza ČSÚ pokazuje, że pomiędzy 2005 i 2009 rokiem liczba użytkowników internetu wzrosła dwukrotnie. Liczby jednak różnią się w zależności od grupy socjodemograficznej (*Internet a komunikace* 2008). Podobny trend wykazały badania umiejętności informacyjnych zrealizowane przez byłe Ministerstwo Informatyki (*Výzkum informační gramotnosti: prezentace hlavních výsledků výzkumu* 2005).

Strategia europejska

Komisja Europejska za jeden z głównych priorytetów swego działania/edukacji uznaje dostęp do możliwości zdobycia umiejętności medialnych przez ludzi dorosłych. W dokumencie *Current trends and approaches to media literacy in Europe* napisane jest, że wszyscy obywatele Unii Europejskiej posiadają potrzebę kształcenia się w dziedzinie umiejętności medialnych. Wnioski dotyczące realizacji są jednak dość ogólne. Proponuje: identyfikować i przedstawiać istniejące działania w tym sektorze w Europie, udzielić wsparcia finansowego i socjalnego określonym działaniom, utworzyć i koordynować sieć współpracy pomiędzy istniejącymi projektami, wspierać dyskusje i badania pochodzące z różnych modeli włączania problematyki do obszaru edukacji (*Current trends and approaches to media literacy in Europe* 2007, s. 117).

Umiejętności medialne stanowią jedną z podstawowych umiejętności, i to nie tylko w młodszej populacji, ale także wśród dorosłych oraz osób starszych (rodziców, nauczycieli i specjalistów w dziedzinie mediów). Młodzi ludzie powinni być informowani zarówno o możliwościach, które im oferuje środowisko cyfrowe, jak i o bezpiecznym korzystaniu z niego. Starsi obywatele („young people” contra „adult population”) opisywani są jako grupa mniej otwarta na innowacje technologiczne, dlatego też realizacja kształcenia medialnego powinna przebiegać w inny sposób i przy wsparciu różnorodnego rodzaju mediów oraz współpracy obywatelskiej (Celot, Tornero 2009, s. 86–87).

Wychowanie medialne dla dorosłych za granicą

Sytuację w Wielkiej Brytanii pokazuje systematyczna praca badawcza Sonii Livingstone. Już w roku 2003 zajmowała się ona umiejętnościami medialnymi dorosłych osób w swojej pracy *Assessing the media literacy of UK Adults: a review of the academic literature* (2003). Dorośli w Wielkiej Brytanii według jej badań mieli możliwość kształcenia medialnego w sposób formalny lub nieformalny. Nieformalnie może człowiek uzyskać wiedzę medialną przez bezpośrednie korzystanie z mediów w domu lub w pracy. Formalnie skorzystać może z różnych form kształcenia w ramach systemu edukacji dorosłych (np. studia mediów audiowizualnych lub uczestniczenie w projektach miejscowych organizacji, bibliotek, mediów). Livingstone i Thumim uważają, że jest to grupa ludzi dojrzałych, która w niektórych aspektach jest rozwinięta medialnie (np. umie rozróżnić gatunki telewizyjne, rozpoznać fakty/fikcje, opinię w treściach medialnych), w innych obszarach jej wiedza jest niższa (np. zrozumienie wiadomości, ocena treści internetowych i praca z nimi). Ludzie posiadają określoną wiedzę na temat treści medialnych, ale nie są w stanie jej zastosować w praktyce (Livingstone 2003, s. 19–21).

W Niemczech powstała koncepcja Medienkompetenz (można ją rozumieć jako synonim wiedzy medialnej czy umiejętności medialnych), najczęściej łączona z podstawowymi umiejętnościami pisania i czytania. W związku z grupą dorosłą obecnie staje się ona częścią programu edukacji całościowej. Kształcenie dorosłych w dziedzinie medialnej obejmuje zdolność do korzystania i dekodowania mediów, umiejętność selekcji, orientacji, czyli rozróżniania fikcji od rzeczywistości, krytycznego dystansu, postrzegania estetycznego, zdolność zrozumienia obrazów i sekwencji, możliwość włączenia mediów do istniejącego systemu socjalnego i monitorowanie jego wpływu (Nuisl 2011).

Wychowaniem medialnym dorosłych zajmuje się także organizacja *non-profit* Media Animation w Belgii. Swoją uwagę skierowała na wiedzę medialną w czterech aspektach kształcenia całościowego: wykształcenia krytycznego podejścia do środowiska medialnego, krytycznego podejścia do nowych technologii informacyjnych, rozwoju kulturowego i interkulturowego przedstawiania się za pośrednictwem mediów, mediów jako środka komunikacji i kształcenia. Media Animation organizuje wykłady i szkolenia, przeprowadza analizy i badania w dziedzinie wiedzy medialnej (*Media Animation, ASBL* 2011). Czy jest więc właściwym kierunkiem podniesienie wiedzy o mediach w ramach kształcenia całościowego?

Według francuskiej psycholog mediów Diviny Frau-Meigs dorośli powinni się kształcić w ciągu całego życia. Idealne więc byłoby, gdyby główni przedstawiciele systemów medialnych, profesjonalisci w dziedzinie żurnalistyki oraz ich miejscowi przedstawiciele prowadzili dialog z dorosłymi i poszerzali ich zainteresowanie tym tematem (De Santis 2010). Tak wygląda kształcenie medialne w niektórych państwach. Na przykład radio Plum FM w mieście Serent na zachodzie Francji prowadzi działalność pedagogiczną. Jego przedstawiciele systematycznie odwiedzają swoim wozem radiowym szkoły i instytucje dla dzieci i młodzieży, uczą używać nowych technik, umożliwiają tworzenie własnych produkcji. Radio zaprasza do wspólnego dialogu także pozostałe grupy wiekowe, każdy może przyjść do radia i spróbować swoich sił. Chociaż to niełatwa praca, radio Plum FM współpracuje z przeszło 60 wolontariuszami, a także z miejscowymi organizacjami. Organizuje wykłady na różne interesujące tematy, przyjmuje stażystów z różnych dziedzin nauki i części Francji. Takie funkcjonowanie radia może być przykładem dla pozostałych organizacji medialnych (Quirin 2009).

Medialne kształcenie dorosłych w Republice Czeskiej

Formy kształcenia medialnego dorosłych można podzielić na formalne, nieformalne i kształcenie informalne.

W typologii form kształcenia inspiracją było podejście do problematyki Rabušicowej i Rabušica. W odróżnieniu od Livingstone i Thumim, które wprowadzają tylko dwie możliwości kształcenie dorosłych (formalne, informalne), Rabušicowa i Rabušic kształcenie formalne dzielą jeszcze na formalne (czyli to, które prowadzi do uzyskania wyższego stopnia wykształcenia, dyplomu) i nieformalne (nie prowadzi do uzyskania wyższego stopnia wykształcenia, chodzi o kształcenie poza formalnym systemem edukacyjnym). Kształcenie informalne rozumiane jest przez wszystkich autorów jednakowo (Rabušicová, Rabušic, 2007).

Dorośli mogą formalnie studiować na uniwersytecie lub w wyższej szkole kierunku związane z komunikacją, mediami, żurnalistyką itp. Nieformalnie natomiast mogą uczestniczyć w krótkotrwałych kursach (płatnych/komercyjnych) na temat komunikacji, często dotyczących tematu PR lub komunikacji marketingowej. Inne jednak aspekty mediów są dla ogółu niedostępne. Istnieje tylko mały procent wykładów z dziedziny mediów skierowanych do ogółu odbiorców. Jako przykłady można podać szereg wieczorów dyskusyjnych na temat „Media i co o nich sądzimy”, które w latach 2002–2006 zorganizowało Centrum Studiów Medialnych wraz ze Stowarzyszeniem Film i Socjologia, Teatrem Archa i czasopismem „Marketing i Media” (CEMES, 2010), czy możliwość skorzystania z tzw. dni otwartych dla poszczególnych wybranych mediów. Szereg kursów edukacyjnych na temat funkcjonowania mediów organizowana jest przez czeskie biblioteki lub inne organizacje, te jednak organizują je dla bibliotekarzy, nauczycieli i wykładowców. Ciekawe praktyczne kursy organizowane są w ramach letnich szkół dziennikarskich, które są przeznaczone przede wszystkim dla studentów dziennikarstwa, ewentualnie dla studentów innych kierunków. Przeciętny człowiek ma znikome szanse na skorzystanie z tych propozycji. Za przykład można podać praktyczne seminarium „Wychowanie medialne jako część programów, które oferują szkołom biblioteki”, które miało miejsce 10–29 listopada 2010 w Morawskiej Bibliotece w Brnie, lub seminarium „Wychowanie medialne czyli nauczmy dzieci zrozumieć media!” zorganizowane 8 i 15 grudnia 2010 przez Morawsko-Śląską Bibliotekę Naukową w Ostrawie (Gec, Mašková 2011).

Informalnie można uzyskiwać informacje przez lekturę dzienników, książek, portali internetowych, słuchanie i oglądanie radia czy telewizji, przede wszystkim programów na temat mediów, np. *Highlight ČT24* lub *Media w świecie postmodernistycznym ČR* (Moravskoslezská vědecká knihovna v Ostravě 2011).

Medialne całożyciowe kształcenie dorosłych: wyzwanie na przyszłość

W środowisku czeskim na temat wiedzy medialnej zorganizowano szereg wykładów i specjalnych konferencji, niektóre z nich podsumowano w książce *Wiedza medialna: nowy wymiar kształcenia* (Jirák, Wolák 2007). Choć książka powinna pokazać, jak kształcenie medialne wykracza poza ramy szkolne, to jednak nie ujęto tam w żaden sposób wiedzy medialnej dorosłych. Można więc powiedzieć, że projekt wiedzy medialnej (umiejętności medialnych) dorosłych to kwestia przyszłości, pytanie – jak dalekiej. Eva Niklesova w książce *Teorie i podstawy obecnego wychowania medialnego* pisze, że kształcenie medialne dorosłych mogłoby nosić nazwę andragogika medialna (Niklesová

2007, s. 18). Jak wiadomo, dorosły człowiek odbiera naukę bardziej racjonalnie, porównuje własne doświadczenia z nowo nabytą wiedzą. W edukacji często szuka odpowiedzi na niektóre pytania życiowe. Jest znacznie mocniej zmotywowany do poszerzania swojej wiedzy. Kształcenie dorosłych podkreśla indywidualne podejście, zaspokojenie edukacyjnych potrzeb uczestnika, aktywność praktyczną, uczestniczenie w nauce (Mužík 2004, s. 24–31). Andragogika medialna mogłaby według mnie jako dyscyplina stosowana określać potrzeby dorosłych dotyczące edukacji medialnej.

Istnieje pilna potrzeba przeprowadzenia w najbliższej przyszłości reprezentatywnych badań dotyczących wiedzy medialnej wszystkich grup czeskiej populacji. Z tym związane są systematyczne badania dotyczące przyszłości, monitorowanie rozwoju wiedzy medialnej poszczególnych grup wiekowych. Reprezentacyjne badania wiedzy medialnej w środowisku czeskim wskażą grupy wiekowe, które najbardziej potrzebują edukacji medialnej. Na podstawie takich badań można analizować dotychczasowe możliwości kształcenia dorosłych w dziedzinie mediów, ewentualnie zaoferować konkretne formy edukacji medialnej tak, by odpowiadały potrzebom poszczególnych grup społecznych. Dorośli przedstawiają specyficzną część populacji, która nie otrzymała podstawowej wiedzy medialnej w szkole. Dlatego należy umożliwić edukację w tym kierunku właśnie tej grupie.

Literatura

- Celot P., Tornero Pérez J. M. 2009, *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed* [online]. Brussels: EAVI, 2009, <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf>
- CEMES: *Centrum pro mediální studia* [online]. *Projekty a publikace*, <<http://cemes.fsv.cuni.cz/CEMES-4.html>> [14.11.2010]
- Current trends and approaches to media literacy in Europe* [online]. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona, 2007, <<http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/study.pdf>>
- De Santis A. 2010, *Éducation aux médias: un besoin pour jeunes et adultes*. Thot Cursus: le monde de la formation a distance [online]. <<http://www.cursus.edu/?division=7&module=document&uid=71369&0=>>>. [11.05.2010, 31.12.2010]
- Gec T., Mašková V. 2011, *Moravská zemská knihovna* [online]. Mediální výchova jako součást programů, které nabízí knihovny školám, <<http://www.mzk.cz/pro-knihovny/vzdelavani-knihovniku/kalendar-akci/medialni-vychova-jako-soucast-programu-ktere-nabizi>> [04.06.2011]
- Internet a komunikace* [online]. Praha: ČSÚ, <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/internet_a_komunikace> [12.08.2008]
- Jiráček J., Wolák R. 2007, *Mediální gramotnost – nový rozměr vzdělávání*, Praha: Radioservis, a.s.
- Jeřábek J. et al. 2007, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Praha: VÚP, <http://old.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>
- Livingstone S., Thumim N. 2003, *Assessing the Media Literacy of UK Adults: a review of the academic literature* [online]. London, UK: Broadcasting Standards Commission, <http://eprints.lse.ac.uk/21673/1/Assessing_the_media_literacy_of_UK_adults.pdf>

- Media Animation, ASBL: Eduquer, communiquer: dans quel sens?* [online]. Education permanente, <<http://www.media-animation.be/-Education-permanente-.html>> [12.03.2011]
- Media Education in European Schools*, <http://www.mediaed.org.uk/content/view/84/115/>
- Media Education in Canada: An Overview*: <http://www.media-areness.ca/>
- Mičienka M. et al. 2007, *Základy mediální výchovy*, Praha: Portál
- Moravskoslezská vědecká knihovna v Ostravě* [online]. 2011. Mediální výchova aneb Naučme děti rozumět médiím, <<http://www.svkos.cz/kalendar-akci/medialni-vychova-aneb-naucme-deti-rozumet-mediim/>>
- Mužík J. 2004, *Androdidaktika*. Praha: ASPI, Citace: Kaválková L. 2011, *Mediální výchova pro dospělé?* *Andragogika* 3, 2.
- Niklesová E. 2007, *Teorie a východiska současné mediální výchovy*, České Budějovice: PF Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
- Nuissl E. *Media Literacy, Medienkompetenz* 2011, European Association for the Education of Adults [online]. <<http://www.eaea.org/index.php?k=15111>>
- Quirin J. 2009, *PlumFM.net* [online]. *Plum' en chantier*, <http://www.plumfm.net/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=41>, [20.11.2009]
- Rabušicová M., Rabušic L. 2007, *O informálním učení v České republice*. Brno: MUNI, <http://www.phil.muni.cz/wupv/home/Documents/mpsv-projekt-prezentace/O%20informalnim%20uceni%20v%20Ceske%20republice.pdf>
- UK Adults' Media Literacy* [online]. London: Ofcom <<http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/adults-media-literacy.pdf>>, [17.5.2010]
- United States Standards for Media Literacy Education*: <http://www.medialiteracy.com/standards.htm>
- Výzkum informační gramotnosti: prezentace hlavních výsledků výzkumu* [online]. Praha: STEM/MARK, a.s., <http://aplikace.mver.cz/archiv2008/mier/files/2585/prezentace_ig.ppt> [25.8.2005]

Andrzej Ryk

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Wybrane etyczne aspekty zawodu nauczyciela. Rozważania wokół problemu prawdy

ABSTRAKT [Abstract] Ryk Andrzej, *Wybrane etyczne aspekty zawodu nauczyciela. Rozważania wokół problemu prawdy* [The chosen ethical aspects of the teaching profession. Reflections on the problem of truth]. Debata Edukacyjna nr 5, 2012, pp. 25–32, ISSN 1895-2763

Artykuł podejmuje próbę refleksji nad zagadnieniem wybranych etycznych aspektów zawodu nauczyciela w kontekście problematyki prawdy. Sam związek prawdy i etyki wydaje się czymś zasadniczym. Rozerwanie tych dwóch kategorii spowodowało daleko idące konsekwencje przede wszystkim w „problemach z tożsamością” współczesnego nauczyciela. Z brakiem rozumienia rzeczy takimi jakie one rzeczywiście są. Filozoficzne rozumienie problemu w duchu fenomenologicznego opisu wybranych etycznych aspektów pracy nauczyciela ukazuje właśnie te dylematy.

Słowa kluczowe: etyka, nauczyciel, prawda, tożsamość

The article attempts to reflect on the chosen ethical aspects of the teaching profession in the context of the issue of truth. The relationship of truth and ethics seems to be something fundamental. Breaking these two categories led to far-reaching consequences especially in the „problems with identity” of the modern teacher. The lack of understanding of things as they really are. The philosophical understanding of the problem in the spirit of the phenomenological description of the selected – ethical aspects of teacher’s work demonstrates precisely these dilemmas.

Key words: ethics, teacher, truth, identity

Napięcia pomiędzy prawdą a ethosem

Swą refleksję na zadany powyżej temat chciałbym skupić wokół problematyki prawdy a ściślej rzecz ujmując wokół relacji nauczyciela do prawdy rozumianej jako etyka. „Greckie słowo „ethos” ma wiele znaczeń. Między innymi wskazuje ono na miejsce, w którym roślina może rozwijać się bez przeszkód, może żyć, przynosić owoc. Także bezpieczna kryjówka dzikiego zwierzęcia jest jego „ethosem”. „Ethos” to tyle co „środownisko”, „domostwo”, pole życia wszelkiej istoty żywej. Aby istota żywa mogła przynosić „swój owoc”, musi wpiery znaleźć sobie właściwy „ethos” (Tischner 1984, s. 56).

Chodzi o trzy wymiary tej relacji. Pierwszy wymiar-odniesienie jest relacją nauczyciela do jakiejś prawdy o samym sobie. Drugi wymiar stanowi relację nauczyciela do prawdy o uczniu/wychowanku jako o drugim/innym/obcym/nie-tym-samym, trzeci wymiar mówi o relacji nauczyciela do prawdy jako takiej. Przyjrzyjmy się najpierw pierwszej relacji i jej etycznym aspektom. Nauczyciel wobec-samego-siebie. Podążając za Tischnerem odsłaniamy podstawową strukturę nauczyciela jako osoby, tzn. tego który stanowi o sobie.

Etyka jako specyficzna gałąź filozofii zajmuje się [...] światem dogłębnie ludzkim. Możemy bez przesady rzec, że jest ona teorią doświadczenia drugiego człowieka, a zarazem doświadczenia samego siebie w świetle wynikającym z obecności drugiego. Właśnie z obecności drugiego wypływa fundamentalne „powinieneś”, które towarzyszy każdemu odwrotowi czy powrotowi do człowieka, każdemu nakazowi i zakazowi i które buduje sam rdzeń przeżycia moralnego (tamże, s. 59–60).

Nauczyciel jako „toż-samy” i „ten-inny”

Najpierw więc ów nauczyciel jest jakimś bytem-w-sobie, tzn. jak każdy inny podmiot posiada jakąś konstytucję psychofizyczną, uwarunkowania osobowościowe, charakterologiczne czy wręcz genetyczne. Jednak w tym zakresie osoba-nauczyciel ma nieco ograniczone możliwości zmiany własnej konstytucji. Kolejnym elementem tej antropologicznej struktury niejako wewnątrz relacji wobec-samego-siebie jest rozumienie człowieka jako bytu-wobec-siebie. Słowo wobec nadaje tej relacji charakter dynamiczny. Pokazuje, że owa osoba może być zarazem przedmiotem jak i podmiotem własnego poznania. Rodzi się jakieś wewnętrzne dynamiczne napięcie poznawcze nie wykraczające jednak poza sam podmiot. Wewnętrzna dychotomia podmiot-przedmiot zlewa się w jakiś wewnętrzny intuicyjny akt poznania samego siebie (Ricoeur 2004, s. 57–144). Ta zdolność urzeczowienia, uprzedmiotowienia samego siebie w procesie poznania wyzwala człowieka z samego siebie. Oto sam wobec siebie mogą stać się owym innym, ale przecież nie obcym. To epistemologiczne bycie wobec siebie jako czymś/kimś zadany do poznania zdaje się być pierwszą ważną powinnością moralną osoby-nauczyciela. Sam dla siebie staje się więc pierwszym „przedmiotem”, „lekcją”, „problemem” do rozwiązania. Jeśli jako nauczyciel „uciekam” od rozwiązania tego problemu, to jakże mogę rozwiązywać inne problemy postawione przez życie, rzeczywistość, drugich/innych/obcych/nie-tych-samych. Sam więc dla siebie staję się swoistym archetypem badania naukowego. Rodzi się więc pytanie, czy dokonuję problematyzacji siebie jako podmiotu/przedmiotu badania. Epistemologiczna problematyzacja siebie jako podmiotu/przedmiotu badania nie powinna posiadać tylko i wyłącznie wymiaru czysto formalnego, gdyż nie jesteśmy bytami czysto świadomościowymi. Powinna raczej być sposobem przerzucania pomostów, być łącznikiem tego, który poznaje z tym co poznawane, a będące pochodną tego co jest na zewnątrz, poznawanego podmiotu/przedmiotu. Owo bycie nauczyciela raz na zewnątrz a raz wewnątrz wydaje się być jakąś naturalną funkcją egzystencjalnej dialektyki, w jakiej stale znajduje się podmiot. Wydobyty niejako z wnętrza upojęciwiony akt rozumienia świata strukturyzuje egzystencjalną rzeczywistość, pozwalając czuć się nam podmiotom ontologicznie bezpiecznym¹. Pozwala stać się nauczycielowi/osobie bytem dla siebie – nauczycielem-dla siebie.

Istnieje jednak jeszcze inna możliwość owej epistemologicznej dialektyki nauczyciela będącego wobec samego siebie. Oto bowiem może nastąpić sytuacja, kiedy owo wobec nie przekształci się w bycie dla siebie, a stanie się byciem obok-siebie. W związku z tym egzystują w jednym ja jakby dwie odmienne tożsamości ja-nauczyciel i ja-nie-na-

¹ „Bezpieczeństwo ontologiczne: zaufanie, wiara, że świat materialny i społeczny, łącznie z podstawowymi parametrami jaźni i tożsamości społecznej, są takie, jakie się jawią” – definiuję za: A. Giddens (2003, s. 424).

uczyciel. To rozerwanie tożsamości zakłóca aksjologiczną harmonię i hierarchię spraw. Ja-nauczyciel robię wszystko, aby kiedy jestem nauczycielem w wymiarze społecznym nie ujawniło się to drugie aktualnie skrywane ja nim nie będące. To rodzaj podwójnej tożsamości – to rodzaj podwójnej moralności. Etos rozumiany jako rodzaj duchowej przestrzeni dziejącej się pomiędzy ja i ty staje się niejednoznaczny². W skrajnych przypadkach owo bycie obok siebie może doprowadzić go do bycia przeciwko sobie – przeciwko tożsamości ja rozumianej jako tożsamość nauczyciela. To chęć zerwania z rodzajem gry, w której coraz częściej staje się przegranym. To sytuacja najpierw wewnętrznego osobowego, a potem zewnętrznego społecznego zanegowania tożsamości bycia nauczycielem. Paradoksalnie więc następuje rodzaj odzyskania przez podmiot osobowej tożsamości.

Drugi wymiar, poprzez który chciałbym opisać ową etyczna sytuację nauczyciela, jest jego relacja do drugiego/innego/obcego/nie-tego-samego. Ową relację można rozpatrywać na różne sposoby, np. psychologicznie, odwołując się do koncepcji psychoanalizy transakcyjnej (Berne 2004). Tożsamość człowieka określona jest poprzez tożsamość komunikatu, jaki kieruje on w stronę drugiego. Komunikaty mogą być zrównoważone, mogą mieć charakter pozorny, przyjmować formułę gry psychologicznej, mogą mieć również postać szantażu. Odzwierciedlają one nasze stany emocjonalne, stosunek do samego siebie, sposób rozumienia świata, stosunek do innego oraz cele, które poprzez owe komunikaty chcemy osiągnąć. Sens i znaczenie samego komunikatu może być mniej lub bardziej uświadomiony.

Sama struktura komunikatu jest już nośnikiem jakiegoś waloru etycznego. Mieści się on najpierw w wewnętrznej spójności tego, co chcemy przekazać. Nauczyciel, który w jednym zdaniu wysyła do uczniów dwa sprzeczne komunikaty, powoduje dezorientację u odbiorców. Najpierw z pewnością dezorientację o charakterze rzeczowym, a w późniejszym etapie dezorientację społeczną i moralną. Dalej sam komunikat posiada jakiś własny desygnat rzeczywistości, do której się odnosi.

Pre-medytowanie kłamstwa jako jego utrwalanie

Rodzi się pytanie o oczywistość istnienia tego, czego ów komunikat dotyczy. Im komunikat bardziej oddalony od tego, co oznacza, tym staje się mniej prawdziwy, staje się komunikatem fałszywym. Pomijając sytuację różnego rodzaju gier czy zabaw logicznych, owa niespójność zewnętrzna komunikatu staje się kłamstwem. Może jednak być to kłamstwo świadome i zaplanowane, wtedy mówimy o kłamstwie uczynionym z p r e - m e d y t a c j ą. Owa p r e - m e d y t a c j a to rodzaj przygotowania wcześniejszego prze-myślenia, prze-medytowania kłamstwa. Kłamstwo więc staje się przedmiotem swoistej medytacji, głębokiego więc mistycznego namysłu. Najpierw po to, aby nie zostało zauważone, zdemaskowane, dalej po to, aby było skuteczne, to znaczy przyniosło określoną korzyść temu, kto je zaplanował. Rodzi się naturalne pytanie, czy istnieje planowanie kłamstwa w edukacji, czy nauczyciel jest tym, który pre-medytuje kłamstwo, czy może są nim ci, którzy są konstruktorami nauczycielskiej pracy?

² Por. A. Giddens (2002, s. 4), dla którego: „tożsamość jednostki nie jest bezwolną, zdeterminowaną przez czynniki zewnętrzne rzeczą. Jakkolwiek lokalne byłyby konteksty działania jednostek, konstruując swoją tożsamość czynnie uczestniczą one w społecznych oddziaływaniach o globalnych konsekwencjach i implikacjach”.

