

TOM II

KULTURA PRZEMIANY EDUKACJA

Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne

CULTURE
CHANGES
EDUCATION

VOLUME II

The thought about upbringing
Theories and educational use

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom II

Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume II

The thought about upbringing. Theories and educational use

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom II

Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume II

The thought about upbringing. Theories and educational use

Redakcja naukowa

**KAZIMIERZ SZMYD, ANDRZEJ GARBARZ
ZOFIA FRĄCZEK, BARBARA SKOCZYŃSKA-PROKOPOWICZ**



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2014**

Recenzował

dr hab. KAZIMIERZ RĘDZIŃSKI, prof. Akademii im. Jana Długosza

Komitet Redakcyjny

prof. dr hab. Kazimierz Szmyd – redaktor naczelny,
dr Zofia Frączek – zastępca redaktora naczelnego, prof. dr hab. Andrzej Garbarz – członek Komitetu Redakcyjnego, dr Barbara Skoczyńska-Prokopowicz – sekretarz redakcji

Rada Naukowa

prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek – przewodniczący (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu)
prof. dr hab. Ryszard Pęczkowski – wiceprzewodniczący (Uniwersytet Rzeszowski)
prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander (Krakowska Akademia im. A.M. Modrzewskiego)
prof. dr hab. Beata Balogowa (Uniwersytet w Preszowie)
prof. dr hab. Krystyna Barłóg (Uniwersytet Rzeszowski)
prof. zw. dr hab. Ryszard Bera (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
prof. zw. dr hab. Józefa Brągiel (Uniwersytet Opolski)
prof. dr hab. Sławomir Cudak (Społeczna Akademia Nauk w Łodzi)
prof. zw. dr hab. Maria Chodkowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
prof. dr hab. Vasil Gluckman (Uniwersytet w Koszycach)
prof. dr hab. Grzegorz Grzybek (Uniwersytet Rzeszowski)
prof. dr hab. Dmytro Hertciuk (Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie)
prof. dr hab. Janusz Miąso (Uniwersytet Rzeszowski)
prof. dr hab. Marek Paluch (Uniwersytet Rzeszowski)
prof. dr hab. Jurii Pelekh (Rivne State Humanitarian University)
prof. dr hab. Mieczysław Radochoński (Uniwersytet Rzeszowski)
prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki (Uniwersytet Zielonogórski)
prof. zw. dr hab. Jan Szmyd (Krakowska Akademia im. A.M. Modrzewskiego)
prof. dr hab. Marta Uberman (Uniwersytet Rzeszowski)
prof. dr hab. Alicja Ungeheuer-Gołąb (Uniwersytet Rzeszowski)

Opracowanie redakcyjne i korekta
JOLANTA DUBIEL

Opracowanie techniczne
EWA KUC

Łamanie
ANDRZEJ LEWANDOWSKI

Projekt okładki
GRZEGÓRZ WOLAŃSKI

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2014

ISBN 978-83-7996-078-1

1132

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigoń 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26
e-mail: wydaw@ur.edu.pl; <http://wydawnictwo.ur.edu.pl>
wydanie I; format B5; ark. wyd. 18; ark. druk. 18,5; zlec. red. 116/2014

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

SPIS TREŚCI

Contents	7
Wprowadzenie. Pierwsze doświadczenia i wnioski	9

Część I

AKSJOLOGICZNE I SPOŁECZNE OBSZARY WYCHOWANIA I ROZWOJU CZŁOWIEKA

Kazimierz Szmyd, Hubert Sommer , Edukacja wobec zmiany antropologicznej i cywilizacyjnej – zagrożenia i szanse rozwoju	13
Zofia Frączek , Człowiek w społeczeństwie globalnym – wychowanie do wartości wciąż aktualne	31
Liudmyła Pelekh , Axiological components in teacher profession in Ukraine and Poland	46
Michail S. Janickij, Andrej W. Seryj, Jurii W. Pelekh , The peculiarities of personality in time perspective, depending on directions of various value systems	60
Andrzej Garbarz , Problem eutanazji jako jeden z dylematów bioetycznych w edukacji (Według wypowiedzi studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego)	67

Część II

RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI

Jan Szmyd , Szkoła i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności” – konteksty cywilizacyjne i społeczne	79
Sławomir Cudak , System wartości w życiu rodziny	92
Beata Romanek , Jakim językiem o rodzinie mówi współczesna młodzież?	100
Ewa Markowska , O dewaluacji znaczenia instytucji małżeństwa w społeczeństwie ponowoczesnym	108
Małgorzata Papier , Zjawisko wagarowania wśród uczniów szkół gimnazjalnych – raport z badań	130

Część III

PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

Małgorzata Marmola, Anna Wańczyk-Welc , Psychologiczne korzyści wynikające z realizacji projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”	149
Teresa Piątek , Kierowanie klasą szkolną – kreowanie poczucia sprawstwa	165
Dominik Borawski , Dialogowe techniki wspomaganie rozwoju mądrości	177

Część IV
UNIwersytety i SZKOŁY WYŻSZE W PERSPEKTYWIE WYZWAŃ
CYWILIZACYJNYCH

Anna Englert-Bator, Anna Wolpiuk-Ochocińska , Rozwój kompetencji indywidualnych i zawodowych nauczyciela akademickiego w perspektywie nowych wymagań edukacyjnych	193
Barbara Skoczyńska-Prokopowicz , Funkcjonowanie społeczeństwa obywatelskiego w Polsce w opinii studentów	202
Małgorzata Stec , Szkolnictwo wyższe w Polsce w opinii młodzieży studenckiej	220
Magda Urbańska , Wyższe Kursy dla Kobiet – początki kształcenia uniwersyteckiego kobiet w Polsce	230
Monica Salassa , Diventare un „professionista riflessivo”: sperimentazione di un modello di riflessione pedagogica condivisa con studenti di corsi master	240
Rebeca Soler Costa , Educational practices in the university. A study in the Teacher Training Masters for Teachers of the University of Zaragoza	250
Jürgen Hartwig , Rolle der Universitäten und Hochschulen in der Entwicklung eines Leitbildes in Praxis und Ausbildung Bürgernahe Verwaltung und Bürgerkommune	262
Martina Cichá , Etyka polityczna w perspektywie odpowiedzialności globalnej	284
Nota o autorach	294

CONTENTS

Introduction. First experiences and conclusion	9
--	---

Part I

AXIOLOGICAL AND SOCIAL AREAS OF UPBRINGING AND HUMAN DEVELOPMENT

Kazimierz Szmyd, Hubert Sommer , Education towards antropologicistic and civilizational changes – dangers and chances of development	13
Zofia Frączek , Human in a global society – upbringing to values still up to date	31
Liudmyla Pelekh , Axiological components in teacher profession in Ukraine and Poland .	46
Michail S. Janickij, Andrej W. Seryj, Jurii W. Pelekh , The peculiarities of personality in time perspective, depending on directions of various value systems	60
Andrzej Garbarz , The problem of euthanasia as one of bioethical subjects in education (According to students of Rzeszów University)	67

Part II

FAMILY AND SCHOOL – COMMON AREAS OF EDUCATION, UPBRINGING AND CARE

Jan Szmyd , School and pedagogical thought in „after-modernness” – civilisational and social contexts	79
Sławomir Cudak , System of values in a family’s life	92
Beata Romanek , What language about the family contemporary young people are speaking? 100	
Ewa Markowska , About the devaluation of the meaning concerning the marriage institution in the post-modern society	108
Malgorzata Papier , The phenomenon of truanting in junior high schools – research report ...	130

Part III

PSYCHOLOGY TOWARDS MODERN EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROBLEMS

Malgorzata Marmola, Anna Wańczyk-Welc , The psychological benefits resulting from the realization of project „First pupils’ experience as the road towards knowledge”	149
Teresa Piątek , Managing the classroom – creating a sense of effectiveness	165
Dominik Borawski , Dialogical techniques of wisdom enhancement	177

Part IV
UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE OF CIVILIZATION CHALLENGES

Anna Englert-Bator, Anna Wolpiuk-Ochocińska , Development of academic teachers' individual and professional competencies in the view of new educational requirements ...	193
Barbara Skoczyńska-Prokopowicz , Functioning of civil society in Poland based on students' opinions	202
Małgorzata Stec , Education at universities in Poland in students' opinion	220
Magda Urbańska , Higher Education Courses for Women – beginnings of the university education for women in Poland	230
Monica Salassa , To become „reflective professionals”: an interactive training model of shared pedagogical reflections with Master courses' students	240
Rebeca Soler Costa , Educational practices in the university. A study in the Teacher Training Masters for Teachers of the University of Zaragoza	250
Jürgen Hartwig , The role of university in developing the concept of education and putting into practice the “closer to citizens” and civic community.....	262
Martina Cichá , Political ethics in perspective of global responsibility	284
About Authors	294

WPROWADZENIE. PIERWSZE DOŚWIADCZENIA I WNIOSKI

W pierwszym tomie naszego periodyku przyjęliśmy kilka podstawowych założeń dotyczących jego pedagogicznego i intelektualnego kształtu, problematyki i ogólnej koncepcji wydawniczej (modelu teoretycznego, edukacyjnego i aplikacyjnego). Warto zatem odnieść się do niektórych zagadnień, które nasuwają się w świetle percepcji czytelników pierwszej edycji periodyku. Można uznać, że sformułowany profil pedagogiczny wydawnictwa zyskał akceptację i znaczne zainteresowanie czytelników. Aprobataę zyskała formuła polegająca na zbliżeniu badań i analiz poznawczych, refleksji teoretycznych w naukach o wychowaniu do różnorodnych dziedzin praktyki wychowawczo-edukacyjnej. W tym kontekście nasuwają się, jak można sądzić, uprawnione wnioski wskazujące na potrzebę kontynuacji przyjętej koncepcji tematycznej (zagadnieniowej) i konstrukcji wydawniczej. Ponadto okazuje się, że możliwe jest na łamach wydawnictwa kulturowo-pedagogicznego podejście integrujące różne dziedziny aktywności poznawczej i praktycznej w edukacji o walorach wychowawczych. Należy więc ten sposób narracji pedagogicznej kontynuować i wzbogacać. Wiele wskazuje na to, że przyjętego podziału na poszczególne działy problemowe nie można traktować w sposób sztywny i niezmienny, a raczej jako możliwie interdyscyplinarne i ciągle modyfikowane pola poznawcze, analityczne i aplikacyjno-metodyczne we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Dziedzina ta bowiem „sama w sobie” jest wielorako zmienna i dynamiczna, trudna do ostatecznego zdefiniowania i ustalenia jej wszystkich paradygmatów w „płynącej rzeczywistości”.

I jeszcze kilka uzasadnień dotyczących racji istnienia i perspektywy cyklu wydawniczego o przyjętym przez nas kształcie. Mogłoby się wydawać, że następuje stopniowe łagodzenie dylematów rozumienia współczesnego świata, a zwłaszcza „odczytywania” i zmieniania rzeczywistości edukacyjnej i wychowawczej. W świetle aktualnie toczącego się dyskursu pedagogicznego i antropologiczno-kulturowego ukazuje się obraz swoistego „rozbratu” teorii pedagogicznej z potrzebami i możliwościami jej zastosowań w edukacji rozumianej jako humanistyczna droga rozwoju człowieka. Nie funkcjonuje ona jako skuteczne narzędzie intelektualne i pedagogiczno-praktyczne w progresji edukacyjnej na miarę czasu. Towarzyszy temu przewlekły, w istocie dramatyczny zarazem dysonans pomiędzy kondycją systemów kształcenia, oświaty i wychowania a postawą władz i ośrodków politycznych, instytucji odpowiedzialnych za sferę rozwijania podmiotowości obywatelskiej, zawodowej, intelektualnej i kulturowej

wolności ludzi. Jest to ciągle trwający syndrom doby owego „zapętlenia” cywilizacyjnego, chaosu aksjologicznego, obyczajowego i moralnego.

Te problemy zamierzamy podejmować na łamach naszego wydawnictwa. Warte zainteresowania poznawczego i dyskusji na łamach periodyku są również problemy tożsamości człowieka w edukacji, jego samoświadomości bycia upodmiotowioną osobą w środowiskach osobistych i grupach społecznych. Ważny wydaje się także sprzeciw wobec neoliberalnej komercjalizacji edukacyjnej, także wobec ideologiczno-światopoglądowej manipulacji wychowaniem w lokalnym i powszechnym (globalnym) wymiarze. Wszystko to uprawnia interdyscyplinarny, aksjologiczny i edukacyjny model naszego wydawnictwa.

Oddajemy do rąk Czytelników II tom periodyku, który zawiera 21 tekstów. Mamy świadomość, że nie wszystkie w pełni odpowiadają przyjętej formule intelektualno-pedagogicznej i edukacyjnej, ale wszyscy autorzy mają aspiracje odnajdywać swoje miejsce w zaproponowanym kręgu tematycznym, za co serdecznie dziękujemy. Ważnym zobowiązaniem redakcji pozostaje nieustające pozyskiwanie autorów, zarówno w polskich ośrodkach myśli i praktyki pedagogicznej, jak i poza granicami kraju. Niezmienną zasadą redagujących ten cykl wydawniczy pozostaje orientowanie jego tematyki na istotne i aktualne wyzwania edukacji wychowującej i kulturotwórczej.

*Kazimierz Szmyd
Zofia Frączek*

Część I

**AKSJOLOGICZNE I SPOŁECZNE OBSZARY
WYCHOWANIA I ROZWOJU CZŁOWIEKA**

Kazimierz Szmyd, Hubert Sommer

EDUKACJA WOBEC ZMIANY ANTROPOLOGICZNEJ I CYWILIZACYJNEJ – ZAGROŻENIA I SZANSE ROZWOJU

EDUCATION TOWARDS ANTROPOLOGISTIC AND CIVILIZATIONAL CHANGES – DANGERS AND CHANCES OF DEVELOPMENT

Streszczenie

Współczesne czasy zdają się być ciekawe z wielorakich punktów widzenia. Gwałtowny rozwój cywilizacji i jej niepohamowana dyfuzja spowodowały ogromne różnice w percepcji tego zjawiska zarówno w sferze ekonomicznej, społecznej, kulturowej, jak również aksjologicznej czy edukacyjnej nie tylko wśród narodów tzw. wspólnoty zachodniej, ale zwłaszcza szeroko rozumianego świata arabskiego. Spowodowało to swoisty kryzys, czego konsekwencją są konflikty nie tylko na tle etnicznym czy rasowym, ale coraz częściej właśnie kulturowym czy edukacyjnym. Trudno dzisiaj wyrokować, w jakim kierunku rozwinię się ów kryzys – powstanie jednak ortodoksyjnych form państwowo-narodowych (czego przykładem jest Państwo Islamskie) może wskazywać na drastyczne antagonizowanie się nacji ludzkich nie tylko ze względu na przynależność religijną, ale także aksjologiczno-kulturową. Tekst ten stanowi przyczynek do szerszej dyskusji, która powinna mieć miejsce w związku z zaistniałą na świecie sytuacją. Zwłaszcza że w XXI w. najwyższy czas otrząsnąć się z katastrofalnych pozostałości wieku dwudziestego.

Słowa kluczowe: cywilizacja, edukacja, zagrożenia, szkoła, środowisko społeczne.

Abstract

Modern times seem to be interesting from multiple points of view. Dynamic development of civilization and its unrestrained diffusion resulted in huge differences in the perception of the phenomenon in the economic, social, cultural as well as axiological or educational among not only nations called as The western community, but especially widely understood in the Arab world. This resulted in a kind of crisis, that brought conflicts connected with not only ethnic or racial issues, but more often just with cultural or educational ones. It is hard to predict in which direction will develop this crisis – but the rise of orthodox forms of state-national (as exemplified by the Islamic State) may indicate a drastic antagonizing the human nations, not only on grounds of religion, but also axiological and cultural ones. This text is a contribution to the wider discussion that should take place as a result of prevailing on the world situation. Especially that in the XXI century's time to shake off the catastrophic remains of the twentieth century.

Key words: civilization, education, dangers, school, social environment.

1. Współczesność w perspektywie edukacyjnej

Zdawałoby się, że proces ponowoczesnej destrukcji antropologicznej traci swoje groźne oblicze, że wzrasta zdolność ludzi do adekwatnego „odczytywania” rzeczywistości cywilizacyjnej; technologiczno-ekonomicznej, społeczno-kulturowej, etycznej. Wielu badaczy i obserwatorów sądzi, że po latach żywiołowej dominacji procesów instrumentalizujących (uprzedmiotawiających) człowieka może pojawiać się rodzaj zrównoważenia konfliktu wartości i stopniowy powrót do naturalnego priorytetu wartości uniwersalnych i humanistycznych. Okazuje się jednak, że nadal trwa, a nawet pogłębiają się bariery w antropoak-sjologicznym rozumieniu świata, również swojego najbliższego otoczenia, w którym żyjemy. Dotyczy to zarówno szeroko pojętej komunikacji między ludźmi, porozumienia międzypokoleniowego, także w obrębie poszczególnych generacji ludzkich. Coraz mocniej akcentowany jest syndrom braku zaufania, również w przestrzeni międzynarodowej, w globalnej ekonomii i totalnym „oblędzie” ideologii konsumeryzmu. Zaostrzają się formy konfliktów geopolitycznych i przejawy terroryzmu międzypaństwowego, doskonalą się metody i narzędzia zaburzania współegzystencji ludzi, współistnienia międzykulturowego i zrozumienia, tolerancji.

Również na poziomie międzynarodowych depozytariuszy standardów prawnych i ładu w świecie utrwała się ambiwalencja, relatywizm etyczny i niezdolność do jednoznacznych i sprawiedliwych rozstrzygnięć. W międzynarodowych instytucjach zaufania publicznego (ONZ i jego agendy), również państwowych systemach sprawowania władzy narasta obojętność, egoizm grupy (korporacyjny) i indywidualny, utrwalają się różne przejawy nietolerancji i dominacji. Na polu zmagania o humanistyczny obraz świata pozostają dość liczne ruchy pozarządowe, np. intelektualne, naukowe, ekologiczne, zdrowotne, pomocy międzynarodowej, kulturowe, edukacyjne. Wykazują one znaczną aktywność humanitarną i pewien rodzaj solidaryzmu antropologicznego. Jest to jednak przysłowiowa kropla w morzu potrzeb współczesnego świata. Mamy więc do czynienia ze swoistym sprzężeniem degradacji antropologicznej w sferze aksjologii i etycznych zasad życia z dehumanizacją kondycji człowieka w szerokiej skali.

Ostatnie lata to dalsze zaostrzenie się bezwzględnej konfrontacji bioegzystencjalnej, politycznej i ksenofobicznej erupcji nienawiści wśród „pobratymców plemiennych” w postaci wojen pomiędzy bliskimi kulturowo obszarami Rosji i Ukrainy, czy odmiennymi pod tym względem Palestyńczykami i Izraelem, trwa też bezwzględna konfrontacja w Syrii, Egipcie i innych regionach świata arabskiego. Powstanie Państwa Islamskiego na terenach Iraku i wspomnianej wyżej Syrii świadczyć może o tym, że terroryzm zaczyna zataczać bardzo niebezpieczne koło, którego konsekwencją może być frontalny atak na całą, szeroko rozumianą cywilizowaną kulturę zachodnią. Wszystkie te katastrofy humanitarne

mają swoje podłoże w niewyleczonej, a obecnie wzmagającej się (komplikującej się) homofobii i nietolerancji także w systemach (tradycjach) edukacyjnych pozabawionych niezbędnej perspektywy antro-humanistycznej.

2. Zagrożenia, możliwości i ograniczenia

W kręgu nauk o człowieku i jego wychowaniu twierdzi się, że przestajemy, jako gatunek, w różnym stopniu ogarniać ten wielki splot (chaos) antropologiczny, także w sferze infrastruktury rzeczowej, procesów i mechanizmów cywilizacji technologicznej. Rodzi to zupełnie fundamentalne i nieprzewidywalne implikacje w dziedzinie wychowania współczesnej populacji ludzkiej, zarówno w kulturowo osobliwym, jak i cywilizacyjno-globalnym wymiarze. Antropologiczna i humanistyczna aksjologia wychowania musi zmierzyć się z nieznanymi dotąd, w tak powszechnej skali, zjawiskami, jak: powszechny kryzys zaufania; wszechobecny egocentryzm, dążenie do zawłaszczania dla dominacji ekonomiczno-ideologicznej. Mamy do czynienia z postępującą instrumentalizacją demokracji, jej wynaturzeniami dla czerpania korzyści indywidualnych i korporacyjnych, z dewaluacją zasad i norm, z dehumanizacją postaw intelektualnych, wartości słowa, czyli „globalną hipokryzją i niegodziwością”. Towarzyszą temu liczne cywilizacyjne, ekonomiczne, zdrowotne, edukacyjno-antropologiczne kryzysy humanitarne. Wreszcie mamy do czynienia (niezależnie od eufemistycznych narracji, także „naukowych”) ze zbrodniami etniczno-politycznymi, o rodowodach tkwiących w fundamentalizmach kulturowo-religijnych i homofoniach irracjonalnej nienawiści.

W obliczu tych zjawisk edukacja w skali globalnej i narodowe teleologie wychowania zdają się nie zauważać tych groźnych zjawisk samounicestwiających człowieka we współczesnym świecie. Establishment światowy najczęściej przemilcza te zagrożenia, przez to obiektywnie proponuje się ucieczkę od tych poważnych dylematów współczesności. Ignorowanie tego oczywistego faktu otwiera drogę do globalnego kryzysu antropologicznego. Systemy ekonomiczne i edukacyjne, które wzajemnie wspierają się, zorientowane są na liberalną pogoń za technologią przewyższania innych ludzi (gatunkowego), w stronę bezrefleksyjnego organizowania konsumpcji i czerpania stąd „dobrodziejstw”.

W takim wychowaniu „przeciętnego” człowieka utrwała się zubożenie antropologiczne, rodzaj „entropii cywilizacyjnej”¹. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest degradacja i dehumanizacja form współżycia edukacyjnego, relatywizacja wartości etycznych, stan chaosu wartości wychowawczych, brak czytelnej orientacji w świecie. Nakłada się na to brak antropologicznego poczucia całości i ciągłości świata, własnej w nim tożsamości osobowej oraz inne przejawy świadomo-

¹ J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011, s. 297.

ściowego zagubienia ludzi. Neoliberalna edukacja prowadzi do ignorowania wiedzy humanistycznej o przyczynowości świata. Rodzą się więc globalne stereotypy i schematy myślenia i działania, które prowadzą do utraty motywacji dla kształtowania osobistej i zbiorowej wrażliwości aksjologicznej, do dezorganizacji, zobojętnienia i frustracji znacznych odłamów populacji młodzieży². Stąd krótka droga do wszelkich „tożsamościowych” fundamentalizmów. Dodajmy z całym naciskiem, że dynamika tych niepokojących zjawisk nasila się i nabiera nowych, na ogół szkodliwych komponentów edukacyjnych. To już nie jest „płynący świat”, ale mamy do czynienia z gigantycznym przyśpieszeniem degeneracji humanistycznej kondycji człowieka, ze swoistym „regresem antropologicznym”.

Współczesna wojna ekonomiczno-handlowa i wyznaniowo-światopoglądowa toczy się praktycznie wszędzie. Na tle technologicznej, urzeczowionej cywilizacji wyzwalają się pokłady egoistycznej i irracjonalnej, prymitywnej zachłanności egzystencjalnej. Jest to zjawisko globalne, ale też odczuwalne w różnej skali bliskiego współżycia i sąsiedztwa ludzi. Zupełnie nie udało się wyciągnąć, choćby niektórych, możliwych do zrealizowania wniosków dla uniwersalnego wymiaru wychowania i edukacji. Nawet wtedy, gdy konflikty czasowo osłabiają się, czy nawet ustają, nie pojawia się ozdrowieńcza refleksja wzmacniająca rzeczywistą edukację wielokulturową, ideę wychowania człowieka dla progresji antropologicznej. Dla niej nigdy nie ma dogodnego czasu, a w istocie rzeczy wystarczającej motywacji i determinacji. Pozostajemy w groźnych objęciach kształcenia rzeczowo-pragmatycznego, pozaetycznego i pozahumanistycznego. W takim przypadku edukacja zatracą swój immanentny paradygmat wychowujący człowieka. Na naszych oczach zmienia swój sens, stając się coraz częściej przeciwieństwem antropologicznej progresji człowieczeństwa.

U podłoża takiej optyki edukacyjnej leży dość powszechna prawda o wynaturzeniu takich choćby pojęć, jak: demokratyzm, solidarność, tolerancja i akceptacja. Jeżeli nawet uznamy, że człowiek ze swej natury nie jest zdolny do „miłości bliźniego, tak jak siebie samego”, to należy nauczyć go choćby zrozumienia, szacunku i tolerancji wykraczającej ponad egoistyczną małostkowość. Wydaje się, że w tym coraz ciasniejszym świecie niezbędna staje się swoista rewindykacja poziomu „subiektywnego obiektywizmu”, czyli zdolności do właściwej oceny wszystkiego co ludzkie, uniwersalne, filogenetycznie względnie trwałe i oczywiste. Przede wszystkim konieczna jest redefinicja podstawowych pojęć „dobrego życia”, radykalne „przesunięcie aksjologiczne”³. Ową reorientację należałoby pojmować jako możliwość tworzenia, dostarczania i doznawania dobra od innych. Tego na ogół oczekujemy, zarówno w życiu jednostkowym, jak i zbiorowym. Ale, jak dotąd, nie mamy wystarczająco ukształtowanej zdolności i gotowości do „bezwarunkowego” dawania i czerpania stąd satysfakcji osobistej i wspólnotowej.

² J. Czerny, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1999, s. 34, 57.

³ J. Szmyd, *Zagubieni we współczesnym świecie*, „Dziś” 2007, nr 11, s. 57.

Powstaje zatem kluczowe pytanie: co z tym zrobić wobec ewidentnego kryzysu antropo-cywilizacyjnego? Do kogo i jak adresować to wołanie, i czy możliwa jest do urzeczywistnienia humanistyczna opozycja edukacyjna i za pomocą jakich środków? Odpowiedź może być tylko jedna; niezbędne staje się ponowne zwrócenie się w stronę człowieka, który zawsze pozostaje jedynym podmiotem, celem i przedmiotem, jednocześnie niezastąpionym autorem zmiany w skali indywidualnej i globalnej, w wymiarze kulturowym, w sferze przekonań, przestrzeni życiowych, własnych spełnień i niespełnień. Ale także należałoby się odwołać do jego współczesnych kompleksów świadomościowych i immanentnej kondycji etycznej, do jego obaw, lęków, także do niezrozumienia i uprzedzeń religijno-światopoglądowych, a zwłaszcza do jego zdolności uczenia się nowej rzeczywistości, zdolności do odczytywania zmieniającego się świata osobistego i całego bytu społeczno-kulturowego, który jest jego dziełem⁴.

Można zaryzykować twierdzenie, zgodnie z którym potrzebne jest „nowe wychowanie” XXI w., urzeczywistniane poprzez globalną uniwersalizację teleologii i aksjologii wychowania. W przeciwnym razie człowiek straci swoją podmiotowość jako jednostka, także w wymiarze społecznym, własne człowieczeństwo, wrażliwość na drugiego człowieka, także wobec siebie, gubiąc zdolność etycznego postrzegania i empatię ludzką. Paradoksalnie imperatyw pluralistycznej wolności doby ponowoczesnej, narastająca konsumpcja nie wzmacniają fundamentalnych wartości, nie ułatwiają komunikacji, humanistycznego porozumienia i wzajemnej afirmacji międzyludzkiej.

3. Szkoła, edukacja, otoczenie społeczne (cywilizacyjne)

Współczesna szkoła polska nie jest ani nowoczesna, ani przesadnie konserwatywna. Na pewno pozbawiona jest wyrazistej tożsamości wychowawczej, adekwatnej do potrzeb i potencjalnych zdolności kreowania wyższej jakości integralnie pojętego kształcenia i rozwoju młodych ludzi. Tak jest w zasadzie na każdym poziomie funkcjonowania systemu oświatowo-wychowawczego. Ten syndrom najwyraźniej objawia się na poziomie edukacji dla wyborów dróg samodzielnego urzeczywistniania własnej kreatywności, w odnajdywaniu właściwego dla siebie miejsca społecznego, perspektyw zawodowych i projekcji osobistego modelu postawy antropologicznej, własnej tożsamości, osobistego etosu osobowego, zdolności do realizacji swojego konsensusu bycia sobą i zdolności do współzycia razem z innymi. Edukacja nie daje wystarczającego zasobu przeświadczeń aksjologicznych i motywacji dla egzystencjalnego, „życiowego” humanizmu, zdolności do postrzegania siebie jako fenomenu osobowego, społecznego i kulturowego, części istnienia antropo-kulturowego w zmieniającej się cywilizacji.

⁴ Tamże, s. 57.

System edukacyjny nie przygotowuje należycie do etycznego „wyścigu szczurów”, do konkurencji według zasad „fair play”. To kładzie się cieniem na kondycję etyczną, relacje międzyludzkie i ogólnie przyczynia się do patologizacji sfery przedsiębiorczości, zwłaszcza młodych ludzi wkraczających w tę sferę. Można otwarcie powiedzieć, że dominuje cynizm i podsłonna hipokryzja o charakterze strukturalnym, w postawach osobowych, także w myśleniu o swojej grupie. W skali globalnej pojawiła się łatwa zdolność do bezrefleksyjnej marginalizacji i zdominowania innych na podobnej drodze do sukcesu. Nastąpił kryzys kondycji inteligencji, jako kategorii społecznej, zwłaszcza w rozumieniu jej roli, jako nośnika uniwersalnych wartości, „strażnika” ładu, ciągłości i równowagi, etosu edukacji humanistycznej, w ogóle jej miejsca w perspektywie kulturowej. Często natomiast niektóre odłamy współczesnej inteligencji stają się gorliwymi uczestnikami procesów dehumanizujących, często ulegają takiej manipulacji środowiska edukacyjne.

Warto dodać, że mamy do czynienia z pozaetycznym, niemerytorycznym, niedemokratycznym „przygotowaniem” i doborem do różnych, często ważnych funkcji społecznych i profesji zawodowych. Utrwała się swoisty, nieformalny korporacjonizm polegający na dziedziczeniu miejsca, stanowisk w określonych grupach zawodowych, jak np. lekarzy, prawników, urzędników państwowych, a coraz częściej nauczycieli.

Taki styl budowania struktur społeczno-zawodowych rujnuje elementarne zasady demokracji, radykalnie degraduje poczucie społeczno-moralnej podmiotowości, unicestwia imperatyw powinności wspólnotowych, elementarną odpowiedzialność i przyzwoitość w relacjach między ludźmi. Co więcej, cała niemal przestrzeń polityczna, system społeczno-ekonomiczny, kulturowy paradygmat mass mediów, elit politycznych, nie wyłączając hierarchii polskiego katolicyzmu, wręcz inspiruje do zachowań pozaetycznych, naturalnych. T. Pilch dostrzega w przestrzeni społecznej fundamentalne sprzeczności: „bezradność intelektualną warstw inteligencji wobec zwodniczej siły kapitalizmu. Obiektywnie bowiem gwarantuje on rozwój, postęp i ogólną tendencję progresji społecznej. A że równocześnie rodzi też wiele zła i nieodwracalnych spustoszeń we wspólnotach ludzkich – wydaje się koniecznym kosztem postępu”⁵. Można oczywiście postawić pytanie, czy jest to zjawisko nieuchronne i co może lub powinna w tej mierze zdziałać edukacja pojęta jako wypełnianie misji antropologicznej wobec realnych wyzwań współczesności.

Należy zgodzić się z twierdzeniem B. Śliwerskiego, że „nastąpiło oddzielenie etyki od polityki, która stała się grą interesów”⁶. A szkoła jest obecnie przedmiotem owej gry i polem wpływów pozamerytorycznych, nie jest trakto-

⁵ T. Pilch, T. Sosnowski (red.), *Wprowadzenie [w:] Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa 2013, s. 10.

⁶ Tamże; B. Śliwerski, *Polska szkoła w III RP w kontekście makropolityki oświatowej [w:] Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej...*, s. 268.

wana jako środowisko pluralistyczne, wymagające obiektywizmu edukacyjnego, uwolniona od jakiejkolwiek ideologizacji. Jednocześnie we wszystkich próbach reformowania szkoły i dopasowania jej do nowych realiów postsocjalistycznych i postmodernistycznych nigdy nie postawiono na wewnętrzną zdolność do samoreformowania się systemu przez samych nauczycieli.

Środowisko edukacyjne zostało ubezwłasnowolnione w możliwościach samostanowienia o sobie, zgodnie z zasadą demokratyzmu i podmiotowości instytucjonalnej i osobowej w realizacji swojej „wizji i misji” społeczno-kulturowej. Narzucone formy, normy, styl pedagogiczny wyrastający z dogmatycznych i politycznych nastawień ignorują postulaty nauk o wychowaniu i doświadczeń odpowiedzialnych i krytycznych nauczycieli⁷. Te modele edukacyjne są niczyje, ani szkoły, ani nauczycieli, tym bardziej uczniów, nie odpowiadają również na potrzeby społeczeństwa i kultury. Mamy natomiast do czynienia z ambiwalencją, a nawet obłudą aksjologiczną, nieszczerością, z niejasnością i relatywizmem wartości, w zależności od sytuacji i bieżących wymogów. Dominuje natomiast znamienne dla wielu polskich szkół dążenie do przetrwania mimo wszystko. Rodzi to dojmującą próżnię dla humanistycznej narracji, pozbawiona jest ona odczuwanego sensu, czytelnego znaczenia dla młodego i dojrzewającego człowieka, dystansowania się wobec podstawowych paradygmatów humanizmu uniwersalnego i moralnego etosu życia.

Nastąpiła także swoista ambiwalencja (relatywizacja) przekonań i postaw nauczycieli i uczniów, pragmatyzm i konformizm wobec ocen zewnętrznych i zachodzących w samej szkole. Towarzyszy temu utrwalająca się w szkole niechęć i niezdolność do wyraźnego samookreślenia światopoglądowego, etyczno-aksjologicznego, zwycięża hipokryzja, osobista wola do zaspakajania własnych potrzeb „wspólnoty szkolnej”. Natomiast warstwa kulturowa, humanistyczna cywilizacji staje się jednowymiarowa, pozorna, udawana, okazjonalna, zewnętrzna. Paradoksalnie to właśnie ambitne grupy uczniów na własną rękę, mniej czy bardziej liczne, poszukują choćby cząstek wartości w zastanym świecie, pragną rzeczywistej demokracji, zrozumienia, akceptacji i afirmacji, rzeczywistego poczucia wspólnoty i odrębności (autonomii) osobowej. Ale najczęściej nie znajdują w tym dążeniu wystarczającej pomocy. „Współczesna szkoła jest społecznością pozornie solidarną, gdyż częściej jednoczy ją strach i przymus, aniżeli zjednoczenie sumień, autentyzm działań, dobra wola, profesjonalizm i wspólnota ludzkich serc”⁸.

Warto dodać, że w obliczu częściowego „rozhermetyzowania” oświaty po minionej epoce „nakazowo-ideologicznej” szkoła nadal obawia się pedagogicznej i ludzkiej demokracji, a w zasadzie wolności i pluralizmu opartego na szerszej myśli i praktyce społecznej, odwołującej się do koniecznego zasobu uniwersum antro-po-kulturowego, do naturalnych odruchów człowieczeństwa zawartych

⁷ B. Skoczyńska-Prokopowicz, *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród pracowników dydaktycznych uczelni rzeszowskich* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013, s. 279–300.

⁸ Tamże, s. 273.

w filogenetycznej pamięci kulturowej, do zwykłego, a obecnie już unikalnego „dobrego wychowania”, poszanowania „bliźniego” i w takim samym stopniu jak siebie samego.

Towarzyszy temu niepokojące zjawisko zubożenia na szkołę, którą wielu uczniów sobie „odpuszcza”, stając się z wyboru autsajderami i statystami tak urządzonej przestrzeni bycia. Postrzegają szkołę jako środowisko nieszczerze i zatowizowane, nieprzyjazne, podobne do całego otoczenia społecznego, tego bliskiego i globalnego. Wychodzą z założenia, że trzeba przetrwać tę bezduszną i duszną atmosferę jako konieczność narzuconą im z całym „dobrodziejstwem” przez siły „zewnętrzne”. Poszukują swojego spełnienia, bez wystarczającego przygotowania w dżungli świata postmodernistycznego, tuż obok szkoły, potem coraz dalej. Jest to bezpowrotna utrata możliwości osobistych tych osób i pokoleniowego kapitału ludzkiego, tym bardziej że tysiące z nich opuszcza swoje małe ojczyzny, ucząc się realnego życia poza granicami własnego kraju. Ta wcale nie mała grupa młodych ludzi płaci „wysoką cenę za nowy ład”⁹.

Należy jednocześnie dodać, że mimo strukturalnych wad systemu szkoła polska osiąga także nadzwyczajne wyniki w wielu dyscyplinach ścisłych i przyrodniczych, uczestnicząc w międzynarodowych olimpiadach wiedzy i umiejętności¹⁰. Jest to fakt pozytywny i pożądany, ale jednak „elitarny”, który potwierdza regułę braku powszechności kształcenia na najwyższym poziomie rozwijającym możliwości i motywacje twórcze. Są więc potrzebne przedsięwzięcia interdyscyplinarne zorientowane na waloryzację jakości edukacji i wychowania integrującego osobowościową teleologię rozwoju z aksjologią potrzeb i aspiracji współczesnego człowieka. Konieczne zatem staje się łączenie w edukacji potencjału osobowego ucznia i jego twórczych możliwości wobec nieuchronnego postępu technologii, poszukiwanie na tym gruncie konsensusu cywilizacyjno-humanistycznego.

Nie jest również całkowitą prawdą, że współczesna szkoła wyzbyła się wszystkich wartości, że jest siedliskiem „samego zła”. Paradoksalnie jest ona w swej warstwie światłej tradycji czasu przełomu ustrojowego w pewnym stopniu zorientowana na ucznia-człowieka, w wielu dziedzinach nauczania jest sprawna metodycznie, empatyczna w postawach nauczycieli, starszej i młodszej generacji. Są enklawy szkolne, które nie poddały się dyktatowi neoliberalizmu i wszelkim dehumanizacjom towarzyszącym tej formacji. T. Pilch określa to zjawisko: „reguła neoliberalnego rynku, przeniesiona na grunt relacji międzyludzkich rodzi egoizm, ucieczkę od współdziałania – fundamentu postępu, zrywa więzi międzyosobnicze”¹¹.

Wychowanie, zwłaszcza w szkole „nowoczesnej”, utraciło wiele podstawowych cech działania racjonalnego, efektywnego i kreatywnego. W tym kontekście daje się sformułować niektóre wnioski:

⁹ Tamże, s. 268.

¹⁰ J. Suhecka, *Geniusze made in Poland*, „Gazeta Wyborcza”, nr 183(8215), 8 VIII 2014, s. 1 i 8.

¹¹ T. Pilch, T. Sosnowski, *Wprowadzenie...*, s. 12.

Po pierwsze, szkoła i w zasadzie cała edukacja pozbawiona jest antropologicznej wszechstronności i spójności aksjologicznej. Paradygmaty wartości wychowawczych są pod tym względem niedookreślone i niepełne, fragmentaryzujące treści „pełnego wychowania”, jego holistyczny i podmiotowy, społeczny i kulturowy wymiar.

Po drugie, wychowanie nabiera cech swoistej pozorności i deklaratorywności, staje się narracją publicystyczną, pustą aksjologicznie, oderwaną od realiów „prawdziwego świata” w sensie podmiotowo-społecznym. Często służy maskowaniu niedostatków lub usprawiedliwieniu niepowodzeń indywidualnych nauczyciela, szkoły, rodziny, wobec zobowiązań i poczucia odpowiedzialności w swoich rolach.

Po trzecie, jest to często „parawychowanie”, a nawet „antywychowanie”, gdyż rodzi ono u podmiotów w nim uczestniczących poczucie nieszczerości, wieloznaczności i braku celowości aksjologicznej, zwykłej motywacji. Jest przejawem braku odczuwania sensu wychowania przekładającego się na system wartości i model zachowań społeczno-kulturowych.

Po czwarte, niezbędne staje się odrzucenie nadmiernie liberalno-komercyjnego modelu wychowania, obliczonego na bieżące przystosowanie do chwilowej sytuacji. Jest też mało perspektywne, pozbawione wizji osobowego zinternalizowania świadomości jego celów nauczyciela i ucznia.

Po piąte, mamy do czynienia ze swoistym „osamotnieniem wychowawczo-opiekuńczym”, z deficytem szczerości, empatii, zrozumienia dla błędów i poczucia niepewności na drodze samorealizacji własnej osoby na tle problemów życia. Jest to rodzaj „sieroctwa wychowawczego”, co rodzi „unikanie odpowiedzialności wychowawczej”. Dzieje się tak w szkole i jej otoczeniu; w rodzinach nie tylko patologicznych, które wysługują się często niewydolnymi instytucjami wychowania i „pseudowychowania”.

Wreszcie w konkluzji tej, siłą rzeczy, uproszczonej typologii niedomagań współczesnego wychowania należy podkreślić konieczną obecnie jego rolę terapeutyczną i waloryzacyjną wobec zagubienia i wyobcowania antropologicznego, częstych frustracji jednostkowych i pokoleniowych.

4. Problemy do rozwiązania – badania i zastosowania

W kontekście przedstawianych uwarunkowań potrzebne są wszechstronne i wieloaspektowe badania, diagnozy i aplikacje rekonstruujące najważniejsze segmenty wychowania i edukacji w Polsce. Wynikają one w dużej mierze z negatywnych skutków wcześniejszych reform szkolnictwa, a zwłaszcza z 2012 r. Taki horyzont i rodzaj badań podjęto na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego. W skrócie rzecz ujmując, jest to projekt poznania potrzeb i możliwości edukacji obejmujący istotne elementy wielostronnie pojętych problemów

regresji antropologicznej, dehumanizacji jednostki ludzkiej w kontekście cywilizacji technicznej i rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego oraz aspekty edukacyjne, kulturowe, moralne i egzystencjalne.

Wydaje się, że taka konstrukcja problemowa i konwencja metodologiczna badań wychodzi naprzeciw współczesnym sprzecznościom funkcjonowania człowieka w dobie postmodernistycznej cywilizacji. Chodzi o poznanie i opis naukowy tej rzeczywistości, także z punktu widzenia wyzwań edukacji i wychowania pojętych jako istotny składnik waloryzacji humanistycznej kondycji człowieka w kontekście globalnego postępu¹². Niezbędne staje się wielodyscyplinarne i integralne zarazem podejście badawcze do problematyki współczesnego wychowania, uwikłanego w fundamentalne sprzeczności antropologiczno-kulturowe, społeczno-psychologiczne, uwzględniające analizę egzystencjalno-filozoficzną człowieka, ewaluację aksjologiczno-etyczną jego położenia i dowartościowania antropologicznego we współczesnym świecie.

W tym kontekście można uznać, że pedagogia i wychowanie współczesne muszą wykroczyć poza szkołę i administracyjno-formalne ramy i orientować się na poznawanie i pedagogiczne „przetwarzanie” całego splotu uwarunkowań istnienia człowieka otwartego, pluralistycznego, jego skomplikowanych więzi, zależności, autonomii i antynomii, chaosu i zagrożeń. Mamy bowiem do czynienia z niemającą dotąd precedensu ewolucją przemian człowieka współczesnego, najczęściej regresywnych i destrukcyjnych, a na pewno nieprzewidywalnych, dehumanizujących jego świat. Wiele zjawisk i uwarunkowań nie daje się wyjaśnić tradycyjnymi metodami poznania czysto empirycznego, wymaga to badań uczestniczących, jakościowych, wnikających w istotę zachodzącego zjawiska. Dla wychowania, rewindykacji kondycji współczesnego człowieka pożądane są zgoła inne paradygmaty, niekonwencjonalne w swym charakterze sposoby poznania i oddziaływania wychowującego.

Gruntownego przewartościowania wymaga antropologiczna istota interakcji międzyosobniczych, immanentna natura wychowania. Rzeczywistość wychowawcza ma do pewnego stopnia charakter swoistej metafizyki interakcji między ludźmi. Polega ona na tym, że niezależnie od tego, czy chcemy, czy nie, wpływamy na siebie. Cały układ, system bytów ludzkich jest połączony w skali bezpośredniej i globalnej, kulturowej i kosmologicznej, powiązany w uniwersalnym bycie. Nikt nie pozostaje całkowicie neutralnym jako byt osobno myślący i przeżywający. Cała zaś rzeczywistość jest w ludzki sposób partycypacyjna, choć najczęściej wydaje się nam, że tak nie jest. Należy to spożytkować w antro-po-wychowawczy sposób.

Dla wychowania ważny jest także fakt, że oddziałujemy na innych, choć nie jesteśmy nieświadomi owej funkcji wpływu wychowawczego. Z tego wynika, że nigdy nie jesteśmy sami, całkowicie osamotnieni, zawsze pozostajemy jakąś

¹² Pomysłodawcą i kierownikiem naukowym projektu badawczego jest prof. J. Szmyd.

formą jedności zbiorowej, która stanowi o sile więzi i wzajemnego wpływu, stanowi wielką siłę gatunkowego myślenia, emocji, tworzenia, także destrukcji. Wychowanie, czy antywychowanie, lub zaniechanie wychowawcze nie jest tylko nieokreśloną, nieznaczącą aurą, ale realną przestrzenią emocjonalną, poznawczą, stymulującą wychowawczo.

W istocie każda myśl, emocja ma rzeczywistą siłę i znaczenie sprawcze, jest przekazem, transferem międzyludzkim, funkcjonuje jako upowszechniająca się idea, zła czy dobra (Gandhi, Luter King, Mandela, Hitler, Stalin). Takie myślenie i nastawienie wychowujące może potwierdzać świadomość, że nie jesteśmy i nie możemy być współczesnymi „robotami”, uprzedmiotowionym narzędziem współczesnej cywilizacji. Zgodnie z tą zasadą możemy wychowywać mimo wszystko, korzystając z tej warstwy swoistej, ale realnej siły wychowania, która dzieje się w każdym miejscu. Takie rozumienie, intelektualne i przeżyciowo-empatyczne urzeczywistnianie wychowania jest bliższe istocie i naturze zmieniania człowieka, który musi otwierać się i interioryzować sensory i wartości, jak np. pedagogika serca, nurty duchowe, waloryzacyjne, personalistyczne, intuicjonalne, wyzwalające itp.¹³

Gdyby we współczesnym świecie zachodziło więcej pożądanych, etyczno-humanistycznych przekazów, tym silniej i bardziej pozytywnie zmieniałyby one realną rzeczywistość. Dodajmy, że sfera „metafizyczna” i realny byt przenikają się wzajemnie, splatają i stymulują, dopełniają się. Dlatego wychowanie rozumiane antropologicznie powinno polegać na wielu małych ruchach, naturalnych emocjach, działaniach. Dla wychowania w dzisiejszej cywilizacji potrzebne jest przesłanie (paradygmat) antro-psycho-logiczny, zgodnie z którym nikt nie powinien mieć, posiadać za dużo, a walka o wytwarzanie i nadmierna konsumpcja dehumanizują człowieka i jego działania, także w dziedzinie wychowania. Na tej drodze możemy zmieniać schematy i stereotypy życia w globalnej skali poprzez badanie i spożytkowanie wytworów myśli i emocji, pozytywnych energii aksjologicznych i moralnych, które wytwarza człowiek filogenetyczny w swym ontogenetycznym rozwoju.

Ta uniwersalna wartość humanistyczna wychowania, uniwersalna empatia jest realnie i potencjalnie obecna w nas, trzeba ją wywołać, wydobyć i zaktywizować w stymulowaniu wychowawczym człowieka współczesnego. Wychowanie jako działalność ludzka i humanistyczna musi przyjąć i uwzględnić fakt uniwersalny i globalny zarazem, zgodnie z którym wszystko jest immanentnie połączone jako struktura, swoiste uniwersum ludzkie w trudnej, pełnej sprzeczności rzeczywistości. Bez tej samowiedzy nie jesteśmy w stanie zmienić świata na lepszy. W tym świetle można powiedzieć, że nie jest to ukryta, dodatkowa,

¹³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998; L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.

inna, „głębsza prawda” o naturze człowieczeństwa – co odmienne spojrzenie na istotę człowieczeństwa w procesie edukacji i zmiany warunków jego życia kulturowego i cywilizacyjnego.

5. Sprzeczności aksjologii i teleologii wychowania

Z tych powodów warto i należy nawiązywać do całokształtu wiedzy o pozytywnej aksjologii ludzkiej, ograniczając jednocześnie bezkrytyczny behavior „nietolerancyjnego wyścigu”, który nie może przynieść zaspokojenia ludzkich potrzeb, tym bardziej optymalnego ich spełnienia. Współczesna edukacja w dużej mierze staje się, mniej czy bardziej, świadomym narzędziem utrwalania „sacrum ponowoczesnego”, ograniczając wychowanie na poziomie adaptacji do wytworzonych mechanizmów świata współczesnego. Natomiast rekonstrukcję aksjologiczną i pedagogiczną wychowania należy rozumieć w istocie rzeczy jako przełom kulturowo-edukacyjny. Dla urzeczywistnienia tego przedsięwzięcia pożądany staje się powrót do historycznych i współczesnych ruchów umysłowych, naukowych i etycznych, do humanistycznych i antropologicznych orientacji, zwłaszcza znanych, a nie wykorzystanych orientacji pedagogicznych tej filozofii wychowania człowieka¹⁴. Pryncypium aksjologicznym takiej orientacji powinno pozostawać „dobre życie” – rozumiane jako możliwość doznawania szeroko rozumianego dobra od innych, a więc tego, czego tak naprawdę oczekujemy, choć nie zawsze jesteśmy gotowi dobrem innych obdarzać. U podłoża rosnącego stanu zubożenia, braku empatii ludzkiej w dobie ponowoczesnej znajdują się schematy pseudowartości, brak zrozumienia i porozumienia ludzi w całej różnorodności kulturowego istnienia gatunku.

W edukacji i jej otoczeniu nastąpiło obniżenie poziomu ocen prawie wszystkiego co ludzkie, uniwersalne i względnie trwałe w wymiarze filogenetycznym. Rangę rzeczywistego „pomiaru” kondycji człowieka, grup społecznych (korporacyjnych) nabiera poziom zaawansowania technologicznego i konsumpcji. Te zaś z natury rzeczy pogłębiają egoistyczne i egocentryczne postawy w najbliższym świecie człowieka i w skali globalnej. Głębokiej erozji ulega duchowość, altruizm czy wartość sumienia moralnego. Co więcej, wynaturzony paradygmat sukcesu za wszelką cenę popycha i skłania ludzi do pogwałcenia cudzej i własnej kondycji moralnej, wywołuje trwałe zmiany psychospołeczne i mentalno-egzystencjalne. Taki stan globalnej dehumanizacji pogrąża niemal wszystkich w przestrzeń pustki cywilizacyjnej, w subiektywnie odczuwalny i realny brak oparcia, smutku egzystencjalnego, do wynaturzeń obyczajowych, osobowych i wspólnotowych, wpływa na zagubienie tak kreatywnego optymizmu antropologicznego młodych ludzi w szkole i edukacji w ogóle.

¹⁴ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania...*

Wobec owego kryzysu aksjologii i utraty jasności celów antropologicznych w wychowaniu rekonstrukcji wymaga szkoła, rodzina i systemy władzy „kontrolujące” te środowiska. Szkoła przestała pełnić rolę dowartościowania rodziny świadomością pedagogiczną, eliminującą irracjonalne i szkodliwe nakierowania wyłącznie na pragmatyczne składniki życia nastawionego na konkurencję i eliminację. Pozbawia również gotowości do współpracy, partycypacji, empatii, pomocy, współczucia, zrozumienia itp. Na tle istniejącego stanu rzeczy te dwa ogniwa wychowawcze w małym stopniu funkcjonują jako środowiska wychowania aksjologicznego, antropeoetycznego.

Należy podkreślić, że władze państwowe, samorządowe, instytucje publiczne, mass media, cała przestrzeń kształtowania tożsamości kulturowej ludzi pozostają obojętne na zapaść humanistyczną, głuche na postulaty pedagogiki i pedagogów dostrzegających potrzebę zmiany. Co więcej, system organizacji państwa i życia publicznego nastawiony jest prawie wyłącznie na bezkompromisowy wzrost gospodarczo-technologiczny, eliminujący możliwości kulturowe i potrzeby duchowe człowieka. Dlatego wobec całościowych, wielowymiarowych przejawów kryzysu wychowania potrzebne są inaczej sformułowane cele i metody ich realizacji. Dotychczasowe reformy oświaty dotyczą w zasadzie formalnej, „martwej” przestrzeni życia szkoły, organizacji, ram programowych. Pozbawione są tego, co najważniejsze, czyli ducha humanistycznej zmiany. Na tle tej sytuacji dysponujemy pogłębioną teorią, wiedzą o człowieku i jego wychowaniu, która jednak żyje swoją teoretyczną egzystencją, z dala od edukacji¹⁵.

Bez świadomego udziału szerszych społeczności, a zwłaszcza elit umysłowych, autorytetów intelektualnych i moralnych, bez ludzi zdolnych do namysłu nad „stanem człowieczeństwa”, kondycji świata, ludzi i edukacji – przyszłość nie wydaje się optymistyczna i jest nieprzewidywalna. Ale też daje się zaobserwować znamienne symptomy w rozwoju myśli i nauk o człowieku (filozofii humanistycznej, antropologii kultury, etyki oraz różnych odłamów współczesnej fenomenologii, orientacji personalistycznych, egzystencjalnych)¹⁶. Konieczny wydaje się intelektualny i ideowy zwrot, zorientowanie tych dziedzin na szeroko pojętą pedagogię antropologiczną, uwzględniającą poznanie i wyjaśnianie „na

¹⁵ Por. m.in.: H.V. Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślenia antypedagogiczne*, przeł. D. Sztobryn, Kraków 1994; J. Bańka, *Etyka prostomyślności*, Katowice 1985; A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1985; A.D. Tchorzewski, *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Bydgoszcz 1994, s. 20; Z. Bauman, *Edukacja według, dla i pomimo nowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4(12), s. 7–20; K. Denek, *Alsjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000; B. Śliwowski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2010; Z. Szukdlarek, *Postsocjalistyczna edukacja a filozofia postmodernizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1; L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998; Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995; J. Szmyd, *Edukacja w perspektywie myślenia edukacyjnego*, „Res Humana” 2010, nr 2(105), s. 7–11.

¹⁶ Por. A. Tymieniecka, *The New Enlightenment*, „Philosophical Inquiry. A Review of Philosophical Ideas and Trends”, vol. XXXII, October 2008; J. Bańka, *Etyka prostomyślności...*

nowo” uniwersaliów istoty ludzkiej i jej funkcjonowania. W wychowaniu większej uwagi wymaga każdorazowa kondycja poznawczo-orientacyjna i moralno-aksjologiczna człowieka „uniwersalnego” i osobnego. Chodzi tu także o edukacyjne rozpoznawanie fenomenu stałości natury i zmienności zachowań, współczesnych mechanizmów przystosowań do rzeczywistości, coraz bardziej odległej od ludzkich pragnień, oczekiwań i poczucia spełnienia.

W humanistyce pojawia się coraz więcej pytań i niepokoju poznawczego, dążeń do wyjaśniania zagubienia człowieka, poczucia niestałości i dezorientacji na skutek czynników zawartych we współczesnej cywilizacji. Jest to orientacja antropologiczna, tyleż znamienita, co ważna i w pewnym sensie krzepiąca. Zderzają się na tym polu tendencje liberalne, „protechnologiczne” z coraz silniejszym dążeniem do tworzenia „filozofii ludzkiej podmiotowości i egzystencji osobowej, z naczelnym problemem wolności, odpowiedzialności i samorealizacji”¹⁷. Jest to zatem próba poszukiwania „budowania radykalnie autonomicznej etyki bytowania podmiotowego oraz samotworzenia się jednostki ludzkiej i transcendowania jej poza bytowanie przedmiotowe”¹⁸.

Można więc powiedzieć, że chodzi tu o tworzenie etyki osobowej wolności i racjonalnej odpowiedzialności, autonomicznego wyboru postaw na tle całego doświadczenia filogenetycznego i ontogenetycznego człowieka. Jest to też próba przewyższania ponowoczesnej filozofii i etyki człowieka, która wyraźnie odrzuca konstruktywną filozofię etyczną i edukacyjną ze wszystkimi konsekwencjami woluntaryzmu, niespójności, ducha, uczuć humanistycznych i potrzeb czysto egzystencjalno-konsumpcyjnych. Dochodzi do tego, że już nie tylko nauczyciel, wychowawca, rodzic, ale niemal cała współczesna populacja ludzka musi przeorientować się na antropoegzystencjalne i humanistyczne tory myślenia o sobie i przyszłych pokoleniach. W tym kontekście A. Tymieniecka zajmuje krzepiące stanowisko, zgodnie z którym te szkodliwe zjawiska nie są ostateczne, decydujące i nieodwracalne, choć odbywające się w globalnym świecie i globalnej skali¹⁹.

Poza tym trzeba mieć „gatunkową” wiarę, że mimo erozji wartości, które uznajemy za niezbędne, ludzie dysponują dostateczną zdolnością rozumu, siłą instynktu i intuicji równowagi, zdolnością do samozachowania własnej tożsamości. Potrzebny jest dość radykalny zwrot orientacji człowieka na siebie, a nie na przedmioty, które go instrumentalizują i zubożają. Edukacja podmiotowo-egzystencjalna i podmiotowo-kulturowa, afirmatywna etyka wznosząca się ponad fundamentalizmy homofoniczne, wyznaniowo-religijne, obyczajowe, żywiąca się uprzedzeniami stereotypów niewiedzy jest możliwa, pożądana. Może stać się ozdrowieńczą misją, pasją i zadaniem współczesnego człowieka, zgodnie z twierdzeniem B. Suchodolskiego: „mimo wszystko wychowanie”²⁰.

¹⁷ J. Szmyd, *Kryzys wychowania*, „Dziś” 2006, nr 11(194), s. 33–41.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ A. Tymieniecka, *The New Enlightenment...*

²⁰ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980, s. 306, 315.

6. Konkluzje – potrzeby i nadzieje

W odniesieniu do poruszonej problematyki daje się wyróżnić w zasadzie dwa główne i przeciwstawne stanowiska. Pierwsze z nich, które wydaje się dość powszechną opinią, wyraża stan niepokojącej niewiedzy, zgodnie z którą nic takiego nadzwyczajnego nie dzieje się w kulturze, wychowaniu i edukacji. Stanowisko to uznaje, że elementy życia i świadomości postmodernistycznej są oczywistą konsekwencją postępu cywilizacyjnego. Jest to stanowisko, które mówi, że ludzkość sama się wyreguluje i opamięta. Drugie stanowisko natomiast wyraża fundamentalne zaniepokojenie, artykułuje grozę zapaści, dehumanizacji i wyklejania się kultury ludzkiej i samego człowieka²¹.

Tej dychotomii, a właściwie chaosowi towarzyszy zupełnie irracjonalny marazm myślenia i wyobraźni systemu państwowego, władz i animatorów życia społeczno-politycznego, publicznego i edukacji w „pojęciu państwowym”. Co więcej, często słyszy się mniej czy bardziej oficjalne głosy i publicystyczne narracje lekceważące rangę edukacji wychowującej, kwestionujące wiarę w jej sens. Ma miejsce także marginalizowanie tzw. dydaktyzmu, pedagogizmu, niedostosowanie szkoły i nauczyciela do współczesności technologicznej. Jeżeli wady szkoły są w wielu dziedzinach ewidentne, zwłaszcza jej „ciasny dydaktyzm”, to lekceważenie moralnej i kulturowej roli edukacji wychowującej w duchu humanistycznych wartości jest działaniem bezrozumnym i wielce szkodliwym. Warto dodać, że zarówno pierwsze, jak i drugie stanowisko najczęściej nie formułuje postulatów zmian, adekwatnych wizji i koncepcji aplikacyjnych dla praktycznych rozwiązań wychowania i edukacji. W tej sytuacji zadaniem czasu staje się przewycięzanie relatywizmu, nieszczerości i oportunistów ludzi i systemów ładu światowego, dominujących orientacji i ugrupowań politycznych, rządów, samorządów, które ignorują zasady i wartości antropologiczne w imię coraz powszechniejszej hipokryzji, zakłamania i egoizmu. Establishment tworzący współczesne systemy „porządku światowego” i struktury korporacyjne muszą zrozumieć, że podmiotem i celem procesów cywilizacyjnych jest człowiek, jego wielowymiarowe życie, perspektywa humanistyczna, zwyczajna sprawiedliwość. Natomiast humanizm antropologiczny ulega relatywizacji nawet w kręgach tych samych kultur, następuje groźna polaryzacja poczucia tożsamości ludzi. To zaś staje się pilnym i niezbywalnym zadaniem edukacji globalnej we współczesnym świecie.

Współczesna kultura globalna i postmodernistyczna sprzyja wyjąłowieniu duchowemu, relatywizacji moralnej, kontestacji wszelkich wartości. Uruchamia

²¹ Por. prace następujących autorów: Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego wynika dla ludzi*, Warszawa 2000; J.E. Stiglitz, *Globalizacja*, przeł. H. Simbierowicz, Warszawa 2005; W. Sztumski, *My zagubieni w świecie*, Kraków 2004; I. Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy*, tłum. M. Bilewicz, A.W. Jelonek, K. Tyszka, Warszawa 2006; R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, Warszawa 1996; P. Singer, *Jeden świat. Etyka globalizacji*, tłum. A. Cieślowski, Warszawa 1997.

również radykalizmy religijno-polityczne, np. w kręgach niezasymilowanych w kulturze europejskiej młodych ludzi pochodzenia arabskiego. Jak dotąd, w różny sposób kraje europejskie rozwiązywały ten problem, ale nigdy nie mogły przezwyciężyć syndromu barier otwartości na ogólnie humanistyczne czynniki zbliżenia ludzi między sobą. Poprawność polityczna i zdystansowana neutralność obyczajowa nie zdały egzaminu. Współcześnie dominuje identyfikacja poprzez różnice religijne lub nihilizm wartości ogólnie ważnych, podstawowych w sensie antropologicznym. Potrzebne są więc w obliczu rysującej się nierównowagi i konfrontacji kultur etnicznych wielkie, na skalę globalnego świata, projekty edukacyjno-kulturowe, godzące ze sobą nieuchronne różnice, zbliżające ludzi mimo wszystko. Praktyka dzisiejsza podpowiada, że jest to niemożliwe przy zachowaniu dotychczasowych sposobów myślenia i schematów działania.

Uspołecznienie i aksjologiczne dowartościowanie wychowania zależy od radykalnego przeniesienia punktu ciężkości na kondycję antropologiczną człowieka. To zagadnienie nie może zniknąć z pola widzenia ruchów politycznych, społecznych i intelektualnych, naukowych, kulturotwórczych i pedagogicznych, które podejmą wielkie zadanie radykalnego „przesunięcia antropo-humanistycznego”, które sprawi, że człowiek zejdzie z drogi bycia prawie wyłącznie producentem i konsumentem. Taka aksjologia wzmacnia „entropię cywilizacyjną”, pogłębiającą dezorientację człowieka i redukcję człowieczeństwa w chaosie współczesnego świata. Potrzebna staje się więc nowa, w istocie globalna wizja, która przeciwstawi się obniżeniu standardów edukacji etycznej, humanistycznej i progresywno-antropologicznej. Chodzi o połączenie w jedną całość wielu odrębnych ośrodków myśli i działań, dziedzin i dyscyplin wiedzy o człowieku na rzecz wychowania. Może to uchronić ludzkość od erozji człowieczeństwa i hiper-egocentryzmów, egoizmów międzyludzkich, terytorialnych i agresywnych roszczeń. Może również przyczynić się do ograniczenia konfliktów ideowych, religijnych, obyczajowych, duchowo-fundamentalistycznych, jednostkowych i zbiorowych. Globalizacja nie musi i nie może stać się przekleństwem czasu, a modele postmodernistyczne można i trzeba dowartościowywać sensami i znaczeniami antropologicznymi.

Kulturowo-edukacyjnego i antropologicznego wymiaru nabierają pytania o źródła współczesnych fundamentalizmów, ortodoksyjnych postaw na gruncie różnic kulturowo-religijnych i rasowych. Zdumiewające i niezrozumiałe staje się radykalne odrzucenie wartości cywilizacji zachodniej przez część młodzieży nie tylko o korzeniach islamskich. Tajemnica tych dramatycznych wyborów młodych ludzi udających się do ideologiczno-religijnego „państwa islamskiego”, wkraczającej na drogę agresji i terroryzmu. Jest to rezultat długotrwałego kryzysu edukacji i braku kulturowej asymilacji różnic opartej na konsensusie antropologicznym. Przez dziesiątki lat prowadziło to do utraty tożsamości własnej przez wyobcowane odłamy młodych ludzi. Spłaszczona i nieafirmatywna kulturowo edukacja doprowadziła do wyuczenia bezdusznych umiejętności posługiwania

się elementami współczesnej cywilizacji, która pozostawia puste miejsca dla fascynacji mitologią wielkiej misji terrorystycznej. Jest to fundamentalny dowód na klęskę edukacyjną i kulturotwórczą tzw. „świata cywilizowanego”, którym zawładnęła obojętna i bezduszna „poprawność polityczna”, a nie rzeczywisty, zróżnicowany „globalny humanizm”. Zadania te przerastają kunktatorskie, fałszywe i zakłamate standardy edukacji „dla siebie” realizowanej w egoistycznie pojętym interesie struktur władzy „pseudodemokratycznej” w niemal wszystkich „krajach cywilizowanych”.

Podsumowując powyższe uwagi, należy zadać pytanie: czy jest możliwa zmiana w tak zakreślonej skali i kto to wszystko zrobi? Można w tym kontekście sformułować twierdzenie, że dla wielu ludzi jest to naiwna wiara i jej nierealne postulaty. Wobec globalnych realiów świata konieczne staje się adekwatne do epoki wychowanie internacjonalne (solidarnościowe), wielokulturowe, duchowo-antropologiczne i realistyczne zarazem, odnoszące się do źródeł konfliktów i napięć, do różnorodnych ksenofobii, homofobii, do fundamentalizmów, separatyzmów, relatywizmów moralnych, aksjologicznych, stylów życia itp. Ich żyzną głębą stała się nie tylko globalizacja i kultura postmodernistyczna. Te fundamentalne sprzeczności zrodziły się w łonie krótkowzrocznych ideologii edukacyjnych. Nie zapobiegło to rozpowszechnianiu się zjawisk nietolerancji przy gwałtownym zderzeniu się kultur, migracji, przemieszczaniu się ludzi, wobec których zabrakło odpowiedniej gotowości do współlistnienia antropologicznego, do współżycia mimo różnic. Natomiast „nowe wychowanie” obecnej doby musi poszukiwać impulsów antropogenicznych, odwoływać się do odpowiedzialności za przetrwanie i humanistyczny rozwój gatunku. W tekście staraliśmy się wskazać na źródła, uwarunkowania, tendencje i dynamikę procesów wychowawczych, także w Polsce. Krzepiące, niezależnie od wielu groźnych zjawisk, jest antropologiczne zorientowanie wielu dyscyplin wiedzy o człowieku i jego wychowania, a przede wszystkim niewygasła siła człowieczeństwa. Nadszedł czas, aby przesłanki te integrować dla urzeczywistnienia odnowy humanistycznej kondycji gatunku ludzkiego.

Bibliografia

- Bańka J., *Etyka prostomyślności*, Katowice 1985.
- Bauman Z., *Edukacja według, dla i pomimo nowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4(12).
- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego wynika dla ludzi*, Warszawa 2000.
- Czerny J., *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1999.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1985.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995.
- Pilch T., Sosnowski T. (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa 2013.

- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, Warszawa 1996.
- Schoenebeck H.V., *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślenia antypedagogiczne*, przeł. D. Sztobryn, Kraków 1994.
- Singer P., *Jeden świat. Etyka globalizacji*, tłum. C. Cieślowski, Warszawa 1997.
- Skoczyńska-Prokopowicz B., *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród pracowników dydaktycznych uczelni rzeszowskich* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013.
- Sommer H., *Fundamentalizm arabski jako zagrożenie bezpieczeństwa narodowego na świecie (analiza zjawiska terroryzmu islamskiego)* [w:] *Bezpieczeństwo i zagrożenia współczesnego świata*, red. A. Olak, I. Oleksiewicz, Rzeszów 2008.
- Stiglitz J.E., *Globalizacja*, przeł. H. Simbierowicz, Warszawa 2005.
- Suchecka J., *Geniusze made in Poland*, „Gazeta Wyborcza”, nr 183(8215), 8 VIII 2014.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980.
- Szkudlarek Z., *Postsocjalistyczna edukacja a filozofia postmodernizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1.
- Szmyd J., *Edukacja w perspektywie myślenia edukacyjnego*, „Res Humana” 2010, nr 2(105).
- Szmyd J., *Kryzys wychowania*, „Dziś” 2006, nr 11(194).
- Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.
- Szmyd J., *Zagubieni we współczesnym świecie*, „Dziś” 2007, nr 11.
- Szmyd K., *Edukacja dla kultury współzycia. Konteksty uniwersalne i lokalne (środowiskowe)*, Rzeszów 2010.
- Szmyd K., *Wychowanie wobec przemian życia – konteksty cywilizacyjne i kulturowe* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013.
- Sztumski W., *My zagubieni w świecie*, Kraków 2004.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Polska szkoła w III RP w kontekście makropolityki oświatowej* [w:] *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, red. T. Pilch, T. Sosnowski, Warszawa 2013.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Tchorzewski A.D., *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Bydgoszcz 1994.
- Tymieniecka A., *The New Enlightenment*, „Philosophical Inquiry. A Review of Philosophical Ideas and Trends”, vol. XXXII, October 2008.
- Wallerstein I., *Koniec świata jaki znamy*, tłum. M. Bilewicz, A.W. Jelonek, K. Tyszka, Warszawa 2006.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.

Zofia Frączek

CZŁOWIEK W SPOŁECZEŃSTWIE GLOBALNYM – WYCHOWANIE DO WARTOŚCI WCIĄŻ AKTUALNE

HUMAN IN A GLOBAL SOCIETY – UPBRINGING TO VALUES STILL UP TO DATE

Streszczenie

Życie w globalnym społeczeństwie stawia przed człowiekiem nowe możliwości, wyzwania, ale także obawy i problemy. Dynamiczne przeobrażenia kreują ludzkie cele, dążenia, postawy i wpływają na aksjologię człowieka. W tych warunkach pojawiają się zdecydowani zwolennicy globalizacji, ale także i antyglobaliści zwracający m.in. uwagę na łamanie praw człowieka, szerzący się relatywizm moralny, zagubione ludzkie tożsamości. Sytuacja ta stawia przed edukacją wielkie wyzwanie wprowadzenia reprezentantów młodych pokoleń na drogę rozumienia otaczającego świata, refleksyjnego kierowania sobą i poszanowania innych uczestników życia społecznego. Jego realizacja wymaga powrotu do humanistycznych autorytetów, wzorów życia i wartości uniwersalnych, które chronią dobro poszczególnych jednostek, ale także i dobro wspólne.

Słowa kluczowe: globalizacja, tożsamość człowieka, wartości uniwersalne.

Abstract

Living in a global society gives people new possibilities, challenges as well as fears and problems. Dynamic changes shape human aims, behaviors and have influence on axiology of human being. In such situation, appear supporters of globalization and anti globalists who pay attention to breaking human laws, moral relativism, lost human identities. Such situation gives a great challenge for education. It demands directing new generations to way of understanding world, reflective ruling their own lives and respecting other members of social life. Realization of this challenge demands going back to humanistic authorities, patterns of living and universal values, which save welfare of every single human being as well as common welfare.

Key words: globalization, human identity, universal values.

1. Globalizacja – czym jest i co nam przyniosła

Pojęcie globalizacji można wpisać w grupę tych terminów, które obecne są niemal we wszystkich językach świata. Jednocześnie należy zauważyć, że jest to pojęcie wielce nieprecyzyjne oraz wieloznaczne i z tego też powodu na próżno szukać w literaturze naukowej jego wyczerpującej i wszystkich zadołującej interpretacji. Badacze zjawiska globalizacji, podejmując próbę wyja-

śnienia tegoż pojęcia, wskazują, że wywodzi się ono od angielskiego terminu „global”, który oznacza: globalny, ogólny, całkowity, całościowy, lub zbliżonego słowa „uniformity” oznaczającego jednolitość, ujednoczenie lub też uniformizację. Uogólniając, przyjmuje się, że globalizacja stanowi nieodwracalny proces scalania świata we względnie spójną całość, a zarazem proces jego uniformizacji¹.

Proces globalizacji ukazuje się często jako wzrastającą integrację narodów i regionów wiodącą do powstania sieci ekonomicznych, światowej wymiany gospodarczej, wymiany usług, towarów oraz technologii. Społeczeństwa stają się zależne wzajemnie od siebie we wszystkich aspektach życia: politycznego, gospodarczego, kulturalnego, a zakres ich wzajemnych zależności jest rzeczywiście globalny². Za główny czynnik przyspieszający globalizację uznaje się postęp naukowo-techniczny, informatyczny i komunikacyjny, które umożliwiają bardzo dynamiczne i profesjonalne funkcjonowanie przestrzennie odległych podmiotów społecznych i gospodarczych³.

Wśród badaczy funkcjonowania globalnego społeczeństwa są tacy, którzy zwracają uwagę na korzyści, które wynikają z tej integracji. A. Chodubski do najważniejszych przemian globalizacyjnych determinujących ludzkie postawy, zachowania i działalność społeczno-polityczną oraz gospodarczą zalicza następujące procesy i zjawiska:

1. Kształtowanie się demokracji partycypatywnej – krytyczne widzenie rzeczywistości społeczno-politycznej sprzyja kreowaniu jednostek partycypatywnych, bezpośrednio uczestniczących w realiach życia, przedsiębiorczych i przeciwstawiających się postawom paternalizmu.
2. Decentralizacja i dekoncentracja – wiążą się z upodmiotowieniem ludzi, ich autonomią wobec struktur centralnych oraz rozwijaniem struktur samorządowych. Państwo traci pozycję monopolisty w zakresie kontroli informacyjnej oraz stanowienia prawa, coraz większego znaczenia nabierają ustawy i porozumienia międzynarodowe.
3. Odchodzenie od filozofii panowania na rzecz popularyzowania i realizacji idei harmonijnego współistnienia – jest to tendencja wynikająca z rosnącej świadomości, iż zależności hierarchiczne (pionowe) niosą ze sobą uprzywilejowane pozycje oraz ograniczają inicjatywę oraz aktywność człowieka, natomiast porozumienia poziome (horyzontalne) powodują, że społeczeństwo partycypatywnie rozwiązuje problemy, bazując na współpracy, porozumieniach i umowach, a wszystko to w pewien sposób sprzyja otwartości społecznej i tolerancji.

¹ Por. J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011, s. 139–140.

² Por. P. Sztompka, *The Sociology of Social Change*, Oxford, Cambridge: Blackwell 1994, s. 86.

³ Por. J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna...*, s. 144.

4. Poszukiwanie znaków alternatywności wobec tradycji – alternatywność staje się znakiem zarówno życia społeczno-politycznego, jak i gospodarczego. Cechą charakterystyczną dla tego zjawiska jest zmienność i różnorodność wyborów. Ludzie łączą się ze sobą na zasadach autonomii wobec tradycyjnych struktur organizacyjnych.
5. Kształtowanie się nowych typów kontaktów międzyludzkich – częste zmiany miejsca pracy, wykonywanej profesji, miejsca zamieszkania, a także znajomych kształtują nowe oblicze relacji międzyludzkich. Rozwija się anonimowość życia społecznego, a także pewna otwartość na różnorodność postaw, zachowań i kryteriów ocen.
6. Permanentna edukacja – wiedzę uznaje się za podstawowy czynnik rozwoju, a wykształcenie wyższe za istotne kryterium stratyfikacji społecznej. Ujawnia się konieczność ciągłego aktualizowania wiedzy z określonego zakresu poznania. Odchodzi się też od kształcenia wąskospecjalistycznego na rzecz interdyscyplinarności i humanizacji, dostrzegając w tych działaniach gwarancję rozwoju i innowacyjności. Popularyzuje się także alternatywne modele kształcenia dostosowane do potrzeb i zainteresowań jednostek⁴.

Nie można, jak się wydaje, podzielić stanowiska tych ekspertów, którzy skłonni są bardzo optymistycznie, żeby nie powiedzieć idealistycznie, podchodzić do przemian globalizacyjnych i utożsamiać je jedynie z postępem i rozwojem. W rzeczy samej symbolizują ją w pewien sposób m.in. takie osiągnięcia, jak powszechna komputeryzacja i informatyzacja, które przyczyniły się do rozwoju wielu obszarów życia społecznego, ale warto także zwrócić uwagę i na te przemiany związane z globalizacją, które budzą niepokój o przyszłość jednostek i wspólnot ludzkich.

J. Szmyd, dokonując wnikliwej analizy wielu opracowań naukowych, szeroko opisuje niepokojące społeczne, ekonomiczne i kulturowe skutki globalizacji.

Wśród konsekwencji o charakterze ekonomicznym badacz ten m.in. wymienia: globalny pęd za coraz większym zyskiem; wzrastającą konsumpcję z jej pozytywnymi, ale także negatywnymi konsekwencjami; globalizację produkcji i bogacenie się krajów rozwiniętych kosztem biedniejszych; ograniczenie swobody rządów poszczególnych państw w dziedzinie kształtowania niezależnej polityki gospodarczej, a tym samym osłabienie ich suwerenności gospodarczej; wzrost bezrobocia, okresowych i nietrwałych form zatrudnienia; obniżenie się stopy życiowej coraz liczniejszych grup społecznych; ograniczanie funkcji społecznej i opiekuńczej państw.

Do istotnych społecznych skutków globalizacji należy: powstawanie nowych podziałów społecznych z uwagi na zróżnicowany dostęp do pieniądza, władzy

⁴ Por. A. Chodubski, *Edukacja a wartości cywilizacji współczesnej* [w:] *Wartości – Edukacja – Globalizacja*, red. W. Kojs, Cieszyn 2002, s. 16–19; B. Skoczyńska-Prokopowicz, *Efektywność edukacji w zakresie nauki języków obcych* [w:] *Mysł i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych*, red. Z. Frączek, K. Szmyd, H. Sommer, A. Olak, Rzeszów 2012, s. 425–443.

i prestiżu (uformowanie się z jednej strony ludzi możliwych, mobilnych, zbierających profity przemian globalizacyjnych, a z drugiej ludzi borykających się z problemami materialnymi, na ogół niemobilnych, związanych lokalnością terytorialną, zawodową, kulturową, obyczajową, doświadczających poczucia marginalizacji i wyobcowania ze „świata globalnego”). Ważnym skutkiem społecznym jest także rozpad lokalnych form życia zbiorowego, zmniejszanie się poczucia wspólnoty miasta i osiedla, zawężenie się przestrzeni publicznej, a zwiększanie zamkniętej, co prowadzi do dalszych podziałów i segregacji przestrzenno-społecznych.