Wydaje się, że owo pre-medytowanie kłamstwa może występować na różnych poziomach. Najpierw na poziomie budowania nauki jako takiej. Ten, który pre-medytuje, zakłada, że najlepiej by było, aby każde kolejne odkrycie nauki potwierdzało założoną przez niego tezę rozumienia jakiegoś wycinka rzeczywistości. Największa pokusa takiej pre-medytacji istnieje w świecie władzy, która chce skutecznie swe działania i usprawiedliwiać je względem ogółu obywateli. Chce potwierdzać i utrwalać określoną strukturę społeczną przynoszącą jej wymierne korzyści oraz potwierdzać i utrwalać strukturę świadomości człowieka zarówno w wymiarze indywidualnym jak i zbiorowym. Inny poziom pre-medytacji kłamstwa może występować na poziomie selekcji odkryć naukowych i stygmatyzacji odkryć naukowych. Warto coś badać, bo na to są pieniądze. Owa selekcja i stygmatyzacja mogą pełnić różną rolę i służyć różnym celom – czasami indywidualnym, a czasami interesom jakiejś grupy społecznej czy zawodowej. Te badania są wartościowe, a inne nic nie znaczą, nie warto ich publikować, nie warto ich rozpowszechniać, nie mają one praktycznego znaczenia, nie przyniosą one materialnego zysku państwu, uczelni, szkole. Podobnie może być z podręcznikami, programami, standardami itp. Nauczyciel stojący w klasie szkolnej twarzą w twarz z innymi (uczniami) może stać się tylko narzędziem, funkcjonariuszem (czyli tym, który pełni określoną funkcję w systemie edukacji), urzędnikiem (czyli tym, który jedynie zajmuje jakieś miejsce w strukturze władzy nad indywidualną bądź zbiorową świadomością).

Rodzi się więc kolejne pytanie o wewnętrzną/osobistą relację nauczyciela do głoszonych przez niego komunikatów/ symboli pre-medytowanej przez kogoś rzeczywistości. Czy powielanie/powtarzanie/przekazywanie/utrwalanie pre-medytowanej przez kogoś innego rzeczywistości jest funkcją, kłamstwem czy rodzajem podanej do wierzenia prawdy, której desygnatu sam nauczyciel nie tylko sam nigdy nie zbadał, ale i nigdy go nie doświadczył? Jaka jest więc tożsamość nauczyciela w kontekście reprezentowanych/powielanych/głoszonych przez niego sensów rzeczywistości? Czy jest reprezentantem struktury (władzy/polityki), czy jest reprezentantem własnego rozumienia rzeczywistości, czy jest reprezentantem rodziców/opiekunów dziecka, które uczy, czy jest reprezentantem samego dziecka, czy jest reprezentantem Boga/Idei/Absolutnego Umysłu, czy jest reprezentantem nauki, czy jest reprezentantem prawdy? Na przykład dla Einsteina „wszelka nauka jest tylko wysubtelnieniem potocznego myślenia” (Einstein 2001, s. 196).

Inne ujęcie relacji nauczyciel–uczeń wypływa z analizy socjologicznej. Przywołajmy znaną teorię teatru (Goffman 2000). Nauczyciel jako protagonista spektaklu, który dzieje się w szkole rozumianej jako instytucja społeczna. Prawda jest prawdą scenariusza. Moralność jest wpisana więc w rolę, która się odgrywa, gdy jest się na scenie. Grając trzeba wiernie trzymać się scenariusza, wówczas uzyskujemy moralną pewność, że postępujemy zgodnie z moralnością zasad gry. I tu jednak rodzi się pytanie, kto jest autorem/autorami owego scenariusza/zasad gry. Wiemy o tym, że w każdej grze zasady są umowne, można więc je zmienić, ale najczęściej czyni się to przed rozpoczęciem gry i uzyskuje się na to zgodę innych uczestników gry. Brak akceptacji zmiany może wywołać niezadowolenie innych uczestników i gra przestanie być grą, a stanie się rodzajem ukrytego, a najczęściej jawnego konfliktu tych, którzy biorą w niej udział. I podobnie jak w poprzednim przypadku mamy kilka poziomów/autorów owych zasad gry. Są nimi najpierw różnego rodzaju urzędy, które określają, ile punktów trzeba zebrać, aby przejść z jednej planszy na drugą planszę (np. z jednej klasy do drugiej klasy, z jednego poziomu edukacji na kolejny poziom edukacji). Poszczególne urzędy określają również bonusy dodatkowe, punkty, jakie można zdobyć za wykonanie dodatkowych czynności

biorąc udział w grze. Kiedy biorącemu udział w grze towarzyszy pech, może nawet powrócić na start, aby jeszcze raz przejść skomplikowaną procedurę urabiania własnej osobo-świadomości.

Zejście ze sceny praktycznie zwalnia zarówno nauczyciela jak i ucznia z odgrywania powierzonej im roli. W szkole sygnałem do antraktu jest lekcyjny dzwonek. Uczeń znów przez chwilę może być sobą, a nauczyciel przestać grać rolę nauczyciela (chyba że ma dyżur na szkolnym korytarzu). Spektakle trwają dosyć długo, zarówno w ciągu dnia (nawet do 8 godzin dziennie), jak i w ciągu życia ucznia (nawet kilkanaście lat). Dlatego uczeń i nauczyciel – podobnie jak aktorzy na scenie – umilają sobie monotonię spektaklu okazjonalnymi zmianami scenariusza czy dydaktycznymi didaskaliami. Takie odejście od scenariusza postrzegane jest najczęściej pozytywnie jako dojrzałość zawodowa aktorów, którzy są odbierani przez widzów jako ci, którzy potrafią dystansować się do powierzonej im roli, a nawet czasami zmieniać scenariusz, co jednak może wywołać niepożądane skutki. Okazuje się bowiem, że zbyt duża zmiana scenariusza może doprowadzić do braku wzajemnej komunikacji pomiędzy instytucjonalnym jego autorem a odgrywającym go aktorem. Wówczas aktor zmuszony jest poszukać sobie innego teatru, który dopuszcza większą swobodę i inwencję w realizacji scenariusza.

Nauczyciel wobec tożsamości prawdy

Obecnie chciałbym przejść do trzeciej relacji, jaka opisuje etyczność pracy nauczyciela. To jego stosunek do tego, co moglibyśmy nazwać prawdą jako taką. Sama koncepcja rozumienia prawdy nie miała jednolitego charakteru. Na przestrzeni dziejów myśli filozoficznej jej tożsamość ewoluowała. I tak starożytność cechowała najpierw tzw. naiwna epistemologia, która umiejscawiała prawdę w żywiołach, które z jednej strony zabezpieczały ludzkie życie, a drugiej strony ówczesny człowiek nie potrafił nad nimi zapanować. Kolejny etap rozwoju ludzkiego myślenia o prawdzie wiąże się z tzw. filozofią klasyczną, która „odbiwszy się” od często naiwnego empiryzmu poszukiwała prawdy w tym, co Grecy nazywali *eidosem*. Oto bowiem pośród zmienności świata doświadczanego za pomocą zmysłów na drodze racjonalnej analizy coraz częściej odnajdywano to, co stałe i niezmienne. W komentarzu Alasdaira MacIntyre’a czytamy:

Platon przyjmuje do wiadomości fakt, że pojęcia moralne są zrozumiałe jedynie na tle określonego porządku społecznego, który następnie stara się zobrazować, dostarczając zarazem – czy też starając się przedstawić – uzasadnienie dla tego porządku za pomocą odwołania się do porządku wszechświata (MacIntyre 2002, s. 59).

Ujęcia Platona odsłaniają mało znany dotychczas świat idei jako takich – wiecznych, stałych i niezmiennych. To one są „nosicielkami” prawdy. Człowiek więc musi oderwać się od danych zmysłowych, aby poznać prawdę. Stanowisko to złagodzone przez Arystotelesa przetrwało jednak w nieco zmodyfikowanej formie w filozofii chrześcijańskiej. Uosobieniem owych idei staje się Bóg, ale już jako byt osobowy. Prawda więc nabiera również charakteru osobowego. W sposób szczególny taki sposób rozumienia prawdy widzimy u św. Augustyna, dla którego osobowa, relacyjna, dialogiczna, duchowa więź z Bogiem odsłania najgłębszą prawdę o rzeczywistości.

Nadziejo moja od młodości, Boże mój, gdzie byłeś przez cały ten czas? Gdzie się ukrywałeś przede mną? Czyż to nie Ty stworzyłeś mnie czymś odmiennym od zwierząt chodzących po ziemi i od ptaków unoszących się w przestworzu? Uczyniłeś mnie mądrzejszym od nich. A ja błądziłem po drogach mrocznych i śliskich. Wypatrywałem Ciebie w dali, a nie w sobie samym, i nie mogłem dostrzec Boga serca mego. Pogrzeżyłem się w głębinie morza. Straciłem wszelką wiarę i wszelką nadzieję znalezienia prawdy (św. Augustyn 2007, s. 147).

Prawda rozumiana jako wynik wytężonego wysiłku intelektualnego zostaje zastąpiona osobowym doświadczeniem, osobową więzią, miłością rozumianą jako całkowite zaufanie Bogu. Te dwa nurty rozumienia prawdy platońsko-augustyński i arystotelesowsko-scholastyczny zdają się dominować w średniowiecznej myśli chrześcijańskiej. Chantal Delsol zauważa zaś:

To co rodziło się w schyłkowym cesarstwie, czyli tradycja chrześcijańska, jest dzisiaj wypierane i zastępowane kulturą dającą się porównać z tą, która była wypierana ówczesnie, to jest przez rodzaj stoicyzmu, powstałego niegdyś na ruinach społeczeństwa demokratycznego i republikańskiego oraz ideału obywatelskiego (Delsol 2003, s. 12).

Jednak już wiek XVI, a przede wszystkim początek wieku XVII przynoszą nowe próby rozumienia prawdy i odsłaniają nowe przestrzenie dla jej poszukiwań. Kartezjańskie zwątpienie odsłania nowy rodzaj rezyduowania prawdy. Jest nią świadomość jako taka. *Myszę więc jestem* zatrzaskuje poniekąd przedmiotowy aspekt poznania, a otwiera nowy rodzaj bytu, jakim stał się sam akt myślenia. Przytoczmy komentarz Tischnera:

Rozum wypowiada słynną tezę: *cogito ergo sum*, i tym samym buduje wyspę jasności, na którą nie ma wstępu żadna nieprawda. Rozum jest w człowieku jedyną władzą poznawczą zdolną do poprawiania samej siebie. Przez radykalne wątplenie metodyczne – samokrytycyzm – rozum może oczyścić się z wszelkich przesądów, a pośrednio może wytyczyć we wnętrzu poznania zmysłowego granicę dzielącą złudzenia od rzetelnych przejawów rzeczy (Tischner 1999, s. 21).

Ten swoisty przewrót kopernikański w filozofii otwiera nowe ścieżki a zarazem pola dla tożsamości prawdy – ludzką świadomość. Rodzi się pytanie o możliwość poznania prawdy w ogóle. Jeśli bowiem jest ona częścią świadomościowego aktu ludzkiego rozumu, a ten jest czasowo, historycznie i kulturowo uwarunkowany, to i prawda przyjmuje tylko taki relatywny wymiar. Nie da się więc odsłonić prawdy w sensie absolutnym. Przytoczmy w tym miejscu komentarz Alberta Marii Krapca:

Dawniej, w całej filozofii klasycznej, to wszystko, co później, po Kancie było nazwane „wartością”, stanowiło jakość bytu realnego, który koniecznościowo odczytywał ludzki rozum. A były to jakości już to transcendentalne, takie jak: jedność, prawda, dobro, piękno; już to jakości kategoriałne, jakich jest niezliczona ilość. Realnie istniejące jakości, stanowiące aspekt dobra pociągający ludzką wolę, były realnym przedmiotem ludzkiego działania i postępowania. Kant negując bytowość wartości uczynił człowieka „panem” tychże wartości, a ściślej to panowanie nad wartościami oddał państwu, które przez swe prawo miało dawać zmienne treści nakazów w wiecznie niezmiennym poczuciu konieczności spełniania państwowego *sollen* (Krapiec 1991, s. 82–83).

Z czasem pojawi się również teza, że prawda jest tylko postulatem o charakterze czysto logicznym, formalnym. Czy można więc być pewnym, że to co jest treścią tej czy innej świadomości, jest zgodne z tym co rzeczywiste. Następuje relacja etyczna rozumiana jako wyjście z ontologii (Levinas 2008, s. 217–222). Dla Jacka Filka zaś

„sensem prawdy [...] okazuje się odpowiedzialność, podstawowe pojęcie paradygmatu współczesności” (Filek 2003, s. 8).

Rozważania na poziomie czysto teoretycznym mogą stawiać pytania, mogą pozostać niedokończone, mogą poddawać w wątpliwość taką czy inną prawdę. Jaką jednak postawę powinien przyjąć nauczyciel względem prawdy? Sceptyka, cynika, fundamentalisty, misjonarza, badacza? Wydaje się, że taka droga mogłaby przebiegać następująco. Nauczyciel musi postawić sobie pytanie o stosunek do prawdy jako takiej (czy uznaje jej obiektywne, subiektywne, relatywne, a może relacyjne istnienie). Samo pytanie ma wartość etyczną. A może nie ma to w ogóle żadnego znaczenia, bo przecież od poszukiwania prawdy są inni, a ja jestem tylko od jej przekazywania. W związku z tym rodzi się kolejne pytanie: czy treści, które przekazuję, są adekwatne do jakiejś prawdy w ogóle, a jeśli tak – to do jakiej? Czyją prawdę przekazuję? Sceptyk z pewnością odpowie, że prawdy nie da się w ogóle rozpoznać, więc wszelkie poszukiwania i tak są pozbawione sensu. Cynik z kolei sam nie szukając, będzie podważał każdą odkrytą prawdę innych, negując jej sens i wartość. Fundamentalista nie będzie ani poszukiwał, ani obalał, ale będzie wierzył w wyłącznie własną prawdę. Misjonarz będzie nawracał innych do swojej prawdy, a badacz wciąż będzie badał, twierdząc, że samo badanie ma największą wartość.

Podsumowanie

Podsumujmy nasze analizy. W pierwszym analizowanym przez nas wymiarze – nauczyciel wobec samego siebie – odsłoniliśmy wielowarstwową strukturę odniesień, w której nauczyciel jako osoba, czyli ten, który stanowi o sobie, posiada jakąś warstwę psychogenetyczną (byt-w-sobie), staje się dla siebie podmiotem/przedmiotem poznania (byt-wobec-siebie), posiada względem siebie jakiś stosunek emocjonalny i uczuciowy (byt-dla-siebie), lękając się jednak odsłonięcia prawdy o sobie, może zatracić własną tożsamość, stając się bytem-obok-siebie, a w skrajnym przypadku stając się bytem-przeciw-sobie, odrzucając tym samym swoją nie tylko osobową, ale i społeczną tożsamość bycia nauczycielem.

Druga relacja nauczyciel względem drugiego/innego/obcego/nie-będącego-tym-samym i takim-samym wchodzi w jeszcze bardziej skomplikowane i wielowarstwowe zależności w wymiarze zarówno psychicznym jak i społecznym. W każdym z tych aspektów została ukazana wartość prawdy jako centralnej wartości horyzontu wzajemnych relacji, w jakie wchodzi nauczyciel. Prawda, choć często bezpośrednio nieuświadamiawiana czy niewerbalizowana, staje się rodzajem kryterium opisującym nasze wzajemne relacje i nadające im ich etyczny wymiar.

W końcu relacja nauczyciela do prawdy jako takiej stawia pytanie o miejsce prawdy w hierarchii wartości nauczyciela. Czy wartość ta w ogóle ma w niej swe miejsce, a jeśli tak, to na którym jest miejscu w jakimś osobistym porządku spraw i rzeczy? A jeśli nie odgrywa ona znaczącej roli, to która wartość/wartości ją/je zastąpiła/y. Wydaje się więc, że nie można w sensowny sposób mówić o jakichś ludzkich wyborach, o błędzeniu bez odniesienia do prawdy (Tischner 2006, s. 102–131). Czy można w ogóle budować jakąkolwiek etykę pozbywając się prawdy? Dla nauczyciela pytanie to nabiera szczególnego znaczenia, gdyż nie reprezentuje on prawdy tylko dla samego siebie, ale również reprezentuje on swój stosunek do prawdy względem tych, którzy być może o jej istnie-

niu jeszcze nic nie wiedzą (Levinas 1999, s. 54–57). Uświadomienie sobie tego faktu nabiera już wymiaru głęboko etycznego, związanego z godnością osoby ludzkiej (por. Nowicka-Koziół 2002, s. 9–15).

Literatura

- Augustyn św. 2007, *Wyznania*, Kraków
- Berne E. 2004, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa
- Delsol Ch. 2003, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, Kraków
- Einstein A. 2001, *Fizyka a rzeczywistość*, [w:] tegoż, *Pisma filozoficzne*, Warszawa
- Filek J. 2003, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Kraków
- Giddens A. 2002, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa
- Giddens A. 2003, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizmu*, Poznań
- Goffman E. 2000, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa
- Krapiec A.M. 1991, *O rozumienie filozofii*, Lublin
- Levinas E. 1999, *Odpowiedzialność za drugiego*, [w:] tegoż, *Etyka i nieskończoność*, Kraków
- Levinas E. 2008, *Relacja etyczna jako wyjście z ontologii*, [w:] tegoż, *Bóg, śmierć i czas*, Kraków
- MacIntyre A. 2002, *Krótką historia etyki*, Warszawa
- Nowicka-Koziół M. 2002, *Godność podmiotu ponowoczesnego*, [w:] M. Nowicka-Koziół (red.), *Prawo głosu i różnicy a podmiotowość*, Warszawa
- Ricoeur P. 2004, *Rozpoznać siebie samego*, [w:] tegoż, *Drogi rozpoznania*, Kraków
- Tischner J. 2006, *Błądzenie w żywiole prawdy*, [w:] tegoż, *Filozofia dramatu*, Kraków
- Tischner J. 1984, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, Poznań
- Tischner J. 1999, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków

Norbert Pikula

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Katarzyna Białożył

Ośrodek Wsparcia dla Osób Starszych Caritas Archidiecezji Krakowskiej

Aktywność społeczna seniorów a bariery środowiska architektonicznego

ABSTRAKT [Abstract]. Pikula Norbert, Białożył Katarzyna, *Aktywność społeczna seniorów a bariery środowiska architektonicznego* [Senior social activity and architectural barriers]. Debata Edukacyjna nr 5, 2012, pp. 33–39, ISSN 1895-2763

Ludzie starsi stanowią bardzo liczną grupę społeczną, która doświadcza wielu nieprzychylnych postaw ze strony młodszych pokoleń. Jednak trudna sytuacja osób starszych warunkowana jest nie tylko niechęcią otoczenia, ale również licznymi barierami, które utrudniają seniorom podejmowanie aktywności społecznej oraz ograniczają prawidłowe funkcjonowanie w środowisku zamieszkania.

Słowa kluczowe: seniorzy, starość, aktywność społeczna, bariery architektoniczne

Older people represent a very large social group that has suffered many unfavorable attitudes on the part of the younger generation. However, the difficult situation of the elderly is not only conditioned by aversion of the environment, but also by numerous barriers that hinder seniors taking up social activities and limit the proper functioning in the living environment.

Key words: seniors, age, social activity, architectural barriers

Polska podobnie jak wiele państw zmienia się pod względem demograficznym. Od 1986 roku w naszym społeczeństwie rośnie liczba osób starszych, natomiast od 1984 maleje przyrost naturalny. Okres depresji urodzeniowej nie gwarantuje zastępowalności pokoleń (Węgrzyn 2006, s. 112–113). Według demografów tendencja ta będzie się utrzymywać, dlatego ważne jest tworzenie środowisk przyjaznych dla seniorów, którzy spotykają się z licznymi barierami utrudniającymi pełne uczestnictwo w życiu społecznym.

Współcześnie osoby starsze bardzo różnią się od swoich rówieśników sprzed 20–30 lat. Obecnie seniorzy pragną nadal aktywnie uczestniczyć w życiu społeczno-kulturalnym. W odpowiedzi na zmiany w strukturze społecznej zwiększa się paleta ofert i usług skierowanych do tej grupy wiekowej. Przedsiębiorcy dostrzegają w ludziach starszych istotną grupę konsumencką, która posiada stały choć często bardzo niski dochód. Zmiany w postrzeganiu ludzi starszych przez ogół społeczeństwa dokonują się w Polsce podobnie jak w wielu innych państwach bardzo powoli, lecz sukcesywnie. Należy zaznaczyć, iż rodzinna oraz społeczna pozycja osób w podeszłym wieku uległa znacznemu obniżeniu, co wpływa na występowanie negatywnych zjawisk takich jak choćby gerontofobia czy też ageizm.

Starość jako faza życia oraz kwestie odnoszące się do ludzi starszych przez długi okres były pomijane w naszym kraju. Kult ciała i fizyczności, szybki tryb życia oraz zmiany w obyczajowości doprowadziły do stanu, w którym seniorzy stali się grupą marginalizowaną. Zadziwiający jest fakt, iż pomimo prognoz demograficznych oraz zwiększającej się liczby osób starych w społeczeństwie, działania zmierzające do poprawy sytuacji tej grupy wiekowej podejmowane są z pewnego rodzaju opóźnieniem.

Jak zostało zaznaczone we wstępie, w Polsce już od 1984 roku dokonują się przeobrażenia demograficzne. Jednak dopiero od kilku lat możemy mówić o pewnego rodzaju dostrzeganiu wartości społecznej najstarszej grupy wiekowej. Wiele mówi się o kapitale wynikającym z posiadanego doświadczenia i wiedzy seniorów, znaczenia nabierają działania sprzyjające waloryzacji starości i jednocześnie obalające negatywne stereotypy i przekonania. Coraz częściej mamy do czynienia z projektami i programami, których celem staje się ukazanie pozytywnych aspektów przeżywania jesieni życia jako czasu umożliwiającego podejmowanie szeroko definiowanej aktywności, sprzyjającej usprawnianiu czterech wymiarów zdrowia. Współcześnie znaczenia nabiera aktywność społeczna ludzi starszych, szczególnie w aspekcie zdrowia psychicznego oraz społecznego.

Aktywność społeczna seniorów

Aktywność społeczna to nic innego jak czynny udział w organizacjach, stowarzyszeniach charytatywnych oraz zaangażowanie w organizacje sportowe, religijne, polityczne etc. W tej przestrzeni stosowne miejsce zajmują także seniorzy, stanowiący znaczący procent polskiego społeczeństwa.

Fakt wydłużenia ludzkiego życia pozwala także wyodrębnić grupę wiekową tzw. old-old, a więc seniorów powyżej osiemdziesiątego roku życia. Wiek ten niesie za sobą rozmaite dolegliwości, które mogą utrudniać codzienne funkcjonowanie tych osób. Jednak znacząca grupa tzw. starszych seniorów nadal będzie pozostawała sprawna, podejmując aktywność stosowną do wieku i własnych możliwości. Coraz częściej w odniesieniu do ludzi starszych mówi się o polimorficzności najstarszej grupy wiekowej.

Polimorficzność populacji seniorów wyraża się w tym, że w grupie osób starszych żyją ci, którzy mają 60 lat i ci, których wiek to 85, 90 i więcej lat. Wszyscy oni określanii są wspólnym mianem – seniorzy, osoby starsze, ale tak naprawdę różnią się między sobą zasadniczo: nie tylko wiekiem i płcią, także ubiorem, możliwościami, potrzebami i aspiracjami (Chabior 2009, s. 232).

Podejmując działania propagujące aktywność społeczną ludzi starszych, należy zapoznać się z potrzebami i możliwościami obu grup seniorów. Mówiąc o aktywizacji w wieku senealnym, należy również ukazać jej przebieg, wskazując na starość prawidłową, pozytywną i patologiczną. O ile osoba starsza nie jest przykuta do łóżka, to jest zachęcana do podejmowania aktywności. Lansowane różne programy rządowe i samorządowe skierowane do najstarszej grupy polskiego społeczeństwa mają na celu aktywizację seniorów. Owo zaangażowanie potencjału ludzkiego staje się potrzebną działalnością prewencji gerontologiczno-geriatrycznej mającej na celu zachowanie jak najdłużej sprawności fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej. Ważne jest, aby podejmowane działania były adekwatne do możliwości seniora, bowiem aktywność społeczna najstarszej generacji będzie różnić się od tej prezentowanej przez młodsze

pokolenia. Aktywność człowieka jest sposobem na utrzymanie więzi i relacji z środowiskiem rodzinnym czy też lokalnym. Pozwala również na poszerzanie dotychczasowych kontaktów towarzyskich.

Aktywność najstarszej generacji można ujmować w trzech wymiarach:

- aktywność formalna, która z perspektywy starzejących się społeczeństw staje się bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na konstruktywne przygotowanie młodszych pokoleń do starości. Przejawami tej aktywności jest zaangażowanie seniorów w stowarzyszeniach społecznych, w polityce, wolontariacie oraz działaniach na rzecz środowiska lokalnego;
- aktywność nieformalna, odnosząca się do kontaktów i działań podejmowanych w obrębie rodziny, przyjaciół czy też sąsiadów;
- aktywność samotnicza, obejmująca rozwijanie własnych zainteresowań i hobby. W aktywność tę wpisuje się również oglądanie telewizji, czytanie (Dzięgielewska 2006, s. 161).

Na podejmowanie przez seniorów różnych form aktywności wpływa wiele czynników, wśród których M. Dzięgielewska wyróżnia (2006, s. 162):

- wykształcenie – im wyższe, tym poziom aktywności jest większy,
- wpływ środowiska rodzinnego – aktywność jest zależna od osobowości, rodziny, pochodzenia, a także od kontaktów z dziećmi, wnukami i innymi krewnymi,
- stan zdrowia i poziom kondycji fizycznej – im człowiek zdrowszy i w lepszej kondycji, tym częściej podejmuje aktywność,
- warunki bytowe – mogą skutecznie ograniczać rodzaje aktywności,
- płeć – więcej jest kobiet w wieku emerytalnym i to one częściej podejmują wybraną aktywność,
- miejsce zamieszkania (wieś, miasto), co wiąże się z ofertą dla seniorów,
- wpływ instytucji kulturalnych – jeśli w miejscu zamieszkania prężnie działa jakaś instytucja kulturalna, tam aktywność seniorów jest większa.

Podejmowanie aktywności wpływa na zaspokajanie wszystkich potrzeb człowieka, zarówno biologicznych, psychologicznych, duchowych, kulturowych i społecznych. Wśród potrzeb zaspokajanych przez podejmowanie aktywności J. Matejczuk (2007, s. 119–122) wymienia:

- potrzeby dnia codziennego – nowa organizacja dnia, aspekt ten nabiera szczególnego znaczenia zaraz po przejściu na emeryturę; nowy „harmonogram dnia” po części staje się motywacją do wstawania z łóżka i wyjścia z domu;
- potrzeby społeczne – kontakty towarzyskie, pełne uczestnictwo w życiu społeczności lokalnych, potrzeba afiliacji, akceptacji, możliwość przebywania, pracowania i spędzania wolnego czasu z innymi;
- potrzeba wsparcia i pomocy – w odniesieniu do starszych wolontariuszy można tutaj mówić o pewnego rodzaju dualizmie; z jednej strony senior poświęca swój czas i oferuje pomoc, z drugiej zaś zyskuje poczucie i że on może liczyć na wsparcie innych;
- potrzeba samorealizacji, poczucia kompetencji i bycia potrzebnym.