Wśród skutków o charakterze kulturowym wymienia się ekspansję kultury zachodniej, zwłaszcza amerykańskiej z dominacją kultury masowej, która uniformizuje ludzką świadomość, niszczy kulturę wyższą, wypiera oryginalną sztukę, zmienia tradycyjne style życia, niszczy tożsamość kulturową, obyczajową i religijną wielu wspólnot narodowych. Nawet bardzo tradycyjne społeczeństwa z utrwalonym tradycją stylem życia zmieniają się pod naporem skomercjonalizowanych, globalnych wzorów. Przeobrażenia w sferze mikro kulturowej oznaczają m.in. dezintegrację, a z czasem rozpad kultur regionalnych, tradycyjnych oraz lokalnych rodzimych tradycji. Przyczynia się to do osłabienia tradycyjnej obyczajowości, lokalnych wartości, bezpośrednich kontaktów pomiędzy ludźmi, urynkowania kultury wysokiej z ograniczonym do niej dostępem.

W ocenie J. Szmyda nie można przeoczyć tego, że globalizacja przyniosła ze sobą także pewne pozytywne skutki choćby w postaci szerokiego dostępu do informacji, wzrostu akceptacji dla inności, pluralizmu wartości, a także wzrostu tolerancji wobec kulturowych mniejszości, odmienności religijnych, światopoglądowych i stylów życia⁵.

Tak więc bardzo trudno jednoznacznie ocenić globalizację, bo nie można nie dostrzegać dobroczynnych skutków przemian cywilizacyjnych w postaci przyspieszonego rozwoju nauk technicznych, biologicznych, ekonomicznych, a także dynamicznego rozwoju technologii elektronicznych, informatycznych. Nie bez znaczenia dla „kurczenia się czasu i przestrzeni” jest rozwój różnych typów transportu i komunikacji. Trzeba też dostrzec stałe podnoszenie się standardów życia materialnego pewnej części mieszkańców globu. Choć te przemiany mogą budzić pewien optymizm, to jednak dla sprawiedliwej oceny przemian cywilizacyjnych trzeba też mówić o takich następstwach, jak: terroryzm światowy, ciągle zbrojenie się bogatych krajów i produkowanie coraz bardziej niebezpiecznej broni masowego rażenia, handel bronią, a także szerzenie się chorób cywilizacyjnych i degradacja środowiska⁶.

Zdecydowani krytycy wpływów globalizacyjnych dostrzegają w nich przyczynę zaniku odpowiedzialności za dobro wspólne, obojętność na sprawy społeczne, występowanie tendencji do nieutrzymywania kontaktów z sąsiadami,

⁵ Por. J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna...*, s. 146–150.

⁶ Por. tamże, s. 148–149.

świadome niedostrzeganie patologii społecznej, zastępowanie norm i zasad współżycia społecznego regulacjami prawnymi, zawężenie kontaktów międzyludzkich zarówno w sferze profesjonalnej, jak i rodzinnej⁷.

Interesującą perspektywę przeobrażeń globalizacyjnych ukazują A. Jasiński. Autor ten twierdzi, że ma dziś miejsce upadek kultury, a rozwój cywilizacji. Niebezpieczeństwo występujących przeobrażeń wiąże się z narastającą dominacją wartości „zimnych” nad „ciepłymi”. Kulturze przypisuje się tzw. wartości „ciepłe” (przyjaźń, miłość, godność, współczucie), natomiast cywilizacja wytwarza wartości „zimne” (dobra materialne, urządzenia techniczne i organizację). Dodać też należy, że cywilizacja rozwija się w dużym tempie, gdyż dostarcza zysków (maszyny, broń, farmaceutyki, sieci komórkowe), natomiast kultura nie przynosi zysków, a nawet trzeba ją dofinansowywać, a to stawia ją w pewien sposób na zagrożonej pozycji⁸.

W obliczu zarysowanych tu przemian warto postawić sobie pytanie o człowieka, jego tożsamość, kierunek i szanse rozwoju.

2. Człowiek w globalnym społeczeństwie

W. Sztumski interpretując pojęcie tożsamości osobowej, mówi o łączeniu się w jednostkowej osobowości tożsamości funkcjonalnej oraz materialnej. Tożsamość funkcjonalna realizuje się poprzez utożsamianie się człowieka z innymi ludźmi, zbiorowościami czy wspólnotami i wypełnianie funkcji życiowych zgodnie z celami grup przynależności. Natomiast tożsamość materialna człowieka łączy się z pozostawaniem sobą przez całe życie, zachowując swoją odrębność oraz niepowtarzalność jako jednostka i swego rodzaju indywiduum mimo zmian, które dotyczą ludzkiej świadomości, struktury anatomicznej i psychicznej⁹.

Globalne społeczeństwo, jak pisze P. Grzybowski, kształtuje globalną tożsamość – tożsamość w kryzysie, zagubioną, gnaną przemianami rzeczywistości dokonującymi się na styku tradycji z nowoczesnością¹⁰, jest to tożsamość zuniformizowana poprzez zatracenie tożsamości materialnej, indywidualnej czy można by rzec – właściwej. Ludzie realizując jedynie swoją tożsamość funkcjonalną, upodabniają się do siebie i przenikają w masowe, anonimowe społeczeństwo, dryfując w nurcie życia społecznego¹¹. Charakterystyczną cechą epoki

⁷ Por. A. Chodubski, *Edukacja a wartości cywilizacji współczesnej...*, s. 14.

⁸ Por. A. Jasiński, *Wstęp do cywilizacji XXI wieku*, Mikołów 2009, s. 13–14.

⁹ Por. W. Sztumski, *My zagubieni w świecie. Przyczynek do filozofii środowiska życia jako podstawy ewiromentologii*, Katowice 2006, s. 82.

¹⁰ Por. P. Grzybowski, *Tożsamość globalna – kłopoty z poszukiwaniem siebie* [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Białystok 2001, s. 41.

¹¹ Por. W. Sztumski, *My zagubieni w świecie. Przyczynek do filozofii środowiska życia jako podstawy ewiromentologii...*, s. 139–140.

globalizmu, jak pisze J. Szmyd, jest kształtowanie w ludziach takiej mentalności i osobowości, które przypominają zachowania robotów: obojętność, bezwolność, bezkrytycyzm, nieumiejętność myślenia perspektywnego, twórczego i innowacyjnego, ograniczona potrzeba poszerzania swoich horyzontów myślowych. Konsekwencją tych przemian jest zubożenie tożsamości osobowej, szerzenie się prymitywizmu myślowego, symplifikacja i infantylizacja postaw, a w konsekwencji degeneracja człowieczeństwa¹².

Z. Melosik i T. Szkudlarek analizując funkcjonowanie współczesnego członka globalnego społeczeństwa, wskazują na istnienie wielu zagubionych aksjologicznie typów tożsamości, do których należy:

- tożsamość globalna przeźroczysta – charakteryzuje ją niewrażliwość na różnice kulturowe oraz postrzeganie przez pryzmat kultury Zachodu elementów wspólnych;
- tożsamość globalna każda – jej cechą charakterystyczną są elementy umożliwiające wtopienie się w konteksty każdej kultury;
- tożsamość typu supermarket – cechuje ją świadomość wolności i dowolności kształtowania własnej tożsamości przy wykorzystaniu symbolicznych atrybutów;
- tożsamość będąca wynikiem „amerykańskiego” charakteru ponowoczesności – występuje tu utożsamianie się z wzorami przypisywanymi kulturze amerykańskiej, takimi jak np. wolność, nowość, otwarta przestrzeń;
- tożsamość typu brytwa – stanowi ona fundamentalistyczny wyraz odradzania sfragmentaryzowanych tożsamości w monolit, co może przybierać formę fundamentalizmu religijnego czy nacjonalizmu¹³.

Do tego zestawienia typów tożsamości człowieka można jeszcze dodać jeden typ człowieka, określony przez E. Fromma mianem typu merkantylnego, który sam siebie traktuje jako towar, któremu należy nadać takie opakowanie, aby mógł się dobrze sprzedać. Ten typ nie potrafi kochać, ale także i nie nienawidzi. Stara się być dyspozycyjny, adaptacyjny, gotowy do wymiany i sprzedawania. Nie nawiązuje głębszej więzi ani z drugim człowiekiem, ani też nie przywiązuje się do rzeczy. Otaczający go świat ludzi i rzeczy traktuje bardzo instrumentalnie, koncentruje się na komforcie i osiągnięciu prestiżu¹⁴.

Globalizacja, jak pisze K. Ostrowska, to szczególny proces. Jest bardzo pojemną formułą o rozmywających się granicach. Oznacza metaforycznie określane przedkładanie całości nad części, ludzkości nad człowieka i jemu bliskie wspólnoty (rodzina, naród, państwo, region), zainteresowanie makrostrukturami i procesami globalnymi nad dostrzeganie indywidualnego losu jednostki, bardzo

¹² Por. J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna...*, s. 152.

¹³ Por. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 59–67.

¹⁴ Por. E. Fromm, *Mieć czy być?*, Poznań 2003, s. 224–227.

wysoki poziom ogólności rozważań nad człowiekiem i kulturą. Autorka podkreśla, że w tych okolicznościach niebezpieczeństwo przedmiotowego traktowania człowieka i różnych wspólnot staje się czymś bardzo realnym, nawet wtedy, gdy nie jest zakładane¹⁵.

Wobec tego warto zadać sobie pytanie, czy można ochronić współczesnego człowieka (a w konsekwencji grupy i wspólnoty, w których on funkcjonuje) przed niebezpiecznymi następstwami globalizacji, a jeśli tak, to w jaki sposób to zrobić?

Wielu autorów prowadząc rozważania nad kształtowaniem się tożsamości osobowej, zwraca uwagę na rangę wartości w tym procesie. M. Suska podkreśla, że głównymi kryteriami wyodrębniania siebie od innych oraz zaliczania do kategorii MY są preferowane wartości. Przyjęcie określonego systemu wartości i ich realizacja prowadzi do uzyskania osobistej satysfakcji, poczucia sukcesu i sensu życia¹⁶. Powstaje jednak pytanie, o jakie wartości dziś zabiegać?

Analizując aksjologiczne podstawy zaprezentowanych wyżej typów tożsamości, łatwo zauważyć ich dążenie do osiągania zysku, pogoń za wygodą, komfortem życia, rozrywką i prestiżem. Charakterystyczną cechą współczesnego świata i relacji międzyludzkich jest także zmienność i powierzchowność. Dotyczy ona wszystkich aspektów życia społecznego. Znaczny niepokój budzi też szerzący się fundamentalizm rynkowy, charakteryzujący się wchodzeniem praw rynku na obszary, których nie powinien zawłaszczać, a są to: edukacja, nauka, kultura, służba zdrowia. Niebezpieczeństwo polega na tym, iż rynek jest amoralny. Nie zna kryteriów dobra i zła, kieruje się wyłącznie zasadą zysku. Wartości rynkowe są wymierne i policzalne, a ich wspólny mianownik stanowi pieniądz. Człowiek w ideologii wolnorynkowej to *homo oeconomicus*, kierujący się w swoim postępowaniu chłodną kalkulacją własnego interesu, przeliczający każdą sytuację na korzyści z niej wypływające¹⁷. Współczesny człowiek żyje coraz bardziej w świecie rzeczy. Przedmioty wyznaczają przynależność ludzi do określonych grup, kręgów towarzyskich. Posiadane przez człowieka przedmioty stają się znakiem zamożności bądź ubóstwa. Współczesna kultura konsumpcyjna kieruje uwagę człowieka na wytworzenie potrzeby posiadania, a następnie na samo posiadanie. Globalna już dzisiaj kultura konsumpcyjna do najważniejszych zalicza postawę „mieć”. Postawę tę propagują środki masowego przekazu, liberalne założenia ekonomiczne, świetnie zorganizowane firmy. W proces ten wprzęgnięto także język, który staje się ważnym czynnikiem utwierdzania modusu posiadania¹⁸.

¹⁵ Por. K. Olbrycht, *Perspektywy globalizacji a funkcje wychowania* [w:] *Wartości – Edukacja – Globalizacja...*, s. 77–78.

¹⁶ Por. M. Suska, *Tożsamość a system wartości i postawy współczesnej młodzieży* [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne...*, s. 113.

¹⁷ Por. E. Potulicka, *Dylematy współistnienia wolnego rynku i demokracji w edukacji* [w:] *Edukacyjne tendencje XXI wieku*, red. A. Karpińska, Białystok 2005, s. 48–53.

¹⁸ Por. K. Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku*, Rzeszów 2004, s. 198–199.

Kraży dziś po globie widmo zysku, postawy „ksobizmu” ukierunkowanej na realizację wyłącznie własnych korzyści, postawy roszczeniowej przejawianej we wszystkich sytuacjach i wobec wszystkich. Przestają się liczyć różnice pomiędzy generalnie interpretowanym złem i dobrem. Człowiek sam sobie ustala, według swoich kryteriów, swoje dobro. To zaś rodzi moralny relatywizm¹⁹. A prawdziwy dobrobyt człowieka, zdaniem A. Jasińskiego, wyrasta z podłoża wychowawczego, które kształtuje takie postawy, jak sumienność, rzetelność, pracowitość, odpowiedzialność²⁰.

B. Śliwerski przypomina, że już od wielu lat badacze wskazują na konsekwencję próżni aksjologicznej w wychowaniu młodych pokoleń oraz braku orientacji młodzieży w świecie wartości²¹. W tych okolicznościach przed edukacją staje trudne zadanie przekazywania wartości, które decydują o jakości ludzkiego życia, o relacjach interpersonalnych, o stosunku człowieka do siebie i świata.

Rzeczywistość woła o wychowanie do wartości, rozwijanie wśród dzieci i młodzieży świadomości istnienia nie tylko wartości konsumpcyjnych (które są niezaprzeczalnie ważne dla człowieka), ale także pewnej szczególnej kategorii wartości uniwersalnych, stanowiących przeciwwagę dla wartości materialnych, konsumpcyjnych, rynkowych, a które to decydują o prawdziwie humanistycznym ludzkim współistnieniu.

3. Wychowywać do wartości, czyli zwrot ku edukacji humanistycznej

K. Denek wskazując na rangę wartości w życiu ludzkim, określa je mianem busoli, która wyznacza kierunek postępowania. Są one wyznacznikiem zachowań i działań jednostkowych i grupowych. Należą do regulatorów ludzkich dążeń i zachowań. W ich świetle ocenia się postępowanie własne i innych²².

Wartościom przypisuje się w procesie edukacji liczne funkcje:

- integrują one motywacje w kierunku aktywności, pozwalają perspektywicznie porządkować nasze działania, nadają naszemu życiu sens;
- stanowią kryterium ocen i orientacji oraz porządkują je wedle takich wskazań, jak korzyść, szczęście, prawda, piękno;
- decydują o uczestnictwie jednostki w różnych formach życia zbiorowego – rodzina, ojczyzna, ludzkość;
- stają się źródłem satysfakcji, dostarczają gratyfikacji²³.

¹⁹ Por. J. Homplewicz, *Aksjologia pedagogiczna wobec współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych* [w:] *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów–Warszawa 2005, s. 110–111.

²⁰ Por. A. Jasiński, *Wstęp do cywilizacji XXI wieku...*, s. 26.

²¹ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001.

²² Por. K. Denek, *Nauczyciel między ideałem a codziennością*, Poznań 2012, s. 93–103.

²³ Por. K. Denek, *Wartości edukacji szkolnej* [w:] *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów–Warszawa 2005, s. 20–21.

Mając na względzie zachodzące procesy globalizacyjne, szczególne znaczenie przypisuje się dziś humanistycznym wartościom uniwersalnym ukształtowanym w wielorakim rozwoju ludzkości, nadając im miano właściwej, aksjologicznej podstawy ludzkiej tożsamości. Do wartości tych należą takie wartości, jak: życie, zdrowie, wolność i godność człowieka, sprawiedliwość, odpowiedzialność, tolerancja, miłość, poczucie wspólnego obowiązku w ramach określonej grupy społecznej, dobro, pracowitość, humanizm, troska o rodzinę, autorytet, świadomość grupowa w ramach grupy etnicznej, kulturowej, religijnej. Wartości te są skoncentrowane wokół transcendentnej triady, a charakteryzuje je trwałość, niezmiennosc i ponadczasowość²⁴. Stoją one na straży tożsamości człowieka oraz na straży demokracji. W obliczu dokonanych przemian takie wartości, jak: poszanowanie godności człowieka, szacunek dla pracy, prawa i wolności stają się kryterium umożliwiającym bezpieczne współistnienie jednostek w zglobalizowanym świecie. Są one również pewnym gwarantem zachowania własnej tożsamości. Dlatego też należy zadbać o to, aby współczesny człowiek, a w szczególności pokolenie młodych dostrzegało ich sens i znaczenie oraz żeby to one stanowiły podstawę hierarchii wartości wyznaczającej ich dążenia i życiowe decyzje.

Szczególnego znaczenia nabiera w tej sytuacji kształcenie humanistyczne. Ma ono na celu przekazać wychowankowi treści, którymi żyła i żyje cywilizacja (wiadomości z filozofii, historii, literatury, sztuki), a także przybliżyć swistość kultury, języka i literatury polskiej na tle burzliwych dziejów narodu. Chodzi tu o przekazanie wychowankowi formacji humanistycznej jako godnej naśladowania, aby mógł on odnaleźć się we współczesności, określić siebie jako osobę, a także aby poznał w pełni swoją tożsamość jako człowieka żyjącego w określonej wspólnotcie lokalnej, narodowej oraz europejskiej. Formacja humanistyczna związana jest z ukształtowaniem pewnego typu myślenia o człowieku, wartościach i kulturze. Kształcenie humanistyczne sprzyja rozwijaniu się wszystkich wymiarów człowieka – duchowego, intelektualnego, moralnego, wspólnotowego, narodowego oraz europejskiego²⁵. Do jego realizacji potrzebni są nam przewodnicy, ludzie wielkiej kultury humanistycznej i moralnej, którzy nie ulegali uproszczonym wizjom świata, różnej maści pseudoideologiom – neoliberalizmowi, konsumeryzmowi i ahumanizmowi²⁶. Powrót do ich myśli wychowawczej o charakterze humanistycznym, społeczno-moralnym i aksjologicznym wydaje się więc potrzebą obecnego czasu, a dziedzina aksjo-

²⁴ Por. B. Sztumska, *Nauczyciel wobec wartości ogólnoludzkich* [w:] *Wartości humanistyczne a problemy współczesnego świata*, red. S. Folaron, Częstochowa 1993, s. 125–126.

²⁵ Por. K. Ożóg, *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego (zarys problematyki)* [w:] *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego*, red. K. Ożóg, Rzeszów 2009, s. 9–10.

²⁶ Por. J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna...*, s. 87.

logii wychowania jawi się jako wciąż aktualna i inspirująca (F. Znaniecki, B. Nawroczyński, B. Suchodolski)²⁷. W przeciwnym razie pozostanie „etos” posiadania za wszelką cenę, konkurencja, instrumentalizm, uprzedmiotowiona współpraca ludzi na gruncie zdehumanizowanych relacji ekonomicznych. Potrzebni są nam wielcy humaniści – wzory osobowe dla naśladownictwa i identyfikacji, ale równie bardzo potrzebujemy świadomych rangi wartości nauczycieli-wychowawców dzieci i młodzieży, zaangażowanych w proces kształtowania aksjologii reprezentantów młodych pokoleń, podsuwających im godne naśladownictwa humanistyczne wzory i wzorce.

Współczesna szkoła i inne placówki edukacyjne nie mogą ani powstrzymać, ani obronić się przed zjawiskami wynikającymi z globalizacji, ale mają one prawo, a nawet obowiązek przygotowania młodych pokoleń, poprzez kształtowanie ich aksjologii, do właściwego rozumienia zachodzących przeobrażeń i pożądanego wykorzystania tych wszystkich osiągnięć współczesności, które służą dobru człowieka.

4. Poziomy rozwoju aksjologicznego ucznia

W procesie wychowania batalia toczy się o to, by wychowanek respektował wartości uniwersalne²⁸. W szeroko rozumianym procesie edukacji występują cztery grupy metod prowadzących do respektowania wartości. Dwie pierwsze grupy określa się mianem metod kształcenia (zaliczając do nich metody służące rozpoznawaniu wartości oraz metody służące rozumieniu wartości), zaś dwie następne grupy nazywa metodami wychowania (zaliczając do nich metody służące akceptowaniu wartości oraz metody służące respektowaniu wartości). Droga do respektowania wartości wiedzie poprzez niższe poziomy ich przyjmowania, począwszy od rozpoznawania wartości, poprzez ich rozumienie i akceptowanie.

Wprowadzenie akceptowanie i respektowanie wartości jest możliwe bez wcześniejszego ich rozpoznania i zrozumienia, jednakże owo rozpoznanie i zrozumienie ułatwia, racjonalizuje zaakceptowanie i respektowanie wartości. Wyróżnia się dwa sposoby rozpoznawania wartości: rozpoznawanie zewnętrzne (zmysłowe) oraz wewnętrzne (umysłowe). Rozpoznanie wartości przede wszystkim jest ich identyfikowaniem w wymiarze ludzkiego czynu. Łatwiej

²⁷ Por. szerzej o tym m.in.: J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury (historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju)*, Lublin 1998; J. Kida (red.), *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb*, Rzeszów 2003; T. Frąckowiak (red.), *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, Warszawa 2001.

²⁸ Por. W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów 1991, s. 23.

jest bowiem rozpoznać dobry czyn niż samo dobro, gdyż jest ono wartością transcendentálną, wieczną i wymaga uruchomienia w człowieku zdolności widzenia tego, co nieprzemijające. Rozpoznawać wartości to umieć odróżnić jedne od drugich. Rozpoznawanie wartości może być uznane za pierwsze stadium ich rozumienia. W tym znaczeniu jest ich przedrozumieniem²⁹. Zrozumienie wartości oznacza uchwycenie jej sensu i znaczenia. Dochodzi się do tego poprzez liczne przykłady, odniesienia przedmiotowe³⁰.

Jeżeli jakaś wartość ma być przyjęta, to wszystko winno zacząć się od zrozumienia treści i znaczenia określonej wartości. Do zrozumienia wartości konieczne jest zrozumienie i przyjęcie zarówno jej intelektualnej, jak i emocjonalnej natury. Dlatego niekiedy nieodzowne staje się wyczekanie z wartością na odpowiednią sytuację, na gotowość wychowanka do przyjęcia nowej treści, wychowanek musi dojrzeć do zrozumienia wartości³¹. Ze zrozumieniem winna iść w parze akceptacja wartości³².

Akceptowanie wartości, a ściślej mówiąc akceptowanie norm i dyrektyw wskazujących na wartość, stanowi następstwo wcześniejszego ich rozpoznania i rozumienia³³. Jednakże akceptowanie wartości nie zawsze prowadzi do ich respektowania. Respektowanie wartości wyraża się w tego rodzaju działalności człowieka, w której stara się on dostosować ową działalność do pewnego sądu normatywnego lub dyrektywnego wskazującego na ową wartość³⁴. Na działanie to składają się następujące elementy:

1. Uzyskanie pewnej wiedzy na temat:
 - a) wartości – celu działania (normy wskazującej na wartość),
 - b) sposobu działania (dyrektywy wskazującej na wartość),
 - c) warunków i możliwości działania,
 - d) prawdopodobieństwa osiągnięcia celu – wartości.
2. Zajęcie stanowiska sprzyjającego działaniu.
3. Realizacja działania.
4. Związana z tą realizacją samokontrola lub kontrola działania³⁵.

Wykres 1 obrazuje proces przyjmowania wartości, poczynając od najniższego poziomu – I do najwyższego – IV³⁶.

²⁹ Por. W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995, s. 28–29.

³⁰ Por. W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości...*, s. 25.

³¹ Por. J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 159–160.

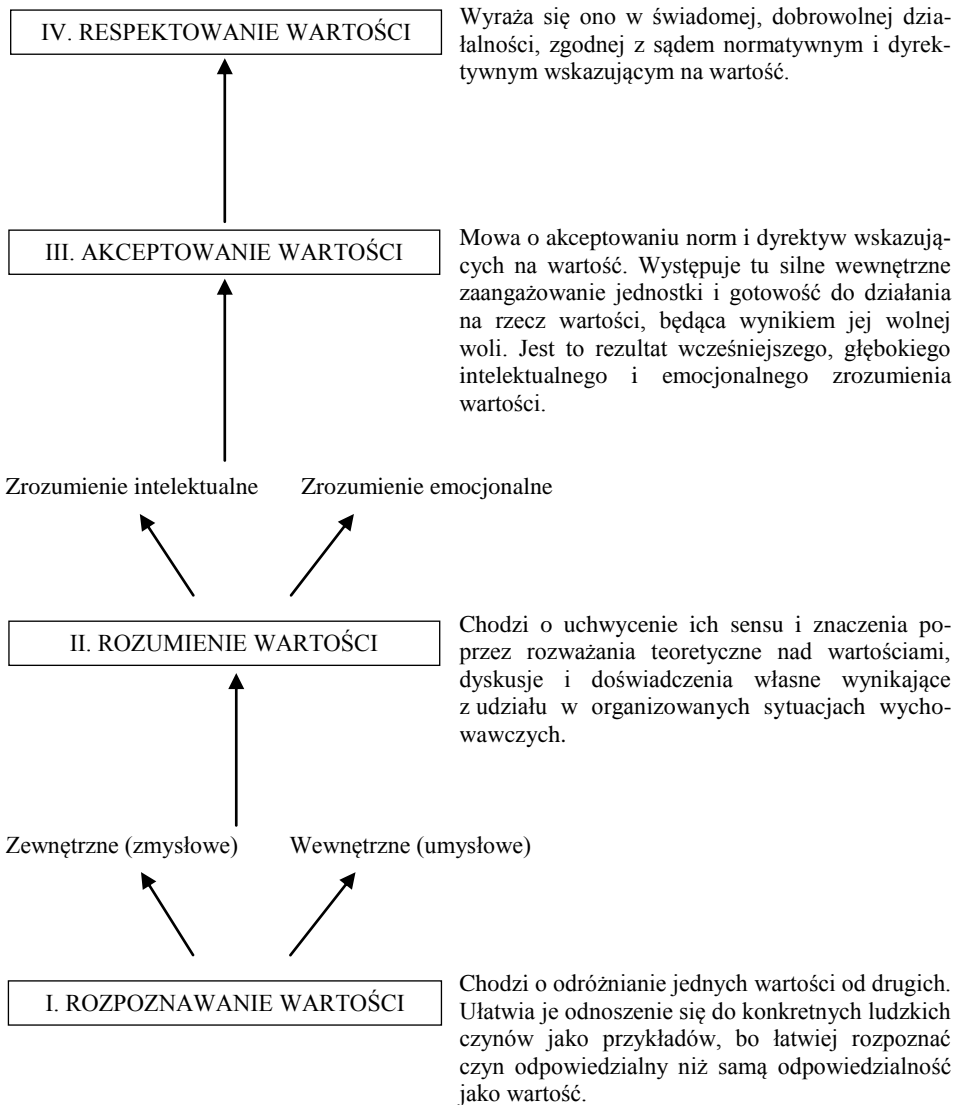
³² Por. tamże, s. 160.

³³ Por. W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości...*, s. 27.

³⁴ Por. W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna...*, s. 42.

³⁵ Por. W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości...*, s. 28–29.

³⁶ Szerzej o tym: K. Szmyd, Z. Frączek, *Odkrywanie nowych kompetencji nauczycieli – nauczyciel jako promotor wartości* [w:] *Pedagogika szkoły wyższej: Metodologia. Teoria. Technologia*, t. II, red. W. Andruszchenko, Kijów 2011, s. 307–317.



Wykres 1. Poziomy przyjmowania wartości

Źródło: opracowanie własne.

Jak zatem widać, do respektowania wartości dochodzi się stopniowo poprzez pewne stadia poznania obejmujące rozpoznanie, zrozumienie, zaakceptowanie wartości. Niekiedy jednak respektowanie wartości nie ma tak złożonego przebiegu. Może być ono podejmowane na przykład ze względu na czyny innych ludzi, jako ich naśladownictwo mniej lub bardziej uświadamiane, jako uznanie

pewnej mody, konwenansu. M. Scheler z pozornym respektowaniem wartości wiąże jeszcze inne niebezpieczeństwo. Chodzi bowiem o to, iż wartości mogą być traktowane przedmiotowo jako środek, narzędzie do realizacji dążenia człowieka do doskonałości. Według M. Schelera „moralnie zdrowa sytuacja ma miejsce wówczas, gdy człowiek najpierw jest dobry, to znaczy chce wartości ze względu na nie same, a potem realizuje je, urzeczywistniając tym samym dobro moralne, które z niego jak gdyby wypływa. Nie można stawiać sobie za cel własnej doskonałości, gdyż ona pojawi się sama, gdy człowiek będzie urzeczywistniać napotykaną wartości pozytywne, nie myśląc nawet o tym, czy jest z tego powodu dobry”³⁷.

Z punktu widzenia perspektywy praktycznej istotne są również pewne uwarunkowania służące respektowaniu wartości. Szczególnie ważne są te czynniki, które są związane z nauczycielem-wychowawcą jako osobą przekazującą wartości. Dużą rolę przypisuje się jedności postawy i słowa wychowawcy. Nie może mieć miejsca skuteczny proces kształtowania aksjologii dzieci i młodzieży wtedy, gdy nauczyciel co innego będzie głosił w swoich werbalnych oddziaływaniach, a czego innego będą dowodzić jego zachowania. Ta sprzeczność przyniesie konsekwencje w postaci pustostwa i moralizatorstwa, które odstaje od realiów ludzkiego życia. Wychowawca nie może zapominać o tym, że jest modelem, kimś, kogo młody człowiek stale obserwuje i z kim może się identyfikować. Nieocenione znaczenie ma także świadomość nauczyciela w zakresie konieczności podsuwania wychowankom wzorów i wzorców, autorytetów, postaci osób, których wierność zasadom moralnym (w życiu i działaniu) jest godna naśladownictwa. Do tego potrzebna jest jednak znajomość narodowej historii, literatury, sztuki, sportu i nauki oraz ich reprezentantów, którzy poświęcili dla rozwijania tych istotnych obszarów życia społecznego swoje życie.

W obliczu obserwowanego wznoszącego zainteresowania, jakie przejawiają dzieci i młodzież, a odnoszącego się do wzorów życia i relacji międzyludzkich, które przyniosła ze sobą globalizacja, współczesny wychowawca oferujący alternatywne uniwersalne wartości powinien posiadać także pewne cechy, które przyczynią się do wzrostu skuteczności jego wpływu. Należą do nich: wytrwałość, umiejętność prowadzenia polemiki oraz wsłuchiwanie się w argumenty partnera dialogu. Młodzi ludzie często wskazują na to, że dorośli ich nie słuchają, nie rozumieją, nie mają dla nich czasu, nie interesują się nimi, bagatelizują, a nawet wyśmiewają ich problemy. Opinia ta dotyczy nauczycieli-wychowawców i rodziców. Nie powinien więc dziwić fakt, że poszukują oni dowartościowania siebie oraz akceptacji w innej rzeczywistości, czasem sztucznie wykreowanej przez media i lansującej atrakcyjne, niewymagające

³⁷ M. Barlak, K. Jasińska, S. Ruciński, *Maxa Schelera wiedza o wartościach a wychowanie* [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 184.

wysiłku wzory funkcjonowania, osiągnięcia sukcesu. Młodzież potrzebuje uwagi, zrozumienia, życzliwości i autorytetów. Ponieważ globalizacji i tego co ze sobą przynosi nie można zatrzymać, trzeba nauczyć młode pokolenie krytycznego oceniania jej propozycji i racjonalnego korzystania z oferty, którą ona ze sobą przyniosła, nie zapominając o tym, że warto sięgać po dobre wzory i uczyć się na cudzych błędach.

Obserwując praktykę wychowawczą oraz analizując wartościowe teksty naukowe, można samemu starać się włączyć w dyskurs nad jakością edukacji, popełnianymi błędami, słabościami. Takie rozpoznawanie stanowi zawsze czytelny krok w kierunku inicjowania zmian. Tekst ten nie wyczerpuje w żaden sposób problematyki globalizacji, ani też kwestii kształtowania aksjologii dzieci i młodzieży w kontekście postępujących przeobrażeń społecznych. Jest on jedynie głosem w toczącej się w literaturze dyskusji i próbą syntezy pewnych problemów.

Bibliografia

- Barlak M., Jasińska K., Ruciński S., *Maxa Schelera wiedza o wartościach a wychowanie* [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993.
- Chodubski A., *Edukacja a wartości cywilizacji współczesnej* [w:] *Wartości – Edukacja – Globalizacja*, red. W. Kojs, Cieszyn 2002.
- Denek K., *Nauczyciel między ideałem a codziennością*, Poznań 2012.
- Denek K., *Wartości edukacji szkolnej* [w:] *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów–Warszawa 2005.
- Frąckowiak T. (red.), *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, Warszawa 2001.
- Fromm E., *Mieć czy być?*, Poznań 2003.
- Gajda J. (red.), *Pedagogika kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Lublin 1998.
- Grzybowski P., *Tożsamość globalna – kłopoty z poszukiwaniem siebie* [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Białystok 2001.
- Homplewicz J., *Aksjologia pedagogiczna wobec współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych* [w:] *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów–Warszawa 2005.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.
- Jasiński A., *Wstęp do cywilizacji XXI wieku*, Mikołów 2009.
- Kida J. (red.), *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb*, Rzeszów 2003.
- Melosik Z., Szukdlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Olbrycht K., *Perspektywy globalizacji a funkcje wychowania* [w:] *Wartości – Edukacja – Globalizacja*, red. W. Kojs, Cieszyn 2002.
- Ożóg K., *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku*, Rzeszów 2004.
- Ożóg K., *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego (zarys problematyki)* [w:] *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego*, red. K. Ożóg, Rzeszów 2009.
- Pasterniak W., *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów 1991.
- Pasterniak W., *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

- Potulicka E., *Dylematy współistnienia wolnego rynku i demokracji w edukacji* [w:] *Edukacyjne tendencje XXI wieku*, red. A. Karpińska, Białystok 2005.
- Skoczyńska-Prokopowicz B., *Efektywność edukacji w zakresie nauki języków obcych* [w:] *Mysł i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych*, red. Z. Frączek, K. Szmyd, H. Sommer, A. Olak, Rzeszów 2012.
- Suska M., *Tożsamość a system wartości i postawy współczesnej młodzieży* [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Białystok 2001.
- Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.
- Szmyd K., Frączek Z., *Odkrywanie nowych kompetencji nauczycieli – nauczyciel jako promotor wartości* [w:] *Pedagogika szkoły wyższej: Metodologia. Teoria. Technologia*, t. II, red. W. Andruszczenko, Kijów 2011.
- Sztompka P., *The Sociology of Social Change*, Oxford, Cambridge: Blackwell 1994.
- Sztumska B., *Nauczyciel wobec wartości ogólnoludzkich* [w:] *Wartości humanistyczne a problemy współczesnego świata*, red. S. Folaron, Częstochowa 1993.
- Sztumski W., *My zagubieni w świecie. Przyczynek do filozofii środowiska życia jako podstawy enwiromentologii*, Katowice 2006.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001.

Liudmyla Pelekh

AXIOLOGICAL COMPONENTS IN TEACHER PROFESSIOGRAM IN UKRAINE AND POLAND

AKSJOLOGICZNE KOMPONENTY W PROFESJOGRAMIE NAUCZYCIELA NA UKRAINIE I W POLSCE

Abstract

Axiological themes are extremely important for Ukraine today in light of the problems which the country has met and which are discussed by the conscious community all around the world. The revolutionary events at the end of 2013 – beginning 2014 or „Euromaidan revolution” raised to the surface the issues that previously were not so relevant or were not considered as „a problem”. Violence, hate and intolerance that led to bloodshed, which is the fist in Ukraine since gaining independence in 1990, encourage scientists to raise and discuss the issues of axiological sphere. It became clear that the country, along with many political and economic challenges, is experiencing a moral crisis that is evident and already has both positive and negative consequences.

It is believed that the scientific community of the country should give more attention to values education at all levels. This research analyzes the role of a teacher as one of the main subjects of the educational process and highlights the importance and place of axiological component in teacher profессиogram in its Ukrainian and Polish versions. For a comparative analysis of the study Poland was chosen because of a few important factors, among them – its territorial proximity as the closest state of the European Union, bigger experience of Poland in axiological education for young generation and the experience of the state which faced crises and social upheaval, but coped successfully with them.

Key words: teacher profессиogram, axiological component, axiological education.

Streszczenie

Kwestie aksjologiczne są obecnie niezmiernie istotne dla Ukrainy w świetle problemów, których kraj doświadczył oraz o których dyskutują świadome społeczeństwa. Rewolucyjne wydarzenia pod koniec 2013 i na początku 2014 r. – „Rewolucja na Euromajdanie” wyniosły na powierzchnię problemy, które poprzednio nie były tak istotne albo nie uważano ich za „problem”. Przemoc, nienawiść i nietolerancja, które doprowadziły do rozlewu krwi po raz pierwszy na Ukrainie od czasu odzyskania niepodległości w 1990 r., zachęcają naukowców do podnoszenia i omawiania kwestii sfery aksjologicznej. Stało się jasne, że kraj wraz z wieloma politycznymi i ekonomicznymi wyzwaniami doświadcza kryzysu moralnego, który jest widoczny i zarazem już odczuwa się jego pozytywne i negatywne konsekwencje.

Uważa się, że społeczność naukowców powinna zwrócić więcej uwagi na wartość nauczania na wszystkich poziomach. Niniejsze badanie analizuje rolę nauczyciela jako jednego z głównych podmiotów procesu nauczania oraz podkreśla wagę oraz miejsce aksjologicznego składnika

w profesjogramie nauczyciela w jego wersji ukraińskiej i polskiej. Polskę wybrano do analizy porównawczej z powodu kilku ważnych czynników, między innymi – jej terytorialnej bliskości, członka Unii Europejskiej, większego doświadczenia Polski w nauczaniu aksjologicznym młodego pokolenia oraz doświadczenia państwa, które doznało kryzysów i społecznego wrzenia, ale poradziło sobie z nimi pomyślnie.

Słowa kluczowe: profesjogram nauczyciela, składnik aksjologiczny, nauczanie aksjologiczne.

Introduction

Axiological perspective is particularly important at the turn of the centuries, especially in times of crisis periods of human history, rethinking and understanding of which returns the society to the problems of value priorities. This research is believed to be extremely important for Ukraine today as a turning point coincided with the events that are going through the Ukrainian society and the crisis that led to Euromaidans appearing throughout the country. History will assess „Euromaidan revolution” and define its negatives and positives in the future. But the events of this revolution have raised to the surface the issues that previously were considered by the scientists, but had no such urgency. The cruelty (which sometimes shocked the whole world), intolerance and hostility towards people and in relation to one another, opposition of world views and confrontation between the West and the East of the country and eventually bloodshed that independent Ukraine has not seen yet. These ones and many other problems in modern Ukraine lead the scientists to the conclusion that our country, including problems of political and economic spheres is going through a moral crisis, axiological breakdown that could not come from „nothing”, and probably the reasons should be found much earlier.

The crisis facing Ukraine is dangerous not only for the Ukrainian society, but is also one of the greatest challenges to European security, as it is indicated by journalists, politicians, scientists of our country and across Europe. Today scientists, educators need to change their attitude to the role of axiological component in overall functioning of the society and young generation education.

For our research Poland was chosen as it is our closest neighboring European country and its history had many shocks with which Poland coped successfully. Both Ukrainian and Polish scientists (O. Barlit, N. Tkachova, Y. Pelekh, K. Denek, M. Gołaszewska, K. Olbrycht, B. Śliwerski, B. Skoczyńska-Prokopowicz) say that the dramatic changes in social systems of Poland and Ukraine, and all the changes that occurred in the late twentieth and early twenty-first centuries require a revision of many fundamental axiological principles. It affected the educational sector. Both in Ukraine and Poland, new views on education and its role in the transformation processes of the society and especially the role of a teacher in the changes as one of the main subjects of educational activities are appearing.

Research Background

Axiological themes can obviously be considered as priority for educational researches in the last century and at the beginning of the new one, especially in the heritage of Polish scientists and researchers. Thus, the theme of values and valueable orientations in educational process are reflected in the works of W. Cichoń (1993), F. Adamski (1993), K. Kotłowski (1968), Z. Frączek (2004), J. Kostkiewicz (2008), W. Stróżewski (1993) and many others. It is necessary to highlight the problems of teachers' impact on young people value orientations development researching in the works of K. Denek (1996, 2000), M. Gołaszewska (1996), K. Olbrycht (1999, 2008), B. Śliwerski (2010), M. Vidal (2007) and others. Among Ukrainian scientists, who investigated personality's axiological sphere, one can mention such as O. Barlit (2009), T. Varenko (2011), V. Paskar (2010), Y. Pelekh (2009) and many others.

The purpose of this study is: to consider the requirements for teacher profession in its Polish and Ukrainian versions, to explore the place and significance of the axiological component in it and to analyze those factors of scientists' scientific achievements of both countries that deserve attention and can be exemplified in axiological field of teacher training and his/her functioning in school.

The teacher is extremely important object of the educational process in any country. Because each country, its scientific and educational community has its own requirements for teaching profession, where one of the most important is a clear social and professional position of its representatives. If we consider the position of a teacher as the intellectual, volitional and emotional – evaluative relation to the world, teaching actuality and teaching activities, one can't fail taking into account two factors influencing a teacher and his professional career¹. From one hand, these are the requirements, expectations and opportunities, offered and provided by the public, and from the second – internal, personal sources of activity: passions, emotions, values, visions, ideals. These factors and teacher's professional readiness to educational activities are accumulated **in teacher profession** that reflect invariant and idealized parameters of his personality and professional activity. **This is essentially a documentary which presents a complex, systematic and comprehensive description of professional objective characteristics and a set of requirements for person's individual psychological characteristics.**

In Polish researches and scientific writings a teacher, his role in young generation education and the process of axiologization or «wychowania do wartości i wartościowania» is considered as two interrelated and interdepend-

¹ V.A. Slaktionin, Y.F. Isaev, E.N. Shyyanov, *Pedahohyka: uchebnyk dlya stud. vysshykh. ucheb. zavedenyy*/V.A. Slaktionin, Y.F. Isaev, E.N. Shyyanov; pod red. V.A. Slaktionin (Slaktionin V.A.). – 8-e yzd., ster. – M.: Izdatel'sky tsestr „Akademya” 2008, s. 576.

ent pedagogical problems. The Polish scientists say that the true essence of Pedagogics as a science and art of education is the study of human imperfection and „to help a man to become human” – as the highest value of humanistic pedagogy².

K. Olbrycht, for example, considering the teaching profession and values, noted rightfully that teaching profession and its role in the educational process are imbued with values, because it is a teacher who legitimizes values (if not all, then at least the value of pedagogical actions) and teaches his/her students not only perceive social values, but also implement them in their lives (at least the values of development and the desire for autonomy)³. And if we consider Pedagogics as a science, where the key values are help, humanity and human education, then one can't speak neither about the teaching profession nor about the education of young generation without axiological component⁴.

So what is necessary and crucial for teacher training, what forms the pedagogical high calling and teacher's self-sacrifice, what makes a teacher as a teacher of high morals, capable of transmitting values to their pupils?

Currently there are many researches and scientific achievements in relation to this subject, both in Ukraine and Poland. For example, S.P. Maksymyuk⁵, reflecting on peculiarities of modern teacher professionogram, says that to be a teacher who keeps up with the times and meets the requirements of the time, it is necessary:

- to understand deeply all the transformations which take place in the country;
- to have excellent knowledge of the subject taught in school (it isn't a math teacher when he or she, proving a theorem, spies fearfully in his/her supportive notes and it is not a teacher of literature, when requiring students to read a poem by heart, he reads it from the book);
- to learn the consistent patterns of education and upbringing in order to pass their knowledge successfully to schoolchildren of appropriate age (you must know under what conditions and which teaching methods are the most effective, how to build lessons, to use visual aids and technical training equipment etc.);
- to be able to gain knowledge through independent researches (self-education and self-improvement);
- to determine the correct means of pedagogical influence on a group or a person (to conduct deep comprehensive study of each teaching situation and to adopt certain pedagogical tools), to be a creative person.

² W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem. Kilka myśli niedokończonych* [w:] *Człowiek, wychowanie, kultura*, red. F. Adamski, Kraków 1993.

³ K. Olbrycht, *Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów* [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008, s. 19–22.

⁴ See the same...

⁵ S.P. Maksymyuk, *Pedahohika: Navchal'nyy posibnyk* (Maksimiuk)/K.: Kondor, 2005, s. 670.

If teacher profession is considered in the psychological plane, psychologists distinguish it as a synthesis of mental abilities, feelings and the will of a personality. V.A. Krutetsky, for example, highlights the didactic, academic, communication skills and also teaching imagination and capacity for attention distribution⁶.

We share the views of V.A. Slaktionin and a group of authors who give a special role to professional and pedagogical orientation in the structure of teacher's profession⁷. It is the professional orientation of teacher personality that has interest in the teaching profession, teaching calling, professional intentions and inclinations.

Axiological components in Ukraine and Poland

On analyzing all above scientists' interpretation and particularly the ideas of V.A. Slaktionin, J.F. Isayev, E.N. Shyyanov⁸ pedagogical values have been added to a profession without which teaching profession can not be imagined in today's troubled world and there has been created a teacher axiological profession because axiological characteristics of educational activities reflect its humanistic content and humanistic goals and, are believed, to be the essence of pedagogical process.

In Ukrainian pedagogical science there are not much variety of „educational or pedagogical value” definitions because axiology, axiopedagogy are relatively unidentified and new areas for researches in Ukraine. Therefore, there has been taken as a basis the Russian scientist V.A. Slaktionin's definition. So, pedagogical values are considered as the rules which justify pedagogical activity and act as a cognitive functioning system that serves as a link between the existing social ideology in educational sphere and teacher activity.

It should be noted that the mastery of pedagogical values occurs in the course of professional activity with taking into consideration the peculiarities of subjectivizing, namely it is acquired through the experience. Our axioprofession is syncretic in nature, where each element is dependent on another, but at the same time, they function as a single unit, embodying the principles of complexity, differentiation, purposefulness and sustainability (see Figure 1).

⁶ V.A. Krutetsky, *Osnovy pedahohycheskoy psykholohyy*, „Prosveshchenye”, Moskva 1972, s. 256.

⁷ V.A. Slaktionin, Y.F. Isaev, E.N. Shyyanov, *Pedahohyka: uchebnyk dlya stud. vysshyykh. ucheb. zavedenyy*, V.A. Slaktionin, Y.F. Isaev, E.N. Shyyanov; pod red. V.A. Slaktionin (Slaktionin V.A.). – 8-e yzd., ster. – M.: Izdatel'skyy tsentr „Akademya” 2008, s. 576.

⁸ *Ibidem*.

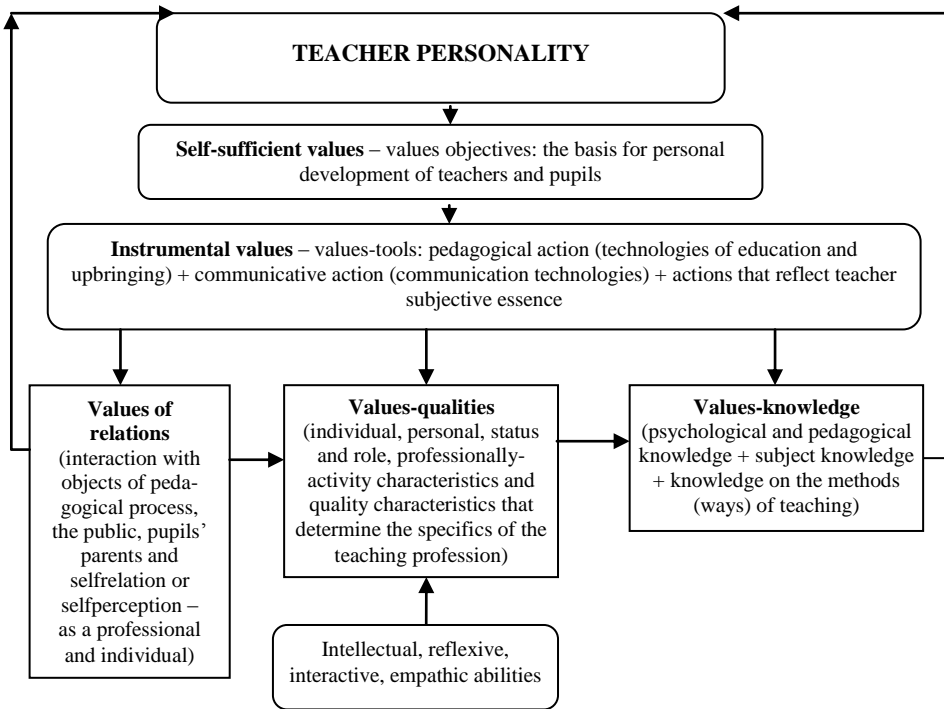


Figure 1. Teacher axiological professionogram

What are the specifics of teacher professionogram interpretation by Polish scientists? B. Śliwerski⁹, reflecting on the core competencies and skills of a modern teacher, noted the following: prognostic (abilities to prepare for classes, to set goals, to choose appropriate implementation resources, etc.), leadership and diligent (to form coherence communicative educational process), the abilities that ensure the necessary discipline in the classroom and promote the establishment of an appropriate climate in relations with pupils, diagnostic skills (students' achievements evaluation and monitoring); self-diagnostic skills (self-esteem of teaching activities).

The scientist analyzes the demands that are set by Polish Ministry of National Education according to which a teacher in Poland should:

- know the individual needs of students and analyze the causes of school failures;
- determine the forms and means of psychological and educational assistance to students providing (including gifted ones) according to their needs;
- organize and conduct various types of psycho-pedagogical work with students, parents and teachers;

⁹ B. Śliwerski, *Mysleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 254.

- conduct educational activities according to the curriculum, involving parents and teachers;
- carry on stewardship educational activities;
- plan and coordinate the work on students choosing the direction of education;
- organize the work on providing financial assistance to students who are in difficult financial straits.

However, B. Śliwerski¹⁰ includes axiological work to one of the main educational objectives and main tasks of a teacher and whole school functioning, emphasizing the necessity of various interviewing, surveys and tests on students' and teachers' value preferences revealing.

The views of U. Ostrowska are worth paying attention regarding prerequisites of axiological foundations in upbringing, which may be useful for teachers' axiological work in the school¹¹. Forming the pupils' axiological basis a teacher usually uses the cultural heritage of history and various philosophical tendencies or religious concepts of a man and his/her functioning in the society, relies on social ideology and educational achievements. Besides, a teacher is only able to enter the young person into the world of values, if he is thoroughly versed in the sphere of values, realizes the importance of value education and he can perceive and understand the value, enriching his/her own axiological potential. The prerequisites of axiological foundations of education distinguished by the polish researcher should be, in our opinion, ones of the main for a teacher in the educational work (see Figure 2).

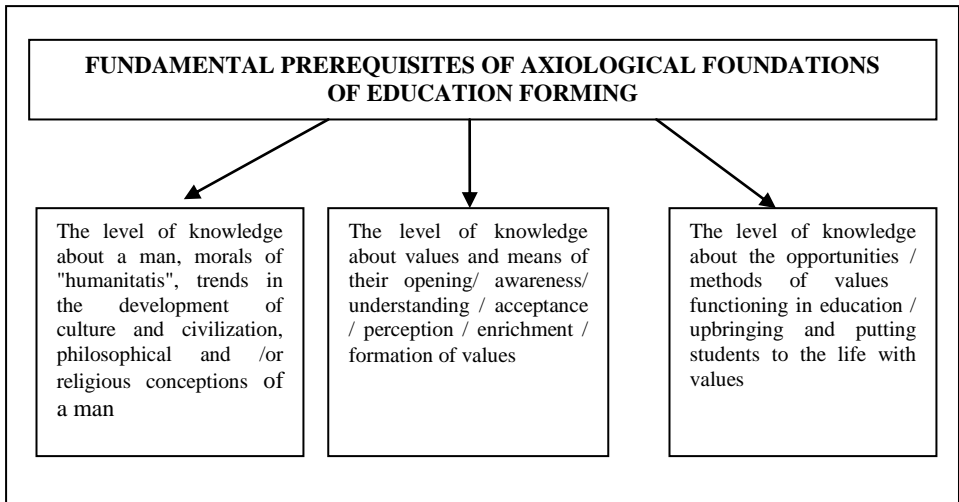


Figure 2. Prerequisites of axiological foundations of education

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania* [w:] *Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, 2009, s. 391–414.

Only teacher axiological awareness and understanding of its importance for learners' full and axiological development can adjust the effective work on axiological education in the school. „Without the knowledge about values, without usage them in educational programs, training would be blind and mechanical procedure that form a personality in accordance with the model inculcated «from the top». It doesn't lead to the development of authentic identity and spiritual life of a learner, but it is a clear threat to his/her freedom and restriction of creative activity”¹².

Thus, Polish scientists (Cichoń, 1993; Ostrovska, 2009; Śliwerski, 2010) stress on the urgency of deeping axiological knowledge of both students and teachers, as education is always inextricably linked to values and is a process that can't be realized without values.

K. Olbrycht¹³ reflecting on the role and place of axiological components in the educational process and professional structure of a teacher, considers values against the background of internal and external factors that form **values-goals (VG)**, **values-tasks (VT)** and **values-resources (VR)**. In comparison with the values in Slastionin's professionogram values are considered on the wider scale there: in the light of implementation of **socio-cultural (VG – youth education and upbringing; VT – highly qualified teaching staff training)**, **national-institutional (VG – providing educational institutions with teaching staff; VT – implementation of the required standards emerging from the citizens and the state needs during training)** and **supra-state conditions (VG – economic, cultural and social development of the Member States of the European Union, cohesion and competitiveness of the United Europe with other regions of the world; VT – creating the knowledge society in Europe, the European Education Area, which will lead to the expansion of the European market work, enhance competence competence and civic activity, facilitate contacts with the world, especially in the sphere of education)**. The aim of above mentioned research was to create a map of values connected with teachers training, taking into consideration the imposed conditions. The deep analysis of values-goals and values-tasks for each separate condition made it possible to make such disappointing conclusions: the lack of axiologically-oriented programs at the universities, the lack of public debates about values, defective educational work on young people preparing for responsible values goals selecting which would be adequate to values-tasks and values-resources. All these, in author's opinion, make it impossible to prepare future teachers for fundamentally important activity – for self-education and self-knowledge.

Most universities in Poland declare their ideals and the most important values in the documentary entitled „Mission”. According to this documentary, the

¹² W. Cichoń, *Aksjologiczne ujęcie wychowania* [w:] *Człowiek – Wychowanie – Kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 114–130.

¹³ K. Olbrycht, *Aksjologiczne wymiary kształceniu pedagogów* [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008, s. 19–22.

mission of universities is in *high-value services*, first of all, truth and personality creative development and the development of all the society. University programmes should promote to reality knowing, problems setting and solutions finding, cultural traditions following and future building.

If the students do not see teachers' devotion to the values declared in the „Mission”, they begin to interpret learning purely from pragmatic point of view without putting any effort into learning. Therefore, we agree that future teachers' axiological background depends on academic teachers' attitude to their duties, their competence and loyalty to the values of higher education.

Higher education should be improved because it is insufficiently focused on valuable dimension: there are no axiological subjects in the curricula and insufficient attention is given to the problems of values education.

However, content of professional and practical training course subjects in Polish curriculum has extensive axiological emphasis in comparison with similar subjects in Ukrainian version. In our research there has been conducted a comparative content analysis of Polish curriculum (Rzeszow University, speciality „General education and primary school education” (Pedagogika ogólna i Pedagogika wczesnoszkolna)) and Ukrainian one (Rivne State University of Humanities, speciality „Primary education”) and there have been identified those subjects, which can form future teachers' axiological background (see Table 1).

Table 1. Selective curriculum subjects that form future teachers' axiological background

№	Subjects in the Polish curriculum and its Ukrainian analogue	Number of hours (Poland, Ukraine)	Lectures, practical classes (Poland, Ukraine)	Form of assesment
1	<i>Professional (pedagogical) Ethics</i>	30		<i>Mixed-marking system test</i>
	Ethics and Aesthetics	108	18/18	Pass/fail
2	<i>Cultural Anthropology</i>	45		<i>Exam</i>
	The man and the world (ways of teaching)	108	18/8/10	Exam
	Ukrainian and Foreign Culture	81	18/16	Exam
3	<i>History of educational thought</i>	30	15/15	<i>Exam</i>
	History of Education	108	18/18	Pass/fail
4	<i>Current trends and pedagogical currents</i>	30		<i>Exam</i>
	Comparative Pedagogics	54	12/12	Exam
5	<i>Theoretical Foundations of Education</i>	60	30/30	<i>Exam</i>
	Theory of education		24/16/14 – lab.	Pass/fail, course work
6	Professional Pedagogics	30		Mixed-marking system test

In order to make the appropriate conclusions about the process of future teachers' value-sense sphere forming in Poland and Ukraine, a list of topics that make up the structure of some of these subjects in their Polish and Ukrainian format is presented.

1. Professional (pedagogical) ethics (Polish programme)

Subject Topics: Ethics and morality. Types of Ethics. Historical ethical traditions. Nature of Ethics – realism, intuitionism, naturalism, relativism, subjectivism. Structure of moral evaluation – value, rate, duty, penalty. Truth in Ethics – justification of ethical norms. Ethics, law, custom. The moral values, professional ethics and professional codes. The moral issues of the day, the ethical dimension of human relations. Freedom as a value – understanding, boundaries, conflict of freedom and other values. Equality as a value – interpretation of equality, equality and pluralism. Justice as a value – kind of justice, fairness and justice. Tolerance as a value. Dignity as a value. Peace as a value – the problem of 'just war' pacifism, terrorism, the fight without violence. Ethics and politics – ethical values and political interests. Ecological Environmental Ethics – ethical grounds ecology of selected environmental ethics. Elements of Bioethics – the moral aspect of suffering and death, abortion, euthanasia, medical and genetic experiments. The death penalty, suicide. Ethical offer of ultra new philosophy.

Teaching Ethics: characteristics of Teaching Ethics; the structure of child's powers; the possibility of educators' responsibilities structure forming; ethical values and position of education; principles of teaching ethics; moral values of educational classical idealism, rationalism, relativism, normativism, naturalism, individualism, sociology; moral values of educational Christian existential Pedagogics; methods of ethical values transmission: an introduction to the world of values, values understanding, values perception; conditions of effective values transmission: unity of a position and expression, personal contact in the values transmission, transmission of real values, individual autonomy in the values transmission, two-sides in the transmission of values, unlimitedness in the values transmission, opportunities and evaluation criteria of ethical positions in educational work; Ethics of a teacher.

Ethics and Aesthetics (Ukrainian programme)

Subject Topics: Ethics and Aesthetics as philosophical science, the content and tasks of the discipline. The basic concept of morality origin and the laws of its development. Genesis and history of ethical and aesthetic doctrines formation in the context of different ages. Objectives of the course „Ethics and Aesthetics” in today's youth education and training. Morality, its structure and functions. The moral problems of human activity. Structure of aesthetic consciousness. The main categories of aesthetics. The aesthetic foundations of art. Applied ethics:

essence, types and problems. The system of moral standards and ethical values education and training today.

Art in the structure of Aesthetic Science: types, genres, specific role in aesthetic consciousness and spiritual culture shaping. Aesthetic education and personality's creative potential.

2. Cultural Anthropology (Polish programme)

Subject Topics: Scientific and customary understanding of culture. Culture and civilization. The place of anthropology among the social sciences. Social, political and economic conditions of culture. The autonomy of culture. Values, norms and patterns of culture. Man and education in the European culture of the past centuries. Current directions of man's education. Time and space in the culture. The problem of tradition and cultural heritage. Cultural processes – duration and changes in the culture. „Development” of culture and „broken moments” in the culture, eligibility of predicting in the culture. Culture and personality. Cultural Institutions. Stratification of culte, regionalism.

„Little homeland” and globalization of culture. National culture in the perspective of European integration. People, mass and elite culture (high culture). Modern subcultures. Changes in lifestyles and ways to participate in the culture – „anthropology of everyday life”. Prerequisites of modern culture paradigm changing – modernism, the information revolution, scientism crisis.

Ukrainian and Foreign Culture (Ukrainian programme)

Subject Topics: Subject and tasks of the discipline. Methods and methodology of teaching. Concept of „culture”. The etymology of the term „culture”, its ambiguity and multifunctional. Modern scientific definitions of culture. Man and Nature. Culture and civilization. Culture and social progress. National culture. The concept of global, national, folk culture and their interrelation. The concept of artistic style and cultural-historical era. Art culture as an important element of culture. Stylistic periodization of World and Ukrainian culture. Ancient culture of Ukraine. Culture of the Ancient East, Greece and Rome. Ancient art. The phenomenon of ancient culture. Characteristics of Hellenic and Roman cultures. Medieval European culture. Ukrainian culture of Middle Ages. Historical background of ancient culture formation. Renaissance in European culture. The place of Renaissance in the world and national culture. General characteristics of the Baroque. European culture of the XVIII–XIX centuries.

The comparative content analysis of the subjects indicates narrow and clear orientation of subjects to teacher training and his/her personality formation structure, especially its axiological components in the Polish version. Another feature that can be seen as an advantage on the Polish side – a lack of

curriculum subjects, which are indirectly connected with teacher training or not related to the teacher profession at all (as it is in the Ukrainian variant – subjects group of Science and of Economics for humanities specialities). This orientation to single-disciplinary training provides more opportunities for active and passive practice at school and a clear orientation to teaching activities in a particular area. The comparative study has been conducted on the percentage ratio of the credits in the curricula of two countries, which are divided into three subject groups of specialist training in Ukraine and four subject groups in Poland (see Table 2).

Table 2. Percentage of subjects groups credits in curricula of Ukraine and Poland

№	Names of subject groups (Ukraine)		№	Names of subject groups (Poland)	
1	The subjects of professional and practical training	108 credits ECTS, namely: 12 credits ECTS – practical training (active and passive school teaching practice –7.5%) – 68%	1	The subjects of professional and practical training	61 credits ECTS +5 credits (2.8%) practical training – (active and passive school teaching practice) 33.5%
			2	The specialized subjects (ways of teaching)	32 credits ECTS – 17.5%
2	The subjects of Science and Economics training	38 credits ECTS – 24%	3	The subjects of fundamental training	70 credits ECTS – 38.5%
3	The subjects of Humanities and Social Studies training	13 credits ECTS – 8%	4	The group of Universitywide subjects	14 credits ECTS – 7.7%

Summing-up

The appeal to axiological issues and this brief exploration into axiological orientation of educational process in educational institutions of Ukraine and Poland gives reasons to confirm that the current weakening or lack of attention to the value sphere of life can be dangerous. Ukrainian and Polish scientists stress that modern education needs to be changed in relation to the axiological component. Evidently, there should be subjects with value orientation in the curricula of both higher and secondary educational institutions. From the comparative analysis of two curricula (Ukrainian and Polish) there can be concluded that Polish curriculum still has better axiological basis. Therefore, only a thorough change in the approaches to axiology as a science can change pu-

pils' and their teachers' attitude towards life values. There are not documents like „Mission” in Ukraine, but there are necessities of including subjects with axiological content to the curricula of teachers training in view of challenges and problems Ukrainian society met. „Axiological negligence” has a lot of threats in the future, which will not only weaken the future teacher's personality structure, but also lead to a loss of public trust (on parents' side) to a teacher as a first assistant in solving the problems of modern education and educational reality.

Bibliography

- Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008.
- Barlit O., *Aksiolohichni zasady stavlennya shkolyariv do pryrody u vitchyzniani pedahohichniy teorii ta praktytsi (kinets' XIX – pochatok XX stolittya)*: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.01 / O.O. Barlit; Kirovohrad. derzh. ped. un-t. im. V.Vynnychenka. – Kirovohrad 2009.
- Cichoń W., *Aksjologiczne ujęcie wychowania* [w:] *Człowiek – Wychowanie – Kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.
- Denek K., *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, „Dydaktyka Literatury”, XVI, Zielona Góra 1996.
- Frączek Z., *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002.
- Gołaszewska M., *Wrażliwość estetyczna. Szkice z pogranicza antropologii filozoficznej, aksjologii ogólnej i teorii wychowania* [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. I, 1986.
- Kotłowski K., *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław 1968.
- Krutetskyy V.A., *Osnovy pedahohycheskoy psicholohyy*/Moskva, „Prosveshchenye” 1972.
- Legowicz J., *Spór o etyczno-moralny statut nauczyciela*, „Nauczyciel i Wychowanie” nr 4/86.
- Maksymyuk S.P., *Pedahohika: Navchal'nyy posibnyk* (Maksimiuk)/K.: Kondor, 2005.
- Nowak M., *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu*, „Kultura i Edukacja” nr 2/92.
- Olbrzych K., *Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów* [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008.
- Olbrzych K., *Edukacja aksjologiczna*, t. 4: *Wybrane problemy przekazu wartości*, red. K. Olbrzych, Katowice 1999.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania* [w:] *Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, 2009.
- Paskar V.I., *Formuvannya aksiolohichnoyi komponenty pedahohichnoyi kul'tury maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi fakhovoyi pidhotovky*: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / V.I. Paskar; Krym. humanit. un-t. – Yalta 2010.
- Pelekh Yu.V., *Tsinnisno-smyslovyy kontsept profesynoyi pidhotovky maybutn'oho pedahoha: monohrafiya*. – Rivne: Tetis 2009.
- Skoczyńska-Prokopowicz B., *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród pracowników dydaktycznych uczelni rzeszowskich* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013.
- Slastionin V.A., Isaev Y.F., Shyyanov E.N., *Pedahohyka: uchebnyk dlya stud. vysshykh. ucheb. zavedeniy*/V.A. Slastionin, Y.F. Isaev, E.N. Shyyanov; pod red. V.A. Slastionin (Slastionin V.A.). – 8-e yzd., ster. – M.: Izdatel'skiy tsentr „Akademya”.

- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem. Kilka myśli niedokończonych* [w:] *Człowiek, wychowanie, kultura*, red. F. Adamski, Kraków 1993.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010.
- Tkachova N.O., *Istoriya rozvytku tsinnostey v osviti: Monohrafiya*. – Kharkiv: Vydavnychyy tsentr KhNU im. V.N. Karazina, 2004.
- Varenko T.K., *Vykhovannya pedahohichnoyi tolerantnosti maybutnikh vchyteliv na osnovi aksiolohichnoho pidkhodu: dysertatsiya na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk za spets. 13.00.07 – teor. i metod. vykhovannya / KhNPU im. H.S. Skovorody* 2011.
- Vidal M., *Kryzys wartości moralnych*, „Communio”, t. 2, Poznań–Warszawa 2007.

Michaił S. Janickij, Andrej W. Seryj, Jurii W. Pelekh

THE PECULIARITIES OF PERSONALITY IN TIME PERSPECTIVE, DEPENDING ON DIRECTIONS OF VARIOUS VALUE SYSTEMS

SZCZEGÓLNE CECHY OSOBOWOŚCI CZŁOWIEKA W PERSPEKTYWIE CZASU Z UWZGLĘDNIENIEM RÓŻNYCH SYSTEMÓW WARTOŚCI

Abstract

The article deals with different models of personality time perspective problems, the results of time perspective research on directions to various value systems have been also represented. Our own developed value system typology, based on the concept of R. Inglehart is presupposed the existence of three independent socio-cultural types: orienting to the values of adaptation (intention to physical and economic security), socialization (orientation towards the norms and values adopted in the society) or individualization (direction to self-development and self-realization). However, the dominance of values of adaptation, socialization or individualization to some extent reflects the orientation towards the past, present or future, consequently. The described value types show obvious dependence on a particular time locus and have different relation to the past, the present and the future.

Key words: values, value systems, time, personality time perspective.

Streszczenie

Artykuł podejmuje problemy przemiany ludzkiej osobowości, przedstawiono w nim wyniki badań ukazujące system wartości człowieka w perspektywie czasowej. Opracowana przez autorów tego tekstu typologia wartości w oparciu o koncepcję R. Ingleharta zakłada istnienie trzech niezależnych typów społeczno-kulturowych: orientacji na wartości przystosowania (bezpieczeństwo fizyczne i ekonomiczne), socjalizacji (orientacja w kierunku norm oraz wartości przyjętych w społeczeństwie) lub indywidualizacji (ukierunkowanie na własny rozwój i samorealizację). W konsekwencji dominacja wartości przystosowania, socjalizacji lub indywidualizacji w pewnym zakresie odzwierciedla orientację w kierunku przeszłości, teraźniejszości lub przyszłości. Opisane typy wartości wykazują zależność od konkretnego miejsca, czasu i mają odmienne odniesienie do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.

Słowa kluczowe: wartości, systemy wartości, czas, osobowość w perspektywie czasu.

Human life is limited in time and how it will be saturated, with what content a man will fill his existence, what goals he will set and which of them will be of higher or lower priority, is largely determined by the type of culture and system of

values peculiar to him. Value system defines not only the forms and conditions for the man's needs realization, but it becomes the source of his goals, guiding and correcting goal-setting process. Orientation to a particular system of values provides a basis for means and goals choosing, for their selection and evaluation, i.e. not only controls, but also directs man's activities. Thus, value orientation system determines life prospects, „vector” of personality development, being his most important internal source and mechanism.

Our own developed value system typology, based on the concept of R. Inglehart is presupposed the existence of three independent socio-cultural types: orienting to the values of adaptation (intention to physical and economic security), socialization (orientation towards the norms and values adopted in the society) or individualization (direction to self-development and self-realization). However, the dominance of values of adaptation, socialization or individualization to some extent reflects the orientation towards the past, present or future, consequently. As it was shown previously at the same time behind the locus of the past adaptive function can be seen and behind the locus of the future – a function of development, self-realization. It is also confirmed by our previous studies, according to which people with high conciseness of the past are often referred to adapting type and with high conciseness of the future – to self-realizing, individualizing type¹. Thus, the described value types show obvious dependence on a particular time locus and have different relation to the past, the present and the future. In this context, the peculiar features research of personality time perspective in representatives of different value types is of understandable interest.

Nowadays there are many approaches to the study of time perspective. Focus on some of them is the dominance of a certain time orientation, the seconds – the emotional valence of the past or the future, the thirds – the continuity between the past, the present and the future, etc.

F. Zimbardo distinguishes two aspects in relation to the past: negative (it seems unpleasant and nauseates); positive (past experience and pleasant times are seen as pleasant, with a hint of nostalgia). The author also highlights two aspects related to the present: the hedonistic – when the present is evaluated, without any regret about the consequences of behavior and further committed acts; fatalistic – when people believe in fate and obey it, thinking of changes as impossible. In relation to the future only one aspect is distinguished – the general orientation towards the future, which is characterized by the presence of plans and goals as well as behavior aimed at their implementing. The time perspective is considered, on the one hand, as situationally-deterministic, and on the other – as relatively stable process, i.e. as a personality trait. Excessive con-

¹ M.S. Yanitskiy, *Tsennostnyie orientatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema* / M.S. Yanitskiy. – Kemerovo: Kuzbassvuzizdat 2000, s. 204.

centration on one of the times is determined by cultural, educational, religious factors, social class belonging, etc. The time perspective forms the foundation upon which many other processes are based, such as achievement, goal setting, risk behavior, new experiences search, different addictions, guilt experience etc.²

F. Zimbardo and J. Boyd also distinguish balanced, flexible time perspective, which allows to select a suitable time orientation for each particular situation. Such time orientation is the most optimal for man's functioning in the society. In their view, the profile of such time perspective is the following high level of the time perspective „Positive past”; moderately high level of the time perspective „Future”, a moderately high level of the time perspective „Hedonistic present”; low level of the time perspective „Negative past”; low level of the time perspective „Fatalistic present”³.

The instructions on interconnections between subjective perception of time with the culture or society features are also found in other authors. Accordingly, the purpose of our study was to analyze the features of personality time perspective **in** representatives of different value systems. We proceeded from the assumption **that the influence of orientation on the various value systems of personality time perspective** is associated with the specific conditions of socialization in the appropriate culture sphere and different conditions for life choice strategies and self-realization.

249 people aged 18 to 30 years of both sexes took part in the study, carried out by online testing. The study group included representatives of the following ethno-cultural communities: Russian, Ukrainians, Tatars, Buryats, **Tuvas, Altais, Teleuts**, Tajiks, Chechens, Avars, Armenians, Greeks, Maris, Mordvinians. In this case, we didn't aim to achieve a representativeness of sample or equal representation of ethnic groups. Ethnic and cultural heterogeneity test was designed to maximize the diversity of cultural and value types.

Belonging to adapting (A), socializing (S), individualizing (IND) or intermediate (INT) type of value system was determined by R. Inglehart technique, which we modified⁴. For the diagnosis of personality time perspective the Zimbardo time perspective technique was used (Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI), modified by A. Syristova, T.E. Sokolova, O.V. Mitina⁵, as well as the method „Semantic differential of time” (SDT) by L.I. Wasserman,

² A. Syristova, *Metodika F. Zimbardo po vremennoy perspektive* / A. Syristova, E.T. Sokolova, O.V. Mitina // „Psihologicheskaya diagnostika” 2007, no. 1, c. 85–105.

³ F. Zimbardo, Dzh. Boyd, *Paradoks vremeni. Novaya psihologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn.* – SPb.: Rech, 2010, s. 352.

⁴ M.S. Yanitskiy, *Modifikatsiya metodiki R. Ingleharta dlya izucheniya tsennostnoy strukturyi massovogo soznaniya* / M.S. Yanitskiy // *Sibirskaya psihologiya segodnya: Sbornik nauchnyih trudov.* – Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2002, s. 189–195.

⁵ A. Syristova, *Metodika F. Zimbardo po vremennoy perspektive* / A. Syristova, E.T. Sokolova, O.V. Mitina // „Psihologicheskaya diagnostika” 2007, no. 1, c. 85–105.

E.A. Trifonova, K.R. Czerwinskaya⁶. Student's t-test was used during statistical processing of data. Data processing was carried out using the software package STATISTICA V6.1

The analysis of the results for factors ZTPI of value types identified with the help of modified R. Inglehart technique (Table 1) showed the presence of time perspective common invariant characteristics: among all value-related types the highest rates are found on a factor „Positive past”, the lowest – on a factor „Fatalistic present”. At the same time, there were significant differences on a variety of factors. A characteristic feature of the time perspective of adapting value type is relatively low **data** on most factors ZTPI, especially those characterized by the factors „Negative past” and „Future”, which indicates a certain being turned towards the past as a source of positive experience and example for its reproduction at the present t.e it indicates some conservatism and a decrease of purpose and meaningfulness for the future. Those who orient towards the values of socializing, in contrast, are characterized by the highest data on all factors except „Negative past” that can generally indicate more positive self-esteem, some dissatisfaction with their current situation and the desire for the pleasure from their lives. The representatives of individualizing value type stand out among the rest with the highest data on the factor „Negative past” and the lowest – on the factor „Fatalistic moment” that can be interpreted as a kind of „emancipation” from the past experience, as well as the desire for sense, which can be manifested according to V. Frankl, in the limitation of pleasure needs. Such data are, in general, quite consistent for the overall portrait of this type, characterized by internality and orientation to personal growth and development. Those who were related to the intermediate value type show the lowest data on a factor „Hedonistic present” that probably indicates certain frustration of significant needs.

Table 1. Data on factors ZTPI in the described value types

Factors ZTPI	Value type				Differences at $p < 0,05$ in pairs
	A	S	IND	INT	
Negative past	2,34	2,81	2,89	2,85	A-S; A-INDT; A-INT
Positive past	3,51	3,78	3,69	3,57	A-S; S-INT
Hedonistic present	3,16	3,41	3,28	3,04	A-S; S-INT; IND-INT
Fatalistic present	2,69	2,71	2,64	2,68	
Future	3,23	3,54	3,47	3,50	A-S

Note. A– adapting, S – socializing, IND – individualizing, INT– intermediate.

⁶ L.I. Vasserman, *Semanticheskiy differentsial vremeni: ekspertnaya psihodiagnosticheskaya sistema v meditsinskoj psihologii: posobie dlya vrachey i meditsinskih psihologov* / L.I. Vasserman, E.A. Trifonova, K.R. Chervinskaya. – SPb., 2009, s. 44.

Table 2. Data on SDT factors in the described value types

Factors SDT	Value type				Differences at $p < 0,05$ in pairs
	A	S	IND	INT	
Present					
Time activity	4,42	3,83	5,22	3,49	
Time emotional coloring	6,92	8,07	7,16	7,44	
Time value	5,38	7,32	6,76	6,79	
Time structure	3,23	5,05	3,33	4,37	
Time perceptibility	6,19	5,23	4,51	5,51	
The average value of time estimation	5,23	5,90	5,40	5,52	
Past					
Time activity	0,31	1,67	3,07	1,43	
Time emotional coloring	4,19	6,29	6,49	4,32	
Time value	3,85	5,73	6,16	5,21	
Time structure	-0,42	2,88	2,27	1,43	A-C
Time perceptibility	0,50	1,77	2,04	1,14	
The average value of time estimation	1,68	3,67	4,01	2,71	A-C; A-I
Future					
Time activity	1,38	2,42	3,67	2,37	
Time emotional coloring	8,69	10,29	8,96	9,79	
Time value	7,92	10,90	10,40	10,20	A-C
Time structure	4,73	6,81	5,93	6,29	
Time perceptibility	4,42	4,04	3,36	4,75	
The average value of time estimation	5,43	6,89	6,47	6,68	
<i>Note.</i> A – adapting, S – socializing, IND – individualizing, INT – intermediate.					

The positive results were received on all SDT („Semantic differential of time”) factors in all time locuses in all value types (Table 2). The highest average data of future evaluation and the lowest ones of past evaluation were also got for all value types. Besides, there is some variability in the evaluation of the past and the future. Thus, the meaning of „Time structure” factor in relation to the past was significantly lower in the representatives of adapting value type than in respondents of socializing and individualizing value types that may indicate a much less orderliness and meaningfulness of ideas about the past when targeting to adaptation values. In the relation to the future data of „Time value” factor were also significantly lower in the representatives of adapting type, reflecting their frustration, some relatively low semantic content of the future and life prospects narrowing. In general, adapting value type is characterized by the lowest data for the past, the present and the future; socializing value type – the highest data for their present and future; individualizing one – for their past.

It probably reflects the differences in sense experience strategy of life events, depending on the level of the value system, which is confirmed by the results of our previous studies on the significance of different time loci of sense while experiencing extreme situations. As it has been previously shown, namely rethinking the past is the most conducive to coping when dealing with the past experience of sense extreme situation (among the respondents who showed the dynamics of realizing the past – not important – positive or negative). The average significantly better post-stress patterns were diagnosed. The less expressed tendency was observed on semantic locus of the present, and in the case of the future even reverse situation was observed. At the same time, the most unfavorable experiences corresponded with the absence of any reconsideration of their past, present and future⁷.

Thus, our research leads to the following preliminary conclusions: relationship to time is one of the essential characteristics of value system and depends on the level of its development – from the dominance of adaptation values to the orientation towards **individualization** values. Focus on adaptation values caused by frustration of physical and economic security needs, is associated with the orientation towards the past, the positive coloring of which is accompanied by low level of meaningfulness of life experienced period that seems to reflect the effects of intrapsychic adaptation, in particular – the defense mechanisms of repression and denial. Orientation to the socialization values, „borrowed” from the social environment, is linked with the desire to live in the present, high evaluation of this life period and, at the same time, dissatisfaction with the current social situation, that is a source of development.

Focus on „autonomous” values of individualization is manifested in the conscious orientation towards the future with simultaneous high meaningfulness and inner adoption of the negatively perceived past. But the dissatisfaction of achieved self-realization serves as a basis for life goals changing or means of their achieving for the respondents of individualizing value types. The received results can be used in practice as proper psychological counseling, in particular, on the experiences of life crises, and in the frameworks of psycho-pedagogical support of life and professional identity process.

Bibliography

Janickij M.S., *Modyfikacja metody R. Ingleharta do badania struktury wartościowej masowej świadomości* / M.S. Janickij // *Psychologia Siberian Dzisiaj: Zbiór prac naukowych*. – Kemerowo: Kuzbasswuzizda, 2002.

⁷ M.S. Yanitskiy, M.S. Ivanov, A.A. Utyuganov, *Izmenenie osmyslennosti proshlogo, nastoyashego i buduschego kak mehanizm perezhivaniya ekstremalnykh situatsiy* // „Sotsialnyie i humanitarnyie nauki na dalnem Vostoke” (g. Habarovsk), no. 2(34), 2012, s. 124–130.

- Janickij M.S., Iwanow M.S., Utiuganow A.A., *Zmiany w sensowności przeszłości, terażniejszości i przyszłości jako mechanizm postrzegania sytuacji ekstremalnych* // „Nauki Społeczne i Humanistyczne na Dalekim Wschodzie” (Chabarowsk), № 2(34), 2012.
- Janickij M.S., *Wartościowe orientacje osobowości jako dynamiczny system* / M.S. Janickij. – Kemerowo: Kuzbasswuzizdat, 2000.
- Syrcowa A., *Metoda F. Zimbardo do określenia perspektywy czasowej* / A. Syrcowa, E.T. Sokolowa, O.W. Mitina // „Diagnostyka Psychologiczna” 2007, №1.
- Wasserman L.I., *Semantyczny dyferencjał czasu: zawodowy psychodiagnostyczny system w psychologii medycznej: podręcznik dla lekarzy i psychologów medycznych* / L.I. Wasserman, E.A. Trifonowa, K.R. Czerwinskaja. – S.-Petersburg 2009.
- Zimbardo F. i Boyd Dż., *Paradoks czasu. Nowa psychologia czasu mająca na celu poprawę życia*. SPb.: Rech., 2010.

Andrzej Garbarz

**PROBLEM EUTANAZJI JAKO JEDEN Z DYLEMATÓW
BIOETYCZNYCH W EDUKACJI
(WEDŁUG WYPOWIEDZI STUDENTÓW UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO)**

**THE PROBLEM OF EUTHANASIA AS ONE
OF BIOETHICAL SUBJECTS IN EDUCATION
(ACCORDING TO STUDENTS OF RZESZÓW UNIVERSITY)**

Streszczenie

Na podstawie pisemnych prac zaliczeniowych z zajęć z zakresu bioetyki przedstawiono opinie studentów kierunku fizjoterapia studiów niestacjonarnych na Wydziale Medycznym Uniwersytetu Rzeszowskiego na temat eutanazji. Na podstawie tych prac można wysunąć wnioski ogólne o ważności podjęcia tematów bioetycznych w szerszej edukacji. Chodzi o wiedzę na temat bardzo skomplikowanych i aktualnie dyskutowanych, a zarazem kontrowersyjnych problemów dotyczących życia człowieka. Przytoczone przez studentów – na podstawie fachowej literatury – argumenty „za i przeciw” dają możliwość wyrobienia sobie obiektywnego sądu na te sprawy oraz mogą służyć pomocą pedagogom w dyskusji na tak trudne tematy.

Słowa kluczowe: bioetyka, edukacja, eutanazja, życie, śmierć.

Abstract

In present education most important problems are problems of bioethics. Appearing oneself more and more the new matters of relate human life – from the beginning and to the death and possibility, what it does create present medicine and new technologies – many questions especially have the ethical nature. In this article was introduced opinions of students of physiotherapy will from Medical Department of University of Rzeszow onto subject one from most important discussed in frames of bioethics problems as is the euthanasia.

Key words: bioethics, education, euthanasia, life, death.

Wprowadzenie

Jednym z ważnych obszarów współczesnej edukacji są problemy bioetyczne. Pojawiające się coraz to nowe kwestie dotyczące życia ludzkiego¹ – jego początku i śmierci oraz możliwości, jakie stwarza współczesna medycyna

¹ Por. B. Skoczyńska-Prokopowicz, *Expectations of older people towards educational offer of the third age university* [w:] *Managing of the education process in a higher school*, red. S. Popek, J. Świda, Jarosław 2012, pp. 153–168.

i nowe technologie – niosą wiele pytań natury etycznej. W artykule przedstawione zostaną opinie studentów fizjoterapii na Wydziale Medycznym Uniwersytetu Rzeszowskiego na temat eutanazji – jednego z najważniejszych problemów diskutowanych w ramach bioetyki. Wybór tego zagadnienia wskazali sami studenci.

Opinie przedstawiono na podstawie pisemnych prac zaliczeniowych z bioetyki studentów studiów niestacjonarnych 2 roku studiów uzupełniających, a więc kończących studia na poziomie II stopnia – magisterskim. Grupa liczyła 119 osób. Najwięcej osób podjęło temat eutanazji – 59, na drugim miejscu znalazło się zagadnienie aborcji – 34 osób, 7 osób wypowiedziało się na temat współżycia seksualnego, w tym także o antykoncepcji, a 5 na temat zapłodnienia pozaustrojowego „in vitro”, 2 osoby na temat klonowania. 8 osób napisało o transplantacji narządów. Podjęto także inne tematy: kary śmierci – 3 osoby, „Frederiks a etyka” – 1 osoba, problem kształtowania w zakresie bioetycznym a kształtowanie postawy tolerancji – 1 osoba.

1. Pojęcie i podstawowe rozróżnienia

Z przytoczonych wyżej danych wynika, że największe zainteresowanie wśród studentów wzbudza problem eutanazji². Studenci dobrze zdają sobie sprawę, że kwestia eutanazji niesie wiele ważnych dylematów moralnych, etycznych i duchowych zarówno dla jednostki, jak i całego społeczeństwa. W jednej wypowiedzi czytamy: *Pojęcie eutanazji dzisiaj wydaje się być obce, nie dotyczące naszej osoby. Człowiek dzisiaj nie zastanawia się nad tym, że być może w niedalekiej przyszłości będzie musiał sam stanąć przed podjęciem tej trudnej, a zarazem ważnej decyzji, jaką jest skrócenie życia.*

Studenci na podstawie literatury przedmiotu wyjaśniają, że pojęcie eutanazji pochodzi z języka greckiego i oznacza „dobrą śmierć”, na żądanie chorego, i to pod wpływem współczucia osoby w pomaganiu do dokonania tego czynu. Pojęcie „eutanzja” pojawiło się prawdopodobnie po raz pierwszy w V w. p.n.e. w komedii Kratinosa o nieustalonym tytule. W IV w. p.n.e. posłużył się nim inny grecki poeta Menander. Pojawia się ono także w kulturze starożytnego Rzymu. Użył go Swetoniusz w *Żywotach cesarów*, opisując śmierć Oktawiana Augusta, który chciał umrzeć w spokoju, bezboleśnie, szybko, a nade wszystko świadomie, aby móc uporządkować wszystkie swoje sprawy.

² Obecnie eutanazja zalegalizowana jest w Holandii – od 2002 r., Belgii, Luksemburgu (w tym eutanazja chorych dzieci), Albanii, Japonii, w stanach Teksas i Oregon w USA, a niedawno także w Terytorium Północnym w Australii. Sąd australijski uchylił legalność eutanazji i orzekł, że kwestia ta należy do spraw wyłącznie federalnych. W Szwajcarii występuje szczególna forma eutanazji, gdzie można przepisać lek nasenny w śmiertelnej dawce, ale chory musi go przyjąć samodzielnie. W pozostałych krajach eutanazja jest zabroniona i karana jak zwykle zabójstwo.

W opisie działań eutanatycznych wyróżnia się także termin autoeutanazja. Osoba pragnąca śmierci sama pozbawia się życia. Jest to po prostu samobójstwo. Samobójstwo może być spowodowane nie tylko przeżyciami psychicznymi czy cierpieniem fizycznym. Było ono i jest stosowane w różnych kulturach jako śmierć dla wybranych, podnosząca samobójcę do rangi bohatera. Tak było w Japonii wśród słynnych kamikadze, którzy śmierć wroga musieli okupić własną śmiercią. Tak jest do dziś w wierzeniach niektórych odłamów islamu, gdzie wojownicy dżihadu ponoszą śmierć w imię religii, wierząc, że w ten sposób dostaną się od razu do raju.

Trzeba przytoczyć jeszcze termin „matanazja”, który bywa utożsamiany z eutanazją, ale nie ma właściwie z nią nic wspólnego. Polega bowiem na pozbawieniu życia osoby, która tego nie pragnie bądź się temu sprzeciwia. Jest po prostu morderstwem. Pojęcie „eutanazji” uległo rozszerzeniu także przez wprowadzenie do rozważań na ten temat terminów zaczerpniętych z języka medycznego: dystanazja i ortotanazja. „Dystanazja” (z grec. *dys* – źle, ciężko) – jak wyjaśnia jedna ze studentek – *jest to utrzymywanie przez personel leczący nieuleczalnie chorego za pomocą nadzwyczajnych, niekiedy rzadkich środków leczniczych, np. sztuczne płuco-serce czy aparatury do dializy. Natomiast termin „ortotanazja” (z grec. orthos – prosty) nie jest jednolicie rozumiany. Część autorów pod tym pojęciem rozumie zaniechanie przez lekarza stosowania nadzwyczajnych, kosztownych środków w stosunku do nieuleczalnie chorych pacjentów, nie określając, czy chodzi tu także np. o wyłączenie wysoce skomplikowanej aparatury. Zdaniem innych to właśnie wymienioną praktykę można określić mianem „ortotanazji”*. Wymienić należy jeszcze pojęcie „kryptanazja”, czyli potajemne odbieranie życia ludziom chorym, bez ich zgody i uświadomienia zagrożenia.

Jedna ze studentek zauważa: *Eutanazja jest bardzo kontrowersyjnym zjawiskiem, na które nie ma zdecydowanej odpowiedzi [...]. Są kraje, w których eutanazja jest prawnie dozwolona, inne zaś jej nie aprobują. I tu powstają pytania: Czy eutanazja jest potrzebna i kto tak naprawdę jej potrzebuje – rodzina chorego czy on sam? Jedna ze studentek pisze: Eutanazja, a przynajmniej jej legalność, jest przyczyną pewnych anomalii społecznych. Ludzie w podeszłym wieku, w krajach, gdzie eutanazja jest dozwolona, boją się chodzić do szpitala z obawy przed wykryciem jakiejś groźniej choroby, która mogłaby być podstawą do ewentualnego pozbawienia ich życia na życzenie niezobowiązanej do opieki nad nimi rodziny. To jest niestety – zauważa studentka – już nie pojedyncze zjawisko, ale norma, która nas jako ludzi powinna co najmniej przerażać.*

Inna studentka podaje, że większość Hiszpanów, Czechów i Szkotów popiera zalegalizowanie eutanazji. Według sondy telefonicznej taki pogląd w 2009 roku poparło 48% Polaków, a według sondy telefonicznej z tego samego roku za prawem do eutanazji opowiedziało się 77% Polaków. W 2013 roku 65% Polaków było za zaprzestaniem podtrzymywania życia pacjentów z uszkodzonym mózgiem, a 53% za przyśpieszeniem śmierci nieuleczalnie chorych na ich prośbę.

Pojęcie eutanazji można rozumieć dwojako:

- W wąskim zakresie oznacza czynność, gdy lekarz podaje pacjentowi nieuleczalnie choremu środek medyczny, który powoduje bezbolesną i szybką śmierć. Jest to eutanazja czynna.
- W sensie szerokim uznaje się także za eutanazję zarówno tę powodującą szybką śmierć, jak również zaniechanie leczenia. Jest to eutanazja bierna. Jedna i druga w zasadzie zmierza do usunięcia wszelkiego cierpienia.

Wyróżnia się też podział ze względu na sposób działania sprawcy. Możemy wyróżnić eutanazję czynną, zwaną czasem pozytywną, czyli takie działanie, które zostało podjęte z zamiarem spowodowania i przyśpieszenia czyjejś śmierci. Eutanazja bierna natomiast polega na niezastosowaniu lub zaprzestaniu stosowania środków medycznych celem przyśpieszenia czyjejś śmierci.

Studenci podają także następujące rodzaje eutanazji:

- eutanazja samobójcza – kiedy chora osoba na własną rękę podejmuje działanie bezpośrednio zabójcze;
- samowolna – kiedy jest podejmowana bez wiedzy pacjenta i jego rodziny;
- na żądanie – mamy tu do czynienia z tzw. zabójstwem z litości. Oznacza to śmierć motywowaną litością;
- legalna – podejmowana jest z upoważnienia instytucjonalnego bez wiedzy chorego lub jego opiekunów;
- dobrowolna – podejmowana jest na podstawie zezwolenia chorego uprzednio formalnie przez niego zadeklarowanego.

Mając na uwadze to rozróżnienia, trzeba stwierdzić, że od strony etycznej, jak zauważył jeden ze studentów, *odebranie życia innej osobie niezależnie od przyczyny traktowane jest jako czyn zbrodniczy. [...] Litość nie upoważnia człowieka do odebrania życia drugiej osobie, która znajduje się w stanie terminalnym. Dotyczy to także upośledzonych i kalekich dzieci, osób starszych oraz chorych umysłowo. Lekarze nie mają prawa w żadnych okolicznościach pomóc pacjentowi w akcie samobójstwa, nie mogą również zastosować żadnych czynności, które zmierzają do uśmiercenia.* Takie stanowisko głosi i propaguje Kościół katolicki, który odrzuca eutanazję jako działanie sprzeczne z prawem boskim i naturalnym. Alternatywą dla eutanazji, którą propagują obrońcy życia, jest łagodzenie bólu, jego uśmierzanie, obecność przy chorym i ukazywanie sensu ludzkiego cierpienia.

Mając to na uwadze, trzeba zrobić jeszcze jedno rozróżnienie. *Należy odróżnić – pisze jeden ze studentów – zezwolenie na śmierć od czynów, które inicjowane są uśmiercaniem. Rezygnacja ze środków farmakologicznych czy też z terapii, która nie przynosi szans na poprawę zdrowia, nie jest traktowana jako samobójstwo czy eutanazja. W takiej sytuacji rodzina powinna pogodzić się z brakiem dalszej pomocy i pozwolić na to, aby chory odszedł w spokoju.* I tutaj pojawia się miejsce na edukację, która uświadamiałaby ludziom trudne do rozstrzygnięcia kwestie. Niezbędna jest bowiem wiedza etyczna, religijna i prawna.

2. Aspekt prawny według polskiego kodeksu karnego

Eutanazja czynna w polskim kodeksie karnym określana jest jako działanie pod wpływem współczucia dla cierpiącej osoby i na jej żądanie. Jest ona zabroniona. Traktuje się ją jako rodzaj zabójstwa karalnego, jednak w łagodniejszy sposób. Według obecnie obowiązującego prawa osoba, która dokonałaby takiego aktu, jest zagrożona karą pozbawienia wolności od 3 miesięcy do 5 lat. Wyjątkowo sąd może zastosować złagodzenie kary, a nawet odstąpić od jej wymierzenia. Przepis art. 150 kodeksu karnego określa, że przestępstwo zabójstwa eutanatycznego nie wymaga wprost, aby osoba żądająca eutanazji była śmiertelnie chora. Wymóg taki wprowadza natomiast orzecznictwo.

Specyficznym typem przestępstwa związanego z szeroko pojętą eutanazją, o czym stanowi art. 151 kodeksu karnego, jest pomoc w samobójstwie. Rozumie się przez to ułatwienie osobie śmiertelnie chorej dokonania samobójstwa.

Dopuszczalność eutanazji jest trudnym zagadnieniem etycznym i prawnym. Ma zarówno swoich zwolenników, jak pokazują przytoczone wyniki sondaży społecznych, jak i przeciwników. Spróbujmy wskazać argumenty, przytaczane przez studentów, jednych i drugich.

3. Argumenty „za i przeciw” eutanazji

Studenci słusznie podkreślają, że konflikt między zwolennikami i przeciwnikami eutanazji bierze się z różnych systemów wartości, jakimi kierują się obie strony sporu. Przeciwnicy eutanazji czynnej uważają życie za święty dar dany od Boga albo, jeśli nie odwołują się do Boga, życie uważają za najwyższą wartość³.

Zwolennicy eutanazji odrzucają religijne argumenty przeciw eutanazji, które – ich zdaniem – nie mogą być wprowadzone do prawa stanowionego. Ich zdaniem byłoby to sprzeczne z obowiązującą w demokracji zasadą możliwości wyboru. Twierdzą, że najważniejsze jest uszanowanie woli chorego, wyzwole nie go od cierpień oraz uszanowanie jego prawa do zachowania własnej godności, w tym prawa do godnego umierania.

Zwolennicy eutanazji przytaczają następujące argumenty mające etycznie usprawiedliwić takie działanie:

- Litość i współczucie dla cierpiącego człowieka.
- Przyrodzone i niezbywalne prawo człowieka do wolności.

³ Por. np. Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium vitae*, Watykan 1995; ks. A. Garbarz, *Etyka w rehabilitacji* [w:] *Rehabilitacja medyczna*, red. A. Kwolek, t. 2, wyd. II, Wrocław 2012, s. 42–43; tenże, *Jana Pawła II wskazania etyczne kierowane do służby zdrowia*, „Resovia Sacra” 12 (2005), s. 128–134.

- Idea „jakości życia”, którą chory traci wskutek cierpienia⁴.
- Pojęcie „sensu” i „bezsensu” życia⁵.
- Pragmatyzm – wysokie koszty opieki nad terminalnie chorymi, wykorzystywanie drogiej aparatury medycznej w leczeniu chorego, którego zdrowie nie rokuje poprawy, kosztem tych, którzy mieliby szansę na poprawę zdrowia. Ten argument wysuwają utylitaryści, między innymi Peter Singer, który lansuje „etykę korzyści”⁶.
- Konieczność prawnego usankcjonowania i uregulowania praktyki eutanazji i tym samym poddania jej kontroli społecznej.

Obiektywnie trzeba przyznać, że przytoczone argumenty są dość mocne i mają swoją siłę przekonywania. Do tego dochodzi jeszcze jeden znaczący argument, na który zwróciła uwagę jedna ze studentek: *Nie bez znaczenia na kształtowanie naszych poglądów mają bezpośrednie wydarzenia i okoliczności, w których nagle moglibyśmy się znaleźć. I tak oto przeciwnik eutanazji może się nagle znaleźć w sytuacji, w jakiej jego poglądy będą musiały być zrewidowane. W obliczu wielkiej tragedii własnej czy też kogoś bliskiego zmuszony będzie do rozmyślań nad wartością i jakością życia. Stanie wobec sprzeczności poglądów i rzeczowych argumentów. Tak ważna dla niego etyka świętości i wartości życia zderzy się nagle z realną i naukowo dowiedzioną rzeczywistością. Współczesna medycyna jest na tak wielkim poziomie, iż właściwie nie ma dla niej miejsca na cuda. W obliczu wielkiego cierpienia, bólu i beznadziejności nawet najtrwalsi zwolennicy tradycyjnej etyki muszą mieć wątpliwości, co do słuszności swoich poglądów. Rozwój nauki sprawia, że stajemy co rusz w obliczu nowych odkryć, opartych o naukowo dowiedzione teorie. Rezultaty tych odkryć przyjmujemy do stosowania i na ogół nie mamy oporów moralnych w ich stosowaniu. Jednak wszystko co nowe, a związane z ingerencją w życie człowieka, z ingerencją w jego istnienie wywołuje nasze podejrzenie.*

Przeciwnicy legalizacji eutanazji swoją argumentację opierają na fundamentalnej zasadzie „nie zabijaj!”, odwołując się do wymiaru etycznego i religijnego. Podkreślają, że problem dotyczy nie tyle samego życia, ile cierpienia i możliwości jego uniknięcia⁷.

⁴ Por. na ten temat ks. A. Garbarz, *Jana Pawła II wskazania etyczne kierowane do służby zdrowia...*, s. 142–146; T. Kraj, *Eutanazja a eugenika we współczesnej praktyce medycznej* [w:] *Systemy bioetyki*, red. T. Biesaga, Kraków 2003, s. 209–215; J. Dziedzic, *Lekarz i pacjent wobec możliwości przedłużenia ludzkiego życia* [w:] *Systemy bioetyki...*, s. 223–235.

⁵ Dotyczy to między innymi ludzi chorych na depresję. Por. ks. A. Garbarz, *Jana Pawła II wskazania etyczne kierowane do służby zdrowia...*, s. 139–141.

⁶ Por. B. Wójcik, *Bioetyka praktyczna Petera Singera* [w:] *Systemy bioetyki...*, s. 71–92; H. Kuse, *Eutanazja* (przeł. A. Przyłuska-Fiszler) [w:] *Przewodnik po etyce*, red. P. Singer (red. naukowa wydania polskiego J. Górnicka), Kraków 1993, s. 337–346.

⁷ Por. np. ks. W. Bołoz, *Etyka chrześcijańska wobec problemów końca życia* [w:] *Między życiem a śmiercią. Uzależnienia, eutanazja, sytuacje graniczne*, red. W. Bołoz i M. Ryś, Warszawa 2002, s. 119–134.

Argumenty przeciw eutanazji:

- Litość i współczucie nie mogą być podstawą racjonalnych decyzji moralnych, winny natomiast mobilizować do konstruktywnego działania w celu pomocy nieuleczalnie chorym, np. przez opiekę paliatywną, ruch hospicyjny czy rozwój medycyny⁸.
- Wolność człowieka ma charakter ograniczony. Nie istnieje bezwzględna autonomia uprawniająca do swobodnego decydowania o własnym życiu⁹.
- Godność ludzka jako wartość ontyczna nie może być utożsamiana z jakością życia, nawet jeśli jest przez nią ograniczona. Jeden wymiar życia – „jakość” nie może decydować o jego całości – „godność”. Sens lub bezsens istnienia człowieka jest transcendentálny wobec jakości życia, czerpie bowiem swe uzasadnienie z metafizyki i aksjologii¹⁰.
- Zaakceptowanie eutanazji przekreśla sens życia wspólnotowego. Społeczeństwo zamiast być wspólnotą i miejscem dla każdego, staje się enklawą dla wybranych: bogatych i zdrowych.
- Pragmatyzm i względy ekonomiczne, których utylitarny charakter sprzeciwia się podmiotowości człowieka, nie mogą być podstawą moralnej decyzji dotyczącej życia.
- Eutanazja jako legalny zabieg wydaje się być sprzeczny z fundamentalną dla zawodu lekarskiego powinnością ochrony życia i zdrowia człowieka. Prawo stanowione powinno być służebne wobec człowieka i nie jest władne zalegalizować negatywnie podstawowe i przyrodzonego prawa człowieka do życia.
- Legalizacja eutanazji zmienia spojrzenie na główne zadanie lekarza. Zasadnicza relacja lekarz–pacjent jest oparta na obustronnym zaufaniu, natomiast wprowadzenie prawa do eutanazji niszczy to zaufanie. Pacjent w krytycznym stadium choroby nie będzie wiedział, w jakim celu zbliża się do niego lekarz, czy przychodzi go leczyć, złagodzić ból, czy zadać mu śmierć. Może pojawić się też niebezpieczeństwo zawierania umów między rodziną chorego a lekarzem w celu przyśpieszenia śmierci chorego. Relacja zaufania przetrzeźwi się w nieufność, wątpliwość i strach.

Jedna ze studentek zauważa: *Ludzie chorzy często w rozpaczy chcą umrzeć, ale gdy ich stan poprawia się – chcą żyć [...]. Ludziom chorym bardziej potrzebna jest pomoc, psychologa, psychiatry czy księdza. [...] Warto żyć, a eutanazja jest*

⁸ Por. ks. W. Chrostowski, *Godność człowieka umierającego – potrzeby duchowe* [w:] *Między życiem a śmiercią...*, s. 135–156; ks. P. Góralczyk, *Etyczne aspekty eutanazji* [w:] tamże, s. 177–190; T. Dangel, *Wobec wyboru: opieka paliatywna czy eutanazja?* [w:] tamże, s. 191–216.

⁹ Por. M. Safjan, *Eutanazja a autonomia pacjenta. Granice ochrony prawnej* [w:] *Między życiem a śmiercią...*, s. 157–176; ks. W. Bołoz, *Prawa człowieka umierającego jako gwarancja godnej śmierci* [w:] tamże, s. 217–235.

¹⁰ Por. ks. Cz. Cekiery, *Postawy wobec życia i śmierci a problem samobójstw* [w:] *Między życiem a śmiercią...*, s. 277–288.

*drogą donikąd*¹¹. Inna ze studentek zwraca uwagę na negatywny aspekt społeczny legalizacji eutanazji. Píše: *Gdy umieranie staje się ceremonią szpitalną, więź bliskich z umierającym i odpowiedzialność za to, jak się umiera, coraz bardziej słabnie. Odsuwamy się od umierających, oni zaś, z tego powodu, cierpią jeszcze bardziej, a im bardziej cierpią, tym bardziej się od nich odsuwamy. Życie należy do najważniejszych wartości etycznych. Dzięki takim wartościom jak życie, prawda i wolność nasze społeczeństwa funkcjonują. Jeśli wartość życia, poprzez legalizację eutanazji, zostanie naruszona, pociągnie to za sobą wiele niekorzystnych następstw. Jeżeli dopuścimy eutanazję, nawet w bardzo ograniczonym zakresie, to tak jakbyśmy wychodzili z założenia, że istnieje pewna kategoria osób, których życie jest nic niewarte. Doprowadzi to do erozji naszego systemu wartości. I nigdy nie przebrzmi pytanie: gdzie się zatrzymać?*

Podsumowanie – potrzeba tematów bioetycznych w edukacji

Na przykładzie rozważań na temat jednego z wielu problemów bioetycznych, jakim jest eutanazja, wyraźnie widać potrzebę rzeczowego przedstawienia tych diskutowanych, a przecież interesujących ludzi zagadnień. Powinna to być wiedza interdyscyplinarna, która szuka odpowiedzi na tzw. „pytania otwarte”, dotyczące jednak egzystencji człowieka. Ponieważ pojawiające się odpowiedzi w różnych dziedzinach nauki nie są jednoznaczne, trzeba odwołać się do specjalistów, którzy starają się te problemy naświetlać. Na szczęście na gruncie polskim pojawia się coraz więcej fachowych publikacji, które dają możliwość kształcenia na różnych poziomach edukacji¹².

Dobrze, że wykłady z bioetyki prowadzone są nie tylko na kierunkach medycznych – o czym między innymi świadczy prezentowany artykuł, ale także na innych, np. na pedagogice czy naukach o rodzinie. Podejmowana tam problematyka poszerza grono osób, które w sposób rzetelny i odpowiedzialny potrafią podjąć dyskusję na temat aktualnych, ale jakże skomplikowanych zagadnień współczesnego świata.

Bibliografia

Bołoz W., ks., *Etyka chrześcijańska wobec problemów końca życia* [w:] *Między życiem a śmiercią. Uzależnienia, eutanazja, sytuacje graniczne*, red. W. Bołoz i M. Ryś, Warszawa 2002.

¹¹ Por. M. Lembas-Sznabel, *Lekarz przy łóżu umierającego* [w:] *Między życiem a śmiercią...*, s. 236–246; ks. P. Krakowiak, *Duszpasterz przy łóżu chorego* [w:] tamże, s. 247–253.

¹² Np. A. Muszała, A. Rudziewicz, *Bioetyka w szkole. Dla nauczycieli, wychowawców i katechetów*, Kraków 2007; *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań bioetycznych*, red. ks. N. Piękuła, Kraków–Częstochowa 2008.

- Bołoz W., ks., *Prawa człowieka umierającego jako gwarancja godnej śmierci* [w:] *Między życiem a śmiercią*, red. W. Bołoz i M. Ryś, Warszawa 2002.
- Cekiera Cz., ks., *Postawy wobec życia i śmierci a problem samobójstw* [w:] *Między życiem a śmiercią*, red. W. Bołoz i M. Ryś, Warszawa 2002.
- Chrostowski W., *Godność człowieka umierającego – potrzeby duchowe* [w:] *Między życiem a śmiercią*, red. W. Bołoz i M. Ryś, Warszawa 2002.
- Dangel T., *Wobec wyboru: opieka paliatywna czy eutanazja?* [w:] *Między życiem a śmiercią*, red. W. Bołoz i M. Ryś, Warszawa 2002.
- Dziedzic J., *Lekarz i pacjent wobec możliwości przedłużenia ludzkiego życia* [w:] *Systemy bioetyki*, red. T. Biesaga, Kraków 2003.
- Garbarz A., ks., *Etyka w rehabilitacji* [w:] *Rehabilitacja medyczna*, red. A. Kwolek, t. 2, wyd. II, Wrocław 2012.
- Garbarz A., ks., *Jana Pawła II wskazania etyczne kierowane do służby zdrowia*, „Resovia Sacra” 2005, 12.
- Góralczyk P., ks., *Etyczne aspekty eutanazji* [w:] *Między życiem a śmiercią*, red. W. Bołoz i M. Ryś, Warszawa 2002.
- Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium vitae*, Watykan 1995.
- Kraj T., ks., *Eutanazja a eugenika we współczesnej praktyce medycznej* [w:] *Systemy bioetyki*, red. T. Biesaga, Kraków 2003.
- Krakowiak P., ks., *Duszpasterz przy łóżu chorego* [w:] *Między życiem a śmiercią*, red. W. Bołoz i M. Ryś, Warszawa 2002.
- Kuse H., *Eutanazja* (przeł. A. Przyłuska-Fiszler) [w:] *Przewodnik po etyce*, red. P. Singer (red. naukowa wydania polskiego J. Górnicka), Kraków 1993.
- Lembas-Sznabel M., *Lekarz przy łóżu umierającego* [w:] *Między życiem a śmiercią*, red. W. Bołoz i M. Ryś, Warszawa 2002.
- Muszała A., Rudziewicz A., *Bioetyka w szkole. Dla nauczycieli, wychowawców i katechetów*, Kraków 2007.
- Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań bioetycznych*, red. ks. N. Piękuła, Kraków–Częstochowa 2008.
- Safjan M., *Eutanazja a autonomia pacjenta. Granice ochrony prawnej* [w:] *Między życiem a śmiercią*, red. W. Bołoz i M. Ryś, Warszawa 2002.
- Skoczyńska-Prokopowicz B., *Expectations of older people towards educational offer of the third age university* [w:] *Managing of the education process in a higher school*, red. S. Popek, J. Świda, Jarosław 2012.
- Wójcik B., *Bioetyka praktyczna Petera Singera* [w:] *Systemy bioetyki*, red. T. Biesaga, Kraków 2003.

Część II

**RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY
KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI**

Jan Szmyd

**SZKOŁA I MYŚL PEDAGOGICZNA
W „PONOWOCZESNOŚCI”
– KONTEKSTY CYWILIZACYJNE I SPOŁECZNE**

**SCHOOL AND PEDAGOGICAL THOUGHT
IN „AFTER-MODERNNESS”
– CIVILISATIONAL AND SOCIAL CONTEXTS**

Streszczenie

Globalizacja współczesnego świata wywołuje przemiany podstawowych środowisk wychowawczych. Zmieniają się też autorytety oraz środki i sposoby oddziaływania wychowawczego. Współczesna teoria i praktyka pedagogiczna musi uwzględniać zachodzące przeobrażenia, a jak się okazuje jest na ogół w funkcjach swych i nastawieniach nazbyt pragmatystyczna i utylitarna. Swoje cele i zadania ogranicza głównie do doraźnego przysposobiania ludzi młodych do aktualnych ról zawodowych, do wyuczania ich odpowiednich umiejętności i sprawności zawodowych oraz do różnorodnej doraźnej funkcjonalności praktycznej. Mniej zaś troszczy się o przysposobienie wychowanków do mądrego i sensownego życia, do osiągania szczęścia i głębszej satysfakcji życiowej, do uznawania roli i znaczenia wartości kultury wyższej w ich życiu, do pogłębionej refleksji nad egzystencją i jej sensem. Przy tym aktualna teoria pedagogiczna jest niedostatecznie krytyczna, a nazbyt afirmatywna w stosunku do cywilizacji technicznej i globalnego neoliberalnego systemu społeczno-ekonomicznego. Realia obecnej epoki rodzą i inspirują potrzebę nowej myśli edukacyjno-wychowawczej, nowych paradygmatów owej myśli, a w konsekwencji także nowych, szczegółowych koncepcji i teorii pedagogicznych.

Słowa kluczowe: globalizacja, ponowoczesność, teorie edukacyjno-wychowawcze.

Abstract

Globalisation of the contemporary world causes transformations of basic educational environments. Authorities and means as well as ways of educational influence are also changing. The contemporary pedagogical theory and practice must take into consideration transformations taking place, and as it turns out it is generally too pragmatic and utilitarian in its functions and attitudes. It restricts its goals and tasks mainly to extemporaneous preparing young people to current professional roles, to teaching them adequate skills and vocational competencies, as well as a various immediate practical functionality. It cares less about preparation of pupils to sensible and rational life, obtaining happiness and great life satisfaction, recognising the role and meaning of the value of higher culture in their life, deepened reflexion over the existence and its sense. Besides, the current pedagogical theory is unsatisfactorily critical, and too excessively affirmative in relations to the technical civilisation and the global neoliberal social-economic system. Realia of the modern

epoch arise and inspire a need of a new educational and upbringing thought, new paradigmates of this thought, and in a consequence aslo new, detailed pedagogical conceptions and theories.

Key words: globalisation, after-modernness, educational and upbringing theories.

Zarys zagadnienia

1. Szkoła współczesna, szkoła bliższej i dalszej przyszłości, wymaga nie tylko dalszej wielostronnej i wielodyscyplinarnej, gruntownej i systematycznej, pogłębionej i krytycznej penetracji badawczej, ale potrzebuje też zgoła nowego, zasadniczo odmiennego od dotychczasowych paradygmatów pedagogicznych, podejścia i wniknięcia poznawczego; inaczej mówiąc – wymaga nowego spojrzenia i nowego rozumienia sensu zasygnalizowanego w tym ogólnie sformułowanym temacie zagadnienia.

A to oznacza, jak sędzę, przyjęcie do rozważań w jego zakresie następujących koncepcji teoretycznych i metodologicznych:

Po pierwsze.

Zagadnienie szkoły współczesnej i jej perspektyw rozwojowych, pojmowanej jako określona instytucja edukacyjno-wychowawcza, czy – szerzej – jako określona struktura i organizacja działań kształceniowych i wychowawczych, musi być w pełni i możliwie najczęściej łączone z nowoczesną i możliwie nowatorską myślą pedagogiczną; ogólnie rzecz biorąc – praktyka i teoria edukacyjna, obecnych i przyszłych czasów, winny być integralną i dynamicznie powiązaną ze sobą całością, zwartym i harmonijnie działającym systemem. Zdecydowanie bardziej niż kiedykolwiek wcześniej zachodzi tu bezwarunkowa konieczność ściślego związku i współdziałania teorii i praktyki. Inaczej żaden postęp w dziedzinie edukacji i wychowania w dobie „ponowoczesności” nie będzie po prostu możliwy. Narastające gwałtownie i coraz większy niepokój wzbudzające na tym polu poważne trudności, zahamowania, destrukcje, a nawet ewidentnie kryzysowe i dysfunkcyjne sytuacje powodowane są właśnie brakiem takiego nowoczesnego, całościowego, wewnętrznie zintegrowanego i harmonijnie funkcjonującego edukacyjnego systemu praktyczno-teoretycznego.

Po drugie.

Współczesna teoria i praktyka pedagogiczna winny nie tylko wyczerpująco i dogłębnie odzwierciedlać własną epokę – jej cechy i właściwości, a zwłaszcza dokonujące się w niej głębokie przemiany i tempo owych przemian, ale także, możliwie skutecznie i w pożądanym sposób, oddziaływać na nią – oczywiście na miarę, z natury rzeczy, ograniczonych swych możliwości i przynależnych do nich obszarów działania. Muszą one – jeśli chcą być w tych obszarach żywotne, twórcze i skuteczne – uwzględniać i rozpoznawać cechy i przemiany szerszego, ale w pełni określającego ich pola, będącego dla nich determinującym kontekstem, tzn. pola współczesnej cywilizacji technicznej i dominującego w niej ryn-

kowego systemu społeczno-ekonomicznego. Co więcej, współczesna teoria i praktyka pedagogiczna musi uwzględniać i rozpoznawać, przynajmniej w najbardziej zbliżonych i znaczących dla niej zakresach, cechy i właściwości – by tak powiedzieć – pola wszystkich pól, tzn. pola globalizującego się w przyspieszenie świata; musi poznawczo ogarniać i rozumiejąco przyswajać możliwie całą zastaną i rozwijaną poza nią wiedzę o głównych problemach, zawłościach, sprzecznościach, mechanizmach oraz strukturach negatywnych i pozytywnych tego globalnego procesu. Śmiało i skutecznie wyłamywać się w tej poznawczej, diagnostycznej i rozumiejącej perspektywie poza granice takiej czy innej lokalności, regionalności, państwowości, a nawet narodowości. Oczywiście ta swoista globalna transcendencja rzeczywistości pedagogicznej dotyczyć także winna drogi przejścia od tradycyjnej „szkoły lokalnej” do współczesnej „szkoły globalnej”, „szkoły przyszłości”.

Bez większego ryzyka można chyba stwierdzić, że problem szkoły naszych czasów jest jednym z ważniejszych problemów globalizującego się świata ludzkiego i cywilizacji współczesnej; jej charakteru, cech, przemian, jej przyszłości, w tym przyszłości samego człowieka. I jest przy tym poniekąd problemem wtórnym w stosunku do tej zasadniczej kwestii.

W konsekwencji tego stanu rzeczy wszelkie naukowe rozważania o „nowej szkole”, „szkole przyszłości”, czyli szkole dobrze dostosowanej do współczesności, a nawet tę współczesność wyprzedzającej, trzeba zaczynać od próby dobrej wiedzy o tej współczesności, tzw. „ponowoczesności”; od dobrego rozeznania się w jej charakterze oraz swoistości i od rozumiejącego z nią kontaktu. W przeciwnym razie będą one rozważaniami spekulatywnymi, czy dowolnie wizjonerskimi, oderwanymi od rzeczywistości, w której ta szkoła miałaby funkcjonować.

W skrócie rzecz ujmując, teoretyk i koncepcyjny projektant omawianej tu „nowej szkoły”, „szkoły przyszłości”, jeśli nie ma być jedynie wizjonerem i fantastą edukacyjnym, jeśli nie ma on stąpać po sypkich piaskach quasi-pedagogicznych dywagacji, a po twardym punkcie szkolnej rzeczywistości, to musi być przede wszystkim dobrym diagnostą i znawcą realiów „płynnej rzeczywistości” tzw. „świata ponowoczesnego”.

Priorytetową pozycję w jego kompetencjach teoretycznych i projekcyjno-programowych uzyskać winna – co już podkreślano – gruntowna i możliwie wszechstronna wiedza o tym świecie, a na drugim dopiero planie, albo tuż obok, powinna się sytuować nowoczesna, pogłębiona i wielostronna wiedza o coraz bardziej komplikujących się procesach edukacyjnych i wychowawczych, i – oczywiście – o szkole jako takiej – jej istocie, celach uniwersalnych oraz o zasadach i sposobach działania w zakresie podstawowych jej funkcji, łącznie z funkcjami społecznymi i homokreatywnymi.

Stąd równorzędne znaczenie w aktualnych dociekaniach nad szkołą, edukacją i wychowaniem ma, z jednej strony, wielodyscyplinarna wiedza dotycząca charakteru i przemian współczesnej cywilizacji, zwłaszcza przemian w dziedzi-

nie zjawisk społecznych, kulturowych, naukowo-technicznych, mentalnych i osobowościowych; z drugiej zaś strony – wielospecjalistyczna wiedza pedagogiczna zawierająca cały wartościowy dorobek myśli o edukacji i wychowaniu. Przykładowo rzecz ujmując, w warsztacie współczesnego badacza procesów edukacyjnych i wychowawczych oraz instytucji ogniskującej te działania, tzn. szkoły, obok wybitnych, klasycznych pedagogów, takich jak J. Dewey, F. Znaniecki, J. Korczak, M. Montessori, B. Suchodolski i inni, znaleźć się powinny także prace czołowych analityków współczesnych procesów globalizacyjnych, społecznych i kulturowych oraz głównych przemian cywilizacyjnych, takich m.in. jak: E. Fromm, J. Habermas, S.P. Huntington, A. Giddens, E. Levinas, L. Kołakowski, H. Skolimowski, Z. Bauman, J. Wallerstein, J.E. Stiglitz i innych. Bez uwzględniania dorobku teoretycznego i ideowego badaczy i myślicieli z tych dwóch, z pozoru osobnych, ale w istocie ściśle ze sobą poznanawczo skorelowanych pól badawczych wypracowanie współczesnej koncepcji szkoły, edukacji i wychowania jest wręcz niemożliwe.

Po trzecie.

Kształtujący się w epoce współczesnej, czyli tzw. epoce „ponowoczesności” świat ludzki, świat różnych typów i zbiorowości ludzkich, jest pod wieloma względami światem bezprecedensowym; światem zgoła nowym i niepowtarzalnym, światem, którego nigdy dotąd nie było i prawdopodobnie nigdy w dziejach ludzkich już nie będzie. Szybko nabiera on cech szczególnych i niepowtarzalnych, historycznie nietypowych i dotąd nieznanych. Nic więc dziwnego, że tradycyjne, przez całe dotychczasowe stulecia kształtowane, instytucje społeczne, formy świadomości społecznej oraz regulacje i doskonalenia powołane do życia zbiorowego i jednostkowego, takie np. jak prawo, moralność, religia, obyczaj, szkoła, rodzina itp., coraz trudniej i z coraz mniejszym powodzeniem wypełniają przypisane im wcześniej funkcje. Jeśli chodzi o szkołę i myśl pedagogiczną – charakterystykę innych instytucji i struktur myślowych z konieczności na tym miejscu pomijamy – to rzecz, najogólniej ją ujmując, sprowadza się do coraz szybszej ucieczki twardej i trudnej rzeczywistości wychowawczej od nienadążających za nią sposobów teoretycznego oraz praktyczno-normatywnego jej ujmowania i opanowywania; mówiąc inaczej, do „ucieczki” ucznia i wychowanka od nauczyciela i wychowawcy, coraz szybszego oddalania się z obszaru realnego wpływu i skutecznego oddziaływania myśli i praktyki pedagogicznej od ich realnego punktu odniesienia, tzn. konkretnych podmiotów edukacyjnych i wychowawczych. Chodzi zwłaszcza tu o to, że przyspieszonej i coraz większemu przyspieszeniu ulegającej rzeczywistości społecznej i kulturowej nie towarzyszy odpowiednie przyspieszenie rozwoju teorii pedagogicznych (pozostają one w wyraźnym zastoju) oraz praktycznych umiejętności i sztuk wychowania (i one zgodnie z powszechną opinią znajdują się już w znacznym regresie i nieporadności).

Jednakże newralgiczna kwestia, przed którą staje obecnie myśl i praktyka pedagogiczna, to nie tylko potrzeba nadążania za przyspieszonymi zmianami

„wszystkich i wszystkiego”, ale wypracowywanie skutecznych sposobów odczytywania i rozumienia owych coraz bardziej „rozpędzających” się przemian świata ludzkiego, zwłaszcza przemian w sferze wartości i duchowości człowieka współczesnego, warunków jego zbiorowego i indywidualnego życia; stylów i modeli „bycia razem”; psychiczności i mentalności jednostek ludzkich, projektów i aspiracji życiowych młodych pokoleń, ich nastawień zawodowych i praktyczno-życiowych, postaw społecznych i moralnych, poznawczych i estetycznych itp.

Cała ta sfera aktualnych zjawisk i procesów staje się – jak już wcześniej wspomniano – do tego stopnia zasadniczo odmienną od wcześniejszych ich rodzajów (licząc do mniej więcej ostatniego ćwierćwiecza XX wieku), że w zasadzie nie mieści się już ona w modelu klasycznej pedagogiki i wymaga nowego paradygmatu w tej dziedzinie. Klasyczny paradygmat pedagogiczny jest już w stosunku do niej w znacznej mierze poznawczo bezradny, a nowego w dostatecznie rozwiniętym kształcie jeszcze nie ma. Tak więc w obecnej rzeczywistości edukacyjnej i wychowawczej tradycyjne teorie i programy pedagogiczne raczej zawodzą, a na tworzenie nowych, skutecznych w czasach „ponowoczesnych” instrumentów wychowawczych, stary, klasyczny paradygmat pedagogiczny z oczywistych względów nie pozwala. W konsekwencji w próbach dostosowywania do współczesnych wymogów i wyzwań wychowawczych takiego czy innego nowatorstwa pedagogicznego trzeba się ze starożytnym paradygmatem myślowego i minionych wzorców praktyk edukacyjno-wychowawczych umiejętnie i konsekwentnie uwalniać, co jednak nie jest ani mentalnie, ani psychologicznie (zachowawcza siła nawyków myślowych i przyzwyczajzeń zachowaniowych) rzeczą łatwą. Mimo to spore już grono teoretyków i praktyków wychowania zaczynają sobie z tym trudnym problemem w bardziej lub mniej udany sposób jakoś radzić.

W realiach społecznych i kulturowych świata współczesnego, świata – jak się rzekło – ulegającego tak szybkim i dynamicznym przemianom i pogłębiającym się powiązaniom różnorodnych jego składników, twórczo i skutecznie uprawiać można pedagogikę, w tym naukę o szkole współczesnej już nie jako dyscyplinę w pełni autonomiczną i samodzielną, czy jako zbiór poznawczo niezależnych dyscyplin, ale jako dziedzinę ściśle powiązaną i współdziałającą właściwie ze wszystkimi naukami społecznymi i humanistycznymi, a nadto także z niektórymi naukami przyrodniczymi i technicznymi (np. biologicznymi, technologicznymi, informatycznymi, ekologicznymi itp.). Jedyne taki szeroki wielo- i interdyscyplinarny oraz praktyczny kontekst może jej zapewnić głębszy kontakt poznawczy i rozumiejący ze współczesną problematyką edukacyjną i wychowawczą, a w konsekwencji pozwolić na wypracowywanie adekwatnych w stosunku do ich charakteru i złożoności narzędzi teoretycznego i praktycznego ich rozwiązywania.

Powtórzmy tu ogólne stwierdzenie: teoretycznie twórcza, a praktycznie skuteczna ogólna teoria edukacji i wychowania, w tym teoria szkoły współczesnej czasów „ponowoczesności”, jest integralną częścią całokształtu wiedzy o swej

epoce, nierozzerwalnym elementem ogólnej teorii „ponowoczesności”, której w pełniejszym i bezdyskusyjnym kształcie jednak jeszcze nie ma.

Teoria ta znajduje się dopiero w swych zaczątkowych zawiązkach i składnikach wyjściowych, ale wykazuje tendencje rozwojowe (widoczne jest to w twórczości niektórych wybitnych badaczy współczesności i procesów edukacyjnych, w tym także badaczy polskich, ich nazwiska w tym miejscu pomijamy).

Po czwarte.

Najbardziej wyrazistym bodaj przykładem zacieśniającego się związku aktualnych wysiłków w zakresie kształtowania nowoczesnej teorii i praktyki edukacyjnej z najbardziej charakterystycznymi cechami i tendencjami rozwojowymi obecnej cywilizacji, cywilizacji tzw. „świata ponowoczesnego”, jest nieustanne poszerzanie ich związku z dynamicznie rozwijającymi się technologiami informatycznymi i multimedialnymi oraz z ekspansją informatyczną. Wyraża się to przede wszystkim w mniej lub bardziej udanych próbach wprowadzania w proces dydaktyczny, częściowo też wychowawczy, różnych urządzeń i środków technologicznego przekazu informacji i obrazu, wprowadzania komputera, internetu, tabletu, multibooka, e-booka (czyli różnych multimedialnych podręczników), tablicy multimedialnej i innych, często technicznie wysoce wyrafinowanych i skomplikowanych wynalazków techniczno-informacyjnych. Ta modna dziś praktyka w swoisty sposób rzeczywiście unowocześnia te procesy, ale równocześnie jakościowo je spłyca i ogranicza, zaś przed szkołą, nauczycielem, wychowawcą, rodzicami, opiekunami dzieci i młodzieży stawia nowe, trudne, niekiedy wręcz niewykonalne zadania i wyzwania; wyzwania nowe, trudne i często z góry skazane na niepowodzenie.

Przykładowo rzecz biorąc, nauczyciel współczesny, w sytuacji coraz bardziej nasilającego się oddziaływania mass mediów na umysły i w gruncie rzeczy na całą psychikę uczniów i wychowanków z nadmiarem, wręcz lawinowo płynących z ich strony do ludzi młodych różnorodnych wartościowych i niewartościowych, znaczących i nieznaczących, poznawczo cennych i byle jakich informacji i przekazów obrazowych i rozrywkowych, z edukacyjnego i wychowawczego punktu widzenia zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, pożytecznych i szkodliwych, wskazanych i niewskazanych, spełniać musi umiejętnie i fachowo nie tylko swe powiedzmy tradycyjne czy standardowe funkcje nauczycielskie i wychowawcze, ale nadto podjąć się musi zgoła nowej, dotąd w zawodzie nauczycielskim niewystępującej roli i funkcji. A mianowicie roli kompetentnego przewodnika czy instruktora multimedialnego, wyjaśniającego i zalecającego uczniom i wychowankom korzystne i użyteczne dla nich sposoby korzystania z oferty przekazów medialnych. Przewodnika czy instruktora pomagającego im w selekcji, porządkowaniu i wyborze wartościowych informacji i innego typu przekazów medialnych – czerpanych z ogromnego, a przy tym na ogół atrakcyjnego zasobu treści i form medialnych. Chodzi o zasób „przekątnikowej masy” mediów, która nazbyt często szkodliwie mąci świadomość, emocjonalność i za-

chowania dzieci i młodzieży; „masy”, która pozostawiona bez kompetentnej i racjonalnej kontroli wywołuje poważne konfuzje, dezorientacje, niepokoje czy wręcz nieodwracalne spustoszenia i deformacje w sferze mentalności i postaw ludzi młodych.

Ta dodatkowa, nowa rola i funkcja nauczyciela i szkoły (także rodziców i wszystkich innych wychowawców dzieci) jest oczywiście na obecnym etapie edukacji i wychowania bardzo ważna i istotna, a nawet konieczna i niezbywalna. Równocześnie jednak jest rolą i funkcją nader trudną, a nierzadko po prostu niewykonalną. Mamy tu do czynienia ze swoistą antynomią nowego wymiaru funkcji szkoły, rodziny i nauczyciela.

Innym przykładem poważnego kłopotu i dotąd w pełni nieprzezwyciężonego nieporozumienia, z którym wzmaga się szkoła i inne instytucje kształcenia i wychowania w dobie obecnej, jest, ogólnie mówiąc, sam sposób wykorzystywania w procesie dydaktycznym narzędzi multimedialnych i w ogóle możliwej do zastosowania w procesach edukacyjnych współczesnej technologii medialnej (*media equipment*) oraz pewna sfera towarzyszących tej działalności przeświadczeń pedagogicznych; przeświadczeń popadających dość często w nazbyt daleko posunięte nadzieje i naiwne wiary pedagogiczne, a właściwie pseudopedagogiczne. Polegają one, najogólniej rzecz biorąc, na większym lub mniejszym przecenianiu, nierzadko wręcz na absolutyzowaniu roli i funkcji w procesach dydaktycznych, a nawet wychowawczych coraz bogatszych i coraz bardziej funkcjonalnie wyrafinowanych urządzeń nowoczesnej technologii multimedialnej i informatycznej; na swoistej modzie, żeby nie powiedzieć jakiejś obsesji naukowo-technicznej, stymulowanej naiwną wiarą, że urządzenia te mogą nie tylko walnie wspomagać (co jest w zasadzie trafnym założeniem) współczesne działania edukacyjne i wychowawcze szkół i nauczycieli, ale że z powodzeniem zastąpić one mogą tradycyjne, interpersonalne, międzyosobowe sposoby nauczania i kształtowania osobowości uczniów; zastąpić też klasycznie rozumianego nauczyciela i wychowawcę, a nawet dotychczasowy model szkoły i tradycyjne wychowujące wspólnoty ludzkie.

Na szczęście ten „ponowoczesny”, technologiczny mit pedagogiczny zaczyna się załamywać, nadchodzi pewne otrzeźwienie pedagogiczne, pożądany realizm i zdrowy rozsądek nauczycielski; jednakże nie zawsze trafia on do umysłów i postaw wciąż wielu gorących zwolenników owego mitu. Przykładem tej korzystnej – jednak ciągle niepowszedniej – przemiany współczesnej postawy pedagogicznej, czy swoistej mody technologiczno-edukacyjnej, może być m.in. taka oto wypowiedź autora tekstu, skądinąd gorąco lansującego multimedialne podręczniki i inne tego rodzaju narzędzia dydaktyczne: „Współczesna szkoła, a jeszcze bardziej współcześni uczniowie i nauczyciele – czytamy – potrzebują nowoczesnych edukacyjnych rozwiązań, które z powodzeniem wprowadzałyby młodych ludzi w świat nauki. Najważniejszym narzędziem w pracy uczniów i nauczycieli nadal jest podręcznik, chociaż jego tradycyjna, papierowa forma już nie wystarcza. Jako lepsze źródło przekazywania i udostępniania wiedzy

powstał podręcznik multimedialny – w formie multibooka i e-booka, który umożliwi przeżycie prawdziwej edukacyjnej przygody”. I bardzo wymowny dalszy fragment tej wypowiedzi: „Nauczyciel zawsze będzie głównym sprawcą procesu dydaktycznego, niezależnie od rozwoju współczesnej technologii. Po prostu relacja człowieka z człowiekiem zwiększa atrakcyjność nowych pomysłów dydaktycznych, choć może to brzmieć jak paradoks”¹.

2. Przejdźmy do próby szerszej charakterystyki oraz krytycznej oceny szkoły obecnej, szkoły czasów „ponowoczesności”. Ogólnie i może nazbyt generalizująco, ale jednak w znacznej mierze zasadnie da się o niej powiedzieć, że jest to w pewnym sensie szkoła współczesna, ale jednak nie w pełni nowoczesna; szkoła modernizująca się w przyspieszeniu – głównie poprzez technologie informacyjne i multimedialne – ale jakościowo niewzbogacająca i nieu efektywniająca swych podstawowych funkcji, tzn. dydaktycznych, wychowawczych i homokreatywnych. Technologia dydaktyczna może jedynie usprawniać mechanizmy działań dydaktycznych i je intensyfikować, ale w zasadzie nie podnosi ich jakości, poziomu intelektualnego i osobowo-kreatywnego, a w każdym razie nie przyczynia się radykalnie do rozbudzania i rozwijania refleksyjności, umiejętności krytycznego i samodzielnego myślenia, osobistego i rozumiejącego kontaktu z rzeczywistością edukowanych za jej pośrednictwem osób.

Rzeczywistą nowoczesność szkoły nie potwierdza też, wbrew pozorom, brutalnie docierający i samowładczo opanowujący ją, w warunkach rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego, urzędniczy ekonomizm i biurokracyzm oraz centralistyczny polityzm i nadmierne administrowanie. Te ściśle powiązane ze sobą, a zdecydowanie niekorzystne dla szkoły współczesnej mechanizmy czynią ją właśnie szkołą nienowoczesną albo nie w pełni nowoczesną, dotyczy to zwłaszcza szkoły polskiej z „tu i teraz” (charakterystykę szkół w innych krajach, rozpatrywaną z tego punktu widzenia, w tym miejscu pomijamy).

Mechanizmy te polegają, mówiąc ogólnie, na odnoszeniu do szkół bardziej lub mniej rygorystycznego rachunku ekonomicznego (rentowność, opłacalność itp.); na wprowadzaniu do nich nadmiaru biurokratycznych zadań i czynności, najczęściej z autentycznie edukacyjnego punktu widzenia zbędnych, a nawet absurdalnych, ogromnie jednak obciążających szkołę i nauczyciela, i utrudniających im wykonywanie właściwych zadań. Polegają one też na ograniczaniu, a nawet na pozbawianiu, poprzez mechaniczne i niesensowne centralne administrowanie, niemal wszystkich podmiotów edukacyjnych ich autonomii i kreatywności. W zdecydowanej mierze utrudniają one, a niekiedy wręcz uniemożliwiają to, a jest to jednym z podstawowych wymogów wyższej jakości, a więc i lepszej skuteczności procesu nauczania, tzn. jego indywidualizację, interpersonalizację i międzyosobową komunikację. Nie stwarzają dogodnej płaszczyzny dla należytego kultywowania tych czynników, które wpływają nie tylko na po-

¹ A. Nocuń, *Edukacja naszych czasów*, „Gazeta Wyborcza”, 26 kwietnia 2013, s. 13.

głębień tego procesu i na solidne jego przeprowadzenie, ale i nadto na bogacenie i napełnianie go swoistym estetyzmem czy osobliwym „urokiem pedagogicznym”. Nie wspierają, a wręcz utrudniają sztukę harmonijnego łączenia w tym procesie wartościowej tradycji z nowoczesnością, regionalności i lokalności z globalnością, wypróbowanego w dziejach szkolnictwa konserwatywnego edukacyjno-wychowawczego z dydaktyczną innowacyjnością i komunikacyjną odkrywcznością. Nie pozwalają na zadomowienie się we współczesnej szkole zasadzie, której uwzględnianie mogłoby realnie przyczynić się do jej faktycznej nowoczesności, tzn. zasadzie, którą metaforycznie można by wyrazić następująco: „To, co uczłowieczone, jest w szkole nie tylko piękne i pożądane, ale absolutnie niezbędne”. Nawiasem mówiąc, do szkoły współczesnej, aspirującej do tego, by stać się realnie nowoczesną, w całej swej rozciągłości odnosi się także znana zasada: „To co małe jest piękne”.

3. Na koniec kilka ogólniejszych twierdzeń i wstępnie sformułowanych postulatów dotyczących aktualnego stanu teorii i praktyki edukacyjnej oraz ich perspektyw rozwojowych.

Zacznijmy od stwierdzenia, że aktualna teoria i praktyka pedagogiczna jest na ogół w funkcjach swych i nastawieniach nazbyt pragmatystyczna i utylitarna, żeby nie powiedzieć – merkantylna i komercyjna (porównaj przeprowadzoną ostatnio tzw. „reformę” polskiego szkolnictwa wyższego i nałożone na to szkolnictwo nierozsądne rozwiązania). Swoje cele i zadania ogranicza ona głównie do doraźnego przysposobiania młodych ludzi do aktualnych ról zawodowych; do wyuczania ich odpowiednich umiejętności i sprawności zawodowych oraz do różnorakiej doraźnej funkcjonalności praktycznej, mniej zaś troszczy się o przysposobienie wychowanków do mądrego i sensownego życia, do osiągania szczęścia i głębszej satysfakcji życiowej, do uznawania roli i znaczenia wartości kultury wyższej w ich życiu, do pogłębionej refleksji nad egzystencją i jej sensem lub po prostu do samodzielnego i krytycznego myślenia, rozumienia i pojmowania świata, w którym się żyje, i siebie samego – do choćby minimum samowiedzy i oświecenia światopoglądowego².

Przy tym aktualna teoria pedagogiczna jest niedostatecznie krytyczna, a nazbyt afirmatywna w stosunku do cywilizacji technicznej i globalnego neoliberalnego systemu społeczno-ekonomicznego. W zasadzie tylko przysposabia mło-

² Por. K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego*, Warszawa 1998; L. Ostasz, *Dobre, złe, odpowiedzialne, sprawiedliwe*, Biblioteka „Res Humana”, Warszawa 2010; M. Michalik, *W kręgu współczesnych kontrowersji etycznych*, Biblioteka „Res Humana”, Warszawa 2012; J. Szmyd, *Czy w świecie „płynnej nowoczesności” można budować ogólną teorię wychowania?* [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. 1: *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012; J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, wyd. II zm. uzupeł., Kraków 2008; L.W. Zacher, *Obecne i przyszłe konteksty rozwoju edukacji (Refleksje, predykcje, pytania)*, „Transformacje. Pismo interdyscyplinarne” 2011, s. 140–172.

dzień do życia i funkcjonowania w tym typie cywilizacji i w tym systemie gospodarczym – co oczywiście jest rzeczą niezbędną – przecież młodzi ludzie muszą umiejętnie i wydajnie pracować i odpowiednio zachowywać się społecznie w zastanej rzeczywistości. Jednakże uprawiane obecnie nauki pedagogiczne, z niewątpliwie bezspornymi osiągnięciami opisowo-empirycznymi i historycznymi, zdecydowanie niedostatecznie obrazują rozliczne i fundamentalne schoczenia obecnej cywilizacji, jej rozdroża i „drogi do nikąd”, patologie i deformacje, niebezpieczeństwa i zagrożenia. W dostatecznej też mierze nie ukazują sposobów i możliwości chronienia człowieka przed nimi, eliminowania ich lub choćby pomniejszania czy naprawy zastanej rzeczywistości. Raczej skłaniają młodzież do przyjmowania obecnej cywilizacyjnej rzeczywistości bezkrytycznie; przyjmowania jej za w pełni „zdrową” i „normalną”, a nie kryzysową i pełną znaków zapytania. I na ogół pomija się w nich sprawę alternatywnej cywilizacji i alternatywnego systemu społeczno-ekonomicznego. W tej kwestii jest ona mało perspektywiczna i progresywna.

Stąd potrzeba radykalnego zwrotu czy nawet przełomu w zastanej myśli i praktyce pedagogicznej jest sprawą niezmiennie ważną i aktualną. Przemawiają za nim nie tylko aktualne doświadczenia w zakresie praktyki wychowawczej, opinie i odczucia społeczne oraz wyrażane w tej kwestii poglądy wybitnych przedstawicieli nauk o edukacji, ale także niektóre dokonania poznawcze we współczesnych naukach społecznych, antropologii społecznej i filozoficznej, enwiromentalizmie i etyce. Przede wszystkim zaś potwierdzeniem rozważanej tu potrzeby są niepowodzenia i niedostateczna skuteczność niemal wszystkich reform edukacyjnych drugiej połowy XX w., łącznie z niesławną, zwłaszcza ze względu na nikłą skuteczność, a poniekąd na społeczną szkodliwość, polską reformę oświatową tego okresu. Wśród wielu różnorodnych czynników, które zaważyły na niepowodzeniu lub małej skuteczności wspomnianych reform, był niedostatek zaplecza teoretycznego tych reformatorskich przedsięwzięć edukacyjnych. Czesław Banach – jeden z czołowych ekspertów edukacyjnych w naszym kraju – powołując się na orzeczenie zawarte w raporcie UNESCO *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* o treści: „Reformy edukacyjne budzą obecnie głęboki sceptycyzm, a rezultaty bardzo rzadko odpowiadają oczekiwaniom”, wyjaśnia: „Dzieje się tak dlatego, że dotychczasowi reformatorzy nie zawsze formułowali właściwą koncepcję programową skorelowaną z programami długofalowej polityki gospodarczej, społecznej i kulturalnej, a także nie mieli w pełni określonego i realistycznego obrazu szkolnictwa i szkół. Nie doceniali również stopnia złożoności materii edukacyjnej”³. I dalsza opinia dotycząca interesującego nas tu zagadnienia: Kazimierz Denek, opowiadając się za potrzebą transformacji szkolnictwa wyższego w Polsce w dobie obecnej, trafnie zauważa: „Już samo posiadanie wizji, woli,

³ Cz. Banach, *Reformy szkolne w Polsce. Wiek XX* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa 2006, s. 102.

determinacji zmian i ich programu, zaplecza merytorycznego, chęci działania będącym ważnym etapem reformy szkolnictwa wyższego na miarę wyzwań XXI wieku⁴. Niestety, oczekiwania czołowego, współczesnego, polskiego pedagoga nie spełniły się.

Bezsporne jest, że we wszystkich działaniach i twórczych wysiłkach edukacyjnych, tak zresztą jak we wszelkiej innej kreatywnej aktywności człowieka, potrzebujemy solidnych podstaw teoretycznych – zgodnie z wypróbowanym hasłem: „bez dobrej teorii nie ma dobrej praktyki”. Szczególnej trafności uzyskuje to hasło w odniesieniu do praktyki wychowawczej. Ta zawsze i wszędzie, każdorazowo i bezwyjątkowo, potrzebowała i potrzebuje gruntownej i autentycznej teorii: wiedza potoczna czy nawet wiedza empiryczno-opisywa o charakterze naukowym, choćby najbardziej skrupulatnie i pracowicie przysposobiona, w tej dziedzinie bezspornie nie wystarcza. Natomiast różne pseudoteorie czy nazbyt hipotetyczne koncepcje, których jak wiadomo we współczesnej pedagogice czy pseudopedagogice nie brakuje, stają się dość często destrukcyjne i w złych kierunkach wiodące.

Jest natomiast potrzeba wypracowania i skutecznego spożytkowania na niezmiernie trudnym – i stającym się coraz trudniejszym – polu proudzkiego działania i prawidłowego kształtowania człowieczego „humanum”, jakim jest – winien być – właściwy proces edukacyjny i wychowawczy, teorii poznawczo-gruntownych i weryfikowalnych, i nowoczesnych, śmiałych i nowatorskich, radykalnych i szeroko horyzontalnych. Jest potrzeba nowoczesnej myśli pedagogicznej na miarę wielkich konstrukcji teoretycznych, np. czołowych twórców i rzeczników „nowego wychowania” z ubiegłego stulecia, takich konstrukcji jak myśl pedagogiczna J. Deweya czy M. Montessori lub żeby wziąć pod uwagę wielką polską tradycję pedagogiczną, np. konstrukcji na miarę teorii wychowania „w zmiennej rzeczywistości” Zygmunta Mysłakowskiego czy koncepcji „wychowania dla przyszłości” i „edukacji permanentnej” Bogdana Suchodolskiego albo innych, przybliżonych swą rangą do tych koncepcji i idei programów i wizji pedagogicznych⁵.

Aby uprawiać, choćby z umiarkowanym powodzeniem, niełatwą sztukę wychowania w trudnych czasach, w jakich niewątpliwie żyjemy, czasach nieuchronnej i intensyfikującej się globalizacji, przyspieszonej zmienności wszystkich i wszystkiego, „zalewu” właściwie niemożliwej już do opanowania fali informacji i przekazów medialnych, niemal powszechnej już instrumentalizacji i depersonalizacji relacji międzyludzkich, nagminnej pragmatyzacji i relatywizacji wartości, komercjalizacji i konsumeryzacji życia ludzkiego, dobroczynnej, ale

⁴ K. Denek, *Potrzeba transformacji szkolnictwa wyższego*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 66, s. 5.

⁵ Por. J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002; tenże: *Edukacja „drugiego dna”. Wychowanie i edukacja w koncepcji ponowoczesności Zygmunta Baumana*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pedagogika i Psychologia”, Rzeszów 2004, s. 136–144; tenże: *Kryzys wychowania*, „Dziś. Przegląd społeczny”, nr 11(194), listopad 2006, s. 33–41.

i złowieszczej, realnie zagrażającej wychowaniu i zdrowiu społecznemu rewolucji internetowej. Potrzebujemy – by tak powiedzieć – kolejnego „nowego wychowania”, a myśl pedagogiczna potrzebuje „skrzydeł”, by oderwać podmioty swych oddziaływań kształceniowych i wychowawczych od twardej rzeczywistości, nazbyt już uprzedmiotowionej, zmaterializowanej i w rezultacie krępującej rozwój duchowych wymiarów człowieczeństwa. Potrzebujemy – metaforycznie rzecz ujmując – możliwości swobodnego lotu dla dalekosiężnych zamierzeń i intencji, perspektywicznych celów i uniwersalnych wartości. Myśl wychowawcza – powtórzmy użytą już wcześniej formułę językową – „bez skrzydeł” zatrzymuje się o ciężale w miejscu i traci na swej dynamice, popada w funkcjonalną rutynę, zamienia się w mentalnie ciasną i obliczoną na krótką metę technologię wychowawczą, a w konsekwencji kreuje działalność i zapobiegliwość mało skuteczną, a nierzadko wręcz anachroniczną. Słowem – potrzebujemy nowego paradygmatu pedagogicznego⁶.

Możliwość i celowość, a nawet konieczność tworzenia interesującej nas tu nowej koncepcji myślowej nasuwa i wręcz wymusza przede wszystkim nowa sytuacja, jaka zaistniała w ostatnich dziesięcioleciach i z dużą mocą nasila się obecnie w całej, mówiąc ogólnie, rzeczywistości edukacyjnej, a zwłaszcza w dziedzinie wychowania.

Jeden ze współczesnych badaczy sytuację tę określa następująco: „Wyraźnej przemianie ulega całe środowisko wychowawcze: rodzina, szkoła, struktury ekonomiczne, sposób uczestnictwa w kulturze i życiu zbiorowości. Zmieniają się też autorytety oraz środki i sposoby oddziaływania wychowawczego”, młodzież „w procesie kształtowania swojej tożsamości uwarunkowana jest współcześnie szczególnie złożonym charakterem wpływów, jakie zarówno w sposób celowy, jak i nieintencjonalny są na nią wywierane w społeczeństwie pluralistycznym”⁷.

Dodać tu trzeba konstatację poważnego kryzysu edukacyjno-wychowawczego i pogłębiającej się dysfunkcyjności aktualnych systemów edukacyjnych w krajach naszego kręgu cywilizacyjnego, głównie na niższych, przeduniwersyteckich poziomach, choć i poziomy uniwersyteckie znalazły się także, nie licząc elitarnych ich enklaw, w większej lub mniejszej depresji edukacyjnej⁸. Dysfunkcyjność ta dotyczy głównie funkcji wychowawczych tych instytucji, ale ogarnia ona także systemy kształcenia, których poziom w wielu krajach ulega, jak wskazują to m.in. polscy i amerykańscy badacze współczesnych procesów kształcenia dzieci i młodzieży, stałemu obniżaniu.

⁶ Por. m.in. A.T. Tymieniecka, *The New Enlightenment*, „Philosophical Inquiry. A Review of Philosophical Ideas and Trends”, vol. XXXII, October 2008; P. Kutz, *Education for the Future: The Liberating Arts*, „Free Inquiry”, Celebrating Reason and Humanity, August/September 2010, vol. 30, no. 5; B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, przeł. H. Szczerkowska, Warszawa 2005.

⁷ F. Wawro, *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*, Lublin 2008, s. 17.

⁸ Por. Z. Bauman, *Edukacja według, dla i pomimo nowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4(12), s. 7–20.

Tendencji tej towarzyszy kolejne niepokojące zjawisko, a mianowicie skłonność do zbytowego ograniczania albo nawet marginalizowania kształcenia humanistycznego, etycznego, estetycznego i kulturowego⁹.

Zatem realia obecnej epoki i związanej z nią rzeczywistości edukacyjnej, czasów i rzeczywistości jakościowo odmiennych od wszystkich dotychczasowych epok i procesów edukacyjno-wychowawczych, rodzą i inspirują potrzebę też odmienną, czyli nowej myśli edukacyjno-wychowawczej, nowych paradygmatów owej myśli, a w konsekwencji nowych, szczegółowych koncepcji i teorii pedagogicznych, w szczególności zaś odpowiednio skutecznych teorii wychowawczych¹⁰.

Bibliografia

- Banach Cz., *Reformy szkolne w Polsce. Wiek XX* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa 2006.
- Denek K., *Potrzeba transformacji szkolnictwa wyższego*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 66.
- Kutz P., *Education for the Future: The Liberating Arts*, „Free Inquiry”. Celebrating Reason and Humanity, August/September 2010, vol. 30, no. 5.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, wyd. II zm., uzupeł., Kraków 2008.
- Michalik M., *W kręgu współczesnych kontrowersji etycznych*, Biblioteka „Res Humana”, Warszawa 2012.
- Nocuń A., *Edukacja naszych czasów*, „Gazeta Wyborcza”, 26 kwietnia 2013.
- Ostasz L., *Dobre, złe, odpowiedzialne, sprawiedliwe*, Biblioteka „Res Humana”, Warszawa 2010.
- Reeves B., Nass C., *Media i ludzie*, przeł. H. Szczerkowska, Warszawa 2005.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego*, Warszawa 1998.
- Szmyd J., *Czy w świecie „płynnej nowoczesności” można budować ogólną teorię wychowania?* [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. 1: *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012.
- Szmyd J., *Edukacja „drugiego dna”. Wychowanie i edukacja w koncepcji ponowoczesności Zygmunta Baumana*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pedagogika i Psychologia”, Rzeszów 2004.
- Szmyd J., *Kryzys wychowania*, „Dziś. Przegląd społeczny”, nr 11(194), listopad 2006.
- Szmyd J., *O potrzebie nowego paradygmatu pedagogicznego w dobie ponowoczesności* (w druku).
- Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002.
- Tymieniecka A.T., *The New Enlightenment*, „Philosophical Inquiry. A Review of Philosophical Ideas and Trends”, vol. XXXII, October 2008.
- Zacher L.W., *Obecne i przyszłe konteksty rozwoju edukacji (Refleksje, predykcje, pytania)*, „Transformacje. Pismo interdyscyplinarne” 2011.

⁹ Por. P. Kutz, *Education for the Future...*, pp. 23–25; E. Doerr, *Education Reform*, „Free Inquiry”, December 2010/January 2011, p. 47; A. Hargeaves, *Teachin in The Knowledge Society*, Education in the Age of Insecurity, Berhshire: Open University Press 2003; N. Hentoff, *Real Education Reform*, „Free Inquiry”, February/March 2010, vol. 30, no. 2, p. 17, 42.

¹⁰ Por. Jan Szmyd, *O potrzebie nowego paradygmatu pedagogicznego w dobie ponowoczesności* (w druku).

Sławomir Cudak

SYSTEM WARTOŚCI W ŻYCIU RODZINY

SYSTEM OF VALUES IN A FAMILY'S LIFE

Streszczenie

Rodzina stanowi środowisko wychowawcze wywierające silny wpływ na rozwój osobowości reprezentantów młodych pokoleń. Życie dzieci w środowisku rodzinnym jest kształtowane przez kulturowe normy i wartości oraz przez oddziaływanie społeczne i emocjonalne rodziców. Każda rodzina posiada swój określony, choć może nie w pełni uświadomiony system wartości, według którego żyje, postępuje i realizuje zadania w jednostkowych i wspólnotowych działaniach. W przeważającej części rodzin relacje między pokoleniami przebiegają w sposób harmonijny, mimo specyfiki i odrębności pokoleń, z zachowaniem miłości i szacunku względem siebie. Z reguły rodziców i dzieci z tej grupy rodzin cechuje podobny system wartości, podobny stosunek do otaczającego świata. Niepokojący jest fakt, że w wielu polskich rodzinach obserwuje się rozbieżność wartości uznawanych przez rodziców i przez dzieci. Stan ten stanowi konsekwencję oddziaływania wielu czynników tkwiących wewnątrz rodziny oraz w środowisku zewnętrznym.

Słowa kluczowe: rodzina, relacje rodzinne, system wartości rodziców i dzieci.

Abstract

A family constitutes an educational environment having a great influence on a personality development of representatives of young generations. Children's life in the family environment is formed by cultural norms and values, as well as by social and parents' emotional influence. Every family has its own determined, though may be not fully conscious system of values according to which it lives, proceeds and realises tasks in individual and community activities. In the prevailing part of families relations between generations take place in a harmonious way, besides the specificity and separateness of the generations, with maintenance of love and respect to one another. As a rule parents and children from this group of families are characterised by a similar system of values, a similar relation to the surrounding world. A disquieting fact is that in many Polish families a divergence of the values recognised by parents and by children is observed. This state constitutes the consequence of the influence of many factors inherent inside the family and in the external environment.

Key words: family, family relations, system of values of parents and children.

Wprowadzenie

Rodzina jest pierwszą instytucją wychowawczą, grupą społeczną, która przekazuje swym dzieciom podstawy kultury duchowej, w obszarze zachowań, w postaci norm społecznych, wartości i wzorów postępowania. Model rodziny

i jej funkcjonowanie uzależnione jest od uwarunkowań wewnątrzrodzinnych (postaw rodzicielskich, więzi emocjonalnych, cech osobowości rodziców, atmosfery domowej) oraz makrospołecznych struktur społecznych, gospodarczych, technicznych, migracyjnych, ekonomicznych i kulturowych. Niezależnie jednak od przemian zewnątrzrodzinnych i we wspólnocie rodzinnej kształt każdej indywidualnej rodziny zależy od osób – rodziców, którzy ją tworzą, organizują, wyznaczają cele życiowe, więzi emocjonalne i system wartości. Małżonkowie jako przyszli rodzice wynoszą od swych rodzin pochodzenia postawy, normy społeczne, moralne i etyczne zachowania, sposób interakcji wzajemnych, dialog rodzinny, uczucie, życzliwość, otwartość oraz miłość małżeńską i rodzicielską.

Stosunki łączące małżonków i dziecko z rodzicami funkcjonują na wielu płaszczyznach: emocjonalnej, społecznej, wychowawczej i ekonomicznej. W rodzinie tworzą się określone normy regulujące zachowania jej członków oraz role, pozycje społeczne i system wartości wytwarzający wzajemne oczekiwania, wymagania i spełniania wzajemnych potrzeb biologicznych, psychicznych i społecznych.