Z perspektyw ludzi starszych najważniejsze jest odczuwanie akceptacji oraz użyteczności społecznej. Możliwość czynnego uczestnictwa w życiu społecznym pozwala również na niwelowanie negatywnego wpływu stereotypów. Szeroko definiowana aktywność społeczna, obok stanu zdrowia, stanowi determinant wysokiej jakości życia najstarszej generacji.

Senior, który pozostaje aktywny na płaszczyźnie społecznej, ma większe poczucie zadowolenia z życia, jego kontakty towarzyskie poszerzają się, co generuje wiele prawidłowych i konstruktywnych zachowań. Dzięki przebywaniu wśród ludzi i zaspokajaniu potrzeb, szczególnie tych wyższego rzędu, człowiek starszy zyskuje wiele pozytywnych bodźców, które pozwalają mu na perspektywiczne patrzenie w przyszłość. Bez wątpienia działania społeczne stają się swego rodzaju sposobem na radzenie sobie z poczuciem pustki, bezsensu, samotności czy osamotnienia, które bardzo często pojawiają się u seniorów. Pomimo iż osób bliskich w życiu człowieka starego ubywa, posiada on możliwość nawiązywania nowych, interesujących znajomości, które oczywiście nie są w stanie zastąpić relacji np. z zmarłym małżonkiem czy przyjacielem, ale dają szansę na przezwyciężenie trudnej sytuacji.

Wpływ barier architektonicznych na aktywność osób starszych

Pomimo iż działania społeczne najstarszej grupy wiekowej niosą za sobą liczne korzyści, z bardzo wielu względów nie są podejmowane przez seniorów. Niezależnie od rodzaju aktywności preferowanej przez osoby starsze, nie mogą one sobie pozwolić na pełne zaspokajanie swoich potrzeb społecznych, choćby z powodu barier architektonicznych i niedostosowania współczesnej infrastruktury przestrzennej do wymogów ludzi starszych. Oprócz przeszkód natury architektonicznej, seniorzy muszą się mierzyć z barierami technicznymi oraz komunikacyjnymi.

Zgodnie z interpretacją Biura Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych:

- bariery architektoniczne to wszelkie utrudnienie występujące w budynku i w jego najbliższej okolicy, które ze względu na rozwiązania techniczne, konstrukcyjne lub warunki użytkowania uniemożliwiają lub utrudniają swobodę ruchu osobom niepełnosprawnym,
- bariery techniczne to przeszkody wynikające z braku zastosowania lub niedostosowania, odpowiednich do rodzaju niepełnosprawności, przedmiotów lub urządzeń. Likwidacja tych barier powinna powodować sprawniejsze działanie osoby niepełnosprawnej w społeczeństwie i umożliwić wydajniejsze jej funkcjonowanie,
- bariery w komunikowaniu się to ograniczenia uniemożliwiające lub utrudniające osobie niepełnosprawnej swobodne porozumiewanie się i/lub przekazywanie informacji (eBIFRON, *Bariery do pokonania*).

Pomimo iż zaprezentowane definicje uwzględniają tylko osoby niepełnosprawne, należy zaznaczyć, że seniorzy również doświadczają tych utrudnień. Starość bowiem związana jest ze spadkiem sprawności fizycznej, co wiąże się z tym, że część osób starszych cierpiących na dysfunkcje ruchu ma problemy z poruszaniem się.

Polskie miasta posiadają wiele barier architektonicznych utrudniających funkcjonowanie seniorów. Niedogodności związane z infrastrukturą wpływają na zakres i rodzaj działań podejmowanych przez ludzi starszych. Jak zauważa A. Labus:

Centra miast nie są atrakcyjne dla osób starszych, stwarzają bowiem wiele problemów, które zniechęcają osoby starsze do korzystania z centrum, są to:

- trudny dostęp i zmiany poziomu terenu,
- źle utrzymana nawierzchnia,
- ruchliwe drogi z kilkoma skrzyżowaniami,
- brak odpowiednich miejsc parkingowych,

- brak toalet publicznych,
- wysokie, strome schody.

Inne środki odstrasżające to m.in. brak bezpieczeństwa, niedostępność lub brak informacji, pomocnych kierowców i zawodność usług publicznych (Labus 2012, s. 336).

Do tej listy przeszkód uniemożliwiających swobodne przemieszczanie się seniorów należy także dodać:

- wysokie krawężniki,
- niedostateczne oznakowanie ulic,
- ubytki w chodnikach i na przejściach dla pieszych,
- brak wind lub schody, które prowadzą do windy,
- brak ławek na przystankach autobusowych i tramwajowych,
- brak poręczy umożliwiających przytrzymanie się,
- brak antypoślizgowej nawierzchni oraz nieodpowiednia barwa podłoża, co uniemożliwia seniorowi rozpoznanie pojawiającej się przeszkody, np. schodów.

W odpowiedzi na problem starzejącego się społeczeństwa powstały placówki i instytucje, których funkcjonowanie ukierunkowane jest na propagowanie aktywnej starości. Jednak w wielu brakuje odpowiedniego zaplecza architektonicznego pozwalającego na korzystanie z nich przez seniorów, którzy poruszają się o kulach lub na wózkach. Brak windy, za wysokie schody, brak barierek i podjazdów, za wąskie drzwi odstrasżają osoby, które pomimo chęci zaangażowania się, nie są w stanie pokonać utrudnień. Także toalety w wielu placówkach powinny być odpowiednio dostosowane choćby poprzez szersze drzwi i większą przestrzeń toalety.

Kolejną przeszkodą, która zniechęca osoby starsze do korzystania z różnego rodzaju usług, jest problem z dostępnością do obiektów. Brak bezpośrednich połączeń, konieczność kilku przesiadek, pomiędzy którymi senior zmuszony jest do oczekiwania na przystankach często pozbawionych zadaszania i nieposiadających miejsca, aby usiąść, wpływa na decyzję o pozostaniu w domu. Pomimo iż znaczna część ludzi starszych posiada prawo jazdy, to poruszanie się po mieście samochodem staje się dla nich uciążliwe, dlatego też rezygnują z tego środka komunikacji na rzecz publicznych środków transportu. W wielu pojazdach komunikacji publicznej liczba miejsc dla ludzi starszych jest niewystarczająca, stopnie przy wejściu do tramwaju są zbyt wysokie, a liczba pojazdów niskopodłogowych jest za mała w porównaniu do zapotrzebowania. Rozkłady jazdy są pisane zbyt małym drukiem, podobnie jak nazwy przystanków. Brak komfortu w poruszaniu się może implikować powolną automarginalizację jednostek, szczególnie tych mieszkających na obrzeżach miast, skąd dojazd do centrum przysparza wiele kłopotów. Na terenach wiejskich problem ten jest największy. Wyboiste drogi, brak chodników i zbyt odległe obiekty zniechęcają osoby starsze.

Wraz z upływem lat maleje sprawność zmysłów. „Starsi ludzie lubią więcej słodzić i solić, bo nie odczuwają tak silnie jak poprzednio bodźców smakowych, używają okularów, bo gorzej widzą; aparatów słuchowych, bo gorzej słyszą, wolniej chodzą i potrzebują na różne czynności więcej czasu niż poprzednio” (Braun-Gałkowska 2006, s. 184). To spowolnienie objawia się w większości ruchów człowieka, powoduje, że ma problemy z przejściem na drugą stronę ulicy, bowiem światła na przejściu dla pieszych bardzo szybko się zmieniają. Na wielu skrzyżowaniach osoby starsze są w połowie jezdni, gdy światło zmienia się na czerwone. Przejście przez jezdnię jest udręką nie tylko dla najstarszych, ale i matek z dziećmi.

Większość rozwiązań architektoniczno-urbanistycznych powstało z myślą o zdrowej części społeczeństw. Obecne nowoczesne budownictwo uwzględnia potrzeby starzejących się nacji. Jednak znaczna część budynków w Polsce pochodzi z lat 60. i 70., kiedy nie przywiązywano zbyt wielkiej uwagi do zagospodarowania budynków do potrzeb ludzi starszych czy niepełnosprawnych. Także w wielu z nich brak windy. Stare budownictwo staje się zburzeniem dla osób starszych, które borykając się z własną obniżoną sprawnością fizyczną natrafiają na wiele utrudnień architektonicznych.

Współcześnie coraz więcej powstaje supermarketów, centrów handlowo-usługowych, w których oprócz zakupów można skorzystać z usług fryzjerskich, kosmetycznych, okulistycznych. Na terenie centrów handlowych funkcjonują również kina i siłownie. Ze strony praktycznej możliwość kompleksowego korzystania z tej szerokiej oferty pozwala na zaoszczędzenie czasu, co w dobie szybkiego trybu życia niewątpliwie przysparza zwolenników takich rozwiązań. Duże przestrzenie dla osób starszych nie są jednak miejscami komfortowymi, bowiem seniorzy często długo szukają sklepu, do którego chcieli wstąpić, źle znoszą duże skupiska ludzi oraz gubią się w licznych korytarzach i przejściach.

Wiele udogodnień, które miały polepszyć bezpieczeństwo uczestników ruchu, w odniesieniu do osób w podeszłym wieku przynosi przeciwne efekty. Przejścia podziemne i naziemne (kładki nad ulicami) w wielu przypadkach są niedostosowane do potrzeb starzejącej się populacji. Schody do nich prowadzące są bardzo strome, nie ma windy na wózki inwalidzkie, jeśli jest pochylnia, to często nie spełnia standardów, a uruchomić ją potrafi tylko osoba o dużej sile fizycznej.

Znaczna część polskich seniorów cieszy się dobrym stanem zdrowia, jednak zła infrastruktura może przyczyniać się do doznania kontuzji lub poważnych uszkodzeń ciała. Osoba starsza, która nie zauważy ubytków w nawierzchni, może się potknąć lub przewrócić, a w konsekwencji złamać nogę, rękę lub doznać innych obrażeń. Okres rekonwalescencji po złamaniach w wieku podeszłym jest długi, a w skrajnych przypadkach złamania kończyn mogą spowodować śmierć. Bariery architektoniczne i techniczne nie tylko utrudniają seniorom pełne uczestnictwo w życiu społecznym, ale również stanowią poważne zagrożenie dla ich stanu zdrowia, który jest znaczącym determinantem jakości życia.

Podsumowanie

Aktywność społeczna najstarszej generacji jest coraz bardziej propagowana przez instytucje państwowe i organy pozarządowe, które podkreślają płynące z niej korzyści. Osoby w podeszłym wieku pragną podejmować różnorakie formy aktywności, jednak napotykają na swej drodze liczne przeszkody utrudniające prawidłowe funkcjonowanie na płaszczyźnie społecznej.

Jak zauważyła M. Braun-Galkowska, „najważniejszym jest zrozumienie, że starość nie stanowi zmniejszenia możliwości, ale ich zmianę” (2006, s. 185). Ludzie starsi chcą być wartościowymi członkami środowisk, w których mieszkają i umiejętnie kształtować swoją przestrzeń życiową, tylko w wielu przypadkach doświadczają nierozumienia swych potrzeb. Nawarstwianie się przeszkód i niemożność ich pokonania implikuje w człowieku poczucie frustracji, zniechęcenie, a w ostateczności może prowadzić do bierności i zaniechania podejmowania prób jakiejkolwiek aktywności.

Proces starzenia się społeczeństw dotyczy sfer życia gospodarczego, politycznego, ekonomicznego, medycznego, społecznego. Aspekt przestrzenny, w debacie odnoszącej się do funkcjonowania ludzi starszych, nierzadko jest pomijany, a kwestie z tym związane zwykle są marginalizowane. Wobec prognoz demografów

konieczna jest odnowa miast, która będzie brała pod uwagę proces starzenia się społeczeństwa. Istotnym jest, aby niekorzystne konsekwencje przestrzenne zmieniać w korzyści płynące z odnowy miast. W obszarach metropolitalnych istotnym staje się rozwój funkcji unikatowych. To, co wartościowe w miastach, powinno być lepiej wykorzystywane przez ludzi starszych, na przykład poprzez lepsze (atrakcyjniejsze) kształtowanie przestrzeni publicznej z uwzględnieniem potrzeb tych ludzi (Labus 2012, s. 340).

Zmiany architektoniczne i techniczne przysłużą się wszystkim grupom wiekowym, przeszkody te co prawda utrudniają funkcjonowanie najstarszej generacji, jednak pośród pozostałych członków społeczeństwa znajdują się jednostki chore, niepełnosprawne, które również mają problemy z poruszaniem się w środowisku zamieszkania.

Literatura

- Braun-Gałkowska M. 2006, *Nowe role społeczne ludzi starszych*, [w:] S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Lublin
- Chabior A. 2009, *Nowe spojrzenie na wolontariusza-seniora*, [w:] B. Matyjas (red.), *Wolontariat jako działania prospołeczne w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej*, Kielce
- Dzięgielewska M. 2006, *Aktywność społeczna i edukacja w fazie starości*, [w:] B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska (red.), *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa
- eBIFRON, *Bariery do pokonania*, http://www.pfron.org.pl/portal/ebi/6/53/Bariery_do_pokonania.html [11.03.2012]
- Labus A. 2012, *Miasto XXI wieku w obliczu starzenia się społeczeństw*, [w:] A.A. Zych (red.), *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*, Łask
- Matejczuk J. 2007, *Zaangażowanie w działalność społeczności lokalnej jako szansa rozwoju dla seniorów*, [w:] I. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, Poznań
- Pikuła N. 2011, *Etos starości w aspekcie społecznym. Gerontologia dla pracowników społecznych*, Kraków
- Węgrzyn K. 2006, *Jaka będzie polska starość?*, [w:] S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Lublin

Jolanta Maćkowicz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Przemoc w wychowaniu jako antywartość

Na drodze przemocy nie można dotrzeć do lepszej przyszłości

Jan Paweł II

ABSTRAKT [Abstract]. Maćkowicz Jolanta, *Przemoc w wychowaniu jako antywartość* [Violence in upbringing as a negative value]. Debata Edukacyjna nr 5, 2012, pp. 40–46, ISSN 1895-2763

Przemoc w wychowaniu stosowana jest w celu zmuszenia dziecka do podporządkowania się woli wychowawcy, a przejawia się poprzez fizyczne i psychiczne krzywdzenie. Jednak najczęstsze motywy stosowania przez rodziców przemocy w wychowaniu dziecka stanowią swoistą w sobie sprzeczność. Biorąc bowiem pod uwagę, że wychowanie to proces kształtowania osobowości, w którym zawiera się m.in. ochrona dziecka przed różnymi zagrożeniami i ograniczanie możliwości rozwoju negatywnych cech, jak również przekazywanie przez rodziców wartości i wzorów zachowań poprzez działanie także przykładem osobistym, to przemoc w wychowaniu jawi się na tym tle jako antynomia. W tym artykule przedstawiam koncepcje dotyczące przyczyn stosowania przemocy oraz negatywne, odległe w czasie skutki dla rozwoju dziecka, wskazując, że używanie przemocy w wychowaniu – mimo czasem najszlachetniejszych nawet intencji rodziców – jest negatywnym wzorem, jaki rodzic przekazuje, przykładem antywartości oraz działaniem, które wpływa destrukcyjnie na rozwój młodego człowieka.

Słowa kluczowe: przemoc w wychowaniu, antyprzykład, antywartość

Violence in upbringing is used to force children to obey their parents / guardians and manifests itself in physical and mental abuse. However, the most common reasons for using violence in parenting are somewhat contradictory. Considering the fact that upbringing is a process of shaping personality, including protecting children from harm and limiting the risk of developing negative personality traits in children, as well as sharing values and behavioral patterns by parents, also by their example, violence in upbringing seems to be an antinomy. In this article I am going to present possible reasons of using violence and show negative, long-term consequences of violence for child's development, arguing that using violence in upbringing – despite even the best intentions of parents – is a bad example given to children and a negative value, adversely affecting the development of a young human being.

Key words: violence in upbringing, bad example, negative value

Wprowadzenie

Przemoc jest obecna w życiu człowieka od zarania dziejów, istnieje w różnych kręgach kulturowych, społeczeństwach i środowiskach, od starożytności gościła również w życiu rodzinnym, czego przykładem jest selekcja, jakiej dokonywano w starożytnej

Sparcie, kiedy ojciec, czyli głowa rodziny, decydował o życiu i śmierci swojego dziecka. Również w okresie średniowiecza dominowały bardzo okrutne kary cielesne w postaci chłosty. Historia ludzkości obfituje w niechlubne praktyki wobec dzieci i choć w różnych okresach pojawiały się światłe osoby, które zwracały uwagę na konieczność ograniczania kar cielesnych i wszelkich form złego traktowania dziecka, to dopiero wiek XX okazał się przełomowym okresem, kiedy zwrócono uwagę na stosowanie przemocy wobec dziecka i tego konsekwencje dla jego rozwoju. W 1962 roku w USA opisano zespół dziecka maltretowanego, później stopniowo w różnych krajach wielu badaczy zainteresowało się tym zjawiskiem nie tylko z perspektywy medycznej, co przyczyniło się do lepszego rozpoznania mechanizmów przemocy domowej. W Polsce w latach 90. minionego wieku problematyka przemocy wobec dziecka w rodzinie stała się przedmiotem zainteresowań naukowo-badawczych, powstały pierwsze organizacje pomocowe, dostrzeżono sytuacje dziecka krzywdzonego i konieczność organizowania wsparcia dla ofiar.

Kluczową rolę w walce z przemocą odgrywa edukacja społeczeństwa na wielu poziomach, bowiem przez wiele lat przemoc domowa nie była postrzegana jako problem społeczny, z uwagi na liczne stereotypowe przekonania, wśród których można wymienić: „nikt nie powinien się wtrącać w prywatne sprawy rodziny, nawet jeśli dochodzi w niej do przemocy”; „trzeba bić dzieci, aby wyszły na ludzi”; „w każdej rodzinie czasami dochodzi do awantur” itp. Mity i stereotypy dotyczące przemocy domowej usprawiedliwiające jej stosowanie są przekazywane z pokolenia na pokolenie analogicznie jak model zachowań przemocowych wobec dzieci. Stąd oddziaływania edukacyjne skierowane do ogółu społeczeństwa, a wymierzone w przełamywanie stereotypów mają zasadnicze znaczenie w procesie zmiany postaw społecznych wobec tego zjawiska. Podejmowane od wielu lat akcje edukacyjne mają wpływ na stopniową zmianą świadomości społecznej w zakresie używania przemocy wobec dzieci, co oznacza większą gotowość do reagowania na przemoc. Badania sondażowe CBOS wskazują jednoznacznie, że tej powolnej zmianie mentalności towarzyszy znaczący spadek liczby kar cielesnych. W ciągu ostatnich 18 lat prawie o 30% zwiększyła się liczba osób, które nigdy nie uderzyły własnego dziecka.

Przemoc w wychowaniu dziecka

Przemoc w wychowaniu dziecka przejawia się poprzez fizyczne i psychiczne krzywdzenie. Ma celu spowodowanie zmiany zachowania na pozytywne. Według Ireny Obuchowskiej przemoc w wychowaniu stosowana jest w celu zmuszenia dziecka do podporządkowania się woli wychowawcy (Obuchowska 1989). Jest więc wykorzystywana jako swoisty instrument, zaś rodzicom przyświecają jedynie motywy wychowawcze.

Najczęstsze intencje stosowania przez rodziców tego typu przemocy stanowią swoją w sobie sprzeczność. Biorąc bowiem pod uwagę, że wychowanie to proces wszechstronnego rozwoju osobowości, w którym zawiera się m.in. ochrona dziecka przed rozmaitymi zagrożeniami i ograniczanie możliwości rozwoju negatywnych cech, jak również przekazywanie przez rodziców wartości i wzorów zachowań poprzez działanie także przykładem osobistym, to przemoc w wychowaniu jawi się na tym tle jako antynomia. Marian Nowak powiada, iż w wychowaniu konieczny jest realny przekaz wartości, któ-

rych hierarchia tworzy się na bazie doświadczeń wychowanka (Nowak 2008). Rodzą się więc tutaj dwa zasadnicze pytania:

Czy i jakie wartości rodzice przekazują dziecku używając wobec niego przemocy?

Dlaczego rodzice, którzy pragną wychowywać dziecko do wartości, używają wobec niego przemocy, która jest całkowitym ich zaprzeczeniem?

Podłoże przyczynowe przemocy

W swoich rozważaniach skupię się na prezentacji czterech nurtów, które koncentrują się wokół etiologii przemocy bądź też wpływają na jej eskalację.

1. Koncepcja psychiatryczna skupia przyczyny przemocy w niezdrowej osobowości rodzica jako jedynym źródle. Ta koncepcja zakłada, iż stosowanie przemocy wobec własnych dzieci jest wynikiem zaburzeń psychicznych rodziców. Według tej koncepcji używanie przemocy wobec dziecka jest wynikiem doświadczeń rodziców z okresu własnego dzieciństwa i niemal odwzorowaniem panujących relacji w ich rodzinach macierzystych. Jak zauważa Irena Pospiszyl, widoczna tutaj staje się pewna nieścisłość, gdyż nie wiadomo na ile stosowanie przemocy wobec dzieci wynika z powielania zachowań własnych rodziców, a na ile jest to przejaw zaburzeń osobowości, które stanowią konsekwencje złego traktowania w dzieciństwie (Pospiszyl 1994). Badania jednak nie przekonują o słuszności tego wyjaśnienia. Wykazano bowiem, iż u rodziców będących sprawcami przemocy patologiczne zaburzenia występują zaledwie u około 10%–15%. Jednak większość z nich ma poważne problemy psychologiczne wymagające pomocy specjalistycznej, choć na pozór sprawiają wrażenie normalnych ludzi. Syndrom ten określa się jako „chory ale ułożony” (*sick but slick*) (Brażiel 1999). Innymi słowy, osoby te nie różnią się od innych rodziców niczym poza tym że stosują przemoc wobec dzieci.

2. Koncepcja socjologiczna zakłada, że o stosowaniu przemocy decydują przede wszystkim czynniki środowiskowe. Według tego nurtu o sposobie traktowania dziecka i jego roli w rodzinie stanowią głównie kulturowo określone postawy wobec przemocy. Stereotypy przekazywane z pokolenia na pokolenie, w postaci chociażby mitów: „trzeba bić dziecko, aby wyrosło na porządnego człowieka”; „dzieci i ryby głosu nie mają”, degradują osobę dziecka i utrwalają zachowania przemocowe, przy jednoczesnym usprawiedliwianiu tego rodzaju praktyk, wszak wszystko to w imię rzekomego dobra dziecka, które w przyszłości na pewno za takie wychowanie podziękuje. W tym nurcie mieszczą się pewne wzorce postępowania z dzieckiem praktykowane w najbliższym otoczeniu, także patriarchalny model rodziny i ogólne zasady relacji międzyludzkich funkcjonujące w mikrostrukturze społecznej. Te właśnie czynniki decydują o sposobie postrzegania przemocy w wychowaniu w danym środowisku, o przekonaniach na temat konieczności stosowania kar cielesnych i używaniu wobec dziecka wszelkich metod opartych na przemocy, które mają zapewnić osiągnięcie „celu wychowawczego”.

3. Koncepcja społeczno-sytuacyjna ukazuje przemoc jako konsekwencje zaburzenia wzajemnych interakcji. Na kształtowanie więzi z dzieckiem ma wpływ cały okres ciąży i porodu, stąd też pierwsze sygnały mogą pojawić się jeszcze przed urodzeniem dziecka, które może być niechciane i odrzucone. Istotne znaczenie ma także kontakt fizyczny z narodzonym z dzieckiem. Charakterystyczne objawy świadczące o zaburzeniu relacji emocjonalnych z dzieckiem są łatwe do rozpoznania poprzez obserwację. Widoczne od pierwszej chwili symptomy to: ograniczenie kontaktu fizycznego, unikanie kontak-

tu wzrokowego, brak zachowań typu: głaskanie, przytulanie czy dłuższe przyglądanie się dziecku, obojętność czy niechęć wobec dziecka, brak właściwych reakcji na płacz, brak wrażliwości na jego potrzeby, w późniejszym czasie dotkliwe kary cielesne, często nieadekwatne do przewinienia. Te objawy wskazują na zaburzenie więzi uczuciowych, które często są odzwierciedleniem panujących relacji w rodzinie i w małżeństwie. Brak więzi emocjonalnej z dzieckiem często wyzwala przemoc wobec dziecka, co stanowi niemal regułę w rodzinach zrekonstruowanych, kiedy rodzic znęca się nad dzieckiem tylko dlatego, iż nie jest biologicznym rodzicem (Dobosz-Sztuba 1992).

4. Koncepcja integracyjna (wielowymiarowa) odchodzi od tłumaczenia zjawiska przemocy za pomocą jednej przyczyny. Ten model R.J. Gellesa (za: Pospiszyl 1992) uwzględnia sześć podstawowych czynników i dopiero wystąpienie kilku z nich łącznie może uruchamiać przemoc wobec dzieci.

Pierwszy czynnik odnosi się do doświadczeń rodziców z okresu własnego dzieciństwa. Jeżeli rodzice w dzieciństwie byli wychowywani przy użyciu przemocy, w życiu dorosłym powielają ten model zachowań wobec własnych dzieci. Tutaj wyraźnie podkreśla się, że sposób postępowania z dzieckiem, jego przedmiotowe traktowanie przez rodziców oraz ogólna atmosfera i relacje panujące w rodzinie, w których brak miłości i wzajemnego szacunku, są odzwierciedleniem stosunków panujących w rodzinie pochodzenia.

Drugi czynnik to autorytarna osobowość rodziców, która jest właściwie konsekwencją omówionego wyżej pierwszego czynnika. Ma ona swoje źródło w środowisku wychowawczym, gdzie dominuje surowa dyscyplina, a okazywanie miłości dziecku jest zależne od spełnienia wymagań czy stopnia podporządkowania się rodzicom, co w naturalny sposób pozbawia dziecko poczucia bezpieczeństwa. Tutaj rodzice kochają dziecko za coś, za osiągnięcia, dziecko musi zasłużyć na rodzicielską miłość. Z badań wynika, iż dla wielu rodziców posłuszeństwo stanowi najbardziej pożądaną cechę dziecka (Jundziłł 1993). Bezwzględne posłuszeństwo, które sprowadza się do ślepego wykonywania poleceń, bez możliwości wyrażania własnych uczuć i opinii, nie może prowadzić do rozwoju takich cech, jak chociażby samodzielność, autonomia i odpowiedzialność, które są konieczne dla prawidłowego funkcjonowania w życiu dorosłym.

Kolejny czynnik stanowi społeczna pozycja rodziców. Skłonność do używania przemocy wobec innych występuje u osób, którym brakuje odrębnych źródeł społecznej siły. Wiele badań wskazuje na wiek i płeć rodzica. Częściej przemoc stosują rodzice młodzi, którzy nie zdążyli bądź nie udało im się zrealizować własnych marzeń i oczekują, że zrealizują je poprzez własne dzieci. Takie osoby traktują dzieci jako swoistych kontynuatorów własnej niezrealizowanej kariery. Jeżeli dziecko nie jest w stanie sprostać wyznaczonym zadaniom, wówczas takie sytuacje mogą wyzwalać karanie. Częściej również przemoc stosują matki niż ojcowie (Krahe 2005). Stresy sytuacyjne doświadczane przez rodzinę to czwarty czynnik. Kłopoty, z jakimi zmagają się rodzina w życiu codziennym, problemy ekonomiczne i małżeńskie mogą być źródłem poważnych napięć i konfliktów, co w następstwie może uruchamiać zachowania przemocowe względem członków rodziny. Piąty czynnik to znany z koncepcji socjologicznej obowiązujący w danym środowisku czy szerzej mówiąc w społeczeństwie system norm, traktujący przemoc wobec dziecka jako właściwy i skuteczny sposób wychowania dziecka na prawego człowieka. Szósty czynnik odnosi się do zdarzeń, które wywołują bardzo silne emocje i bezpośrednio wyzwalają agresję, np. niewłaściwe czy szokujące zachowanie dziecka, ale także inne sytuacje, które wcale nie muszą mieć związku z zachowaniem dziecka, może to być np. zdrada małżeńska.

Z jednej strony opisana wielowymiarowa koncepcja łączy czynniki wymienione w różnych nurtach, z drugiej strony pokazuje złożoność zjawiska. Według A. Soriano (2002, s. 85) sprowadzenie wyjaśnienia etiologii przemocy wobec dzieci do jednego czynnika jest „fałszywym uproszczeniem problemu” i trudno się z nim nie zgodzić, aczkolwiek doświadczenie przemocy w dzieciństwie wydaje się być wiodącym, najsilniejszym czynnikiem, który sprawia, że rodzice stosują przemoc w wychowaniu wobec własnych dzieci. Jest czynnikiem napędzającym błędne koło przemocy, które toczy się z pokolenia na pokolenie.

Każdy rodzic pragnie wychować dziecko na dobrego człowieka, zabiegając o wpajanie zasad uczciwości, szacunku dla innych ludzi i altruizmu. Pragnie przygotować dziecko do życia, do odpowiedzialnego wykonywania zadań, z jakimi przyjdzie mu zmierzyć się w życiu dorosłym. I wreszcie każdy rodzic pragnie być dumny z własnego dziecka. Sięgając jednak po instrument przemocy, nie przekazuje dziecku żadnych wartości, lecz mocno odległe przesłanie. „Bicie przez rodziców uczy przyjmowania nielogicznych argumentów: Kocham cię i dlatego biję. Dziecko nabiera przekonania, że można zadawać ból komuś, kogo się kocha. Tak pobiera pierwsze lekcje agresji” (*Raport o skutkach bicia dzieci* 2005, s. 8).

Z badań wynika, że co trzeci rodzic uważa, iż przemoc jest jedynie reakcją na niewłaściwe zachowanie dziecka bądź sądzi, że jej stosowanie z pewnością pomoże dziecku, a już na pewno mu nie zaszkodzi. Niemal 5% badanych uważa, iż rodzice w ten sposób mogą uchronić dziecko przed złem. Zatem co dwudziesty rodzic pozostaje ze swoimi poglądami w średniowieczu (wówczas stosowano różgę „na zapas”) pomimo szeroko zakrojonych kampanii edukacyjnych (Maćkiewicz 2009). Poglądy dotyczące przemocy mają swoje korzenie głównie w doświadczeniach z własnego dzieciństwa. Wprawdzie nie wszyscy rodzice, którzy byli bici, sami biją, ale wszyscy, którzy biją – byli bici. Jak zauważa A. Miller (1999), mają oni wdrukowany przymus powtarzania agresywnych zachowań. Nie umieją inaczej postępować z dzieckiem, znają tylko jeden wzorzec postępowania – z domu rodzinnego, wierzą, że to dobry sposób. „Nie znają innego klucza do dziecka, nawet wtedy, gdy je kochają” (*Raport*, s. 8). Przemoc może rodzić się z niemocy, zaś niemoc może wynikać zarówno z braku umiejętności wychowawczych, z niewiedzy, z niemożności panowania nad emocjami bądź powstrzymania się od wybuchu złości wskutek np. frustracji. Czasem może być powodowana brakiem argumentacji, gdy dziecko z uporem domaga się odpowiedzi czy jakiegoś wyjaśnienia. Jednak wiodącym czynnikiem w etiologii stosowania przemocy w wychowaniu jest powielanie zachowań przemocowych przez ofiary przemocy w życiu dorosłym wobec własnych dzieci. Ta transmisja generacyjna kreuje fałszywe przekonania rodziców nie tylko o skuteczności, ale i konieczności stosowania przemocy dla „dobrej dziecka”.

Konsekwencje doświadczania przemocy

Liczne badania wskazują, że używanie przemocy wobec dziecka powoduje negatywne dla rozwoju dziecka skutki zarówno bezpośrednie jak i odległe w czasie, ujawniające się w życiu dorosłym. Negatywne konsekwencje dotyczą sfery fizycznej, psychicznej i behawioralnej. Wśród odległych skutków przemocy fizycznej możemy wyliczyć w szczególności: konsekwencje somatyczne – choroby somatyczne, trwałe uszkodzenia narządów wewnętrznych, organiczne uszkodzenia mózgu, trwałe kalectwo fizyczne, sta-

łe napięcie mięśni ciała: drżenie rąk, tiki; a także konsekwencje poznawcze, emocjonalne, behawioralne: poczucie winy jako cecha osobowości, niska samoocena, uzależnienia – alkoholizm, narkomania, zaburzenia nerwicowe i nerwice, duża potrzeba kontrolowania wszystkiego, stosowanie przemocy wobec innych.

Do odległych konsekwencji przemocy psychicznej należą też takie konsekwencje somatyczne jak: arytmia serca, stałe napięcie mięśniowe, choroby psychosomatyczne (choroba wieńcowa, zawał serca, wrzody żołądka, wrzody dwunastnicy, astma, choroby dermatologiczne).

Konsekwencje poznawcze, emocjonalne, behawioralne to m.in.: niska samoocena, tendencja do uzależniania się od innych, poczucie alienacji, dążenie do perfekcjonizmu, stosowanie przemocy emocjonalnej wobec innych, dążenie do kontroli nad innymi, izolacja, depresja, poczucie winy. Przytoczone powyżej skutki tych odwiecznych „metod wychowawczych”, bicia dla dobra dziecka, są jaskrawym dowodem, iż nic nie może usprawiedliwiać przemocy wobec dziecka, mimo czasem nawet pozytywnych intencji rodziców.

W 2010 roku Polska wprowadziła całkowity zakaz stosowania kar cielesnych wobec dziecka, choć wcześniej prawo zakazywało fizycznego i psychicznego znęcania się. Jednak wówczas kary cielesne stosowane w tak zwanym „celu wychowawczym” były dopuszczalne i w wielu przypadkach prawo to było nadużywane zarówno w kwestiach zasadności użycia kary fizycznej, jak i natężenia tej kary. Ustawowy zakaz stosowania kar fizycznych wobec dzieci oznacza, że rodzicom nie wolno stosować przemocy fizycznej jako metody dyscyplinowania dziecka. Aktualnie takie rozwiązanie prawne wprowadziło 27 krajów, a pierwszym krajem, który zapoczątkował tę drogę na ścieżce rozwiązań legislacyjnych, była Szwecja w 1979 roku. Stopniowe dojrzewanie wielu społeczeństw do takich zmian w prawie odbywa się poprzez liczne, długoletnie kampanie edukacyjne zarówno na poziomie krajowym jak i lokalnym. Dążenie do zmiany postaw społecznych wobec przemocy wymaga ukazywania negatywnych, zwłaszcza odległych w czasie konsekwencji bicia dzieci, obalania mitów, a także opracowania i wdrażania programów prewencyjnych. Według światowych organizacji (World Health Organization, International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect) programy szkoleniowe dla rodziców stanowią strategię prewencyjną o dużej skuteczności oraz pierwszy krok do zmiany i wyeliminowania praktyk przemocowych (WHO 2006).

Podsumowanie

S. Kowalczyk podkreśla, że „pozytywne wartości kształtują człowieka, antywartości prowadzą do jego destrukcji” (Kowalczyk 2006, s. 62). Przemoc w wychowaniu niszczy ufność dziecka i jego poczucie własnej wartości, nie pokazuje dobrego wzoru, uczy natomiast, że tylko silniejszy ma rację, zaś bite dziecko zachowuje się grzecznie tylko ze strachu. Odnosząc się zatem do sformułowanych na początku kwestii, przemoc wobec dziecka jest bezmyślnym naśladownictwem zaobserwowanych zachowań i zarazem skutkiem krzywdzących doświadczeń z dzieciństwa. Podobnie jak uzasadnianie używania kar fizycznych „dobre dla dziecka” jest mitem przekazywanym z pokolenia na pokolenie, a w istocie dziecko, które doświadcza przemocy, odczuwa szereg negatywnych emocji, od lęku do nawet nienawiści, które zaburzają więź bliskości z rodzicem

i niszczą zaufanie. A przecież to właśnie relacja oparta na silnej więzi ma sprawczą siłę oddziaływania w przekazywaniu norm i wartości.

Aby odciąć się od tego „błędnego koła”, powielania zachowań, konieczna jest specjalistyczna pomoc dla ofiar i sprawców oraz zmiana postaw społecznych wobec tego zjawiska. Jednakże zmiana przekonań to długi proces uświadamiania zwłaszcza młodego pokolenia, by w przyszłości nie powiełało negatywnych przykładów przemocy z własnej rodziny, a pomocne tutaj powinny się okazać zmiany prawne, o których wspominałam. Józefa Brągiel stwierdza, że „praktyk wychowawczych rodziców nie można zmienić w ciągu jednej generacji, ponieważ ich korzenie tkwią w wewnętrznych urazach z okresu dzieciństwa” (Brągiel 1996, s. 47). Ten proces edukowania społeczeństwa w zakresie destrukcyjnej roli przemocy w wychowaniu to jednocześnie przesłanie, że nie można poprzez bicie i degradację werbalną nauczyć pozytywnych zachowań, że używanie przemocy w wychowaniu jest negatywnym wzorem, jaki rodzic przekazuje i przykładem antywartości w wychowaniu, która nigdy nie zaowocuje wartościami w tym procesie.

Literatura

- Brągiel J. 1996, *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Opole
- Brągiel J. 1999, *Zagadnienie przemocy wobec dziecka w rodzinie*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke (red.), *Pedagogika rodziny*, Toruń
- Dobosz-Sztuba A. 1992, *Być macochą, być ojczymem*, Warszawa
- Jundził I. 1993, *Dziecko – ofiara przemocy*, Warszawa
- Kowalczyk S. 2006, *Człowiek w poszukiwaniu wartości*, Lublin
- Krahé B. 2005, *Agresja*, Gdańsk
- Maćkiewicz J. 2009, *Przemoc w wychowaniu rodzinnym*, Kraków
- Miller A. 1999, *Zniewolone dzieciństwo*, Poznań
- Nowak M. 2008, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa
- Obuchowska I., *Przemoc w wychowaniu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 4
- Pospiszyl I. 1994, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa
- Raport o skutkach bicia dzieci*, 2005 „Polityka” z 22.01.
- Soriano A. 2002, *Przemoc wobec dzieci*, Kraków
- WHO, 2006, *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*, http://www.ispcan.org/resource/resmgr/docs/preventing_child_maltreatment.pdf [11.04.2011]

Konsekwencje niepowodzeń edukacyjnych

ABSTRAKT [Abstract]. Anna Czekał, Joanna M. Łukasik, *Konsekwencje niepowodzeń edukacyjnych* [Consequences of failure at school]. *Debata Edukacyjna* nr 5, 2012, pp. 47–54, ISSN 1895-2763

W artykule omawiamy społeczno-ekonomiczne oraz psychologiczno-pedagogiczne (indywidualne) konsekwencje niepowodzeń szkolnych uczniów. Przystawiamy dane statystyczne obrazujące skalę omawianego zjawiska w Polsce i Europie i wskazujemy kierunki zmiany.

Słowa kluczowe: niepowodzenia szkolne, skutki, uczeń

In this paper we discuss socio-economical and psycho-pedagogical (individual) consequences of pupils' failure at school. We present the statistical data which show the scale of the discussed phenomenon in Poland and Europe, as well as we show the directions of change.

Key words: school failure, learning disability, school experiences, pupils

Niepowodzenia są nieodłączną sferą ludzkiej działalności. Każdy sukces okupiony jest mniejszymi lub większymi niepowodzeniami. Niekiedy jednak niepowodzenia stają się codziennością i niemalże lub całkowicie eliminują sukcesy. Tak dzieje się w przypadku uczniów, którzy doświadczają niepowodzeń szkolnych – zapominają oni o tym, z czym dobrze sobie radzą, co jest ich mocną stroną, zaś skupiają się na negatywnym doświadczeniu niepowodzeń. Sytuacja taka może mieć niebezpieczne konsekwencje zarówno psychologiczne, pedagogiczne, jak i społeczne.

W Polsce początek badań nad niepowodzeniami szkolnymi dzieci i młodzieży sięga połowy XX wieku. Już wówczas badacze tacy jak Jan Konopnicki, Maria Tyszkowa czy Helena Radlińska zwracali uwagę na fakt niebezpiecznych konsekwencji niepowodzeń szkolnych dla uczniów i środowiska szkolnego. Dziś pojęcie powodzeń i niepowodzeń szkolnych rozpatruje się łącznie, zachodzi między nimi ścisły związek – jak zauważył bowiem Konopnicki (1966, s. 14) – kiedy w nauczaniu „kończy się powodzenie, wówczas zaczyna się niepowodzenie i odwrotnie”.

W literaturze przedmiotu pojęcie niepowodzeń szkolnych jest definiowane jako „stan, w jakim znalazło się dziecko na skutek niespełnienia wymagań szkoły” (tamże). Czesław Kupisiewicz (2000, s. 253) jako niepowodzenia dydaktyczne określa „sytuacje, w których występuje wyraźna rozbieżność między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem uczniów oraz uzyskanymi przez nich wynikami nauczania”. Według Wincentego Okonia (1998, s. 262) „niepowodzenia szkolne są procesem pojawienia się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży wobec wymagań szkoły”. Obie te definicje wskazują na ścisły związek osiągnięć oraz wyników nauczania i wychowania – niepowodzenia w nauce bardzo często pociągają za sobą trudności wychowawcze.

Definicja Kazimierza M. Czarneckiego poszerza pojęcie niepowodzenia szkolnego o aspekt wysiłku ucznia skierowanego na osiągnięcie sukcesu: niepowodzeniami są zatem „rozbieżności ocen między wysiłkiem ucznia wkładanym w uczenie się (samoocena) a jego sukcesami szkolnymi ocenianymi przez nauczyciela” (1998, s. 127). Niepowodzenia szkolne mogą występować więc również wtedy, gdy uczeń otrzymuje pozytywne oceny szkolne, lecz są one okupione nadmiernym wysiłkiem. Podobny kontekst niepowodzeń edukacyjnych uwzględnia Norbert Sillama. Mianowicie zwraca on uwagę na subiektywizm pojęcia niepowodzeń jako „brak sukcesów w realizacji wyznaczonego sobie celu. Subiektywizm tego zjawiska polega na tym, że część uczniów [...] liczy się z tym, że niepowodzenia w uczeniu się są nieuniknione, że towarzyszy (w świadomości) zawsze uczącym się, że jest to «stała niewiadoma» występująca przy podejmowaniu i realizacji zadań nowych, trudnych, licznych i realizowanych zwłaszcza w trudnych warunkach” (za: Czarnecki 1998, s. 127).

Zdaniem Marii Tyszkowej (1964, s. 25) trudności w nauce pojawiają się jako rezultat rozbieżności między wymaganiami stawianymi przez szkołę a możliwościami poznawczymi ucznia i aktualnie osiągniętym przez niego poziomem rozwoju intelektualnego, poziomem psychicznym potrzeb i motywów uczenia się oraz możliwości zaspokajania ich przez naukę szkolną, społeczno-kulturalnymi warunkami życia i rozwoju dziecka, współwyznaczającymi zarówno jego możliwości, jak i motywacyjno-osobowościowe warunki uczenia się.

Analizując powyższe definicyjne ujęcia interesującego nas zjawiska można zauważyć, że większość badaczy wiąże wystąpienie niepowodzeń szkolnych z niezaspokajaniem przez dziecko oczekiwań szkoły. Uczeń, który doświadcza niepowodzeń, jest zatem charakteryzowany jako ten, któremu nie udaje się osiągnąć zadowalającego poziomu umiejętności i wiadomości określonych w podstawie programowej.

Skala zjawiska w Europie i Polsce

Już na początku lat 70. minionego wieku straty szkolne zaliczone zostały przez UNESCO do głównych światowych problemów (Karpińska 2010, s. 22–23). W połowie lat 90. edukacyjne środowiska Wspólnoty Europejskiej uznały walkę z tym problemem za swoiste „pedagogiczne wyzwanie” dla jednoczącej się Europy. Pod koniec XX wieku na stronach internetowych Stowarzyszenia Amerykańskich Nauczycieli znalazła się zamieszczona przez nauczycielkę Sandrę Feldman informacja, że cały miniony wiek był przykładem podejmowania różnych prób i działań na rzecz minimalizacji niepowodzeń, niestety, żadne z tych działań, nie przyniosło oczekiwanego efektu. Walka z niepowodzeniami szkolnymi we wszystkich systemach edukacyjnych pozostaje więc nadal aktualnym wyzwaniem.

Společną ważność omawianego problemu potęguje fakt, że w krajach „starej Unii” niepowodzeń doświadczało 18,8% młodzieży w wieku 18–24 lat. Należą oni do grupy wiekowej niepodlegającej już obowiązkowi szkolnemu, jednak niepowodzenia są bardzo wyraźnie wpisane w ich biografię. Osoby, o których mowa, ukończyły tylko pierwszy stopień szkoły średniej. Nie kontynuują nauki, nie podejmują szkoleń, a w konsekwencji – nie pracują. Trafiły na margines społeczeństwa wiedzy (Karpińska 2010, s. 23–24).

Stosownie do uzgodnień ministrów edukacji Unii Europejskiej z maja 2003 roku wskaźnik niepowodzeń szkolnych musi zostać obniżony do 10%. W przeciwnym razie

tak duże rozmiary zjawiska mogą stać się jedną z podstawowych przeszkód uniemożliwiających osiągnięcie strategicznych celów edukacyjnych w pierwszym dwudziestoleciu XXI wieku. Jak widać, dla Unii Europejskiej walka z niepowodzeniami szkolnymi jest jednym z priorytetów.

Europejscy nauczyciele alarmują, że obecnie 20% nastolatków poniżej 15. roku życia osiąga jedynie najniższy poziom biegłości w czytaniu. Prawie 15% osób między 18. a 25. rokiem życia opuszcza szkołę przedwcześnie. Zaledwie 77% dwudziestodwulat-ków ma wykształcenie średnie drugiego stopnia. Jedną z konsekwencji niepowodzeń szkolnych jako stanu, w którym wiedza i umiejętności ucznia są niezadowolające, jest drugoroczność (Kwieciński 2002). Kazimierz Denek (2006, s. 71) spostrzega w drugoroczności „zarzewie strat szkolnych”. Pojęcie „straty szkolne” jest zatem jednym ze skutków niepowodzeń szkolnych. Stosuje się je jako określenie różnorodnych przeszkód utrudniających osiągnięcie przez system edukacji stawianych przed nim celów w określonym czasie. Obejmuje powtarzanie klasy, jak również rezygnację z ukończenia nauki w szkole (tamże, s. 72). Społeczną konsekwencją niepowodzeń edukacyjnych są także odpad i odsiew szkolny (por. Kwieciński 2002). Odsiew szkolny to „całkowite przerwanie przez ucznia nauki w szkole przed jej ukończeniem” (Kupisiewicz 1965, s. 243). Natomiast odpad szkolny to przerwanie nauki przed ukończeniem szkoły ze względu na czynniki niezależne, takie jak choroba czy wyjazd ucznia (Okoń 1998, s. 283).

Przedwczesne kończenie edukacji, spowodowane najczęściej przez trudności w uczeniu się i niepowodzenia szkolne, stanowi problem w wielu państwach członkowskich Unii Europejskiej. Postęp w kierunku osiągnięcia celu Unii, którym jest zmniejszenie odsetka osób zbyt wcześnie kończących (porzucających) edukację, jest bardzo powolny; Komisja Europejska naciska więc na wzmożenie wysiłków w tym kierunku (EURYDICE 2009).

Z badań prowadzonych na przełomie XX i XXI wieku przez Barbarę Fatygę, Annę Tyszkiewicz i Przemysława Zielińskiego wynika, że w Polsce nie prowadzi się ewidencji uczniów, którzy przerwali naukę przed ukończeniem 18 lat lub nie wypełnili obowiązku szkolnego. Instytucje edukacyjne (np. kuratoria oświaty) powinny orientować się w skali zjawiska odpadu szkolnego; w wypadku innych (takich jak CPS, OPS, CPR czy organizacje pozarządowe) badanie raczej wskazało stan uwrażliwienia na problem niż na skalę odpadu szkolnego, ponieważ nie mają one obowiązku zbierania tego rodzaju statystyk. Szczególnie negatywny obraz wyłania się z analizy danych dotyczących tzw. organów prowadzących szkoły podstawowe i gimnazja (czyli gmin), a chyba jeszcze gorsza – pod względem interesujących badaczy informacji – okazała się orientacja kuratoriów oświaty w tej materii. Analiza aktów prawnych (m.in. ustawy o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 roku, tekst ujednolicony po zmianie z 23 sierpnia 2001 roku; ustawy o samorządzie gminnym, tekst ujednolicony po zmianie z 22 czerwca 2001 roku; ustawy o ewidencji ludności i dowodach osobistych, tekst ujednolicony po zmianach z dn. 18 lipca 2001 r.) przeprowadzona przez warszawskich badaczy wykazała, że wymóg prowadzenia ewidencji uczniów w zakresie wypełniania przez nich obowiązku szkolnego jest wyraźnie wskazany tylko w stosunku do dyrektorów szkół. Gminy nie mają takiego obowiązku w stosunku do uczniów poniżej 16. roku życia i powyżej 18. roku życia. Zwłaszcza ten drugi przepis czyni bezzasadnym oczekiwanie, że gminy z własnej inicjatywy będą prowadziły tak kłopotliwą statystykę. Podobnie organa nadzoru pedagogicznego czyli kuratoria oświaty nie otrzymały od ustawodawcy jasnego

sygnału, że powinny dysponować taką statystyką. Kuratoria badają za pomocą rozmaitych narzędzi, konstruowanych nierzadko nieprofesjonalnie, tzw. jakość pracy szkoły, w której mogą, lecz nie muszą pojawić się dane na temat odpadu i odsiewu szkolnego (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński 2001, s. 25–34; por. Kwieciński 2002).

Z badań prowadzonych przez A. Karpińską wynika, że w roku szkolnym 2009/2010 około 60 tysięcy uczniów powtarzało klasę. Stanowi to 1,64% ogółu dzieci i młodzieży podlegających obowiązkowi szkolnemu. Wskaźnik ten rozkłada się nierównomiernie, ponieważ niepowodzenia dotyczące uczniów szkół podstawowych to 0,8% (17,5 tys. dzieci – bez względu na środowisko, z jakiego pochodzą), natomiast uczniów z niepowodzeniami szkolnymi w gimnazjum jest 3% (ponad 41 tysięcy dzieci). Czynnikiem, który wyraźnie różnicuje rozmiary drugoroczności, jest płeć (chłopcy ponadtrzykrotnie częściej powtarzają klasy niż dziewczynki – 3, 56% chłopców, 0,96% dziewcząt). W szkole podstawowej co najmniej jedną klasę powtarza 1,09% chłopców i 0,45% dziewcząt; zaś w gimnazjum proporcje te wynoszą: 4,32% chłopców i 1,78% dziewcząt (Karpińska 2010, s. 21). Z badań wspomnianej autorki wynika również, że klasę piątą, będącą najtrudniejszą w cyklu kształcenia podstawowego, powtarza 1,2%, klasę VI – 1,01%, I – 0,9%, IV – 0,7%. Najrzadziej powtarzane klasy to klasa II (0,4%) i III (0,5%). W gimnazjum wskaźniki powtarzalności maleją wraz z przechodzeniem na kolejny szczebel kształcenia, a zatem najwyższe są w klasie I – 4,56%; w II oscylują wokół 3,64%, zaś w III wynoszą 1,42% (tamże, s. 21–22).

Szacuje się, że na jedną szkołę przypada 3–4 dzieci, które nie wypełniają obowiązku szkolnego (Miłoszewska, Wojciechowska 2005, s. 9). Według opublikowanego niedawno raportu ONZ w Polsce 300 tys. dzieci nie chodzi do szkoły – to aż 15% wszystkich uczniów, którzy powinni uczyć się w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (Karpińska 2010, s. 21).

Společne konsekwencje przedwczesnego przerwania edukacji

Jedną z najpoważniejszych społecznych konsekwencji nieukończenia szkoły jest zjawisko wykluczenia społecznego oraz wykluczenia z rynku pracy i zatrudnienia. Osoba, która nie ukończyła gimnazjum czy szkoły średniej, ma nikłe szanse na znalezienie jakiegokolwiek zatrudnienia. Żyje najczęściej na koszt rodziny lub państwa. Warunki jej egzystencji są bardzo skromne – brak pieniędzy zmusza ją do rezygnacji z prób podjęcia dalszej edukacji, a to nie pozwala na poprawę jakości życia.