Życie dzieci w środowisku rodzinnym jest kształtowane przez kulturowe normy i wartości oraz przez oddziaływanie społeczne i emocjonalne rodziców. Rodzina znajduje się w centrum tego oddziaływania i na niej spoczywa największa odpowiedzialność za losy dziecka, jego uspołecznienie i przekazanie systemu wartości etycznych i moralnych. W rodzinie w obszarze jej wzajemnych interakcji międzyosobowych, będących odbiciem stosunków społecznych kształtują się określone strategie życiowe młodzieży, które mogą sprzyjać lub zaburzać funkcjonowanie w grupach rówieśniczych, zespołach szkolnych czy w środowiskach lokalnych.

Rodzina jako wspólnota socjalizacyjna i środowisko wychowawcze tworzy system wartości, kształtuje więzi emocjonalne, uczy odróżniania i selekcji zachowań w społecznych zachowaniach i działaniach. Charakter rodzicielskich postaw i związana z nimi odpowiedzialność za funkcjonowanie środowiska domowego określają sposób organizacji życia rodziny oraz stawiania wzajemnych wymagań. Powstaje w ten sposób określona hierarchia systemu wartości, która wywiera wpływ na rozwój i kształt osobowości dziecka oraz model funkcjonujący we współczesnej rzeczywistości społecznej i ekonomicznej.

Rodzina jest wspólnotą osób i jednocześnie instytucją i grupą społeczną. Wspólnotowy charakter rodziny wyraża się w tym, że jest ona „wspólnotą miłości i solidarności, miejscem najbardziej głębokiego międzyosobowego kontaktu, opartego na miłości i dobrowolności, na głębokim i uzupełniającym się związku mężczyzny i kobiety oraz pokoleń, które pomagają sobie wzajemnie w osiągnięciu pełniejszej mądrości życiowej”¹. Z kolei instytucjonalny charakter rodziny za-

¹ L. Dyczewski, *Rodzina – społeczeństwo – państwo* [w:] *Rodzina, społeczeństwo, gospodarka rynkowa*, red. J. Kroszel, Opole 1995, s. 32.

wiera się w tym, że jest ona zbudowana na małżeństwie, stanowi jednostkę prawną, gospodarczą i społeczną. Ma określone zadania do spełnienia, jest postrzegana i traktowana jako instytucja. Grupowy charakter rodziny wyraża się w ciągłości biologicznej społeczeństwa, podtrzymywaniu tradycji, zwyczajów i kultury zachowań oraz zaspokajaniu wielostronnych potrzeb swych członków.

1. Przyjmowane i uznawane wartości w środowisku rodzinnym

System wartości w rodzinie to pewien uporządkowany zbiór różnych wartości, które stanowią cel dążeń rodzicielskich, są ważne i pożądane w życiu rodzinnym, tworząc określony model, organizację i funkcjonowanie środowiska rodzinnego.

Każda jednostka ludzka i wspólnota rodzinna skierowana jest, jak słusznie stwierdził J. Tischner, ku wartościom, stąd też „odczuwa konieczność posiadania i poznania wartości, tudzież ich realizowania”². U źródeł wszelkich wartości występują pewne pragnienia, potrzeby, oczekiwania. Nie zawsze jednak są one w pełni uświadomione zarówno przez członków rodziny, jak i rodzinę jako grupę społeczną. Wartości te z reguły motywują i nadają kierunek działania, myślenia, zachowań, kształtują pewne postawy rodziców i dzieci. Choć środowisko rodzinne i rodzice przyjmują pewien system wartości i pragną przekazać określone wartości realizowane we wspólnocie małżeńskiej i rodzinnej, zdarza się, że dzieci i młodzież z tej grupy rodzinnej przejawiają inną hierarchię tych wartości.

Poglądy na charakter wartości etycznych są zróżnicowane. „Relatywiści przeczą istnieniu wspólnych, ogólnoludzkich wartości, twierdząc, iż zależą one od kultury i warunków społecznych [...]. Konwencjonalisci traktują wartości jako rezultat umowy międzyludzkiej. To, co nie jest przyjemne, zostaje odrzucone jako niewartościowe. Agnostycy nie negują wartości, lecz podkreślają niemożność ich poznania ze względu na niedoskonałość ludzkich zdolności poznawczych [...]. Pragmatycy utożsamiają wartość za użyteczną. To, co służy skutecznie ludzkim poczynaniom, co służy do czegoś, zostaje uznane jako wartościowe”³. Do wartości etycznych, często nazywanych jako ponadczasowe, ponieważ występują w większym bądź w mniejszym stopniu w każdym okresie historycznym i każdym systemie społeczno-politycznym, należą: szczęście, honor, sprawiedliwość, prawda, patriotyzm, równość, tolerancja, uczciwość, ofiarność, życzliwość, rodzina, dobro.

Wartości etyczne, materialne, allocentryczne stanowią pewien wzorzec, do którego dążą rodzice w oddziaływaniach wychowawczo-socjalizacyjnych w środowisku rodzinnym. Są także podstawą do ocen rodzicielskich zachowań i postępowania dzieci we wspólnocie rodzinnej i w środowisku społecznym poza-

² J. Tischner, *Wobec wartości*, Poznań 2001, s. 64.

³ J. Jaroń, *Z etyką na ty: od egipskiego Ptahhotepa do Karola Wojtyły*, Łódź 1995, s. 27.

rodzinnym. Rodzice na podstawie przyjętego systemu wartości tworzą pewne normy postępowania, wzory zachowań w stosunku do członków swej wspólnoty rodzinnej.

Wymagania rodzicielskie i realizacja w codziennych interakcjach między członkami rodziny tych norm społecznych oraz wzorów zachowań tworzy korzystny przekaz systemu wartości w środowisku rodzinnym.

Wartościom, szczególnie tym etycznym, z reguły w sposób świadomy bądź mniej świadomy towarzyszy w rodzinie pewne odniesienie, oceny, porównania do konkretnych zachowań dzieci, a nawet rodziców. Dokonujemy często oceny samych siebie, oceny postępowania członków rodziny, oceny sytuacji rodzinnych i pozarodzinnych. Wartoścujemy zjawiska społeczne, sytuacje codzienne, zachowania jednostek i grup oraz działania swych dzieci, małżonków i innych jednostek i grup ludzkich. Wartościowanie to odnosi się zawsze do przyjętego w rodzinie systemu i hierarchii wartości – może ono być bardziej krytyczne, jeśli wartości etyczne dominują w tej hierarchii, lub mniej krytyczne, a nawet uznane jako korzystne zachowanie, jeśli w systemie wartości rodzinnych przeważają wartości materialne, jednostkowe, allocentryczne.

Wartości etyczne stanowią w hierarchii specjalne wyróżnienie spośród innych wartości, dominowanie ich decyduje o wysokiej pozycji społecznej i kulturowej rodziny oraz o godności każdego człowieka tej wspólnoty rodzinnej.

Nie są one zinternalizowane dla osiągnięcia jednostkowych czy doraźnych korzyści w sferze ekonomicznej lub subiektywnej pomyślności członków rodziny, a mimo to wywierają znaczny wpływ na postępowanie, ocenianie sytuacji, odróżnianie dobra od zła, wartościowanie zjawisk społecznych.

Każda rodzina posiada swój określony, choć może nie w pełni uświadomiony system wartości, według którego żyje, postępuje i realizuje zadania w jednostkowych i wspólnotowych działaniach.

Rodzice większość wartości przejmują od własnych rodziców, modyfikują je według własnego uznania, kształtują je we własny system wartości i przekazują swoim dzieciom. Dzieci przede wszystkim z rodzin tradycyjnych przyjmują ten system wartości rodzinnych, choć także w społecznych uwarunkowaniach i różnorodnych sytuacjach otaczającego świata pozarodzinnego formułują swoje własne wartości, do których dążą i z którymi jednoczą poglądy, postawy i wzory zachowań.

2. Podobieństwa czy rozbieżności systemu wartości rodziców i dzieci

Rodzina jako środowisko wychowawcze i wspólnota członków oparta na emocjonalnych związkach i stosunkach społecznych zasadzających się na bliskości i częstości w interakcjach między rodzicami oraz między rodzicami i dziećmi ma największe możliwości tworzenia hierarchii w systemie wartości

u dzieci. Większość dzieci od urodzenia aż do okresu dorosłości pozostaje w kręgu oddziaływań środowiska rodzinnego. Wraz z rozwojem dziecka zmienia się pozycja społeczna jego osoby, styl oddziaływań rodzicielskich, metody opiekuńcze i wychowawcze. Dzieci nabywają w rodzinie zasad postępowania, sposobu myślenia, oceniania, podobnych dążeń i pragnień.

We współczesnych czasach, w których następuje „konfuzja różnych wartości, często sprzecznych ze sobą, przekazywane siłami i znaczącymi środkami komunikacji społecznej, środowisko rodzinne musi być niezwykle refleksyjne w sferze wychowawczej i socjalizacyjnej, by umiejętnie operować wartościami, właściwie je rozpoznawać i tworzyć system ich hierarchii we wspólnocie rodzinnej”⁴. Rozwój mass mediów, oddziaływania edukacyjne i społeczne na dzieci i młodzież w placówkach oświatowych, wpływ grup rówieśniczych, emigracja okresowa młodzieży i ludzi dorosłych do państw Europy Zachodniej może mieć wpływ na rozbieżność systemu wartości rodzinnych między rodziną pochodzenia a dziećmi i młodzieżą dorastającą.

Młodzież pod wieloma względami myśli, spostrzega, czuje i działa w sposób odmienny od rodziców. Młodzi różnią się od dorosłych pod względem dojrzałości, życiowych doświadczeń, sposobu przyjmowania nowych wartości korzystnych dla stylu życia i postaw, ponoszonej odpowiedzialności. Takie zachowanie wiąże się między innymi z procesem dążenia młodej jednostki do autonomii, poszukiwania własnych, specyficznych cech osobowości – odrębnych od cech rodziców, poszukiwania własnej, niepowtarzalnej tożsamości osobowej.

Stąd też często zdarza się, że młodzież posiada nieco inne upodobania niż ich rodzice, inne pragnienia i dążenia w uzyskaniu celu życiowego, zawodowego, ujawnia inny sposób posługiwania się językiem, preferuje swoisty styl ubierania się, swoisty rodzaj muzyki.

Tego typu zróżnicowania przez wielu badaczy⁵ traktowane są jako luka pokoleniowa, zakładająca bunt przeciwko rodzicom, alienację jednostki z życia rodzinnego, zaburzenie procesu komunikacji między pokoleniami, czy też odrzucenie przez młodych systemu wartości osób dorosłych. Zjawisko przemieszczenia w hierarchii systemu wartości u młodzieży, która preferuje inne wartości niż ich rodzice, która ma zaburzony system wartości, wynika z kilku uwarunkowań:

1. Więzy emocjonalne w tych rodzinach zostały osłabione bądź zerwane, dzieci i młodzież odczuwają osamotnienie we własnej rodzinie.
2. Dysfunkcje rodziny w sferze ekonomicznej, społecznej i emocjonalnej – dzieci z tych rodzin poszukują wsparcia psychicznego i nowych pozytywnych dla nich stosunków społecznych poza rodziną.
3. Rozwój mass mediów, szczególnie telewizji i Internetu – ciągle wykorzystywanie tych mediów niesie ze sobą konfuzję wartości.

⁴ H. Cudak, *Uwarunkowania międzypokoleniowego przekazu wartości w rodzinie* [w:] *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana*, red. W. Muszyński, Toruń 2010, s. 18.

⁵ T. Rostowska, *Rodzinny przekaz wartości*, „Problemy Rodziny” 1996, nr 4.

4. Dynamiczny rozwój edukacji na poziomie średnim i wyższym przyczynia się do zmiany poglądów, postaw, motywacji zawodowych i dążeń życiowych.
5. Zmiany społeczne, gospodarcze, polityczne, w tym mechanizmy wolnego rynku dokonują przewartościowania w sferze aksjologicznej społeczeństwa, szczególnie dotyczy to młodzieży dorastającej.

Jeżeli w rodzinie występuje brak więzi emocjonalnych między rodzicami i dziećmi, atmosfera domowa jest chłodna, obojętna, a nawet stresująca i traumatyczna, brak wzajemnej życzliwości, wsparcia społecznego i psychicznego, wówczas rodzinne wartości nie uzyskują aprobaty u dzieci. Przekaz tych wartości nie będzie skuteczny. Rodzice i młodzież z tych rodzin mogą realizować odmienny system wartości. Dzieci będą poszukiwać innych wartości, niż posiadają ich rodzice. L. Dyczewski⁶ na podstawie własnych badań socjologicznych nad współczesną rodziną polską doszedł do dwóch następujących wniosków:

- 1) zakres wartości i norm przekazywany młodemu pokoleniu przez rodzinę w ostatnich kilkudziesięciu latach wyraźnie się zawęził. Rodzina współczesna przekazuje swym dzieciom wartości ogólne i podstawowe, ale nie normy i wartości szczegółowe (ten drugi rodzaj wartości czerpie młodzież z innego otoczenia niż rodzinne);
- 2) osłabia się rola rodziny w przekazie ogólnej postawy wobec wartości i norm; młodzież dorastająca skłania się ku etycznemu sytuacjonizmowi i relatywistycznym postawom moralnym.

W przeważającej jednak części rodzin relacje między pokoleniami przebiegają w sposób harmonijny, mimo uwzględnienia specyfiki i odrębności pokoleń, z zachowaniem miłości i szacunku względem siebie. Z reguły rodziców i dzieci z tej grupy rodzin cechuje podobny system wartości, podobny stosunek do otaczającego świata. Można zatem powiedzieć, że w rodzinach tych dominuje przekaz systemu wartości, a nie luka pokoleniowa i rozbieżność w dążeniach i pragnieniach między rodzicami i dziećmi.

W kontekście powyższych stwierdzeń uzasadnienie znajduje stanowisko, zgodne z którym ukształtowany w wieku dziecięcym i młodzieżowym system wartości w środowisku rodzinnym pozostaje zasadniczo niezmienny przez okres życia człowieka dorosłego aż do starości⁷.

Należy wyrazić pogląd, że system wartości, z jakim przez wiele lat styka się dziecko w rodzinie, stanowi ważny wzorzec i trwałe punkty odniesienia dla dziecka, na podstawie którego buduje własny system hierarchii wartości i norm.

Zgodność systemu wartości rodziców i dzieci uzależniona jest od wielu czynników, wśród których istotną funkcję spełniają takie, jak: stopień i nasilenie więzi emocjonalnych w rodzinie, akceptujące postawy rodzicielskie, dojrzałość

⁶ L. Dyczewski, *Więzi między pokoleniami w rodzinie*, Lublin 2002.

⁷ H. Gajdamowicz, *Rodzina jako środowisko wychowania moralno-społecznego* [w:] *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*, red. T. Rostowska, J. Rostowski, Łódź 2005.

psychiczna członków rodziny – głównie w zakresie sfery intelektualnej, emocjonalnej, osobowościowej i społecznej, atmosfera domowa środowiska rodzinnego i wynikająca z niej jakość relacji interpersonalnych między rodzicami i dziećmi, poziom i zakres identyfikacji dziecka z rodzicami warunkowany prawidłowym stosunkiem społecznym we wspólnocie rodzinnej, spójność systemu wartości matek i ojców, a także ocena systemu wartości rodziców przez młodzież funkcjonującą w rodzinie.

Małżeństwo jest tą instytucją formalną i zalegalizowaną, która spełnia najważniejszą rolę w kształtowaniu wartości rodzinnych. W związku małżeńskim przyszli rodzice kształtują swój własny system wartości, który tworzy się z elementów systemu wartości męża (ojca) i żony (matki). Z nabytych wartości, z ich rodzin pochodzenia, zakładając związek partnerski czy małżeński, konstruują własny system wartości.

Uwagi końcowe

Rodzice, którzy tworzą właściwie funkcjonującą rodzinę, a nawet ci z rodzin dysfunkcyjnych stają często wobec problemu – jak wychować swoje dziecko, by było szczęśliwe, pracowite, osiągnęło dobry zawód, w życiu kierowało się uczciwością, sprawiedliwością, prawdą, uznawało normy społeczne, odróżniało dobro od zła, było odpowiedzialne, wysoko ceniło rodzinę, miłość, partnerstwo i tolerancję. Od postaw rodzicielskich, uznawanych wartości przez rodziców, więzi emocjonalnych łączących członków rodziny, systemu wychowania i socjalizacji w domu rodzinnym zależy stopień, zakres i nasilenie przekazu wartości w rodzinach młodszemu pokoleniu.

Niepokojące jest, że w wielu polskich rodzinach obserwuje się rozbieżność wartości uznawanych przez rodziców i przez dzieci. Stan ten ma miejsce wówczas, gdy:

- Rodzice uznają, a nawet przyjmują pewien system wartości etycznych, mówią o tym swym dzieciom, dążą w sposób werbalny do przekazania go swym dzieciom, lecz w codziennych sytuacjach rodzinnych i pozarodzinnych ich czyny zaprzeczają wypowiedzanym słowom. Działania rodzicielskie są niezgodne z wartościami etycznymi, moralnymi, choć w metodach wychowawczych pragną, by dzieci były sprawiedliwe, prawdomówne, uczciwe, tolerancyjne i odpowiedzialne. Dzieci są dobrymi obserwatorami życia rodzinnego i potrafią odróżnić postawy rodzicielskie pozorne od rzeczywistych.
- Napływ kultury, w tym i wartości z krajów Europy Zachodniej do społeczeństwa polskiego, spowodował przyjmowanie tych wartości szczególnie przez młode małżeństwa i rodziny. Konsumpcjonizm, dążenie do pozyskiwania dóbr materialnych, używanie przyjemności życiowych – to stało się domeną wielu rodzin. Wartości etyczne, ponadczasowe ustępują miejsca wartościom

materialnym, egzystencjalnym, allocentrycznym. Młode małżeństwa i dzieci z tych małżeństw eliminują bądź silnie modernizują wartości moralne, które uznane były i przekazywane w minionych pokoleniach tych rodzin.

- Okres dorastania młodzieży jest czasem buntu i sprzeciwu wobec postaw, poglądów, tradycji rodzinnych, norm i wzorów postępowania oraz systemu wartości uznawanych i przekazywanych w środowisku rodzinnym. Młodzież pragnie być dorosła i mieć własny, odmienny pogląd na świat, zachowania, kulturę i zwyczaje postępowania w różnych sytuacjach społecznych. Czerpie wartości z zachowań podkultury młodzieżowej. Stąd też następuje rozbieżność między systemem wartości uznanych przez rodziców a ich dzieci.
- Mass media, szczególnie telewizja, w swych programach przekazują treści, w których dominują wartości jednostkowe, przyjemnościowe, związane z kultem siły, dobrobytu, zaradności życiowej. Młodzież o wiele chętniej przyjmuje i internalizuje wartości hedonistyczne niż etyczne. Ponadto tradycje rodzinne, obyczaje i zwyczaje utrwalone w minionych pokoleniach stanowiące kulturę życia rodziny nie są ujmowane w mass mediach. Nowe serie telewizyjne i inne programy eksponują wielostronne sytuacje rodzinne, graniczące z ryzykiem kryzysu emocjonalnego i społecznego rodziny. Dlatego też środki masowego przekazu przyczyniają się do wyboru przez dzieci i młodzież odmiennego systemu wartości od tych, które są preferowane przez rodzinę pochodzenia.

Bibliografia

- Cudak H., *Uwarunkowania międzypokoleniowego przekazu wartości w rodzinie* [w:] *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana*, red. W. Muszyński, Toruń 2010.
- Dyczewski L., *Rodzina – społeczeństwo – państwo* [w:] *Rodzina, społeczeństwo, gospodarka rynkowa*, red. J. Kroszel, Opole 1995, s. 31–39.
- Dyczewski L., *Więzi między pokoleniami w rodzinie*, Lublin 2002.
- Gajdamowicz H., *Rodzina jako środowisko wychowania moralno-społecznego* [w:] *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*, red. T. Rostowska, J. Rostowski, Łódź 2005, s. 71–79.
- Jaroń J., *Z etyką na ty: od egipskiego Ptahhotepa do Karola Wojtyły*, Łódź 1995.
- Rostowska T., *Rodzinny przekaz wartości*, „Problemy Rodziny” 1996, nr 4, 5, s. 27–35.
- Tischner J., *Wobec wartości*, Poznań 2003.

Beata Romanek

JAKIM JĘZYKIEM O RODZINIE MÓWI WSPÓŁCZESNA MŁODZIEŻ?

WHAT LANGUAGE ABOUT THE FAMILY CONTEMPORARY YOUNG PEOPLE ARE SPEAKING?

Rodzina [...] jest pierwszą szkołą szlachetności, rozpoznawania wartości, dzielenia się tym, co moje i cieszenia się tym, czym obdarowuję. Jest lub powinna być szkołą miłości, troski o innych, odpowiedzialności, przełamywania egoizmu. Jest modelem życia, jest ciepłem i światłem ogrzewającym i oświetlającym w długim szeregu późniejszych zwątpień, zagrożeń, smutków, różnych przegranych lub wzmocnieniem radości, powodzenia, osiągnięć¹.

Streszczenie

Prezentowane rozważania można podzielić na dwie części. Pierwsza jest poświęcona przemianom, jakie zaszły w funkcjonowaniu rodziny na przestrzeni ostatnich lat. Odnosi się do zmian w strukturze rodziny, innych sposobów realizacji podstawowych funkcji tej jednostki społecznej. Następnie zostały zaprezentowane wyniki analizy wypracowań uczniowskich na temat rodziny i jej postrzegania przez współczesne nastolatki. Analizie poddano nie tylko argumenty i przykłady do nich, ale także język wypracowań.

Słowa kluczowe: rodzina, przemiany w rodzinie, funkcje rodziny, wypracowanie, argument, język, błędy językowe.

Abstract

It is possible to divide presented deliberations in two: first part devoted to transformations which occurred in functioning of the family in the course of final years, refers for changes in the family structure, of other means of implementation of basic functions of this social unit. Next presented analysis results of pupil's essays remained about the family and for her perceiving by contemporary teenagers. Not only arguments and examples were analysed to them, but also the tongue of essays.

Key words: family, transformations in the family, functions of the family, essay, argument, tongue, linguistic mistakes.

¹ M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, Kraków–Warszawa 1985, s. 72, cyt. za: W.M. Wołoszyn-Spirka, *O rodzinie – przez pryzmat realistycznej antropologii filozoficznej* [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, red. A.W. Janke, Toruń 2004, s. 189–190.

Wprowadzenie

Rodzina jako przedmiot i podmiot badań naukowych jest poddawana analizie z perspektywy wielu dziedzin naukowych, co powoduje różnorodność i multidyscyplinarność ujęcia tego zagadnienia. Przemiany polityczno-gospodarcze końca XX w. znacząco wpłynęły na kondycję polskiej rodziny. Przyniosły one pozytywne i negatywne rezultaty, o czym Polacy dość szybko się przekonali: wolny rynek, konkurencja, otwarcie granic, ale też bezrobocie, praca w szarej strefie, emigracja zarobkowa. Te zmiany nie pozostały bez wpływu na polską rodzinę, o czym traktują nie tylko publikacje naukowe, ale też artykuły prasowe czy programy telewizyjne bądź radiowe.

Mimo tych zmian dom rodzinny wciąż jest miejscem gromadzenia pierwszych doświadczeń, przeżyć, zdobywania podstawowej wiedzy o świecie, norm moralno-społecznych, systemu wartości. Rodzina oparta na wzajemnym szacunku współmałżonków i dzieci, ich wzajemnym przywiązaniu, zgodzie, harmonijnym współżyciu zaspokaja potrzeby bardzo silnie odczuwane przez dzieci, jak: bezpieczeństwa, miłości i przynależności, uznania, samorozwoju, samoaktualizacji. Rola rodziny ujawnia się w ustawicznym, pozytywnym oddziaływaniu na psychikę dziecka, które swoje poczucie pewności buduje na świadomości posiadania dla siebie rodziców i rodzeństwa, przynależności do każdego z członków rodziny².

Jednocześnie należy zauważyć, że współczesne dziecko żyje w świecie zupełnie innym niż poprzednie pokolenia, głównie za sprawą rozwoju i upowszechnienia mediów masowych, rozwoju multimediów, nowych technik informacyjnych i informatycznych, nieznanych do tej pory możliwości poznawania świata, który nieoczekiwanie stał się bliski i dostępny³.

Przemiany w strukturze i funkcjach rodziny

Rodzina jest tym jedynym w swoim rodzaju miejscem, gdzie kształtuje się osobowość dziecka. Żadna z instytucji społecznych nie jest w stanie jej w tym zastąpić. Mogą ją wspierać lub uzupełniać, ale to w rodzinie następuje wychowanie, socjalizacja dziecka, jego wrastanie w kulturę⁴. Ponadto rodzina, łącząc ludzi we wspólnotę, chroni ich przed samotnością, zapewnia wzajemną pomoc i daje poczucie bezpieczeństwa. Rodzina jest wspólnotą umożliwiającą życie w sensie

² J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Białystok 2000, s. 188–189.

³ Tamże, s. 31.

⁴ W. Segiet, *Edukacyjne funkcje rodziny w strukturze społecznej – makrostrukturalne uwarunkowania edukacyjnej funkcji rodziny* [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań...*, s. 143.

fizycznym, psychicznym, duchowym. Jest to wspólnota życia i miłości, ponieważ małżeństwo i rodzina powstaje na fundamencie miłości i wspólnego życia⁵.

Zdaniem Marii Ziemskiej rodzina stanowi dla dziecka najlepsze naturalne środowisko rozwojowe dzięki możliwości otoczenia go indywidualną opieką i zaspokojenia jego potrzeb⁶.

Jedną z takich podstawowych potrzeb dziecka jest potrzeba życzliwości, ciepła i miłości. Jej zaspokojenie stymuluje osiągnięcia rozwojowe. Dziecko lepiej i szybciej się rozwija w zakresie sprawności umysłu, sprawności fizycznej i kontaktów społecznych, gdy ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa, a więc gdy jest uchronione od lęków i zaburzeń równowagi psychicznej. Dziecko oczekiwane samym swym pojawieniem się budzi radość rodziców, a radość rodzi akceptację, ciepło, życzliwość, cierpliwość, tolerancję⁷.

Według Zbigniewa Zaborowskiego współczesna rodzina traci stopniowo funkcje, które kiedyś pełniła, m.in. polityczne, religijne, zdrowotne. Funkcje opiekuńcze, wychowawcze oraz rozrywkowe rodziny zaczynają przejmować różnorodne instytucje oświatowo-wychowawcze i organizacje młodzieżowe. Rodzina wciąż spełnia podstawową rolę w procesie uspołeczniania małego dziecka, później jej rola opiekuńczo-wychowawcza maleje, ponieważ na rozwój moralno-społeczny dziecka zaczynają również oddziaływać przedszkole, szkoła i inne instytucje wychowawcze oraz środowisko rówieśnicze. Obserwowane trudności wychowawcze, nerwowość, chuligaństwo, przestępczość nieletnich wiążą się m.in. z tym, że współczesna rodzina nie jest w stanie należycie spełnić funkcji wychowawczej, opiekuńczej, rekreacyjnej. Coraz częściej podkreśla się, że właśnie w treści i strukturze życia rodzinnego tkwi źródło różnorodnych zaburzeń w rozwoju moralno-społecznym dziecka, zachwiania jego równowagi emocjonalnej⁸. Zanika pojęcie autorytetu rodzicielskiego wynikającego z faktu bycia rodzicem i posiadania tzw. władzy rodzicielskiej.

Do istotnych zmian w rodzinie, zdaniem Anny Kwak, szczególnie przyczyniają się następujące tendencje:

1. Zmniejszenie się wpływu grupy krewnych;
2. Wolny wybór współmałżonka;
3. Zwiększenie uprawnień kobiet przy podejmowaniu decyzji w rodzinie;
4. Coraz powszechniejsze zatrudnienie kobiet poza domem;
5. Poszerzenie zasobu swobody seksualnej w społeczeństwach, które były restrykcyjne;
6. Trend w kierunku rozwoju praw dzieci⁹.

⁵ J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie...*, s. 168.

⁶ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009, s. 26.

⁷ Tamże, s. 27.

⁸ Z. Zaborowski, *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Warszawa 1980, s. 7–9.

⁹ A. Kwak, *Uniwersalność instytucji rodziny i kierunki jej przemian* [w:] *Życie rodzinne – uwarunkowania makro- i mikrostrukturalne*, red. Z. Tyszka, Poznań 2003, s. 19.

Rozprawki o rodzinie – analiza zebranego materiału

Interesujące wydaje się, jak w tej dość płynnej rzeczywistości odnajduje się młodzież, na ile zmiany zachodzące w funkcjonowaniu i pozycji rodziny wpłynęły na postrzeganie tejże komórki społecznej. Uczniowie jednego z gimnazjów w powiecie nizańskim¹⁰ zostali poproszeni o napisanie rozprawki na temat: *Rodzina. Wartość czy przeżytek*.

Analizie poddano 39 wypracowań gimnazjalnych. Teksty posiadają różną objętość. Najkrótszy składa się z 8 zdań, najdłuższy z 29. Średnio jest to 17 zdań. Autorzy starają się respektować zasadę trójdzielności kompozycji oraz przestrzegać zasad pisania rozprawki.

Rozprawka jest trudną formą wypowiedzi, wymagającą umiejętności formułowania tezy oraz argumentów potwierdzających słuszność sformułowanych założeń. Argumentacja wymaga precyzji językowej oraz używania struktur leksykalnych niejednokrotnie nieobecnych w zasobie słownikowym nastolatków.

Właśnie ta „egzotyka” rozprawki powoduje, że uczniowie chętnie korzystają z zestawień słownictwa, jakie można znaleźć w poradnikach i podręcznikach. Wszystko to skutkuje swoistym szablonem stylistycznym, który również odnaleziono w analizowanych pracach. We wstępie chętnie wykorzystywaną frazą jest zdanie: *Na początek warto się zastanowić nad tym, jakie znaczenie (zastanowić nad znaczeniem) ma słowo rodzina/wartość*¹¹. Przy czym należy dodać, że w kolejnych zdaniach autorzy nie podają żadnego objaśnienia czy definicji słownikowej. Pojawiają się lakoniczne i puste treściowo stwierdzenia: *rodzina jest dla mnie czymś ważnym; jest czymś najważniejszym w życiu każdego człowieka*. Inne chętnie używane zdanie rozpoczynające rozprawkę to: *Celem (tematem) moich rozważań jest...* Zdarzają się też rozprawki, w których autorzy używają kolejnego szablonu: *Temat tej pracy sformułowany został dość ogólnie i dla tego cały czas próbuję się koncentrować na wybranych problemach, które się z nim wiążą*.

W zakończeniach uczniowie wyrażają nadzieję lub są przekonani, że przedstawione argumenty potwierdziły sformułowaną przez nich tezę.

Po sformułowaniu tezy bądź hipotezy należy podać argumenty na poparcie słuszności prezentowanego stwierdzenia oraz wzmocnić wymowę tychże argumentów poprzez podanie przykładów.

Jeśli chodzi o argumenty, jednym z częstszych jest bezwarunkowe wsparcie i akceptacja, jakie, zdaniem młodzieży, można otrzymać w rodzinie:

- *Kiedy dzieje się coś złego w naszym życiu, dotyczą nas różne tragiczne sytuacje, zawsze możemy liczyć na wsparcie rodziny.*
- *Jest przy nas w chwilach radosnych, jak i smutnych.*
- *W rodzinie już od najmłodszych lat otrzymujemy opiekę i wsparcie.*
- *Rodzice kochają bezgranicznie i bezwarunkowo.*

¹⁰ Jest to Publiczne Gimnazjum w Jeżowie.

¹¹ We wszystkich cytowanych przykładach zachowano oryginalną pisownię.

- [...] *ludzie którzy wspierają się w najtrudniejszych momentach życia. Nie opuszczają siebie w chorobie, starają się pomóc.*
- *Rodzina jest wielką podporą w życiu i w trudnych sytuacjach.*
- *Rodzina pomaga w chwilach zwątpienia.*

Akceptacja dziecka przez rodziców sprzyja kształtowaniu się zdolności do nawiązywania trwałej więzi emocjonalnej, do przywiązania oraz zdolności do wyrażania uczuć. Właściwe postawy rodzicielskie sprzyjają kształtowaniu się innych tendencji w zachowaniu dziecka. Postawa współdziałania może więc powodować, że dziecko staje się ufne wobec rodziców, zwraca się do nich po radę i pomoc, jest zadowolone z pracy, z rezultatów własnego wysiłku, wytrwale, zdolne do współdziałania, podejmowania zobowiązań, potrafi troszczyć się o własność swoją i innych¹².

W analizowanych tekstach pojawiają się też stwierdzenia potwierdzające rangę ciągłości pokoleń, szacunku dla tradycji:

- *W rodzinie uczymy się życia.*
- *Dziadkowie przekazują tradycje, doświadczenia życiowe.*
- *To także ludzie, którzy są z nami od początku do śmierci. Wpajają różne, bardzo ważne wartości. Pouczają nas, wychowują.*
- *Rodzina wychowuje.*
- *Od małego nasi rodzice pokazują nam jak powinna wyglądać rodzina. Uczą nas jak postępować w trudnych chwilach, jak radzić sobie z problemami, czego wolno robić, a czego nie.*

Gimnazjaliści zwracają także uwagę na wychowawczą rolę rodziny, w której dzieci uczą się zasad współżycia w grupie, szacunku dla innych:

- *Właśnie w rodzinie mamy szansę nauczyć się darzyć miłością drugiego człowieka. Uczą nas jak pomagać osobom starszym, rodzeństwu, kolegom.*
- *[...] żyjemy w świecie elektroniki, komputerów, telefonów. To wszystko przynosi nam korzyści ale nie tak wielkie jak ciepły dom i bliscy. Od najmłodszych lat uczymy się dobrych zachowań, zasad. To wszystko wnosimy z domu rodzinnego. Elektronikę niegdyś zastąpią inne, nowsze sprzęty. Kultura i zachowanie, które zostaje nam wpajane przez rodzinę nigdy nie przemienie i nie ulegnie zmianie.*
- *[...] rodzina wychowuje. Jest to fakt oczywisty. Bo przecież nasze charaktery, szacunek do świata, innych ludzi kształci się właśnie w rodzinie. To tam od pierwszych chwil życia rodzice starają się nas wychować jak najlepiej, dzięki nim jesteśmy tacy jacy jesteśmy.*

Jednocześnie mają świadomość deprecjacji rodziny jako wartości, lekceważenia troski i doświadczenia osób bliskich z jednej strony, z drugiej zaś rozluźnienia więzów spowodowanego tempem życia i konsumpcjonizmem:

- *Niestety powoli dla wielu rodzin najważniejszymi wartościami staje się goniwa za pieniędzmi. Rodzice zapominają o szczęściu swoich dzieci i o ciepłym rodzinnym.*

¹² M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie...*, s. 67–68.

- *W dzisiejszym świecie ludzie bardziej zwracają uwagę na to co posiadają materialnego, a nie na to co mają najcenniejsze, powinni się zastanowić co jest dla nich ważne czy rodzina, czy pieniądze.*
- *Komuś mogłoby się wydawać, że rodzina ogranicza nas we współczesnym świecie. Większość nastolatków uważa, że w tych czasach rodzina i miłość rodzicielska to tzw. „siara”. [...] Udziela nam cennych porad życiowych, prawi morały, a większość z nas – niewdzięczników, machnie na te słowa ręką i doda: „Babciu, skończ te kazania” lub „kiedyś było dawniej, teraz są inne czasy”, po czym w najbliższej przyszłości dozna wielkiego rozczarowania.*
- *Młodym ludziom bardzo często wystarcza nawiązywanie znajomości przez internet. Zapominają często o swojej prawdziwej rodzinie, zaniedbują ją. Często wracając ze szkoły natychmiast siadają przed komputerem czy telewizorem. Zapominają o rozmowie z bliskimi.*
- *Młodzi ludzie po 18-nastym roku życia nie doceniają rodzin i chcą się z nich wyrwać za wszelką cenę i wyjechać gdzieś gdzie go nie znajdą.*

W rozprawce jako formie wypowiedzi pisemnej ważne jest, by obok argumentów pojawiły się przykłady potwierdzające słuszność prezentowanych sądów. Niejednokrotnie nastoletni autorzy nie odróżniali argumentu od przykładu:

- *Pierwszym argumentem który chciałam przedstawić jest postać błogosławionego Jana Pawła II.*
- *Następnym argumentem będą dzieci z domu dziecka.*

Wśród przykładów dominują te „z życia wzięte”: problemy nastolatków, ciąża, kłótnie z kolegami, problemy w szkole. Pojawiają się bohaterowie powieści Doroty Terakowskiej *Poczwarka*, ale też Odyseusz, Ania z Zielonego Wzgórza, a także nawiązania do *Skapca*, biblijnego syna marnotrawnego i Świętej Rodziny. Nie mogło zabraknąć popularnych polskich seriali: *Klan*, *M jak miłość*. W przypadku wymienionych seriali autor zaznacza: *Może nie ukazują do końca prawdziwego życia każdej z naszych rodzin, ale pokazują, że rodzina powinna trzymać się razem i być najważniejsza dla każdego.*

Błędy językowe, jakie dostrzeżono w analizowanych tekstach, były związane z małą sprawnością językową młodych autorów, ponieważ rozprawka wymaga precyzji i dyscypliny językowej, posługiwania się słownictwem nienacechowanym emocjonalnie, budowania zdań złożonych, przede wszystkim podrzędnie. Właśnie nieumiejętność wyznaczania granicy wypowiedzenia była powodem występowania potoku składniowego:

- *Następnym przykładem może być przypowieść o Synu Marnotrawnym, który zamiast rodziny wybrał pieniądze i wyjechał, gdy już wszystko roztrwonil żałował tego co zrobił i przypomniał sobie o swoim Ojcu który zawsze wszystko mu dawał i właśnie wtedy zauważył co naprawdę w życiu jest ważne czyli ta miłość rodzinna, każdy popełnia błędy, powinniśmy przyznać się do nich i przeprosić za swoje zachowanie, ważne żebyśmy zrozumieli co zrobiliśmy źle.*

- *Wiele ludzi może wstydzi się swoich rodzin, ale nie powinniśmy się wstydzić ponieważ to mama i tata opiekowali się nami, więc bądźmy im wdzięczni, to Bóg wybrał nam rodzinę i wiem że nie bez powodu, ponieważ ma dla każdego plany i powinniśmy zgodzić się z nim i iść ścieżką którą nam przygotował.*

Zasadą, której należy przestrzegać, jest konsekwencja w stylu i sposobie prowadzenia narracji. Można jednak spotkać w analizowanych pracach swobodne przejścia od „ja” przez „my”, a następnie „ty”, by w zakończeniu pojawiło się „wam”. Często takie przejścia z jednego sposobu narracji na inny można zaobserwować w obrębie akapitu:

- *Ostatnim moim argumentem jest to, że rodzice to osoby, które są z tobą przez całe życie i na pewno nie są przeżytkiem. [...] Myślę, że w swoich argumentach maksymalnie ukazałem wam jak wielką wartością jest rodzina, nazywanie jej przeżytkiem jest bezpodstawne w idącym wciąż do przodu świecie.*

Częstym błędem jest powtarzanie wyrazów lub struktur składniowych:

- *Moja teza brzmi, że rodzina jest czymś wartościowym. Postaram się przytoczyć kilka argumentów potwierdzających moją tezę. Pierwszym argumentem potwierdzającym moją tezę [...].*
- *Jest to bardzo potrzebne w życiu każdego człowieka. Każdy z nas potrzebuje wsparcia, a rodzina to wsparcie nam stuprocentowo zapewnia.*
- *[...] dziecko już od urodzenia uczy się wszystkiego od rodziców. Rodzice są z niego dumni.*
- *Rodzina troszczy się o siebie, ponieważ się kocha, a miłość jest najważniejszą wartością w życiu rodziny.*
- *[...] rodzina jest podstawą moralną i wychowawczą każdego dziecka, każdego nowego członka rodziny.*
- *Moim zdaniem rodzina to najważniejsza wartość która nigdy nie powinna stracić na wartości. Trzeba dbać aby rodzina nie przestała być rodziną. Rodzina jest tak bardzo ważna ponieważ człowiek jest istotą społeczną i potrzebuje kontaktu z drogą bliską mu osobą.*
- *Była to rodzina święta to Józef, Maryja i Jezus. Rodzina była dla nich wielką wartością.*

Rozprawka wymaga dokładności w wyrażaniu myśli, nieużywania słownictwa potocznego czy nacechowanego emocjonalnie. Wszelkie kolokwializmy zaburzają styl wypowiedzi. Młodzi autorzy, zapewne chcąc dobitnie wyrazić swoje stanowisko, nie stosują się do tej zasady, co skutkuje sformułowaniami będącymi przykładem mieszania stylów:

- *[...] ale są też osoby, które mają rodzinę w nosie. Wolą posiedzieć z kumplami.*
- *Dają nam nowe ciuchy i jedzenie.*
- *Gdyby rodzice nie dbali o swoje potomstwo, to by zeszło na psy.*
- *Dzięki tym wszystkim wiemy, że nie jesteśmy dla nich jakimiś sierotami czy coś w tym stylu.*
- *Większość nastolatków uważa, że w tych czasach rodzina i miłość rodzicielska to tzw. „siara”.*

Podsumowanie

Podsumowując rozważania na temat języka, jakim młodzież mówi i pisze o rodzinie, należy stwierdzić, że mimo różnorodnych przeszkód utrudniających funkcjonowanie rodziny nie można mówić o jej zmierzchu. Jak zauważa Zbigniew Tyszka: „Ogromnie zyskała na znaczeniu emocjonalno-ekspresyjna funkcja rodziny, między innymi ze względu na wzrost rangi uczuć wyższych w rodzinie (miłość). Innym powodem tego zjawiska są coraz mniejsze możliwości współczesnego człowieka w zakresie uzyskania emocjonalnego wsparcia ze strony innych grup wspólnotowych poza rodziną. Rodzina w coraz większej mierze jest środowiskiem utrzymującym równowagę emocjonalną człowieka, zapewniającym mu higienę psychiczną i poczucie bezpieczeństwa. Jest główną sceną, na której mogą być eksponowane niepowtarzalne cechy jednostki i zyskiwać aprobatę, uznanie ze strony innych członków rodziny (ekspresja osobowości)”¹³.

Potwierdzeniem ważnej roli rodziny są przytoczone wybrane opinie gimnazjalistów na ten temat. Potencjalni przyszli małżonkowie i rodzice dostrzegają wartość wychowania w rodzinie. Można więc mówić o metamorfozie rodziny, zmianach w jej strukturze i funkcjonowaniu, ale nie o jej zmierzchu, co napawa optymizmem.

Bibliografia

- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
Adamski F. (red.), *Wychowanie w rodzinie*, Kraków 2010.
Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Białystok 2000.
Janke A.W. (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Toruń 2004.
Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2009.
Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2003.
Tyszka Z. (red. nauk.), *Życie rodzinne – uwarunkowania makro- i mikrostrukturalne*, Poznań 2003.

¹³ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2003, s. 48.

Ewa Markowska

O DEWALUACJI ZNACZENIA INSTYTUCJI MAŁŻEŃSTWA W SPOŁECZEŃSTWIE PONOWOCZESNYM

ABOUT THE DEVALUATION OF THE MEANING CONCERNING THE MARRIAGE INSTITUTION IN THE POST-MODERN SOCIETY

Streszczenie

Zarówno w mediach, jak też w socjologii mówi się obecnie, iż społeczeństwo współczesne cechuje swoisty stan kultury określany mianem ponowoczesności. Społeczeństwo ponowoczesne, jak stwierdza znawca przedmiotu, charakteryzuje: swoboda, różnorodność, tolerancja. Przejawia się to w radykalnym zerwaniu ciągłości historycznej; dekonstrukcji i implozji tradycyjnych hierarchii społecznych, klasowych, ekonomicznych; pełnej dominacji przedmiotów i dóbr konsumpcyjnych nad ludźmi; w nadmiernej eksplikacji podmiotowości przez jednostkę; wyparciu stosunków międzyludzkich przez symulacje; zastąpieniu kultury domeną „hiperrzeczywistości” (w której panuje obraz, spektakl, wizja, gra znaków). Nie pozostaje to bez znaczenia dla małżeństwa i rodziny. Warto wyraźnie podkreślić, iż Polacy nadal przypisują istotne znaczenie małżeństwu jako instytucji stanowiącej fundament wspólnoty rodzinnej, o czym świadczą wyniki badań socjologicznych, a także dane statystyczne (dotyczące zawierania owego związku czy też przyjmowania owego sakramentu) wskazujące na preferowanie przez nich owej tradycyjnej formy życia rodzinnego. Jednakże nie przekłada się to w pełni na realia, bowiem obserwuje się tendencję spadkową, jeśli chodzi o nawiązanie stosunku prawnego małżeństwa, coraz częstsze funkcjonowanie jednostek w związkach typu DINKS czy też LAT (w których partnerzy koncentrują się na własnym ego); wzrost rozwodów i separacji (rozpatrywanych już nie w kategorii traumy, lecz w kontekście prawa do godnego życia); intensyfikację zjawiska kohabitacji jako alternatywnej formy życia rodzinnego dwojga w pełni wolnych w swych wyborach i od odpowiedzialności ludzi; upowszechnia się w społeczeństwie polskim zjawisko singli, tj. życia w pojedynkę z „nastawieniem na samego/ą siebie”. Świadczy to niewątpliwie o pewnej dewaluacji małżeństwa jako tradycyjnej formy życia rodzinnego. Ponadto można by w związku z powyższym wysunąć twierdzenie o bifurkacji życia rodzinnego Polaków.

Słowa kluczowe: kultura ponowoczesna, społeczeństwo ponowoczesne, małżeństwo jako tradycyjna forma życia rodzinnego, dewaluacja instytucji małżeństwa i jej przejawy, bifurkacja życia rodzinnego.

Abstract

Both in the media and sociology it is said that the present society is characterised by a specific state of culture described as post-modernism. The expert on this subject claims the post-modern society is characterised by freedom, variety and tolerance. It is seen in radical breaking with histor-

ical continuity, deconstruction and destroying traditional class, economic and social hierarchy. They seem to be clear in full predominance of items as well as consumer goods over people, too big intensification of the nation of the individual, displacing human relationship by simulation, replacing culture with the idea of hyperreality in which there are a picture, performance, image or sign play. Needless to say, all of these things also come down to marriage and family. It is crucial to stress the Poles still value the marriage as the institution giving the foundation of the family union. It is seen in a lot of sociological research and statistic data concerning the idea of getting married or simply accepting it as a sacrament. Moreover, the research points how much the Polish people prefer this traditional form of the family life. However, it does not correspond to reality because it has been observed that there is a certain tendency to fall in terms of making the legal relationship of marriage and more and more often functioning the individuals in such relationships as DINKS or LAT in which partners concentrate only on themselves; a divorce and separation increase which is seen not in terms of trauma any more but in the sense of the right to dignified life; intensification of the idea of cohabitation as the alternative form of the family life in which two people make decision freely and in a responsible way; sadly in the Polish society the idea of single life focusig only on themselves is becoming more and more common. Undoubtedly, it shows the marriage devaluation as the traditional form of life. Taking all of these points into account, one can conclude the claim about the family breakdown among the Poles.

Key words: post-modern culture, post-modern society, marriage as the traditional form of the family life, marriage devaluation and its manifestation, family breakdown.

1. Społeczeństwo ponowoczesne – próba charakterystyki

Za niezbędne z merytorycznego punktu widzenia przy podjęciu próby charakterystyki społeczeństwa ponowoczesnego należy uznać wyjaśnienie pojęcia „ponowoczesność”. Jak słusznie wskazuje A. Jawłowska, w literaturze przedmiotu panuje zgodność, że ponowoczesność jest to pewien stan kultury stanowiącej cechę danego społeczeństwa na określonym poziomie rozwoju techniczno-cywilizacyjnego¹. J. Mariański podkreśla w związku z tym, iż stanowi ona przejaw szerokiego syndromu zmian kulturowych². Warto wyraźnie zaznaczyć, że poruszając zagadnienie ponowoczesności jako swoistego stadium rozwoju kultury, trudno nie wspomnieć tu o etapie nowoczesności. Autor powołując się na poglądy innych znawców przedmiotu, stwierdza, że jednoznaczne sprecyzowanie znaczenia owych terminów jest bardzo trudne (N. Luhmann pisze, iż nie ma kontrastu pomiędzy nowoczesnością a ponowoczesnością, a zdaniem J.F. Lyotarda: „postmodern nie oznacza końca moderny, lecz inny stosunek do moderny”)³. Adekwatnie istotę nowoczesności i ponowocze-

¹ A. Jawłowska, *Tu i teraz w perspektywie kultury postmodernistycznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 1, s. 45.

² J. Mariański, *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Lublin 1995, s. 13–14.

³ Tamże.

sności jako swoistych etapów rozwoju kulturowego społeczeństw odzwierciedla następujące stwierdzenie: „Nowoczesność” jest tylko momentem przejścia do następnej formy wyraźnie bardziej nowoczesnej („nowa nowoczesność”). Ponowoczesność (tzw. postmoderna) nie jest tym, co istnieje po nowoczesności, lecz jest raczej stanem uwikłania w nowoczesność, jako w coś, od czego nie potrafimy uciec, lecz w czym nie potrafimy już pokładać czy poszukiwać wiary.

Jeszcze dla innych ponowoczesność nie jest czymś „po” czy „poza” nowoczesnością, jest konsekwencją jej założeń, jej kontynuacją, jest negatywną stroną i konsekwencją nowoczesności⁴.

Niektórzy autorzy przyjmują zatem, iż cechą charakterystyczną ponowoczesności jest opozycyjność do podstawowych wartości i przekonań dystynktywnych dla społeczeństwa epoki modernizmu⁵. Jednakże warto zwrócić uwagę na przytaczane w powyższej analizie sformułowania, takie jak: „jest momentem przejścia, jest [...] jej kontynuacją”⁶, które odzwierciedlają pewien dynamizm.

W odniesieniu zaś do założeń determinizmu strukturalnego, a konkretnie do koncepcji „stawania się społeczeństwa” P. Sztompki⁷, najbardziej adekwatnej do współczesnej rzeczywistości społecznej III RP, można by uznać, co wydaje się być nieco kontrowersyjne, ale uzasadnione z merytorycznego punktu widzenia, że ponowoczesność to proces krystalizacji nowej kultury społeczeństw postindustrialnych (mając na uwadze ewolucyjny rozwój społeczeństw proponowany przez D. Bella⁸) dychotomicznej w odniesieniu do stadium nowoczesności.

Zasadne w tym miejscu niniejszej analizy jest wyjaśnienie, co na gruncie socjologicznym oznacza pojęcie „kultura”. (Warto wspomnieć, iż termin ten występuje w wielu znaczeniach – o czym przekonują C. Kluckhohn i A.L. Kroeber – i jest definiowany w zależności od przyjętych założeń ontologicznych i metodologicznych)⁹.

Za najbardziej użyteczną dla potrzeb niniejszego artykułu uznano następującą definicję kultury (symbolicznej) przyjętą przez B. Bergera, iż tworzy je: „całość stylów życia rozmaitych grup ludzkich, stosunków w tych grupach i postaw ich członków, a także uznawane przez nich wartości, przekonania, normy i sposoby poznawania świata”¹⁰.

Za kontrowersyjne można by uznać twierdzenie, że społeczeństwo polskie jest na etapie ponowoczesności, jednak wobec poniższych rozważań owe założenie wydaje się być uzasadnione.

⁴ Tamże.

⁵ A. Jawłowska, *Tu i teraz...*, s. 45; J. Mariański, *Młodzież między tradycją...*, s. 15.

⁶ J. Mariański, *Młodzież między tradycją...*, s. 14–16.

⁷ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 447–453.

⁸ D. Bell, *The Coming of the Post-Industrial Society*, London 1974.

⁹ A. Kłoskowska, *Kultura* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, red. Z. Bokszański, K. Gorlach i in., Warszawa 1999, s. 100 i n.

¹⁰ B. Berger, *Wprowadzenie* [w:] *Kultura przedsiębiorczości*, red. B. Berger, tłum. K.W. Frieske, Warszawa 1994, s. 14–15.

W społeczeństwie epoki nowoczesnej, zdaniem Z. Baumana, preferowane wartości to: wolność, równość, braterstwo, natomiast w społeczeństwie epoki ponowoczesnej cenione są: swoboda, różnorodność, tolerancja¹¹. Uznaje on, że społeczeństwa ponowoczesne charakteryzuje:

- radykalne zerwanie ciągłości historycznej;
- zaprzeczenie istnieniu prawidłowości historycznych i społecznych;
- dekonstrukcja i implozja tradycyjnych hierarchii społecznych, klasowych, ekonomicznych itp.;
- pełna dominacja przedmiotów i dóbr konsumpcyjnych nad ludźmi;
- ztrata podmiotowości;
- wyparcie stosunków międzyludzkich przez symulacje;
- zastąpienie kultury domeną „hiperrzeczywistości”, w której panuje obraz, spektakl, wizja, gra znaków, co w efekcie wywołuje u jednostki chaos wrażeń i fantazji¹².

Ponadto według Z. Baumana skoro wszystko jest tak dynamiczne i nieprzewidywalne, to współczesny człowiek jest przekonany, iż „warto żyć chwilą” i korzystać z życia na tyle, na ile jest to możliwe, w świetle jego subiektywnej sytuacji życiowej, a jeden z paradygmatów jego funkcjonowania to dążenie do maksymalizacji przyjemności.

Warto wyraźnie podkreślić, o czym już wzmiankowano, co wydaje się istotne z perspektywy podjętego tematu, że społeczeństwo epoki ponowoczesnej to niewątpliwie społeczeństwo konsumpcyjne, w którym zarówno dobra konsumpcyjne, jak też usługi, o czym pisze J. Baudrillard, urastają do znaków, symboli stanowiących wykładnik statusu społecznego jednostki¹³. Można więc mówić, że kultura epoki ponowoczesnej w jakimś stopniu stawia przed jednostką, która chce „być cool”, wyzwanie polegające na realizacji wzoru kulturowego człowieka zewnątrzsterownego (ilość dóbr społecznie pożądaných, jaką ona posiada, to wskaźnik jej pozycji społecznej). Uzasadnione w związku z tym wydaje się stwierdzenie, że konsekwencją tego jest m.in. zjawisko monetaryzacji polskiego społeczeństwa, zaś legalnym środkiem do uzyskania środków pieniężnych, jak powszechnie wiadomo, jest praca. Istniejące bezrobocie, a także mentalność społeczna opierająca się na założeniu „być tzn. mieć” prowadzi do tego, iż praca, zwłaszcza ta dobrze płatna, staje się wartością samą w sobie, co prowadzi do zjawiska „wyścigu szczurów”, czy też wypalenia zawodowego i niewątpliwie nie pozostaje bez wpływu na kondycję małżeństwa i rodziny. Ponadto gospodarka wolnorynkowa, której bezpośrednim skutkiem jest głębokie rozwarstwienie społeczne na elity finansowe z jednej strony, a z drugiej kategorii społeczne doświadczające biedy czy ubóstwa,

¹¹ Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, tłum. J. Bauman, Warszawa 1995; tenże, *Nowoczesność i ponowoczesność* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, red. Z. Bokszański, K. Gorlach i in., Warszawa 1999, s. 351–355.

¹² Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna...*

¹³ J. Baudrillard, *Spoleczeństwo konsumpcyjne, jego mity i struktury*, tłum. S. Królak, Warszawa 2006.

czy też funkcjonowanie zupełnie nowych elementów struktury społecznej, jak np. tworząca się nowa klasa średnia bądź underclass (tzw. „robotni – nierobotni”), prowadzi niewątpliwie, używając sformułowania Z. Baumana, do implozji tradycyjnych hierarchii społecznych i klasowych.

Ważne wydaje się również to, że w społeczeństwie epoki ponowoczesnej można mówić o konsumeryzmie jako swoistym stylu życia, zdaniem Z. Baumana, przekładającym się na interakcje międzyludzkie i przejawiającym się w przedmiotowym traktowaniu drugiej osoby, zgodnie z regułą maksymalnej użyteczności¹⁴, co wydaje się być głęboko niepokojące z perspektywy pedagogicznej czy socjologicznej w kontekście egotyżacji życia społecznego.

Ponadto społeczeństwo ponowoczesne przejawia niewątpliwie symptomy społeczeństwa wirtualnego czy też „społeczeństwa sieci” w rozumieniu M. Castellsa¹⁵, czego wymiernym wykładnikiem jest liczba użytkowników Internetu, zwłaszcza zaś portali społecznościowych, takich jak np. Facebook¹⁶. Każdy użytkownik Internetu z uwagi na nadawanie określonych treści i decydowanie o odbiorze takich, a nie innych staje się jego kreatorem. Warto wyraźnie zaznaczyć, co jest powszechnie wiadome, iż owa interakcja za pośrednictwem sieci jest o wiele łatwiejsza, aniżeli „face to face”, w każdej bowiem chwili w przypadku np. poczucia dyskomfortu można ją natychmiast w sposób bezkompromisowy zerwać, przyciskając przycisk „enter”. Ponadto na ogół opiera się ona na krótkich komunikatach posilkowanych swoistymi znakami symbolicznymi. Wszystko to nie jest bez znaczenia dla jakości kontaktów interpersonalnych jednostki w rzeczywistości społecznej, czy to w kręgach towarzyskich, czy to w małżeństwie tworzącym podstawę rodziny jako grupy społecznej, z założenia o bliskich, intymnych więziach.

2. Istota małżeństwa jako tradycyjnej formy życia rodzinnego – z perspektywy wzoru kulturowego normatywnie wyznaczonego w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym

Na gruncie socjologii i doktryny polskiego prawa przyjęte jest, że małżeństwo stanowi fundament funkcjonowania rodziny, co najlepiej podkreśla stwierdzenie B. Szackiej: „rdzeń rodziny ludzkiej tworzy społecznie uznany związek kobiety i mężczyzny, czyli małżeństwo, oraz dzieci zrodzone z tego związku”¹⁷.

¹⁴ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000, s. 48.

¹⁵ M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, tłum. K. Pawluś, M. Marody, J. Stawiński, S. Szymański, Warszawa 2007.

¹⁶ Dostęp do Internetu w Polsce kształtował się na przestrzeni lat następująco: 37% – 2007; 50% – 2009, 56% – 2010. Źródło: Raport: *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa, Rada Monitoringu Społecznego 30.09.2011 r., http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2011.pdf (dostęp 31.03.2014).

¹⁷ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 373.

Warto przytoczyć tu stanowisko klasyka socjologii rodziny F. Adamskiego. Według niego małżeństwo stanowi w każdej kulturze instytucję o nieporównywalnej z innymi doniosłości społecznej, wykraczającą daleko poza sferę spraw osobistych i prywatnych, mającą charakter publiczny i podlegającą prawom i zwyczajom wspólnoty¹⁸.

Tożsame i jednoznaczne w tym obszarze stanowisko przyjmują przedstawiciele doktryny prawa. T. Smoczyński w swoim komentarzu do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego wskazuje, że: „Polskie prawo rodzinne (k.r. i o.) preferuje rodzinę opartą na małżeństwie [...]. Wspomniana preferencja kreuje natomiast stabilną sytuację małżonków na płaszczyźnie stosunków prawno-osobistych i majątkowych oraz pomija milczeniem związki konkubenckie [...]. Małżeństwo i rodzina jest bowiem elementem ładu społecznego i porządku prawnego”¹⁹.

Wynika z tego wyraźnie, iż stosunki między małżonkami są na tyle istotne z perspektywy funkcjonowania społeczeństwa globalnego, że na gruncie doktryny prawa stanowi specyficzny stosunek rodzinno-prawny, który należy interpretować jako swoisty wzór kulturowy małżeństwa i rodziny preferowany przez ustawodawcę do realizacji w faktycznej rzeczywistości społecznej.

Warto przedstawić tu następującą definicję małżeństwa zaproponowaną przez klasyka prawa rodzinnego J. Winiarza, którą dość powszechnie przytacza się w literaturze przedmiotu: małżeństwo to „trwały stosunek prawny łączący zwykle dożywotnio mężczyznę i kobietę, którzy z zachowaniem konstytutywnych przesłanek przewidzianych w postanowieniach kodeksu rodzinnego i opiekuńczego dokonali czynności prawnej zawarcia małżeństwa i w jej następstwie stali się równouprawnionymi podmiotami kompleksu praw i obowiązków małżeńskich dla optymalnej realizacji funkcji społecznych założonej przez ich związek rodziny”²⁰.

Jego treść, tj. wzajemne prawa i obowiązki, zasadniczo wyznaczają przepisy art. 23 i 27 k.r. i o.

W artykule 23 wskazuje się, iż:

- „Małżonkowie mają równe prawa i obowiązki w małżeństwie. Są obowiązani do wspólnego pożycia, do wzajemnej pomocy i wierności oraz do współdziałania na rzecz dobra rodziny”²¹.

Warto przy tym nadmienić, iż w świetle komentarzy:

- obligatio wspólnego pożycia sprowadza się „do konieczności dołożenia przez małżonków wszelkich starań, by powstała między nimi więź fizyczna, psychiczna i gospodarcza, która powinna zespalać małżonków oraz umożliwić im urzeczywistnianie celów małżeństwa (wspólne pożycie winna cechować wzajemna szczerłość, lojalność, respektowanie osobistych właściwości mał-

¹⁸ F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2001, s. 13–14.

¹⁹ T. Smoczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze. Analiza i wykładnia*, Warszawa 2001, s. 6–7.

²⁰ J. Gajda, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Warszawa 1999, s. 4.

²¹ Kodeks rodzinny i opiekuńczy, ustawa z 25 lutego 1964 r. (DzU 2013, poz. 1439).

- żonka, uwzględnianie jego indywidualnych potrzeb oraz gotowość do wzajemnych ustępstw)²²;
- obowiązek pomocy rozumiany jest dychotomicznie jako konieczność udzielenia wsparcia materialnego i duchowego w chwilach dla współmałżonka szczególnie trudnych²³.

Z kolei art. 27 w swoich regulacjach wskazuje na wzór kulturowy więzi ekonomicznej między małżonkami: „Oboje małżonkowie obowiązani są każdy według swych sił oraz swych możliwości zarobkowych i majątkowych przyczyniać się do zaspokajania potrzeb rodziny, którą przez swój związek założyli. Zadośćuczynienie temu obowiązkowi może polegać także, w całości lub w części, na osobistych staraniach o wychowanie dzieci i na pracy we wspólnym gospodarstwie domowym²⁴”.

Wynika z powyższego, iż normatywny wzór małżeństwa jako fundamentu rodziny wyznaczony treścią przepisów kodeksu rodzinnego i opiekuńczego to związek:

- kobiety i mężczyzny (z uwzględnieniem monogamii);
- egalitarny;
- względnie trwały.

Idea egalitaryzmu w sferze stosunku władzy i podziału obowiązków – stanowiącej o indywidualizmie i podmiotowości małżonków znajduje wyraźną konkretyzację w następujących sformułowaniach: „małżonkowie mają równe prawa i obowiązki w małżeństwie” (art. 23 k.r. i o.); art. 24: „Małżonkowie rozstrzygają wspólnie o istotnych sprawach rodziny; w braku porozumienia każdy z nich może zwrócić się o rozstrzygnięcie do sądu²⁵”.

Z kolei formalnoprawny gwarant trwałości małżeństwa stanowi istnienie w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym tzw. pozytywnych i negatywnych przesłanek rozwodu – instytucji, której zasadniczym skutkiem jest ustanie, czyli rozwiązanie stosunku prawnego małżeństwa, a tym samym rozbitcie rodziny.

Jeśli chodzi o te pierwsze, można je interpretować w kategorii wymogów formalnoprawnych, jakie muszą być spełnione, by skutecznie się rozwieść, a stanowi je łączne zaistnienie: zupełnego rozkładu pożycia (całkowity zanik więzi: duchowej, seksualnej i ekonomicznej) oraz trwałego, tj. nieodwracalnego jego zaniku (w orzecznictwie trafnie określa się mianem „więzi martwej” adekwatnie odzwierciedlającej status quo)²⁶.

Natomiast te drugie należy traktować jako swoiste bariery zasadniczo uniemożliwiające rozwód, a stanowią je: dobro dziecka; rażąca krzywda współmałżonka – sytuacja, gdy o ustanie związku wnosi małżonek wyłącznie

²² J. Gajda, *Kodeks rodzinny...*, s. 62.

²³ Tamże, s. 63–64.

²⁴ Kodeks rodzinny i opiekuńczy, art. 27.

²⁵ Tamże, art. 23 i 24.

²⁶ J. Gajda, *Kodeks rodzinny...*

winy trwałego i zupełnego rozkładu pożycia, a drugi, któremu nie można przypisać żadnej winy i nie wyraża zgody na zastosowanie względem jego związku owej instytucji²⁷.

Ponadto za kolejny formalnoprawny gwarant trwałości małżeństwa należy niewątpliwie uznać funkcjonującą od kilkunastu lat i mającą zastosowanie względem małżeństw dysfunkcyjnych instytucję separacji. Prowadzi ona w swych skutkach do zmiany treści stosunku prawnego małżeństwa (małżonkowie zobowiązani są nadal do: współdziałania na rzecz dobra rodziny, wówczas gdy względy słuszności to nakazują, alimentowania wspólnych małoletnich dzieci, natomiast nie ciąży już na nich obligatio kształtowania więzi w trzech wyżej wymienionych obszarach). Jedyne wymóg formalnoprawny do skutecznego jej przeprowadzenia, obok zgodnej woli stron, to zaistnienie przesłanki zupełnego rozkładu pożycia (zaniku więzi: duchowej, seksualnej, ekonomicznej), nie ma zaś wymogu trwałego jej zaniku, bowiem w domniemaniu małżeństwo rokuje jeszcze nadzieje na przyszłość²⁸.

Z perspektywy praktyki życia codziennego można istotę tej instytucji rozpatrywać w kategorii: „rozvodu” dla katolików (wówczas formalnie małżonkowie nadal są ze sobą związani stosunkiem prawnym małżeństwa; „okresu probacyjnego” – wzajemnych refleksji, przemyśleń, co do jakości związku i modyfikacji własnych postaw wobec związku, po którym na zgodny wniosek małżonków następuje uchylene sądowej separacji i partnerzy powracają do pierwotnego status quo (komplementarny na gruncie prawa w zakresie praw i obowiązków), czy też instytucji ułatwiającej późniejsze przeprowadzenie rozvodu.

Dla merytorycznego uzupełnienia powyższej problematyki konieczne jest wzmiankowanie, że:

- w prawie karnym osoby funkcjonujące w związku kohabitacyjnym określa się jako „osoby najbliższe”, a więc tworzące wspólnotę rodzinną;
- w ustawie o pomocy społecznej za rodzinę uznaje się osoby funkcjonujące we wspólnym gospodarstwie domowym²⁹.

Jednakże za bezspornie wiodące w zakresie stosunków rodzinnych należy uznać regulacje zawarte w ustawie – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, w którym polski ustawodawca przyjmuje stanowisko permisywne względem kohabitacji (związek kobiety i mężczyzny, czy też par homoseksualnych, opierający się na

²⁷ Kodeks rodzinny i opiekuńczy, art. 56.

²⁸ T. Smoczyński, *Prawo rodzinne...*

²⁹ Ustawa Kodeks karny z 6 czerwca 1997 r. (DzU z 2 sierpnia 1997 r., nr 88, poz. 553), art. 115 § 11 (w rozumieniu którego przez osobę najbliższą rozumie się małżonka, wstępny, zstępny, rodzeństwo, powinowaty w tej samej linii lub stopniu, osobę pozostającą we wspólnym pożyciu); ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r. (DzU z 2013 r., poz. 182), art. 6 pkt 14 (w rozumieniu którego rodzinę tworzą osoby spokrewnione i i niespokrewnione pozostające w faktycznym związku, wspólnie zamieszkujące i gospodarujące).

takim samym współżyciu partnerów jak w małżeństwie, jednakże bez jego formalizacji) i odmawia owej wspólności statusu rodziny.

Warto jednakże nadmienić, iż na gruncie socjologii rodziny o związkach kohabitacyjnych mówi się jako o alternatywnej formie życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie.

Powyższe określenie wydaje się być adekwatne, mając na uwadze uzyskanie statusu rodziny przez osoby funkcjonujące w owych związkach w regulacjach prawnych różnych państw, np. w formie związków partnerskich czy też małżeństw par homoseksualnych (niekiedy nawet z możliwością adopcji).

3. O wybranych przejawach dewaluacji znaczenia instytucji małżeństwa w społeczeństwie ponowoczesnym

Wymienione cechy społeczeństwa ponowoczesnego, takie jak: ztrata podmiotowości w rozumieniu Z. Baumana, egotyzacja życia społecznego, konsumpcjonizm rozpatrywany w kontekście lepszej jakości życia i konsumpcji „na pokaz”, przekładają się na stosunek do instytucji małżeństwa i rzutują na kondycję polskich rodzin. W konsekwencji racjonalne wydają się następujące pytania, które niewątpliwie zadają sobie niektórzy (będąc na określonym etapie rozwoju socjopsychologicznego), racjonalizując tym samym swoje decyzje podjęte w sferze życia rodzinnego: czy warto zawierać małżeństwo, a jeżeli tak, to jaki model rodziny w kontekście stosunków władzy, podziału obowiązków i jej wielkości preferować? Po co zawierać małżeństwo, jeżeli można żyć z kimś w związku kohabitacyjnym bez odpowiedzialności i w każdej chwili, zgodnie z zasadą maksymalnej użyteczności, rozstać się z partnerem/partnerką? Po co mieć dziecko/dzieci, jeżeli wymaga to wysiłku psychicznego i nakładów finansowych? Po co się z kimkolwiek wiązać, kiedy można żyć w samotności, być „nastawionym na samego/samą siebie”, funkcjonując czy też nie w tzw. „przelotnych związkach” bądź też w kręgu przyjaciół stanowiących swoisty substytut wspólnoty rodzinnej?

Uzasadnione wydaje się zatem, w związku z powyższym, wskazanie na następujące przejawy dewaluacji małżeństwa jako tradycyjnej formy życia rodzinnego:

- spadek zawierania małżeństw na przestrzeni ostatnich lat,
- pojawienie się w społecznej rzeczywistości małżeństw typu DINKS czy LAT³⁰, jako dwojga skrajnie autonomicznych podmiotów stanowiących niejako swoiste zaprzeczenie tradycyjnie pojmowanego małżeństwa, jako podstawy wspólnoty rodzinnej, realizującej określone funkcje, np. bezpieczeństwa emocjonalnego, prokreacyjną, rekreacyjno-towarzystwą, będącej w swojej dychotomii z klasycznym ujęciem stosunku prawnego małżeństwa,

³⁰ LAT (Living Apart Together) – tj. mieszkający osobno, DINKS (Double Income, No Kids) – bezdzietni z podwójnym dochodem.

- w którym partnerzy „zorientowani są wzajemnie na siebie” celem kształtowania więzi z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i predyspozycji partnera;
- traktowanie przez jednostki rozvodu czy też separacji jako „prawa do godnego życia” w kategorii „optymalnego wyjścia z sytuacji” w przypadku dysfunkcji małżeństwa;
 - wzrost społecznej akceptacji dla związków kohabitacyjnych;
 - zjawisko singli jako swoistej kultury życia.

Jeśli chodzi o pierwszy z wyżej wskazywanych przejawów, to konieczne jest podkreślenie, że w ostatnich kilku latach obserwować można wyraźną tendencję spadkową, jeśli chodzi o zawieranie małżeństw³¹. Przykładowo, jak wskazują statystyki, liczba zawartych małżeństw (w tysiącach) wynosiła: w 1980 – 393,4 tys.; 2000 – 211,1 tys.; 2005 – 206,9 tys.; 2010 – 228 tys.; 2011 – 206,5 tys.; 2012 – 203,0 tys.; zaś w 2013 – 181 tys. (wskaźnik z 2013 r., warto podkreślić, jest porównywalny z tym, jak wskazują eksperci, z okresu powojennego, tj. z 1950 r.)³².

Za kolejny przejaw omawianego zjawiska można uznać coraz częstsze funkcjonowanie Polaków w ramach struktur rodzinnych w związkach typu DINKS – chodzi tu o parę małżeńską programowo nieposiadającą dzieci, przy czym w związku tym zarówno kobieta, jak i mężczyzna są aktywni zawodowo (Double Income, No Kids – bezdzietni z podwójnym dochodem). Są to związki partnerskie oparte na wzajemnej niezależności i indywidualnym rozwoju partnerów. K. Slany podkreśla, iż kładą oni w nim szczególnie nacisk na jakość kontaktów interpersonalnych, co trafnie odzwierciedla następujące stwierdzenie: „wspólnota intelektualna, podzielane cele i wartości, satysfakcjonująca komunikacja interpersonalna, miłość i atrakcyjność seksualna, intymność, emocjonalne porozumienie, stanowi istotę życia w diadzie”³³. Potwierdzenie tego można znaleźć w pewnym stopniu w statystykach dotyczących współczynnika dzietności kobiet w społeczeństwie polskim, który nie gwarantuje zastępowalności pokoleń (wymóg – 2,15). Na przestrzeni lat 1990–2011 przykładowo kształtował się on następująco: w 1990 – 1,99; 1995 – 1,55; 2000 – 1,37; 2005 – 1,24; 2011 – 1,32³⁴. Warto ponadto przedstawić w tym miejscu, jako uzupełnienie i ciekawostkę w omawianym przedmiocie, szacunkowe koszty utrzymania dziecka/dzieci w Polsce, co w jakimś stopniu racjonalizowałoby decyzje prokreacyjne Polaków w kontekście obniżenia statusu materialnego rodziny 1+1 w momencie pojawienia się dziecka (zob. tabela 1).

³¹ [www.cbos.pl/ SPISKOM>POL/2013/K_036_13.pdf](http://www.cbos.pl/SPISKOM>POL/2013/K_036_13.pdf) (dostęp: 31.03.2014).

³² Tamże.

³³ K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002, s. 8.

³⁴ Źródło: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xcbr/gus/WZ_ubostwo_w_Polsce_2011.pdf (dostęp: 30.03.2014).

Tabela 1. Szacunkowe koszty wychowania dziecka w polskiej rodzinie (w PLN)

Wiek	Jedno dziecko	Dwoje dzieci	Troje dzieci	Czworo dzieci
0–20 lat	176 000	317 000	422 000	528 000
0–25 lat	231 000	427 000	587 000	748 000

Źródło: Raport Centrum im. A. Smitha: *Koszty wychowania dzieci w Polsce 2012*, pod kierunkiem A. Surdeja, Warszawa, 31 maja 2012, http://www.pafere.org/userfiles/R-12-Koszty_wychowania_dzieci_2012.pdf (dostęp: 28.03.2014).

Tabela 2. Statystyki orzeczonych rozwodów w latach 2000–2011 w świetle danych GUS (w tys.)

Rok	Liczba orzeczonych rozwodów (w tys.)
2000	43
2001	45
2002	45
2003	49
2004	49
2005	67,6
2006	71,9
2007	66,6
2008	65,5
2009	65,3
2010	61,3
2011	65

Źródło: Raport: *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2010–2011*. Rządowa Rada Ludnościowa, Z. Strzelecki, M. Duszczyk, A. Gałązka, I. Kowalska, J. Kurkiewicz, I. Kuroпка, J. Napierała, A. Potrykowska, I. Sobczak, Warszawa 2011, s. 64, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/bip/BIP_raport_2010-2011.pdf (www.pozew-rozwodowy.pl/przyczyny-rozwodow-w-polsce.html) (dostęp: 30.03.2014).

Związki małżeńskie typu LAT (Living Apart Together, tj. mieszkający osobno) w mediach określane są mianem „małżeństw w pułapce tymczasowości”. Jego istotę odzwierciedla następujące stwierdzenie: „Związek dwojga ludzi niekoniecznie jest już dziś dwuatomową cząsteczką, to raczej oddzielne atomy krążące po coraz innych orbitach. Przyszli małżonkowie najpierw negocjują przed ślubem intercyzę, a potem zabiegają, by zachować w związku autonomię. Nie dziwią oddzielne konta bankowe małżonków, równoległe kariery

zawodowe, własny krąg towarzyski, a nawet wakacje spędzane osobno. Małżeństwo – tak, ale z prawem do niezależności”³⁵.

Tabela 3. Statystyki orzeczonych separacji w latach 2000–2008 w świetle danych Departamentu Statystyki Społecznej (w tys.)

Rok	Separacja
2000	1,3
2001	2,4
2002	2,7
2003	3
2004	5,9
2005	11,6
2006	8
2007	4,9
2008	3,8

Źródło: <http://www.rozwod.pl/6-statystyki-rozwodow/statystyka-rozwodow-2008>, marzec 2010 (dostęp: 28.03.2014).

Za kolejny przejaw dewaluacji instytucji małżeństwa we współczesnym społeczeństwie należy uznać ciągły wzrost liczby rozwodów, a także korzystanie przez małżeństwa dysfunkcyjne z instytucji separacji (uwalniającej osoby funkcjonujące formalnie w stosunku małżeństwa od wspólnego pożycia i wierności – co stwarza z perspektywy realiów swoistą fikcję – nie ma więzi realnej, a jest tylko formalna – „papierowa” – wyznaczona istnieniem stosunku prawnego małżeństwa).

Szczegółowe statystyki w zakresie orzeczonych rozwodów i separacji w Polsce obrazują tabele 2 i 3.

Zestawienie danych w tabeli 2 wskazuje, iż wyraźna intensyfikacja owego zjawiska nastąpiła w latach: 2004 (49 tys.), 2005 (67,6 tys.), 2006 (71,9 tys.); po czym można mówić o nieznacznym spadku do około 65 tys. Znaczący wzrost rozwodów we wskazanym okresie był wynikiem wejścia w życie ustawy o świadczeniach rodzinnych z 1 maja 2004 r., wnoszącej możliwość uzyskania gratyfikacji materialnej w przypadku samotnego macierzyństwa, co dowodziłoby monetaryzacji polskiego społeczeństwa. Podobnie można by interpretować wzrost liczby postanowień o separację w tymże okresie (odpowiednio 5,9 tys.; 11,6 tys.; 8 tys.). Ogólną tendencję wzrostową liczby rozwodów w latach 2000–2008 należałoby interpretować – tak jak czynią to

³⁵ V. Ozminowski, *Gotowi na rozwód*, „Newsweek” 2003, nr 19, s. 81–83.

znawcy przedmiotu – egotyzacją życia społecznego, przejawianiem przez Polaków postawy konsumeryzmu. Warto jednocześnie nadmienić, co sugerują praktycy prawa, iż statystyki te, w przypadku gdy są interpretowane w kontekście dysfunkcji i dezorganizacji rodziny, nie w pełni odzwierciedlają skalę owego zjawiska, warto bowiem pamiętać, że wiele takich małżeństw decyduje się na nierozwiązywanie stosunku prawnego małżeństwa, a „funkcjonowanie obok siebie”³⁶. Osoby o wysokim statusie wykształcenia – być może posiadające wyższy aniżeli pozostałe poziom kultury pedagogicznej – obawiają się konsekwencji rozwodu z uwagi na dobro dziecka, zaś o wysokiej pozycji materialnej – w przypadku braku intercyzy – nie chcą się godzić na podział majątku po połowie z potencjalnym eksmałżonkiem.