Hilary Silver wymienia 23 kategorie osób, które uznawane są za zagrożone wykluczeniem społecznym. Wśród nich znajdują się: osoby bez kwalifikacji, analfabeci, osoby przerywające naukę w szkole; długotrwale bezrobotni i bezrobotni z krótkimi okresami zatrudnienia; zatrudnieni w niepewnych warunkach i na miejscach pracy niewymagających kwalifikacji; młodzież, szczególnie bez doświadczeń zawodowych lub dyplomów szkolnych. Są to osoby zagrożone marginalizacją społeczną. Jak widać, aż 4 spośród 23 kategorii odnosi się do osób, które nie posiadają wykształcenia (za: Szarfenberg 2004, s. 2).

O wartości wykształcenia nie trzeba nikogo przekonywać. Warto jednak zaznaczyć, że pierwszym krokiem do dobrowolnego przerwania przez ucznia edukacji jest doświadczenie niepowodzeń szkolnych. Uczeń, którego codzienność wypełniają porażki, nie chce chodzić do szkoły, nie chce, nie lubi uczyć się, rzadko zdarza się, by ukończył inną

szkołę niż zawodowa. Niejednokrotnie przerywa edukację jeszcze w gimnazjum. Niski poziom wykształcenia sprawia, że nie radzi sobie w codziennym życiu. Brakuje mu umiejętności i wiedzy, która pozwoliłaby na polepszenie warunków bytowych. Niemożność znalezienia dobrej pracy skutkuje pobieraniem świadczeń i korzystaniem z pomocy społecznej. Często konsekwencją w dalszej przyszłości dla jego rodziny (a więc i dzieci) jest życie w ubóstwie. W Polsce biedne dzieci stanowią większy procent niż ubodzy z innych grup wiekowych. W 2001 roku wśród ludności korzystającej ze świadczeń pomocy społecznej dzieci w przedziale wiekowym 0–17 lat stanowiły 44% (Warzywoda-Kruszyńska 1999, s. 139–153). To zjawisko, zwane juwenalizacją biedy, źle wróży na przyszłość. Dzieci żyjące w ciągłym niedostatku mają mniejsze szanse na dobrą edukację. Często dzieci z biednych rodzin zmuszone są do podejmowania pracy zarobkowej. Tak więc dzieci wychowywane w rodzinach żyjących w skrajnie złych warunkach powielają model, który przekazali im rodzice. Mają niewielkie szanse na zdobycie dobrego wykształcenia, które zazwyczaj jest jedyną szansą awansu społecznego. Podobnie jak rodzice doświadczają niepowodzeń, które uniemożliwiają im zdobycie kwalifikacji do wykonywania zawodu, zapewniającego im dobre warunki życia.

Ekonomiczne skutki niepowodzeń szkolnych zauważa Anna Karpińska. Jednym z ich najbardziej widocznych skutków – drugoroczności, a także wieloroczności – jest to, że uczeń, który co najmniej jeden raz powtarzał klasę, zacznie pracę o rok później. Dłużej będzie się uczył, a więc korzystał ze świadczeń państwa przeznaczonych na edukację. W wymiarze jednostkowym nie jest to duża kwota, ale jeśli policzymy, że co roku kilkadziesiąt tysięcy uczniów powtarza klasę, skutki ekonomiczne zjawiska są już zauważalne.

Konsekwencje psychologiczno-pedagogiczne

Dziecko doświadczające niepowodzeń narażone jest na długotrwały stres. Sytuacja, w której nie radzi sobie tak dobrze jak inni, powoduje u niego spadek poczucia własnej wartości, buduje negatywny obraz samego siebie. Skutkiem tego stanu mogą być nerwice, które rzutują nie tylko na sytuację szkolną dziecka, ale także na jego doświadczenia pozaszkolne. Uczeń, który doznaje ciągłych porażek, może doświadczać także innych zaburzeń psychicznych. Skrajną formą takich zaburzeń jest fobia szkolna, czyli obecna wśród dzieci i młodzieży fobia sytuacyjna, której przedmiotem lęku jest szkoła, związana z nią tematyka i jej atrybuty. Zasugerowano, że może mieć wpływ na zdrowie u dorosłego człowieka (Heyne, King, Cooper 2001 s. 719–732). Istnieje możliwość przeistoczenia się fobii szkolnej, jeśli pozostanie nieleczona lub leczona nieskutecznie, w fobię pracy, która to z kolei może mieć dramatyczny i destrukcyjny wpływ na życie społeczne i karierę zawodową w dorosłości. Fobia szkolna jest jednym z najłatwiej obserwowalnych skutków niepowodzeń szkolnych. Istnieją jednak inne konsekwencje psychologiczne sytuacji, w której uczeń zamiast sukcesów doświadcza niepowodzeń. Należą do nich między innymi zaburzenia zachowania i wspomniane wcześniej nerwice.

Doświadczenie niepowodzeń szkolnych, zwłaszcza gdy taki stan utrzymuje się przez dłuższy czas, prowadzi do kumulowania się sytuacji trudnych. Za cechę wyróżniającą sytuację trudną w psychologii uważa się każdy czynnik (lub ich szereg) powodujący przeciążenie systemu regulacji, wskutek czego zostaje zaburzona wewnętrzna równowaga organizmu. Sytuacje trudne ze szczególną siłą uwewnętrzniają się w biografii szkol-

nej uczniów doświadczających niepowodzeń, naznaczając je traumą i lękiem (Karpińska 2010, s. 117).

Niepowodzenia szkolne są źródłem negatywnych przeżyć, które mogą powodować depresję, a nawet prowadzić do podjęcia czynów suicydalnych. Jak zauważa Brunon Hołyst (2002, s. 146):

żyjemy w epoce, która charakteryzuje się szczególnym nastawieniem na osiągnięcie sukcesów, na zdobywanie akceptacji społecznej. Chęć osiągnięć jest tak powszechna, że automatycznie nie wyróżnia się jednostki, co zawsze jest dokuczliwe, gdyż potrzebą psychiczną człowieka jest wyjątkowość własnego bytu. W takiej sytuacji każde, nawet najmniejsze niepowodzenie jest stresujące, tym bardziej że społeczeństwo rozlicza jednostkę nie ze starań, lecz z efektów działań. Tu mamy wytłumaczenie szokującego zjawiska, jakim jest popełnienie samobójstwa nawet przez dzieci – z powodu otrzymania złego stopnia w szkole.

Ze statystyk i badań empirycznych wynika, że problemy szkolne, obok szeroko rozumianej patologii środowiska rodzinnego, są głównym źródłem zachowań samobójczych u młodocianych (Rosa 1996, s. 133). Niepowodzenia szkolne w dużym stopniu kształtują skłonności samobójcze i odnotowywane są jako główne powody podjęcia decyzji o przedwczesnej śmierci (Chwist 1996, s. 28). Wśród determinantów zachowań suicydalnych wieku adolescencji (uczniowie szkół średnich) czynniki związane z niepowodzeniami szkolnymi (trudności z opanowaniem wiedzy, słabe postępy w nauce, złe oceny, konflikty z nauczycielami i rówieśnikami, odrzucenie przez rówieśników) zajmują istotne miejsce i dotyczą 15,2% badanych. Ekspozowane są jako kategoria przyczynowa zachowań i myśli samobójczych tuż po czynnikach rodzinnych i związanych z samotnością oraz kryzysem rozwojowym (Karpińska 2010, s. 122).

Trudne sytuacje w szkole mogą przejawiać się również w relacjach pomiędzy uczniami – najczęściej generują one agresywne zachowania antagonistów względem siebie. Przybierają bardzo różne formy, w zależności od wieku i płci uczniów. Zdarza się, że trudne sytuacje dotyczą także relacji nauczyciel–uczeń. Specyfika tych sytuacji wynika z asymetryczności stosunków, w których wyraźnie zaznacza się przewaga nauczyciela. Konflikty najczęściej dotyczą szkolnych ocen, wygórowanych, a nierzadko także nierównych wymagań, ośmieszania ucznia doznającego niepowodzeń przed pozostałymi, stosowania negatywnych wzmocnień, przy braku pozytywnych, formalnego i rygorystycznego podejścia do ucznia (Karpińska 2010, s. 119).

Sytuacja trwającego długo konfliktu prowadzi z kolei do zachowań agresywnych, apatii, lęku, negatywnego nastawienia do szkoły, a także spadku motywacji do nauki i pogorszenia się motywacji do podejmowania działania. Konflikt wywołuje negatywne konsekwencje nie tylko u ucznia doświadczającego niepowodzeń, ale także u pozostałych stron uczestniczących w sporze, czyli pozostałych uczniów i nauczycieli. Jest to nie tylko męcząca i stresująca sytuacja, lecz także bariera, która uniemożliwia prawidłowe przeprowadzenie procesu dydaktycznego.

Podobnie wzmocnienia negatywne w postaci kar i złych ocen powodują uruchamianie się mechanizmów barierotwórczych. Jak twierdzi Anna Karpińska (2010, s. 124), uczniowie, którzy doznają niepowodzeń szkolnych, należą do „herosów emocjonalnych”, mimo to kary zastosowane wobec nich obniżają ich aktywność i wyniki w nauce oraz dezorganizują zachowanie. Wzmocnienie negatywne może prowadzić do obniżenia poczucia wartości i przyczynić się do nasilenia innych barier psychologicznych. Ocena szkolna jest miarą osiągnięć uczniów, ale jest także miarą ich sukcesów bądź niepo-

wodzeń w nauce. Osiągane wyniki istotnie wpływają na samopoczucie ucznia. Uczeń doświadczający niepowodzeń popada znacznie częściej w stan frustracji, szczególnie, gdy ocenę, którą otrzymał, odbiera jako niesprawiedliwą.

Brak aprobaty oraz obawa przed niepowodzeniami i negatywnymi stopniami w szkole są silnymi stresorami, sprzyjającymi powstawaniu zaburzeń emocjonalnych oraz zaburzeń w sferze osobowości. Odzwierciedlają się one zwłaszcza w obniżeniu samooceny i aspiracji ucznia oraz w pogorszeniu jego relacji interpersonalnych z rówieśnikami. Warto w tym miejscu zwrócić również uwagę na sytuację „etykietowania” uczniów, którzy doświadczają niepowodzeń szkolnych. Uczniowie z niepowodzeniami postrzegani są jako ci, którzy i tak nie osiągną wiele, są spisani na straty. Osoba, wobec której stosuje się tego typu negatywne wzmocnienie, wytwarza blokadę lękową. Jest to rezultat negatywnej reakcji emocjonalnej. Zaczyna nią sterować lęk, traci kontrolę nad swoimi działaniami. To z kolei powoduje zepchnięcie dziecka na margines najpierw klasy, potem szkoły, a w konsekwencji – społeczeństwa (Falkowska-Winder 2003, s. 51).

Często swoistym panaceum na sytuację trudną, brak sukcesów edukacyjnych, ciągle niepowodzenia, niezadowolające wyniki w nauce jest ucieczka w niebezpieczne rozrywki, używki czy ucieczka ujęta dosłownie jako wagary (por. Domagała-Kręcioch 2011). Wagarujący uczniowie często mają do czynienia z osobami pochodzącymi z marginesu społecznego, zdarza się, że sami dokonują czynów karalnych, jak drobne kradzieże, spożywanie alkoholu (poniżej 18. roku życia), palenie papierosów (por. Jordan 2003). Uczniowie doznający niepowodzeń rekompensują sobie przykrości, których doświadczają w szkole, podejmując często działania niezgodne z prawem lub na granicy prawa oraz zagrażające ich zdrowiu i życiu.

Anna Karpińska (2010, s. 176) zauważa, że w szkole podstawowej i gimnazjum nie ma wagarowiczów wśród uczniów, którzy odnoszą sukces w szkole. Wśród uczniów przeciętnych w szkole podstawowej jest 6% wagarowiczów, a w gimnazjum 9%. Znacznie większa liczba uczniów wagarujących jest w grupie osób mających trudności w nauce (w szkole podstawowej wagaruje 35% uczniów z niepowodzeniami szkolnymi, w gimnazjum – 50%). Badania pokazują, że najczęściej występującymi skutkami niepowodzeń szkolnych są: niska średnia ocen, niska samoocena, symptomy niedostosowania społecznego (palenie papierosów, alkohol, narkotyki, wagary, kłamstwa, ucieczki z domu) lub też niskie aspiracje edukacyjne. Ustalono, że istnieje ścisły związek niepowodzeń szkolnych z występowaniem niedostosowania społecznego. Aż 88% respondentów uznało, że to niepowodzenia szkolne powodują niedostosowanie społeczne, a nie odwrotnie (Karpińska 2010, s. 174–175).

Podsumowanie

Niepowodzenia szkolne, jak każdy brak sukcesu, nie wzbudzają entuzjazmu do dalszej pracy. Wręcz przeciwnie, prowadzą do obniżenia jej efektywności. Skutki te są jeszcze większe, kiedy taki stan się przedłuża. Zbigniew Kwieciński traktuje niepowodzenia szkolne jako wykluczanie. Symbolizuje ono krzywdy i odtrącenia. Określa system czynników selekcyjnych dających większe lub mniejsze możliwości (szanse) osiągnąć edukacyjnych. Do grupy wykluczonych zalicza się uczniów, którzy skierowali się na niewłaściwy i niewystarczający w dzisiejszych czasach tor kształcenia oraz tych spośród ich rówieśników, którzy mają ograniczone szanse włączenia się do ogólnej kul-

tury społecznej poprzez nieopanowanie podstawowych kompetencji szkolnych, polegających na rozumieniu prostych tekstów w języku ojczystym (Kwieciński 2002, s. 25).

Blizsze przyjrzenie się konsekwencjom niepowodzeń szkolnych pozwala na podkreślenie wagi zjawiska i zwrócenie większej uwagi na potrzebę przeciwdziałania niepowodzeniom wśród dzieci i młodzieży. Zniwelowanie skutków niepowodzeń jest bowiem procesem o wiele trudniejszym i bardziej pracochłonnym niż zapobieganie i eliminowanie niepowodzeń w momencie, kiedy nie są jeszcze zbyt duże.

Literatura

- Auleytner J., Gębicka K. 2001, *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków*, Warszawa
- Chwist A. 1996, *Autodestrukcja u dzieci*, „Edukacja i Dialog” nr 81
- Czarnecki K.M. 1998, *Źródła trudności i niepowodzeń uczniów klas początkowych w uczeniu się pojęć szkolnych*, [w:] J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*, Kraków
- Denek K. 2006, *Edukacja. Dziś – jutro*, Leszno–Poznań–Żary
- EURYDICE 2009, *Kluczowe dane o edukacji w Europie*
- Falkowska-Winder L. 2003, *Spójrzmy przyjaźnie na trudnego ucznia*, „Edukacja i Dialog”, nr 6
- 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
- Heyne D., King N.J., Tonge B.J. 2001, Cooper H., *School refusal: epidemiology and management*, „Paediatric Drugs” 10 (3), <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11706923?dopt=Abstract> [20.05.2012]
- Hołyst B. 2002, *Suicydologia*, Warszawa
- Jordan M. 2003, *Rodzinne bariery socjalizacji nieletnich*, Kraków
- Konopnicki J. 1966, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. 2000, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa
- Kwieciński Z. 2002, *Wykluczenie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu kształcenia*, Toruń
- Marek-Ruka M. 1976, *Niepowodzenia szkolne a niedostosowanie społeczne młodzieży*, Warszawa
- Miłoszewska L.E., Wojciechowska A. 2005, *Zaginione dzieci*, „Głos Nauczycielski” nr 44
- Okoń W. 1998, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa
- Słodownik D., *Niepowodzenia szkolne i ich uwarunkowania*, <http://www publikacje.eud.pl/publikacje.php?nr1215> [16.04.2012]
- Spionek H. 1981, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa
- Postęp w kierunku celów lizbońskich w edukacji i szkole*, SEC (2006) 693. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0206:PL:NOT> [7.07.2012]
- Rosa K. 1996, *Problemy samobójcze. Charakterystyka socjologiczna*, Łódź
- Szarfenberg R. 2004, *Marginalizacja i wykluczenie społeczne – stare problemy w nowej rzeczywistości*, Warszawa
- Tyszkowa M. 1964, *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*, Warszawa
- Warzywoda-Kruszyńska W. 1999, *Kwestia biedy dzieci (na przykładzie Łodzi). Problemy polityki społecznej. Studia i dyskusje*, Łódź

Joanna M. Łukasik

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Pamiętniki. W kręgu zainteresowań polskich badaczy. Historia – tradycja – kontynuacja

ABSTRAKT [Abstract]. Łukasik Joanna M., *Pamiętniki. W kręgu zainteresowań polskich badaczy. Historia – tradycja – kontynuacja*. [Diaries. In the area of interest of Polish researchers. History. Tradition. Continuation]. *Debata Edukacyjna* nr 5, 2012, pp. 55–63, ISSN 1895-2763

W prezentowanym artykule omawiam historię idei pamiętników na gruncie polskiej socjologii oraz pedagogiki. Przedstawiam najważniejsze założenia oraz znaczenie konkursów na pamiętnik oraz sposoby wykorzystania materiałów jako źródeł w badaniach biograficznych.

Słowa kluczowe: pamiętnik, biografia, pedeutologia

In this paper I discuss the history of the memoirs idea on the basis of Polish sociology and pedagogy. I present the most important assumptions and the importance of diary competition and show how to use the materials as sources of biographical studies.

Key words: diary, biography, pedeutology

Pamiętniki jako dokument, jako żywy, subiektywny zapis doświadczeń, doznań, przeżyć autora stanowią przedmiot badań socjologów, antropologów, pedagogów, pedeutologów od ponad 100 lat. Na czym polega ich wartość, pozwalająca poznać i zrozumieć życie człowieka w jego niepowtarzalnej trajektorii? Częściowej odpowiedzi na to pytanie udziela D. Demetrio (2000, s. 9): „Chęć opowiadania o sobie towarzyszy nam od setek lat, prawdopodobnie od chwili, w której pisanie jako akt twórczy przybrało formę historii o życiu, opowiadanej w pierwszej osobie, z zamiarem ocalenia od zapomnienia określonych przeżyć i doznań”. Poza „ocaleniem od zapomnienia” niewątpliwą wartość materiałów pamiętnikarskich możemy upatrywać w tym, że pozwalają poznać i zrozumieć sens życia jednostki uwikłanej w bieg życia społeczno-polityczno-gospodarczego z perspektywy jej osobistych doświadczeń współtworzących to życie. Treści pamiętników w naukach społecznych traktowane są najczęściej w dwojaki sposób: albo jako podstawowe źródło wiedzy, albo jako uzupełniające.

Historia

Badania, których przedmiot analizy stanowią materiały pamiętnikarskie, prowadzone są przede wszystkim w obrębie nauk społecznych. W Polsce największe zainteresowania tego typu badaniami są obecne w socjologii, gdzie „autobiografie jako źródło danych (materiał) funkcjonują [...] w obrębie metody najczęściej nazywanej biograficzną lub dokumentów osobistych” (Skibińska 2006, s. 31).

Za prekursora koncepcji metody biograficznej w naukach humanistycznych można uznać W. Diltheya (Kłoskowska 1990, s. 183). Podkreślał on, że w XVIII i XIX stuleciu powstała nowoczesna biografia jako najbardziej filozoficzna postać historii. Zwrócił uwagę na to, że człowieka można rozumieć nie tylko przez psychologiczne eksperymenty, ale przede wszystkim przez historię i kulturę, zaspokajającą jego potrzeby duchowe. Kontakt człowieka z kulturą odbywa się dzięki „przeżywaniu” i „rozumieniu” wartości (tamże, s. 182). Dilthey uważał, że w naukach humanistycznych chodzi głównie o rozumienie jednostki w kategoriach doświadczania (przeżywania i rozumienia) przez nią samą kultury i społeczeństwa (funkcji symbolizujących kultury) w kontekście historycznym (Dilthey 2004). Wobec tego można powiedzieć, że rozumiejące podejście w odniesieniu do badań rzeczywistości społecznej pozwala uchwycić nie tylko „znaczenia, jakie ludzie nadają obiektom i swym działaniom, ale również pozwala ukazać kontekst doświadczenia, z którego znaczenia te wyrosły” (Dróżka 2004, s. 58).

Metoda biograficzna ma więc swoją ugruntowaną pozycję w naukach społeczno-kulturowych, humanistycznych, zwłaszcza w socjologii o orientacji humanistycznej, nazywanej też socjologią jakościową. E. Skibińska (2006, s. 32) podkreśla, że „zainteresowanie autobiografią jako źródłem danych w badaniach empirycznych w obrębie socjologii związane jest z okresem przełomu antypozytywistycznego w nauce, a ponadto z podejmowaniem prób określenia jej odrębności jako dyscypliny naukowej, poszukiwania przez nią własnego przedmiotu zainteresowań i metody jego poznania”.

W Polsce pierwszym socjologiem, który wykorzystał autobiografię jako materiał analiz naukowych, był Florian Znaniecki. Przedmiotem analizy socjologicznej uczynił autobiografie polskich emigrantów w Ameryce w wydanej wspólnie z W.I. Thomasem pracy zatytułowanej *Chłop polski w Europie i Ameryce*¹ (*The Polish Peasant in Europe and America*). Istotne dla tej publikacji jest również to, że jej całość poprzedzona jest *Notą metodologiczną* (*Methodological Note*), w której autorzy prezentują założenia zastosowanej metodologii oraz *Wstępem* (do trzeciego tomu *Pamiętnik Imigranta/ Monograph Of An Immigrant Group*), w którym „wyjaśniają i uzasadniają celowość analizowania autobiografii w badaniach socjologicznych” (Skibińska 2006, s. 33). We *Wstępie* prezentują swoje stanowisko w kwestii celowości i możliwości wykorzystania autobiografii dla poznania grupy (warstwy) społecznej².

Sposób pozyskiwania materiału badawczego zapoczątkowany przez W.I. Thomasa i F. Znanieckiego stał się początkiem dynamicznego rozwoju socjologicznych badań biograficznych w Polsce (wystarczy tu wymienić chociażby pierwszy zorganizowany przez Znanieckiego w 1921 roku konkurs na „Życiorys własny robotnika” w Instytucie Socjologicznym przy Uniwersytecie Poznańskim). Zdaniem W. Dróżki

¹ Autobiografia została wykorzystana jako przedmiot analizy w trzecim tomie. Była to autobiografia Władysława Wiśniewskiego, człowieka niewykształconego, który przed przyjazdem do Ameryki mieszkał w Lubotyniu pod Koninem w zaborze rosyjskim. Jego biografia liczyła 312 stron i była pierwszą tak obszerną wypowiedzią napisaną na zamówienie i kupioną przez W.I. Thomasa i F. Znanieckiego. Autorzy zatytułowali ją *Pamiętnik Władka* (t. III). Stanowiła jedno z wykorzystanych przez autorów źródeł informacji (podstawowe źródło stanowiły 764 listy napisane i otrzymane przez emigrantów polskich od ich rodzin, ponadto badacze korzystali też z informacji zgromadzonych w archiwach i aktach organizacji związkowych, instytucji opieki społecznej, z prasy polonijnej, dokumentacji parafialnej i in.)

² Podstawą tych rozważań było pokazanie wzajemnych zależności między jednostką a grupą społeczną, a w konsekwencji traktowanie osobowości człowieka jako źródła przyczyn dokonujących się zmian społecznych oraz społeczeństwa jako źródła zmian osobowości (Skibińska 2006, s. 34–35).

metoda badań socjologicznych na podstawie dokumentów autobiograficznych może być nazwana *metodą polską*. Wprowadził ją bowiem do socjologii i opracował jako odrębną metodę badań socjologicznych polski socjolog Florian Znaniecki. Jej twórca twierdził, iż dla charakterystyki poszczególnych danych – postaw i wartości – osobiste relacje stanowią najdokładniejsze źródło. Badania historii życia, autobiografie uważał Znaniecki za znakomity sposób poznawania świadomości społecznej (postaw, wartości, osobowości społecznej), a także rozmaitych jej zależności i uwarunkowań (1993, s. 29).

Ponadto podkreślał on, że

Dla socjologa, jak i dla psychologa, autobiografia jest dokumentem osobistego, świadomego życia autora, wyrazem jego subiektywnych doświadczeń [...]. Jej wielka bezpośrednia wartość jako dokumentu życiowego wynika stąd, że wyraża ona znaczną ilość różnorodnych i powiązanych doświadczeń osobnika, które nawzajem się dopełniając i oświetlając dają badaczowi daleko lepsze ich zrozumienie, analizę i korektę, niż gdy ma do czynienia z poszczególnymi, odosobnionymi wypowiedziami, jak w kwestionariuszu, wywiadzie lub liście [...]. Im liczniejsze i różnorodniejsze mamy autobiografie z pewnej zbiorowości ludzkiej, tym dokładniej i bardziej wyczerpująco możemy odtworzyć te systemy i wzory społeczne, które w niej istnieją, i te zmiany, które w niej zachodzą (Znaniecki 1984, s. XI).

Znaniecki włączając do badań socjologicznych dokumenty osobiste (listy, pamiętniki, biografie) wprowadził również w odniesieniu do nich specyficzne zasady metodologiczne. Jedną z nich była zasada współczynnika humanistycznego. Zasada ta określa typ rozumienia badanych zjawisk społecznych, a dokładnie oznacza, iż socjolog musi patrzeć na zjawiska społeczne „oczami ich uczestników”, musi rozumieć znaczenie i motywację ludzkich zachowań.

Podstawowym materiałem empirycznym jakiegoś ludzkiego działania – twierdził – jest doświadczenie samej osoby działającej, uzupełnione doświadczeniem tych, którzy reagują na jej działanie, powtarzają je lub w nim uczestniczą [...]. Naukowiec, który chce studiować owe działania w sposób indukcyjny, musi brać je tak, jak istnieją one w ludzkim doświadczeniu tych, którzy działają, i tych, którzy na te działania reagują. [...] dane takie posiadają dla badacza współczynnik humanistyczny (za: Nowak 1985, s. 68).

Istotą tej reguły jest zatem uświadomienie, że bez odwoływania się do znaczenia, jakie ludzie nadają rzeczom, zjawiskom czy też sytuacjom, doświadczeniom, w jakich uczestniczą i związanych z tym przeżyciami, nie można zrozumieć i wyjaśnić ich postępowania. Zatem zasada metodologiczna współczynnika humanistycznego³ jest niezbędną w badaniach z wykorzystaniem dokumentów osobistych (zob. Znaniecki 2008, s. 67–70).

Autobiografie stanowiły dla Znanieckiego rodzaj

doskonałego materiału socjologicznego, źródło faktów społecznych, prezentowanych od strony subiektywnej, czyli z punktu uczestniczącej w nich jednostki, zgodnie z jej indywidualnym spostrzeganiem i rozumieniem tych faktów. Subiektywizm autora autobiografii stanowił jej podstawowy walor. Za metodę pozwalającą na skonstruowanie teorii naukowej na podstawie danych empirycznych uznał Znaniecki indukcję analityczną. Przejście od faktów do teorii mia-

³ Dyrektywa współczynnika humanistycznego odnosi się nie tylko do badania życia poszczególnych ludzi, ale również do wyjaśniania i interpretowania zachowań całych zbiorowości, grup i środowisk społecznych. Osobiste doświadczenia, przeżycia, odczucia i dążenia członków grupy składają się na obraz tej grupy, a świadomości jednostkowe (indywidualne) tworzą świadomość grupową (zbiorową).

ło dokonywać się zgodnie z precyzyjnie określoną procedurą. Niestety procedura ta nie została nigdzie opisana. Można jedynie przypuszczać, że F. Znaniecki prezentował ją swoim uczniom i być może stanowiła przedmiot ich wspólnych dyskusji w celu jej doskonalenia. Niestety nie istnieją żadne publikacje na ten temat (za Skibińska 2006, s. 41).

Dzięki zainicjowanym przez polskiego pioniera badań biograficznych w socjologii w Polsce rozwinął się nurt badań z wykorzystaniem jego metody. Mimo iż koncepcje F. Znanieckiego w kwestii wykorzystania autobiografii w badaniach socjologicznych były przedmiotem krytyki w Polsce⁴ w okresie międzywojennym, jak i po II wojnie światowej, jego dokonania i wkład w socjologię w omawianym zakresie jest nieoceny-
niony.

Tradycja

Treści pamiętników są źródłem wiedzy „autentycznej”, bo wypływającej z codziennego doświadczenia osób działających, bezpośrednio doświadczających codzienności i definiujących jej sytuacje, wydarzenia itp. Dlatego też działania ludzi, ich zachowania stają się bardziej wartościowe, kiedy badane są i rozumiane z perspektywy osób, których dotyczą.

Znaniecki poza wprowadzeniem metody biograficznej do badań socjologicznych został uznany również za pioniera w dziedzinie pozyskiwania materiałów pamiętnikarskich drogą konkursową. W roku 1921 jako dyrektor powołanego przy Uniwersytecie Poznańskim Instytutu Socjologii ogłosił konkurs zaadresowany do wszystkich ludzi pracujących w Polsce i wykonujących pracę fizyczną, zatytułowany „Życiorys własny robotnika”. Ponadto w okresie międzywojennym był inspiratorem kolejnych badań autobiograficznych. Wymienić tu należy dwa konkursy na pamiętniki mieszkańców polskiego Górnego Śląska na temat stosunków polsko-niemieckich ogłoszone w 1933 roku (pierwszy dla mieszkańców powyżej 21 roku życia, drugi dla młodzieży), a także ogłoszony w 1938 roku konkurs na pamiętniki bezrobotnych.

Dokonując szczegółowej analizy instytucji konkursów pamiętnikarskich, M. Skibińska (2006, s. 37) dodaje, że

Instytut przeprowadzał także konkursy autobiograficzne wśród innych grup społecznych, z inicjatywy jego pracowników. Warto tu odnotować konkurs na pamiętniki nauczycieli, pamiętniki więźniów („Życiorys przestępcy Urle–Naczolnika, został wydany przez Stanisława Kowalskiego w 1933), pamiętniki rzemieślników Poznania (przerwany z braku finansów czy konkurs na „Pamiętnik pracy wyborczej kobiet” zainicjowany przez profesor Dobrzyńską-Rybicką (1925) (Polski Instytut Socjologiczny, 1936).

Metoda biograficzna wprowadzona przez Znanieckiego, wykorzystywana między innymi do badań nad świadomością społeczną, a także inicjatywa konkursów na pamiętniki kontynuowana była przez jego ucznia Józefa Chałasińskiego (dyrektora Insty-

⁴ W okresie międzywojennym F. Znaniecki był szczególnie krytykowany przez Władysława Grabskiego. Przedmiotem jego krytyki był głównie subiektywizm podejścia naukowego Znanieckiego. Jednocześnie W. Grabski wypracował własne sposoby gromadzenia i opracowania autobiografii, przekonując o zasadności, a nawet konieczności stosowania metod statystycznych. Zestawienie statystyczne polegało na wynotowywaniu częstotliwości występowania określonych wypowiedzi dotyczących faktów, opinii. Ten sposób podejścia przyjmował również w Ludwik Krzywicki.

tutu Kultury Wsi). Jego pierwszą pracą napisaną na podstawie analizy autobiografii (pozyskanych drogą konkursu ogłoszonego w 1921 roku przez F. Znanieckiego) była rozprawa habilitacyjna *Drogi awansu społecznego robotnika* (1931). Chałasiński prowadził badania w zakresie świadomości społecznej, a także nad wartościami, postawami i dążeniami różnych grup i środowisk społecznych na podstawie pamiętników i autobiografii. W 1936 roku ogłosił konkurs „Na opis swego życia, pracy, przemysłów i dążeń” skierowany do młodzieży wiejskiej, która nie ukończyła 30 roku życia. Dzięki bogactwu i różnorodności otrzymanych prac (1544) na ich podstawie napisał czterotomowe dzieło zatytułowane *Młode pokolenie chłopów. Procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce*, w którym ukazał proces kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce, a także nabywania przez młodzież chłopską świadomości jej przynależności do tej warstwy, ukierunkowywującej jej dążenia i aspiracje społeczno-kulturowe. Chałasiński poszczególne wypowiedzi biograficzne traktował jako fakt społeczny, a autorów jako przedmiot badań, ponieważ są częścią określonego środowiska społecznego, którego wpływ na zachowania bada. J. Chałasiński, podobnie jak F. Znaniecki, uważał, że subiektywizm wypowiedzi jest zaletą autobiografii, ponieważ pozwala poznać „dążenia, uprzedzenia czy przesady obecne w doświadczeniu jednostek składających się na poznawaną grupę, zbiorowość społeczną. Faktem społecznym jest też dla niego samo pisanie autobiografii, stanowiące jakąś formę zachowania społecznego (aspekt psychiczny i społeczno-kulturowy)” (Skibińska 2006, s. 45). Ponadto warto dodać, że Chałasiński podkreślał, że nie jest możliwe precyzyjne określenie liczby autobiografii, którą można byłoby uznać za wystarczającą, gdyż nie można wypracować kryteriów ilościowego jej doboru. Jego zdaniem zależy to od opracowywanego zagadnienia, jakości i rodzaju autobiografii. Wobec analiz statystycznych prezentował negatywne stanowisko, gdyż świadomości zbiorowej, powiązań danego zachowania ze środowiskiem społecznym nie sposób wyrazić liczbami (por. tamże). Chałasiński nie odrzucał jednak całkowicie możliwości stosowania metod statystycznych w opracowywaniu autobiografii (tu prezentował stanowisko odmienne niż Znaniecki). Postrzegał ją jednak jako bardzo ograniczoną i pomocniczą tylko o tyle, o ile socjolog pragnie określić doniosłość społeczną jakiegoś procesu, którą ustala się na podstawie jego częstotliwości.

Sumując można zatem powiedzieć, że pomiędzy poglądami Chałasińskiego i Znanieckiego istnieje podobieństwo w zakresie sposobu pozyskiwania oraz opracowywania materiału autobiograficznego. Odmienność stanowiska przejawia się jedynie w kwestii stosunku do możliwości i celowości korzystania ze statystycznych metod opracowywania danych.

Badania z wykorzystaniem autobiografii prowadził również socjolog Ludwik Krzywicki, kierujący w okresie międzywojennym Instytutem Gospodarstwa Społecznego (IGS). W 1931 roku ogłosił on konkurs na pamiętniki i życiorysy bezrobotnych (które następnie opracował w dwóch tomach pt. *Pamiętniki bezrobotnych*), w 1933 roku na pamiętnik chłopów oraz w 1936 roku na pamiętniki emigrantów. Celem badań podejmowanych przez Krzywickiego było przedstawienie rzeczywistości tak, jak spostrzegają ją ludzie zajmujący najniższe miejsce w hierarchii społecznej. W jego badaniach cele naukowe „wydają się być traktowane jako kompatybilne z celami społecznymi, do których realizacji autobiografie miałyby posłużyć, co nie umniejsza ani ich wartości, ani ważności samych badań” (Skibińska 2006, s. 55). Autobiografie były traktowane jako środek dotarcia do interesującego wycinka rzeczywistości, natomiast jej poznaniu służyły kompleksowe badania z zastosowaniem różnych metod zbierania danych. L. Krzy-

wickiego interesowały nie problemy świadomości społecznej, a obiektywnie istniejące aspekty rzeczywistości. Jako konieczny element analizy uznawał on analizy statystyczne (kodowano i liczono częstotliwość pojawiania się postaw, przeżyć, dążeń i innych informacji zawartych w autobiografiach i przedstawiano je w postaci tabelarycznej), które miały chronić przed formułowaniem nieuprawnionych wniosków.

Podstawowe różnice w podejściu do autobiograficznych badań L. Krzywickiego i F. Znanieckiego polegały na odmiennym ocenianiu jakości informacji, które były nie tylko subiektywnym, ale i obiektywnym źródłem faktów. Zdaniem Krzywickiego autobiografia nie była doskonała jako materiał socjologiczny, dlatego też wymagała uzupełnienia przez materiał statystyczny dotyczący badanej społeczności. Ponadto zebrany przez niego materiał analizowany i interpretowany był zgodnie z teorią materializmu historycznego (por. tamże, s. 53–63).

Metoda autobiograficzna zapoczątkowana przez Znanieckiego, kontynuowana w okresie międzywojennym, rozwijała się również po wojnie. Z jednej strony można powiedzieć, że w badaniach powojennych nastąpił znaczny rozwój ruchu pamiętnikarskiego, a zbiory pamiętników wykorzystywane były do analiz socjologicznych do badania świadomości społecznej różnych grup społecznych i zawodów, rozmaitych studiów i opracowań. Z drugiej strony jednak, co podkreśla Skibińska (2006), mimo iż w pierwszych latach powojennych konkursy na życiorysy własne były jedyną metodą pozyskiwania autobiografii, to poziom zainteresowania nimi był dość zróżnicowany. Ponadto często zgromadzony materiał autobiograficzny nie stawał się przedmiotem analiz socjologicznych albo miał być poddany analizom w przyszłości. „Milczenie polskich socjologów, zaniechanie przez nich prowadzenia badań autobiograficznych czy niepodejmowanie analiz socjologicznych zgromadzonego materiału autobiograficznego (Skibińska 2006, s. 64)” można jedynie zrozumieć odwołując się do kontekstu historycznego i politycznego Polski powojennej. Mimo tego wartość materiałów autobiograficznych pozyskiwanych drogą konkursową na pamiętniki doceniali w swych badaniach Jan Szczepański (1956, 1971), wspomniany Józef Chałasiński (1963), Bronisław Gołębiowski (1969; zob. też 1983, 2001), Franciszek Jakubczak (1964), Eugenia Jagiełło-Łysiowa (1964, 1967) Barbar Weber i in. (por. W. Dróżka 1993, 2004, 2008).

W świetle tradycji metoda biograficzna to nie tylko sposób (procedura) gromadzenia danych o przedmiocie badań wraz z przynależnymi jej sposobami analizy treści, lecz postawa teoretyczno-metodologiczna wobec rzeczywistości społeczno-kulturowej ze współczynnikiem humanistycznym.

Kontynuacja⁵

W związku z przemianami teoretycznymi w naukach społecznych, humanistycznych następowały też zmiany we wzorcach metodologicznych, a zwłaszcza poszerzała się refleksja nad sposobami i efektami gromadzenia danych (por. D. Lalak 2010).

Przez ostatnie ćwierćwiecze w naukach społecznych dokonała się cicha rewolucja metodologiczna, powodująca zacieranie się granic między dyscyplinami. Nauki społeczne, polityczne i humanistyczne zbliżają się do siebie, wspólnie koncentrują na interpretatywnym i jakości-

⁵ Mając na myśli kontynuację w zakresie badań autobiograficznych w Polsce ograniczam się jedynie do jej wycinka, odwołując się do pedeutologii.

wym podejściu do badań i teorii. Nie są to zupełnie nowe trendy, ale przyjmują one obecnie taki zakres, że możemy mówić o „jakościowej rewolucji” w naukach społecznych i dziedzinach im pokrewnych. [...] Nic dziwnego, że ta cicha rewolucja spotkała się z oporem, [...] który wyrasta z neokonserwatywnego dyskursu i ostatniego raportu opublikowanego przez National Research Council [...]. Przeobrażenia, które rozpoczęły się w sferze badań jakościowych we wczesnych latach 90. XX wieku, były kontynuowane aż do końca dekady. Wielu uczonych zaczęło dostrzegać, że skończyły się czasy obiektywnych badań (Denzin, Lincoln 2009, s. 2–3).

Na gruncie polskim, zdaniem socjolog A. Wyki, swoisty zwrot ku metodologii jakościowej (ku nowym wzorcom badań społecznych) obserwowany jest od lat 80. XX stulecia. Przyczyną tego jest jej zdaniem to, że polska socjologia tylko częściowo spełniła swą funkcję przewidującą (m.in. nie była w stanie przewidzieć ani wybuchu społecznego 1980–1981, ani jego cech strukturalnych) z powodu zdominowania socjologii metodami ilościowymi i nieadekwatnością ich wobec problemów rzeczywistości. Ponadto wpływ na zmiany na gruncie metodologii badań socjologicznych związany jest z przełomem w socjologii światowej, w której uwidocznił się wyraźny przełom antypozytywistyczny, związany z ogólniejszymi zmianami filozofii nauki i samej filozofii (por. Wyka 1993). W. Dróżka podkreśla także, że istnieje różnica pomiędzy współczesnymi a dawnymi badaniami biograficznymi. Istotę różnic upatruje w tym, że po pierwsze – wykorzystywane są inne źródła danych autobiograficznych niż pamiętniki czy dzienniki uzyskane poprzez konkurs; po drugie – stosuje się wiele „różnych technik interpretacji wypowiedzi autobiograficznych, w których kładzie się nacisk nie tyle na analizę treści (podejście bardziej tradycyjne), co na to, jak snuta jest opowieść o własnym życiu. Wypowiedzi autobiograficzne są tu rozumiane jako kulturowo ukształtowane sposoby opowiadania o własnym życiu” (Dróżka 2002, s. 15).

W polskiej pedeutologii biografę wykorzystał po raz pierwszy Bronisław Gołębiowski, opisując historyczny proces kształtowania się zawodu nauczyciela, poczynając od sylwetki Kazimierza Deczyńskiego – pierwszego nauczyciela parafialnego pochodzenia chłopskiego. Kontynuatorką jego badań w dziedzinie pedeutologii, której przedmiotem analiz stały się pamiętniki nauczycieli, jest Wanda Dróżka. Na przełomie lat 1989 i 1990 dostrzegła ona potrzebę podjęcia badań z wykorzystaniem biografii. Wówczas rozpoczęła badania nad pokoleniowym wizerunkiem nauczycieli w Polsce w sytuacji zmiany ustrojowej. Na ich podstawie sformułowała tezę o dokonującej się zmianie pokoleniowej nauczycieli. Teza ta stanowiła punkt wyjścia do kolejnych badań nad młodym pokoleniem nauczycieli lat 90. podjętych w latach 1992/1993 (por. Dróżka 2002, s. 9 oraz 1993, 1997, 2008). Badania dostarczyły materiału badawczego o dość jednolitym charakterze.

W przeważającej mierze ukazuje on postawy badanych nauczycieli wobec wartości, wobec sfery edukacji i jej roli społeczno-kulturowej, wobec różnych problemów zawodowych i społecznych, oraz cele i dążenia, sposoby ich realizacji w pracy i w życiu, a także szersze przemiany tej grupy zawodowej. W każdym z pamiętników ich autorzy przedstawiają dzieje swojego życia i pracy, tak jak je sami postrzegają i doświadczają w sposób im właściwy. Są zatem wyrazem świadomości ich autorów, choć razem wzięte stanowią obraz świadomości, aspiracji, roli, pozycji oraz stylu życia (etosu) całej grupy młodych nauczycieli (Dróżka 2004, s. 65).

Historia i tradycje zarówno socjologii, jak i pedeutologii z wykorzystaniem pamiętników stały się również inspiracją do podjęcia badań przez autorkę artykułu Joannę

Łukasik. W kwietniu 2009 roku ogłoszony został ogólnopolski konkurs na pamiętnik, dziennik, reportaż nt. „Miesiąc życia nauczyciela”. Jego inicjatywa i sens wynikały z głębokiego przeświadczenia o konieczności poznania codziennych doświadczeń zawodowych i pozazawodowych nauczycieli, ich wpływu na całokształt życia oraz sensów i znaczeń, jakie im nadają⁶. Pamiętniki nadesłane na konkurs umożliwiły rozpoznanie wielorakich problemów i uwarunkowań nauczycielskiej egzystencji w wymiarze osobisto-rodzinnym, zawodowym i społecznym w aspekcie codziennych doświadczeń (Łukasik 2011). Niewątpliwym sukcesem konkursu, co podkreślali jego uczestnicy, była możliwość codziennego, świadomego, refleksyjnego spojrzenia na wydarzenia z pewnej perspektywy, z dystansem (po pewnym czasie), ze zrozumieniem sensu danego zdarzenia, działania, zachowania, o czym pisze jedna z uczestniczek: „W aspekcie tego co się wydarzyło między pisaniem, drukowaniem a czytaniem – zapiski codzienności nabrały nowego sensu. Tekst aż się prosi o ciąg dalszy [...]. Lubię spojrzeć na siebie, zobaczyć, jak zmienia się moje życie, myślenie. To pomaga w nabraniu dystansu” (tamże, s. 255).

Autobiografia jako metoda badań, jako źródło informacji ma ogromną wartość dla badaczy jakościowych (por. Lalak 2010). Jednak nie tylko dla nich. Metoda biograficzna stwarza również autorom biografii możliwość podmiotowego zaistnienia. „Przedmiotem analiz i opisu narracyjnego są bowiem ich doświadczenia oraz refleksja, którą ta metoda znakomicie wyzwala; refleksja nad sobą, swym życiem, [...] nad swym działaniem, jego rezultatami i uwarunkowaniami” (Dróżka 2002, s. 29).

Literatura

- Dilthey W. 2004, *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, Gdańsk
- Bogaj A., Dróżka W. (red.) 2010, *Proces stawania się nauczycielem: teoria i praktyka*, Kielce
- Chałasiński J. i in. 1964, *Awans pokolenia. Młode pokolenie wsi Polskiej Ludowej*, Warszawa
- Chałasiński J. 1946, *Młode pokolenie chłopów. Zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce*, t. 2, Rzym
- Chałasiński J. (red.) 1980, *Pamiętniki nauczycieli: w 75-lecie ZNP*, Warszawa
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. 2009, *Metody badań jakościowych*, t. 1 i 2, Warszawa
- Dróżka W. 2008, *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce
- Dróżka W. 2006, *Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych w świetle założeń refleksyjnych nurtów poznawczych w naukach społecznych*, „Chowanna”, t. 1(26)
- Dróżka W. 1997, *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*, „Edukacja” nr 4
- Dróżka W. 2004, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce
- Dróżka W. 2002, *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Kielce
- Dróżka W. 2005, *Nauczycielska dojrzałość: pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*, Kielce

⁶ Termin nadsyłania prac został wyznaczony na dzień 31 grudnia 2009, rozstrzygnięcie konkursu nastąpiło w marcu 2010 roku.

- Dróżka W. 1993, *Pokolenia nauczycieli*, Kielce
- Gołębiowski B., Grad M., Jakubczak F. (red.) 1983, *Pamiętniki Polaków 1918–1978. Antologia pamiętnikarstwa polskiego*, Warszawa
- Gołębiowski B. 2001, *Społeczeństwo i polityka. Studia pamiętnikoznawcze*, Warszawa
- Gołębiowski B. (red.) 1966, *W poszukiwaniu drogi. Pamiętniki działaczy*, Warszawa
- Jakubczak F. 1964, *Awans młodego pokolenia wsi w mieście*, [w:] Chałasiński i in. (red.), *Awans pokolenia. Młode pokolenie wsi Polski Ludowej*, Warszawa
- Kłoskowska A. 1990, *Kulturologiczna analiza biograficzna*, [w:] Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa–Poznań
- Lalak D. 2010, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa
- Łukasik J. 2011, *Z codzienności nauczyciela*, Jastrzębie Zdrój
- Nowak S. 1985, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa
- Skibińska E. 2006, *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Radom
- Tabor U. 2008, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Katowice
- Wyka A. 1993, *Badania jakościowe w dobie transformacji, czyli o słuchaniu społeczeństwa*, „Kultura i Społeczeństwo” 1993, nr 3
- Znaniński F. 1984, *Przedmowa*, [w:] Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów. Procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce*, t. 1, Warszawa
- Znaniński F. 2008, *Metoda socjologii*, Warszawa

Wanda Jakubaszek, Elżbieta Mirewska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

O kształceniu pracowników socjalnych na przykładzie oferty edukacyjnej Instytutu Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

ABSTRAKT [Abstract]. Jakubaszek Wanda, Mirewska Elżbieta, *O kształceniu pracowników socjalnych na przykładzie oferty edukacyjnej Instytutu Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie* [On the training of social workers on the example of educational offer of the Institute of Education Sciences of the Pedagogical University in Krakow] Debata Edukacyjna nr 5, 2012, pp. 64–73, ISSN 1895-2763

Artykuł dotyczy problematyki przygotowania zawodowego pracownika socjalnego na przykładzie oferty edukacyjnej Instytutu Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Autorki wskazują na znaczenie roli pracownika socjalnego we współczesnych uwarunkowaniach kulturowych. Zarysowo prezentują cele edukacji, profil specjalnościowy kierunku oraz kadry naukowo-dydaktycznej, odpowiadającej za realizację zadań oświatowych.

Słowa kluczowe: praca socjalna, pracownik socjalny, oferta edukacyjna, asystent rodziny, asystent opieki instytucjonalnej

The article is about the issues of preparation of a professional social worker on the example of the educational offer of the Institute of Education Sciences of the Pedagogical University. The authors indicate the importance of the role of social worker in modern surroundings. They present the objectives of education, the profile of the studies and the staff, responsible for realization of educational tasks.

Key words: social work, social worker, educational offerings, family assistant, assistant to institutional care

Tło uwarunkowań kształtowania się pracy socjalnej

Budowanie współczesnego ładu społecznego wymaga odwoływania się do idei humanizmu, które stoją na straży wartości uniwersalnych. Dają podstawy każdej jednostce przeżywania życia w sposób świadomy i aktywny, umożliwiając tym samym stawanie się w pełni człowiekiem. Człowiekiem, który ma prawo do bycia niedoskonałym, błędzącym i poszukującym swojego miejsca na ziemi. Jednocześnie oczekującym od struktur państwowych stwarzania warunków do godziwej egzystencji, chroniących go przed marginalizacją i wykluczeniem społecznym, które to działania nierozzerwalnie łączą się

z opieką społeczną, zapoczątkowaną na gruncie polskiej rzeczywistości w czasach najtrudniejszych historycznie (zniewolenia i strat wojennych przełomu XIX i XX wieku) przez czołowych przedstawicieli pedagogiki polskiej w osobach Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego i Kazimierza Lisieckiego (Żukiewicz 2009, s. 108 i nast.).

Pomoc społeczna od jej początków do czasów współczesnych przechodziła różne przemiany, wzorując się na teoretycznych koncepcjach i programach pracy społecznej, szczególnie Ameryki, doprowadzając w konsekwencji do jej obecnej formy zawierającej się w terminie praca socjalna (*social work*).

Praca socjalna jest rozumiana jako „działalność skierowana na pomoc osobom, rodzinom (rodzinie), grupom i środowiskom społecznym w zaspokajaniu ich potrzeb (potrzeb człowieka), lepszym dostosowaniu do zasad życia społecznego, poprawie pozycji społecznej, zapobiegającej procesom marginalizacji społecznej [...]” (Rysz-Kowalczyk 2001, s. 153), nierozdzielnie łączy się z osobą pracownika socjalnego, „który dzięki odpowiednim kwalifikacjom zawodowym pracuje na rzecz osób, rodzin i środowisk społecznych, umożliwiając im lub ułatwiając realizację zadań i aspiracji życiowych” (tamże, s. 158).

Pracownik socjalny i jego kompetencje na tle współczesnej edukacji uniwersyteckiej

Działanie pracownika socjalnego określa Ustawa o pomocy społecznej z 12.03.200 z późn. zm. wraz z aktami wykonawczymi. Stanowi ona podstawę jego zachowań zawodowych oraz określa kierunek kształcenia na poziomie wyższym, które ma wyposażyć absolwenta w wiedzę zarówno teoretyczną, jak i praktyczną, pozwalającą na realizację zadań w zakresie niesienia pomocy „osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi” (Dz.U. 2004, Nr 64, poz. 593, art. 6, p. 12) (Żukiewicz 2009, s. 140).

Przygotowanie zawodowe pracownika socjalnego w Polsce przechodziło wielorakie przeobrażenia warunkowane całokształtem przemian społeczno-politycznych kraju. Dotyczyły one zarówno programów kształcenia, jak i struktur organizacyjnych realizacji tegoż procesu (Biederman 1998, s. 38 i nast.). Ostatnie zmiany w systemie przygotowania kadr służb społecznych nastąpiły z początkiem XXI wieku i polegały na odejściu od kontynuacji przygotowania tej grupy zawodowej w Szkołach Policealnych Pracowników Służb Społecznych na rzecz kształcenia w Kolegiach Pracowników Służb Społecznych oraz w uczelniach wyższych, w których to na kierunkach społeczno-humanistycznych odbywa się do chwili obecnej edukacja pracownika socjalnego.