Za swoisty przejaw konsumeryzmu w stosunkach małżeńskich (stanowiącego niejako konsekwencję egotyzacji życia społecznego) można by przyjąć niezgodność charakterów – jako przesłankę orzekanych rozwodów, ponieważ w świetle komentarzy do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego małżonkowie winni dołożyć wszelkich starań do kształtowania więzi: duchowej, fizycznej i ekonomicznej, a także ich pożycie winno opierać się na wzajemnym konsensusie z uwzględnieniem indywidualnych cech partnera, jego potrzeb, predyspozycji oraz możliwości itp. Niezgodność charakterów stanowi od lat, jak wskazują statystyki, dominującą przesłankę rozwodową obok zdrady małżeńskiej i nadużywania alkoholu³⁷. Można by owe przyczyny określić jako „swoistą triadę w etiologii polskich rozwodów”.

Jak wskazywali już w 1993 r. M. Kuciarska-Ciesielska, G. Marciniak, J. Paradysz, powołując się na wyniki badań własnych, faktyczne przesłanki rozwodów to:

- brak zrozumienia istoty małżeństwa jako związku dwóch osób, dynamicznego w swym przebiegu, wymagającego bezustannych starań o doskonalenie wzajemnych stosunków i odniesień, dostosowania własnych zachowań do zmian zachodzących w poszczególnych fazach małżeństwa i naturalnej zmiany jakości uczuć między małżonkami;
- niedojrzałość uczuciowa małżonków – nieumiejętność dostosowania swojego zachowania do zmieniającej się sytuacji – brak odpowiedzialności za losy osób bliskich – swoiście pojmowana wolność, wynikająca z braku szacunku do drugiego człowieka;
- egoizm, potrzeba dominacji, brak kultury we współżyciu międzyludzkim, często przybierające postać brutalności i okrucieństwa;
- nietraktowanie związku jako jedyne w życiu, desakralizacja małżeństwa, zgoda na jego rozerwalność i próbę ułożenia sobie życia w innych związkach formalnych lub nieformalnych³⁸.

³⁶ J. Podgórska, *Było, minęło*, „Polityka” 1999, nr 49, s. 3–9; www.pozew-rozwodowy.pl/przyczyny-rozwodo.-w-polsce.html (dostęp: 29.03.2014).

³⁷ Tamże, s. 6–7.

³⁸ M. Kuciarska-Ciesielska, G. Marciniak, J. Paradysz, *Rozpad małżeństw w Polsce – przyczyny i skutki*, „Studia i Analizy Statystyczne”, GUS, Warszawa 1993.

Warto dla przykładu przytoczyć, że o rozpadzie małżeństw w Polsce zdecydowały:

- w 2001 r. – niewierność (30,9%); alkoholizm współmałżonka (28,1%); niezgodność charakterów (24,5%);
- w 2004 r. – niezgodność charakterów (32%); zdrada (24%); nadużywanie alkoholu (23%)³⁹.

Przytoczone liczby wskazują, że na znaczeniu dla rozpadu małżeństw powoli traci niewierność oraz alkoholizm współmałżonka na rzecz niezgodności charakterów. Potwierdzenie owej tendencji stanowią również wyniki sondażu diagnostycznego (próba N = 1305), przeprowadzonego w 2008 r. wśród internautów – rozwodników, wskazujące na następujące determinanty ustania ich małżeństwa: niezgodność charakterów (45%), przemoc (35,6%), alkoholizm (21%), zdrada (17%), nieporozumienia na tle finansów (5%), różnica wieku (1%)⁴⁰.

Warto nadmienić, iż owa tendencja, przejawiająca się we wzroście znaczenia dla rozpadu małżeństwa niezgodności charakterów, wskazuje, że współczesna rodzina staje się związkiem o charakterze kontraktu emocjonalnego. Jeśli gasną uczucia, a pojawiają się problemy, a więc wyraźnej deprecjacji ulega poczucie satysfakcji z funkcjonowania związku – pożycie nie jest „cool” z perspektywy świadczenia tylko wzajemnie przyjemności – to para dziś łatwo bierze pod uwagę możliwość rozwodu, co może wynikać z tego, iż małżonkowie nie wytrzymują trudności życia i nie podejmują z czystego konformizmu wysiłków do ich przewyciężenia, nie doceniając chociażby znaczenia mediacji jako instytucji służącej „uzdrowieniu związku”.

Jako ciekawostkę, w związku z wymienionymi danymi na temat rozwodów i separacji, należy przytoczyć, że intensyfikacji (w związku ze zrównaniem świeckiej formy małżeństwa z katolicką, tzw. ślub konkordatowy, wówczas gdy są zachowane wymogi formalnoprawne, wywołuje skutki nawiązania stosunku prawnego małżeństwa w prawie obowiązującym) ulega liczba wyroków na gruncie prawa kanonicznego, stwierdzających, iż „małżeństwo w ogóle od początku było nieważne”, tj. nie istniało, stanowiących więc kanoniczną formę rozwiązania małżeństwa. Co roku podejmuje starania o to około 4 tysiące par, przy czym 80% uzyskuje korzystne orzeczenie. Warto nadmienić, że Polacy zajmują pod tym względem trzecie miejsce na świecie po Amerykanach i Włochach⁴¹. (Najbardziej uniwersalna przesłanka formalnoprawna o niezwykle szerokim zakresie przedmiotowym, na jaką powołują się małżonkowie, to: „niezdolność do podję-

³⁹ Raport: *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2010–2011*, Rządowa Rada Ludnościowa, Z. Strzelecki, M. Duszczyk, A. Gałązka, I. Kowalska, J. Kurkiewicz, I. Kuropka, J. Napierała, A. Patrykowska, I. Sobczak, Warszawa 2011, s. 68, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/bip/BIP_raport_2010–2011.pdf; <http://pl.wikipedia.org/wiki/Rozw%C3%B3d> (dostęp: 29.03.2014).

⁴⁰ www.pozew-rozwodowy.pl/przyczyny-rozwodo.-w-polsce.html

⁴¹ E. Gietka, *Rozwód kościelny, czyli ślubu nie było*, „Przegląd Tygodniowy” 2005, nr 31, s. 14–19.

cia i wypełnienia istotnych obowiązków małżeńskich z przyczyn natury psychicznej” – kanon 1095, n. 3)⁴².

Za kolejny przejaw dewaluacji małżeństwa w społeczeństwie ponowoczesnym można bez wątplenia uznać wzrost społecznej akceptacji dla alternatywnej formy życia małżeńsko-rodzinnego, jaką stanowi kohabitacja. W niniejszej publikacji wzmiankowano o istocie owego związku z perspektywy formalnoprawnej, co trafnie zarówno w owym kontekście, jak też socjologicznym odzwierciedla propozycja w tym przedmiocie D. Jabłońskiego i L. Ostasza. Według nich jest to „związek opierający się na wspólnym pożyciu partnerów, któremu towarzyszy ich współzamieszkiwanie (z łac. *habitare* – mieszkać, *com* – wspólnie) bez jego formalizacji”⁴³ (definicja ta spośród licznych w literaturze przedmiotu wydaje się najbardziej precyzyjna i klarowna).

Niektórzy ze znawców przedmiotu dokonują ich zróżnicowania na wspólnoty rodzinne, które poprzedzają zawarcie związku małżeńskiego (forma tzw. „sprawdzenia się” przed ślubem) bądź też stanowią optymalną formę życia rodzinnego (z uwagi na nieformalny charakter) dla partnerów, którym nie odpowiadają krótkotrwałe relacje⁴⁴.

K. Slany wskazuje, że najwięcej par żyjących w ten sposób razem, w wieku 16–29 lat, jest w Danii (72%), w Holandii (54%), we Francji (45%)⁴⁵. Ze statystyk wynika, że w krajach zachodnich przeciętnie 70% osób w wieku 20–24 lat żyje razem, pozostając w związku faktycznym przed zawarciem małżeństwa⁴⁶. Według raportu na temat rozwoju rodziny w Europie opublikowanego w 2007 r., a przygotowanego dla Parlamentu Europejskiego, w ostatnich latach w państwach Unii jedno na troje dzieci urodziło się poza małżeństwem, to oznacza, że ponad 1 milion 893 tys. dzieci w 2005 r. urodzonych zostało poza małżeństwem. W niektórych krajach blisko połowa dzieci pochodzi ze związków pozamałżeńskich, np. w Szwecji – 55,4%, w Bułgarii – 49,04%, w Danii – 45,4%, we Francji – 45,2% czy w Wielkiej Brytanii – 42,3%. W takich krajach, jak Grecja, Cypr, Włochy i Szwajcaria, dzieci pozamałżeńskich rodzi się najmniej⁴⁷.

Z perspektywy polskiej rzeczywistości, jak sugeruje A. Giza-Poleszczuk, pojawiają się dwie tendencje, jeśli chodzi o socjodemograficzną charakterystykę owych związków, a mianowicie funkcjonują w nich osoby o wysokim statusie społecznym, dla których małżeństwo stanowi potencjalnie determinantę nega-

⁴² Tamże, s. 19.

⁴³ D. Jabłoński, L. Ostasz, *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Olsztyn 2001, s. 21.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ K. Slany, *Alternatywne formy...*, s. 121–122.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Institute for Family Policies, *Report on the Evolution of the Family in Europe 2007*, pkt 03, cyt. za: E. Szczot, *Rodzina a wolne związki – skutki kanoniczne i społeczne deprecjacji rodziny*, „Biuletyn SAWP KUL” 2010, nr 4.

tywnego bilansu życiowego, uniemożliwiająca samorealizację, rozwój kariery; czy też decydują się na partnerzy o niskim statusie społecznym, których po prostu nie stać np. na ceremonię ślubną itp.⁴⁸ Warto nadmienić, że oficjalne dane dotyczące alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego, które sprowadzić należy do liczby urodzeń dzieci pozamażeńskich, nie odzwierciedlają faktycznej skali zjawiska (np. wzrost urodzeń przez 15–19-latki). W ostatnich latach, jak wskazują statystyki GUS, liczba takich związków znacznie wzrosła, ponieważ dla porównania: w 1980 urodzenia pozamażeńskie stanowiły 4,8% ogółu narodzin, w 1990 wskaźnik ten wynosił 6,2%; w 2000 wzrósł do 12%, zaś w 2008 osiągnął aż 20%⁴⁹. Według K. Slany owe wzory życia małżeńskiego i rodzinnego upowszechniają się w Polsce niezwykle szybko, szczególnie wśród ludzi młodych, rozwiedzionych, mieszkających w wielkich miastach⁵⁰. D. Gębuś powołując się na dane Narodowego Spisu Powszechnego, wskazuje, że 53% związków kohabitacyjnych stanowią osoby rozwiedzione w wieku 30–49⁵¹. Natomiast przyzwolenie dla takich związków, zdaniem Z. Dąbrowskiej-Caban, zależy od stopnia modernizacji społeczeństwa, laicyzacji i poziomu wykształcenia⁵².

Za skrajny przejaw dewaluacji znaczenia instytucji małżeństwa należy uznać (jednakże z uwzględnieniem pewnych wyjątków) zjawisko singli, tj. życia w pojedynkę, jako własnej, subiektywnej decyzji. Można by polemizować z ową tezą, ponieważ niemal od zawsze w społeczeństwie funkcjonowały i funkcjonują z różnych przyczyn osoby określane w języku potocznym mianem: „stara panna” czy „stary kawaler”. Konieczne jest dla komplementarnego odzwierciedlenia istoty omawianego zjawiska przytoczenie definicji, co do której istnieje zgodność w literaturze przedmiotu: „Singel – oznacza osobę żyjącą w pojedynkę z własnego świadomego wyboru lub z przyczyn losowych. Należy zauważyć, że to określenie dotyczy osoby, której wyborem jest życie bez partnera, a nie osoby, która po prostu jest sama. Singlami mogą być zarówno panny i kawalerowie, jak i osoby rozwiedzione, owdowiałe czy przebywające w separacji, jeśli tylko nie żyją w trwałym związku”⁵³. Za zasadne należy zatem uznać przytoczenie zaproponowanej przez P. Steina klasyfikacji singli (aczkolwiek w latach siedemdziesiątych XX w.), a mianowicie: czasowi i z wyboru; trwali z wyboru; czasowi z konieczności; trwali z konieczności⁵⁴.

⁴⁸ A. Giza-Poleszczuk, *Rodzina a system społeczny. Reprodukcyjność i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Warszawa 2005, s. 178–181.

⁴⁹ K. Slany, *Alternatywne formy...*, s. 135.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ D. Gębuś, *Rodzina tak, ale jaka?*, Warszawa 2006, s. 72.

⁵² Z. Dąbrowska-Caban, *Nietypowe związki małżeńskie w Polsce: doniesienia badawcze*, „Problemy Rodziny” 2001, nr 3, s. 39.

⁵³ J. Czernecka, *Wielkomięjscy single*, Warszawa 2011, s. 51–55; E. Paprzycka, *Kobiety żyjące w pojedynkę*, Warszawa 2008, s. 15–16.

⁵⁴ P. Stein, *Być singlem – próba zrozumienia życia singli* [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, przeł. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 146–147.

Ta pierwsza kategoria to osoby nigdy niezamężne/nieżonate czy też rozwiedzione, które nie szukają partnera, nastawione są na własny rozwój, a małżeństwo nie jest ostatecznym celem w ich życiu. Drugą z powyżej wskazanych tworzą księża, siostry, bracia zakonnicy – ich status wynika z dogmatów religijnych; rozwodnicy przyjmujący stanowisko, że z uwagi na swój status nie mogą ponownie wstąpić w związek małżeński oraz ci, którzy negują w swym światopoglądzie instytucję małżeństwa. Z kolei „single czasowi z konieczności” to tacy, którzy aktywnie poszukują „swojej drugiej połowy”, przy czym najczęściej są to młodzi dotychczas niezamężni/nieżonaci, osoby po czterdziestce jak dotychczas niezainteresowane poszukiwaniem życiowego partnera, a w chwili osiągnięcia owego wieku wyrażające chęć funkcjonowania we wspólnocie rodzinnej i osoby rozwiedzione czy też owdowiałe, a także samotni rodzice. Ostatnią kategorię w powyższej typologii tworzą „single trwali z konieczności” – na ogół osoby starsze, które nigdy nie były żonate/zamężne, rozwodnicy, wdowcy, jak również osoby niepełnosprawne (deprecjonowane na „rynku matrymonialnym”), którym mimo aktywnych poszukiwań nie udało się znaleźć pierwszego, czy też kolejnego partnera, a życie w pojedynkę w mniejszym bądź większym stopniu akceptują na całe życie.

Jeśli chodzi o społeczeństwo polskie, najbardziej adekwatna do przytoczonej powyżej definicji, jako osób żyjących samotnie z wyboru czy też z przyczyn losowych, wydaje się typologia singli J. Czerneckiej, która w obrębie owej kategorii społecznej dokonuje następującego zróżnicowania singli, a mianowicie:

- bezkompromisowi – których mottem życiowym jest zasada „lepiej być samemu niż być jak i być z kim” (osoby funkcjonujące wcześniej w nieudanych związkach czy też implementujące z najbliższego otoczenia negatywny model małżeństwa);
- szczęśliwi – nastawieni na karierę zawodową oraz rozwój pasji, zainteresowań, preferujący wolność, akceptujący życie w „samotności” i niemający potrzeby bycia w trwałym związku, preferujący doraźne, krótkotrwałe znajomości;
- oswojeni – to osoby z długim „stażem” życia w pojedynkę, akceptujące w pełni ów stan rzeczy, dla których małżeństwo to stan „anormalny”;
- romantycy – to osoby na ogół po trzydziestce, dotychczas żyjące w pojedynkę, czy też na chwilę obecną samotne, funkcjonujące wcześniej w nieudanych związkach – oczekujące i poszukujące swojej „drugiej połowy”;
- zranieni – używając języka potocznego – po przejściach, funkcjonujące w pojedynkę z racji tego, iż nie są w stanie z powodu przeżytej traumy już nikomu zaufać⁵⁵.

Ponadto warto zaznaczyć, że w mentalności społecznej, a także w mediach funkcjonuje swoisty stereotyp singla dystynktywny dla naszych czasów jako:

⁵⁵ J. Czernecka, *Wielkomięscy single...*, s. 229–230.

osoby względnie młodej, samotnej z wyboru, o wysokim poziomie wykształcenia, kreatywnej, nastawionej na rozwój kariery zawodowej, własnych zainteresowań czy też hobby, prowadzącej zatem aktywny tryb życia, posiadającej (czy też nie) „przelotne”, tj. bez jakichkolwiek zobowiązań, kontakty seksualne z partnerami płci przeciwnej, co znajduje odzwierciedlenie w faktycznej rzeczywistości i potwierdzenie na gruncie dotychczasowych wyników badań w tym obszarze⁵⁶. W obrębie tak ujmowanej owej kategorii społecznej wyróżnia się z kolei singli: „aktywistów” – realizujących się w pracy i aktywnie spędzających czas wolny; „domatorów” – oddanych pracy i preferujących takie formy spędzania czasu wolnego, jak: oglądanie programów TV, czytanie książek, korzystanie z komputera/surfowanie w Internecie oraz spotkania towarzyskie w domu, tzw. domówki; „impreszowiczów” – oddanych pracy zawodowej i karierze, preferujących w czasie wolnym spotkania towarzyskie w klubach/pubach⁵⁷.

Warto przytoczyć statystyki omawianego zjawiska – wyniki sondażu przeprowadzanego przez CBOS w ramach badań „Kontrowersje wokół różnych zjawisk dotyczących życia małżeńskiego i rodzinnego” wskazują, iż single stanowili w 2008 r. 25% ogółu społeczeństwa⁵⁸.

Należy podkreślić, że bardziej adekwatne z perspektywy podjętego zagadnienia wydają się wyniki badań „Pokolenie wyżu” przeprowadzanych przez dziennik „Metro” w 2008 r. wśród osób w kategorii wiekowej 24–34 lat wykazujących, że osoby żyjące w pojedynkę w wyniku własnej subiektywnej decyzji stanowią 32% męskiej populacji i 18% żeńskiej⁵⁹.

Z kolei deklarowane przez mężczyzn w ramach aktualnych badań CBOS motywy wyboru takiego, a nie innego stylu życia to: wolność i niezależność (52%); pogorszenie sytuacji materialnej w momencie założenia rodziny (39%), brak odpowiednich warunków mieszkaniowych, obawa przed nieudanym małżeństwem czy też spowolnieniem kariery zawodowej. Natomiast kobiety „singielki” wskazywały w tym przedmiocie: w pierwszej kolejności na „obawę przed nieudanym związkiem” (62%); pokrzyżowanie planów życiowych i spowolnienie kariery (47%), w dalszej kolejności „wolność bez ograniczeń”⁶⁰.

Wskazane rezultaty pozwalają niewątpliwie wysunąć wniosek, że zjawisko singli jest konsekwencją egotyżacji życia społecznego, co uwarunkowane jest m.in. znaczącym wzrostem podmiotowości w społeczeństwach liberalnych epoki ponowoczesnej, a także zerwaniem dotychczasowej tradycji w szerokim rozumieniu tego słowa.

⁵⁶ P. Stein, *Być singlem...*, s. 150–151.

⁵⁷ J. Czernecka, *Wielkomięscy single...*, s. 230–231.

⁵⁸ <http://buziak.pl/pl/singiel-w-statystykach> (dostęp: 28.03.2014).

⁵⁹ Tamże, s. 3.

⁶⁰ Tamże, s. 6.

Twierdzenie o pewnej dewaluacji instytucji małżeństwa może budzić kontrowersje zarówno wśród laików, jak też znawców przedmiotu z uwagi chociażby na to, iż statystyki ogólnopolskie wskazują, że małżeństwo stanowi najbardziej preferowaną formę życia rodzinnego.

Należy tu wyraźnie podkreślić, że w świetle najnowszych badań przeprowadzonych w 2013 r. „w zakresie definicji rodziny w percepcji Polaków” dla 99% badanych stanowi ją małżeństwo z dzieckiem/dziećmi czy też małżeństwo bezdzietne – 71%⁶¹. Warto jednakże przy tym zaznaczyć, że 91% respondentów stwierdziło, że ową wspólnotę tworzą również: samotny rodzic z dzieckiem – osoby pozostające w związku kohabitacyjnym wychowujące dziecko/dzieci z owego związku – 78%; konkubenci bezdzietni – 33%; pary homoseksualne z dzieckiem/dziećmi – 23%, związki partnerskie homoseksualne bezdzietne – 14%⁶². Wskazuje to na pluralizm poglądów Polaków w omawianym przedmiocie wynikający najprawdopodobniej z liberalizacji życia społecznego.

O tym, że małżeństwo to nadal najbardziej preferowana forma życia rodzinnego, świadczyć może również to, że aż 80% Polaków zawiera związek małżeński w formie konkordatowej.

Można by to racjonalizować dualistycznie. Z jednej strony tzw. chrześcijaństwem selektywnym, którego istota, jak sama nazwa wskazuje, sprowadza się do wybiórczego podchodzenia przez jednostkę do założeń dekalogu czy ujmując to szerzej – katolickiej myśli społecznej w oparciu o zasadę konformizmu, co przejawia się chociażby w tym, iż np. należy ochrzcić dziecko czy też zawrzeć związek małżeński w formie konkordatowej z uwagi na „blichtr” owej uroczystości z perspektywy odbioru społecznego; jednakże niekonieczne jest przestrzeganie wszystkich paradygmatów dekalogu (zgodnie z woluntarystyczną teorią działania T. Parsonsa) – w zależności od subiektywnego wyboru jednostki. Z drugiej strony tym, że waga wzajemnych zobowiązań nie tylko wobec siebie, ale wobec Boga jest dla osoby wierzącej, niezależnie od poziomu jej zaangażowania w sprawy religii, nieporównywalna (idea jedności Boga w człowieku i człowieka w Bogu jest bowiem naczelnym paradygmatem katolickiej myśli społecznej) ze złożeniem oświadczenia woli przed urzędnikiem USC. Uzasadnione wówczas wydaje się domniemanie o dążeniu przez Polaków do realizacji idei *pacta sunt servanda* (umów należy dochowywać), opóźnia się bowiem (o czym powszechnie wiadomo) wiek zarówno kobiet, jak i mężczyzn nawiązujących stosunek prawny małżeństwa, co sugerowałoby, iż ci, którzy decydują się na małżeństwo (corocznie odnotowuje się spadek zawierania małżeństw), przywiązują dużą wagę do jakości związku (uzyskanie określonego statusu społecznego i mniejszego bądź większego poziomu stabilizacji życiowej, osiągnięcie dojrzałości socjopsychologicznej do pełnienia ról małżeńskich i ewentualnie rodzicielskich).

⁶¹ Raport CBOS, marzec 2013: *Rodzina – jej znaczenie i rozumienie*, s. 5.

⁶² Tamże, s. 6.

Podsumowanie

Można by zaryzykować twierdzenie o bifurkacji istniejącej w sferze życia rodzinnego Polaków. Z jednej bowiem strony prezentowane wyniki badań wskazują, że społeczeństwo przywiązuje duże znaczenie do instytucji małżeństwa, z drugiej zaś skala rozwodów, separacji, funkcjonowania jednostek w związkach kohabitacyjnych czy też w pojedynkę, jako singli, stanowi swoiste tego zaprzeczenie – dowodzi dewaluacji instytucji małżeństwa nie tylko w mentalności Polaków, ale w przełożeniu na realia.

O tym pierwszym świadczy to, że nadal dla zdecydowanej większości respondentów w skali ogólnopolskiej to właśnie stosunek prawny małżeństwa stanowi fundament rodziny czy też fakt, iż wśród osób decydujących się na małżeństwo również większość decyduje się na tzw. ślub konkordatowy, który można interpretować w kategorii wzajemnych oświadczeń woli nupturientów, ale również w kategorii sakramentu, co podwyższa niejako ich rangę, dotyczy bowiem również osoby Boga. Ów fakt, a także to, że obserwuje się tendencję do zawierania owego związku najczęściej przez osoby o określonym poziomie dojrzałości z perspektywy socjopsychologicznej (kobiety – 28 lat, mężczyźni – 30 lat), uzasadnia domniemanie, iż przywiązują oni wagę do jakości związku (jako priorytetowego warunku trwałości małżeństwa).

Nasuwa się jednakże pytanie, co oznacza owa jakość związku, czy nie jest to być może szeroko rozumiane „dobro własnej osoby”, przekładające się na konsumeryzm w stosunkach interpersonalnych.

Z drugiej strony można mówić o pewnej dewaluacji instytucji małżeństwa, o czym świadczy chociażby to, iż wzór kulturowy małżeństwa postulowany przez ustawodawcę z perspektywy związku opartego na wzajemnym konsensusie i obowiązku pielęgnacji w nim więzi ulega niewątpliwie deprecjacji na rzecz tendencji „małżeństwa cool” – dwóch indywidualnych podmiotów nastawionych na własne ego i czerpanie przyjemności z funkcjonowania w związku, o czym świadczy dobitnie tendencja pojawiania się w polskiej rzeczywistości małżeństw typu LAT. Ponadto przejawia się to w tym, iż Polacy nie uznają małżeństwa jako trwałego związku kobiety i mężczyzny, o czym świadczy skala zjawiska rozwodów i separacji, a także orzeczeń sądów metropolitarnych o unieważnieniu małżeństwa, co oznaczałoby, iż nie podejmują starań o jakość związku (w świetle komentarzy do k.r. i o. winni dołożyć wszelkich starań dla kształtowania więzi duchowej, seksualnej i ekonomicznej), traktując tym samym rozwód jako prawo do „godnego życia”. W świetle statystyk niezgodność charakteru staje się dominującą przesłanką rozwodową (obok zdrady małżeńskiej i nadużywania alkoholu).

Kolejny tego symptom to: ewidentny wzrost w społeczeństwie polskim związków kohabitacyjnych, jako alternatywnej formy życia rodzinnego – bez jakiegokolwiek odpowiedzialności za drugiego partnera i bez poczucia bezpie-

czeństwa i stabilizacji, który w każdej chwili można zerwać. Jako ciekawostkę z poznawczego punktu widzenia należy nadmienić, iż świadczy to również o zjawisku socjalizacji prawa (nacisk społeczny na zmianę litery prawa) przejawiającym się w tym, iż nieistniejąca ustawa o związkach partnerskich być może byłaby odpowiedzią ustawodawcy na postulaty czy zapotrzebowanie społeczeństwa epoki ponowoczesnej w zakresie legalizacji owych związków (hetero- czy homoseksualnych).

Natomiast za skrajny przejaw znacznej dewaluacji instytucji małżeństwa należy niewątpliwie uznać wzrost zjawiska „singli z wyboru” dotyczącego ludzi nastawionych „na samych siebie”, żyjących w pełni swobodnie, bez jakichkolwiek ograniczeń wynikających z założenia własnej rodziny.

Powyższe rozważania wskazują, że małżeństwo nadal stanowi najbardziej preferowaną formę życia rodzinnego, instytucja ta jest wprawdzie implementowana, jako społeczna podstawa wspólnoty rodzinnej, jednakże nie przekłada się to zbyt mocno na realne życie – w kontekście nieprzywiązywania zbyt dużej wagi do realizacji wzoru kulturowego małżeństwa – normatywnie wyznaczonego w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym.

Bibliografia

- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2001.
- Baudrillard J., *Spółczesność konsumpcyjna, jego mity i struktury*, tłum. S. Królak, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Nowoczesność i ponowoczesność* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, red. Z. Bokszański, K. Górlach i in., Warszawa 1999.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, tłum. J. Bauman, Warszawa 1995.
- Bell D., *The Coming of the Post-Industrial Society*, London 1974.
- Berger B., *Wprowadzenie* [w:] *Kultura przedsiębiorczości*, red. B. Berger, tłum. K.W. Frieske, Warszawa 1994.
- Castells M., *Spółczesność sieci*, tłum. K. Pawluś, M. Marody, J. Stawiński, S. Szymański, Warszawa 2007.
- Czernecka J., *Wielkomięscy single*, Warszawa 2011.
- Dąbrowska-Caban Z., *Nietypowe związki małżeńskie w Polsce: doniesienia badawcze*, „Problemy Rodziny” 2001, nr 3.
- Gajda J., *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Warszawa 1999.
- Gębuś D., *Rodzina tak, ale jaka?*, Warszawa 2006.
- Gietka E., *Rozwód kościelny, czyli ślubu nie było*, „Przegląd Tygodniowy” 2005, nr 31.
- Giza-Poleszczuk A., *Rodzina a system społeczny. Reprodukcyjność i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Warszawa 2005.
- Jabłoński D., Ostasz L., *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Olsztyn 2001.
- Jawłowska A., *Tu i teraz w perspektywie kultury postmodernistycznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 1.

- Kłoskowska A., *Kultura* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, red. Z. Bokszański, K. Górlach i in., Warszawa 1999.
- Kuciarska-Ciesielska M., Marciniak G., Paradysz J., *Rozpad małżeństw w Polsce – przyczyny i skutki*, „Studia i Analizy Statystyczne”, GUS, Warszawa 1993.
- Mariański J., *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Lublin 1995.
- Ozminkowski V., *Gotowi na rozwód*, „Newsweek” 2003, nr 19.
- Paprzycka E., *Kobiety żyjące w pojedynkę*, Warszawa 2008.
- Podgórska J., *Było, minęło*, „Polityka” 1999, nr 49.
- Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.
- Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze. Analiza i wykładnia*, Warszawa 2001.
- Stein P., *Być singlem – próba zrozumienia życia singli* [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, przeł. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.
- Szczot E., *Rodzina a wolne związki – skutki kanoniczne i społeczne deprecjacji rodziny*, „Biuletyn SAWP KUL” 2010, nr 4.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.

Akty prawne

Ustawa Kodeks karny z 6 czerwca 1997 r. (DzU z 2 sierpnia 1997 r., nr 88, poz. 553).

Netografia

- <http://buziak.pl/pl/singiel-w-statystykach>
- <http://www.rozwod.pl/6-statystyki-rozwodow/statystyka-rozwodow-2008>, III.2010
- http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/WZ_ubostwo_w_polsce_2011.pdf
- <http://pl.wikipedia.org/wiki/Rozw%C3%B3d>
- Raport Centrum im. A. Smitha: *Koszty wychowania dzieci w Polsce 2012*, pod kierunkiem A. Surdeja, Warszawa 2012, s. 8, patrz: http://www.pafere.org/userfiles/R-12-Koszty_wychowania_dzieci_2012.pdf
- Raport: *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa, Rada Monitoringu Społecznego 30.09. 2011 r. (http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2011.pdf)
- Raport: *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2010–2011*. Rządowa Rada Ludnościowa, Z. Strzelecki, M. Duszczak, A. Gałązka, I. Kowalska, J. Kurkiewicz, I. Kuroпка, J. Napierała, A. Potrykowska, I. Sobczak, Warszawa 2011, s. 64 (http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/bip/BIP_raport_2010-2011.pdf)
- [www.cbos.pl/ SPISKOM>POL/2013/K_036_13.pdf](http://www.cbos.pl/SPISKOM>POL/2013/K_036_13.pdf)
- www.pozew-rozwodowy.pl/przyczyny-rozwodow-w-polsce.html
- www.pozew-rozwodowy.pl/przyczyny-rozwodo.-w-polsce.htm

Małgorzata Papier

ZJAWISKO WAGAROWANIA WŚRÓD UCZNIÓW SZKÓŁ GIMNAZJALNYCH – RAPORT Z BADAŃ

THE PHENOMENON OF TRUANTING IN JUNIOR HIGH SCHOOLS – RESEARCH REPORT

Streszczenie

Wśród aktualnych zachowań ryzykownych uczniów niezmiennie wymienia się wagary. Należy rozpatrywać je także w kategorii trudności wychowawczych, które przeżywa młodzież. Szczególnie ważne jest dostrzeżenie roli, jaką pełnią wagary w świadomości uczniów w kontekście dorastania, przeżywanego buntu, określania własnej tożsamości. Wskazano tutaj na podział wagarowania ze względu na kryterium częstotliwości, formy oraz sposoby realizacji, a także przyczyny. Wskazane zagadnienia teoretyczne zobrazowano poprzez prezentację wyników badań własnych. Grupa uczniów została podzielona według płci, miejsca zamieszkania oraz otrzymywanych ocen.

Słowa kluczowe: trudności wychowawcze, wagary, przyczyny wagarowania.

Abstract

Truancy is constantly one of the current risky behaviours at schools. It must be considered also as upbringing difficulty, which affects schoolchildren. The particularly important is to notice the meaning of truancy in the awareness of young people. It is strictly connected with growing up, showing up the disobedience, even protest against common rules. It is also the process of identity forming, very important for schoolchildren. Truancy is here divided according to criteria, like: how often? how? in what way? who? and also why? The highlighted theoretical matters were described with own research results. The group of schoolchildren was divided by: gender, location and school rating.

Key words: difficulties in upbringing, truancy, reasons of truancy.

Wstęp

Współcześnie można zauważyć wzrost zachowań ryzykownych przejawianych przez dzieci oraz młodzież. Do najczęstszych należą: stosowanie substancji psychoaktywnych (palenie tytoniu, picie alkoholu, używanie narkotyków, środków wziewnych, leków), przemoc (fizyczna, psychiczna, seksualna, emocjonalna, cyberprzemoc), uzależnienia (psychiczne, fizyczne, społeczne), porzucanie nauki, pogorszenie wyników w szkole, wagary¹.

¹ M.J. Sochocki, *Niektóre dylematy profilaktyki – cz. I*, „Remedium” 2010, nr 3, s. 24.

Wśród pedagogów szkolnych oraz nauczycieli dominuje opinia, że wskazane zachowania ryzykowne są przejawem przeżywanego przez uczniów trudności. W opinii publicznej najczęściej zachowania te sprowadza się do konsekwencji reformy szkolnej wprowadzającej gimnazjum, co spowodowało nasilenie się przeżywanego przez młodzież buntu. Nie bez znaczenia jest również wzrastająca rola opinii rówieśniczej, zwiększenie oddziaływania mediów, a także wzrastający materializm wśród dorastającego pokolenia.

W niniejszym opracowaniu ukazane zostało zjawisko wagarowania w ujęciu teoretycznym, tj. przedstawiono jego genezę, pojęcie trudności wychowawczych, scharakteryzowano absencję szkolną oraz wyjaśniono jej przyczyny. Natomiast w empirycznej części zaprezentowano w formie tabelarycznej odpowiedzi uczniów na pytania związane z omówionymi teoretycznymi zagadnieniami.

Celem opracowanego materiału było przybliżenie zjawiska wagarowania, wskazanie na jego przyczyny, a także możliwość klasyfikacji nieobecności uczniów. Opracowanie służyć może jako przyczynek do działań profilaktycznych skierowanych na zapobieganie absencji uczniów.

Pojęcie trudności wychowawczych

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* czytamy, że trudności wychowawcze to „wrodzona bądź też nabyta struktura zachowania jednostki, przede wszystkim dzieci i młodzieży, ukształtowana pod wpływem środowiska społecznego, objawiająca się w zachowaniach odbiegających od przyjętych norm i wzorów zachowań zarówno w sferze psychicznej, jak i społecznej jednostki”². Wyjaśnienie to koncentruje się wokół genezy owego zjawiska, tj. wpływu środowiska oraz właściwości genetycznych, a także oddziaływania środowiska na rozwój zaburzenia.

Pojęcie trudności wychowawczych często stosowane jest zamiennie z terminami: nieprzystosowanie społeczne, niedostosowanie społeczne, trudności w zachowaniu, zaburzenia w zachowaniu. Preferowanie przez specjalistów określeń „zaburzenia w zachowaniu” oraz „nieprzystosowanie społeczne” związane jest z brakiem pejoratywnego ich zabarwienia, co ma istotne znaczenie w odbiorze społecznym³. W literaturze przyjmuje się także, iż pojęcia: „nieprzystosowanie społeczne”, „zaburzenia emocjonalne”, „zaburzenia w zachowaniu” używane są przede wszystkim przez socjologów, psychologów lub psychiatrów. Zatem określenie „trudności wychowawcze” jest pojęciem typowo pedagogicznym, stosowanym w środowiskach szkolnych. Uczeń przeżywający trudności wychowawcze to uczeń nie tyle sprawiający różnego rodzaju kłopoty, przejawiający

² T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Warszawa 2007, s. 818.

³ E. Dąbrowska, *Zapobieganie trudnościom wychowawczym [w:] Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, red. M. Łobocki, Lublin 1998, s. 134.

negatywne zachowania, ale mający trudności z samym sobą, a także z otoczeniem. Przeżywa on trudność w przystosowaniu się do środowiska, jego wymagań, a także realizacji swoich potrzeb⁴.

Znacznie szersze pojęcie trudności wychowawczych uwzględniające rozległą genezę zjawiska przedstawia J. Jasiński, który przyjmuje, iż dzieci z trudnościami wychowawczymi to te, które „znajdują się w przewlekłym konflikcie z rzeczywistością lub wymaganiami społecznymi, który to konflikt spowodowany jest bądź ich anomaliami, niedostatecznymi zdolnościami czy brakami charakterologicznymi, bądź wychowywaniem się w środowisku niezaspokajającym ich potrzeb zdrowotnych, intelektualnych, uczuciowych, czy moralnych, bądź też łącznym występowaniem obu tych rodzajów przyczyn”. Autor wskazuje na główne czynniki odpowiedzialne za trudności wychowawcze dziecka, czyli specyficzne cechy dziecka oraz środowisko, w którym ono dorastało⁵.

Problematyka przyczyn trudności wychowawczych doczekała się wielu opracowań w literaturze pedagogicznej. Jest to zagadnienie bardzo obszerne, najczęściej wymienia się tutaj: właściwości organiczne, aktywność własną jednostki, wpływy środowiska, w którym dana jednostka przebywa. Przyczyny te nie występują pojedynczo, a wzajemnie nakładają się na siebie, tworząc niekorzystną dla rozwoju atmosferę wychowawczą. Przyczyny trudności rozpatrywać należy z punktu widzenia ich całokształtu, uwzględniając, iż trudności są wypadkową działania pojedynczych czynników.

Trudności wychowawcze dzieci przejawiają się w formie zachowań negatywnych, społecznie nieakceptowanych. Zachowania takie często wykazuje młodzież w okresie dojrzewania, w toku kształtowania się pełnej dojrzałości społecznej. Rodzaj trudności wychowawczych wynika najczęściej z przyczyn negatywnych zachowań.

Przejawy trudności wychowawczych młodzieży w kontekście uwarunkowań społecznych przedstawił S. Michałowski, zaliczając do nich takie zachowania, jak: negatywny stosunek do wykonywania obowiązku szkolnego, kłamstwo, wagary, agresja, nerwowość, palenie papierosów, picie alkoholu, negatywne zainteresowania, kradzieże, nieposłuszeństwo, ucieczki z domu, nadpobudliwość, przemoc wobec słabszych oraz brak wytrwałości w dążeniu do obranych celów⁶.

Badania przeprowadzone w 2003 r. wśród 200 wychowawców klas gimnazjum w zróżnicowanym środowisku społecznym na temat zjawiska trudności wychowawczych potwierdziły wskazywane w literaturze pedagogicznej przyczyny. Do najczęstszych nauczyciele zaliczali kolejno: agresję, bierność, trudności w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych oraz wagary⁷.

⁴ M. Łobocki, *Wybrane problemy wychowania – nadal aktualne*, Lublin 2004, s. 182.

⁵ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 819.

⁶ Tamże, s. 822.

⁷ B. Komorowska, *Zjawisko trudności wychowawczych w gimnazjum*, „Dyrektor Szkoły” 2003, nr 5, s. 29.

Charakterystyka wieku dorastania

Ankietowani uczniowie znajdowali się w wieku dojrzewania, który z punktu widzenia psychologów jest najbardziej dynamicznym okresem rozwoju człowieka. Charakteryzuje się tym, iż następują w nim nie tylko zmiany fizyczne, ale także psychiczne, intelektualne. Znaczenie ma przede wszystkim przewaga rozwoju fizycznego nad psychologicznym, w efekcie której pojawia się uczucie deprivacji, próby określania własnej tożsamości przez młodzież poprzez bunt skierowany przeciw dorosłym⁸. W aspekcie psychologicznego rozwoju młodzieży ważny jest konflikt wewnętrzny przeżywany w związku z próbą bycia dorosłym, znoszenia ograniczeń, nakazów dorosłych, a jednocześnie brakiem odpowiedzialności za własne czyny. Około 16 roku życia zaczynają pojawiać się dostosowane do możliwości cele, zahamowaniu ulega szybki rozwój fizyczny, dzięki czemu następuje przewaga procesów intelektualnych⁹. Według A. Oleszkowicz „bunt dorastania jest formą przeciwstawiania się tym wszystkim obiektom i stanom rzeczy, które jednostka subiektywnie postrzega jako ograniczające i(lub) zagrażające jej prawom lub niezgodne z oczekiwaniami i wyobrażeniami”. Oznacza to, iż bunt młodzieży związany jest w dużym stopniu z wyznawanym przez nią światopoglądem, ideologią¹⁰. Odbywa się on poprzez przewartościowanie relacji z dotychczasowymi autorytetami, osobami tworzącymi istniejący świat wartości oraz objawia się silną identyfikacją z zasadami życia młodzieży i członków grupy rówieśniczej, do której należy jednostka. Osoby te przejawiają wówczas często tzw. zachowania ryzykowne, np. inicjację alkoholową, narkotyczną, wagarów¹¹.

Wagary jako rodzaj nieobecności szkolnej

Jednym z najczęstszych rodzajów nieobecności uczniów w szkole są wagarów. W literaturze pedagogicznej możemy spotkać wiele pojęć opisujących nieobecność uczniów w szkole. Kolejno są to: absencja, fobia szkolna, odmowa chodzenia do szkoły, porzucenie szkoły oraz wagarów.

Wyrażenia „absencja” używa się określając „nieobecność w szkole bądź miejscu pracy; statut szkoły publicznej domaga się od rodziców bądź opiekunów prawnych (po osiągnięciu pełnoletniości mogą uczynić to sami uczniowie) każdorazowego usprawiedliwienia nieobecności ucznia na zajęciach”¹². Zwrot ten nie

⁸ I. Obuchowska, *Drogi dorastania*, Warszawa 1996, s. 9–10.

⁹ Tamże, s. 13–15.

¹⁰ E. Czerska, *Specyfika buntu w okresie dorastania*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 1, s. 30.

¹¹ Z. Mróz, *Psychologiczna charakterystyka buntu wewnętrznego w okresie dorastania* [w:] *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka*, red. A. Czapiga, Toruń 2004, s. 387.

¹² B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, s. 3.

ujmuje powodów nieobecności. W. Okoń wyjaśnia pojęcie absencji jako „nieobecność np. w szkole lub miejscu pracy; absencja może być usprawiedliwiona lub nieusprawiedliwiona. Absencja chorobowa w szkole wymaga usprawiedliwienia lekarskiego”¹³. W związku z przyczynami absencji w literaturze wyróżnia się różne formy nieobecności uczniów: fobia szkolna, odmowa chodzenia do szkoły, porzucanie szkoły, wagary.

Istotnym rodzajem absencji jest fobia szkolna¹⁴. Samo słowo „fobia” jest słowem pochodzenia greckiego, określającym uczucie obawy, strachu, przerażenia. Według *Encyklopedii pedagogicznej* jest to uczucie bardzo silnego, niedającego się opanować, nieuzasadnionego lęku przed określonymi sytuacjami, przedmiotami, wywołującego dążenie do ich unikania¹⁵.

Równie często fobia szkolna przez specjalistów określana jest mianem odmowy chodzenia do szkoły¹⁶. Zmiana nazwy ma znaczenie w społecznym odbiorze, gdyż słowo „fobia” powoduje poczucie odpowiedzialności rodziców za chorobę dziecka. Rodzice często prowokują jednak nieobecność uczniów w szkole (tzw. wycofanie), kiedy to uczeń nie idzie do szkoły za zgodą rodziców.

Zjawisko porzucania szkoły przez uczniów polega na opuszczeniu szkoły przez ucznia przed ukończeniem wyznaczonego programu nauczania, maturą lub dyplomem i nieprzeniesieniu się do innej szkoły. Uczeń porzucający szkołę to przede wszystkim uczeń ze specyficznymi trudnościami w zakresie uczenia się, cierpiący na zespół deficytu uwagi, nadmiernej aktywności ruchowej. Zdarza się również, iż postępują tak dzieci pochodzące z mniejszości etnicznych, religijnych, dzieci biedne oraz wybitnie uzdolnione, twórcze¹⁷.

Wymienione powyżej formy związane z niechęcią uczniów wobec szkoły świadczą, iż uczniowie w sposób negatywny postrzegają miejsce, które stanowiąc powinno instytucję dającą im możliwość dalszego rozwoju, kształtującą pozytywny stosunek do nauki, pracy oraz rozwoju kontaktów społecznych.

Termin „wagary” znany był już w czasach starożytnych, pochodzi z języka łacińskiego od słowa *vagari* oznaczającego wędrować, błąkać się. Potocznie wyjaśniamy je jako samowolne przebywanie ucznia poza szkołą podczas lekcji. O wagarach mówi się także: laba, waksy, baja, baje, bajabongo, bule, blauka,

¹³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 11.

¹⁴ M. Radochoński dokonał podziału fobii na sytuacyjną oraz przedmiotową. W przypadku fobii przedmiotowej to pewien konkretny przedmiot jest czynnikiem wywołującym daną sytuację stresową. Natomiast w przypadku fobii sytuacyjnej spotykamy się z sytuacją stresogenną dla jednostki, generującą powstanie owego uczucia lęku. Fobia szkolna jest typowym przykładem fobii sytuacyjnej, w literaturze fachowej określa się ją mianem skolonofobii lub didaskaleinfobii. Uczniowie nie boją się bowiem szkoły jako instytucji, ich lęk dotyczy sytuacji szkolnych. B. Milterski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika...*, s. 67.

¹⁵ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 1151–1153.

¹⁶ D. Heyne, S. Rollings, *Niechęć do szkoły: jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje*, tłum. M. Gajdzińska, Gdańsk 2004, s. 8.

¹⁷ Tamże, s. 18.

białka, flek, jarema, spad, wajchy, wacki, bumel (*Miejski słownik slangu i mowy potocznej*)¹⁸.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* możemy przeczytać, iż wagary to termin używany na określenie zjawiska samowolnego i obiektywnie nieuzasadnionego opuszczania przez ucznia zajęć lekcyjnych, bez zgody oraz wiedzy rodziców i nauczycieli. Autor podkreśla tutaj aspekt nieuzasadnionej absencji, czyli takiej, która jest pozbawiona rzeczywistych powodów, istotnych z punktu widzenia szkoły czy też rodziców. Uczniowie wskazują natomiast, że jest to zjawisko niezbędne dla zachowania równowagi psychicznej młodego człowieka¹⁹.

Dzisiaj pojęcie wagarów utożsamia się z nieobecnością uczniów, która może być zarówno usprawiedliwiona, jak i nieusprawiedliwiona, natomiast czas spędzany przez uczniów na wagarach należy do zachowań antyspołecznych. Wagary określa się mianem zjawiska patologii życia szkolnego.

Charakterystyka zjawiska wagarowania

Typologia zjawiska wagarów polega na uporządkowaniu poszczególnych ich form w zależności od właściwości. Jako najczęstsze kryteria wymienia się: ilościowe (dotyczy częstotliwości zjawiska), jakościowe (zajmuje się formą oraz sposobem ich realizacji), podmiotowe (uczestników wagarów), a także kryterium etiologiczne (wskazują na genezę).

Kryterium podziału wagarów według częstotliwości:

- okazjonalne – jest to wyjątkowa, jednorazowa absencja szkolna, która miała miejsce w ciągu dłuższego okresu edukacyjnego;
- sporadyczne – polega na wagarowaniu przez ucznia od czasu do czasu;
- systematyczne – regularne, powtarzające się nieobecności szkolne ucznia;
- trwałe – nieobecności ucznia, które trwają przez dłuższy okres, tzn. kilka dni, tygodni, a nawet miesięcy.

Kryterium ze względu na formę realizacji:

- selektywne – opuszczanie tylko wybranych godzin lekcyjnych, których najczęściej obawia się uczeń;
- całkowite – nieobecność ucznia podczas pełnego, całego dnia zajęć.

Kryterium dotyczące podmiotu:

- indywidualne – gdy wagarowiczem jest jednostka;
- grupowe – gdy zjawisko wagarów obejmuje daną grupę osób lub też całą klasę.

W opracowaniach pedagogicznych dotyczących zjawiska wagarowania wyróżnić możemy jego podział ze względu na przyczynę występowania zjawiska.

Kryterium dotyczące etiologii:

¹⁸ <http://www.miejski.pl/tag-Wagary> (dostęp 20 maja 2013).

¹⁹ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa 2008, s. 23.

1. Wagary instrumentalne – w celu osiągnięcia zamierzonego przez uczniów celu; wyróżnia się tutaj następujący podział:
 - przygodowo-rozrywkowe, celem jest tutaj spędzenie czasu w bardziej atrakcyjnej formie niż zajęcia szkolne, poszukiwanie nowych doświadczeń, przyjemne spędzenie czasu;
 - koleżeńskie – dążenie do uczestnictwa w życiu grupy rówieśniczej, uczniowie ulegają tutaj często presji kolegów, poszukując nowego towarzystwa;
 - kompensacyjne – mają charakter dążenia do zaspokojenia potrzeb psychicznych uczniów, np. potrzeba akceptacji (grupa rówieśnicza), bezpieczeństwa (uznanie własnej wartości, godności ludzkiej), aktywności poznawczej (poszukiwanie, zdobywanie doświadczeń) oraz duchowych potrzeb (np. swobody wyboru);
 - przestępcze – podejmowane z zamiarem patologicznego spędzania czasu, tj. alkoholizowanie się, narkotyzowanie, palenie papierosów, włóczęgostwo.
2. Wagary ucieczkowe – jest to forma mechanizmu obronnego dla organizmu wobec zagrożenia sytuacją problemową, stresującą. W ich obręb wpisują się wagary:
 - konfliktowe – powstają na gruncie antagonizmów pomiędzy uczniami, czy też uczniem a nauczycielem, wpływ na nie ma również klimat społeczny szkoły;
 - problemowe – pojawiają się w momencie spostrzeżenia przez ucznia problemów typowych dla życia szkolnego, np. niepowodzenia szkolne;
 - lękowe – są konsekwencją strachu ucznia przed nauczycielem, kolegami, ocenami czy też samą szkołą²⁰.

Ciekawym zagadnieniem w kwestii wagarów są formy spędzania czasu przez młodzież. Formy te zależą od wieku młodzieży, miejsca zamieszkania oraz typu wagarów, który wybrali uczniowie, np. wagary przestępcze będą różnić się znacznie w formie od wagarów o charakterze przygodowo-rozrywkowym. Najczęstszą formą spędzania czasu w trakcie trwania wagarów są spotkania młodzieży ze znajomymi lub pobyt w domu. Spotkania młodzieży w grupach często mają miejsce w galeriach, centrach handlowych, pubach, parkach bądź w domu jednego z uczestników. Spędzanie czasu w domach przez młodzież wagarującą jest zjawiskiem niekorzystnym, gdyż wskazuje na przyzwolenie rodziców. Jedną z najczęściej wymienianych przez wagarowiczów formą spędzania czasu w trakcie spotkań ze znajomymi jest picie alkoholu, palenie papierosów czy używanie środków psychoaktywnych. Równie często uczniowie spędzają czas na zakupach, koncertach, w kinie, happeningach²¹.

Przyczyny wagarowania

Trudno wskazać wspólne dla wszystkich uczniów przyczyny ich nieobecności w szkole, gdyż są one tak różne, jak indywidualny jest rozwój każdego

²⁰ Tamże, s. 24–25.

²¹ A. Oleszkowicz, *Wagary ponad miarę*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 3, s. 9–10.

dziecka. Również wskazując przyczyny absencji uczniów, opieramy się na ankietach wypełnionych przez samą młodzież, w związku z czym musimy polegać na ich subiektywnej opinii wspomaganej analizą nieobecności uczniów w szkole w odniesieniu do uzyskiwanych przez nich ocen czy sprawianych trudności. Wśród koncepcji psychologicznych dotyczących podłoża nieobecności uczniów wymienia się m.in. teorię napięcia wskazującą, iż zachowania negatywne jednostki są odpowiedzią na sytuację, w której zostaje zablokowana możliwość realizacji zakładanych przez daną jednostkę ważnych dla niej celów. W literaturze zwraca się uwagę na dwie grupy istotnych przyczyn występowania zjawiska wagarów uczniów. Pierwsza z nich dotyczy samej szkoły, procesu uczenia się, nauczania oraz relacji szkolnych. Druga grupa przyczyn z kolei związana jest ze środowiskiem rodzinnym, które nie zawsze należycie spełnia swą wychowawczą rolę²².

Przyczyny związane ze szkołą to:

- system edukacyjny, tj. masowość, encyklopedyzm, nadmierne nagromadzenie treści, dwuzmianowość, werbalizm nauczycieli, pamięciowy sposób nauczania, testowe sprawdzanie informacji uczniów, niezgodnione z uczniami formy sprawdzania informacji, nudne zajęcia;
- osoba nauczyciela, tj. złe przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne, brak przygotowania merytorycznego, niechęć do samorozwoju, zła postawa wychowawcza, niewłaściwe metody wychowawcze, brak indywidualizmu w ocenie uczniów, negatywna postawa wobec uczniów;
- konflikty w grupie rówieśniczej, tj. nieakceptowanie, izolowanie, wyśmiewanie się, presja kolegów, chęć zdobycia autorytetu;
- uczucie dystresu spowodowane poczuciem niesprawiedliwości, wobec dysproporcji pomiędzy włożonym wysiłkiem a uzyskanymi korzyściami;
- niemożność uniknięcia przykrych sytuacji na drodze uczciwej działalności, co uruchamia nielegalne mechanizmy łagodzenia negatywnych bodźców – mechanizm ucieczki;
- znaczenie także mają motywy, które tkwią w środowisku poza szkołą, a zachęcają do spędzania czasu poza lekcjami, tj. pogoda, koncert, zakupy, spotkanie z idolem²³.

W związku z wymienionymi wyżej warunkami szkolnymi uczeń przeżywa trudną sytuację, w której nierzadko jego potrzeby nie są zaspokajane, atmosfera nie jest korzystna, a postawa osób towarzyszących mu w szkole, czyli kolegów oraz nauczycieli, nie sprzyja rozwiązywaniu problemów. Ważne są także właściwości osobiste dzieci i młodzieży, tj. odporność na sytuacje stresujące, umiejętności nawiązywania kontaktów, poczucie własnej wartości, posiadana wiedza czy stosunek do nauki i szkoły.

²² T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 27.

²³ Z. Frączek, *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny*, Rzeszów 2011, s. 43–50.

Przyczyny tkwiące w środowisku rodzinnym ucznia:

- patologie występujące wśród członków rodziny, np. alkohol, narkotyki;
- choroby członków rodziny;
- nieobecność jednego z rodziców;
- brak prawidłowych więzi emocjonalnych pomiędzy rodzicami i dziećmi;
- brak zainteresowania dzieckiem ze strony rodziców, spędzania wspólnie wolnego czasu;
- niedocenianie wysiłków dziecka, a także stawianie mu przez rodziców nierealnych wymagań²⁴.

Właściwa postawa rodziców wobec uczniów, którzy przejawiają trudności wychowawcze, pozwala na konstruktywne ich pokonanie, zwalczanie w dziecku jako uczniu także postawy niechęci wobec szkoły. Motywy wagarów są kontynuacją przyczyn trudności wychowawczych, wyróżnić możemy w obu przypadkach wspólne grupy przyczyn, a więc tkwiące w szkole oraz w środowisku szkolnym. Młodzi ludzie decydują się na wagary w związku z brakiem realizacji ich własnych potrzeb przez otoczenie, najczęściej jest to potrzeba akceptacji, szacunku. Nastolatek w momencie niezrealizowania tej potrzeby pragnie zwrócić na siebie uwagę otoczenia, nie mając jeszcze prawidłowo rozwiniętej osobowości, decyduje się na zachowania agresywne, negatywne, np. wagary, agresja, złe oceny²⁵.

Badania ankietowe wśród młodzieży pokazują, iż najczęstsze wymieniane przez uczniów przyczyny wagarowania to: strach przed złymi ocenami, brak przygotowania do lekcji, wpływ kolegów. Wskazuje to na duże znaczenie wśród uczniów dążenia do uniknięcia negatywnych ocen²⁶.

Wagary w świetle badań własnych

Zadaniem autorki opracowania jest przedstawienie zebranego materiału badawczego w taki sposób, by zobrazował zaprezentowany powyżej materiał teoretyczny. Nie wskazano na określony problem badawczy, koncentrując się wokół charakterystyki zjawiska wagarowania. Wyróżniono jednak zmienne niezależne, które mogą w określony sposób wpływać na analizę uzyskanego materiału. Są to: płeć, miejsce zamieszkania, otrzymywane przez uczniów oceny.

Metodą zastosowaną w niniejszym opracowaniu jest metoda sondażu diagnostycznego, która pozwala na uzyskanie informacji od dużej grupy osób w stosunkowo krótkim czasie. W celu pozyskania opinii ankietowanych uczniów skierowano do nich kwestionariusz ankiety opracowany samodzielnie. Składał się on z pytań zamkniętych oraz półotwartych, w których badani mogli dopisać

²⁴ L. Pawelski, *Nieobecny nieusprawiedliwiony*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 10, s. 49.

²⁵ E. Kosińska, *Wychowawca w klasie. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 1999, s. 46.

²⁶ V. Bratkowska, *Kłamstwa i wagary*, „Gazeta Szkolna” 2001, nr 7, s. 17.

własną, niepojawiającą się odpowiedź. Pytania zostały opracowane w taki sposób, aby nie wymagały uczestnictwa osób trzecich. Ankiety były anonimowe.

Badania dotyczące wskazanego tematu zostały przeprowadzone w grupie uczniów trzecich klas szkół gimnazjalnych w województwie podkarpackim (szkoły publiczne, koedukacyjne). Ankiety wypełniło 100 uczniów, w połowie byli to uczniowie szkół wiejskich, w połowie szkół miejskich. Grupa ankietowanych chłopców liczyła 54 uczniów, natomiast grupa dziewcząt – 46 osób. Wśród respondentów najliczniejszą grupę stanowili uczniowie otrzymujący oceny dobre – 53, kolejno byli to uczniowie o ocenach dostatecznych – 28, bardzo dobrych – 12, dopuszczających – 7. Odpowiedzi udzielone przez respondentów zostały opracowane w formie tabel, w których uwzględniono podział badanych zgodnie z określonymi zmiennymi.

Tabela 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie: czy byłeś(-aś) kiedykolwiek na wagarach?

Odpowiedzi	Dziewczeta	Chłopcy	Miasto	Wieś	Bardzo dobry	Dobry	Dostateczny	Dopuszczający	Razem
Tak	47,8%	70,3%	80%	40%	25%	56,6%	78,6%	71,4%	60%
Nie	52,2%	29,7%	20%	60%	75%	43,4%	21,4%	28,6%	40%
Razem	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zamieszczonych w tabeli 1 wynika, iż ponad połowa badanych uczniów była na wagarach – 60%. Częściej wagarują chłopcy – 70,3%, w grupie dziewcząt odpowiedź taką wskazała mniej niż połowa badanych. Dwukrotnie częściej na wagary udaje się młodzież miejska w porównaniu z kolegami ze środowiska wiejskiego. Uwzględnienie otrzymywanych ocen wśród wagarowiczów pozwoliło zaobserwować, iż najrzadziej wagarują uczniowie o ocenach bardzo dobrych oraz dobrych (odpowiednio 25% i 56,6%). Natomiast najwięcej wagarowiczów występuje wśród uczniów mających oceny dostateczne (78,6%) i dopuszczające (71,4%).

Tabela 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie: jak często wagarujesz?

Odpowiedzi	Dziewczeta	Chłopcy	Miasto	Wieś	Bardzo dobry	Dobry	Dostateczny	Dopuszczający	Razem
Trwale	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Systematycznie	4,5%	15,8%	17,5%	–	–	10%	13,6%	20%	11,7%
Sporadycznie	36,4%	44,7%	47,5%	30%	66,7%	36,7%	45,4%	40%	41,7%
Okazjonalnie	59,1%	39,5%	35%	70%	33,3%	53,3%	41%	40%	46,6%
Razem	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2 zawiera odpowiedzi ankietowanych dotyczące częstotliwości wagarowania. Wagarowicze wskazali, iż najczęściej wagarują w sposób okazjonalny – 46,6%, tj. w momencie, gdy pojawi się określony powód do ucieczki z lekcji szkolnych. Kilka razy w semestrze, a więc sporadycznie wagaruje 41,7% ankietowanych.

W rozróżnieniu na płeć okazuje się, iż dziewczęta najczęściej wagarują w sposób okazjonalny – 59,1%, natomiast chłopcy wagarują częściej sporadycznie (44,7%). Również młodzież miejska wagaruje sporadycznie – 47,5%, wśród młodzieży wiejskiej wagaruje tak jedynie 30% ankietowanych. Uczniowie otrzymujący oceny bardzo dobre wagarują najczęściej w sposób sporadyczny – 66,7%, natomiast uczniowie dobrzy wagarują częściej, a więc okazjonalnie – 53,3%. Uczniowie o średnich ocenach dostatecznych wagarują w sposób sporadyczny – 45,4%. Wśród uczniów o ocenach dopuszczających nie wyróżnia się częstotliwości wagarowania, ponieważ uczniowie ci jednakowo wskazali na wagarowanie w sposób sporadyczny i okazjonalny – 40%. Warto zauważyć, iż w sposób systematyczny wagarują najczęściej chłopcy, uczniowie szkół miejskich, otrzymujący oceny dostateczne oraz dopuszczające – były to najwyższe wskaźniki badanych uczniów w każdej z kategorii.

Ankietowanym uczniom zadano także pytanie dotyczące sposobu realizacji wagarowania, a więc czy ich nieobecność dotyczy określonych godzin lekcyjnych czy całego dnia szkolnego.

Tabela 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie: co najczęściej opuszczasz, udając się na wagary?

Odpowiedzi	Dziewczęta	Chłopcy	Miasto	Wieś	Bardzo dobry	Dobry	Dostateczny	Dopuszczający	Razem
Pojedyncze lekcje – wagary selektywne	40,9%	42,1%	32,5%	60%	100%	36,7%	45,4%	20%	41,7%
Cały dzień szkolny – wagary całkowite	49,1%	57,9%	67,5%	40%	–	63,3%	54,6%	80%	58,3%
Razem	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Źródło: opracowanie własne.

Większość wagarowiczów opuszcza częściej całe dni zajęć niż pojedyncze lekcje – odpowiedzi tej udzieliło 58,3% ankietowanych. Jedynie uczniowie szkół wiejskich wskazali, iż wagarując, najczęściej opuszczają pojedyncze godziny lekcyjne – 60%, co tłumaczyć można opuszczaniem przez nich początkowych lub ostatnich godzin lekcyjnych. Przypuszczać można, iż jest to związane z brakiem atrakcyjnych form spędzania czasu wagarowania w środowisku wiejskim. Również wszyscy uczniowie otrzymujący oceny bardzo dobre wskazali na wagary selektywne, zapewne związane jest to z obawą przed negatywnymi ocenami, które mogą uzyskać na godzinach lekcyjnych, z których wagarują.

Respondenci odpowiadali także na pytanie dotyczące kryterium podmiotu, tj. czy na wagary udają się samodzielnie – wagary indywidualne czy też wagarują w sposób grupowy – z kolegami, koleżankami z klasy. Wagary grupowe wskazują na istnienie presji rówieśniczej wśród gimnazjalistów.

Tabela 4. Rozkład odpowiedzi na pytanie: na wagary najczęściej chodzisz samodzielnie czy w grupie?

Odpowiedzi	Dziewczęta	Chłopcy	Miasto	Wieś	Bardzo dobry	Dobry	Dostateczny	Dopuszczający	Razem
Indywidualnie	9,1%	13,1%	32,5%	10%	–	23,4%	9,1%	20%	11,7%
Grupowo	90,9%	86,9%	67,5%	90%	100%	76,6%	90,9%	80%	88,3%
Razem	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiciele obu płci wykazali, iż częściej udają się na wagary grupowe – dziewczęta z tej grupy stanowią tu ponad 90%, natomiast chłopcy to 86,9%. Zarówno uczniowie z terenów wiejskich, jak i miejskich najczęściej udają się na wagary grupowe – odpowiednio jest to 90% oraz 67,5%. Najwyższy wskaźnik wagarów samodzielnych w grupie tej wykazali gimnazjaliści z terenów miejskich – 32,5%. Wśród uczniów otrzymujących oceny bardzo dobre 100% z nich wagaruje grupowo, co może świadczyć o tym, iż udają się oni na wagary pod presją kolegów z klasy, czy też w celu uzyskania akceptacji rówieśników. Warto zauważyć, iż najwyższy wskaźnik wagarów samodzielnych dotyczy uczniów mających oceny dopuszczające – co 5 z nich wagaruje samodzielnie.

Tabela 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie: dlaczego wagarujesz?

Odpowiedzi	Dziewczęta	Chłopcy	Miasto	Wieś	Bardzo dobry	Dobry	Dostateczny	Dopuszczający	Razem
Obawa przed ocenami niedostatecznymi	58,7%	42,6%	62%	38%	41,6%	52,8%	46,4%	57,1%	50%
Nieprzygotowanie do zajęć	80,4%	55,5%	74%	60%	66,6%	73,6%	60,7%	42,9%	67%
Niechęć do nauczyciela	34,7%	44,4%	28%	52%	75%	26,4%	42,8%	71,4%	40%
Namowa rówieśników	36,9%	31,5%	40%	28%	50%	34%	28,6%	28,6%	34%
Przyjemne spędzanie czasu	43,4%	24,1%	44%	22%	58,3%	28,3%	35,7%	14,2%	33%
Niechęć do nauki	39,2%	27,7%	32%	34%	41,7%	32,1%	32,1%	28,6%	33%
Lenistwo	26,1%	22,2%	40%	8%	16,7%	26,4%	21,4%	28,6%	24%
Brak kontroli ze strony szkoły	8%	5,5%	14%	8%	–	7,5%	10,7%	57,1%	11%
Brak kontroli ze strony rodziców	4%	3,7%	6%	6%	–	7,5%	10,7%	14,2%	6%

* Dane w powyższej tabeli nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli wybrać więcej niż 1 odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowanym uczniom zadano także pytanie dotyczące przyczyn wagarowania, w którym mogli oni wskazać więcej niż jedną odpowiedź. Odpowiedzi uczniów zostały przedstawione w formie tabeli (zob. tabela 5).

Z danych zamieszczonych w tabeli 5 wynika, iż ankietowani najczęściej decydują się na wagarowanie z zajęć szkolnych w związku z nieprzygotowaniem do zajęć – 67%, obawą otrzymania oceny niedostatecznej – 50%. Równie wysoko uczniowie ocenili także niechęć do nauczyciela – 40%. Znaczące jest, iż zaledwie co czwarty uczeń – 24% wskazał na lenistwo jako przyczynę wagarowania, nie zauważając jego związku z nieprzygotowaniem do zajęć. Płeć nie wpływa w znaczący sposób na przyczynę wagarowania, obie grupy wskazały najczęściej na nieprzygotowanie do zajęć, chłopcy wysoko ocenili także niechęć do osoby nauczyciela – 44,4%, a dziewczęta możliwość przyjemnego spędzania czasu – 43,4%. Ankietowani zamieszkujący tereny wiejskie wskazywali najczęściej na nieprzygotowanie do zajęć – 60%, niechęć do nauczyciela – 52% oraz obawę przed ocenami niedostatecznymi – 38%. Podobnie uczniowie z gimnazjów miejskich wybierali kolejno nieprzygotowanie do zajęć – 74%, obawę przed ocenami niedostatecznymi – 62%, a także przyjemne spędzanie czasu – 44% oraz namowę koleżanek i kolegów – 40%. Odpowiedzi uczniów zwracają uwagę, iż uczniowie z terenów wiejskich wagarują głównie z powodu lęku przed negatywnymi ocenami, natomiast uczniowie z gimnazjów miejskich często decydują się na opuszczanie zajęć w związku z możliwością skorzystania z atrakcyjnych form spędzania czasu.

Uczniowie mający bardzo dobre wyniki w nauce wskazywali często na niechęć do nauczyciela – 75%, nieprzygotowanie do zajęć – 66,6%, możliwość przyjemnego spędzania czasu – 58,3% jako przyczyny wagarowania. Uczniowie otrzymujący oceny dobre również najczęściej udają się na wagary w obawie przed negatywnymi konsekwencjami nieprzygotowania do zajęć – 73,6%, czy też w obawie przed ocenami niedostatecznymi – 52,8%. Uczniowie mający średnie oceny dostateczne decydują się na wagary w obawie przed konsekwencjami swojego nieprzygotowania do zajęć – 60,7%, a także w związku z obawą otrzymania oceny niedostatecznej – 46,4%. Uczniowie z najslabszymi ocenami często wagarują wskutek niechęci do nauczyciela – 71,4%, kolejno obawy przed otrzymaniem ocen niedostatecznych – 57,1%. Ciekawe jest, iż uczniowie otrzymujący najslabsze oceny najrzadziej wskazywali na możliwość przyjemnego spędzania czasu jako przyczynę wagarowania – 14,2%. Dla porównania uczniowie o ocenach dobrych – to 28,3% wskazań.

Ankietowani uczniowie wskazywali także na miejsce, w którym przebywają w czasie wagarów. Odpowiedzi uczniów pozwalają głównie na lepsze opracowanie działań profilaktycznych skierowanych do nich. Dodatkowo uczniowie spędzający ten czas w domu najczęściej mają zgodę rodziców na wagary.

Miejsca spędzania czasu w trakcie wagarów przez uczniów to najczęściej: centrum handlowe (55%), rynek miasta lub centrum danej miejscowości (42%) bądź las (41%). Dziewczęta najczęściej spędzają ten czas w centrum handlowym

(65,2%) oraz na łonie natury, np. las (41,3%). Chłopcy natomiast najczęściej udają się na rynek czy też do centrum danej miejscowości – 50% oraz do centrum handlowego – 46,3%. Najrzadziej młodzież spędza czas wagarowania w klubach czy pubach, łącznie jest to zaledwie 18%. Istotne znaczenie zapewne ma tutaj koszt pobytu w danym klubie oraz cenzus wiekowy obowiązujący przy wstępie. Dodatkowo dwóch uczniów płci męskiej wskazało także na możliwość spędzania czasu w kafejkach internetowych. Wśród uczniów gimnazjum w środowisku wiejskim dominował las (68%) oraz centrum miejscowości (42%), natomiast uczniowie szkół miejskich częściej wskazywali na centrum handlowe (82%) lub dom (56%). Odpowiedzi uczniów wynikają zapewne z właściwości środowiska, tj. uczniowie mieszkający w miastach mają większy wybór form spędzania wolnego czasu, dodatkowo częściej mogą spędzać czas wagarowania w domu, gdyż ich rodzice więcej czasu są w pracy. Również oceny otrzymywane przez uczniów mają wpływ na miejsce spędzania czasu wagarowania, tj. uczniowie bardzo dobrzy wskazali: centrum handlowe – 58,3%, dom – 41,6% oraz dziką przyrodę – 41,6%. Uczniowie otrzymujący oceny dobre wybierali także centrum handlowe – 50,9%, przyrodę, las – 45,2%, rynek miasta, centrum danej miejscowości – 43,4%. Uczniowie mający oceny dostateczne wybierali najczęściej centrum handlowe – 57,1% oraz centrum danej miejscowości – 35,7%. Uczniowie o najniższych ocenach wskazywali także na centrum handlowe lub centrum danej miejscowości – 71,4% oraz 71,4%. Warto zwrócić uwagę, iż wagarowicze, którzy często spędzają wskazany czas w domu, to uczniowie o ocenach dopuszczających oraz bardzo dobrych. Wskazywać to może na wiedzę rodziców o wagarowaniu ich dzieci, a więc ich pośrednie przyzwolenie na takie zachowanie.

Tabela 6. Rozkład odpowiedzi na pytanie: gdzie spędzasz czas w trakcie wagarów?

Odpowiedzi	Dziewczęta	Chłopcy	Miasto	Wieś	Bardzo dobry	Dobry	Dostateczny	Dopuszczający	Razem
Dom	30,4%	38,8%	56%	14%	41,6%	33,9%	32,1%	42,8%	35%
Park	21,7%	35,1%	32%	26%	16,6%	30,1%	32,1%	28,5%	29%
Centrum handlowe	65,2%	46,3%	82%	28%	58,3%	50,9%	57,1%	71,4%	55%
Rynek miasta, centrum miejscowości	32,6%	50%	42%	42%	33,3%	43,4%	35,7%	71,4%	42%
Klub, pub	15,2%	20,3%	18%	18%	8,3%	15,1%	32,1%	–	18%
Dzika przyroda – las	41,3%	40,7%	14%	68%	41,6%	45,2%	32,1%	42,8%	41%
Inne – kafejka internetowa	–	3,7%	4%	–	8,3%	–	3,6%	–	2%

* Dane w powyższej tabeli nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli wybrać więcej niż 1 odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Przedstawiony problem zjawiska wagarowania wśród młodzieży gimnazjalnej niewątpliwie jest bardzo ważny w obecnej rzeczywistości szkolnej. Współczesne przemiany rodziny, wzrastający materializm, nasilające się tendencje placówek szkolnych w kierunku nauczania powodują wzrost samodzielności gimnazjalistów. W związku z dojrzewaniem, a także afirmacją dorosłości ich sposobem radzenia sobie z trudnościami stają się zachowania ryzykowne. Pomimo negatywnych konsekwencji młode pokolenie testuje coraz to nowsze uzależnienia. Obecnie coraz popularniejsze staje się stosowanie środków psychoaktywnych, cyberprzemoc, przemoc seksualna, uzależnienia od sieci internetowej. Działania te wyparły bądź też spowodowały spadek spożywania alkoholu, palenia papierosów, przemocy fizycznej. Czynnikiem łączącym obie grupy zachowań ryzykownych jest czas, który uczniowie spędzają w sposób antyspołeczny, a przeznaczony na zajęcia szkolne. W tym właśnie kontekście to wagary, pomimo zmian w ich sposobie realizacji, nadal są aktualnym zachowaniem patologicznym uczniów. Powyższe rozważania stanowią podstawę do przeprowadzenia badań w placówkach szkolnych w celu monitorowania zjawiska. Korzystne może okazać się także ujęcie zamieszczonego wycinka badań w przygotowywaniu szkolnego programu profilaktycznego.

Analiza powyższego materiału empirycznego pozwala stwierdzić, iż wagary obserwujemy u 60% badanych uczniów. Jest to zjawisko niepokojące, ponieważ oznacza, iż w praktyce co drugi uczeń miał do czynienia z wagarami. Znając ich przyczynę oraz formę i sposób realizacji, nauczyciele, pedagodzy, a także rodzice łatwiej mogą podjąć działania profilaktyczne. Występują one znacznie częściej wśród chłopców, w środowisku miejskim, a także w grupie uczniów otrzymujących słabsze wyniki w nauce. Ankietowani najczęściej udają się na wagary całkowite, w grupie swoich kolegów oraz koleżanek. Najczęściej uczniowie wagarują okazjonalnie oraz sporadycznie, co zaliczyć można do niskiego poziomu częstotliwości zjawiska. Przyczyny wagarowania uczniów nieodmiennie związane są z obawą przed negatywnymi konsekwencjami nieprzygotowania się do zajęć dydaktycznych oraz niechęcią w stosunku do nauczycieli, a więc są to wagary o charakterze uciezkowym, będące obroną przed sytuacją stresującą dla jednostki. Najczęściej są to wagary o charakterze lękowym – obawa przed nauczycielem, złymi ocenami, problemowym – spostrzeżenie problemów szkolnych, chęć obrony przed nimi. Część uczniów wskazała także na wagary instrumentalne, podejmowane w celu osiągnięcia pewnego celu, o charakterze przygodowo-rozrywkowym, tj. przyjemne spędzenie czasu. Sposób spędzania czasu przez wagarowiczów jest odzwierciedleniem materializmu XXI w., najczęściej młodzi ludzie czas absencji szkolnej spędzają w centrach handlowych lub centrum danej miejscowości czy na rynku miasta. Zauważyć należy także, że niestety znaczna

część młodzieży spędza wagary we własnym domu, o czym zazwyczaj wiedzą rodzice.

Z pewnością przeprowadzone badania nie wyczerpują tematu, dają jednak pewien obraz zależności pomiędzy występowaniem zjawiska wagarów a środowiskiem zamieszkania, płcią czy otrzymywanymi ocenami przez uczniów.

Bibliografia

- Bratkowska V., *Kłamstwa i wagary*, „Gazeta Szkolna” 2001, nr 7.
- Czerska E., *Specyfika buntu w okresie dorastania*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 1.
- Dąbrowska E., *Zapobieganie trudnościom wychowawczym* [w:] *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, red. M. Łobocki, Lublin 1998.
- Frączek Z., *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny*, Rzeszów 2011.
- Heyne D., Rollings S., *Niechęć do szkoły: jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje*, tłum. M. Gajdzińska, Gdańsk 2004.
- Komorowska B., *Zjawisko trudności wychowawczych w gimnazjum*, „Dyrektor Szkoły” 2003, nr 5.
- Kosińska E., *Wychowawca w klasie. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 1999.
- Łobocki M., *Wybrane problemy wychowania – nadal aktualne*, Lublin 2004.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000.
- Mróz Z., *Psychologiczna charakterystyka buntu wewnętrznego w okresie dorastania* [w:] *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka*, red. A. Czapiga, Toruń 2004.
- Obuchowska I., *Drogi dorastania*, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Oleszkowicz A., *Wagary ponad miarę*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 3.
- Pawelski L., *Nieobecny nieusprawiedliwiony*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 10.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Warszawa 2007.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa 2008.
- Sochocki M.J., *Niektóre dylematy profilaktyki – cz. I*, „Remedium” 2010, nr 3.
- <http://www.miejski.pl/tag-Wagary>

Część III

**PSYCHOLOGIA
WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW
EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH**

Małgorzata Marmola, Anna Wańczyk-Welc

PSYCHOLOGICZNE KORZYŚCI WYNIKAJĄCE Z REALIZACJI PROJEKTU „PIERWSZE UCZNIOWSKIE DOŚWIADCZENIA DROGĄ DO WIEDZY”

THE PSYCHOLOGICAL BENEFITS RESULTING FROM THE REALIZATION OF PROJECT „FIRST PUPILS’ EXPERIENCE AS THE ROAD TOWARDS KNOWLEDGE”

Streszczenie

W niniejszym artykule prezentujemy badania dotyczące psychologicznych korzyści płynących z realizacji programu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”, realizowanego w szkołach, szczególnie w zakresie świadomości potrzeb edukacyjnych i zdolności uczniów wśród ich rodziców.