Kształcenie w zawodzie pracownika socjalnego, na mocy powyższych przemian, realizowane jest również w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie od 2002 roku w Wydziale Pedagogicznym w Instytucie Nauk o Wychowaniu. Początkowo uruchomiono specjalizację Praca socjalna dla studentów specjalności Pedagogika społeczno-opiekuńcza kierunku Pedagogika. Doświadczenia zebrane podczas realizacji oferty dydaktycznej wykorzystano do utworzenia w 2007 roku samodzielnego kierunku Praca socjalna. W tym czasie (rok akademicki 2006/2007) Instytut Nauk o Wychowaniu UP pozyskał do współpracy część kadry dydaktycznej związanej od lat z kształceniem pracowników socjalnych dla systemu pomocy spo-

łecznej z Krakowskiej Szkoły Pracowników Służb Społecznych¹. Szkoła przenosiła na uczelnię swój dorobek, tradycje i doświadczenie edukacyjne, jakie zdobyła od 1969 roku w przygotowaniu zawodowym pracowników socjalnych. Wraz z dorobkiem i kadrą znającą teorię i praktykę pracy socjalnej uczelnia przejęła dawną siedzibę szkoły na os. Stalowym 17 w Krakowie, który gruntownie wyremontowano i zmodernizowano. Obecnie stanowi on jeden z najlepiej przygotowanych obiektów edukacyjnych uczelni krakowskich pod względem infrastruktury technicznej. Jest on zarazem przyjazny osobom niepełnosprawnym.

Dbając o kontynuację tradycji w kształceniu pracowników socjalnych, budynek na osiedlu Stalowym 17 stanowi dzisiaj siedzibę Katedry Pracy Socjalnej Instytutu Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego. Pierwszym powołanym kierownikiem Katedry został dr hab. Lucjan Miś, prof. UP (rok 2011/2012). Skupił on wokół siebie niewielką grupę osób mających bogaty dorobek oraz doświadczenie w kształceniu kadr dla systemu pomocy i integracji społecznej. W skład pracowników katedry obok kierownika weszli dr hab. Arkadiusz Żukiewicz, dr Józefa Matejek, mgr Józefa Kucharska, mgr Elżbieta Mirewska, mgr Ewelina Zdebska. Po roku pracy ze względu na swoje liczne obowiązki zawodowe dr hab. Lucjan Miś zarządzanie katedrą przekazał dr hab. Norbertowi Pikule, prof. UP, pozostając jednak nadal członkiem zespołu pracowników. W tym też czasie z grona zatrudnionych do innej uczelni odszedł też dr hab. Arkadiusz Żukiewicz. Pracę w zespole podjęli nowi pracownicy naukowo-dydaktyczni dr Marek Banach i dr Maciej Soliński. Obecnie zespół liczy osiem osób.

W 2007 roku Rada Instytutu podjęła decyzję o utworzeniu samodzielnego kierunku Praca socjalna. W tym samym czasie w ramach studiów podyplomowych uruchomiono specjalizację Organizacja pomocy społecznej przygotowującą absolwentów do pracy menadżerskiej w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej. Rok później (2008) Instytut uzyskał akredytację Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej na prowadzenie szkolenia pracowników socjalnych w zakresie specjalizacji zawodowej I i II stopnia². Dla uczestników szkoleń zajęcia są bezpłatne. Znaczące koszty obydwóch specjalizacji pokrywają środki pozyskane z Europejskiego Funduszu Społecznego. Naukę w ramach tego szkolenia podejmuje 73 pracowników socjalnych czynnych zawodowo reprezentujących placówki systemu pomocy społecznej z obszaru województwa małopolskiego. Specjalizacje pozostają pod nadzorem Departamentu Pomocy i Integracji Społecznej Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Dotyczy to zarówno programu nauczania, jak i kwalifikacji zawodowych kadry dydaktyczno-naukowej, infrastruktury i zasobów bibliotecznych. W roku 2009 przedstawiciel Centralnej Komisji Egzaminacyjnej do Spraw Stopni Specjalizacji Zawodowej Pracowników Socjalnych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej wizytował zajęcia realizowane w ramach I i II specjalizacji i wysoko ocenił ich aspekt merytoryczny i dydaktyczny oraz sam przebieg (Mirewska, Zdebska 2011, s. 220).

¹ Szkoła tego typu w systemie policealnym kształciła pracowników socjalnych od 1969 roku. Była jedną z pierwszych szkół w Polsce. Początkowo przyjęła nazwę Państwowa Szkoła Pracowników Socjalnych, następnie Medyczne Studium Zawodowe – Wydział Pracowników Socjalnych, a później Policealna Szkoła Pracowników Służb Społecznych. Przygotowywała do zawodów: pracownik socjalny – 2,5-letni cykl kształcenia, opiekun w domu pomocy społecznej – 2-letni cykl kształcenia, opiekunka środowiskowa – roczny cykl kształcenia, asystent osoby niepełnosprawnej – roczny cykl kształcenia.

² W tym czasie Uniwersytet Pedagogiczny jako jedyny w południowej Polsce prowadził specjalizację I i II stopnia w zawodzie pracownik socjalny.

Kadra dydaktyczna Katedry Pracy Socjalnej stara się być blisko rzeczywistości związanej z pomocą społeczną. Stąd żywo jest zainteresowana działalnością różnych podmiotów poruszających się w obszarze pracy socjalnej i pomocy społecznej. Utrzymuje ścisłe kontakty z organizacjami pozarządowymi pracującymi na co dzień z grupami defaworyzowanym oraz z jednostkami organizacyjnymi pomocy i integracji społecznej, w tym z Regionalnym Ośrodkiem Polityki Społecznej w Krakowie. Część kadry posiada uprawnienia do przeprowadzania egzaminów zawodowych w zawodach blisko związanych z pomocą społeczną, m.in. asystent osoby niepełnosprawnej, opiekunka środowiskowa, opiekun w domu pomocy społecznej, i co roku aktywnie uczestniczy w ich przeprowadzaniu. Organizatorem wspomnianych zawodowych egzaminów są Okręgowe Komisje Egzaminacyjne nadzorowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Obecnie kierunek Praca socjalna mocno merytorycznie wspiera kadra profesorska prowadzącą zajęcia ze studentami studiów stacjonarnych i niestacjonarnych oraz podyplomowych, w osobach: dr hab. Zofii Szaroty, prof. UP (Dziekana Wydziału Pedagogicznego), dr hab. Barbary Kędzierskiej, prof. UP (będącej równocześnie Dyrektorem Instytutu Nauk o Wychowaniu), dr hab. Lucjana Misia, prof. UP, dr hab. Jiřego Prokopa, prof. UP, dr hab. Norberta Pikuły, prof. UP.

Od 2011 roku Instytut Nauk o Wychowaniu UP prowadzi kierunek Praca socjalna z dwoma specjalnościami: Asystent rodziny oraz Asystent opieki instytucjonalnej. Studia realizowane są w formie 3-letnich studiów licencjackich (I stopnia), stacjonarnych i niestacjonarnych, bazujących na Standardach Kształcenia opracowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

W ramach studiów zostaje przygotowana profesjonalna kadra, wykształcona w oparciu o treści programowe podzielone na treści podstawowe, na które składają się: nauki społeczne, kształcenie w zakresie pedagogiki, psychologii, metodologii badań społecznych, prawa, ekonomii i zarządzania, oraz treści kierunkowe, zawierające zagadnienia z zakresu: wprowadzenia do pracy socjalnej, metodyki pracy socjalnej, wiedzy o rozwoju człowieka w cyklu życia oraz problemów społecznych i instytucji polityki społecznej, projektu socjalnego.

Nieodzownym elementem powyższych treści kształcenia była i jest praktyka realizowana w różnorodnych instytucjach pomocy społecznej, pozwalająca studentom weryfikować prawdy naukowe, teorie i całości kształt zagadnień społecznych w rzeczywistości opiekuńczo-socjalnej, tak ważnej z zawodowego punktu widzenia. Mocną stroną w idei kształcenia studentów do pracy w zawodzie pracownika socjalnego jest właściwe podejście kierownictwa Instytutu Nauk o Wychowaniu do koncepcji organizacji praktycznej nauki zawodu. Studenci w toku przygotowania zawodowego mają możliwość odbywania tzw. wizyt studyjnych i praktyk ciągłych w różnych instytucjach bezpośrednio lub pośrednio związanych z systemem pomocy i integracji społecznej. Kadra dydaktyczna stara się, by studenci poznali wszechstronnie obszary zatrudnienia pracownika socjalnego wpisane w ustawę o pomocy społecznej³, do których zaliczamy jednostki organizacyjne pomocy społecznej, jednostki organizacyjne wynikające z ustawy o wspieraniu rodziny

³ Jednostki organizacyjne pomocy społecznej to regionalne ośrodki polityki społecznej, powiatowe centra pomocy rodzinie, ośrodki pomocy społecznej, domy pomocy społecznej, placówki specjalistycznego poradnictwa, w tym rodzinnego, ośrodki wsparcia, ośrodki interwencji kryzysowej, jednostki organizacyjne funkcjonujące na mocy ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (np. ośrodki adopcyjne, placówki opiekuńczo-wychowawcze, regionalna placówka opiekuńczo-terapeutyczna, interwencyjny ośrodek preadop-

i systemie pieczy zastępczej oraz instytucje właściwe w sprawach zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu, szpitale, zakłady karne, realizujące zadania pomocy społecznej, ale także podmioty wspierające dziecko i rodzinę (np. poradnie psychologiczno-pedagogiczne, kluby malucha), podmioty wspomagające grupy defaworyzowane (np. przedsiębiorstwa ekonomii społecznej) czy organizacje pozarządowe powiązane z problematyką wykluczenia społecznego, ochrony zdrowia, edukacji, praw obywatelskich itp.

Ta różnorodność placówek, w których studenci odbywają praktyki, daje im możliwość poliwalentnego przygotowania do zawodu. Pozwala też studentom oraz absolwentom na rozwój indywidualnych zainteresowań i poszukiwanie miejsc pracy w różnych obszarach praktyki zawodowej, ze świadomością, iż mogą funkcjonować dobrze nie tylko profesjonalnie, ze względu na merytoryczne przygotowanie do pracy socjalnej, ale także ze względu na wyposażenie ich w procesie edukacji w kompetencje kluczowe, tak bardzo istotne współcześnie z punktu widzenia aktywności zawodowej (Kędzierska 2007, s. 130–135). Pozwala im to nie tylko na dobre realizowanie zadań powierzonych przez pracodawców, ale także (co jest bardzo istotne w zawodach o charakterze misji społecznej) poczucie spełnienia zawodowego oraz satysfakcji z tytułu zajmowanej pozycji w stratyfikacji społecznej.

Dopełnieniem tych doświadczeń są autorskie projekty socjalne studentów realizowane w zaprzyjaźnionych z uczelnią instytucjach i organizacjach pomocowych. Student indywidualnie lub w grupie opracowuje koncepcję działania społecznego, najczęściej adresowanego do przedstawicieli grup wykluczonych, marginalizowanych, z jakiś powodów pokrzywdzonych społecznie. Na tym etapie wnikliwie zapoznaje się z teoretyczną stroną zagadnienia, przeprowadza diagnozę społeczną, a następnie wdraża zaplanowane działania i dokonuje ich ewaluacji. Projekty realizowane przez studentów mają charakter ćwiczebny, przygotowujący do wykonywania podobnych działań w przyszłej pracy zawodowej. Stanowią również pewien element wyposażenia w kompetencje społeczne i personalne. Terenem doświadczeń w kreowaniu zmiany społecznej najczęściej są te placówki i instytucje, z którymi studenci zetknęli się podczas praktyk zawodowych.

Miejscem bezpiecznego trenowania umiejętności przyszłych profesjonalistów pracy socjalnej są także istniejące przy kierunku naukowe koła studenckie: Koło Naukowe Animatorów Społeczności Lokalnej prowadzone przez dr Józefę Matejek i mgr Ewelinę Zdebską oraz Koło Naukowe Prewencji Socjalnej kierowane do końca czerwca 2012 roku przez dr hab. Arkadiusza Żukiewicza.

Studenci włączają się również w liczne inicjatywy animowane przez środowiska zawodowe i organizacje społeczne, np. w 2011 roku przebadali wszystkie obiekty użyteczności publicznej pod kątem ich dostępności dla osób niepełnosprawnych w dzielnicy Kraków-Podgórze. Na podstawie tych badań powstał wydany przez organizację pozarządową Krakowskie Forum Organizacji Społecznych (KRAFOS) informator–poradnik opisujący szczegółowo placówki i instytucje, które ze względu na swoje zaplecze i posiadane środki są przyjazne osobom z różnymi dysfunkcjami.

Inną formą aktywności studentów jest coroczny udział w krakowskim przeglądzie twórczości artystycznej osób niepełnosprawnych organizowanym przez Stowarzyszenie Pomocy Socjalnej Gaudium et Spes, w którym udział biorą uczestnicy terapii zajęciowej prowadzonej w domach pomocy społecznej, dziennych domach pomocy społecznej,

cyjny), instytucje właściwe w sprawach zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu (np. publiczne służby zatrudnienia, ochotnicze hufce pracy).

ośrodkach opiekuńczo-rehabilitacyjnych, warsztatach terapii zajęciowej. Krakowskie Spotkania Artystyczne mają na celu promocję twórczości artystycznej dzieci, młodzieży i dorosłych niepełnosprawnych oraz osób starszych. Formuła konkursowa spotkania stymuluje te osoby do większej aktywności życiowej i pozytywnie wpływa na ich własną rehabilitację społeczną ukierunkowaną na zwiększenie samodzielności, a czasami i na rozpoczęcie procesu usamodzielnienia. Od 2012 roku honorowy patronat nad krakowskimi spotkaniami artystycznymi objął Uniwersytet Pedagogiczny. Opieka ta ze strony uczelni jest rezultatem współpracy ze Stowarzyszeniem Gaudium et Spes. Polega ona między innymi na włączaniu studentów z kierunku Praca socjalna, do realizowanych zadań w licznych placówkach pomocowych pozostających pod opiekę Stowarzyszenia.

Dzięki wzajemnej współpracy łatwiej jest kształtować postawy studentów w duchu solidarności międzypokoleniowej i tolerancji, konstruowane na indywidualnym doświadczeniu jednostki w autentycznych kontaktach społecznych z odmiennością i niepełnosprawnością człowieka. Budować moralność i system uniwersalnych wartości styczny z aksjologią humanizmu, zbyt rzadko popularyzowaną w kulturze ponowoczesności. Próbując tą drogą uświadamiać młodemu człowiekowi, zgodnie z ideą Janusza Korczaka, iż „nie wolno zostawiać świata takim, jakim jest” (za: Bauman 2007, s. 354), z jednoczesnym propagowaniem przesłania moralnego Józefa Tischnera: „przestań rozliczać świat, a zacznij rozliczać siebie” (tamże, s. 355).

Proces kształcenia studentów kierunku Praca socjalna dzięki różnorodnym formom i metodom edukacji daje szansę ukształtowania osobowości prospołecznych, nastawionych na epatowanie dobrem, cechujących się kompetencjami zawodowo-społecznymi, dla których pojęcia *posłannictwo i misja* nie stanowią tylko literackiego związku z *Silaczką*, ale są wyznacznikiem ich postawy, stosunku do człowieka i świata.

Współczesny pracownik socjalny powinien posiadać:

- wiedzę filozoficzno-socjologiczno-psychologiczną umożliwiającą rozumienie funkcjonowania systemu społeczno-ekologiczno-środowiskowego i całokształtu zachowań człowieka w kontekście naukowych teorii rozwoju osobowości, moralności i aktywności jednostki na tle uwarunkowań biopsychicznych i czynników determinujących prawidłowy bądź dysfunkcyjny rozwój;
- znajomość zagadnień z zakresu pracy socjalnej i metodyki postępowania pracownika socjalnego pozwalającą na realizację zadań pomocowych w kontekście działalności profilaktyczno-diagnostyczno-terapeutyczno-interwencyjnej oraz metodologii badawczej zjawisk społecznych;
- znajomość problematyki z obszaru ekonomii i zarządzania umożliwiającą pracę w obszarach finansowo-materialnych oraz organizacji pracy i współdziałania synergetycznego, popartych racjonalnym planowaniem, umiejętnym zarządzaniem zespołem ludzkim i gospodarowaniem czasem, uwzględniać w pracy zawodowej oraz kontaktach międzyludzkich zachowania etyczne i wysoką kulturę organizacji pracy, a także ewaluację całokształtu działań, ich krytyczną analizę oraz waloryzację efektywnych zachowań;
- wiedzę z obszaru działań instytucji systemu opieki społecznej oraz bieżących problemów społecznych, pozwalającą na efektywne niesienie pomocy w wymiarze lokalnym jak i ogólnopolskim, na podejmowanie inicjatywy w zakresie zapobiegania i likwidacji zachowań i zagrożeń społecznych będących wynikiem bądź wpływów patologicznych, bądź uwarunkowań cywilizacyjnych, a także zdarzeń losowych i pozaracjonalnych, np. niekorzystnych oddziaływań natury;

- znajomość prawa i ustawodawstwa ogólnospołecznego oraz finansowego pozwalającą na zachowania formalnoprawne i etyczne oraz niesienie pomocy zgodnej z obowiązującymi przepisami postępowania administracyjnego, eliminującego wszelkie nieprawidłowości i działania ograniczające rozwój i prawidłowe funkcjonowanie podmiotów objętych działaniami pomocowymi;
- umiejętności interpersonalne w zakresie komunikacji międzyludzkiej, relacji i nawiązywania kontaktów społecznych, ze szczególnym ukierunkowaniem na klientów pomocy społecznej z ich specyficznymi cechami stygmatyzacji i marginalizacji, umiejętność pracy z osobami o zaburzonej tożsamości oraz podejmowania działań na rzecz klienta z antycypowaniem skutków przewidzianych rozwiązań;
- wiedzę z zakresu samodoskonalenia, ustawicznego uczenia się i permanentnego rozwijania kompetencji społeczno-zawodowych, wzbogacania warsztatu zawodowego oraz kształtowania zachowań i postaw etyczno-moralnych; umiejętność działań chroniących przed skutkami wypalenia zawodowego oraz łamania zasad Kodeksu Etycznego Pracownika Socjalnego.

Perspektywy rozwoju pracy socjalnej i Katedry Pracy Socjalnej

Plany pracowników Katedry koncentrują się na wielu obszarach aktywności. Priorytetową z nich jest uruchomienie w jak najkrótszym czasie studiów magisterskich II stopnia z zakresu pracy socjalnej. Studia te adresowane byłyby do absolwentów studiów licencjackich I stopnia z zakresu pracy socjalnej, dążących do podniesienia swoich kwalifikacji. Strategia ta jest podyktowana potrzebami rynku pracy, ale też i wynika z nowych możliwości uczelni, jakie daje jej zmodyfikowana ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. w zakresie rozwoju tych kierunków studiów, na które jest zapotrzebowanie społeczne. Ta inicjatywa wymagać będzie od pracowników dydaktyczno-naukowych Katedry podjęcia działań innowacyjnych na rzecz modyfikacji wielu obszarów praktyki edukacyjnej.

Ważnym aspektem aktywności dydaktyczno-organizacyjnej Katedry są działania na rzecz uruchomienia studiów podyplomowych dla kandydatów na asystentów rodziny. Oferta edukacyjna dotyczyłaby wszystkich absolwentów studiów wyższych, niemających przygotowania w zakresie pedagogiki, psychologii, socjologii, pracy socjalnej i pracy z rodziną, a pragnących realizować się w tym zawodzie. Uniwersytet Pedagogiczny z racji dorobku naukowego w zakresie nauk humanistyczno-społecznych oraz doświadczeń wynikających z praktyki edukacyjnej z różnymi środowiskami wychowawczo-opiekuńczymi stanowi dobre zaplecze do realizacji tej nowej formy kształcenia ustawicznego. Otwarcie tego kierunku studiów wymaga jednak uzyskania pozytywnej opinii Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej po przedstawieniu wniosku z załączonym programem nauczania obejmującym zakres treści, które muszą być spójne z rozporządzeniem dotyczącym szkoleń na asystenta rodziny. W Katedrze zostały już podjęte prace w tym kierunku.

Pracownikom Katedry zależy również na uzyskaniu zgody ministerialnej na prowadzenie studiów podyplomowych dla wszystkich, którzy w swojej pracy zawodowej koncentrują się na problematyce opieki zastępczej nad dzieckiem i pieczy zastępczej. Wynika to z faktu zapotrzebowania na taką formę kształcenia środowisk zawodowych,

szczególnie z obszaru Małopolski, w których jest duża liczba absolwentów zainteresowana rozwojem zawodowym uniwersyteckim.

Celem zaspokojenie oczekiwań kandydatów na studia na kierunku Praca socjalna podejmowane się wysiłki na rzecz wprowadzenia nowej specjalności Asystent osoby starszej i niepełnosprawnej obok już istniejących specjalności: Asystent rodziny oraz Asystent opieki instytucjonalnej. Aktualizacji wymaga program studiów podyplomowych ze specjalizacji Organizacja pomocy społecznej. Obecnie realizowane są działania ukierunkowane na dopracowanie pewnych elementów w treściach programowych zgodnie z nowymi wytycznymi Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Modyfikacja programu studiów jest wynikiem przyjętych nowych kierunków polityki społecznej państwa, które ma realizować system pomocy społecznej.

Zmierzając do poprawy jakości działania kadry pracowników socjalnych i podmiotów ich zatrudniających Ministerstwo przyjęło założenie, aby w trakcie szkolenia menadżerów pomocy i integracji społecznej zwrócić szczególną uwagę na problematykę z następujących obszarów życia społecznego: współczesne kierunki rozwoju polityki społecznej, elementy organizacji i zarządzania, etyka zawodowa, aktualne zadania jednostek organizacyjnych pomocy społecznej realizowane na wszystkich szczeblach samorządu terytorialnego, ewaluacja działań w pomocy społecznej, wybrane zagadnienia prawne – prawo administracyjne, prawo pracy, zamówień publicznych, prawo rodzinne, prawo ochrony danych osobowych, prawodawstwo socjalne i zabezpieczenia społecznego, *public relations* i promocja działań w pomocy społecznej, media i negocjacje w pomocy społecznej, stres i wypalenie zawodowe, hospitacje instytucji działających w obszarze pomocy społecznej.

Na uwagę zasługuje również temat studiów pomostowych do studiów I stopnia z zakresu pracy socjalnej. Od dawna bowiem w środowisku zawodowym czynnych pracowników socjalnych istnieją oczekiwania, aby mogli oni uzupełnić swoje średnie wykształcenie zawodowe poprzez „krótką ścieżkę edukacyjną” do studiów I stopnia z pracy socjalnej. Obecnie dla tej grupy zawodowej brak systemu drożności w uzyskaniu wyższych kwalifikacji. Grupa ta, czynna zawodowa, aby mieć wyższe wykształcenie, musi od początku rozpocząć edukację na 3-letnich studiach licencjackich I stopnia na równi z osobami, które dopiero są kandydatami na pracowników socjalnych. Doświadczenie w pracy tych osób jest ogromne. Uzyskali oni dyplom pracownika socjalnego w systemie 2-letniej lub 2,5-letniej szkoły zawodowej policealnej. W trakcie pełnienia swojej roli zawodowej uczestniczyli w wielu formach doskonalenia zawodowego (konferencje, seminaria, warsztaty itp.), często o charakterze specjalistycznym organizowanych przez Regionalne Ośrodki Polityki Społecznej podległe właściwym ministerstwom. Znaczna część z tych osób posiada specjalizację I lub II stopnia w zawodzie pracownik socjalny, co wymagało zdawania egzaminów zewnętrznych przed Państwową Komisją Egzaminacyjną. Absolwenci I stopnia specjalizacji zdawali egzaminy przed Regionalną Komisją do spraw stopni specjalizacji w zawodzie pracownik socjalny działających najczęściej przy Regionalnym Ośrodku Polityki Społecznej, natomiast absolwenci szkolenia specjalizacji II stopnia broniли pracy dyplomowej w postaci projektu socjalnego przed Centralną Komisją Egzaminacyjną do spraw stopni specjalizacji w zawodzie pracownik socjalny, działającą przy Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej. Szacuje się, że dzisiaj są to osoby w wieku powyżej 45 lat, które chętnie podjęłyby kształcenie trwające rok–półtora, prowadzące do uzyskania dyplomu studiów wyższych pierwszego stopnia.

Podsumowanie

Praca socjalna w Polsce nie jest jeszcze samodzielną dyscypliną naukową. Korzysta ona z dorobku takich dziedzin, jak pedagogika, socjologia, psychologia, organizacja i zarządzanie itp. Niemniej jednak przez okres ostatnich 2 dekad nastąpił jej znaczny rozwój, zwłaszcza w praktycznym wymiarze, realizowanym w systemie pomocy społecznej. To pomoc społeczna poprzez swoje instytucje wypracowuje nowe metody, techniki i narzędzia pracy z klientem. Wprowadza nowe standardy usług społecznych zarówno w systemie instytucji środowiskowych jak i stacjonarnych. Profesjonalizuje się zawód pracownika socjalnego. Zwiększają się jego zadania, a także oczekuje się od niego nowych umiejętności, znacznie wychodzących poza opiekę, np. w zakresie projektowania działań i ich wdrażania. Za oczekiwaniami i potrzebami środowiska zawodowego muszą iść nowe programy nauczania oferowane przez uczelnie kształcące do zawodu pracownika socjalnego. Od kadry uczelni wymagać się więc będzie otwartości na potrzeby pracodawców i dostosowanie się do wymogów rynku pracy, co sprawi, że absolwenci studiów będą mieć perspektywy zatrudnienia, a uczelnie studentów.