Przeprowadzone badania pozwalają na sformułowanie wniosku, że realizacja projektu skutkuje większą świadomością potrzeb i zdolności dzieci wśród rodziców oraz że w klasach realizujących projekt rodzice dostrzegają więcej zmian dotyczących poziomu empatii, asertywności, otwartości i inicjatywy u swoich dzieci niż w klasach, które nie realizowały projektu. Rodzice ci mają także większą wiedzę na temat rozwoju inteligencji i zdolności u dzieci.

Słowa kluczowe: zdolności, inteligencja, edukacja.

Abstract

The aim of this article was to present the research on psychological benefits coming from the programme „Pupil’s first experience as the road towards knowledge” that was carried out at primary schools. The research was mainly focused on parental awareness of pupils’ educational needs and abilities.

The results show that the implementation of the project results in greater awareness of needs and abilities of children amongst parents. Furthermore, parents of pupils from classes taking part in the project notice more changes in the level of empathy, assertiveness, openness and initiatives among their children than parents of children who did not participate in it. The former have also relatively greater knowledge about the development of children’s intelligence and abilities.

Key words: ability, intelligence, education.

Wprowadzenie

„W każdym uczniu drzemią jakieś talenty. Dlatego ważne jest, by w porę je wyłowić” – tymi słowami zainaugurowała rok szkolny 2010/2011 Katarzyna Hall, minister edukacji narodowej. Choć od tej pory minęło kilka lat, słowa te

pozostają nadal aktualne. Warto też pamiętać, jak zauważa K. Hall, że zdolności i możliwości poszczególnych uczniów są różne, dlatego różnym dzieciom potrzebne są odmienne drogi edukacyjne. Szkoła powinna pomóc wszystkim dzieciom w rozwoju ich indywidualnych talentów, zainteresowań i umiejętności. Powoduje to konieczność indywidualnego podejścia do potrzeb i zdolności każdego ucznia, wsparcia każdego dziecka, aby osiągało ono najlepsze efekty na miarę jego osobistych zdolności, możliwości i talentów. Słowa te doskonale wpisują się w oczekiwania współczesnych rodziców wobec przedszkola i szkoły. Naprzeciw tym oczekiwaniom wychodzą różnorodne projekty edukacyjne, realizowane zarówno na szczeblu przedszkolnym, jak i szkolnym.

W wielu szkołach realizowany jest projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”, natomiast w przedszkolach projekt „Zabawy FundaMentalne”. Bazą teoretyczną dla obu projektów jest teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Edukacja oparta na tej teorii to edukacja dopasowana do aktualnego poziomu rozwoju każdego dziecka, jego autentycznych potrzeb, możliwości i indywidualnego stylu uczenia się.

Projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” jest szczegółowo przedstawiony poniżej. W niniejszym artykule podejmujemy bowiem badania dotyczące psychologicznych korzyści płynących z realizacji wspomnianego programu w szkołach, szczególnie w zakresie świadomości potrzeb edukacyjnych i zdolności uczniów wśród ich rodziców i nauczycieli. Dziecko przekracza bowiem mury szkoły ze swoją bogatą historią życia, z ogromnym bagażem umiejętności i z osobistym stylem uczenia się, a jego pierwsze szkolne doświadczenia kształtują fundamenty przekonań na temat własnych możliwości, co wpływa na jego funkcjonowanie w dalszym życiu.

O projekcie „Zabawy FundaMentalne”

Projekt „Zabawy FundaMentalne” to kompleksowy program wszechstronnego wspierania rozwoju dziecka od urodzenia do szóstego roku życia. Zawiera około 400 przepisów na zabawy rozwijające dziecko we wszystkich sferach.

Według Colina Rose i Katarzyny Lotkowskiej, autorów programu, projekt „Zabaw FundaMentalnych” jest skonstruowany jak piramida z klocków – logicznych działań, które kształtują umiejętności, formują charakter i wartości. Konstrukcja piramidy jest planem, na którym oparto cały program. Fundamenty piramidy to: miłość okazywana dziecku, zapewnienie bezpieczeństwa i zabawa¹. Pamiętając, że nie rodzimy się z ustalonym ilorazem inteligencji IQ, autorzy uważają, że każde dziecko ma potencjał i może rozwinąć co najmniej osiem różnych rodzajów inteligencji, które mają bezpośredni wpływ na sukce-

¹ C. Rose, G. Dryden, *Jak wspierać rozwój dziecka? Zabawy fundamentalne*. Płyta na DVD, tłum. K. Lotkowska, Gdańsk 2009.

sy szkolne i życiowe². Nauka staje się bardziej skuteczna, gdy można połączyć różne sposoby uczenia w taki sposób, aby dziecko mogło się rozwijać wszechstronnie. Dlatego w programie tak duży nacisk położono na rozwój inteligencji wielorakich. Mocnym punktem programu „Zabaw FundaMentalnych” jest ścisła świadoma współpraca nauczyciela z rodzicami. Nauczyciel kierując się przewodnikiem, przekazuje co tydzień rodzicowi informację, w jakie zabawy należy bawić się z dzieckiem, by wesprzeć jego rozwój i rozwijać określoną inteligencję. Dzięki tak ważnej dla wszystkich współpracy dziecko będzie w maksymalnym stopniu przygotowane do podjęcia nauki w szkole, jak również zbuduje w sobie siłę i odporność psychiczną ułatwiającą radzenie sobie w sytuacjach stresujących (www.zabawyfundamentalne.pl). Oprócz teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardniera program oparty został na teoriach poznania i nauczania opracowanych między innymi przez Lwa Wygotskiego, Marię Montessori, Janusza Korczaka i wielu innych pedagogów, którzy przyczynili się do rozwoju osobowości małego człowieka. Program ten wyraźnie wskazuje więc, jak stworzyć stymulujące dla dziecka środowisko oraz jak efektywnie spędzić z nim czas. Głównym bowiem zadaniem realizacji programu jest przygotowanie dziecka do korzystania ze swojego potencjału umysłowego w najbardziej optymalny sposób, a tym samym osiągnięcie dojrzałości szkolnej we wszystkich sferach rozwojowych.

Nazwa zabaw fundamentalnych zawiera w sobie podwójne przesłanie i są to:

- 1) zabawy rozwijające podstawowe, bazowe zdolności człowieka już od jego narodzin – stanowią fundament rozwoju człowieka;
- 2) zabawy, które stymulują pracę i prawidłowy rozwój mózgu – zabawy mentalne.

Program „Zabaw FundaMentalnych” dla przedszkoli pozwala na pełne osiągnięcie przez dziecko wyzwań, których realizacja sprawia przyjemność i motywuje do dalszej pracy. Stwarza on warunki pozwalające na otwarcie się umysłu dzieci na wiedzę, tak aby nauka stała się zabawą, a dzieci cechowały się kreatywnością i pomysłowością. Dziecko, bawiąc się pod kierunkiem nauczyciela, uruchamia niemalże nieświadomie wielorakie zdolności, do który autorzy programu zaliczyli m.in. bogate słownictwo, czytanie, pisanie, kreatywność czy logiczne myślenie³.

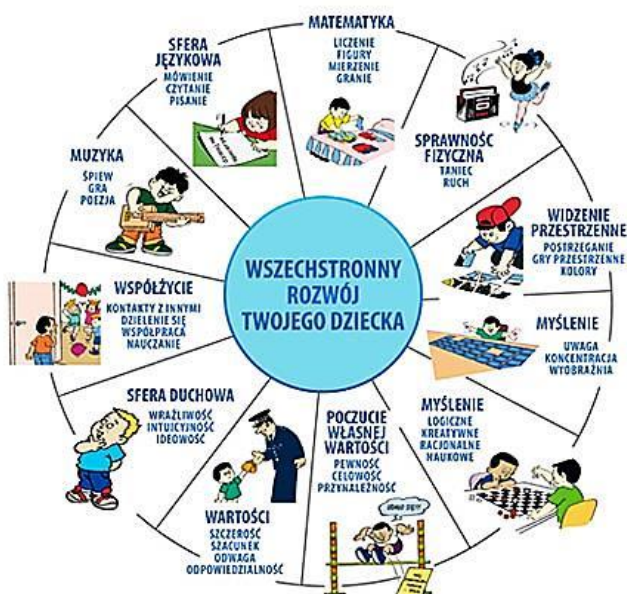
W programie opisane są ponadto „okresy wrażliwości”⁴ wyodrębnione już przez Marię Montessori czy Lwa Wygotskiego i na tej podstawie opracowane poszczególne ćwiczenia, tak aby nauczyciele i rodzice mieli „pod ręką” gotowy materiał, gdy odkryją kolejny etap wrażliwości swojego dziecka. Do wspomnianych wyżej okresów zaliczamy:

² C. Rose, *Wspaniałe dzieciństwo. Jak rozwinąć inteligencję dziecka?*, tłum. K. Lotkowska, Transfer Learning Solutions, 2009, s. 7.

³ C. Rose, G. Dryden, *Zabawy fundamentalne. Zabawa jest nauką*. Przewodnik CD, tłum. K. Lotkowska, Transfer Learning Solutions, 2009.

⁴ Por. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 68.

- okres wrażliwości językowej, rozpoczynający się w chwili narodzin i trwający pierwsze trzy lata życia;
- okres wrażliwość na poznawanie świata przez zmysły;
- okres wrażliwości na porządek, pojawiający się w 1 roku życia i trwający około dwa lata;
- okres wrażliwości na chodzenie, rozpoczynający się między 12 a 15 miesiącem życia;
- okres wrażliwości na małe przedmioty, rozpoczynający się około 1 roku życia, gdy dziecko interesuje się np. owadami, kamyczkami i trawą;
- okres wrażliwości społecznej, rozpoczynający się, gdy dziecko ma od 2,5 do 3 lat i zaczyna rozumieć, że jest częścią grupy.



Rys. 1. Obszary objęte programem zabaw fundamentalnych

Źródło: C. Rose, K. Lotkowska, *Zabawy fundamentalne dla przedszkoli. Przewodnik dla rodziców*, Transfer Learning Solutions, s. 12.

Według programu propozycje ćwiczeń ułożone są w grupy tematyczne. Są to: gry pamięciowe, zabawy uczące czytania, zabawy matematyczne, ćwiczenia stymulujące kreatywność, gry muzyczne, gry słowne, ćwiczenia gimnastyczne itp. W zabawach dziecko wykorzystuje swoje wszystkie zmysły, dzięki temu poznanie świata jest dla niego bardziej efektywne i ciekawsze. Celem nadrzędnym, według C. Rose i K. Lotkowskiej (www.zabawyfundamentalne.pl), oprócz szczęśliwego i kreatywnego dziecka jest budowanie więzi rodzica z dzieckiem i z osobami dorosłymi, które pomagają dziecku wzrastać.

O projekcie „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”

Projektem „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” objęto 2700 wybranych losowo szkół z terenu sześciu województw: lubelskiego, łódzkiego, małopolskiego, podkarpackiego, śląskiego i świętokrzyskiego, a w nich 150 tysięcy uczniów klas początkowych. Każda szkoła otrzymała zestaw różnorodnych, atrakcyjnych dla uczniów pomocy dydaktycznych oraz pieniądze przeznaczone na wynagrodzenie nauczycieli za prowadzenie zajęć dodatkowych objętych projektem. Idea projektu oparta została na założeniach teorii inteligencji wielorakich. Jej twórca, Howard Gardner⁵, uważa, że każdy człowiek posiada wiele rodzajów inteligencji: lingwistyczną (językową), logiczno-matematyczną, przestrzenną, muzyczną, fizyczno-kinestetyczną, intrapersonalną, interpersonalną oraz opisaną w późniejszym okresie inteligencję przyrodniczą. Tworzą one niepowtarzalny, dynamiczny profil inteligencji, któremu sprzyja właściwie zorganizowane środowisko rozwoju. H. Gardner proponuje inną wizję szkoły dla dziecka, inne spojrzenie na możliwości rozwojowe ucznia. Właściwie zorganizowany proces edukacyjny może być szansą odkrywania przez dzieci swoich mocnych stron, szansą rozwoju dla każdego dziecka. Według autorów projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” zrozumienie teorii wielorakich inteligencji i wprowadzenie jej zasad do konstrukcji systemu edukacyjnego może zaowocować wręcz „przewrotem” na miarę kopernikańskiego! Zgodnie z ideą wielorakich inteligencji praca z dziećmi w szkole powinna polegać na tworzeniu bogatego (w sensie wielorakiej stymulacji) środowiska edukacyjnego, tj. takich warunków, które umożliwią dzieciom wykorzystywanie wszystkich rodzajów inteligencji, nie zaś tylko inteligencji faworyzowanych w tradycyjnym systemie edukacji (tzw. inteligencji szkolnej). Jakość pierwszych edukacyjnych doświadczeń ma kapitalne znaczenie dla dalszej kariery szkolnej i życiowej dziecka – jest to główna idea przewodnia projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”.

Przedstawiony projekt nie jest powszechnie realizowany we wszystkich szkołach. Dotyczy wybranych losowo szkół z sześciu województw, a w wybranych szkołach kilku zaledwie klas. Można mieć nadzieję, iż zainicjowana w projekcie potrzeba indywidualizacji w procesie nauczania i wychowania oraz dodatkowa oferta zajęć dla uczniów nie przestaną być priorytetowymi celami edukacyjnymi wraz z zakończeniem przywołanego powyżej projektu. Przeciwnie, będzie ważnym krokiem w kierunku edukacji na miarę potrzeb i możliwości dziecka, na miarę rzeczywistego rozwoju potencjału ucznia, edukacji dającej szansę osiągnięcia sukcesu każdemu uczniowi.

⁵ H. Gardner, M. Kornhaber, W. Wake, *Inteligencja: wielorakie perspektywy*, tłum. M. Groborz, M. Śmieja, Warszawa 2001, s. 157; H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, tłum. A. Jankowski, Warszawa 2009, s. 20–36.

Teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera może stanowić dla nauczycieli inspirację do indywidualnego traktowania każdego ucznia, diagnozowania jego możliwości oraz stymulowania, wspierania i rozwijania indywidualnych predyspozycji. Zmienia ona tradycyjne ujęcie inteligencji, negując jednolite jej widzenie, a tym samym zmienia koncepcję szkoły, w której istnieje tylko jeden sposób nauczania. W zamian proponuje koncepcję kształcenia odpowiednią dla wszystkich dzieci uczestniczących w procesie edukacji. Jak zauważa J. Faliszewska⁶, aby tak kształcić, nie trzeba wielu nakładów finansowych, ale wiedzy nauczycieli i rodziców o profilach inteligencji dzieci i chęci wdrażania tej wiedzy w życie w codziennej praktyce pedagogicznej.

Inteligencje wielorakie Howarda Gardnera jako baza teoretyczna projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”

Teoria H. Gardnera zakłada, że inteligencja jest dynamiczna i wielopłaszczyznowa, przejawiająca się w określonym kontekście kulturowym i w określonym środowisku. Definiuje on ją jako „zdolność rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów mających znaczenie w określonych warunkach kulturowych i środowiskowych”⁷. Stanowiąc alternatywę dla klasycznego podejścia do inteligencji rozumianej jako monolityczna zdolność, H. Gardner postuluje istnienie wielu inteligencji: lingwistycznej, logiczno-matematycznej, przestrzennej, muzycznej, fizyczno-kinestetycznej, interpersonalnej, intrapersonalnej i przyrodniczej. Podstawowym założeniem tak ujmowanej inteligencji jest stwierdzenie, że każda osoba posiada wszystkie rodzaje inteligencji, są one jednak rozwinięte w różnym stopniu i współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach. Powoduje to, że każda jednostka posiada swój niepowtarzalny profil inteligencji. Profile te są dynamiczne i mogą zmieniać się w trakcie rozwoju jednostki, co implikuje możliwość ćwiczenia ich wybranego obszaru. Sprzyjać temu może taka organizacja nauczania, która zapewnia funkcjonowanie wielu inteligencji.

Wiele inteligencji zaproponowanych przez H. Gardnera⁸ to postulat istnienia wielu odrębnych zdolności. Autor wymienia następujące typy inteligencji:

1. Inteligencja językowa – to chyba najdokładniej zbadana zdolność człowieka i u wszystkich normalnie rozwijających się jednostek – jest uniwersalną, szybko doskonaloną umiejętnością werbalnego porozumiewania się. Sprawność językowa w ramach tego typu inteligencji dotyczy dźwięków mowy (fonologii), gramatyki, znaczenia słów (semantyki) i używania języka w różnych sytuacjach

⁶ J. Faliszewska, *Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2007, nr 8, s. 45–48.

⁷ H. Gardner, M. Kornhaber, W. Wake, *Inteligencja...*, s. 156.

⁸ Tamże.

(pragmatyki). Polega więc na sprawnym posługiwaniu się symbolami i dobrym rozumieniu tekstu.

2. Inteligencja logiczno-matematyczna – polega na rozumieniu abstrakcyjnych relacji i posługiwaniu się nimi, a więc sprawnym wykonywaniu wszelkiego rodzaju obliczeń. Zdaniem H. Gardnera jej rozwój najlepiej udokumentował J. Piaget⁹, określając początek tego typu inteligencji na poziomie eksplorowania, porządkowania i manipulowania przedmiotami, aż do poziomu czysto abstrakcyjnego, w którym przedmioty nie są już konieczne, a operacje umysłowe dokonywane są tylko na symbolach.

3. Inteligencja przestrzenna – jest zdolnością polegającą na spostrzeganiu informacji wzrokowych lub przestrzennych, transformowaniu i modyfikowaniu ich oraz odtwarzaniu wrażeń wzrokowych. Jest umiejętnością tworzenia trójwymiarowych obrazów wzrokowych oraz przesuwania i rotowania tych reprezentacji.

4. Inteligencja muzyczna – pozwala tworzyć, przekazywać i rozumieć znaczenie, jakie niesie ze sobą dźwięk. Główne elementy przetwarzania informacji odnoszą się tutaj do wysokości dźwięku, rytmu i barwy dźwięku.

5. Inteligencja cielesno-kinestetyczna – polega na użyciu ruchów i postawy ciała do rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów poprzez kontrolowanie własnej motoryki i zdolność manipulowania przedmiotami.

6. Inteligencja interpersonalna – dotyczy głównie zdolności rozpoznawania i odróżniania uczuć, przekonań i intencji innych ludzi. Osoby posiadające ten typ inteligencji rozumieją innych, postrzegają ich nastroje i są w stanie kształtować postawy innych ludzi. Inteligencja ta jest więc zdolnością do rozumienia relacji międzyludzkich.

7. Inteligencja intrapersonalna – to umiejętność rozróżniania własnych uczuć i nastrojów i wykorzystywania tej wiedzy w działaniu. Rozróżnianie własnych intencji i motywacji prowadzi do głębokiej samowiedzy i mądrości, a więc adekwatnego obrazu własnej osoby i podejmowania na jego podstawie trafnych decyzji życiowych. Inteligencja ta pozwala poznać człowiekowi jego własne możliwości i sposoby ich wykorzystywania.

8. Inteligencja przyrodnicza – opiera się ona na rozpoznaniu, docenianiu i rozumieniu natury. Osoba o tym typie inteligencji kocha rośliny i zwierzęta, lubi spędzać czas na wolnym powietrzu, lubi wszystko, co jest związane z naturą (np. zmiany pór roku), okazuje szacunek względem wszystkich istot żywych. Jest to też umiejętność rozpoznawania i kategoryzowania świata roślin, zwierząt i innych obiektów przyrodniczych.

Lista tych inteligencji nie jest zamknięta. Autor zastanawia się również nad włączeniem do zbioru wyłonionych inteligencji także inteligencji egzystencjalnej¹⁰.

⁹ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966, s. 46.

¹⁰ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie...*, s. 36.

Warto zwrócić uwagę, że H. Gardner uważa te różnorodne rodzaje inteligencji za „potencjalnie pozytywne konstrukty naukowe”, porządkujące i opisujące ludzkie umiejętności, których obecność „pozwała jednostce korzystać z typów myślenia odpowiednich dla konkretnych rodzajów treści”¹¹.

Badania własne

Realizacja projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” w szkołach podstawowych na terenie województwa podkarpackiego stała się inspiracją do przeprowadzenia badań porównawczych w klasach realizujących ów projekt i w klasach, które projektu nie realizowały.

Problem prezentowanych badań ujmuje pytanie: jakie psychologiczne korzyści wynikają z realizacji w szkołach projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”?

Określenie tych korzyści umożliwią odpowiedzi na pytania badawcze:

- Jaka jest świadomość potrzeb i zdolności dzieci wśród rodziców, w klasach realizujących projekt i w klasach, które nie realizowały projektu? (Zakładamy, że realizacja projektu powinna skutkować większą świadomością potrzeb i zdolności dzieci wśród rodziców).
- Jakie zmiany zauważają rodzice u swoich dzieci (odkąd dzieci uczęszczają do szkoły) w klasach realizujących projekt i w klasach, które nie realizowały projektu? (Zakładamy, że w klasach realizujących projekt rodzice zauważą więcej zmian dotyczących poziomu empatii, asertywności, otwartości i inicjatywy u swoich dzieci niż w klasach, które nie realizowały projektu).
- Jakie korzyści z realizacji projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” dostrzegają rodzice w klasach, które realizowały projekt?

Badaniami objęto 90 rodziców uczniów klas realizujących projekt i 120 rodziców uczniów klas nierealizujących projektu (rozdano czterokrotnie więcej ankiet, jednakże rodzice często odmawiali ich wypełnienia). Badania przeprowadzono w maju i w czerwcu 2011 r. w szkołach podstawowych na terenie Rzeszowa. Na użytek niniejszych badań została skonstruowana ankieta, złożona z 27 rozbudowanych pytań, której celem jest ocena, na ile rodzic uświadamia sobie potrzeby i zdolności swojego dziecka, jaka jest jego wiedza dotycząca inteligencji wielorakich oraz czy dostrzega i jakie korzyści płynące z realizacji projektu w klasie swojego dziecka.

Wyniki badań zostały poddane analizie procentowej; zastosowano również test chi-kwadrat w celu ustalenia istotności statystycznej stwierdzonych różnic pomiędzy grupami. Wyniki te zostaną zaprezentowane w postaci tabel. Dla ułatwienia analizy tych wyników przyjęto, że grupa rodziców, których dzieci reali-

¹¹ H. Gardner, M. Kornhaber, W. Wake, *Inteligencja...*, s. 157.

zowały projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” oznaczona zostanie jako grupa A, zaś grupa rodziców, których dzieci nie brały udziału w realizacji projektu – jako grupa B.

Na wstępie rodzice byli pytani, czy klasa, do której uczęszcza ich dziecko, realizowała projekt. Rodzice dzieci z klas realizujących projekt (grupa A) niemalże w 100% wiedzieli o tym (jedynie 2 rodziców udzieliło odpowiedzi „nie wiem”), natomiast w klasach, które nie realizowały projektu (grupa B), około 50% rodziców udzieliło odpowiedzi „tak” lub „nie wiem”, pomimo że dzieci nie uczestniczyły w projekcie.

Następne pytania dotyczyły poziomu świadomości potrzeb dzieci.

Poziom świadomości rodziców co do różnych potrzeb ich dzieci ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Różnice pomiędzy grupami dot. odpowiedzi rodziców na temat poszczególnych potrzeb dzieci

Potrzeby: czy dziecko potrzebuje...	Grupa A				Grupa B				Chi-kwadrat	p.u.
	tak		nie		tak		nie			
	f	P	f	P	f	P	f	P		
<i>1</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>10</i>	<i>11</i>
dostosowania tempa pracy do swoich możliwości	72	80	18	20	59	49	61	51	22,92	0,001
tworzenia sytuacji sprzyjających twórcemu i samodzielnemu rozwiązywaniu problemów	90	100	0	0	100	83,3	20	16,7	16,58	0,001
motywowania do samodzielnej pracy	77	85,7	13	14,3	66	53	56	47	24,2	0,001
zachęty do korzystania z zajęć poza szkołą	77	85,7	13	14,3	50	41,6	70	58,4	41,45	0,001
udziału w konkursach, wystawach artystycznych	79	87,7	11	12,3	120	100	0	0	15,50	0,001
współodczuwania jego stanów emocjonalnych	90	100	0	0	70	58,3	50	41,7	49,22	0,001
wyręczania go w różnych czynnościach	3	3,3	87	96,7	10	8	110	92	2,51	n.i.
chronienia go przed niepowodzeniami, błędami, pomyłkami	11	12	79	88	30	25	90	75	5,35	0,05
przekazywania mu wielu wiadomości naraz	0	0	90	100	36	30	84	70	32,58	0,001
rozmów na różne tematy	90	100	0	0	110	91,7	10	18,3	7,85	0,01
różnorodnych doświadczeń	87	96,6	3	3,4	100	83,4	20	16,7	9,38	0,01

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>
zadawania wielu pytań	79	87,7	11	12,3	70	58,3	50	41,7	12,28	0,001
poczucia bezpieczeństwa, które zapewnia rodzina	90	100	0	0	103	85,8	17	14,2	13,30	0,001
poczucia przynależności do grupy	87	96,6	3	3,4	102	85	18	15	7,77	0,01
poważnego traktowania	88	97,7	2	2,3	108	90,2	12	10,8	5,00	0,05

Oznaczenia w tabeli: grupa A – klasy realizujące program „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”; grupa B – klasy nierealizujące tego programu; f – liczebność, P – procent; p.u. – poziom ufności różnic, n.i. – różnica nieistotna statystycznie.

Z tabeli 1 wynika, że rodzice dzieci uczestniczących w programie „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” (grupa A) mają większą świadomość potrzeb swoich dzieci niż rodzice dzieci, które nie uczestniczyły w programie, lepiej rozumieją te potrzeby, a za tym idzie szansa, że w większym stopniu je zaspokajają. I tak aż 80% tych rodziców wie, że dziecko wczesnoszkolne potrzebuje dostosowania tempa pracy i przekazywania wiedzy do jego możliwości, podczas gdy w grupie rodziców dzieci, które nie realizują programu (grupa B) jest to tylko 50% (różnica na poziomie ufności 0,001). Dalej wszyscy rodzice z grupy A wiedzą, że ich dzieci potrzebują sytuacji, które sprzyjają twórczemu myśleniu i samodzielnemu rozwiązywaniu problemów, zaś w grupie B taką świadomość posiada 83% rodziców (różnica na poziomie 0,001). Jest więc duża nadzieja, że ci rodzice będą spontanicznie tworzyć takie sytuacje w codziennym życiu, zamiast podawać dziecku gotowe rozwiązania jego problemów.

Prawie 86% rodziców z grupy A ma świadomość, że dzieci potrzebują motywowania do samodzielnej pracy i zachęty do korzystania z zajęć poza szkołą, w grupie B odsetek rodziców z takim przekonaniem jest o połowę mniejszy (różnica również na poziomie ufności 0,001). Rodzice z obu grup zgadzają się z tezą, że ich dzieci potrzebują udziału w konkursach i wystawach artystycznych – pogląd ten prezentuje prawie 88% rodziców z grupy A i 100% rodziców z grupy B (przewaga tej grupy może wynikać z faktu, że w klasach, które nie realizują tego projektu, jest to jedyna szansa na zauważenie osiągnięć artystycznych dzieci, zaś dzieci realizujące program mają inne okazje na rozwijanie swoich zdolności artystycznych).

Bardzo ważną potrzebą dziecka jest empatyczne rozumienie ze strony najbliższych. Przedstawione w tabeli dane wskazują, że potrzebę tę dostrzega 100% rodziców z grupy A i tylko niespełna 60% rodziców z grupy B (różnica bardzo istotna statystycznie – na poziomie ufności 0,001) – w tej grupie ponad 40% rodziców uważa, że ich dziecko nie potrzebuje współodczuwania jego stanów emocjonalnych; istnieje więc ryzyko, że ci rodzice nie zwracają uwagi na emocje swoich dzieci, nie reagują na nie właściwie i nie dostarczają dzieciom wsparcia w trudnych dla nich chwilach. Wydaje się zatem, że realizacja

programu, poprzez spotkania z rodzicami, czyni ich bardziej wrażliwymi na stany emocjonalne dzieci.

Istotną potrzebą dziecka w okresie późnego dzieciństwa jest potrzeba samodzielności i szansa na wyciąganie wniosków z własnych błędów. I tak rodzice z obu badanych grup niemalże w 100% rozumieją, że ich dzieci nie potrzebują wyręczania w czynnościach, z którymi same mogą sobie poradzić (brak istotnych statystycznie różnic między grupami), jak odrabianie zadań domowych, czynności samoobsługowe, natomiast 25% rodziców z grupy B i 12% rodziców z grupy A uważa, że ich dzieci potrzebują chronienia przed niepowodzeniami, błędami i pomyłkami, zapominając, że popełnianie błędów jest niezbędnym elementem uczenia się właściwych zachowań (tu różnica między grupami jest istotna statystycznie na poziomie ufności 0,05).

Rodzice dzieci realizujących projekt (grupa A) lepiej rozumieją także potrzeby poznawcze swoich dzieci. Właściwie wszystkie badane osoby z tej grupy wiedzą, że dziecku nie należy przekazywać wielu informacji naraz, że potrzebuje ono zadawać wiele pytań, rozmów na różne tematy i różnorodnych doświadczeń, poprzez które łatwiej opanowuje wiedzę i umiejętności. Natomiast 30% rodziców z grupy B uważa, że ich dzieci potrzebują wielu informacji naraz, 41% nie dostrzega potrzeby zadawania pytań przez dziecko, 16% uważa, że dziecko nie potrzebuje różnorodnych doświadczeń, a 8% nie dostrzega potrzeby rozmów z dzieckiem na różne tematy.

Również więcej rodziców (100%) z grupy A ma świadomość, że dzieci szkolne wciąż potrzebują poczucia bezpieczeństwa płynącego z rodziny, podczas gdy 14% rodziców z grupy B takiej świadomości nie ma (różnica istotna statystycznie na poziomie ufności 0,001), podobnie jak 15% rodziców w tej grupie nie dostrzega u swoich dzieci potrzeby poczucia przynależności do grupy, a 11% potrzeby bycia traktowanym poważnie. W grupie A odsetek rodziców nie rozumiejących tych potrzeb wynosi 2–3% (różnice między grupami są istotne statystycznie).

Po przeprowadzeniu analizy wyników badań można pokusić się o wniosek, że realizacja programu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” i związane z nią spotkania wychowawcy z rodzicami, wyjaśniające założenia programu i wymagające od rodziców dokonywania oceny zdolności swoich dzieci, przyczyniają się do lepszego rozumienia potrzeb tych dzieci. Być może poprzez zmuszenie rodziców do bardziej uważnej obserwacji swoich dzieci realizacja programu czyni ich bardziej wrażliwymi, co zwiększa szanse na dostrzeganie dziecięcych potrzeb i problemów oraz na właściwą pomoc w ich rozwiązywaniu.

Kolejna część pytań ankietowych dotyczyła świadomości rodziców w zakresie zdolności ich dzieci. Wyniki dotyczące oceny poszczególnych rodzajów zdolności przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Rodzaje zdolności spostrzeganych u dzieci przez rodziców z grupy A i B

Zdolności	Grupa A		Grupa B		Chi- -kwadrat	p.u.
	f	P	f	P		
językowe	83	92,2	60	50	42,19	0,001
matematyczne	64	71	70	58,3	3,63	n.i.
sportowe	69	77	79	65,8	2,91	n.i.
przywódcze	64	71	60	50	9,48	0,01
plastyczne	26	28,5	70	58,3	17,96	0,001
muzyczne	38	42,8	49	41	0,04	n.i.
twórcze	64	71	79	65,8	0,66	n.i.

Oznaczenia w tabeli: grupa A – klasy realizujące program „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”; grupa B – klasy nierealizujące programu, f – liczebność, P – procent; p.u. – poziom ufności różnic, n.i. – różnica nieistotna statystycznie.

Zgromadzone dane sugerują, że więcej rodziców dzieci realizujących projekt dostrzeżę zdolności swych pociech. Dotyczy to szczególnie zdolności językowych i przywódczych. Różnice w spostrzeganiu zdolności matematycznych, sportowych i twórczych nie są istotne statystycznie. Na uwagę zasługuje to, iż rodzice dzieci, które nie realizują projektu, częściej dostrzegają ich zdolności plastyczne, podczas gdy rodzice z grupy A wyraźnie ich niedoceniają (różnica między grupami na poziomie 0,001). Są to jedne z bardziej popularnych zdolności, najczęściej rozwijanych w edukacji wczesnoszkolnej (większość szkolnych konkursów to właśnie konkursy plastyczne), więc przeciętny rodzic często kojarzy zdolności dziecka z twórczością plastyczną. Natomiast wykłady dotyczące inteligencji wielorakich i ich ocena dokonywana przez rodziców dzieci realizujących projekt mogły spowodować uświadomienie sobie, że ich dzieci posiadają również inne talenty, których rozwój może im dawać szansę na realizowanie siebie w twórczy sposób.

Tabela 3. Liczba błędnych przekonań odnośnie inteligencji dzieci w grupie A i B

	Grupa A		Grupa B		Chi- -kwadrat	p.u.
	f	P	f	P		
Falszywe przekonania dotyczące inteligencji	38	42,2	79	65,8	11,61	0,001

Oznaczenia w tabeli: grupa A – klasy realizujące program „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”; grupa B – klasy nierealizujące programu, f – liczebność, P – procent; p.u. – poziom ufności różnic.

Program „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” opiera się na teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera, która różni się od tradycyjnego rozumienia inteligencji. Sprawdzono więc, jakie są poglądy rodziców dotyczące inteligencji i jej rozwoju u dzieci. Zadaniem badanych było wskazanie, które z przedstawionych im twierdzeń są prawdziwe (wybór każdorazowo dotyczył dwóch przeciwstawnych twierdzeń). Tabela 3 ilustruje liczebność

rodziców, którzy popełnili błędy w ocenie prawdziwości twierdzeń dotyczących inteligencji.

Więcej rodziców z grupy B (ponad 65%) popełniło błędy w ocenie twierdzeń dotyczących inteligencji. Najczęściej były to fałszywe przekonania mówiące, że człowiek posiada jedną inteligencję, a nie wiele rodzajów, że pierwsze doświadczenia w szkole nie są istotne dla rozwoju kariery szkolnej dziecka, jako że zależy ona od jego dojrzałości i posiadanych cech. Rodzice ci również są przekonani, że są najważniejsi w rozwoju dziecka, negując znaczenie interakcji rodziców i nauczyciela. Rodzice z grupy A mają większą wiedzę w tym względzie. Różnica w ilości nieprawidłowych przekonań dotyczących inteligencji pomiędzy rodzicami z grupy A i rodzicami z grupy B jest istotna statystycznie na poziomie 0,001.

Kolejne korzyści z realizacji projektu to zaobserwowane przez rodziców zmiany w funkcjonowaniu ich dzieci, odkąd te uczęszczają do szkoły. W tym obszarze również istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy grupą realizującą projekt i grupą, która projektu nie realizowała. Dane dotyczące zaobserwowanych zmian ilustruje tabela 4.

Tabela 4. Zmiany zaobserwowane u dzieci przez rodziców z grupy A i B (poziom istotności różnic)

Czy Twoje dziecko uczęszczając do szkoły...	Grupa A				Grupa B				Chi-kwadrat	p.u.
	tak		nie		tak		nie			
	f	P	f	P	f	P	f	P		
<i>I</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>I</i> 0	<i>I</i> 1
stało się bardziej pewne siebie?	87	96,7	3	3,3	79	65,8	41	34,2	29,54	0,001
jest częściej przygnębione?	13	14,4	77	85,6	0	0	120	100	18,48	0,001
jest bardziej zadowolone ze swojego życia towarzyskiego?	88	97,7	2	2,3	89	74,1	31	25,9	21,63	0,001
jest bardziej samotne?	0	0	90	100	0	0	120	100	0,00	n.i.
częściej mówi o swoich uczuciach?	51	56,6	39	43,4	70	58,3	50	41,7	0,06	n.i.
częściej martwi się tym, co inni o nim mówią?	77	85,7	13	14,3	68	56,6	52	43,4	20,08	0,001
częściej umie kogoś pochwalić?	52	57,7	38	42,3	69	57,5	51	42,5	0,00	n.i.
częściej umie kogoś skrytykować?	49	54,4	41	45,6	67	55,8	53	44,2	0,04	n.i.
lepiej znosi krytykę?	13	14,4	77	85,6	9	7,5	111	92,5	2,64	n.i.
gorzej znosi krytykę?	26	28,8	64	71,2	51	42,5	69	57,5	4,10	0,05
częściej mówi o sobie dobrze, wierzy, że sobie poradzi z zadaniami?	77	85,7	13	14,3	68	56,6	52	43,4	20,08	0,001

<i>1</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
częściej obawia się, że sobie nie poradzi, źle mówi o sobie?	26	28,8	64	71,2	31	25,8	89	74,2	0,24	n.i.
częściej mówi o swoich życzeniach, potrzebach?	64	71,1	26	28,9	66	55	54	45	5,66	0,05
jest bardziej wrażliwe na uczucia innych?	65	72,2	25	27,8	88	73,3	32	26,7	0,03	n.i.
częściej dostrzega potrzeby innych?	77	85,7	13	14,3	89	74,1	31	25,9	4,03	0,05
chętniej pomaga innym?	87	96,7	3	3,3	86	71,6	34	28,4	22,14	0,001
częściej podejmuje inicjatywę?	51	56,6	39	43,4	11	9,2	109	90,8	55,17	0,001
częściej broni swoich praw i praw innych?	84	93,3	6	6,7	79	65,8	41	34,2	22,39	0,001
potrafi trafnie oceniać postępowanie swoje i innych?	78	86,7	12	13,3	80	66,6	40	33,4	11,04	0,001
zadaje więcej pytań?	88	97,7	2	2,3	109	90,8	11	9,2	4,27	0,05
chętniej podejmuje się nowych zadań?	66	73,3	24	26,7	68	56,6	52	43,4	6,19	0,05
jest bardziej samokrytyczne, zauważa swoje wady i dąży do ich wyeliminowania?	63	70	27	30	70	58,3	50	41,7	3,01	n.i.

Oznaczenia w tabeli: grupa A – klasy realizujące program „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”; grupa B – klasy nierealizujące programu, f – liczebność, P – procent; p.u. – poziom ufności różnic, n.i. – różnica nieistotna statystycznie.

Dane zaprezentowane w tabeli 4 wskazują, iż więcej rodziców z grupy A niż z grupy B dostrzega korzystne zmiany u swoich dzieci, od kiedy poszły one do szkoły. Uważają, że ich dziecko stało się bardziej pewne siebie (96%), jest bardziej zadowolone ze swojego życia towarzyskiego (98%), częściej mówi o sobie dobrze i wierzy, że poradzi sobie z zadaniami (86%), częściej mówi o swoich potrzebach (71%), częściej dostrzega potrzeby innych (85%), chętniej pomaga innym (97%), częściej broni swoich praw i praw innych (93%), chętniej podejmuje się nowych zadań (73%), zadaje więcej pytań (98%), częściej podejmuje inicjatywę (56%). Równocześnie rodzice z tej grupy zauważają, że ich dzieci częściej martwią się tym, co inni o nich mówią (86%).

W zakresie wymienionych twierdzeń istnieją znaczne różnice w opiniach rodziców dzieci uczestniczących i nieuczestniczących w projekcie. Różnice te są istotne statystycznie przynajmniej na poziomie ufności 0,05, a w większości przytoczonych twierdzeń na poziomie 0,001. Można więc przypuszczać, że realizacja u progu edukacji szkolnej projektu wzmacniającego świadomość różnych talentów i predyspozycji dziecka przyczynia się do wzmacniania pozytywnej samooceny dziecka, jego wiary we własne możliwości, rozwija inicjatywę,

a także kształtuje empatię i wrażliwość na potrzeby rówieśników, co sprzyja zachowaniom altruistycznym.

Rodziców dzieci z klas realizujących projekt pytano również, czy dostrzegają oni efekty realizacji programu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”. 71% badanych rodziców udzieliło twierdzącej odpowiedzi na to pytanie. Wśród korzyści najczęściej rodzice wskazywali na to, iż ich dziecko stało się bardziej otwarte na wszelkie nowości, bardziej się stara, ma nowe doświadczenia, poznaje świat w różny sposób, chętnie podejmuje nowe zadania, angażuje się w doświadczenia, wspólnie z rodzicem stara się rozwiązywać problemy.

Ponadto 57,1% badanych rodziców z tej grupy deklaruje, że dzięki realizacji projektu uświadomiło sobie pewne zdolności swoich dzieci – najczęściej rodzice wskazywali tu na zdolności kreatywne, później na zdolności sportowe i matematyczne. 64,2% tych rodziców dzięki projektowi dostrzega ważne potrzeby swoich dzieci – najczęściej dotyczy to potrzeby ciągłego rozwoju, organizowania aktywności dziecka oraz kontaktu z innymi.

Jak widać, sami rodzice dostrzegają psychologiczne korzyści wynikające z realizacji projektu. Dotyczą one świadomości ważnych potrzeb rozwojowych dzieci oraz ich zdolności, a przede wszystkim otwartości na nowe doświadczenia i zadania oraz wiary we własne możliwości sprawcze u dzieci.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania rodziców dzieci w klasach realizujących projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” i w klasach, które nie realizowały projektu, pozwalają na sformułowanie dwóch podstawowych wniosków dotyczących psychologicznych korzyści wynikających z realizacji tego projektu:

- realizacja projektu skutkuje większą świadomością potrzeb i zdolności dzieci wśród rodziców;
- w klasach realizujących projekt rodzice dostrzegają więcej zmian dotyczących poziomu empatii, asertywności, otwartości i inicjatywy u swoich dzieci niż w klasach, które nie realizowały projektu. Rodzice ci mają także większą wiedzę na temat rozwoju inteligencji i zdolności u dzieci.

Powyższe wnioski doskonale korespondują z tezami zwolenników koncepcji inteligencji wielorakich. M. Suświłło¹² wyróżnia 6 następujących:

1. Wiedza o wielu inteligencjach człowieka pozwala również zauważyć mnóstwo zdolności intelektualnych, które ujawniają się na różnych płaszczyznach działania człowieka.
2. Teoria inteligencji wielorakich pozwala na indywidualizację nauczania, a więc uczenia efektywnego, bo uwzględniającego potrzeby, zainteresowania i talenty uczniów.

¹² M. Suświłło, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn 2004, s. 52.

3. Zapoznanie się rodziców oraz szerszego grona społecznego z koncepcją skutkuje większym zaangażowaniem się w edukację dzieci i młodzieży.
4. Edukacja zgodna z teorią inteligencji wielorakich buduje w dziecku poczucie własnej wartości wynikające ze świadomości posiadania własnych mocnych stron, co daje motywację do wybrania „specjalizacji” zgodnej z własnymi predyspozycjami.
5. Założenie teorii o uczeniu się „ze zrozumieniem” daje szansę gromadzenia wysokiej jakości pierwszych edukacyjnych doświadczeń, co ma kapitalne znaczenie dla dalszej kariery szkolnej i życiowej dziecka.
6. Nauczyciele korzystający z teorii, dzięki zastosowaniu paradygmatu konstruktywistycznego, mają możliwość uwzględnienia społecznego kontekstu rozwojowego dla każdego dziecka.

Warto zatem dbać o to, by edukacja wczesnoszkolna w większym stopniu opierała się na teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera, ponieważ sprzyja to kształtowaniu pozytywnych cech u dzieci, większej świadomości potrzeb i zdolności dzieci wśród rodziców oraz indywidualizacji procesu nauczania i odkrywaniu dziecięcych talentów przez nauczycieli. Praca oparta na tej teorii może też w znacznym stopniu zmienić jednostronność myślenia nauczycieli o procesie nauczania w szkole i przyczynić się do tworzenia bogatego (w sensie wielorakiej stymulacji) środowiska edukacyjnego, tj. takich warunków, które umożliwią dzieciom wykorzystywanie wszystkich rodzajów inteligencji, nie zaś tylko inteligencji faworyzowanych w tradycyjnym systemie edukacji (tzw. inteligencji szkolnej).

Bibliografia

- Faliszewska J., *Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2007, nr 8, s. 45–48.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, tłum. A. Jankowski, Warszawa 2009.
- Gardner H., Kornhaber M., Wake W., *Inteligencja: wielorakie perspektywy*, tłum. M. Groborz, M. Śmieja, Warszawa 2001.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966.
- Rose C., *Wspaniałe dzieciństwo. Jak rozwinąć inteligencję dziecka?*, tłum. K. Lotkowska, Transfer Learning Solutions, 2009.
- Rose C., Dryden G., *Jak wspierać rozwój dziecka? Zabawy fundamentalne*. Płyta na DVD, tłum. K. Lotkowska, Transfer Learning Solutions, 2009.
- Rose C., Dryden G., *Zabawy fundamentalne. Zabawa jest nauką*. Przewodnik CD, tłum. K. Lotkowska, Transfer Learning Solutions, 2009.
- Rose C., Lotkowska K., *Zabawy fundamentalne dla przedszkoli. Przewodnik dla rodziców*, Transfer Learning Solutions.
- Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn 2004.
www.zabawyfundamentalne.pl
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

Teresa Piątek

KIEROWANIE KLASĄ SZKOLNĄ – KREOWANIE POCZUCIA SPRAWSTWA

MANAGING THE CLASSROOM – CREATING A SENSE OF EFFECTIVENESS

Streszczenie

Nauczyciel kierując klasą szkolną, tworzy środowisko stymulujące rozwój ucznia, w którym wymagania o charakterze wyzwań równoważą różnorodne formy wsparcia i pomocy. Aby interakcje społeczne, które zachodzą pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego, były satysfakcjonujące i inspirujące dla każdej ze stron, muszą opierać się na dobrych wzajemnych relacjach zaspokajających potrzebę bezpieczeństwa i autonomii każdego z podmiotów: ucznia i nauczyciela. Podmiotowość współczesnej edukacji sprowadza się między innymi do poszerzenia poczucia wpływu na zdarzenia zachodzące wokół jednostki, poczucia własnej skuteczności, czyli wiary we własne możliwości skutecznego działania, a więc – poczucia kontroli wewnętrznej.

Słowa kluczowe: kierowanie klasą, ład klasowy, dyscyplina, poczucie skuteczności, indywidualne teorie nauczycielskie, poczucie umiejscowienia kontroli, LOC (*locus of control*), poczucie kontroli zewnętrznej, poczucie kontroli wewnętrznej.

Abstract

By managing the classroom, the teacher creates an environment which stimulates the development of the students. In this environment, the expectations of a challenging nature are balanced by the various forms of support and assistance. In order to create mutually rewarding and inspiring social interactions (which happen during the educational process), they must be based on a harmonious relation satisfying the need for security and autonomy of each party: the student and the teacher. The subjectivity of modern education comes down to, inter alia, broadening the feeling of influence on the events occurring in each individual's surrounding, to self-efficiency, i.e., belief in one's own capacity to act effectively, and thus – to a belief in internal control.

Key words: class management, classroom order, discipline, a sense of effectiveness, individual theories of teaching, LOC (*locus of control*), a belief in external control, a belief in internal control.

Wprowadzenie

W procesie edukacji szkolnej zachodzi wiele interakcji społecznych, których podmiotami są uczniowie i nauczyciele. Aby te interakcje były satysfakcjonujące dla każdej ze stron, muszą być zabezpieczone potrzeby każdej z nich. Według A.I.

Brzezińskiej i L. Rycielskiej¹ „nauczyciele i uczniowie, niezależnie od tego, jak duża różnica wieku ich dzieli, mają podobne potrzeby związane przede wszystkim z poczuciem bezpieczeństwa i jednocześnie z potrzebą respektowania ich autonomii”. Autorki uważają, że pomimo iż w instytucji szkolnej jednocześnie zaspokojenie tych potrzeb jest trudne, jest to jednak niezbędnym warunkiem dobrego związku, w którym zarówno uczeń, jak i nauczyciel będą mogli działać w sposób twórczy i otwarty na potrzeby partnera. Nauczyciel tworzy środowisko stymulujące rozwój, w którym wymagania o charakterze wyzwań równoważą różnorodne formy wsparcia i pomocy. Podmiotowość współczesnej edukacji sprowadza się nie tylko do kształtowania nowych kompetencji, ale także do poszerzania „poczucia kompetencji, poczucia wpływu na zdarzenia zachodzące wokół jednostki, daje jej poczucie bycia aktorem i kreowania biegu zdarzeń, przeciwdziałania kształtowaniu się poczucia bycia pionkiem w rękach swego nauczyciela i biernego podlegania jego oddziaływaniom oraz ulegania wpływom otoczenia”². Według A. Bandury³ siła przekonania o własnej efektywności decyduje o tym, czy ludzie w ogóle podejmą jakiegokolwiek próby poradzenia sobie z trudnymi sytuacjami, czy też nie. Ludzie boją się sytuacji zagrażających i ich unikają, gdy sądzą, że sobie z nimi nie poradzą, natomiast zachowują się afirmatywnie, kiedy oceniają wysoko swoje możliwości skutecznego radzenia sobie z takimi sytuacjami. Zatem poczucie własnej skuteczności wpływa na podejmowanie przez jednostkę działań i na wytrwałość w ich realizacji. J. Andrzejewska⁴ twierdzi, że dziecko już od najmłodszych lat chce mieć poczucie sprawstwa. Jednak nauczyciele i rodzice często obniżają jego poczucie skuteczności przez uznanie go za nieporadne. Natomiast gdy dziecko jest traktowane podmiotowo, zaczyna wierzyć we własną skuteczność, a doświadczenia wyniesione z tego okresu decydują o nastawieniu do świata i do samego siebie w przyszłości. Kierowanie klasą szkolną to organizowanie takich warunków dla aktywności uczniów, aby każdy z nich mógł wyzwolić i rozwinąć swój potencjał. Działaniom takim ze strony nauczyciela musi towarzyszyć bezwzględna akceptacja każdego ucznia, indywidualne podejście i wiara w jego możliwości. Ponieważ nauka w szkole ma charakter klasowo-lekcyjny, każda grupa liczy około 25 uczniów, kierowaniu klasą szkolną powinno towarzyszyć utrzymywanie ładu klasowego, dyscypliny, porządku, który umożliwi realizację założonych celów edukacyjnych. Utrzymywanie ładu klasowego to z jednej strony czuwanie nad uczeniem się, podejmowanie decyzji dotyczących realizacji celów, czuwanie nad właściwym przebiegiem aktywności uczniów, kontrolowanie, czy

¹ A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela* [w:] *Tutoring w szkole*, red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska, Wrocław 2009, s. 24.

² Tamże, s. 25.

³ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007, s. 86.

⁴ J. Andrzejewska, *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dziecka*, Lublin 2013, s. 28–29.

tok nauczania zmierza we właściwym kierunku, z drugiej zaś strony jest to sprawowanie kontroli nad zachowaniami poszczególnych uczniów, dbanie o to, by nieakceptowane, dysfunkcyjne, zaburzające porządek lekcji zachowania nie zakłócały sprawnej realizacji zadań dydaktycznych czy wychowawczych. Oczekiwania formułowane wobec uczniów przez nauczycieli mogą akcentować bądź różnorodne aspekty uczniowskiego przystosowania się do wymagań szkoły lub samorealizację jednostkową⁵.

B. Muchacka⁶ za właściwe interakcje w procesie edukacji uznaje te, które oparte są na dialogu i postawie akceptacji. Odpowiednia szkoła zapewnia, zdaniem autorki, dobry klimat, który sprzyja rozwojowi uczniów i nauczycieli. Na fakt, iż nauczycielskie sprawności mają wpływ na przebieg procesu edukacyjnego i stanowią kontekst kształtowania się takich samych kompetencji u uczniów, zwraca uwagę I. Adamek⁷. Zatem uzasadnione może być popularne powiedzenie: „Z kim przestajesz, takim się stajesz”. Nauczyciele mający dobre wzajemne relacje z uczniami dają przykład przyszłych relacji interpersonalnych, jakie będą nawiązywać uczniowie z innymi ludźmi. Badania nad utrzymaniem ładu klasowego wykazują, że większość uczniów akceptuje starania nauczyciela o uzyskanie kontroli nad klasą, i to tym chętniej, gdy nauczyciel jest sprawiedliwy i nie nudzi⁸. Nie darzą natomiast sympatią nauczycieli autorytarnych i skłonnych do wzniesienia konfliktów. Analizując zachowania nauczycieli dotyczące dyscypliny z perspektywy uczniów, J. Pyżalski⁹ przytacza interesujące badania D. Cothran¹⁰ i jej współpracowników. Wynika z nich, że uczniowie ulegają dyscyplinującym działaniom tych nauczycieli, z którymi mają bliskie relacje i których odbierają jako osoby, którym rzeczywiście zależy na ich dobru. Są też posłuszni i okazują poważanie tym nauczycielom, którzy traktują ich z szacunkiem. Cytowane badania wykazały, że uczniowie doceniają to, iż nauczyciele interesują się ich sprawami, inicjują kontakt podczas przerw, potrafią pomóc, gdy uczeń zwierzy się ze swojego problemu. Aby nauczyciel był skuteczny, takim przyjaznym relacjom nauczyciela z uczniami muszą towarzyszyć określone strategie działania oraz jasno określone oczekiwania względem uczniów. Ciekawe są stwierdzenia uczniów związane

⁵ E. Czykwin, *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok 1995, s. 186.

⁶ B. Muchacka, *Wyzwania dla współczesnej szkoły w stwarzaniu szans rozwoju dzieciom* [w:] *Dziecko i uczeń w systemie edukacyjnym, teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, B. Muchacka, Kraków 2010, s. 31.

⁷ I. Adamek, *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela* [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Kraków 2013, s. 20.

⁸ J. Robertson, *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa 1998, s. 69.

⁹ J. Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków 2007, s. 32.

¹⁰ D. Cothran, P.H. Kulinna, D.A. Garrahy, *This is Kind of Giving a Secret Away: Students' Perspective on Effective Classroom Management*, „Teaching and Teacher Education” 2003/19, za: J. Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie...*, s. 32.

z konsekwencją nauczyciela względem przyjętych zasad. Okazuje się, że uczniowie nie lubią skrajności i chociaż według nich skuteczny nauczyciel ustala jasne reguły i egzekwuje je, to również znajduje czas i daje uczniom przyzwolenie na wyrażanie swego poczucia humoru¹¹. Podobną wymowę mają wnioski z przeprowadzonych przez R. Lewisa¹² badań dotyczących związku postrzegania przez uczniów metod utrzymania dyscypliny w szkołach z poczuciem odpowiedzialności uczniów. Wynika z nich, że uczniowie odbierający metody stosowane przez nauczyciela jako bardziej „miękkie”, oparte na pozytywnej relacji z nauczycielem zachowują się na zajęciach bardziej odpowiedzialnie i są bardziej skoncentrowani na pracy podczas lekcji niż ci, którzy odbierają metody utrzymania dyscypliny przez nauczyciela jako „twarde”, czyli oparte na stosowaniu kar, a czasami nawet agresji. Okazuje się, że wielu nauczycieli, zwłaszcza z krótkim stażem pracy, odbiera środowisko klasy szkolnej jako zagrażające i stosuje autorytarne rozwiązania dyscyplinujące uczniów wbrew swoim wewnętrznym przekonaniom, tłumacząc je tym, że w przeciwnym razie uczniowie wykorzystują sytuację i zaczynają rozmawiać¹³. Różnicę pomiędzy pracą początkujących nauczycieli i tych o dłuższym stażu komentuje J. Pyżalski¹⁴, zauważając, że początkujący nauczyciele często bardziej nastawieni są na sposób nauczania skoncentrowany na sobie (rozumiejąc nauczanie jako transmisję wiedzy), a nie na uczniu (kiedy nauczanie jest rozumiane jako uaktywnianie odbiorcy). W związku z tym mają oni skłonność do nadmiernego kontrolowania wszystkiego, co się dzieje w klasie. Natomiast nauczyciele o dłuższym stażu, dzięki zdobytemu doświadczeniu, pozwalają na pewien poziom hałasu i twórczego nieporządku. Wielu badaczy podkreśla również, że nauczyciele często stosują takie sposoby dyscyplinujące, jakich sami doświadczyli we własnej szkole przed laty ze strony własnych nauczycieli. W trudnej dla siebie sytuacji nauczyciele ci sięgają automatycznie po rozwiązania, których sami byli świadkami¹⁵.

Indywidualne teorie nauczycielskie

To, jakie jest nastawienie nauczyciela do ucznia, jakie są względem niego oczekiwania i w ślad za tym, jak on utrzymuje ład klasowy i kieruje klasą szkolną, wynika z jego prywatnej (indywidualnej) teorii nauczycielskiej obejmującej

¹¹ Tamże, s. 34.

¹² R. Lewis, *Classroom Discipline and Student Responsibility: the Students' View*, „Teaching and Teacher Education”, 2001/17, s. 307–319, za: J. Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie...*, s. 32.

¹³ J. Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie...*, s. 40.

¹⁴ Tamże, s. 40.

¹⁵ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998; H. Nolting, *Jak zachować porządek w klasie*, tłum. M.L. Kalinowski, Gdańsk 2004; J. Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie...*; C.H. Edwards, *Dyscyplina i kierowanie klasą*, tłum. M. Bogdanowicz, Warszawa 2008.

mującej również koncepcję natury ludzkiej¹⁶, a niejednokrotnie także z ukrytego programu nieuświadomianego sobie przez nauczycieli¹⁷. Świadomość, że większość zdarzeń dziejących się w klasie szkolnej nauczyciel może kontrolować, daje mu zaufanie do własnych sił, pewność siebie i przekonanie, że panuje nad sytuacją. Sposoby instrumentalnego oddziaływania na wychowanka, autokratyczny styl kierowania czy przymus wywierany na ucznia mogą dać nauczycielowi poczucie sprawowania kontroli. Jednak jak pokazują badania, efekty tego typu wpływu i interakcji są chwilowe i ograniczające, a nie stymulujące rozwój osobowości. B. Krzywosz-Rynkiewicz¹⁸ definiuje dyscyplinę jako tworzenie takiej atmosfery, która ułatwia uczenie się, umożliwia uczniom sprawowanie wewnętrznej kontroli i pozwala na monitorowanie własnych zachowań.

Świadome decyzje, które podejmuje nauczyciel w toku swej pracy zawodowej, wynikają najczęściej z jego indywidualnej teorii nauczycielskiej. Teoria naukowa, którą poznaje nauczyciel w trakcie kształcenia zawodowego, będąca kompilacją pedagogiki, psychologii, socjologii, filozofii, historii, na którą składa się system twierdzeń logicznie i rzeczowo uporządkowanych, jest podstawą rozumienia rzeczywistości. Nie daje ona jednak nauczycielowi możliwości bezpośredniego wdrożenia jej do praktyki, nie jest ona bowiem zbiorem recept, lecz zbiorem prawidłowości o określonym stopniu prawdopodobieństwa. Teoria pedagogiczna będąca podstawą definiowania i interpretowania rzeczywistości pedagogicznej daje możliwość rozumienia tej rzeczywistości. Według H. Kwiatkowskiej¹⁹ przeznaczeniem teorii nie jest wdrażanie jej do praktyki, ale raczej przenikanie naukowego myślenia do działania praktycznego. Dzięki niej nauczyciel nabywa sprawności w interpretowaniu złożonej rzeczywistości pedagogicznej. W konkretnej sytuacji wiedza – praktyka może okazać się ważniejsza niż wiedza zawarta w prawie nauki. Teorie indywidualne (podmiotowe) nauczyciela odnoszą się do systemów wiedzy, którą nauczyciel posługuje się w toku własnej pracy. Jest to typ wiedzy w działaniu. Obejmuje osobisty (subiektywny), uporządkowany system wiedzy na temat prawidłowości uczenia się i nauczania, roli ucznia i nauczyciela we wzajemnym współdziałaniu, wiedzy będącej rezultatem dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych nauczyciela i sposobu, w jaki ulegają one integracji w jego świadomości. Źródeł indywidualnych teorii nauczyciela T. Polak²⁰ upatruje w dotychczasowych

¹⁶ Por. M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków 2001, s. 52.

¹⁷ Por. H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkola dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1992, s. 34.

¹⁸ B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Dyscyplina w szkole – kontrola zachowania i uczenia się* [w:] *Powinności wychowawcze nauczyciela. O teorii i praktyce wychowania w szkole*, red. J. Lubowiecka, Olsztyn 2004, s. 117.

¹⁹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 107–108.

²⁰ T. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli*, Kraków 1999, s. 38–39.

doświadczeniach nauczyciela będących rezultatem realizacji zadań zawodowych we wszystkich obszarach jego pracy, w bieżącej praktyce oświatowej oraz w wiedzy pedagogicznej zdobywanej przez nauczyciela w toku studiów. Na strukturę teorii indywidualnych składają się trzy podstawowe elementy: koncepcja rzeczywistości pedagogicznej, w jakiej nauczyciel funkcjonuje, system wartości obejmujący normy zachowań oraz orientację na działanie (przekonanie nauczyciela o własnych możliwościach i szansach skutecznego działania). Tworzenie tych teorii odbywa się drogą refleksji (introspekcji, odkrywania relacji pomiędzy zjawiskami i procesami, namysłu i wartościowania) prowadzących do samowiedzy i samoświadomości. Sprzyja to lepszemu poznaniu siebie, sprawowaniu swojej roli, lepszej komunikacji z uczniem. Takie indywidualne teorie nauczycieli – refleksyjnych praktyków wpływają nie tylko na rozwój ucznia, ale również na rozwój nauczyciela, jego tożsamość, indywidualność. Bywa jednak i tak, że na proces edukacyjny wpływają również nieuświadomiane uczucia i postawy nauczycieli (tzw. ukryty program). Mamy tu do czynienia z sytuacją, gdy nauczyciele deklarują realizację pewnych wzniosłych celów (typu troska o wszechstronny rozwój dziecka, bezwarunkowa akceptacja dziecka), a w rzeczywistości znacznie od nich odbiegają, kierując się wiedzą potoczną lub nabytymi w przeszłości przekonaniami, wierzeniami, doświadczonymi uczuciami²¹.

S. Kohout i D.G. Range²² uważają, że dyscyplina nie polega na karaniu uczniów za niewłaściwe zachowanie. Powinna ona prowadzić do takiej atmosfery, która ułatwia uczenie się, umożliwia uczniom sprawowanie wewnętrznej kontroli i pozwala na monitorowanie własnych zachowań.

Poczucie umiejscowienia kontroli

Sprawowanie wewnętrznej kontroli ma związek z pojęciem poczucia umiejscowienia kontroli (ang. *locus of control*). W *Słowniku psychologii*²³ czytamy, iż termin ten „oznacza ogólne oczekiwanie jednostki dotyczące sił determinujących występowanie zdarzeń o charakterze nagradzającym i karzącym. Osoby z poczuciem kontroli wewnętrznej charakteryzuje przekonanie, że zdarzenia takie stanowią rezultat ich własnych działań, natomiast osoby z poczuciem kontroli zewnętrznej są przekonane, że takie zdarzenia znajdują się pod kontrolą przypadkowych czynników zewnętrznych, takich jak traf bądź szczęście”. Badania nad poczuciem lokalizacji kontroli wzmocnień prowadził przede wszystkim J. Rotter i jego współpracownicy²⁴. Na podstawie długoletnich badań uzyskał on bardzo

²¹ M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, s. 52–53.

²² B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Dyscyplina w szkole...*, s. 117, za: S. Kohout, D.G. Range, *Classroom discipline: case studies and viewpoints*, Washington 1986.

²³ *Słownik psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 791.

²⁴ R. Drwal, *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Warszawa 1995, s. 199–227.

interesujące wyniki dotyczące postępowania ludzi i ich oczekiwań. Okazało się między innymi, że ludzie z poczuciem kontroli wewnętrznej funkcjonują inaczej niż ludzie z poczuciem kontroli zewnętrznej. Ci pierwsi okazali się sprawniejsi w działaniu, między innymi wobec wymagań, jakie stawia się ludziom w procesie pracy. Stwierdzono między innymi, że na przewagę osób o poczuciu kontroli wewnętrznej nad osobami o poczuciu kontroli zewnętrznej składa się: większa wrażliwość na informacje oraz aktywne poszukiwanie informacji ułatwiających osiągnięcie celu działania, spostrzeganie wielu możliwości działania, uczenie się na własnych doświadczeniach, zachowania bardziej realistyczne, mniejsza skłonność do konformizmu, skuteczniejsze zwalczanie stresu. Obiektywnie wyższa sprawność ludzi z poczuciem kontroli wewnętrznej (większa reaktywność na informacje czy szybsze uczenie się) dostarcza doświadczeń wzmacniających z kolei poczucie własnej kontroli nad otoczeniem²⁵. Poczucie kontroli wewnętrznej lub zewnętrznej ma charakter nabyty – zależy od życiowych doświadczeń człowieka. Spostrzeganie i interpretacja własnego działania jest zarówno skutkiem minionych doświadczeń, jak i przyczyną modyfikacji zamierzonych działań. Istnieje prawdopodobieństwo, że nauczyciele z poczuciem kontroli wewnętrznej wpłyną na podobne uwarunkowania działań swoich uczniów. M. Dudzikowa²⁶ uważa, że „w wychowaniu powinno także chodzić o rozwinięcie przez uczniów poczucia sprawstwa, czyli mówiąc najbardziej lapidarnie, wiary we własne możliwości skutecznego działania, a więc – poczucia kontroli wewnętrznej. Zarówno praktyka dnia codziennego, jak i wyniki badań naukowych uczą nas, że kiedy człowiek stwierdza, iż w ważnych dla niego sprawach jest raczej poddany wpływom zewnętrznych sił, a to, co się dzieje w nim i co się dzieje w otaczającym świecie, nie podlega jego wpływom w stopniu odpowiadającym jego standardom – może przeżywać uczucie uprzedmiotowienia”. Przedmiotowość w wychowaniu jest zaprzeczeniem idei współczesnej szkoły. To podmiotowość w relacjach osobowych warunkuje skuteczność wychowawczą. Poczucie podmiotowości, mające związek z poczuciem kontroli wewnętrznej, daje poczucie kontroli nad rzeczywistością. Gdy człowiek zbyt często znajduje się w sytuacjach, na które nie jest w stanie wpływać, może dojść do utraty pewności siebie, utraty pewności co do swoich umiejętności, lęku w podejmowaniu decyzji, obniżenia poczucia własnej wartości, a w konsekwencji do tzw. wyuczonej bezradności. Nauczyciele o poczuciu kontroli wewnętrznej posiadają także poczucie kontroli nad zachowaniem uczniów. Również uczniowie posiadający poczucie kontroli wewnętrznej będą sprawniej i efektywniej pracować, co może mieć znaczący wpływ na dyscyplinę pracy²⁷. Zatem można przyjąć,

²⁵ X. Gliszczyńska, *Skala I-E w pracy. Technika pomiaru poczucia kontroli w sytuacji pracy*, Warszawa 1990, s. 7.

²⁶ M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, s. 146.

²⁷ D. Ochojska, M. Słowik, *Poczucie kontroli u uczniów o inteligencji ponadprzeciętnej osiągających niskie wyniki w nauce [w:] Osobowość a wyniki w nauce*, red. M. Radochoński, Rzeszów 1993, s. 39–50.

że wszelkie działania nauczyciela sprowadzające się do kontroli zachowania uczniów mają sens wówczas, gdy ich celem nadrzędnym jest wdrożenie uczniów do samokontroli i samodyscypliny, co może przełożyć się na poczucie kontroli wewnętrznej u uczniów. Tak rozumiane poczucie kontroli można określić jako względnie stałą cechę osobowości.

J. Rotter traktuje umiejscowienie poczucia kontroli jako pewien wymiar osobowości, gdzie na jednym krańcu tego wymiaru można umieścić osoby przejawiające skrajnie wewnętrzne poczucie kontroli, bliżej środka jednostki, których obydwaj rodzaje poczucia mają podobną siłę, zaś na drugim krańcu osoby o skrajnie zewnętrznym poczuciu kontroli. Osoby o wewnętrznym poczuciu kontroli często spostrzegają, że wynik działania od nich zależy, są one bardziej aktywne społecznie, bardziej samodzielne, niezależne. Posiadają też wyższą samoocenę, cechuje ich wyższa samoakceptacja²⁸. Osoby przejawiające zewnętrzne poczucie kontroli mają przekonanie, że wszystko, co uzyskują, jest spowodowane czynnikami zewnętrznymi (los, przypadek, działanie innych ludzi). Kilkudziesięcioletnie badania skalą Rottera pokazują, iż ludzie z poczuciem kontroli wewnętrznej funkcjonują inaczej niż z poczuciem kontroli zewnętrznej.

Zwraca na to uwagę X. Gliszczyńska²⁹, stwierdzając, że ci pierwsi okazali się być sprawniejsi w działaniu, między innymi wobec wymagań, jakie stawia się ludziom w procesie pracy. Na przewagę osób o poczuciu kontroli wewnętrznej nad osobami o poczuciu kontroli zewnętrznej składa się: większa wrażliwość na informacje oraz aktywne poszukiwanie informacji ułatwiających osiągnięcie celu działania; spostrzeżenie wielu możliwości działania; uczenie się na własnych doświadczeniach; zachowania bardziej realistyczne; mniejsza skłonność do konformizmu; skuteczniejsze zwalczanie stresu. Zdaniem autorki obiektywnie wyższa sprawność ludzi z poczuciem kontroli wewnętrznej wykazana w badaniach (np. większa reaktywność na informacje czy szybsze uczenie się) dostarcza z kolei doświadczeń wzmacniających poczucie własnej kontroli nad otoczeniem.

Zbadano zatem, jak przedstawia się lokalizacja poczucia kontroli u nauczycieli, gdyż szczególnie w tym zawodzie wymienione powyżej cechy osobowe, korelujące pozytywnie z wewnętrzną lokalizacją poczucia kontroli, są szczególnie pożądane. Istnieje duże prawdopodobieństwo, jak wykazują badania dotyczące funkcjonowania neuronów lustrzanych³⁰, że nauczyciele mający pozytywną samoocenę, odpowiedzialni, pomysłowi, ambitni, opanowani będą przekazywać podobne cechy osobowe swoim wychowankom.

²⁸ R. Drwal, *Adaptacja kwestionariuszy...*, Warszawa 1995, s. 47.

²⁹ X. Gliszczyńska, *Skala I-E w pracy...*, s. 6.

³⁰ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 118–160.

Poczucie umiejscowienia kontroli u nauczycieli – badania własne

Badaniami objęto 150 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych w województwie podkarpackim (szkoły miejskie i wiejskie). Zdecydowaną większość wśród badanych osób stanowili nauczyciele pracujący powyżej 10 lat (61,4%), z czego ponad połowa to nauczyciele pracujący powyżej 20 lat.

W celu zbadania poczucia lokalizacji kontroli (LOC) u nauczycieli posłużono się skalą I-E (Internal-External Control Skale) opracowaną przez J. Rottera i jego współpracowników mierzącą zgeneralizowane oczekiwania wewnętrznej albo zewnętrznej kontroli wzmocnień. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, iż w badanej grupie nauczycieli dominuje nieokreślone poczucie umiejscowienia kontroli. Jest ono przypisane aż 96 osobom. Również stosunkowo duża liczba nauczycieli (30 osób) posiada zewnętrzną lokalizację poczucia kontroli. Niewiele, bo zaledwie 16% badanych nauczycieli charakteryzuje wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli. Można powiedzieć, że w tej grupie będzie to co dziewiąty, dziesiąty nauczyciel. Nie są to optymistyczne dane. Wiadomo bowiem, że osoby z poczuciem kontroli wewnętrznej są przekonane, że to, co dzieje się wokół nich, stanowi rezultat ich własnych działań.

Rozkład lokalizacji poczucia kontroli w badanej grupie nauczycieli jest zróżnicowany ze względu na etap edukacyjny, do którego przynależą nauczyciele. Wśród nauczycieli posiadających wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli wyróżniają się nauczyciele uczący w klasach I–III. Ich liczba jest trzykrotnie wyższa niż liczba takich nauczycieli uczących w gimnazjum.

Analizę umiejscowienia poczucia kontroli u nauczycieli przeprowadzono również ze względu na ich staż pracy. Upoważnia ona do stwierdzenia, iż w miarę coraz dłuższego stażu pracy badanych nauczycieli nie przybywa w sposób znaczący osób posiadających wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli. Najbardziej liczną pod tym względem grupę stanowią nauczyciele o stażu pracy od 11 do 20 lat i powyżej 20. Niestety, w grupach tych wzrasta również liczba osób z zewnętrzną kontrolą. Najwięcej nauczycieli z wewnętrzną kontrolą znajduje się w grupie osób pracujących najdłużej, czyli ponad 20 lat. Najbardziej korzystny średni wynik związany z lokalizacją poczucia kontroli wewnętrznej odnosi się do nauczycieli ze stażem pracy od 4 do 10 lat. Może on mieć związek z przebiegiem ich pracy zawodowej. Jest to etap największej aktywności, podejmowania wielu działań związanych ze zdobywaniem kolejnego stopnia awansu zawodowego i umacniania się w roli zawodowej. Sukcesy związane z awansem, uczestniczenie w dodatkowych formach kształcenia, podejmowane w tym okresie liczne studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne sprzyjają podnoszeniu poczucia własnej wartości, wiary we własne możliwości, co prawdopodobnie pozostaje w relacji z poczuciem większego wpływu na przebieg zdarzeń, zatem na poczucie kontroli wewnętrznej.

Podsumowanie

Analiza materiału empirycznego pozwoliła na określenie lokalizacji kontroli w badanej populacji. Ustalono, że tylko 16% badanych osób posiada wewnętrzną kontrolę. Nieokreślone, dominujące w tej grupie poczucie umiejscowienia kontroli jest przypisane aż 64% badanych. Również stosunkowo dużo nauczycieli (20%) posiada zewnętrzną lokalizację poczucia kontroli, czyli co piąty badany nauczyciel. Oznacza to, że co piąty nauczyciel z badanej grupy może mieć przekonanie, że angażowanie się w działanie nie ma sensu, ponieważ i tak nie ma on wpływu na zachodzące wydarzenia, które znajdują się pod kontrolą przypadkowych czynników zewnętrznych, takich jak traf bądź szczęście. Postawa taka może się łączyć z brakiem zaufania do własnych możliwości kontrolowania tego, co zdarza się w określonych okolicznościach. Dotyczy to także sprawowania kontroli nad zachowaniem innych. W odniesieniu do tej grupy zawodowej analizowane wyniki badań mogą budzić niepokój, zważywszy, że wśród pozostałej liczby nauczycieli aż 96 osób wykazuje nieokreślone poczucie umiejscowienia kontroli. Najliczniejszą grupę wśród badanych nauczycieli z wewnętrzną kontrolą stanowią nauczyciele uczący w klasach I–III, natomiast najmniej liczną uczący w gimnazjum. Wiemy, że w gimnazjach mamy do czynienia z największą liczbą zachowań dysfunkcyjnych i problemowych wśród uczniów. Wiadomo też, że poczucie kontroli wewnętrznej lub zewnętrznej ma charakter nabyty i zależy od życiowych doświadczeń człowieka, również tych nauczycielskich, związanych z pierwszymi problemowymi sytuacjami wychowawczymi, z którymi musiał się zmierzyć młody nauczyciel. Jeżeli te pierwsze zawodowe doświadczenia powtarzały się jako stresujące i traumatyczne, mogły mieć wpływ na sposób myślenia charakterystyczny dla ludzi o zewnętrznej lokalizacji poczucia kontroli. Okazuje się, że lokalizację poczucia kontroli różnicuje również staż pracy badanych osób. Najbardziej liczną grupę pod względem posiadania kontroli wewnętrznej stanowią nauczyciele o stażu pracy od 11 do 20 lat i powyżej. Jednak niepokojącym zjawiskiem jest zwiększanie się wraz z coraz dłuższym stażem pracy liczby osób z zewnętrzną kontrolą. Być może tendencja ta ma związek ze zjawiskiem wyuczonej bezradności czy wypalenia zawodowego. Uwzględniając fakt, iż wraz z wiekiem i związanym z nim stażem pracy nauczyciele zyskują coraz większe doświadczenie w pracy pedagogicznej, to powinno być coraz więcej nauczycieli posiadających wewnętrzne poczucie kontroli wzmocnień, ale też coraz mniej z zewnętrzną lokalizacją poczucia kontroli. Nauczyciele w takiej sytuacji winni jednak doświadczać skutecznego i efektywnego działania. Dane empiryczne wskazują jednak, że w kolejnych grupach wyodrębnionych ze względu na staż pracy wzrasta liczba nauczycieli posiadających zewnętrzne umiejscowienie kontroli wzmocnień, co mogłoby potwierdzać wcześniejsze przypuszczenie dotyczące zjawiska wyuczonej bezradności, czyli nabycia przeświadczenia na skutek doświadczanych porażek, że nie ma się kontroli i wpływu

na przebieg zdarzeń. Zatem nieokreślona kontrola zamiast przeistaczać się w kontrolę wewnętrzną, staje się kontrolą zewnętrzną. Na podobne zjawiska zwraca uwagę R. Kościelak³¹, przytaczając badania dotyczące uwarunkowań poczucia umiejscowienia kontroli. Autor podkreśla związek, jaki zachodzi pomiędzy kontrolą wewnętrzną a wzrostem stabilności w życiu oraz pomiędzy kontrolą zewnętrzną a nasilaniem się niepewności, bezsilności i poczucia braku wpływu na bieg zdarzeń. Sytuacja psychiczna nauczycieli bywa trudna i pełna konfliktów. Dokonujące się przemiany społeczne, transformacje ustrojowe, reformy w obszarze oświaty powodujące dla niektórych nauczycieli konieczność zmiany swoich kwalifikacji, niż demograficzny stwarzający zagrożenie utraty pracy, pogarszające się relacje z ludźmi, niski prestiż zawodowy i postępująca pauperyzacja stanu nauczycielskiego sprawiają, że nauczyciele żyją w ciągłej niepewności i napięciu. Ta destabilizacja i związane z nią przeciążenie wynikające z nadmiaru obowiązków i oczekiwań niewspółmiernych do gratyfikacji za wyteżoną pracę coraz częściej prowadzą do przemęczenia, frustracji, niezadowolenia czy wypalenia zawodowego. Jeżeli nauczyciel ma wychowywać uczniów odpowiedzialnych, mających poczucie własnej skuteczności, pełnych wiary we własne możliwości, sam musi posiadać poczucie wpływu na zachodzące wokół zdarzenia i mieć poczucie własnej wartości.

Bibliografia

- Adamek I., *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela* [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Kraków 2013.
- Andrzejewska J., *Zróznicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dziecka*, Lublin 2013.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.
- Bishop G.D., *Psychologia zdrowia*, Wrocław 2007.
- Brzezińska A.I., Rycielska L., *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela* [w:] *Tutoring w szkole*, red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska, Wrocław 2009.
- Czykwini E., *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok 1995.
- Drwał R.Ł., *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Warszawa 1995.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków 2001.
- Edwards C.H., *Dyscyplina i kierowanie klasą*, tłum. M. Bogdanowicz, Warszawa 2008.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998.
- Kościelak R., *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonanie o własnej skuteczności w zdrowiu i chorobie*, Kraków 2010.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., *Dyscyplina w szkole – kontrola zachowania i uczenia się* [w:] *Powinności wychowawcze nauczyciela. O teorii i praktyce wychowania w szkole*, red. J. Lubowiecka, Olsztyn 2004.

³¹ R. Kościelak, *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonanie o własnej skuteczności w zdrowiu i chorobie*, Kraków 2010, s. 46–48.

- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Lewis R., *Classroom Discipline and Student Responsibility: the Students' View*, „Teaching and Teacher Education”, 2001/17.
- Muchacka B., *Wyzwania dla współczesnej szkoły w stwarzaniu szans rozwoju dzieciom [w:] Dziecko i uczeń w systemie edukacyjnym, teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, B. Muchacka, Kraków 2010.
- Nolting H., *Jak zachować porządek w klasie*, tłum. M.L. Kalinowski, Gdańsk 2004.
- Ochojska D., Słowik M., *Poczucie kontroli u uczniów o inteligencji ponadprzeciętnej osiągających niskie wyniki w nauce [w:] Osobowość a wyniki w nauce*, red. M. Radochoński, Rzeszów 1993.
- Polak T., *Indywidualne teorie nauczycieli*, Kraków 1999.
- Pyżalski J., *Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków 2007.
- Robertson J., *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa 1998.
- Rylke H., Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1992.
- Słownik psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Dominik Borawski

DIALOGOWE TECHNIKI WSPOMAGANIA ROZWOJU MĄDROŚCI

DIALOGICAL TECHNIQUES OF WISDOM ENHANCEMENT

Streszczenie

Psychologiczne koncepcje mądrości można podzielić na trzy grupy. Pierwsze podejście określa mądrość jako efekt kumulacji doświadczeń jednostki w zakresie rozwiązywania problemów w ciągu życia. W świetle drugiego z podejść mądrość może być ujmowana jako system wiedzy eksperckiej zajmującej się sensem i sposobem życia bądź jako aplikacja wiedzy ukrytej w celu równoważenia korzyści intrapersonalnych, interpersonalnych i pozaosobowych. Wreszcie trzecie z podejść traktuje mądrość jako myślenie dialektyczne umożliwiające jednostce integrowanie odmiennych punktów widzenia, akceptowanie kontrydycji i alternatywnych konceptualizacji prawdy. Artykuł ten koncentruje się na trzecim podejściu i związanymi z nim praktycznymi możliwościami rozwijania mądrości jako dialektycznego rozumowania i podejmowania decyzji. Zaproponowane techniki są inspirowane teorią dialogowego „ja” Huberta Hermansa i opierają się na trzech aspektach wewnętrznej dialogowości:

- a) dialogach tożsamościowych pomiędzy kontrastującymi aspektami „ja”;
- b) dialogach temporalnych pomiędzy „ja” z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;
- c) dialogach symulujących interakcje społeczne (np. z autorytetami czy mentorami).

Słowa kluczowe: mądrość, wewnętrzna dialogowość, techniki dialogowe, dialogowe „ja”.

Abstract

Psychological conceptions of wisdom can be divided into three groups. First approach framed wisdom as a cumulative effect of one's experiences in problems solving over the whole lifetime. According to second approach wisdom can be viewed as an expert system dealing with the meaning and conduct of life or application of tacit knowledge to balance intrapersonal, interpersonal, and extrapersonal interests. Third approach understands wisdom as dialectical thinking which allows an individual to integrate various points of view, accept inherent contradictions and alternate truths. This paper is focused on third approach and practical possibilities of enhancing dialectical reasoning and dialectical decision making. The proposed techniques and interventions are inspired by Hubert Hermans's conception of dialogical self and based on three aspects of internal dialogical activity:

- a) identity dialogues between opposing aspects of self;
- b) temporal dialogues of the self located in the personal past, present and future;
- c) dialogical simulations of social interactions (f.e. with authorities and mentors).

Key words: wisdom, Internal dialogical activity, dialogical techniques, dialogical self.

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie teoretycznych perspektyw oraz opartych na nich praktycznych propozycji w zakresie stymulowania rozwoju mądrości za pomocą oddziaływań psychologicznych. Na samym początku należy zauważyć, że sama idea edukowania w zakresie mądrości może wydawać się kontrowersyjna. Potoczne koncepcje mądrości zakładają bowiem, że jest ona pochodną dojrzałego wglądu w naturę zjawisk intra- oraz interpersonalnych używanego w toku nabywania nowych doświadczeń i każą upatrywać jej przyrostu wraz z wiekiem. Przekonanie to jest tak silne, że przeniknęło świat kultury i sztuki, której wytwory utożsamiają mądrość z wizerunkiem nobliwych postaci przyproszonych siwizną i stanowiących swoistą imaginację Jungowskiego archetypu mędrca. Takie rozumienie zjawiska stawiałoby pod znakiem zapytania możliwość nabywania mądrości w okresach rozwojowych poprzedzających średnią i późną dorosłość. Czy zatem mądrości rzeczywiście można się nauczyć? Odpowiedź na to pytanie wydaje się w ogromnej mierze zależeć od sposobu konceptualizacji samego pojęcia mądrości. Okazuje się bowiem, że teoretyczne ujęcia mądrości zazwyczaj koncentrują się na określeniu kryteriów owej złożonej dyspozycji, a niekoniecznie możliwych ścieżek jej nabywania. Co więcej, również w wielu propozycjach naukowych pojawia się mniej lub bardziej wyraźna sugestia łącząca mądrość z dojrzałością definiowaną wiekiem biologicznym.

Psychologiczne koncepcje mądrości

W dotychczasowych pracach psychologicznych można odnaleźć kilka wiodących sposobów ujmowania mądrości. Pierwszy traktuje ją jako efekt wcześniejszych doświadczeń składających się na dynamiczne procesy rozwiązywania życiowych dylematów. Przykładem mogą być teorie Junga, a zwłaszcza Eriksona¹. Z teoretycznej perspektywy tego ostatniego autora mądrość pojawia się w późnej dorosłości jako pokłosie zmagania, w których jednostka oscyluje pomiędzy poczuciem integralności a rozpacz. Konstruktywne rozwiązanie dylematu prowadzi do mądrości, która przejawia się w akceptacji samego siebie ze wszystkimi osiągnięciami i niepowodzeniami, a także swoich bliskich, zwłaszcza rodziców, pomimo popełnionych przez nich błędów². W świetle tej teorii tak rozumiana mądrość może pojawić się dopiero po 60 roku życia, a zatem teoretycznie można ją osiągnąć, ale niestety bardzo późno i to pod warunkiem, że wcześniej konstruktywnie radziłszy sobie z innymi wyzwaniami rozwojowymi. Inne ujęcie rozpatruje mądrość jako złożoną cechę, inteligencję wyższego rzędu będącą syntezą wielu właściwo-

¹ A. Carr, *Psychologia pozytywna – nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, tłum. Z.A. Króliczki, Poznań 2009, s. 181–186.

² Tamże, s. 185.

ści psychicznych (w tym elementów poznawczych, refleksyjnych i afektywnych)³. Fundamentem tak rozumianej mądrości jest system wiedzy eksperckiej na temat pytań dotyczących sensu życia i właściwości ludzkiej natury⁴. Wiedza ta z jednej strony jest rozległa i ogólna, a z drugiej strony może być z łatwością aplikowana do szczegółowych kontekstów i okoliczności. W genezie mądrości jako wiedzy eksperckiej wyższego rzędu twórcy koncepcji dużą rolę przypisują długiemu procesowi uczenia się, silnej motywacji wewnętrznej i wsparciu społecznemu, w tym przewodnictwu mentorów oraz umiejętności radzenia sobie z porażkami i krytycznymi wydarzeniami w ciągu życia. Podobnie jak w ujęciu Eriksonowskim przewidyuje się, że mądrość osiąga punkt szczytowy w późnej dorosłości. Bardziej szczegółowa analiza tego typu znawstwa dokonywana jest w oparciu o pięć kryteriów⁵. Pierwsze dwa kryteria – wiedza faktograficzna i wiedza proceduralna są typowe dla systemów eksperckich każdego typu. Pozostałe trzy kryteria mają charakter specyficzny. Osadzenie w biegu życia odnosi się do znajomości wielu kontekstów życiowych oraz dynamiki dążeń i celów życiowych w toku rozwoju ontogenetycznego. Kryterium to obejmuje zatem perspektywę całego życia w wymiarze zarówno horyzontalnym (różne obszary aktywności życiowej), jak i wertykalnym (zmiany na przestrzeni czasu). Relatywizm wartości i tolerancja dotyczą wrażliwości na indywidualne oraz kulturowe różnice w zakresie postrzegania wartości i priorytetów życiowych oraz uwzględniania tych różnic w odnoszeniu się do problematyki sensu życia. Tak rozumiana mądrość dąży do zrównoważenia interesu jednostki z interesem grupowym i społecznym. Trzecie kryterium specyficzne – świadomość niepewności i radzenie sobie z nią stanowi rozwinięcie przypisywanej Sokratesowi sentencji *oida ouden eidos* (wiem, że nic nie wiem) i odnosi się do wiedzy o ludzkich ograniczeniach poznawczych w zakresie rzetelnego przetwarzania informacji, przewidywania następstw wydarzeń czy przyznawania racji w sporach i konfliktach oraz uwzględniania jej przy opracowywaniu strategii rozwiązywania problemów. Warto zauważyć, że wspomniane kryteria (zwłaszcza specyficzne) kładą akcent na ujmowanie w ramach mądrego osądu odmiennych punktów widzenia, zróżnicowania zjawisk oraz wynikającej z niego złożoności i dynamiki zdarzeń życiowych. Niektóre teoretyczne ujęcia problematyki mądrości prowadzą owe rozważania krok dalej i podejmują ideę już nie tyle tolerowania zróżnicowania, co przede wszystkim równoważenia mechanizmów psychicznych i wzajemnego zestawiania odmiennych punktów widzenia. Przykładowo Birren i Fischer w mądrości upatrują zrównoważenia przeciwnych biegunów emocji

³ P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011, s. 260.

⁴ P. Baltes, J. Gluck, U. Kunzmann, *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia* [w:] *Psychologia pozytywna*, red. J. Czapiński, Warszawa 2004, s. 117–146.

⁵ U. Kunzmann, *Różne podejścia do dobrego życia: emocjonalno-motywacyjny wymiar mądrości* [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P.A. Linley, S. Joseph, Warszawa 2007, s. 284–301.

i obojętności, działania i beczynności, wiedzy i wątpliwości, Labouvie-Vief – integracji procesów logicznych z procesami subiektywnymi, a Kramer równowagi pomiędzy poznaniem a afektem oraz procesów świadomych i automatycznych⁶. Zrównoważona teoria mądrości R. Sternberga⁷ zakłada, że mądrość jest efektem stosowania inteligencji praktycznej, której domeną jest rozwiązywanie niejasno zdefiniowanych problemów z wieloma możliwymi rozwiązaniami. Swoistym rdzeniem inteligencji praktycznej jest wiedza ukryta mająca charakter proceduralny i będąca pochodną procesu kumulowania się ludzkich doświadczeń w specyficznych kontekstach życiowych. Wg Sternberga wiedza ta stanowi podstawę mądrości przejawiającej się w rozwiązywaniu złożonych problemów poprzez równoważenie korzyści intrapersonalnych (interes jednostki), interpersonalnych (interes innych osób zaangażowanych w rozstrzyganą sytuację) oraz pozasobowych (dobro ogółu). Wynikiem mądrości jest zazwyczaj decyzja o podjęciu adekwatnych działań, które z kolei podlegają zasadzie równowagi reakcji pomiędzy a) przystosowaniem do środowiska, b) twórczym wpływaniem i modyfikowaniem go oraz c) zmianą środowiska społecznego na lepiej dopasowane do wiedzy, umiejętności i wartości reprezentowanych przez jednostkę. Gdyby spróbować zestawić dotychczas zarysowane koncepcje teoretyczne, uzyskalibyśmy obraz mądrości jako przede wszystkim złożonej dyspozycji do rozwiązywania ważnych dylematów rozwojowych oraz równoważenia w procesie rozwiązywania problemów różnych perspektyw temporalnych oraz odmiennych punktów widzenia zarówno intrapersonalnych, jak i interpersonalnych. Słabszym punktem tych koncepcji pozostaje jednak fakt, że nie pokazują one możliwości nabywania i rozwijania zdolności do mądrego podejmowania decyzji przed okresem późnej dorosłości, zakładając mniej lub bardziej bezpośrednio, że jest ona przede wszystkim pochodną doświadczeń życiowych jako takich. Takie postawienie sprawy w praktyce jednak marginalizuje czynnik aktywności własnej podmiotu w procesie nabywania mądrości we wcześniejszych okresach rozwojowych.

Mądrość jako postformalne myślenie dialektyczne

Spośród przedstawianych w literaturze koncepcji teoretycznych najczęściej przestrzeni na potencjalny rozwój mądrości na drodze świadomie ukierunkowanej aktywności poznawczej podmiotu pozostawia konceptualizacja mądrości jako umiejętności w zakresie stosowania myślenia dialektycznego⁸. Konceptua-

⁶ A. Reznitskaya, R. Sternberg, *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”* [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce...*, s. 138.

⁷ R. Sternberg, *Intelligence and wisdom* [w:] *Handbook of intelligence*, ed. R. Sternberg, Cambridge 2000, pp. 631–650.

⁸ M. Basseches, *Dialectical thinking and adult development*, Norwood 1984.

lizacja ta jednak nie podpowiada wprost, w jaki sposób można rozwijać tę umiejętność, a raczej skupia się na kryteriach dialektycznego rozwiązywania złożonych dylematów i problemów tak teoretycznych, jak i praktycznych. W literaturze myślenie dialektyczne (czyli postformalne) jest przeciwstawiane myśleniu formalnemu i patrząc z perspektywy rozwojowej, stanowi alternatywny dla niego sposób funkcjonowania poznawczego mogący ujawnić się od okresu późnej adolescencji. Specyfika myślenia dialektycznego jest pochodną świadomości relatywistycznego charakteru wiedzy, zdolności akceptacji przeciwieństw oraz kompetencji w integrowaniu kontradycji w ramach dialektycznej całości⁹. Od strony poznawczej myślenie dialektyczne pozwala na rozpatrywanie problemów z wielu różnych perspektyw, dostarcza poznawczej otwartości i gotowości do zmiany toku rozumowania, umożliwia zwracanie szczególnej uwagi na potencjalne różnice i sprzeczności w obrębie idei i pomysłów, następnie tworzenie kreatywnych połączeń i syntezy systemów wiedzy, które wcześniej mogły wydawać się niespójne i opozycyjne. Biegłość w stosowaniu zarysowanego powyżej myślenia dialektycznego, uzupełniona o bogatą wiedzę życiową stanowi poznawcze zaplecze niezbędne do podejmowania mądrych decyzji, które spełniałyby kryterium Sternbergowskiej równowagi odmiennych interesów, reakcji i punktów widzenia. Co ważne, nabywanie tak rozumianej mądrości możliwe jest w okresie późnej adolescencji.

Dialog jako potencjalne źródło nabywania mądrości

Jedną z możliwych dróg kształtowania się umiejętności dialektycznego rozwiązywania problemów stanowić może wewnętrzna aktywność dialogowa, polegająca m.in. na wchodzeniu w analogiczne do towarzyszących sytuacjom społecznym dyskusje z samym sobą, przejawiające się w konfrontowaniu i uzgadnianiu różnych, aktualnie dostępnych punktów widzenia¹⁰. Zdaniem wielu badaczy znaczna część doświadczenia człowieka opiera się na takim wyobrażonym dialogu¹¹. Według P.K. Olesia¹² dialogi wewnętrzne najczęściej przejawiają się w: 1) symulacji relacji społecznych, np. podczas wyobrażonej rozmowy z przełożonym; 2) konwersacji z niedostępną osobą, np. zmarłym członkiem rodziny, bądź 3) wymianie racji pomiędzy różnymi aspektami „ja”, np. wyrażanie wątpliwości w momencie podejmowania decyzji. Natomiast w świetle badań

⁹ P.L. Wu, W.B. Chiou, *Postformal thinking and creativity among late adolescents: a post-piagetan approach*, „Adolescence” 2008, 43, pp. 237–251.

¹⁰ P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego...*, s. 271.

¹¹ M. Watkins, *Wielorakość „ja” i kultura [w:] Jekyll i Hyde. Wielorakie „ja” we współczesnym świecie*, red. J. Rowan, M. Cooper, Gdańsk 2008, s. 258–271.

¹² P.K. Oleś, *Czy głosy umysłu da się mierzyć? Skala Wewnętrznej Aktywności Dialogowej (SWAD)*, „Przegląd Psychologiczny” 2009, nr 52, s. 37–51.

M. Puchalskiej-Wasył¹³ jedną z metafunkcji dialogów wewnętrznych jest wgląd rozumiany jako uzyskiwanie nowego punktu widzenia, rady bądź dystansu do problemu.

Zgodnie z ujęciem H. Hermansa¹⁴ aktywność dialogowa jest możliwa dzięki dialogowemu „ja” rozumianemu jako dynamiczna wielość względnie autonomicznych pozycji obdarzonych głosem i zlokalizowanych w przestrzeni umysłu, które wchodzą we wzajemne interakcje, tak jak analogicznie człowiek wchodzi w interakcje społeczne np. w procesie negocjacji. Dialogowe „ja” stanowi połączenie charakterystyk czasowych i przestrzennych, konstytuowane jest bowiem poprzez wielość głosów, z których każdy ma konkretną lokalizację w czasie i przestrzeni. W świetle teorii H. Hermansa myślenie dialogowe korzysta zarówno z pozycji „ja” wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Pozycje wewnętrzne są traktowane przez „ja” jako część siebie (np. „ja” – mąż, „ja” – syn), zewnętrzne zaś są spersonalizowanymi elementami ważnego dla „ja” otoczenia (np. moja żona, mój ojciec). Cały proces związany z przyjmowaniem pozycji oraz ich zmianą jest niezwykle dynamiczny z racji tego, że znaczenie poszczególnych pozycji zmienia się w zależności od kontekstu. Co więcej, w obrębie dialogowego „ja” istnieje możliwość nie tylko naprzemiennego przyjmowania pozycji, ale również równoczesnej aktywacji różnych głosów, co z jednej strony może prowadzić do postaw ambiwalentnych i konfliktów wewnętrznych, a z drugiej stwarza możliwość wieloaspektowego rozumienia świata i dialektycznego równoważenia odmiennych perspektyw¹⁵.

Procesy dialogowe nie muszą jednak prowadzić do rezultatów, które spełniałyby kryteria dialektycznego ujmowania dylematów czy rozwiązywania problemów. Nasuwa to pytanie o wzajemną relację pomiędzy myśleniem dialogowym a dialektycznym. Myślenie dialogowe nawiązuje do dialektycznego w tym znaczeniu, że niektóre jego przejawy prowadzą do integracji przeciwieństw i w naturalny sposób w swoich coraz bardziej rozwiniętych i doskonalszych formach zbliża się do realizacji zasad dialektyki. W tym sensie dialog stanowi swego rodzaju zabieg techniczny, który polega na nagłaśnianiu kontradyktoryjnych punktów widzenia i z pomocą zmysłów (wyobraźnia słuchowa i/lub wzrokowa) może (ale nie musi) stać się nośnikiem abstrakcyjnej idei dialektycznej. Żeby mówić o możliwości nabywania mądrości jako efekcie wewnętrznej aktywności dialogowej, dialog taki musi prowadzić do poszerzenia wglądu o wiedzę zdobytą dzięki zmianie poznawczej perspektywy albo do

¹³ M. Puchalska-Wasył, *Typy wewnętrznych rozmówców i ich funkcje w świetle analiz ilościowych i jakościowych* [w:] *Dialog z samym sobą*, red. P.K. Oleś, M. Puchalska-Wasył, E. Brygoła, Warszawa 2011, s. 74.

¹⁴ H.J.M. Hermans, *The construction and reconstruction of a dialogical self*, „Journal of Constructivist Psychology” 2003, 16, p. 90.

¹⁵ P.K. Oleś, *Dialogowość wewnętrzna jako właściwość człowieka* [w:] *Nowe idee w psychologii*, red. J. Koziński, Gdańsk 2009, s. 216–235.

integracji (choć nie zawsze pełnej) opozycyjnych punktów widzenia. Dialogi, które spełniają drugi z wymienionych warunków, określa się mianem integrujących¹⁶. Podstawową rolę dla mechanizmu integrującego w dialogowym „ja” stanowi tzw. metapozycja, dostarczająca jednostce jedyną w swoim rodzaju metaperspektywę, która pomimo różnic pomiędzy poszczególnymi pozycjami pozwala uzyskać ogląd niejako „z góry” na „ja” – jako całość. Przyjmując ten unikalny punkt widzenia, osoba ma możliwość spojrzenia „z lotu ptaka” na siebie jak na przestrzeń, w której umieszczone są różne pozycje, każde ze swoją indywidualną historią. Gdy „ja” zajmuje metapozycję, osoba jest w stanie zestawić i odnieść do siebie wzajemnie poszczególne pozycje własnego „ja” wraz z ich indywidualnymi stanowiskami i ustosunkowaniami. W ten sposób dokonuje syntezy różnych obecnych w niej punktów widzenia. Dialogi integrujące w praktyce stanowią techniczny zabieg zmierzający do realizacji trzech głównych założeń myślenia dialektycznego co do relacji pomiędzy przeciwieństwami¹⁷:

1) współzależność przeciwieństw – przeciwieństwa są zależne od siebie w tym sensie, że dotyczą przeciwległych biegunów jednego wektora, w obrębie którego są porównywane bądź konfrontowane. Przykładowo mówienie o ciemności nie miałoby sensu, gdyby nie istniało światło;

2) wzajemne przenikania się przeciwieństw – każdy z biegunów przeciwieństw zdaje się bowiem zawierać element swojej opozycji. W każdej miłości można znaleźć elementy nienawiści, a w każdej nienawiści możemy znaleźć coś z miłości. Przyjęcie tego założenia uwalnia od postawy „albo – albo” i jej najbardziej powszechnej wersji „z jednej skrajności w drugą”;

3) jedność przeciwieństw – myślenie dialektyczne zakłada możliwość integracji przeciwnych punktów widzenia.

Dotychczasowe badania nad wspomaganie rozwoju mądrości

W dotychczas opisanych w literaturze sposobach optymalizowania mądrości można zauważyć wyraźną obecność procesów dialogowych, choć zaznaczyć trzeba, że żadna z tych propozycji nie była inspirowana teorią dialogowego „ja”. W ramach tzw. terapii mądrości M. Linden i K. Bauman¹⁸ proponują na przykład ćwiczenia polegające na stawianiu sobie pytań umożliwiających zmianę perspek-

¹⁶ D. Borawski, *Wpływ aktywizowania myślenia dialogowego na sytuacyjną samoocенę i emocje* [w:] *Dialog z samym sobą...*, s. 203.

¹⁷ J. Rowan, *Dialectical thinking and humanistic psychology*, „Practical Philosophy”, lipiec 2000, <http://www.society-for-philosophy-in-practice.org/journal/pdf/3-2%2020%20Rowan%20-%20Humanistic%20Psychology.pdf>, dostęp: marzec 2014, s. 20–21.

¹⁸ K. Bauman, M. Linden, *Przeszłość rzuć za siebie*, przeł. P. Brysacz, „Charaktery” 2009, nr 12, s. 44–49.

tywy w rozpatrywaniu najpierw fikcyjnego problemu, np. dotyczącego sytuacji długoletniego menedżera firmy, który wskutek wypadku w pracy leży od dłuższego czasu w szpitalu i w takich okolicznościach dowiaduje się, że zostaje zastąpiony na swym stanowisku przez młodszego kolegę, a następnie w odniesieniu do realnego problemu własnego.

Pytania te mogą brzmieć następująco:

- 1) Wyobraź sobie, że jesteś przełożonym menedżera, a potem wcielasz się w rolę jego młodszego kolegi. Do jakich motywów, przekonań i potrzeb tych osób zyskujesz teraz dostęp?
- 2) Wyobraź sobie cztery różne osoby zaangażowane do rozpatrywania problemu owego menedżera: babcię, księdza, antropologa kultury oraz Billa Gatesa. Jakie rozwiązania tego problemu uznałaby każda z tych osób za najbardziej optymalne, a jakie za najbardziej niefortunne? Jaki obraz sytuacji uzyskałbyś w rozmowie z każdą z nich?
- 3) Proszę sobie wyobrazić, że te same cztery osoby formułują następnie rozwiązania dla Twojego aktualnego problemu. Jak będą wyglądały te propozycje? Co mogłaby Ci doradzić każda z tych osób?
- 4) Proszę wyobrazić sobie kogoś, kto jest dla Ciebie wzorem w rozwiązywaniu problemów lub kogo uważasz za uosobienie mądrości. Czym różniłyby się jej rozwiązania od Twoich?

Pytania te mają na celu rozszerzenie mapy sytuacji problemowej i dostarczenie innowacyjnego opracowania i przetworzenia składających się na nią schematów i skryptów poznawczych. Jak można zauważyć, część z nich wymaga przeprowadzenia wyobrażonych dialogów.

W badaniu U.M. Staudinger i P.B. Baltesa¹⁹ uczestników poproszono o głośne rozważanie problemu, którego rozwiązania znamionowały różne poziomy mądrości, w warunkach wyobrażonych i rzeczywistych interakcji społecznych. W pierwszej grupie udzielanie indywidualnych odpowiedzi poprzedzała dyskusja o problemie ze znaczącą osobą, w drugiej grupie przed udzieleniem odpowiedzi badani prowadzili wewnętrzny dialog z wybraną przez siebie osobą, podczas gdy uczestnicy z grupy trzeciej mogli uprzednio samodzielnie przemyśleć rozwiązania. Okazało się, że zarówno rzeczywisty dialog, jak i jego wyobrażona wersja poprawiły poziom wykonania zadania o prawie jedno odchylenie standardowe względem wyników uzyskanych w grupie trzeciej.

Za inspirujące należy również uznać propozycje aktywizacji mądrości poprzez system odpowiednich wskazówek dostępu albo bezpośrednie odwołanie do mądrości jako metaheurystyki²⁰. Według badaczy zasoby związane z mądrością można przykładowo wydobyć poprzez instrukcję „Postaraj się wygenerować

¹⁹ U.M. Staudinger, P.B. Baltes, *Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance?*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1996, 71, pp. 746–762.

²⁰ P. Baltes, J. Gluck, U. Kunzmann, *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomysłnym rozwojem w okresie całego życia...*, s. 136–139.

mądre odpowiedzi na następujące pytania”, co z perspektywy teorii dialogowego „ja” można rozpatrywać jako aktywację metapozycji „ja” związanej z wewnętrzną mądrością (analogiczną do wewnętrznego komika z badań nad humorem przeprowadzonych przez J. Tomczuk-Wasilewską²¹).

Wspomaganie rozwoju mądrości za pomocą technik dialogowych

Wydaje się, że na kanwie teorii dialogowego „ja” można zaproponować wiele innych technicznych środków potencjalnie rozwijających myślenie dialektyczne, a tym samym stymulujących rozwój mądrości. Techniki te zostaną zaprezentowane w dalszej części niniejszego artykułu, a każda z nich spełnia następujące kryteria:

- a) opiera się na teoretycznych możliwościach prowadzenia dialogów wewnętrznych i zmiany poznawczej perspektywy;
- b) odnosi się do teorii mądrości, realizując w praktyce przynajmniej jedno z kryteriów mądrego myślenia i podejmowania decyzji;
- c) opiera się na zabiegach sprawdzonych w dotychczasowych badaniach empirycznych (choć niekoniecznie weryfikowanych w kontekście badań nad mądrością).

Techniki te stanowią operacjonalizację trzech ważnych procesów dialogowych:

- dialogów tożsamościowych pomiędzy różnymi wewnętrznymi pozycjami „ja”;
- dialogów temporalnych pomiędzy perspektywą terażniejszą a przeszłościową oraz pomiędzy perspektywą terażniejszą a przyszłościową;
- dialogów symulujących interakcje społeczne.

Mądrość jako efekt dialogu tożsamościowego

Dialog tożsamościowy odbywa się pomiędzy dwiema wewnętrznymi pozycjami „ja” i w kontekście rozwoju mądrości odnosi się do wcześniej sygnalizowanej idei wzajemnego zestawiania i równoważenia odmiennych punktów widzenia oraz rozwiązywania wewnętrznych dylematów. Jednostka zamiast realizacji działania w oparciu o impuls płynący z jednego źródła rozpatruje alternatywne „głosy” doradcze często przedstawiające skrajnie opozycyjne stanowiska.

W jednym z badań operacjonalizacji tak rozumianego dialogu tożsamościowego dokonano za pomocą następującej instrukcji²²:

²¹ J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru*, Lublin 2009.

²² D. Borawski, *Wpływ aktywizowania myślenia dialogowego na sytuacyjną samoocенę i emocje* [w:] *Dialog z samym sobą...*, s. 209.

„Etap 1. Wybierz jeden aspekt swojego życia (związany z rolą, którą pełnisz lub aktywnościami, z którym najbardziej się utożsamiasz (np. »ja« jako student albo »ja« jako partner w związku).

Etap 2. Następnie wybierz taki aspekt Twojej osoby, który również jest dla Ciebie ważny, ale jednocześnie kontrastuje (jest od niego bardzo odmienny) z tym, który wybrałeś przed chwilą, a może nawet wchodzi z nim w konflikt.

Etap 3. Wyobraź sobie, że te 2 części (aspekty) Ciebie są różnymi osobami i spotykają się po to, by porozmawiać i mimo dzielących je różnic doprowadzić do porozumienia między sobą. Twoim zadaniem jest przedstawić zapis rozmowy pomiędzy tymi aspektami Ciebie, podczas której po wymianie argumentów przez obie strony wynegocjujesz z nimi taki scenariusz swojego życia (bądź jego fragmentu, etapu), który będzie satysfakcjonujący dla każdej ze stron”.

Jak łatwo zauważyć, poprzez zastosowanie integrującej formuły zawartej w etapie trzecim instrukcja bezpośrednio nawiązuje do idei myślenia dialektycznego.

Inna propozycja prowadzenia dialogu tożsamościowego nawiązuje do propagowanej w ramach szkoleń NLP (neurolingwistyczne programowanie) techniki rozwijania twórczości²³. Technika ta polega na wyodrębnieniu trzech pozycji rozpatrywania danego problemu bądź planu działania: 1) marzyciel, 2) krytyk, 3) realista. Najpierw osoba wciela się w postać marzyciela i kreuje swobodne skojarzenia, fantazje i odpowiedzi na pytanie: „co zrobiłbym, gdyby nie można było ponieść porażki”. Następnie wciela się w rolę krytyka generującego wszystkie uwagi co do potencjalnych wad wcześniej wyartykułowanych pomysłów i słabych stron dotychczas sformułowanego planu działania. Wreszcie poprzez wejście w pozycję realisty zostają zintegrowane dwie wcześniejsze perspektywy i wynegocjowany sposób działania uwzględniający zarówno pomysłowość i fantazję marzyciela, jak i chłodny osąd krytyka. Rozwinięcie techniki polegałoby na rozszerzeniu metodologii zmiany poznawczej perspektywy o aktywny dialog pomiędzy pozycjami.

Dialog tożsamościowy może również stanowić narzędzie rozwiązywania dylematów wymagających równoważenia kontrastujących dziedzin życia, np. życie zawodowe versus życie rodzinne. Interwencja dialogowa polegałaby wówczas na przeprowadzeniu dialogu pomiędzy „ja” zawodowym a „ja” rodzinnym. W warunkach twórczej wymiany znaczeń dialog ten przyjmowałby postać wzajemnej kooperacji, która polegałaby na uzupełnieniu „zimnych” atrybutów profesjonalizmu o bardziej „ciepłe” oblicze będące domeną „ja” rodzinnego i w efekcie prowadzić do integracji odmiennych zasobów osobowościowych, np. zdecydowania i empatii. Taka formuła dialogowa zakłada podmiotową wymianę informacji oraz wzajemne respektowanie oryginalności i unikatowości odmiennych pozycji „ja” wraz z tym, co mają do przekazania.

²³ R. Dilts, *Strategies of Genius*, Capitola 1994.

Mądrość jako równoważenie perspektyw temporalnych

Kolejną z dróg poszerzania wglądu wynikającą z idei dialogowego „ja” mogą być dialogi temporalne prowadzone pomiędzy pozycjami „ja” odległymi w czasie²⁴. Mądrość w biegu życia jest bowiem utożsamiana zarówno z wyciąganiem wniosków z przeszłości, jak i ujawnianiem właściwości myślenia charakterystycznych nie dla aktualnego, a dla przyszłych okresów rozwojowych, co w praktyce wiąże się ze spojrzeniem na sprawy z perspektywy przyszłości²⁵. W dotychczasowych badaniach dialogi temporalne przybierały postać konfrontacji punktów widzenia: obecnego z przeszłym albo obecnego z przyszłym, które zestawiano w postaci opozycji przestrzennych.

W dialogach z przeszłym „ja” badani wybierali znaczący moment z przeszłości, wczuwali w tę perspektywę, a następnie formułowali ważny komunikat dla aktualnego „ja”. W efekcie deklarowali wzrost ciekawości rozumianej jako stan. W badaniu nad znaczeniem dialogów pomiędzy „ja” przyszłościowym a „ja” aktualnym uzyskano z kolei efekt zarówno wzrostu poczucia sensu życia, jak i sytuacyjnej ciekawości, a także obniżenia poziomu lęku, złości i depresji rozumianych jako stan²⁶. W kontekście rozwijania mądrości można zaproponować proces rozważania decyzji z czterech perspektyw czasowych, inspirujących potencjalny dialog: przeszłej („na ile jest to dla mnie dobre, biorąc pod uwagę moje dotychczasowe doświadczenie życiowe?”), aktualnej („czy to jest dla mnie dobre, biorąc pod uwagę moją aktualną sytuację?”), przyszłej proksymalnej („czy to jest dla mnie dobre z punktu widzenia celu, do którego aktualnie dążę?”), przyszłej dystalnej („czy jest to dla mnie tak samo dobre z wyobrażonej perspektywy „ja” u schyłku życia?”). Znamiona mądrej decyzji będzie miała taka, która podejmowana jest w wyniku zrównoważenia przynajmniej dwóch z powyższych perspektyw czasowych. I tak, przykładowo, w kontekście motywacji i planowania szczególnie istotna może okazać się tzw. spójność wertykalna celów²⁷ (czyli stopień, w jakim cele proksymalne służą celom dystalnym), w ujęciu dialogowym polegająca na uzgodnieniu bliższej i dalszej perspektywy przyszłościowej.

Mądrość a dialogi symulujące relacje społeczne

Jednym z fundamentalnych aspektów wewnętrznej dialogowości jest symulacja interakcji społecznych przejawiająca się w prowadzeniu w myślach dialogów będących kontynuacją dotychczasowych rozmów lub wyobrażeniem zupełnie

²⁴ P. Oleś, E. Chmielnicka-Kuter, „Ja” dialogowe [w:] *Badania narracyjne w psychologii*, red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, Warszawa 2010, s. 261.

²⁵ P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego...*, s. 270.

²⁶ Tamże, s. 262.

²⁷ K.M. Sheldon, T. Kasser, *Coherence and congruence. Two aspects of personality integration*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 68, pp. 531–543.

nowych dialogowych relacji²⁸. Często jest to „dorosła forma” charakterystycznej dla dzieci zabawy we wcielanie się w postacie będące wytworem wyobraźni²⁹. W procesie tym charakterystyczne jest korzystanie z zewnętrznych pozycji stanowiących źródło inspiracji i możliwości poszerzenia wglądu dla „ja”. Wydaje się, że jest to szczególnie istotny proces dla rozwoju mądrości, gdyż jak zauważa P.K. Oleś³⁰, ludzie często konsultują się z wyobrażonymi postaciami, poszukując rozwiązań dylematów egzystencjalnych. W tym kontekście istotne mogą być dwa rodzaje symulacji. Pierwsza to dialog będący wyobrażoną konwersacją z mentorem/autorytetem, którego celem jest zasięgnięcie rady w kwestii rozważanego aktualnie dylematu, przy czym wybór takiego interlokutora może obejmować zarówno figury faktycznie przez nas poznane (np. profesor ze studiów podpowiadający dalszy kierunek rozwoju kariery zawodowej), jak i osoby tyleż dla nas znaczące, co nigdy nieuczestniczące z nami w rzeczywistej interakcji (np. Steve Jobs jako konsultant kreatywnych decyzji biznesowych). Biorąc pod uwagę wyniki uzyskane w cytowanym wcześniej badaniu U.M. Staudinger i P.B. Baltesa³¹, wyobrażony dialog z autorytetem może w istotny sposób przyczynić się do formułowania rozwiązań, które są wyrazem życiowej mądrości. Drugi rodzaj symulacji relacji społecznych wydaje się istotny w związku z akcentowaną przez R. Sternberga³² ideą równowagi pomiędzy korzyściami własnymi, innych osób zaangażowanych w rozpatrywany problem oraz dobrem ogółu jako fundamentem mądrości. Dialog ten polegałby na rozpatrywaniu sytuacji problemowej z trzech perspektyw sugerowanych w teorii R. Sternberga – własnej, rozmówcy oraz zewnętrznego obserwatora (stanowiącej odpowiednik metapozycji z koncepcji Hermansa), a następnie formułowaniu istotnych przekazów zwłaszcza pomiędzy perspektywą własną a perspektywą rozmówcy. Taki rodzaj wewnętrznej aktywności dialogowej może być szczególnie istotny jako narzędzie zmiany punktu widzenia i poszerzenia wglądu w procesie rozwiązywania konfliktów interpersonalnych.

Zakończenie

O ile możliwość rozwoju mądrości jest implikowana m.in. przez koncepcje ujmujące mądrość jako postformalne myślenie dialektyczne, to najwięcej praktycznych sposobów jego optymalizacji dostarcza podejście dialogowe inspirowane teorią dialogowego „ja” Hermansa.

²⁸ P.K. Oleś, *Czy głosy umysłu da się mierzyć?...*, s. 43–44.

²⁹ R. Żuławska-Żyła, *Doświadczenie iluzji autonomiczności postaci literackiej – próba empirycznego i teoretycznego opisu* [w:] *Dialog z samym sobą...*, s. 42.

³⁰ P.K. Oleś, *Dialogowe Ja: zarys teorii, inspiracje badawcze, ciekawsze wyniki* [w:] *Dialog z samym sobą...*, s. 158.

³¹ U.M. Staudinger, P.B. Baltes, *Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance?...*, pp. 746–762.

³² R. Sternberg, *Intelligence and wisdom...*, pp. 631–650.

W ramach dialogowego ujęcia i opartych na nim technik optymalizacji mądrość może być rozwijana w trzech planach:

- a) tożsamościowym – poprzez równoważenie różnych aspektów „ja” i ich odmiennych punktów widzenia;
- b) temporalnym – poprzez trening zestawiania różnych perspektyw czasowych, wyciągania konstruktywnych wniosków z przeszłości oraz rozwijanie zdolności do myślenia z perspektywy przyszłościowej;
- c) interpersonalnym – polegającym na uzgadnianiu własnego punktu widzenia z perspektywą innych poprzez symulowanie relacji społecznych.

Zaproponowane techniki dialogowego rozwijania mądrości mogą stanowić podstawę programu warsztatów i treningów będących alternatywą dla tzw. terapii mądrości M. Lindena i K. Baumanna oraz uzupełnieniem popularnych programów rozwoju osobistego zazwyczaj skoncentrowanych na rozwoju afektywności pozytywnej, samooceny czy kreatywności. Odbiorcą takiego programu może być zarówno młodzież (zakłada się bowiem konieczność przynajmniej częściowego opanowania w ramach funkcjonowania poznawczego operacji postformalnych), jak i dorośli. Wdrożenie takiego dialogowego programu wspomaganie rozwoju mądrości warto jednak poprzedzić badaniami weryfikującymi skuteczność takich oddziaływań. O ile bowiem poszczególne zabiegi techniczne proponowane powyżej sprawdzane były empirycznie, to pomijając badanie U.M. Staudinger i P.B. Baltesa, nie były stosowane w kontekście problematyki mądrości.

Bibliografia

- Baltes P., Gluck J., Kunzmann U., *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomysłnym rozwojem w okresie całego życia* [w]: *Psychologia pozytywna*, red. J. Czapiński, Warszawa 2004.
- Basseches M., *Dialectical thinking and adult development*, Norwood 1984.
- Baumann K., Linden M., *Przeszłość rzuć za siebie*, przeł. P. Brysacz, „Charaktery” 2009, nr 12.
- Borawski D., *Wpływ aktywizowania myślenia dialogowego na sytuacyjną samoocenę i emocje* [w]: *Dialog z samym sobą*, red. P.K. Oleś, M. Puchalska-Wasył, E. Brygoła, Warszawa 2011.
- Carr A., *Psychologia pozytywna – nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, tłum. Z.A. Królicki, Poznań 2009.
- Dilts R., *Strategies of Genius*, Capitola 1994.
- Hermans H.J.M., *The construction and reconstruction of a dialogical self*, „Journal of Constructivist Psychology” 2003, 16.
- Kunzmann U., *Różne podejścia do dobrego życia: emocjonalno-motywacyjny wymiar mądrości* [w]: *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P.A. Linley, S. Joseph, Warszawa 2007.
- Oleś P.K., *Czy głosy umysłu da się mierzyć? Skala Wewnętrznej Aktywności Dialogowej (SWAD)*, „Przegląd Psychologiczny” 2009, nr 52.
- Oleś P.K., *Dialogowość wewnętrzna jako właściwość człowieka* [w]: *Nowe idee w psychologii*, red. J. Koziński, Gdańsk 2009.
- Oleś P.K., *Dialogowe Ja: zarys teorii, inspiracje badawcze, ciekawsze wyniki* [w]: *Dialog z samym sobą*, red. P.K. Oleś, M. Puchalska-Wasył, E. Brygoła, Warszawa 2011.

- Oleś P.K., *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011.
- Oleś P., Chmielnicka-Kuter E., „Ja” dialogowe [w:] *Badania narracyjne w psychologii*, red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, Warszawa 2010.
- Puchalska-Wasył M., *Typy wewnętrznych rozmówców i ich funkcje w świetle analiz ilościowych i jakościowych* [w:] *Dialog z samym sobą*, red. P.K. Oleś, M. Puchalska-Wasył, E. Brygoła, Warszawa 2011.
- Reznitskaya A., Sternberg R., *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”* [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P.A. Linley, S. Joseph, Warszawa 2007.
- Rowan J., *Dialectical thinking and humanistic psychology*, „Practical Philosophy”, lipiec 2000, <http://www.society-for-philosophy-in-practice.org/journal/pdf/3-2%2020%20Rowan%20%20Humanistic%20Psychology.pdf>, dostęp: marzec 2014.
- Sheldon K.M., Kasser T., *Coherence and congruence. Two aspects of personality integration*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 68.
- Staudinger U.M., Baltes P.B., *Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance?*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1996, 71.
- Sternberg R., *Intelligence and wisdom* [w:] *Handbook of intelligence*, ed. R. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
- Tomczuk-Wasilewska J., *Psychologia humoru*, Lublin 2009.
- Watkins M., *Wielorakość Ja i kultura* [w:] *Jekyll i Hyde. Wielorakie Ja we współczesnym świecie*, red. J. Rowan, M. Cooper, Gdańsk 2008.
- Wu P.L., Chiou W.B., *Postformal thinking and creativity among late adolescents: a post-piagetan approach*, „Adolescence” 2008, 43.
- Żuławska-Żyła R., *Doświadczenie iluzji autonomiczności postaci literackiej – próba empirycznego i teoretycznego opisu* [w:] *Dialog z samym sobą*, red. P.K. Oleś, M. Puchalska-Wasył, E. Brygoła, Warszawa 2011.

Część IV

**UNIWERSYTETY I SZKOŁY WYŻSZE
W PERSPEKTYWIE
WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH**

Anna Englert-Bator, Anna Wołpiuk-Ochocińska

ROZWÓJ KOMPETENCJI INDYWIDUALNYCH I ZAWODOWYCH NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO W PERSPEKTYWIE NOWYCH WYMAGAŃ EDUKACYJNYCH

DEVELOPMENT OF ACADEMIC TEACHERS' INDIVIDUAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE VIEW OF NEW EDUCATIONAL REQUIREMENTS

Streszczenie

W artykule podjęto rozważania dotyczące kompetencji wykładowcy, które są mu niezbędne dla skutecznej pracy dydaktycznej i naukowej. Studenci pytani o pożądane cechy nauczyciela akademickiego wymieniali cztery grupy kompetencji, które razem wpisują się w model: wiedza i dydaktyka – emocje – wartości – relacje.

Słowa kluczowe: nauczyciel akademicki, kompetencje, skuteczne nauczanie, wiedza, dydaktyka w szkolnictwie wyższym, umiejętności interpersonalne.

Abstract

The article discusses the competencies academic teachers should possess in order to educate and teach effectively. Students asked about the desirable characteristics of an academic teacher named four groups of competencies that together are part of the model: knowledge and didactics – emotions – values – relations.

Key words: academic teacher, competencies, effective teaching, knowledge, interpersonal skills.

Wprowadzenie

Dyskusje na temat kompetencji nauczycieli toczą się nie od dziś. Każdy z nas zdaje sobie sprawę, że przyszłość cywilizacji zależy w dużej mierze od tego, jak obecnie nauczana jest młodzież, która będzie kształtować kulturę, naukę i społeczeństwo w niedalekiej perspektywie. Mając świadomość istniejącej sytuacji i wymogów, jakie niesie ze sobą współczesny model edukacji, należy nieustannie zapytywać o to, w jaki sposób uczniowie i studenci są edukowani oraz, co zdaje się ważniejsze, czy są nauczani i wychowywani skutecznie. Teraźniejsze systemy kształcenia mają sprostać zadaniu kreowa-

nia liderów i twórców przyszłości, a model nauczyciela jest pośrednio formowany przez wychowanków oraz ich oczekiwania wobec wiedzy i umiejętności im przekazywanych. Od edukacji wymaga się, aby była elastyczna, zindywidualizowana, a każdy jej element (w tym nauczyciele, wykładowcy) potrzebny i rozwijający. To właśnie sprawia, że proces uczenia się jest tak bardzo dynamiczny, a zmiany w nim występują stale i ewolucyjnie¹. Stworzenie nowego, kompetentnego modelu nauczyciela wydaje się więc być jednym z priorytetów i wyzwań polityki oświatowej, także szkolnictwa wyższego. Kluczowe jest takie kreowanie środowiska akademickiego, by kształtowanie kompetencji przyszłych nauczycieli i aktywnej kadry naukowo-dydaktycznej odbywało się w sposób holistyczny i zorganizowany.

C. Kupisiewicz zwraca uwagę na zakres kompetencji, które powinny składać się na wizerunek profesjonalnego nauczyciela, a więc i wykładowcy. Jego zdaniem powinien on mieć wykształcenie wyższe akademickie (co w przypadku nauczyciela akademickiego wydaje się być oczywiste), umieć uczyć innowacyjnie, a jednocześnie być zdolnym do kształcenia tej umiejętności u swoich uczniów; sprawować nie tylko funkcję kształceniową, ale również opiekuńczą, orientującą, selekcyjną i koordynującą, czyli szybko i rozważnie reagować na wszystko, co postępowe i twórcze². Wprowadzenie nietradycyjnych zadań dla nauczycieli, takich jak między innymi przekazywanie norm, wartości i kultury³, czy bycie opiekunem i doradcą, spowodowało pojawienie się wyzwań wymagających od nauczycieli rozwinięcia kolejnych umiejętności, usprawniających wdrażanie innowacji, doradzanie i zarządzanie.

Unia Europejska podejmując się prób ujednoczenia wymagań edukacyjnych nauczycieli, kształtuje model nauczyciela, który powinien: posiadać wyższe wykształcenie oraz legitymować się znajomością co najmniej dwóch języków obcych, być ekspertem od wszechstronnego rozwoju osobowości i umysłowości ucznia, przekazywać wiedzę w oparciu o najnowsze osiągnięcia techniki i środki informatyczne. Takiego europejskiego nauczyciela dodatkowo wyróżnia innowacyjność form i metod przekazu, aktualizowanie i poszerzanie wiedzy o kwalifikacjach wymaganych na rynku pracy oraz racjonalne i tolerancyjne reakcje na to, co nowe i twórcze. Nowoczesny nauczyciel powinien pobudzać i inspirować uczniów do aktywnego podejścia do zdobywania przez nich wiedzy, jednocześnie dynamicznie funkcjonując w środowisku lokalnym.

¹ S. Karwala, *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, <http://mentoring.com.pl/Mentoring.pdf>, dostęp: 10.05.2011.

² C. Kupisiewicz, *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1987.

³ T. Lewowicki, S. Mieszalski, M.S. Szymański, *Szkola i pedagogika w dobie przelomu*, Warszawa 1995.

Kompetencje nauczyciela akademickiego

W literaturze sporo uwagi poświęca się kompetencjom, umiejętnościom czy kwalifikacjom nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjalnych czy średnich⁴, jednakże znacząco mniej pojawia się opracowań dotyczących kompetencji i efektywności nauczania wykładowców szkół wyższych⁵.

Mówiąc o kompetencjach nauczycieli akademickich, należy zacząć od zdefiniowania i sprecyzowania samego pojęcia kompetencji, które odnosi się do wielu dziedzin nauki, nie tylko psychologii. Podstawową cechą kompetencji jest ich związek z określonym zadaniem lub działalnością zawodową. Kompetencja jest pewną ukrytą cechą, która przejawia się w określonych zachowaniach⁶. Podstawą dla każdej kompetencji jest wiedza, której towarzyszy zespół cech wzbogacony o konkretne umiejętności zdobywane w miarę potrzeby i w wyniku nieustannej nauki. Stąd też pojęcie wiedzy rozważane może być na trzech poziomach:

- 1) wiedzy deklaratywnej („Wiem, że...”);
- 2) umiejętności, czyli wiedzy proceduralnej („Wiem, jak...”);
- 3) postaw („Chcę tak zrobić”)⁷.

W ten sposób kompetentną osobą będziemy definiować jako kogoś, kto dzięki pozytywnej postawie i celom osobistym będzie czynnie wykorzystywał posiadaną wiedzę i umiejętności, tak by optymalnie wykonać zadanie lub jak najefektywniej znaleźć się w konkretnej sytuacji. W przypadku nauczyciela akademickiego taką sytuacją będą warunki prowadzenia zajęć ze studentami w rozmaitej formie (wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów itp.). Kompetencje dotyczą zarówno sposobu zachowania, jak i dyspozycji (cech, właściwości) psychicznych jednostki⁸, stąd też w niniejszym opracowaniu kompetencje nauczyciela rozpatrywane będą w szerokim kontekście: posiadanej wiedzy, wieloaspektowo rozumianych zdolności prowadzenia zajęć – umiejętności dydaktycznych, ale także umiejętności społecznych związanych m.in. z posiadanymi i realizowanymi wartościami (rys. 1).

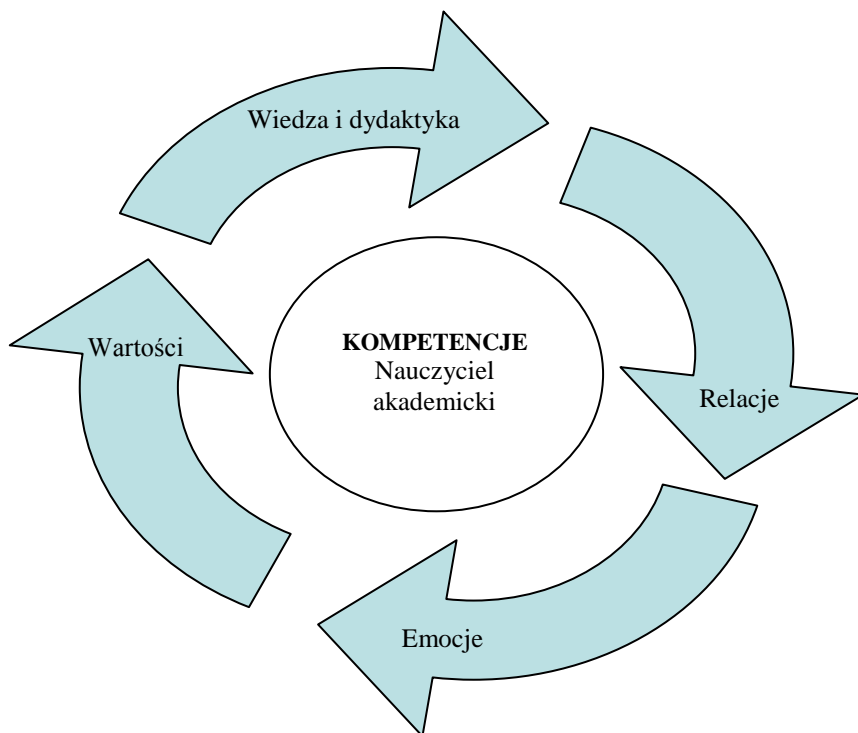
⁴ A.W. Maszke, M. Kocór, *Kompetencje zawodowe nauczycieli* [w:] *Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych*, red. J. Bielecki, A. Jacewicz, Białystok 2010, s. 371–384; A. Kotusiewicz, *Reinterpretacja pojęcia nauczyciel* [w:] A. Kotusiewicz, *Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*, Warszawa 1989; A. Szarkowska, *Innowacyjność nauczyciela gimnazjum* [w:] *Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych...*, s. 439–447.

⁵ J. Bogusz, *Autorytet nauczyciela akademickiego a wyniki kształcenia i wychowania*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 4, s. 15–27; W. Ciczkowski, *Wartości moralne nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7, s. 158–162; K. Denek, J. Gnitecki, *Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa–Łódź 1983.

⁶ A. Wołpiuk-Ochocińska, *Kompetencja społeczna jako wymiar funkcjonowania społecznego jednostki* [w:] *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*, red. A. Sękowski, W. Klin-kosz, Lublin 2010, s. 93–116.

⁷ M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002.

⁸ A. Wołpiuk-Ochocińska, *Kompetencja społeczna...*



Rys. 1. Składniki kompetencji nauczyciela akademickiego (oprac. A. Wołpiuk-Ochocińska)

Model kompetencji nauczyciela akademickiego, który obrazuje rys. 1, podkreśla wzajemną zależność poszczególnych kompetencji od siebie. Wiedza, umiejętności i postawy związane z dydaktyką są silnie zależne od aspektu społecznego, w którym są nabywane. Ten ostatni jest modyfikowany przez świat emocji i wartości, od którego uzależniony jest sposób, w jaki wiedza jest nabywana. Zmiana zachodząca w obszarze jednego rodzaju kompetencji automatycznie prokuruje zmiany w pozostałych.

Dla porównania T. Walkowiak definiuje kompetencje nauczycielskie jako struktury poznawcze złożone z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej⁹. Rozbija przy tym pojęcie kompetencji na kompetencje specjalistyczne (wiedza i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu), dydaktyczne (wiedza i umiejętności w zakresie nauczania), a także, równie istotne, kompetencje psychologiczne związane między innymi z umiejętnościami motywowania i zachęcania uczniów do nauki.

⁹ T. Walkowiak, *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela* [w:] *Badanie, dojrzewanie, rozwój – w drodze do doktoratu*, red. F. Szlosek, Warszawa–Radom 2008, s. 317–318.

W odniesieniu do kompetencji nauczyciela akademickiego K. Denek przedstawia standardy kompetencji zawodowych, dzieląc je na: prakseologiczne, kreatywne, moralne, współdziałania, informacyjno-moralne i komunikacyjne¹⁰. Te ostatnie są uznawane jako niezwykle istotne dla procesu nauczania akademickiego przez wielu autorów: M. Zajączkowską¹¹, C. Banacha¹² czy G. Koć-Seniuch¹³. Z kolei A. Rumiński rozwija w swoich badaniach tematykę ułożenia hierarchicznego cech dobrego nauczyciela akademickiego¹⁴. Przedstawia opinię nauczycieli na temat tych cech. W kolejności są to takie cechy, jak: posiadanie dużego zasobu wiedzy, zdolności dydaktycznych; konsekwencja i wymagania; łatwość nawiązywania kontaktów; wysoki poziom moralny; tolerancja; rzetelność i sumienność; twórczość intelektualna; zamiłowanie do pracy, wysoka kultura osobista; autorytet i uznanie; pogoda, poczucie humoru. Natomiast L. Haber przeprowadził badania wśród studentów państwowych i prywatnych uczelni, starając się określić zbiór cech osobowościowych nauczyciela akademickiego, które są szczególnie ważne dla budowania jego autorytetu¹⁵. Jako istotne i pozytywnie odbierane cechy uczestnicy badania wymieniali profesjonalizm, komunikatywność, chęć współpracy, obiektywizm i wyrozumiałość. Jako te, które zniechęcały studentów do wykładowcy, wymieniano zarozumiałość, niekompetencję, niskie umiejętności komunikacyjne, a także subiektywizm w ocenianiu pracy uczniów oraz rutynę w działaniu. Podobne kategorie pojawiły się w preferencjach studentów w badaniach prowadzonych przez B. Penar-Zadarko, M. Binkowską-Bury i M. Marć¹⁶. Za najbardziej istotne cechy nauczyciela akademickiego uznane zostały: umiejętność przekazania wiedzy, kompetencja, komunikatywność, okazywanie szacunku wobec studenta oraz kultura nauczyciela akademickiego.

¹⁰ K. Denek, *Kompetencje nauczyciela w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeby reformy edukacji w Polsce* [w:] *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce. Materiały konferencyjne*, Szczecin 2000, s. 29–45.

¹¹ M.J. Zajączkowska, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli akademickich w świetle informacji zwrotnej* [w:] *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Toruń 2007, s. 315–316.

¹² C. Banach, *Pedagodzy o edukacji nauczycielskiej* [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków 1999, s. 389.

¹³ G. Koć-Seniuch, *Kompetencje profesjonalne nauczyciela trzeciego tysiąclecia jako podstawa współdziałania z uczniami* [w:] B. Dymara, *Dziecko w świecie współdziałania*, Kraków 2000, s. 114.

¹⁴ A. Rumiński, *Nauczyciel akademicki wobec wartości życiowych*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7, s. 81–92.

¹⁵ L.H. Haber, *Przedsiębiorczość jako parametr pozycji rynkowej nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7, s. 65–77.

¹⁶ B. Penar-Zadarko, M. Binkowska-Bury, M. Marć, *Nauczyciel jutra – modelowa sylwetka nauczyciela akademickiego studiów zawodowych na kierunku pielęgniarstwo i położnictwo*, http://www.pp.viamedica.pl/darmowy_pdf.phtml?indeks=4&indeks_art=60, dostęp: 11.05.2011.

Krótkie wnioski z badań własnych

W ankiecie (w opracowaniu własnym) swoje opinie wyrażali studenci kierunków humanistycznych rzeszowskich i białostockich uczelni wyższych, którzy byli pytani o opis skutecznego wykładowcy. Ankietowani (łącznie 163 losowo wybrane osoby) wskazywali na takie obszary jego funkcjonowania, jak: cechy i umiejętności dydaktyczne, cechy i umiejętności związane ze światem społecznym, cechy i umiejętności związane ze światem emocji oraz cechy i umiejętności związane ze światem wartości.

W procesie dydaktycznym ważne z perspektywy studentów uczestniczących w zajęciach na uczelni wydaje się być, aby prowadzący starał się zainteresować słuchaczy nauczaniem treściami oraz aby wskazywał ich ważność zarówno dla procesu nauczania, jak i samego studenta. Jednocześnie wielu badanych uważa, że w procesie nabywania wiedzy zdecydowanie pomaga to, jeżeli sam prowadzący „jest zainteresowany tym, czego uczy”, kiedy naucza z pasją i zaangażowaniem i jawi się jako ktoś, kto lubi swoją pracę i swój zawód. Dzięki temu jest odbierany jako osoba kompetentna i, co ważniejsze, autentyczna. Studenci równie wysoko cenią sobie nauczycieli, którzy mają zainteresowania wychodzące poza granice ich specjalności naukowej. Tego typu zainteresowania, np. sportowe, artystyczne, techniczne, dają o wiele większe możliwości nawiązywania nieformalnych kontaktów z młodzieżą¹⁷. Równie relewantny okazał się być odbiór nauczyciela jako osoby, która „wie, o czym mówi”, a więc posiada realną wiedzę na poruszane tematy, jawi się jako profesjonalista z danej dziedziny. Wiedza, którą posiada, powinna być możliwie aktualna i nieustannie uzupełniana. Kompetentny, profesjonalny nauczyciel akademicki to osoba, która w opinii studentów nieustannie się kształci i poszerza swoje horyzonty.

Jak pokazuje zgromadzony materiał badawczy, współczesny model edukacji i oczekiwania studentów wymuszają na nauczycielu akademickim ciągłe doskonalenie się również w obrębie relacji interpersonalnych, ponieważ efektywność jego pracy wyrasta z różnych źródeł, także tych opierających się na jego kompetencjach społecznych. W celu podniesienia skuteczności i jakości pracy naukowej nauczyciel powinien starać się stworzyć przyjazną atmosferę i zapewnić swoim podopiecznym warunki sprzyjające integracji wewnątrzgrupowej. W tak kierowanym – przyjaznym i sympatycznym środowisku – student ma szansę pełnego rozwoju, wierząc, że będzie wysłuchany oraz oceniony sprawiedliwie i obiektywnie. W zakresie umiejętności społecznych najczęściej wymieniano wyrozumiałość jako cechę wyróżniającą dobrego nauczyciela akademickiego. Według badanych jest to taka umiejętność, która uwrażliwia na sygnały pochodzące od innych, pomaga przewidywać ich odczucia i reakcje, rozumieć zacho-

¹⁷ M. Śnieżyński, *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/sniezynski.html>, dostęp: 16.05.2011.

wania, umożliwiając w ten sposób nie tylko lepsze rozumienie sytuacji społecznych, ale też bardziej efektywną komunikację.

Studenci podkreślali też niebagatelną rolę, jaką odgrywa w edukacji poczucie humoru, które może być stosowane jako specyficzne narzędzie dydaktyczne. Ankietowani, o ile sami nie są obiektem żartów, cenią dobry humor i żartobliwy ton, twierdząc, że znacznie lepiej zapamiętują informacje, w których zostały wykorzystane elementy humorystyczne, czy wykłady, w których treść zostały wplecione anegdoty i inne dowcipne wypowiedzi. Na ten aspekt zwraca uwagę wielu autorów, podkreślając, że „człowiek pozbawiony poczucia humoru w ogóle nie powinien pracować w zawodzie nauczycielskim”¹⁸. Praca z młodymi ludźmi wymaga wkalkulowania w działalność edukacyjną czasu także na żart i uśmiech, a niestety animacyjne zastosowanie środków humorystycznych w kształceniu to zjawisko wciąż nieczęsto spotykane w dydaktyce szkół wyższych¹⁹. Stosowanie humoru wspiera dydaktykę, gdyż jest to sposób prosty i każdy ma do niego wrodzone zdolności, a ponadto znacznie redukuje stres i poczucie zagrożenia, zbliża ludzi, a co najważniejsze angażuje emocje, relewancję i pamięć wizualną. Dodatkowo narzędzie, jakim jest humor, zwiększa koncentrację uwagi i utrwalanie wiadomości – daje momenty wytchnienia, usprawniając proces nadawania znaczenia informacjom²⁰.

Niezmiernie ważne dla rozważań nad kompetencjami nauczyciela akademickiego jest także przedstawienie świata emocji w dużym stopniu warunkujących optymalizację efektów uczenia²¹. Najbardziej pożądaną cechą inteligentnego emocjonalnie nauczyciela, wskazywaną przez ankietowanych, jest cierpliwość wobec innych. Cierpliwość jest traktowana nie jako czynnik osobowościowy, ale jako pewna umiejętność akceptacji ich umiejętności i tempa przyswajania wiedzy, która nadaje uczestnikom zajęć poczucie podmiotowości i pozwala na budowanie z nimi więzi emocjonalnych oraz uzyskiwanie społecznego poparcia. Studenci równie wysoko cenią dojrzałość i zrównoważenie emocjonalne prelegenta, co daje im poczucie stabilizacji i pozwala się skupić na procesie kształcenia.

„Nauczyciel akademicki jest przede wszystkim służą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa. Służba to szczytna i niezmiernie zaszczytna, ale zarazem wymagająca nie tylko odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i stosownej wiedzy, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru”²². Zgodnie ze słowami K. Twardowskiego młodzież

¹⁸ M. Śnieżyński, *O autorytecie nauczyciela...*

¹⁹ E. Adamczuk, *Uczymy się przez humor*, Lublin 1997, s. 4–32.

²⁰ D. Tamblyn, *Szkolenia*, Kraków 2009, s. 45–55.

²¹ G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2011, s. 156.

²² K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*. Wykład wygłoszony na Uniwersytecie J. Kazimierza we Lwowie w 1932 r.

akademicka poszukuje nie tylko autorytetów naukowych, ale również moralnych – osób, które swoją postawą przekazują wartości i wskazują na to, co jest ważne w życiu. Zdaniem badanych nauczyciel akademicki powinien żyć według zasad, które głosi i kształtować zgodnie z nimi swoje związki z innymi osobami.

Podsumowanie

W przyszłości coraz intensywniej i szybciej zmieniać się będą role nauczyciela akademickiego, zarówno ze względu na zawartość treściową tych ról, jak i techniki ich realizowania²³. Stąd niezbędne okazuje się systemowe podejście do rozwoju wykładowców akademickich zarówno pod względem dydaktycznym, jak i społecznym oraz ekonomicznym.

Podsumowując powyższe rozważania, można powiedzieć, iż profesjonalizm nauczyciela akademickiego jest pojęciem bardzo rozległym treściowo. Nie sposób mówić o skuteczności wykładowcy, nie wspominając o wielu istotnych kompetencjach niezbędnych w jego pracy dydaktycznej i naukowej. Studenci pytani o pożądane cechy nauczyciela akademickiego wymieniali cztery grupy kompetencji, które autorki opracowania przedstawiły w modelu: wiedza i dydaktyka – emocje – wartości – relacje. Profesjonalny nauczyciel akademicki w opisywanym ujęciu jawi się jako otwarta na ludzi osoba z pasją nauczania, która potrafi zainteresować innych wiedzą, którą przekazuje, a jednocześnie odznacza się emocjonalną świadomością, sprawiedliwością i cierpliwością wobec tych, których naucza. Klasyczny wykład jest odbierany jako mało atrakcyjna forma zajęć, która nie zaspokaja potrzeb poznawczych uczącego się. Wykładowca powinien dostosowywać narzędzia przekazywania wiedzy do wymagań, oczekiwania i co równie ważne zdolności percepcyjnych współczesnych studentów²⁴.

Bibliografia

- Adamczuk E., *Uczymy się przez humor*, Lublin 1997.
- Banach C., *Pedagodzy o edukacji nauczycielskiej* [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków 1999.
- Bogusz J., *Autorytet nauczyciela akademickiego a wyniki kształcenia i wychowania*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 4.
- Denek K., *Kompetencje nauczyciela w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeby reformy edukacji w Polsce* [w:] *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce. Materiały konferencyjne*, Szczecin 2000.

²³ K. Jaskot, *Uczelnia ukierunkowana na studenta*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 4, s. 9–14.

²⁴ A. Kaszuba-Perz, P. Perz, *Przygotowywanie do zajęć* [w:] *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, red. A. Rozmus, Warszawa 2010, s. 48–64.

- Denek K., Gnitecki J., *Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa–Łódź 1983.
- Haber L.H., *Przedsiębiorczość jako parametr pozycji rynkowej nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7.
- Jaskot K., *Uczelnia ukierunkowana na studenta*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 4.
- Karwala S., *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, <http://mentoring.com.pl/Mentoring.pdf>, dostęp: 10.05.2011.
- Kaszuba-Perz A., Perz P., *Przygotowanie do zajęć [w:] Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, red. A. Rozmus, Warszawa 2010.
- Koć-Seniuch G., *Kompetencje profesjonalne nauczyciela trzeciego tysiąclecia jako podstawa współdziałania z uczniami [w:] B. Dymara, Dziecko w świecie współdziałania*, Kraków 2000.
- Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002.
- Kotusiewicz A., *Reinterpretacja pojęcia nauczyciel [w:] A. Kotusiewicz, Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*, Warszawa 1989.
- Kupisiewicz C., *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1987.
- Lewowicki T., Mieszalski S., Szymański M.S., *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*, Warszawa 1995.
- Maszke A.W., Kocór M., *Kompetencje zawodowe nauczycieli [w:] Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych*, red. J. Bielecki, A. Jacewicz, Białystok 2010.
- Penar-Zadarko B., Binkowska-Bury M., Marć M., *Nauczyciel jutra – modelowa sylwetka nauczyciela akademickiego studiów zawodowych na kierunku pielęgniarstwo i położnictwo*, http://www.pp.viamedica.pl/darmowy_pdf.phtml?indeks=4&indeks_art=60, dostęp: 11.05.2011.
- Rumiński A., *Nauczyciel akademicki wobec wartości życiowych*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7.
- Szarkowska A., *Innowacyjność nauczyciela gimnazjum [w:] Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych*, red. J. Bielecki, A. Jacewicz, Białystok 2010.
- Śnieżyński M., *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/sniezynski.html>, dostęp: 16.05.2011.
- Tamblyn D., *Śmieć się i uczyć. 95 sposobów wykorzystania humoru do zwiększenia efektywności nauczania i szkolenia*, Kraków 2009.
- Twardowski K., *O dostojności Uniwersytetu*. Wykład wygłoszony na Uniwersytecie J. Kazimierza we Lwowie w 1932 r.
- Walkowiak T., *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela [w:] Badanie, dojrzewanie, rozwój – w drodze do doktoratu*, red. F. Szlosek, Warszawa–Radom 2008.
- Wołpiuk-Ochocińska A., *Kompetencja społeczna jako wymiar funkcjonowania społecznego jednostki [w:] Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*, red. A. Sękowski, W. Klinkosz, Lublin 2010.
- Wołpiuk-Ochocińska A., *Wyzwania współczesnego nauczyciela w dobie globalizacji i powszechnej konkurencji [w:] Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. 2, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012.
- Zajączkowska M.J., *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli akademickich w świetle informacji zwrotnej [w:] Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W. Maliszewski, Toruń 2007.

Barbara Skoczyńska-Prokopowicz

FUNKCJONOWANIE SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO W POLSCE W OPINII STUDENTÓW

FUNCTIONING OF CIVIL SOCIETY IN POLAND BASED ON STUDENTS' OPINIONS

Streszczenie

Autorka opracowania definiuje pojęcie społeczeństwa obywatelskiego, określa zasady, warunki dla jego zaistnienia, funkcje i cechy, takie jak pluralizm, konflikt, aktywność i obywatelskie poczucie współodpowiedzialności. W drugiej części przytacza przeanalizowane wypowiedzi młodych ludzi, w jaki sposób oni rozumieją swoje funkcjonowanie w społeczeństwie obywatelskim. W konkluzji zwraca uwagę na rolę szkoły, w tym uniwersytetu i szkoły wyższej, oraz nauczyciela w budowaniu świadomości obywatelskiej.

Słowa kluczowe: społeczeństwo obywatelskie, przestrzeganie prawa, obowiązki, budowanie świadomości społecznej.

Abstract

The author of the study defines the concept of civil society, she describes the principles, conditions for its existence, functions and features such as pluralism, conflict, activity and a civic sense of responsibility. In the second part the author provides an analysis of young people's opinions on how they understand their own functioning in a civil society. In the conclusion she draws attention to the role of the school, including university and college, and the teacher in building social awareness.

Key words: civil society, obeying the law, responsibilities, building social awareness.

Wstęp

W wielu pracach poświęconych społeczeństwu lub tematyce związanej z państwem można znaleźć pojęcie „społeczeństwa obywatelskiego”. Jednakże próba zdefiniowania tego terminu jest trudna, choć formuła społeczeństwa obywatelskiego, bez względu na zróżnicowany kontekst, zawiera w sobie uniwersalne zasady i wartości¹. Należy, zdaniem autorki opracowania, wyjść od tego, że jest on nierozzerwalnie kojarzony z pojęciem demokracji. W systemie demokra-

¹ H. Sasinowski, *Społeczeństwo obywatelskie i jego rola w budowie demokracji*, s. 30, http://zneiz.pb.edu.pl/data/magazine/article/133/1.3_sasinowski.pdf, dostęp: 05.02.2014.

tycznym, na poziomie jednostki, grupy społecznej, społeczności lokalnej czy społeczeństwa globalnego, stosownie do charakteru zjawisk i procesów społecznych, szczególnego znaczenia nabierają fundamentalne zasady i wartości mające wpływ na postawy i zachowania społeczne, na funkcjonowanie instytucji publicznych, na działania podmiotów gospodarczych oraz na przejawy różnorodnych form obywatelskiej aktywności, w tym organizacji pozarządowych. Te zasady to: wolność i odpowiedzialność, suwerenność i partnerstwo, tożsamość narodowa, pomocniczość i partycypacja, solidarność i sprawiedliwość społeczna². Społeczeństwo obywatelskie, organizacja pozarządowa to hasła, które przy próbach ich zdefiniowania i dookreślenia też bardzo często uzyskują wąską definicję i sprowadzają tym zawężeniem do formy aktywności społecznej, jakiej przejawy możemy coraz wyraźniej obserwować wśród społeczeństw państw europejskich, w tym w Polsce. Jednak pojęcie „społeczeństwo obywatelskie” jest znacznie bardziej obszerne, ważne jest definiowanie go zarówno w literaturze przedmiotu oraz przez zwykłych ludzi; może ta próba dać wycinkowy obraz kondycji społeczeństwa obywatelskiego w Polsce.

1. Definicje społeczeństwa obywatelskiego

„Społeczeństwo obywatelskie” to termin, który coraz częściej pojawia się w dyskusji nad tworzeniem i stabilizacją demokratycznego ustroju państwowego³. Przy dzisiejszym rozwoju myśli społecznej i politycznej istnieje wiele definicji społeczeństwa obywatelskiego. Najczęściej jest pojmowane jako sfera dobrowolnych stowarzyszeń, organizacji, ruchów, przedsięwzięć, które kreują więzi zaufania i solidarności, służąc realizacji wielorakich celów wspólnych⁴. Natomiast inna definicja ujmuje społeczeństwo obywatelskie w ten sposób: „Społeczeństwo obywatelskie jest przestrzenią działania instytucji, organizacji, grup społecznych jednostek, rozciągającą się pomiędzy rodziną, państwem i rynkiem, w której ludzie podejmują wolną debatę na temat wartości składających się na wspólne dobro oraz dobrowolnie współdziałają ze sobą na rzecz realizacji wspólnych interesów”⁵. W definiowaniu społeczeństwa obywatelskiego można posłużyć się również taką definicją: „Społeczeństwo obywatelskie – zbiorowość ukształtowana dzięki działaniu różnych instytucji życia politycznego, jak wybory powszechne, organizacje polityczne i społeczne oraz

² Tamże, s. 30.

³ Tamże, s. 2.

⁴ D. Pietrzyk-Reevers, *Filozoficzne źródła idei społeczeństwa obywatelskiego*, <http://www.pozytek.gov.pl/esej,spoleczenstwo,obywatelskie...,805.html>, dostęp: 05.02.2014.

⁵ *Strategia wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na lata 2007–2013*, Warszawa: Ministerstwo Polityki Społecznej, 2005, s. 7, http://www.pokl.wup-krakow.pl/tl_files/pokl/dokumenty/przygotowanie_projektow/dokumenty_strategiczne/strategia_rozwoju_spoleczenstwa_obywatelskiego.pdf, dostęp: 05.02.2014.

kultura polityczna. Dzięki tym instytucjom obywatele mogą świadomie uczestniczyć w życiu publicznym⁶. Jak już wspomniano, istnieje wiele definicji, jednak wszystkie mają jedną wspólną cechę, tym, co łączy większość z nich, jest stwierdzenie, iż stanowi ono część przestrzeni społecznej, która jest autonomiczna wobec państwa i złożona z dobrowolnie współdziałających, zrzeszonych jednostek⁶. Jest to przestrzeń obywatelska będąca miejscem współdziałania z innymi – sferą relacji ludzi, którzy dzięki podzielanym wartościom i postawom chętnie angażują się w działalność związaną z podejmowaniem odpowiedzialności za wspólne sprawy⁷. Za społeczeństwo obywatelskie uznaje się współcześnie takie, w którym: suwerenem jest naród sprawujący władzę przez swoich przedstawicieli oraz władza działa na podstawie stanowionego prawa, istnieje prawny system ochrony praw i wolności obywateli, funkcjonują instytucje gwarantujące przestrzeganie praw oraz jest zagwarantowane uczestnictwo obywateli w życiu społecznym⁸. W społeczeństwie obywatelskim jednostki mają cechę autonomiczności i posiadają świadomość potrzeb wspólnoty. Ponadto dążą do ich zaspokajania poprzez zainteresowanie sprawami społeczeństwa, poczucie odpowiedzialności za jego dobro, określanie i osiąganie wyznaczonych celów bez impulsu ze strony władzy państwowej, aktywność i zdolność do samoorganizacji. W XVIII wieku nie istniało jeszcze pojęcie społeczeństwa obywatelskiego we współczesnym znaczeniu, a nawet nie rozróżniano państwa od społeczeństwa. Dopiero pod jego koniec zaczęto dostrzegać różnicę między działaniem społeczeństwa w sferze pozapolitycznej, niepaństwowej a działaniem państwa i wyróżniać dwa aspekty definicji społeczeństwa obywatelskiego: społeczeństwo obywatelskie obejmujące instytucje społeczno-polityczne, a więc władzę, instytucje ekonomiczne i organizacje społeczne, oraz społeczeństwo obywatelskie nieobjmujące instytucji państwowych. Ten drugi aspekt, wykluczający państwo poza granice społeczeństwa obywatelskiego, jest znacznie bardziej popularny, gdyż podkreśla on „apolityczność” społeczeństwa obywatelskiego⁹.