Literatura

- Biederman V., 1998, *Problemy kształcenia pracowników socjalnych*, [w:] L. Malinowski, M. Orłowska (red.) *Praca socjalna służbą człowiekowi*, Warszawa
- Bauman Z. 2007, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Kraków
- Kędzierska B. 2007, *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Warszawa
- Król K., Bloch T. 2007, *Kronika Państwowej Szkoły Pracowników Socjalnych w Poznaniu*, „Praca Socjalna” nr 1
- Marynowicz-Hetka E., Wagner A., Piekarski J. (red.) 2001, *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Katowice
- Mirewska E. 2004, *Nowe wyzwania, nowe zawody, nowe wymagania*, [w:] A. Czupryna, S. Piździoch, A. Ryś, W.C. Włodarczyk (red.), *Zdrowie publiczne – wybrane zagadnienia*, t. VI, Kraków
- Mirewska E. 2012, *Praktyczna nauka zawodu studentów kierunku praca socjalna*, [w:] M. Banach, J. Matejek (red.), *Z teorii i praktyki pracy socjalnej*, Levoča
- Mirewska E. 2012, *Udostępnienie placówek użyteczności publicznej osobom niepełnosprawnym*, [w:] Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych. Ku społecznej jedności*, Kraków
- Mirewska E. Zdebska E. 2011, *Dzieje dydaktyki przygotowania kadr dla systemu pomocy społecznej i pracy socjalnej*, [w:] J.R. Paško, K. Potyrała, J. Zielińska (red.), *Dzieje dydaktyk przedmiotowych w 65-letniej tradycji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*, Kraków
- Rysz-Kowalczyk B. 2001, *Leksykon polityki społecznej*, Warszawa
- Wagner A. 2001, *Praca socjalna jako dyscyplina nauk społecznych – kilka uwag metodologicznych*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Katowice
- Wódcz K. 1998, *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Katowice
- Zasada-Chorab A. 2004, *Kształtowanie się zawodu pracownika socjalnego w Polsce*, Częstochowa
- Żukiewicz A. 2009, *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej*, Kraków

Akty prawne

Ustawy o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r., Dz.U. 2013, poz. 182

Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r., Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Dz.U. 2007, nr 104, poz. 1166

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 stycznia 2012 r. w sprawie szkoleń na asystenta rodziny, Dz.U. 2011, 272, poz. 1608

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 grudnia 2011 r. w sprawie szkoleń dla kandydatów do przysposobienia dziecka, Dz.U. 2011, nr 272, poz. 1610

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 grudnia 2011 r. w sprawie szkoleń dla kandydatów do pełnienia pieczy zastępczej, Dz.U. 2011, nr 274, poz. 1620

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 26 września 2012 r. w sprawie specjalizacji z zakresu organizacji pomocy społecznej, Dz.U. 2012, poz. 1081

Krzysztof Polak, *Bezradność nauczyciela*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012,
ss. 192, ISBN 978-83-233-3336-4

Nauczyciel – misjonarz, pasjonat, człowiek z powołaniem – tak określają siebie nauczyciele (zwłaszcza idealisci) sytuując w kontekście systemu nauczania. Mistrz, mentor, przewodnik – to miana tych nauczycieli, którym we wspomnieniach nadajemy szczególnie pozytywne znaczenie dla naszego życia. Hiena, despota, gnębiel, zmora – to przeciwaga dla wspomnień pozytywnych. Wszystkie te określenia mogą okazać się prawdziwe, biorąc pod uwagę zróżnicowane doświadczenia zarówno tych, którzy pracują w zawodzie, jak i tych, którzy z ich usług korzystają, czyli w istocie wszystkich.

Podchodząc do zagadnienia pragmatycznie, a nie tylko emocjonalnie, nauczycielstwo będziemy rozpatrywać jako zawód i ważną funkcję społeczną. Jedną z najważniejszych, towarzyszących człowiekowi od czasów starożytnych i jedną z tych, względem których zawsze formułowano szerokie i wygórowane oczekiwania, żeby nie powiedzieć – wymagania. Choć nazwa i sposób transmisji wiedzy zmieniały się w zależności od okoliczności, sama idea sposobów interpretacji świata zawarta w istocie bycia nauczycielem wydaje się pozostawać niezmienną, co więcej, stale wzbogacana jest o nowe powinności, normy, standardy, kompetencje. Wiele z nich wynika z rozwiązań wprowadzanych w systemie oświaty, której nauczyciel stanowi jedno z najważniejszych ogniw. Często jednak z punktu widzenia praktyki jego działań rozwiązania mające w zamyśle służyć podnoszeniu jakości funkcjonowania poszczególnych elementów systemu edukacyjnego, wywołują w nauczycielach poczucie bezradności. Ono właśnie stało się osią dociekań badawczych osadzonych w szerszym kontekście zmian systemowych, w orbicie których nauczyciel pełni swą funkcję, przedstawionych w książce Krzysztofa Polaka *Bezradność nauczyciela*. Jak we wstępie zaznacza sam Autor, nie traktuje owej bezradności nauczyciela jako immanentnego czynnika jego pracy z góry wpisanego w pełnioną przez niego rolę, ale analizuje jako pewien fenomen osadzony w realiach funkcjonowania całego systemu, którego nauczyciel jest częścią, a szczególnie tych elementów, które tę bezradność wywołują bądź też wzmagają (s. 8).

Pod względem konstrukcyjnym książka ma charakter teoretyczno-empiryczny. Tworzy ją dziewięć rozdziałów wraz z bibliografią uwzględniającą szereg znaczących, co istotne, aktualnych pozycji z zakresu pedeutologii, a także psychologii i socjologii, do których odniesienia pozwalają ukontekstować podejmowane przez Autora kwestie. Pozycję zamyka aneks, w którym zamieszczono wzory narzędzi badawczych wykorzystanych w celach eksploracyjnych. Znajdziemy tu kwestionariusz ankiety, skonstruowanej na potrzeby przedstawionych tu badań, skierowanej do nauczycieli, zmodyfikowaną przez Autora Skalę Wsparcia Społecznego K. Kmiecik-Baran oraz Kwestionariusz Koherecji A. Antonovsky'ego (SOC-29), pozwalające przybliżyć się do określenia zagadnienia psychospołecznych warunków pracy współczesnego nauczyciela.

Rozdział pierwszy zawiera teoretyczne osadzenie zagadnienia, które Autor rozpoczyna od przedstawienia złożoności pojęcia *bezradność*, a także wskazania tego jej rozumienia, które określa ramy podjętych dociekań. Definiuje więc bezradność jako „stan

psychiczny odznaczający się niemożnością znalezienia przez podmiot wyjścia z trudnej dla niego sytuacji, co przejawia się w przerwaniu dotychczasowego działania lub podjęciu działania nie prowadzącego do oczekiwanego przezeń rezultatu. To poczucie może pojawić się bez względu na rzeczywistą czy pozorną niemożność osiągnięcia celu i ma związek z nieumiejętnością uporania się z tą sytuacją” (s. 9).

Przywołana analiza fenomenu bezradności w znaczeniu ogólnym pozwala stwierdzić, że zjawisko to może dotyczyć różnych sfer funkcjonowania człowieka: motywacyjnej, aksjologicznej, emocjonalnej, ale konsekwencje prawie zawsze koncentrują się na sferze działaniowej. Jest to zjawisko powszechne, dotykające każdego człowieka, tyle że różniące się wymiarami tych konsekwencji. Te z kolei zależą od indywidualnych, aktywnych bądź pasywnych schematów reagowania na zmieniające się okoliczności obiektywne lub subiektywne, które jednostce wydają się być trudne, zagrażające bądź tylko znacząco inne od tych spodziewanych. Istotne w dekodowaniu zjawiska bezradności jest dostrzeżenie jego procesualnego charakteru, osadzonego w kontekście zarówno sytuacji jak i znaczenia, jakie człowiek jej nadaje.

Autor przybliży także zróżnicowanie analiz bezradności dokonywanych na gruncie socjologii i psychologii, gdzie w pierwszym przypadku brany jest pod uwagę społeczno-kulturowy kontekst funkcjonowania człowieka, w którym jego autonomia i kreatywność schodzą na dalszy plan. W drugiej – psychologicznej tradycji – zwraca się z kolei szczególną uwagę na osobowościowe przyczyny jej powstania i przejawiania. Szczególnie ważne w kontekście badanego zagadnienia wydają się być dwie sztanदारowe, uwypuklone przez Autora teorie: wyuczony nieudolności Thorsteina Velbena i wyuczony bezradności Martina Seligmana, a także teoria atrybucji.

Odniesienie rozważań natury ogólnej do bezradności konkretnej grupy zawodowej, jaką stanowią nauczyciele, słusznie osadzone zostaje w kontekście momentu dziejowego, w którym nauczyciel funkcjonuje, determinującego fakt jej występowania i potencjalny poziom nateżenia w odczuciach nauczyciela i sposobach jego reagowania.

Uwzględniając perspektywę temporalną w przyglądaniu się zawodowi nauczyciela i warunkom jego uprawiania w najnowszej historii Polski, w której wraz z systemem politycznym, społecznym i ekonomicznym miały szansę ewoluować przeobrażenia systemu edukacji, Autor zwraca uwagę na istotę szans i możliwości, jakie dawała nauczycielom zmiana zapoczątkowana u progu lat dziewięćdziesiątych XX wieku (wspieranie autonomiczności oświaty, kreowanie innowacyjnych projektów, elastyczność programowa, promowanie nauczycielskiej twórczości). Pojawia się tu także dość smutna konstatacja, iż ów początkowy entuzjazm zmierzania w lepszym kierunku rozbił się o mur edukacyjnej rzeczywistości uwikłanej w tak intensywne zależności systemowe, że nawet jeśli nie uniemożliwiały one, to znacząco utrudniały wprowadzanie istotnie konstruktywnych zmian. Dodatkowe ograniczenie stanowił fakt, że nauczyciele, którym często przypisywano rolę katalizatorów zmian, sami nie mogli dotrzymać kroku dokonującym się przeobrażeniom. Trudno było zatem oczekiwać, że będą nowe zmiany inicjować, zwłaszcza, że jak pisze Autor: „zmiany w obrębie edukacji, a także w jej społecznym otoczeniu wyprzedziły nauczycielska zdolność adaptacyjną” (s. 18) zarówno w aspekcie jego działań dydaktyczno-wychowawczych, jak i autorozwojowych. To z kolei znacząco przyczyniło się do poczucia bezradności – dyskomfortu, który można, a właściwie trzeba chcieć przezwyciężyć, by móc dalej uprawiać ten zawód z korzyścią dla uczniów i samego siebie.

W rozdziale drugim przedstawione zostały zagadnienia metodologiczne badań przeprowadzonych przez Autora, przedmiotem których uczynił psychospołeczne konteksty poczucia bezradności nauczyciela, zogniskowane według takich kategorii, jak poczucie osamotnienia, wspólnotowość działań zawodowych, lęk przed porażką i poczucie koherencji (zrozumiałość, zaradność, sensowność).

Idąc podjętym przez M. Heideggera sposobem analizowania danych, podjął Autor zamiar pokazania jednego ze sposobów doświadczania przez nauczycieli codziennych sytuacji, w które wpisuje się ich poczucie bezradności, nie zaś skonstruowania uogólnionego obrazu ich profesjonalnego funkcjonowania (s. 22). Chcąc poznać odpowiedź na pytanie, czy nauczyciele odczuwają bezradność w swojej codziennej pracy, jakie są jej przyczyny, przejawy i sposoby jej pokonywania, Autor uwzględnił pryzmat ich doświadczeń skoncentrowanych wokół takich kategorii, jak poczucie osamotnienia, zmiana, pozór edukacyjny, porażki i sukcesy.

Do zebrania danych badawczych posłużył sondaż diagnostyczny, jedna z najbardziej skutecznych metod stosowanych w celu poznania opinii, poglądów czy specyfiki wybranej zbiorowości, tu nauczycieli, a w ramach tej metody techniki ankietowania i skallowania. Badaniami objęto oprócz nauczycieli poszczególnych przedmiotów, w tym religii, także wychowawców świetlic szkolnych, pedagogów szkolnych, nauczycieli bibliotekarzy oraz nauczycieli wspomagających z klas integracyjnych. Reprezentowali oni wszystkie typy i szczeble szkoły. Do analiz wykorzystano dane pochodzące od 354 badanych. Rozdziały 3–9 stanowią opis i interpretację uzyskanych wyników badań, które omówione zostały na tle zróżnicowanych kontekstów.

Jeden z pierwszych bardzo istotnych wniosków badawczych odnosi się do stwierdzenia, że bezradni (choć z różną częstotliwością i natężeniem) bywają prawie wszyscy nauczyciele, niezależnie od tego w jakim są wieku i jak długo pracują w zawodzie. Kategorią przyczyn bezradności najsilniej reprezentowaną we wskazaniach nauczycieli jest ta dotycząca zmian organizacyjno-programowych, które nie zawsze są zrozumiałe i sensownie uzasadnione. Fakt ten stanowi dla nauczycieli trudność z włączeniem ich do dotychczasowych schematów działania, zwłaszcza gdy oceniają te działania jako niepotrzebnie narzucane przez władzę czy wręcz pozorowane (s. 43).

Wśród objawów towarzyszących poczuciu bezradności na frekwencyjnym szczycie znalazły się zdenerwowanie, niemożność skupienia się i zwątpienie we własne umiejętności oraz dolegliwości somatyczne. Najczęściej zostają one wywołane nagłymi sytuacjami, które odbiegają znacząco od przyjętych i uznawanych za właściwe norm zachowania (uczniów, rodziców, kolegów-nauczycieli, zwierzchników), wywołując odczucia i reakcje negatywne. Istotne jest jednak to, że ci spośród badanych, którzy mają wgląd we własne doznania, podejmują kroki pozwalające ową bezradność przełamywać. Analizują problem, który odczuwany dyskomfort wywołał (najczęściej w gronie koleżeńskim), a także własne emocje i przeżycia. Są i tacy, którzy od problemów uciekają. Jak słusznie zauważył Autor, są to więc typowe reakcje charakterystyczne dla zachowań ludzi w sytuacjach trudnych, a z racji specyfiki zawodu nauczyciela, skutki tych reakcji mają znacznie większy stopień oddziaływania, poprzez wpływ na jakość pracy bezpośrednio przekładającej się na efektywność wyników nauczania i wychowania.

Interesująco przedstawiają się wyniki rozpatrywania kwestii bezradności przez pryzmat poczucia osamotnienia, rozumianego tu jako stan psychiczny człowieka, któremu brak więzi z innymi ludźmi, brak poczucia przynależności do jakiegokolwiek wspólnoty,

funkcjonowania na marginesie życia społecznego (s. 61). Jak wynika z deklaracji ponad połowy badanych, poczucie to nie jest obce szczególnie grupie nauczycieli początkujących. Co ciekawe, wskazujący na nie nauczyciele doświadczeni zawodowo, wypuklali nie tyle aspekt indywidualny poczucia osamotnienia, ale odnosili je do osamotnienia całej grupy zawodowej wobec władzy czy innych grup otoczenia społecznego, wskazując między innymi na poczucie niedoceniaenia ich codziennych starań czy nieodwzajemnienia trudu wkładanego w pracę.

Szczególnie warty uwagi jest uwzględniony w publikacji kontekst, o którym nieczęsto się pisze, mianowicie – pozór w edukacji. Jak przekonuje Autor, pozór może dotyczyć różnych elementów tego obszaru: chybione mogą być pomysły, pozorne innowacje czy przeobrażenia (s. 98). Trudno się nie zgodzić z postawioną tu tezą, że wypaczeniom tym sprzyjają częste w ostatnich latach działania reformujące. Nie bez znaczenia jest tu także uwikłanie edukacji w grę polityczną, często obliczoną na kreowanie pozorów. Zabiegi te mają służyć nie tyle rzeczywistym zmianom na lepsze, ile kształtowaniu społecznego przekonania o odpowiadaniu na pojawiające się potrzeby. Kategorii tych pozorów, jakie wyszczególniono na podstawie nauczycielskich wskazań, jest niestety dosyć dużo. Odnoszą się do wymogów biurokratycznych w codziennej pracy nauczyciela, nieprawidłowości w systemie kształcenia nauczycieli oraz trybu ich zawodowego awansu, poszukiwania nowej filozofii edukacji czy reformy systemu wychowawczego szkoły.

To tylko niektóre z kontekstów bezpośrednio związanych ze zjawiskiem tytułowej bezradności nauczyciela, pozwalające spojrzeć na wybrane aspekty jego zawodowego funkcjonowania oczami tych, których bezpośrednio dotyczą. Wśród zalet tej książki obok ważkości poddanego analizie zagadnienia, zwięzłości zaprezentowanych wyników badań, w których nie nadużywa się danych liczbowych, a jedynie używa ich do obrazowania analizowanych kontekstów, znajdują się także inne.

Czytelnik ma możliwość poznania sposobu odczuwania przez nauczycieli reprezentujących, co szczególnie cenne, różne typy i poziomy szkół oraz specjalności nauczania, ciemnej strony wykonywania tego zawodu, w tym sytuacji, które generują lęki, wywołują poczucie utraty sensu, niemożności uporania się z problemami, często o wielowarstwowej genezie. Lektura ta pozwala uświadomić sobie, że owo tytułowe poczucie bezradności wynikać może nie tylko z kruchej struktury psychicznej danej osoby, ale także z czynników od nauczyciela niezależnych, takich jak zmiany systemowe w obrębie przestrzeni edukacyjnej, często chybione, nielogiczne, niewystarczająco przez ustawodawców uzasadniane. Trudno się więc dziwić, że postawy, których wywołaniu bądź umacnianiu mają służyć, wcale niełatwo im zinternalizować. Niestety, często autorom słów krytyki kierowanej pod adresem nauczycieli nie starcza wyobraźni (wiedzy?), by dostrzec i ten aspekt ich funkcjonowania. Wniosek ten jest ważny także dlatego, że zdejmuje z nauczycieli przynajmniej część odpowiedzialności za społecznie formułowane w stosunku do nich pretensje, których adresatami być nie powinni. Zyskujemy też ważną świadomość, że poczucie bezradności dotknąć może każdego i nie musi być postrzegane jako fakt deprymujący, bo istnieją różne sposoby, choćby te przepracowane/wypróbowane już przez badanych, pozwalające przerwać impas dotkliwej niemożności działania.

Warto, aby po tę pozycję sięgnęli nie tylko nauczyciele, aby przekonać się, że to co często w skrytości ducha ich trapi, dotyczy także innych i dostrzegli różne sposoby

radzenia sobie z trudnościami; nie tylko studenci kształcący się na kierunkach nauczycielskich – aby (wyprzedzająco) zapoznali się z trudnymi momentami, jakich mogą doświadczyć w przyszłej pracy, a kiedy już się zdarzą, nie zaskakiwały, ale też rodzice – aby spojrzeli na nauczycieli inaczej niż zazwyczaj, to jest nie z pozycji krytyczno-rozszerzeniowej, ale rozumiejąco-empatycznej.

Anna Kwatera

Jarosław Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania* [Dai fondamenti filosofici dell'educazione alla filosofia eidetica dell'educazione], Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej [Casa Editrice dell'Accademia di Pedagogia Speciale], Warszawa [Varsavia] 2009, pp. 384, ISBN 978-83-89600-68-4

La pedagogia fenomenologica polacca, con tutta certezza, non gode di particolare notorietà a livello mondiale. Per quanto i cognomi di fenomenologi provenienti da questo paese siano conosciuti ai più (basti pensare a Roman Ingarden e a Józef Tischner), la pedagogia fenomenologica polacca non può ancora vantare un gruppo nutrito di rappresentanti noti. Per questo motivo, ho il piacere di presentare al lettore – ed in particolare al lettore italiano – una delle ultime monografie pubblicate in Polonia, dedicate alla problematica della pedagogia fenomenologica. L'autore della pubblicazione è il prof. Jarosław Gara, docente dell'Accademia di Pedagogia Speciale di Varsavia.

Nella sua tesi – basandosi sulla fenomenologia “originaria” dello stesso Husserl – tenta di mettere a nudo i presupposti fondamentali degli atti educativi fenomenologici. L'elaborato è composto da un' “Introduzione” e da tre parti fondamentali: Parte 1. Strutturazione filosofica dei problemi dell'educazione; Parte 2. Fondamenti epistemologici e metodologici della fenomenologia “originaria”; Parte 3. Fenomenologia degli atti educativi e “Conclusione”.

Nell' “Introduzione”, il prof. Gara rievoca la storia del movimento dedito alla pedagogia fenomenologica, concentrandosi in prima battuta sull'ambiente di lingua tedesca (Aloys Fischer, Friedrich Copei, Edith Stein, Eugen Fink, Martinus Jan Langeveld, Otto Friedrich Bollnow, Werner Loch, Käte Meyer-Drawe, Wilfried Lippitz), inglese (Max van Manen), e successivamente sulla realtà polacca (Władysław Cichoń, Jacek Filek, Krystyna Ablewicz). In queste prime pagine, inoltre, viene presentato l'argomento della dissertazione, sia dal punto di vista dei contenuti che da quello formale.

Nella prima parte dell'opera, l'autore presenta le fonti filosofiche della strutturazione dei problemi educativi fondamentali, avendo come punto di riferimento la filosofia dell'educazione, nella più ampia accezione del termine. Vengono presentate le principali visioni dell'uomo nell'ambito delle riflessioni antropologiche, mettendo a nudo gli orizzonti antropologico-assiologici del pensiero educativo. Allo stesso tempo, vengono definite le caratteristiche principali, necessarie per l'elaborazione di presupposti teleologici relativi all'educazione.

Nella seconda parte, l'autore tenta di ricostruire categorie fenomenologiche quali: l'esperienza, l'oggetto e l'intenzione. Per fare ciò, si basa in primo luogo sulle “Ricerche Logiche” – opera iniziale di Husserl, giungendo – tra le altre cose – alle seguenti conclusioni: 1. La fenomenologia deve essere intesa come una disciplina aprioristica; 2. La realtà apodittica si esprime attraverso lo “sguardo” nell'essenza di qualcosa; 3. La fenomenologia ha il compito di esprimere le esperienze vissute coscientemente nella loro pura essenza; 4. L'accesso alle essenze è possibile attraverso una procedura metodologica definita – l'astrazione “ideante”; 5. La proprietà degli atti conoscitivi è la loro intenzionalità (cfr. J. Gara 2009, p. 231-232). In base a queste e ad altre conclusioni, Gara crea i presupposti fondamentali della fenomenologia degli atti educativi.

La terza parte inizia con una prova di presentazione degli atti educativi come atti aventi carattere eidetico. Vengono illustrate le loro forme, gli aspetti e la struttura.

L'autore analizza l'essenza e la forma della pseudoeducazione. Per fare ciò, evidenzia i momenti fenomenologici degli atti educativi, definiti tra l'altro come situazioni caratterizzate dalla continua presenza delle seguenti caratteristiche e dello schema: 1. "azione-sensazione", con uno svolgimento che resta comunque a livello intersoggettivo; 2. qualsiasi atto educativo rappresenta sempre una forma di azione "dall'esterno"; 3. l'educazione lascia sempre una qualche impronta nell'uomo che ne è oggetto; 4. le intenzioni dell'attività educativa sono strettamente legate alla consapevolezza; 5. il senso dell'attività educativa è fortemente connesso al tentativo di superare le circostanze che la determinano e le condizioni esterne; 6. l'orizzonte teleologico di un'educazione corretta è l'eliminazione dello squilibrio ontologico tra il soggetto che educa e colui che è educato (cfr. J. Gara, 2009, p. 261–262).

Successivamente, l'autore definisce con maggiore precisione le intenzioni degli atti educativi nel contesto dei loro valori antropologici, assiologici e teleologici. Nel primo caso si evidenzia il fatto che il soggetto dell'azione è precedente all'azione stessa. Quest'ultima, peraltro, è priva di un carattere autonomo e rimanda sempre al soggetto. L'azione, quindi, è una forma di autooggettivazione del soggetto. Allo stesso tempo, ogni scelta presuppone la presenza di un'autorità che la compie (cfr. Gara 2009, p. 266–267). Per quanto concerne le qualità assiologiche degli atti educativi, l'autore analizza il legame della pedagogia dialettica con la libertà e la responsabilità, ponendo domande relative alla categoria della "persona", del "bene", del "male" e della "totalità" nell'educazione, intese come tentativi di impadronirsene, andando a ridurre il valore degli stessi atti. D'altro canto, le intenzioni educative teleologiche si concentrano attorno alle domande sull'uomo – sul suo essere in cammino e sul suo orientamento esistenziale, rivolto a gesti di autoaffermazione. Il prof. Gara riepiloga questa sezione delle sue riflessioni nel modo seguente: "<La vocazione> dell'educazione e della formazione", considerando il loro senso più fondamentale, è quella di scoprire "l'uomo potenziale", contribuendo alla sua concretizzazione, ossia al condurlo su quel percorso che gli consentirà di scoprire "se stesso come altro", fornendogli le competenze necessarie per conoscere ciò che non è stato ancora scoperto e per definire con maggior precisione ciò che è rimasto incompleto, ed è pertanto "diverso da ciò che è "identico" in quanto già noto e manifestato" (Gara 2009, p. 342). Nella "Conclusione", l'autore tenta ancora una volta di sistematizzare le analisi realizzate ed espone i risultati più importanti delle proprie ricerche.

La monografia di Jarosław Gara – nell'ambito della pedagogia polacca – è una delle poche prove di identificazione e sviluppo delle relazioni esistenti tra fenomenologia (nella sua versione originaria, in sintonia con la visione rappresentata da Husserl) e scienze dell'educazione. Da un certo punto di vista, rappresenta una continuazione degli studi realizzati dai pedagoghi polacchi e caratterizzati da una natura ibrida, fatta di filosofia e pedagogia. Tra gli autori più importanti, noti per la conduzione di ricerche di questo tipo, ricordiamo: Roman Ingarden, Józef Tischner, Tadeusz Gadacz, Jacek Filek, Bogusław Milerski, Krystyna Ablewicz. Occorre sottolineare il fatto che Jarosław Gara appartiene a quella nuova generazione di pedagoghi/filosofi polacchi che, dopo i cambiamenti avvenuti nella realtà socio-politica polacca a partire dal 1989, si rifanno a modelli di pensiero antropologico ed educativo completamente assenti o troppo poco popolari, in grado di superare la visione materialistica ed empirica.

Andrzej Ryk

Informacje o autorach

Katarzyna Białożył, mgr, Ośrodek Wsparcia dla Osób Starszych Caritas Archidiecezji Krakowskiej

Kontakt: katarzynabialozyt@gmail.com

Anna Czekaj, studentka II roku studiów magisterskich na kierunku pedagogika, specjalność: poradnictwo edukacyjne i zawodowe na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie oraz II roku studiów magisterskich na kierunku filologia polska na Uniwersytecie Jagiellońskim

Kontakt: anna.maria.czekaj@gmail.com

Wanda Jakubaszek, dr, Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kontakt: wandajakubaszek@op.pl

Anna Kwatera, dr, Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kontakt: akwatera@wp.pl

Joanna M. Łukasik, dr, Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kontakt: Joanna.lukasik@com-4t.pl

Jolanta Maćkiewicz, dr, Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kontakt: jolanta.ma@poczta.fm

Elżbieta Mirewska, mgr, Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kontakt: elzbieta.mir@op.pl

Lucjan Miś, dr hab., prof. UJ,

Kontakt: lucjan.mis@gmail.com

Jiří Prokop, Doc.PhDr., PhD., Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kontakt: prokopjura@volny.cz

Norbert Pikula, dr hab., prof. UP, Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kontakt: norbertpikula@gmail.com

Andrzej Ryk, dr, Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kontakt: aryk@poczta.fm

Mirosław Józef Szymański, prof. dr hab., Katedra Socjologii Edukacji, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Kontakt: miroslaw.szymanski@wp.pl