Mozna przyjąć, iż na społeczeństwo obywatelskie składa się pięć elementów, które nawiązują do warunków, bez których społeczeństwo takie nie może zaistnieć. Są to:

- ograniczona i odpowiedzialna przed suwerenem, czyli społeczeństwem, władza państwowa,
- rządy prawa,
- sfera publiczna,

⁶ A. Antoszewski, *Spoleczeństwo obywatelskie a proces konsolidacji demokracji* [w:] *Studia z teorii polityki*, t. 3, red. A. Czajkowski, L. Sobkowiak, Wrocław 2000, s. 9.

⁷ D. Pietrzyk-Reevers, *Filozoficzne źródła idei społeczeństwa...*

⁸ H. Sasinowski, *Spoleczeństwo obywatelskie i jego rola...*, s. 33.

⁹ K. Czyż, *Spoleczeństwo obywatelskie jako wyznacznik państwa demokratycznego*, s. 182, http://znze.wsiz.rzeszow.pl/z03/8_Kamil_Czyz_Spoleczenstwo.pdf, dostęp: 05.02.2014.

- system rynkowy wolny od korupcji oraz
- dobrowolne stowarzyszenia¹⁰.

Jak już wspomniano, idea społeczeństwa obywatelskiego najchętniej rozwija się na podłożu państwa demokratycznego. W środowiskach lokalnych społeczeństwo obywatelskie jest postrzegane jako porozumienie wspólnotowe wolnych i równych obywateli, którzy swoją jedność zawdzięczają między innymi uzgodnionemu wcześniej postępowaniu. Tego rodzaju kompromis opiera się na następujących zasadach państwa demokratycznego: po pierwsze potrzeby ludzkie zaspokajane są przez podział pracy, wolny rynek, wzrost konsumpcji. Produkuje się pewne dobra, by zaspokajać potrzeby, będąc samemu uzależnionym od efektów pracy innych osób. Ponadto poszczególni członkowie społeczeństwa obywatelskiego są właścicielami i dysponentami zdolności oraz tego, co uzyskają przy wykorzystaniu swych zdolności. Punktem wyjścia jest to, że jednostki są równouprawnione. To znaczy korzystają one z równych szans i możliwości indywidualnego rozwoju oraz że jednostki realizują dobrowolnie cele na własny koszt. Ponadto jednostki podejmują decyzje samodzielnie, czynią to przestrzegając jednak pewnych reguł gry rynkowej. Reguły te nie są jednakowe dla wszystkich. Ich główną funkcją jest ochrona prywatnej własności i indywidualnych dóbr. Społeczeństwo obywatelskie realizuje więc to wszystko, co nie jest zabronione przez prawo i akceptowane przez zasady moralne¹¹. Oznacza to wolność podejmowania pewnych działań w granicach prawa.

Definiując społeczeństwo obywatelskie, warto wskazać jego główne funkcje i cechy. Pierwszą i najbardziej wyrazistą cechą określającą społeczeństwo obywatelskie jest *pluralizm*. Pluralizm oznacza, że na scenie politycznej i społecznej możliwe jest istnienie obok siebie wielu różnych poglądów i reprezentujących je ugrupowań. Funkcjonowanie obok siebie wielu konkurencyjnych organizacji politycznych oraz *nieustanny konflikt* między nimi to cechy demokracji. Oznacza to, że społeczeństwo obywatelskie akceptuje ten konflikt – można się nie zgadzać z poglądami innych, ale nie odmawia się prawa do ich głoszenia. Następną cechą jest zdecydowanie *istnienie licznych stowarzyszeń obywatelskich*. Stowarzyszenie to dobrowolne zrzeszenia ludzi skupionych wokół wspólnych poglądów oraz bardziej lub mniej istotnych spraw. Stowarzyszenia są nieodzownym czynnikiem kształtowania ustroju demokratycznego¹². Innymi stowarzyszeniami będą te o charakterze politycznym. Takie zrzeszenia są organizacjami ludzi skupionymi wokół takich samych poglądów politycznych. Następną cechą określającą społeczeństwo demokratyczne będzie *aktywizm*, czyli postawa aktywnej działalności członków społeczeństwa w życiu politycznym i w szeroko rozumianym życiu społecznym. Wyrazem owej aktywności będzie przystępowanie do

¹⁰ V.M. Perez-Diaz, *Powrót społeczeństwa obywatelskiego w Hiszpanii*, Kraków: Znak; Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego, 1996, s. 5.

¹¹ Tamże, s. 33.

¹² E. Ura, *Prawo administracyjne*, wyd. 2, Warszawa 2012, s. 325.

stowarzyszeń, fundacji związków zawodowych czy partii politycznych. O społeczeństwie obywatelskim świadczy również *wysoka frekwencja wyborcza*. Kolejną cechą będzie *krytycyzm*, tj. krytyczne podejście do otaczającej rzeczywistości, a co się z tym wiąże dokonywanie ocen działań zarówno organów władzy, jak i innych organizacji. Ważną cechą społeczeństwa obywatelskiego jest innowacyjność, czyli kształtowanie nowych idei, światopoglądów i opinii. Dzięki swobodnej wymianie myśli o nieskrępowanej komunikacji między ludźmi dochodzi do powstania nowych idei, inicjatyw obywatelskich, opinii na dany temat. Najważniejszą cechą może być *poczucie współodpowiedzialności* za własne państwo i społeczność lokalną¹³. Ponadto jedną z najważniejszych cech tego typu społeczeństwa jest to, iż *umożliwia ono włączenie się jednostki do działalności* ekonomicznej, kulturalnej, domowej, stowarzyszeniowej, która rozwija się w środowiskach lokalnych oraz co najważniejsze – nie jest ograniczona przez naciski władzy państwowej. Cechą społeczeństwa obywatelskiego, a jednocześnie warunkiem jego zaistnienia jest więc *dobrowolność*. Nikt nie może zmuszać ludzi do brania aktywnego udziału w życiu ich społeczności¹⁴.

W procesie budowy społeczeństwa obywatelskiego wskazuje się w literaturze cztery podstawowe funkcje, a mianowicie: edukacyjną, integracyjną, mobilizacyjną, programową.

Funkcja edukacyjna społeczeństwa obywatelskiego rozumiana jest jako oddziaływanie mające wpływ na kształt obywatelskiej świadomości i obywatelskich postaw. Funkcję integracyjną – jako oddziaływanie na partnerskie relacje między podmiotami uczestniczącymi we wspólnej budowie strategii i realizacji jej celów. Funkcję mobilizacyjną – jako zespół merytorycznych treści oraz praktycznych instrumentów inspirujących obywateli, władze publiczne, inne określone środowiska do aktywności w procesie budowy społeczeństwa obywatelskiego. Funkcję programową – jako bezpośrednie oddziaływanie na proces budowy programu operacyjnego Społeczeństwo Obywatelskie oraz pośrednie relacje z innymi strategiami i programami operacyjnymi (warunki polskie). Każda z wymienionych funkcji daje szansę i wyzwanie dla szczególnych, obywatelskich form aktywności będących w zasięgu możliwości zainteresowanych środowisk, ale stanowi także impuls dla tworzenia płaszczyzn współdziałania w zakresie świadomej budowy społeczeństwa obywatelskiego¹⁵.

Należy rozważyć, jakie są priorytety i rola społeczeństwa obywatelskiego, przy założeniu, że głównym elementem i czynnikiem rozwoju są obywatele. Mowa jest oczywiście o obywatelach „świadomych”, aktywnych, którzy swoimi działaniami potwierdzają wysoki poziom swojej podmiotowości społecznej, ekonomicznej i politycznej oraz wysoki poziom przynależności. Właśnie ci świadomi

¹³ *Społeczeństwo obywatelskie*, s. 1, <http://tomaszewska.com.pl/10.obywatelskie.pdf>, dostęp: 05.02.2014.

¹⁴ K. Czyż, *Społeczeństwo obywatelskie jako wyznacznik państwa...*, s. 178.

¹⁵ H. Sasinowski, *Społeczeństwo obywatelskie i jego rola...*, s. 38.

aktywni obywatele stanowią potencjał tworzący aktywne wspólnoty, urzeczywistniając tym samym podstawowe zasady i wartości demokratycznego państwa prawnego, opartego na ładzie społecznym zbudowanym na więziach społecznych. Dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego niezwykle ważną rolę powinny odegrać struktury państwowe oraz struktury administracji publicznej¹⁶. Istotą dobrego rządzenia powinna być wzajemna zgoda między strukturami państwowymi a społeczeństwem obywatelskim. Skuteczność działań struktur powinna bazować na właściwych relacjach opartych na zasadach pomocniczości, przejrzystości, sprawności, odpowiedzialności, wiarygodności oraz społecznej partycypacji. Ponadto dla pełnego obrazu społeczeństwa obywatelskiego należy wspomnieć o integracji społecznej i zasadach dialogu, wzajemności i równorzędności. Celem tych dążeń ma być stworzenie społeczeństwa polegającego na demokratycznym współuczestnictwie, rządach prawa i szacunku w stosunku do różnorodności kulturowej w duchu poszanowania praw i godności człowieka i obywatela¹⁷. Jest kilka celów strategicznych, które musi osiągnąć państwo i społeczeństwo obywatelskie, należą do nich m.in.: osiągnięcie optymalnego poziomu uczestnictwa obywateli w życiu publicznym – jako warunek konieczny stworzenia trwałych podstaw dla podmiotowej aktywności obywateli i ich wspólnot w kształtowaniu rozwoju społecznego, wzrostu gospodarczego i kultury politycznej; ilościowy i jakościowy rozwój instytucji społeczeństwa obywatelskiego jako wyraz obiektywnej konieczności wzmocnienia organizacji pozarządowych, integracji społecznej i podmiotów ekonomii społecznej oraz form i sposobów ich funkcjonowania; stworzenie podstaw funkcjonowania dobrego państwa jako zwiędzający konstrukcję społeczeństwa obywatelskiego rezultat działania zasad pomocniczości, partycypacji, partnerstwa oraz dialogu obywatelskiego w relacji sprawna administracja publiczna – obywatele. Do priorytetów natomiast należą: aktywność obywatelska, aktywne wspólnoty lokalne, silne organizacje pozarządowe w dobrym państwie oraz integracja społeczna¹⁸.

2. Społeczeństwo obywatelskie w opinii młodzieży studenckiej

Szkoły każdego szczebla mają trudne zadanie do wykonania: uświadamianie młodym ludziom, iż ich funkcjonowanie społeczne jest w znacznej mierze uzależnione od kondycji społeczeństwa w naszym kraju, a jego kształt zależy od nich samych i woli przeprowadzania zmian. Interesujące jest, zdaniem autorki niniejszego opracowania, skonfrontowanie przytoczonych powyżej definicji dotyczących społeczeństwa obywatelskiego z opiniami wyrażonymi przez dorosłych, ale

¹⁶ Tamże, s. 41–42.

¹⁷ *Narodowa strategia integracji społecznej dla Polski*, s. 24, <http://www.mpips.gov.pl/user/files/File/mps/NSIS.pdf>, dostęp: 05.02.2014 r.

¹⁸ H. Sasinowski, *Społeczeństwo obywatelskie i jego rola...*, s. 43–44.

młodych i uczących się ludzi, ciekawe jest, w jaki sposób rozumieją oni to pojęcie, czy w praktyce stosują zasady obowiązujące w tak rozumianym społeczeństwie.

Sondażowe badania przeprowadzone na grupie studentów studiów II stopnia WSPiA w Rzeszowie, kierunku administracja, specjalność: organizacja pracy socjalnej (rok akad. 2012/13) wykazują, że rozumienie przez młodzież pojęcia „społeczeństwo obywatelskie” nie zawsze jest zbieżne z definicjami słownikowymi.

Badania przeprowadzone zostały w kwietniu 2013 r. na grupie 79 osób, z czego większość stanowiły kobiety (70 osób), co podyktowane jest specyfiką specjalności i kierunku studiów.

Studenci mieli za zadanie przytoczyć definicję społeczeństwa obywatelskiego. Respondenci formułując definicję, najczęściej opierali się na własnych doświadczeniach życiowych. Część badanych jednak wolała sięgnąć po definicje słownikowe oraz przedstawicieli nauki. Najczęściej można było spotkać taką definicję: *Społeczeństwo obywatelskie to zbiorowość ukształtowana dzięki działalności różnych instytucji życia publicznego, poprzez media: radio, telewizję i prasę, media opiniotwórcze oraz krytyczne, organizacje, wybory umożliwiające obywatelom świadome uczestnictwo w życiu publicznym.* Inna definicja przytoczona przez studentów dokładnie oddająca istotę społeczeństwa obywatelskiego przyjęła brzmienie: *Społeczeństwo obywatelskie jest społeczeństwem, w którym obywatele mogą sami, niezależnie od państwa, różnych organizacji i instytucji, wyrażać swoją osobistą aktywność w różnych zakresach i dziedzinach życia. Społeczeństwo obywatelskie charakteryzuje się samoorganizacją oraz tym, że osiąga wyznaczone sobie cele bez impulsu ze strony władzy. W społeczeństwie obywatelskim chodzi zatem o to, by obywatele robili coś sami z siebie, bez czyjegoś nakazu.* Wielu spośród respondentów przytoczyło własny sposób postrzegania społeczeństwa obywatelskiego: *Społeczeństwo obywatelskie, moim zdaniem, oznacza pewną grupę ludzi, dla której interes ogółu jest ważniejszy niż swój własny. Ponadto ci ludzie działają niezależnie od władzy państwowej. Przykładem tego, iż Polacy starają się tworzyć społeczeństwo obywatelskie, mogą być różne stowarzyszenia, grupy i związki, które skupiają ludzi o podobnych poglądach i zainteresowaniach.* Najczęściej studenci podkreślają związek społeczeństwa demokratycznego z państwem o ustroju demokratycznym: *W środowiskach lokalnych społeczeństwo obywatelskie jest postrzegane jako porozumienie wspólnotowe wolnych i równych obywateli, którzy swoją jedność zawdzięczają między innymi uzgodnionemu wcześniej postępowaniu. Opiera się to o następujące zasady państwa demokratycznego: 1. Potrzeby ludzkie zaspokajane są przez podział pracy, wolny rynek, wzrost konsumpcji. Produkuje się pewne dobra, by zaspokajać potrzeby, będąc samemu uzależnionym od efektów pracy innych osób. 2. Jednostki realizują dobrowolnie cele na własny koszt. Podejmują decyzje samodzielnie, czynią to przestrzegając jednak pewnych reguł gry rynkowej.* W wypowiedziach studenci dostrzegają powiązanie społeczeństwa obywatelskiego z aktywnością jednostek w różnego typu organizacjach pozarządowych i na

rzecz społeczności: *Pozytywnym aspektem funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego jest to, że członkowie naszego społeczeństwa angażują się w działalność organizacji pozarządowych oraz społeczności lokalnych.* Wielu studentów formułując definicje, podkreśla to, co stanowi podstawę społeczeństwa obywatelskiego: *Fundamentem wizji społeczeństwa obywatelskiego jest człowiek jako autonomiczna jednostka dążąca do pełnego rozwoju swoich możliwości, jednostka ta charakteryzuje się wysoką aktywnością w rozmaitych dziedzinach życia publicznego, państwo powinno taką postawę wspierać.* Ponadto studenci wymieniają wady i zalety społeczeństwa obywatelskiego oraz jego najważniejsze cechy. Wśród nich pierwsze miejsce zajmuje aktywność obywatelska.

Czytając opinie studentów, można zauważyć pewną tendencję do wymieniania i zalet, i wad społeczeństwa obywatelskiego. Wielu podkreśla swoją przynależność do tego społeczeństwa i przez udział w różnego typu organizacjach udowadnia swoją aktywną postawę. Należy zauważyć, że respondenci należą do studentów studiów niestacjonarnych. Są w różnym wieku i najczęściej pracują w organizacjach pożytku publicznego, dlatego warto zapoznać się z ich opinią na temat badanego zjawiska. Wypowiedzi można podzielić, przyjmując za kryterium płeć respondentów.

Pierwsza z wypowiedzi, która jest warta przytoczenia, należy do studentki: *Jestem Polką, córką, siostrą, koleżanką oraz studentką. To tylko niektóre z ważniejszych ról społecznych, jakie spełniam. Biorę udział w wyborach czy referendach, decydując w ten sposób, bezpośrednio czy pośrednio, o istotnych sprawach dla Polski.* Studentka podkreśla w swojej wypowiedzi, że dla niej społeczeństwo obywatelskie to przede wszystkim aktywna postawa, jedną z form jej aktywności jest spełnienie obywatelskiego obowiązku, czyli udział w wyborach oraz uczestnictwo w życiu społeczności lokalnej. (C)¹⁹

Nie tylko z powyższej wypowiedzi wynika, że dla większości najważniejszą formą aktywności obywatelskiej jest udział w wyborach. *Aktywność społeczeństwa obywatelskiego opiera się na wykorzystywaniu przywilejów, jakie daje nam demokratyczne państwo. Poprzez wybory bierzemy udział w kształtowaniu się składu parlamentu.[...] W społeczeństwie obywatelskim mam prawo wolności wyboru przedstawicieli do organizacji rządowych i samorządowych.* Dla wielu studentek i studentów jest to najważniejsza cecha państwa demokratycznego i wyraz uczestnictwa w społeczeństwie, które można nazwać obywatelskim w pełnym tego słowa znaczeniu. (M)

Wypowiedzi niektórych zawierają twierdzenie, że udział w wyborach jest minimum, które obywatel powinien spełnić dla swojego państwa: *Uważam, że każdy obywatel powinien zaangażować i skupiać się nad aktywnością w życiu społecznym dla dobra wspólnego. W naszym kraju brak jest obowiązku głosowania, ale posiadając przywilej brania udziału w wyborach, warto głosować nawet*

¹⁹ Autorka przyporządkowała poszczególne litery alfabetu respondentom. Pełne dane osobowe w jej dyspozycji (wypowiedzi były sygnowane imieniem i nazwiskiem).

wtedy, gdy nie jesteśmy zdecydowani, na kogo chcemy oddać głos. Ważne jest to, by zagłosować, ponieważ nie oznacza to naszej bierności wobec tego, co dzieje się w kraju. Każdy obywatel musi mieć świadomość tego, że skreślając daną kandydaturę, robi to nie tylko dla swojego dobra, ale i dla dobra państwa. Aktywność obywatela powinna znacznie wykraczać poza obowiązki obywatelskie, tj. wybory. Studentka wyraża pogląd, że aby zbudować społeczeństwo obywatelskie, każdy musi działać aktywnie i świadomie na rzecz dobra wspólnego. (W)

Wiele respondentek podkreśla rolę rodziny w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego: *Uważam, że społeczeństwo obywatelskie powinno mieć swój początek już w rodzinie. Rodzice poprzez właściwe wychowanie swoich dzieci zobowiązani są do kształtowania więzi społecznych. Jeśli zaszczepi się w nas już od najmłodszych lat takie więzi, będziemy bardziej zaangażowani w życie narodu i zbudujemy państwo bardziej stabilne.* Z powyższej wypowiedzi studentki wynika, jak bardzo ważna jest rodzina dla społeczeństwa obywatelskiego. To właśnie w rodzinie dzieci uczą się o społeczeństwie i czerpią z wiedzy i nauki rodziców. To, jaką postawę mają rodzice, wpłynie potem na młodego człowieka, jak zostanie wychowany i jakie wartości zostaną mu wpojone w rodzinie, zapoczątkuje w przyszłości i będzie wyznacznikiem, czy ten człowiek zostanie aktywnym obywatelem działającym na rzecz wspólnoty. (B)

Jedna ze studentek w wypowiedzi podkreśla, że poprzez to, kim jesteśmy i czym się zajmujemy, tworzymy społeczeństwo obywatelskie i uczestniczymy w życiu wspólnoty. *Uważam się za osobę społeczną. Jestem żoną oraz matką dwójki wspaniałych córek. W pracy nawiązuję łatwo kontakt z współpracownikami, jestem delegatem związków zawodowych. Również funkcja, jaką pełnię na studiach, potwierdza moje nastawienie prospołeczne – jestem starościnką i spełniam się w tej roli. Aktywne udzielanie się w sprawach rodzinnych czy życiu zawodowym, szkolnym jest przejawem urzeczywistnienia się idei obywatela społecznego, dlatego taka postawa jest moim zdaniem prawidłowa.* Wypowiedź należy do dojrzałej kobiety spełniającej się zawodowo i wypełniającej inne role społeczne w życiu rodzinnym. Podkreśla ona, że poprzez aktywność zawodową i rodzinną również uczestniczymy we wspólnocie i przez to działamy na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. (S)

Inne studentki społeczeństwo obywatelskie także kojarzą z aktywnością w życiu różnych instytucji. Następna respondentka podkreśla: *Ja w zakresie stosunków w pracy w społeczeństwie obywatelskim podjęłam się integracji dziecka niepełnosprawnego ruchowo z dziećmi sprawnymi. Włączyłam się w inicjatywę, którą mi zaproponowano i zaakceptowałam ją, podejmując się zrazem wspierania i niesienia pomocy dziecku niepełnosprawnemu.* Dla niej aktywnością na polu dążenia do idei społeczeństwa obywatelskiego jest pomoc innym ludziom, aby każdy miał równe szanse i w przyszłości był częścią aktywnej wspólnoty. (C)

Należy zauważyć, że dużo osób udział w społeczeństwie obywatelskim realizuje poprzez aktywne działanie w różnych organizacjach. Wiele wypowiedzi

wskazuje na to, że to stanowisko jest dość powszechne wśród studentów: *Przykładem tego, iż Polacy starają się tworzyć społeczeństwo obywatelskie, mogą być różne stowarzyszenia, grupy i związki, które skupiają ludzi o podobnych poglądach i zainteresowaniach. Osobiście należąc do grupy studenckiej, rozwijam swoje umiejętności oraz zainteresowania, co uważam, że sprzyja lepszemu uczestnictwu w życiu społeczno-politycznym, a co za tym idzie – kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego.* Studentka Wyższej Szkoły Prawa i Administracji uważa, że każdy z nas tworzy w pewien sposób społeczeństwo obywatelskie. Ona wybrała pogłębianie swojej wiedzy i umiejętności, aby w przyszłości móc służyć lepiej ojczyźnie i społeczeństwu. (G) Na potwierdzenie stanowiska poprzedniej respondentki warto przytoczyć wypowiedź innej studentki Wyższej Szkoły Prawa i Administracji: *Pozytywnym aspektem funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego jest to, że członkowie naszego społeczeństwa angażują się w działalność organizacji pozarządowych oraz społeczności lokalnych. Otwieranie osiedlowych placówek to też wyraz aktywności obywatelskiej.[...]. Tworzone są instytucje o charakterze charytatywnym, między innymi świetlice, w których dzieci po szkole mogą spędzić czas, otrzymać pomoc w odrobieniu zadań domowych, czy skorzystać z Internetu.* (K)

Jedna z wypowiedzi różni się od pozostałych. Studentka zauważa w swojej pracy ważną funkcję, którą ma realizować społeczeństwo obywatelskie, jest to funkcja edukacyjna. *Dla prawidłowego działania społeczeństwa obywatelskiego niezbędna jest edukacja, uświadamianie członków danej społeczności o możliwościach i środkach działania, jakie daje nam demokracja. Edukacja obywatelska charakteryzuje się tym, że jest doświadczeniem, które trwa przez całe życie, wiąże się z poszanowaniem praw i akceptacją obywatelską. Taka edukacja powinna mieć miejsce już w szkole od najmłodszych lat.* Studentka stoi na stanowisku, że aby w pełni ukształtować społeczeństwo obywatelskie, istnieje potrzeba edukacji młodych pokoleń w tym kierunku. Dzieci od najmłodszych lat powinny mieć wpajane najlepsze wartości, w tym te, które musi posiadać dobry, praworządny obywatel, by stać się członkiem społeczności i aktywnie w niej uczestniczyć. (K) Podobną opinię na temat nauki, wykształcenia i edukacji wyraziła jeszcze jedna ze studentek: *W państwie obywatelskim uczenie się jest programem odpowiedzialnej postawy za swój los, swoje życie, swoją karierę, ale także za swój udział w sferze publicznej. Wiedza, kwalifikacje, umiejętności są zasobem rozwojowym. Wiedza i uzyskane kwalifikacje pozwoliły mi na utworzenie prywatnej działalności, która daje korzyści osobiste, ale i dla środowiska.* Dla obu studentek uczenie się i podnoszenie swoich kwalifikacji jest najlepszym sposobem na rozwój osobisty i jest obywatelskim obowiązkiem. (F)

Negatywną opinię na temat funkcjonowania naszego państwa w relacji państwo–jednostka wyraziła pewna studentka: *Jako obywatel, członek społeczeństwa czuję się jak mały trybik w maszynie napędzającej „istotę” naszego państwa. Mam niekiedy wrażenie, że jestem niedostrzegalna, jestem jednym z setek tysięcy elementów tej maszyny. Zadaję sobie czasem pytanie, jakie znaczenie dla*

ogółu może mieć jednostka, czy jej działanie ma na coś wpływ, czy ktoś w ogóle dba o moje interesy. Patrząc na życie w ciągłym napięciu, nieustanne wybory i dylematy, mam co do tego wiele wątpliwości. W wypowiedzi studentki po głębszej analizie można odkryć wiele prawdy. Jeśli chodzi o aktywny udział obywateli w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego, to jest on znacznie niższy niż w innych krajach UE. Warto się zastanowić nad przyczynami tego stanu. Powyższa wypowiedź pokazuje, jak czuje się przeciętny Polak. Wynika z niej, że czujemy się niedostrzegani. Polacy nie wierzą, że mogą coś zmienić w społeczeństwie. Jest to być może przyczyna, dla której większość ludzi wycofuje się z życia politycznego i zaczyna dbać tylko o własne interesy. (P) Na potwierdzenie tego stanowiska można przytoczyć jeszcze jedną wypowiedź 23-letniej studentki Wyższej Szkoły Prawa i Administracji: *Obywatelskie zaangażowanie w „coś więcej”, czyli organizowanie spotkań, uczestniczenie w zebraniach, które dotyczą naszego otoczenia, nie występuje. Patrząc na znajomych, mogę zauważyć, że rodzina to dla nich priorytet, a jeśli chodzi o otoczenie, czyli struktury pozarodzinne jest gorzej. W moim otoczeniu jest mało osób, które lubią się angażować w sprawy innych. Rodzina i krąg znajomych to często cały świat. Potwierdza to tezę, że Polacy wolą stać z boku i dbać tylko o swoją rodzinę, a nie o dobro wspólnoty.* (R)

Inny problem, który wiąże się z brakiem aktywności obywatelskiej, wynika z braku dostępności do organizacji, w których obywatele mogliby się udzielać. Szukając więc przyczyn małego zaangażowania Polaków w budowę społeczeństwa obywatelskiego, należy rozważyć także dostępność do pewnych form aktywności. *Nie działam w żadnej samoorganizacji, ale nie mogę powiedzieć, że nie posiadam koncepcji na lepsze społeczeństwo. Poruszając temat samoorganizacji, muszę zaznaczyć, że nawet jeśli bym chciała w takowej się udzielać, to tak naprawdę w najbliższej okolicy nie mogłabym się przyłączyć do osiągania celów przez zorganizowaną grupę, ponieważ jest jej brak.* (J) Na potwierdzenie stanowiska, że inicjatyw i organizacji jest wciąż za mało, należy przytoczyć jeszcze jedną wypowiedź: *Bardzo często angażuję się w internetowe akcje, które mają na celu poparcie spraw, które są mi bliskie lub z którymi się utożsamiam. Niestety, w moim przypadku jest to poparcie przez Internet, gdyż mieszkam na wsi oddalonej kilkadziesiąt kilometrów od większego miasta i nie zawsze mam możliwość osobiście wyrazić swoją aprobatę w istotnych dla mnie sprawach.* (K)

Nie należy zapominać, że w Polsce funkcjonują różnego typu organizacje, w których obywatele mogą wykazać się aktywnością. Bardzo dużo studentów w dzisiejszych czasach poświęca swój czas, działając jako wolontariusze. Wolontariat polega na nieodpłatnej pracy w różnego rodzaju instytucjach pozarządowych i organizacjach pożytku społecznego. Wielu respondentów podkreśla, że jest to też sposób na aktywne działanie w społeczeństwie obywatelskim. *W społeczeństwie funkcjonuję aktywnie, chodząc na wybory, referenda. Jestem wolontariuszką w ośrodku dla dzieci niepełnosprawnych. Spędzam z nimi czas wolny, pomagam w lekcjach, czytam książki.* Takich osób jest o wiele więcej, nie speł-

niąją się tylko w rolach rodzinnych, ale pomagają innym obywatelom wspólnoty, jaką jest społeczeństwo. **(W)**

Warte podkreślenia są stanowiska ludzi udowadniających istnienie w Polsce społeczeństwa obywatelskiego poprzez funkcjonowanie różnego rodzaju fundacji. *Działania „aktywnych obywateli” są widoczne, a nawet głośne – z roku na rok udaje się bić rekordy podczas finałów Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy. Pieniądze zebrane przez kwestujących trafiają na konta WOŚP. Aktywiści działający w fundacji Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy (nie mówię tu o sztabach organizowanych przed każdym finałem) pracują przez cały rok – organizują styczniowe koncerty, kursy pierwszej pomocy, zajmują się też procedurami zakupu aparatury medycznej dla szpitali. Działanie Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy jest najlepszym dowodem na istnienie różnego typu organizacji w naszym kraju. Nie jest to jedyna fundacja, studentka wymienia jeszcze: Szpitale przestają źle się kojarzyć dzieciom – wszystko dzięki fundacji „Dr Clown”, wspierającej chorych pacjentów. Organizacje trzeciego sektora zajmują się często tymi gałęziami, na które nie może dodatkowo łożyć Narodowy Fundusz Zdrowia (np. hipoterapia). Pieniądzy na programy medyczne i tego typu projekty można również szukać w Unii Europejskiej czy samorządach. Zatem widać, że istnieje wiele inicjatyw i organizacji, które warto wspierać swoją aktywnością.* **(W)**

Jedna z wypowiedzi różni się od pozostałych. Studentka Wyższej Szkoły Prawa i Administracji dostrzega, że w Polsce owszem istnieją różne organizacje pożytku publicznego, jednakże często borykają się z poważnymi problemami. Jest to na tyle istotne, że to przez te organizacje możemy aktywnie uczestniczyć w życiu społeczeństwa obywatelskiego. Dlatego warto w nie inwestować. *Aktualnie istnieje wiele organizacji społecznych, które oferują bezpłatne usługi medyczne, jednakże borykają się one z problemami. Najczęstszym problemem jest większa cena usług niż kwota, którą dysponują darczyńcy. W takiej sytuacji najczęściej stowarzyszenia dofinansowuje Skarb Państwa. Według mnie takie organizacje są bardzo potrzebne obywatelom, ponieważ robią konkurencję dla publicznej służby zdrowia, przez co jest zauważalna poprawa jakości jednych i drugich. Stanowią również alternatywę dla ludzi, którzy są uprzedzeni do publicznej służby zdrowia, a nie stać ich na prywatne leczenie.* **(B)**

Inną przyczyną braku aktywności Polaków może być rozczarowanie polityką państwa i przekonanie, że inicjatywa obywatelska nie przyniesie żadnych pożądanych przez ogół zmian. Stwierdza to również w swojej wypowiedzi studentka: *Polacy uważają, że wszystko ma za nich załatwić państwo, a jakiegokolwiek inicjatywy z ich strony nic nie dadzą. Są bardzo rozczarowani polityką i nie wierzą, że mają na nią jakikolwiek wpływ i mogą coś zmienić. Ponadto skutecznie utrudnia im to biurokracja. Jednocześnie należy dodać, że biurokracja utrudnia, zamiast przyspieszać różnego rodzaju inicjatywy.* **(W)**

Jednakże nie każdy podziela poglądy studentek, które czują, że ich zdanie jest nieistotne. *To nieprawda, że wszystko dzieje się poza nami, a my na nic nie*

mamy wpływu. Obserwujemy wielką politykę i czasami nic z tego nie rozumiemy. Sprawy lokalne są w zasięgu ręki każdego mieszkańca. Warto śledzić działania tych, którym daliśmy mandat. Powinniśmy oczekiwać od nich dużo, gdyż są po to, aby nam służyć. Zatem świadomi swojej siły, znający swoje prawa, potrafiący oddzielać prawdziwą informację od fałszywej i myślący obywatele – czas zbudować społeczeństwo obywatelskie w Polsce, w każdej gminie, rozpoczynając ten wspólny projekt od naszej miejscowości. Wypowiedź studentki daje dużo do myślenia. Świadomi obywatele powinni uczestniczyć w życiu społecznym i kształtować je tak, aby stworzyć państwo dobre dla wszystkich obywateli niezależnie od stanu majątkowego i pozycji w społeczeństwie. Studentka w swojej wypowiedzi sugeruje, że to ludzie nie chcą uczestniczyć w życiu społeczności i to jest powodem ich marazmu. Ponadto zauważa, że Polacy jeśli tylko uświadomią sobie swój ogromny potencjał, mogą stworzyć społeczeństwo obywatelskie. (P)

W jednej z wypowiedzi oprócz stwierdzenia, że społeczeństwo polskie nie chce się aktywizować na polu politycznym i społecznym, można znaleźć opinię studentki na temat naprawy tej sytuacji. *Podstawą społeczeństwa obywatelskiego jest wytworzenie u obywateli poczucia współodpowiedzialności za państwo oraz współgospodarzenia na terenie własnego kraju, regionu czy też miasta. Dystans między obywatelami a administracją każdego szczebla zmniejsza się wraz z upodmiotowieniem obywateli i wciągnięciem ich do aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym i politycznym. Według studentki Wyższej Szkoły Prawa i Administracji w Rzeszowie sytuację w Polsce może naprawić aktywna współpraca obywateli z administracją publiczną oraz aktywny udział w życiu politycznym. Tylko odbudowanie zaufania społecznego i wypracowanie u ludzi poczucia współodpowiedzialności za państwo może zwiększyć aktywność obywateli i rozwinąć idee społeczeństwa obywatelskiego. (B)*

Ciekawą opinię na temat społeczeństwa obywatelskiego wyraziła jedna ze studentek Wyższej szkoły Prawa i Administracji w Rzeszowie: *Moim zdaniem społeczeństwo nie oznacza tego, że musimy się dzielić wszystkim, co mamy, z ludźmi. Trzeba wypracować wspólny system, w którym każdy będzie ponosił takie same koszty, aby wszystkim żyło się lepiej. Nauczyć się dzielić dobrem z innymi, a nie tylko narzekać na to, że nam jest źle, a inni mają lepiej. Wszyscy musimy nauczyć się żyć ze świadomością, że musimy wspólnie coś wypracować, a nie w pojedynkę. Bo jeżeli społeczeństwo będzie szczęśliwe, to i my będący jego częścią osiągniemy pełni szczęścia. W swojej wypowiedzi studentka zauważa, że tylko wspólna praca może przynieść każdemu to, czego oczekuje od państwa. Przed polską demokracją jeszcze dużo zadań, podobnie jest ze społeczeństwem obywatelskim. Jednakże – jak zauważa studentka – tylko we wspólnocie możemy rozwijać się jako społeczeństwo obywatelskie w pełnym tego słowa znaczeniu. (F)*

Kontrowersyjną opinię na temat społeczeństwa polskiego wyraziła 36-letnia studentka studiów niestacjonarnych: *Nie jesteśmy społeczeństwem obywatelskim,*

nie potrafimy działać wspólnie, nie mamy takiej motywacji i nie mamy zaufania do tych, z którymi moglibyśmy podjąć wspólne działania. Polacy, dopóki ktoś ich nie szturchnie, są otwarci, mili, wielkoduszni i przede wszystkim skromni. Nie chwala się swoimi sukcesami, nie próbują wywyższać się nad innych. Problem jednak w tym, że od skromności i umiłowania bliźniego do zaufania obcemu i dostrzeżenia interesu własnego w „beźinteresownej” współpracy droga daleka, a my na tej drodze jeszcze dalej. Według respondentki wbrew temu, co Polacy mówią o sobie i co sugerują przedstawiciele doktryny na temat tego, że społeczeństwo polskie jest społeczeństwem obywatelskim, tak niestety nie jest. Studentka wyraża pogląd, że nie jesteśmy społeczeństwem obywatelskim, ponieważ nie ma między nami aktywnej współpracy. Ponadto nie potrafimy korzystać z danych nam zasobów i nie umiemy wybić się na arenie międzynarodowej. **(H)**

Negatywną opinię na temat społeczeństwa obywatelskiego w Polsce wyowiada kolejna studentka: *Tworzenie społeczeństwa obywatelskiego w Polsce napotyka wiele barier, których w państwach Europy Zachodniej już dawno nie ma. Pierwszą z takich barier jest brak pracy, który uniemożliwia nie tylko rozwój intelektualny i zawodowy wielu ludzi, ale również tworzenie wielu powiązań.* W opinii studentki to państwo i ustrój stwarzają problemy w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Pierwszą z takich barier, którą wymieniają również inni studenci, jest brak pracy, a w związku z tym brak pieniędzy. *Kolejnym problemem są hermetyczne środowiska, w których żyje wielu ludzi i których inicjatywy są zwalczane, ponieważ są uważane za niebezpieczne dla władzy lub są „politycznie niepoprawne”.* Kolejną barierą stają się środowiska, w których zmiany i rozwój społeczeństwa obywatelskiego są nie na rękę. *Dużym problemem jest także tworzenie związków zawodowych. O ile bez większych problemów możemy tworzyć stowarzyszenia lub fundacje, to już tworzenie związków zawodowych w Polsce jest sporym problemem.* Studentka kolejny problem upatruje w tworzeniu związków zawodowych. Według niej w Polsce procedura jest bardzo utrudniona przez pracodawców i prawo. **(R)**

Wypowiedzi kobiet na temat społeczeństwa obywatelskiego są bardzo zróżnicowane. Każda na swój sposób interpretuje to pojęcie i ocenia je w pewnych kategoriach. Większość studentek uważa społeczeństwo polskie za obywatelskie, jednak wszystkie dostrzegają potrzebę dalszego rozwoju i działań ku większej aktywizacji Polaków. Tylko niektóre z wypowiedzi negatywnie odnoszą się do społeczeństwa obywatelskiego w Polsce. Kobiety wymieniają przyczyny, dla których społeczeństwo w Polsce nie jest społeczeństwem obywatelskim i jak należy to zmienić. Bardzo łatwo zauważyć, że kobiety piszą o społeczeństwie obywatelskim, opierając się na własnych doświadczeniach. Większość studentek udziela się lub pracuje w organizacjach pożytku społecznego. Wiele studentek pracuje jako wolontariuszki w schroniskach dla bezdomnych osób, dla zwierząt i w przytułkach, niektóre udzielają się we wspólnotach parafialnych i w kołach gospodyń. Jak widać, kobiety świadomie i aktywnie chcą należeć do wspólnoty

oraz budować społeczeństwo obywatelskie. Na potwierdzenie można przytoczyć wypowiedź jednej ze studentek: *Uważam, że funkcjonuję w społeczeństwie obywatelskim. Wyrazem tego może być moja działalność w związkach zawodowych oraz w zakładowym funduszu świadczeń socjalnych. Jestem osobą, która reaguje w sytuacjach problemowych oraz konfliktowych. Według mnie dobre relacje międzyludzkie są podstawą wzorcowego społeczeństwa obywatelskiego. (W)*

Nieco inne definicje formułują respondenci panowie. Była to niewielka kilkusobowa grupa, płęć nie może być więc zmienną różnicującą, jednak sformułowania, których używają mężczyźni, dotyczą najczęściej sfery obowiązków służbowych i pracy w kontekście zjawiska społeczeństwa obywatelskiego. Jako pierwszą można przytoczyć wypowiedź studenta Wyższej Szkoły Prawa i Administracji w Rzeszowie: *Jako obywatel dążę do kształtowania jak najlepszej postawy wobec samego siebie, wobec państwa, wobec innych ludzi. Rozwijam w sobie cechy, które pomogą mi odpowiedzialnie korzystać z praw obywatelskich, w pracy szlifuję kolejne postawy i nawyki, które pomogą mi w kontakcie z innymi ludźmi, staram się być odpowiedzialny i sumienny, szanuję zdanie współpracowników. Uważam, że bardzo ważna jest umiejętność poszanowania przekonań i praw innych ludzi, współpraca wtedy staje się łatwiejsza, przyjemniejsza, staram się być tolerancyjny i wyrozumiały. Moim obowiązkiem jest także przestrzeganie prawa, przepisów, które obecnie obowiązują, czynnie uczestniczę w różnego rodzaju wyborach. Przytoczona wypowiedź w pełni oddaje to, co powinien robić obywatel dla swojego państwa i społeczności. Student inwestuje w siebie, swoje umiejętności, aby w przyszłości mogło to zapocentrować. Ponadto wypowiedź studenta podkreśla prawdę, że przestrzeganie prawa i uczestnictwo w życiu społeczności wystarczy, aby w pełni kształtować społeczeństwo obywatelskie. (W)*

Dla zrozumienia, jak mężczyźni pojmują społeczeństwo obywatelskie, warto przytoczyć wypowiedź studenta Wyższej Szkoły Prawa i Administracji w Rzeszowie: *Po pierwsze jako obywatel Rzeczypospolitej Polskiej, będącej krajem demokratycznym, posiadam zagwarantowaną mi przez Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej wolność wypowiedzi.[...] Po drugie, współczesna koncepcja społeczeństwa obywatelskiego obejmuje pełnienie wolontariatu.[...] Jako osoba od lat interesująca się tresurą psów pełniłem wolontariat w schronisku dla psów, gdzie mogłem poświęcić czas i uwagę psom porzuconym przez właścicieli.[...] Jak już wspomniałem, formą społeczeństwa obywatelskiego jest zdolność jednostek do samoorganizacji. Od około dwóch lat jestem członkiem Rzeszowskiej Grupy Rekonstrukcji Historycznej, której głównym celem jest propagowanie polskiej historii, która jest tak bardzo zagłuszana oraz rozwijanie nowoczesnego patriotyzmu. Student w ramach społeczeństwa obywatelskiego chce mieć zapewnioną swobodę wypowiedzi. Nie jest w tym odosobniony, bardzo wielu ludzi chce mieć zapewnioną wolność wyrażania swoich poglądów. Po drugie student zauważa, że społeczeństwo obywatelskie wymaga zaangażowania i aktywności*

ze strony obywateli. Właśnie dlatego podkreśla swoje uczestnictwo w zebraniach Rzeszowskiej Grupy Rekonstrukcji Historycznej oraz pracę w wolontariacie. (Ż)

Wielu respondentów uważa, że najważniejszą formą kształtowania społeczeństwa obywatelskiego jest uczestnictwo w wyborach. *Każdy z nas ma inne wyobrażenie na temat społeczeństwa obywatelskiego i każdy z nas inaczej podchodzi do różnych spraw związanych z naszym społeczeństwem. Weźmy na przykład wybory, moim zdaniem każdy jako obywatel i osoba odpowiedzialna za losy naszego społeczeństwa powinien wziąć w nich udział i oddać głos zgodnie ze swoim sumieniem, gdyż między innymi od tego wyboru będzie zależało to, czy będziemy godnie reprezentowani na arenie międzynarodowej, co przekładać się będzie później z kolei na nasze życie społeczne.* Jak wynika z wypowiedzi, wybory są podstawową formą uczestnictwa w kształtowaniu postaw społecznych, proobywatelskich. Dzięki nim kształtujemy życie polityczne i mamy wpływ na to, jacy ludzie będą reprezentować nasze poglądy. (S)

Następna wypowiedź należy do studenta, który dostrzega wady społeczeństwa obywatelskiego, jednak widzi również pozytywy i jego rozwój w tzw. „małych ojczyznach”: *Rozpatrując społeczeństwo obywatelskie w kontekście swojego otoczenia, którymi są sąsiedzi, znajomi bliżsi i dalsi. Zauważam, że w tych ciężkich czasach, gdzie panuje wszechobecna drożyzna, pogoń za pieniądzem, choroby i szalejący kryzys światowy. Moja „mała ojczyzna” blokowo-podwórkowa jest miejscem, gdzie nieobce są ludzkie odruchy, gdzie nie ma wielkiego bogactwa, chyba że to, które znajduje się w ich sercach. Jest zainteresowanie potrzebami tych, którzy w danym momencie wymagają pomocy i wsparcia. Pomagam sam, jeśli potrafię, nie zdarzyło się, aby mi jej odmówiono. Cieszę się, że dane jest mi i mojej rodzinie, a przede wszystkim synowi żyć w tak przyjaznym otoczeniu, którego dzieciństwo nasączone jest pozytywnymi odruchami międzyludzkimi.* Według studenta to właśnie tam, w takich małych grupach, rozpoczyna się proces rozwoju społeczeństwa obywatelskiego przez wzajemną pomoc i zrozumienie. (Ś)

Respondenci dostrzegają również wady społeczeństwa, w którym żyjemy. Na potwierdzenie warto przytoczyć wypowiedź studenta: *Pomimo tego, że dużo mówi się o pozytywnych aspektach społeczeństwa obywatelskiego, opinia publiczna nie zawsze je dostrzega, a ja jako obywatel czuję się zdezorientowany. Szczególny niepokój budzi zjawisko bezradności społecznej zagrażające zarówno pełnej realizacji praw obywatelskich, jak i szerokiemu udziałowi każdego z nas w życiu publicznym. Wynika to zazwyczaj z poczucia niemożności rozwiązania wielu codziennych kłopotów, jakie trapią znaczną część społeczeństwa. To poczucie bezradności i zniechęcenia narasta nie tylko wśród tych, którzy potrzebują pomocy, ale także wśród tych, którzy im pomagają. Zwalczanie bezradności społecznej wymaga wspólnego wysiłku całego społeczeństwa we współdziałaniu z instytucjami i strukturami państwa.* Wypowiedź ta ma istotne znaczenie, ponieważ wyraża dezorientację panującą w społeczeństwie. Niektórzy ludzie czują się zagubieni, nie wiedzą, co mogą zrobić dla społeczeństwa i dla siebie, zwłasz-

cza daje się to zauważyć w takich krajach jak Polska, w którym większość ludzi nie jest zadowolona z sytuacji na rynku pracy i rozwoju gospodarczego. Student jednakże widzi rozwiązanie tego problemu poprzez rozwijanie współpracy obywateli z państwem. (W)

Kolejną wypowiedź należy do studenta, który w życiu zawodowym realizuje się jako funkcjonariusz publiczny – policjant. Jego wypowiedź jest ciekawa, ponieważ warto zwrócić uwagę, jak postrzega społeczeństwo obywatelskie człowiek, który na co dzień ma stać na straży porządku publicznego: *Ja sam staram się być dobrym obywatelem. Czuję się jakby podwójnie zobowiązany do przestrzegania powinności obywatelskich ze względu na zawód, który wykonuję. Jako obywatel, a przede wszystkim policjant zobowiązany jestem do poszanowania i przestrzegania prawa, które ustanowiło państwo i na którego straży stoję. Staram się też pracować nad kształtowaniem cech godnych obywatela, takich jak patriotyzm, tolerancja, sumienność.[...] Swoje obywatelskie, a także zawodowe powinności spełniam pomagając innym ludziom.* Z wypowiedzi wynika, jakie cechy powinien posiadać dobry obywatel, zdolny do szerzenia idei społeczeństwa obywatelskiego. Ponadto widać, że obowiązek kształtowania społeczeństwa obywatelskiego powinien mieć każdy, również funkcjonariusze publiczni. Pomoc innym ludziom oraz zaangażowanie w wykonywanie obowiązków służbowych będzie także zaliczone na poczet aktywności społecznej. (N) Także inny student podkreśla, że zawód, jaki wykonuje pracując w policji, jest przejawem aktywności i służy rozwijaniu idei społeczeństwa obywatelskiego. (W)

Podsumowanie

Większość badanych pozytywnie wypowiada się na temat rozwoju społeczeństwa polskiego jako społeczeństwa obywatelskiego. Można również pokusić się o następującą konkluzję: każdy chciałby zrealizować idee państwa demokratycznego i społeczeństwa obywatelskiego w Polsce i do tego dąży w ramach aktywności na różnych płaszczyznach – zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym.

Ważnym przyczynkiem do uświadamiania obywateli, jak istotne dla ich funkcjonowania społecznego jest budowanie społeczeństwa obywatelskiego, jest działalność edukacyjna podmiotów odpowiedzialnych za politykę społeczną państwa oraz szkół każdego szczebla, w tym uniwersytetów i szkół wyższych.

Ponieważ programy studiów nie przewidują na ogół odrębnych zajęć skierowanych na tę tematykę, ogromną i pozytywną rolę spełnić mogą nauczyciele, pracownicy naukowcy i dydaktyczni, którzy w przekazywanych treściach z powodzeniem zwracają uwagę na różne aspekty funkcjonowania młodego człowieka – studenta w życiu społecznym. Realizują przy tym wymagania ustawowe, kształtując kompetencje społeczne studenta.

Bibliografia

Opracowania naukowe:

- Antoszewski A., *Spoleczeństwo obywatelskie a proces konsolidacji demokracji* [w:] *Studia z teorii polityki*, t. 3, red. A. Czajkowski, L. Sobkowiak, Wrocław 2000.
- Perez-Diaz V.M., *Powrót społeczeństwa obywatelskiego w Hiszpanii*, Kraków: Znak; Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego, 1996.
- Ura E., *Prawo administracyjne*, wyd. 2, Warszawa 2012.
- Witkowska M., Wierzbiński A. (red.), *Spoleczeństwo obywatelskie*, Warszawa 2005.

Źródła prawa:

- Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i wolontariacie, DzU 2003, nr 96, poz. 873.

Źródła internetowe:

- Czyż K., *Spoleczeństwo obywatelskie jako wyznacznik państwa demokratycznego*, http://znze.wsiz.rzeszow.pl/z03/8_Kamil_Czyz_Spoleczenstwo.pdf
- <http://www.mpips.gov.pl/spoleczenstwo-obywatelskie>
- Pietrzyk-Reevers D., *Filozoficzne źródła idei społeczeństwa obywatelskiego*, <http://www.pozytek.gov.pl/esej,spoleczenstwo,obywatelskie...,805.html>
- Sasinowski H., *Spoleczeństwo obywatelskie i jego rola w budowie demokracji*, http://zneiz.pb.edu.pl/data/magazine/article/133/1.3_sasinowski.pdf
- Strategia rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*, <http://ofop.eu/aktualnosci/strategia-rozwoju-spo%C5%82ecze%C5%84stwa-obywatelskiego>
- Strategia wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na lata 2007–2013*, Ministerstwo Polityki Społecznej, Warszawa 2005, http://www.pokl.wup.krakow.pl/tl_files/pokl/dokumenty/przygotowanie_projektow/dokumenty_strategiczne/strategia_rozwoju_spoleczenstwa_obywatelskiego.pdf

Małgorzata Stec

SZKOLNICTWO WYŻSZE W POLSCE W OPINII MŁODZIEŻY STUDENCKIEJ

EDUCATION AT UNIVERSITIES IN POLAND IN STUDENTS' OPINION

Streszczenie

W artykule przeprowadzono badanie opinii studentów na temat procesu kształcenia. Przebadało ponad 150 studentów. Ocenie poddano motywacje studiowania, programy kształcenia, kadry akademickie, system szkolnictwa czy znajomość systemu bolońskiego.

Z badań wynika, że w Polsce warto mieć wyższe wykształcenie, pomaga ono znaleźć pracę, ale system kształcenia jest niedostosowany do potrzeb rynku pracy. W programach kształcenia powinno być więcej godzin przeznaczonych na naukę języków obcych oraz przedmioty kierunkowe. Ważne są umiejętności pedagogiczne nauczycieli akademickich. Studenci nie potrafią jednoznacznie ocenić, czy polskie uczelnie kształcą lepiej niż zagraniczne, w większości nie posiadają dobrej orientacji w założeniach procesu bolońskiego.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, młodzież studencka, proces boloński.

Abstract

The article presents surveyed students' opinions about the learning process. More than 150 students were tested. The evaluation assessed the motives of study, educational programs, academic staff, the school system and the knowledge of the Bologna system. Research shows that it is good to have a university degree in Poland, it helps to find a job, but the education system is unsuited to the needs of the labor market. The education programs should have more hours for foreign languages and major subjects. Teaching skills of the university staff are also important. Students are undecided whether Polish universities educate better than foreign. They are mostly not familiar with the Bologna Process.

Key words: education at universities, students, Bologna Process.

Wprowadzenie

W ostatnich latach w Polsce dokonują się istotne zmiany w systemie szkolnictwa wyższego. Wynikają one nie tylko z potrzeb współczesnego świata, szybkiego rozwoju technologii informacyjnych, z konieczności zapewnienia wszystkim uczącym się równych szans, ale przede wszystkim z tzw. procesu bolońskiego.

go. Ważnym elementem zmian w szkolnictwie wyższym jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia.

W ocenie jakości kształcenia przez uczelnie wyższe istotne znaczenie mają opinie studentów na ten temat. Rynek usług edukacyjnych jest coraz bardziej konkurencyjny, stąd poznanie opinii młodych ludzi może być pomocne m.in. przy opracowywaniu oferty dydaktycznej, podejmowaniu działań promocyjnych w celu pozyskiwania nowych studentów.

Celem artykułu jest poznanie opinii studentów na temat procesu kształcenia.

Jako narzędzie badawcze zastosowano kwestionariusz ankiety. Przeprowadzone badania pozwoliły na zgromadzenie informacji m.in. na temat: motywów studiowania, oceny programów kształcenia, kadry akademickiej, systemu szkolnictwa czy znajomości systemu bolońskiego.

1. Ogólna charakterystyka procesu bolońskiego

Proces boloński jest ogólnoeuropejskim przedsięwzięciem, które rozpoczęło się 19 czerwca 1999 r. podpisaniem przez ministrów edukacji 29 krajów *Deklaracji bolońskiej*. Jest to dokument zawierający zadania prowadzące do zbliżenia systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich. Głównym celem *Deklaracji bolońskiej* było stworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area). Jego realizacja to:¹

- wprowadzenie systemu przejrzystych i porównywalnych stopni poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu,
- przyjęcie systemu kształcenia opartego na dwóch/trzech poziomach kształcenia;
- powszechne stosowanie systemu punktów kredytowych (tj. ECTS – European Credit Transfer System);
- promocja mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego;
- promocja współpracy europejskiej w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego;
- promocja europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności oraz zintegrowanych programów naukania, szkolenia i badań.

Realizacja zaleceń *Deklaracji bolońskiej* omawiana była na kolejnych konferencjach w Pradze w 2001 r., Berlinie w 2003, Bergen w 2005, w Londynie w 2007, w Leuven/Louvain-la-Neuve w 2009, w Budapeszcie i Wiedniu w 2010 oraz w Bukareszcie w 2012. W Bukareszcie określono trzy główne priorytety we

¹ A. Kraśniewski, *Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe*, Warszawa 2006, s. 2.

wdrażaniu procesu bolońskiego na najbliższe trzy lata, tj.: zapewnienie wysokiej jakości szkolnictwa wyższego dla wszystkich, zwiększenie zatrudnialności absolwentów, poprawę skali oraz jakości w zakresie mobilności².

2. Analiza wyników badań ankietowych

W badaniach wzięło udział ponad 150 studentów (w tym 121 kobiet) studiujących na Wydziale Ekonomii, Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz na kierunku pedagogika w Państwowej Wyższej Szkole Techniczno-Ekonomicznej w Jarosławiu (rys.1). Wyniki analizowano ze względu na płeć, kierunek kształcenia uczelni, deklarowaną wiedzę o systemie bolońskim.



Rys. 1. Struktura studentów pod względem kierunku studiów

Źródło: opracowanie własne.

Motywy studiowania

Badanie opinii studentów na temat kształcenia rozpoczęto od zadania ogólnego pytania: Czy w Polsce warto mieć wyższe wykształcenie? Wśród badanych studentów przeważały odpowiedzi pozytywne. 88 osób, czyli 57,5% ogółu zaznaczyło wariant odpowiedzi „raczej tak”, 32 osoby (20,9%) „zdecydowanie tak”. Niewielki odsetek badanych (10,5% i 1,3%) udzielił odpowiedzi negatywnych, nie miało zdania 15 osób, czyli 9,8% badanych studentów (tabela 1).

² <http://www.nauka.gov.pl> (dostęp: 17.02.2014).

Tabela 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie: czy w Polsce warto mieć wyższe wykształcenie?

Warianty odpowiedzi	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zdecydowanie tak	26	21,5	6	18,8	32	20,9
Raczej tak	67	55,4	21	65,6	88	57,5
Raczej nie	14	11,6	2	6,3	16	10,5
Zdecydowanie nie	2	1,7	0	0,0	2	1,3
Trudno powiedzieć	12	9,9	3	9,4	15	9,8
Razem	121	100	32	18,8	153	100,0

Źródło: obliczenia własne.

Analiza nie wykazała statystycznie istotnych różnic poglądów ze względu na każdą ze zmiennych grupujących. Świadczy to o tym, że wyrażane opinie na temat korzyści z posiadania wyższego wykształcenia nie zależą od płci, kierunku uczelni, na której studenci zdobywają wiedzę.

Na pytanie, czy wykształcenie wyższe pomaga znaleźć pracę, odpowiedzi twierdzących udzieliło 104 badanych (około 68,0% ogółu), w tym 80 (66,1%) kobiet i 24 (75%) mężczyzn. Co czwarty student udzielił odpowiedzi negatywnej (tabela 2). Inaczej sytuacja przedstawia się w przypadku analizy pod względem kierunku, na jakim student studiuje. W tym przypadku stwierdzono statystycznie istotne zróżnicowanie poglądów (Chi-kwadrat 19,98, $p = 0,010$). Na tak postawione pytanie odpowiedzi twierdzących („tak” lub „raczej tak”) udzieliło 43 studentów ekonomii (86%) i 61 osób studiujących pedagogikę (59,2%). W odpowiedziach zauważa się jednak brak zdecydowania, niepewność, gdyż większość z tych twierdzących odpowiedzi to: „raczej tak”. Taki rozkład odpowiedzi pozwala na stwierdzenie, iż osoby studiujące ekonomię bardziej optymistycznie oceniają sytuację. Ponadto odpowiedzi studentów różnicuje rodzaj uczelni (UR w Rzeszowie, PWSTE w Jarosławiu), na której studiują (Chi-kwadrat 12,39, $p = 0,015$).

Tabela 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie: czy wykształcenie wyższe pomaga znaleźć pracę?

Warianty odpowiedzi	Ekonomia		Pedagogika		Ogółem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zdecydowanie tak	7	14,0	9	8,7	16	10,5
Raczej tak	36	72,0	52	50,5	88	57,5
Raczej nie	3	6,0	26	25,2	29	19,0
Zdecydowanie nie	1	2,0	6	5,8	7	4,6
Trudno powiedzieć	3	6,0	10	9,7	13	8,5
Razem	50	100,0	103	100,0	153	100,0

Źródło: obliczenia własne.

Innym zagadnieniem objętym badaniami jest pytanie, w jakim celu młodzi ludzie studiują. Zdecydowana większość, ponad 140 respondentów (prawie

93%), studiuje, aby zdobyć wiedzę. Pozostały nieznacznym odsetek studentów ma inne zdanie (tabela 3).

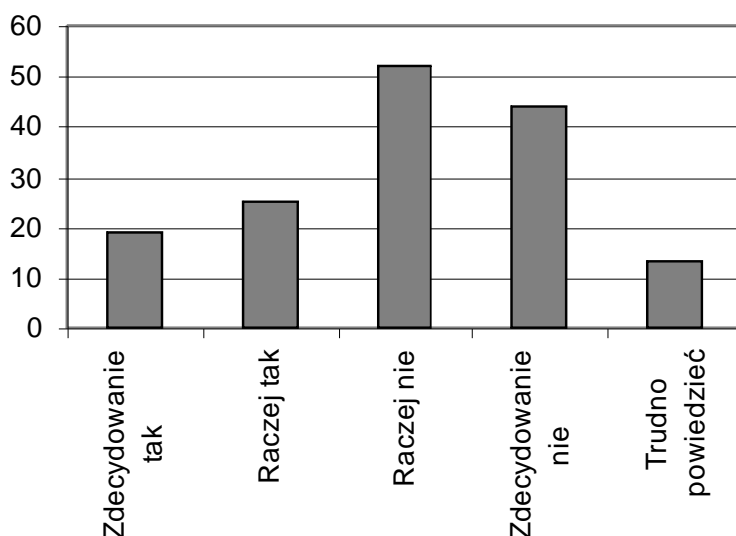
**Tabela 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie:
studiuję po to, aby zdobyć wiedzę**

Warianty odpowiedzi	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zdecydowanie tak	67	55,4	15	46,9	82	53,6
Raczej tak	46	38,0	14	43,8	60	39,2
Raczej nie	2	1,7	3	9,4	5	3,3
Zdecydowanie nie	3	2,5	0	0,0	3	2,0
Trudno powiedzieć	3	2,5	0	0,0	3	2,0
Razem	121	100,0	32	100,0	153	100,0

Źródło: obliczenia własne.

Celem studiowania badanych nie jest przedłużenie sobie młodości, co potwierdzają wyniki przedstawione na rys. 2. Wariant odpowiedzi: „raczej nie” oraz „zdecydowanie nie” wybrało odpowiednio 52 i 44 respondentów. Około 12% badanych odpowiedziało na to pytanie: „zdecydowanie tak”.

Statystycznie istotne zróżnicowanie stwierdzono jedynie ze względu na rodzaj uczelni, na której ankietowani studiuje. Istotnie statystycznego zróżnicowania nie odnotowano w przypadku grupowania pod względem płci, znajomości systemu bolońskiego bądź kierunku.

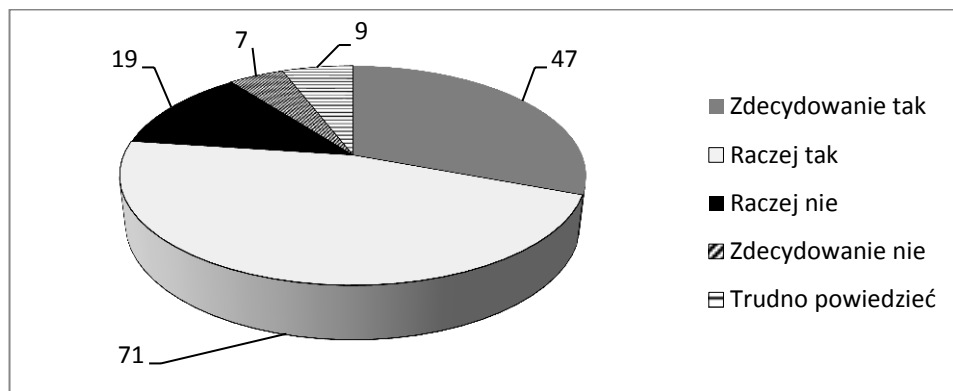


Rys. 2. Studiuję po to, aby przedłużyć sobie młodość – warianty odpowiedzi studentów

Źródło: opracowanie własne.

Ocena programów kształcenia

Kolejne pytania ankiety dotyczyły poznania opinii studentów na temat programów kształcenia. Studenci w zdecydowanej większości uważają, że w programach kształcenia powinno być więcej godzin na kształcenie języków obcych (odpowiedzi „raczej tak” udzieliło 71, a „zdecydowanie tak” – 47 badanych). Prawie co szósty student miał odmienne zdanie (rys. 3).



Rys. 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie: czy w programach kształcenia powinno być więcej godzin na kształcenie języków obcych?

Źródło: opracowanie własne.

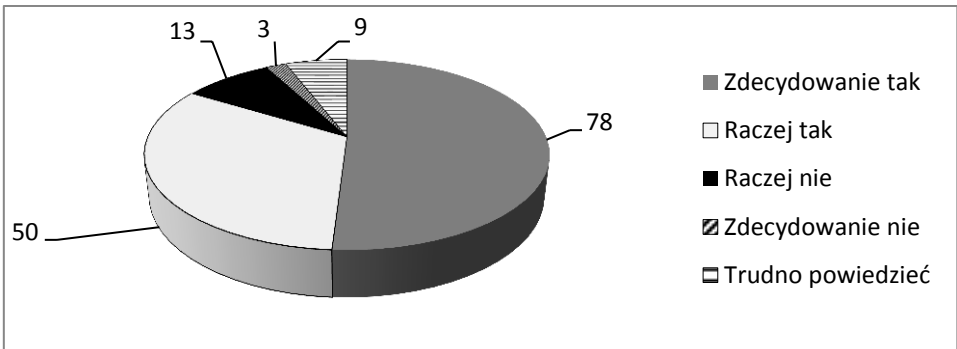
Na pytanie, czy w programach kształcenia powinno być więcej godzin na przedmioty kierunkowe, prawie 140 studentów (ponad 90%) udzieliło odpowiedzi pozytywnych. Inne zdanie miało około 9% badanych (tabela 4). Na odpowiedzi nie wpływa płeć (Chi-kwadrat 1,15; $p = 0,887$), kierunek studiowania (ekonomia, pedagogika) (Chi-kwadrat 3,58; $p = 0,466$), różnicuje natomiast rodzaj uczelni (UR w Rzeszowie, PWSTE w Jarosławiu) (Chi-kwadrat 13,78; $p = 0,088$).

Tabela 4. Rozkład odpowiedzi na pytanie: czy w programach kształcenia powinno być więcej godzin na przedmioty kierunkowe?

Warianty odpowiedzi	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zdecydowanie tak	67	55,4	15	46,9	82	53,6
Raczej tak	43	35,5	14	43,8	57	37,3
Raczej nie	6	5,0	2	6,3	8	5,2
Zdecydowanie nie	1	0,8	0	0,0	1	0,7
Trudno powiedzieć	4	3,3	1	3,1	5	3,3
Razem	121	100,0	32	100,0	153	100,0

Źródło: obliczenia własne.

128 studentów (ponad 80%) uważa, że programy nauczania są „przeładowane” niepotrzebną wiedzą. Odpowiedzi negatywnych udzieliło ponad 10%, „nie ma zdania” około 6% respondentów (rys. 4).

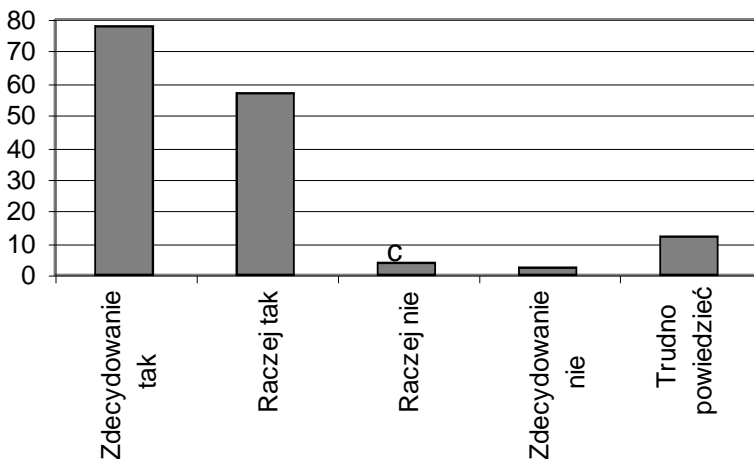


Rys. 4. Rozkład odpowiedzi na pytanie: czy programy nauczania są „przeładowane” niepotrzebną wiedzą?

Źródło: opracowanie własne.

Ocena kadry akademickiej

Zdecydowana większość studentów (135 osób, 88,3% ogółu) uważa, że umiejętności pedagogiczne kadry uczelni mają znaczący wpływ na wiedzę studenta. Jedynie około 3,9% badanych udzieliło odpowiedzi negatywnych. Nie ma zdania 7,8% respondentów (rys. 5).



Rys. 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie: czy umiejętności pedagogiczne kadry uczelni mają znaczący wpływ na wiedzę studenta?

Źródło: opracowanie własne.

Ocena systemu szkolnictwa

Badani studenci źle ocenili system szkolnictwa wyższego w Polsce. Na pytanie: czy system szkolnictwa wyższego jest dobry i nie należy go zmieniać, odpowiedzi „raczej nie” oraz „zdecydowanie nie” udzieliło łącznie 108 osób (70,6% ogółu). Tylko 17 studentów odpowiedziało pozytywnie. Nie miało zdania 28 badanych (18,3% ogółu) (tabela 5). Kryterium: kierunek uczelni (ekonomia, pedagogika, Chi-kwadrat 23,82; $p = 0,002$) i rodzaj uczelni (UR w Rzeszowie, PWSTE w Jarosławiu, Chi-kwadrat 19,94; $p = 0,001$) różnicują opinie studentów na ten temat.

Tabela 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie: czy system szkolnictwa wyższego jest dobry i nie należy go zmieniać?

Warianty odpowiedzi	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zdecydowanie tak	1	0,8	0	0,0	1	0,7
Raczej tak	10	8,3	6	18,8	16	10,5
Raczej nie	55	45,5	9	28,1	64	41,8
Zdecydowanie nie	32	26,4	12	37,5	44	28,8
Trudno powiedzieć	23	19,0	5	15,6	28	18,3
Razem	121	100,0	32	100,0	153	100,0

Źródło: obliczenia własne.

Studenci uważają także, że polski system szkolnictwa wyższego jest niedostosowany do potrzeb rynku pracy. Tak stwierdziło aż 116 studentów (75,8% ogółu). Przeciwnego zdania było 22 badanych (14,4%), nie miało zdania 15 respondentów (9,8%); zob. tabela 6.

Tabela 6. Rozkład odpowiedzi na pytanie: czy polski system szkolnictwa wyższego jest niedostosowany do potrzeb rynku pracy?

Warianty odpowiedzi	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zdecydowanie tak	41	33,9	10	31,3	51	33,3
Raczej tak	52	43,0	13	40,6	65	42,5
Raczej nie	13	10,7	4	12,5	17	11,1
Zdecydowanie nie	4	3,3	1	3,1	5	3,3
Trudno powiedzieć	11	9,1	4	12,5	15	9,8
Razem	121	100,0	32	100,0	153	100,0

Źródło: obliczenia własne.

Na pytanie, czy polskie uczelnie kształcą lepiej niż zagraniczne, znaczna część studentów była niezdecydowana (63 osoby, 41,2% ogółu). Wariant odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie” wybrało odpowiednio 50 i 13 respon-

dentów. Tylko 27 studentów (wśród nich tylko 1 zdecydowanie) uważa, że polskie uczelnie kształcą lepiej niż zagraniczne (tabela 7).

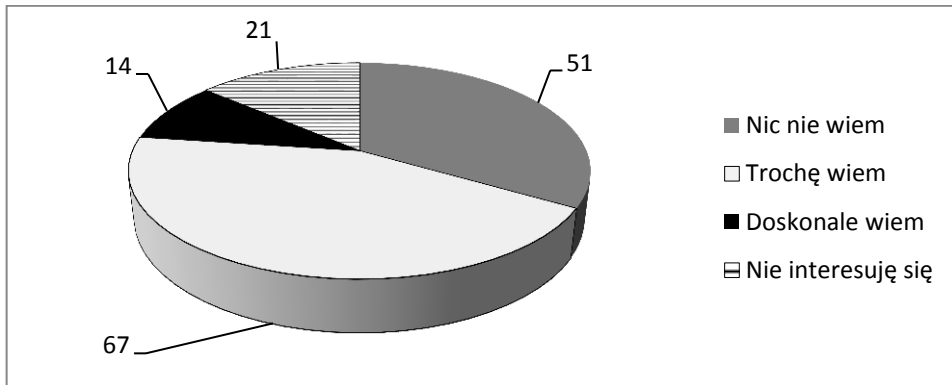
Tabela 7. Rozkład odpowiedzi na pytanie: czy polskie uczelnie kształcą lepiej niż zagraniczne?

Warianty odpowiedzi	Ekonomia		Pedagogika		Ogółem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zdecydowanie tak	1	2,0	0	0,0	1	0,7
Raczej tak	5	10,0	21	20,4	26	17,0
Raczej nie	17	34,0	33	32,0	50	32,7
Zdecydowanie nie	3	6,0	10	9,7	13	8,5
Trudno powiedzieć	24	48,0	39	37,9	63	41,2
Razem	50	100,0	103	100,0	153	100,0

Źródło: obliczenia własne.

Ocena systemu bolońskiego

Studenci poddani badaniu nie znają dość dobrze założeń systemu bolońskiego. Nic nie wie na ten temat 51 studentów, a 21 nie interesuje to zagadnienie. Tylko 14 respondentów doskonale wie, na czym on polega, trochę wiedzy na ten temat ma 67 badanych (rys. 6).



Rys. 6. Ocena wiedzy studentów na temat bolońskiego systemu kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania opinii studentów na temat kształcenia pozwoliły na wyciągnięcie następujących wniosków:

1. W Polsce warto mieć wyższe wykształcenie. Opinie na ten temat nie zależą od płci oraz kierunku uczelni, na której studenci zdobywają wiedzę.

2. Znaczny odsetek studentów (około 68%) uważa, że wykształcenie wyższe pomaga znaleźć pracę. Opinii tej nie różnicuje płeć, natomiast kierunek, na jakim studenci studiują (ekonomia, pedagogika) oraz rodzaj uczelni (UR w Rzeszowie, PWSTE w Jarosławiu) różnicuje poglądy.
3. Zdecydowana większość młodych ludzi studiuje, aby zdobyć wiedzę. Celem studiowania badanych nie jest przedłużenie sobie młodości.
4. W programach kształcenia, według studentów, powinno być więcej godzin na języki obce oraz przedmioty kierunkowe.
5. Zdecydowana większość studentów uważa, że umiejętności pedagogiczne kadry uczelni mają znaczący wpływ na wiedzę studenta.
6. Badani studenci źle ocenili system szkolnictwa wyższego w Polsce. Uważają, że jest on niedostosowany do potrzeb rynku pracy. Są niezdecydowani co do tego, czy polskie uczelnie kształcą lepiej niż zagraniczne.
7. Studenci poddani badaniu nie znają dobrze założeń systemu bolońskiego.

Przeprowadzone badania dają jedynie „ogólny obraz” poglądów młodych ludzi na kształcenie i mogą być wstępem do bardziej pogłębionych analiz w tym zakresie.

Bibliografia

- Czerwieńska E., *Jakość kształcenia w szkole wyższej – perspektywy rozwoju w UE*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”, R. II/2010, s. 95–96.
- Kraśniewski A., *Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe*, Warszawa 2006.
<http://www.nauka.gov.pl>

Magda Urbańska

**WYŻSZE KURSY DLA KOBIET
– POCZĄTKI KSZTAŁCENIA UNIWERSYTECKIEGO
KOBIET W POLSCE**

**HIGHER EDUCATION COURSES FOR WOMEN
– BEGINNINGS OF THE UNIVERSITY EDUCATION
FOR WOMEN IN POLAND**

Streszczenie

Wyższa edukacja była niedostępna dla polskich kobiet aż do 1897 r., kiedy uniwersytety zdecydowały się po raz pierwszy na otworzenie drzwi kobietom, które chciały studiować. Przedtem bardziej wytrwałe miały możliwość studiowania za granicą. Jednocześnie te, które z powodów ekonomicznych nie mogły studiować za granicą, nie były w stanie podnieść swoich kwalifikacji i nauczyć się zawodu. Wyższe kursy dla kobiet odpowiedziały na te potrzeby, rozpoczynając nieformalną edukację wyższą dla kobiet w Polsce pod koniec XIX i na początku XX w. Pierwszymi z instytucji w dziedzinie edukacji kobiet były Wyższe Kursy Edukacyjne dla Kobiet Adriana Baranieckiego w Krakowie oraz tajny Uniwersytet Latający w Warszawie. Ich działalność była odpowiedzią na pozytywistyczne idee emancypacji kobiet i przyczyniła się do wzrostu aspiracji edukacyjnych kobiet oraz chęci zdobycia wyższego wykształcenia. To z kolei zainicjowało formalne otwarcie kobietom drogi na uniwersytety.

Słowa kluczowe: wykształcenie uniwersyteckie, wyższe kursy dla kobiet.

Abstract

University education was unavailable for Polish women until 1897 when the universities decided, for the first time, to open their gates for women who wanted to study. By that time, the most persistent ones could study abroad. Whereas, these who due to economic reasons could not afford studying abroad were not able to improve their qualifications and learn profession. Higher education courses for women addressed these needs beginning informal university education for women in Poland at the end of the 19th century and beginning of the 20th century. The pioneering institutions in terms of university education for women were the Adrian Baraniecki Higher Education Courses for Women in Krakow and the secret Flying University in Warsaw. Their activity was an answer to positivist ideas of women's emancipation and contributed to noticeable increase in educational aspirations of women and their urge to gain education at the university level. It also contributed to formal opening of the gates of Polish universities for female students.

Key words: university education, higher education courses for women.

Wprowadzenie

W XXI w. kształcenie na poziomie uniwersyteckim jest dostępne dla wszystkich absolwentów szkół maturalnych, bez względu na płeć. Dostęp do nauki, zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn, możliwy jest na wszystkich wydziałach i kierunkach. Jedynym ograniczeniem są zainteresowania przyszłych studentów lub studentek.

W Polsce kobiety zdobyły możliwość kształcenia uniwersyteckiego dopiero na przełomie XIX i XX w. Do tej pory jedyną formą edukacji było kształcenie domowe, odbywające się pod kierunkiem nauczycieli i guwernantek. Tylko nieliczne rodziny mogły pozwolić sobie na kształcenie córek w żeńskich pensjach i żeńskich szkołach klasztornych. Na sferę edukacji kobiecej wpływała także ówczesna sytuacja polityczna Polski jako kraju pozbawionego niepodległości. Pierwsze przełamanie barier nastąpiło na początku XIX w., otwierając kobietom drogę do rządowych szkół żeńskich. Wzrost aspiracji spowodował przeświadczenie o potrzebie kształcenia kobiet także na poziomie wyższym. Naukę na takim poziomie miały zapewniać tzw. wyższe kursy naukowe dla kobiet.

Celem tego artykułu jest ukazanie początków nieformalnego kształcenia uniwersyteckiego kobiet w Polsce. Skupiono się na prekursorskiej działalności Wyższych Kursów dla Kobiet w Krakowie (1868–1924) oraz Uniwersytetu Latającego w Warszawie (1886–1905). Wiele kobiet uczestniczących w wykładach kursowych podjęło studia za granicą, gdyż w Polsce stało się to możliwe dopiero w 1897 r. Ich aspiracje edukacyjne i osobisty przykład szczególnie mocno wpłynęły na kolejne pokolenia studentek, otwierając szeroką drogę ku wyższemu wykształceniu kobiet w Polsce.

Postulaty kształcenia kobiet w XIX i XX wieku

Wiek XIX był czasem wzmożonej działalności na rzecz prawa kobiet do edukacji. Postulowano zmianę dotychczasowego modelu kształcenia salonowego na rzecz edukacji, która zapewniałaby kobietom pracę i możliwość samodzielnego utrzymania się. Coraz liczniej zaczęły powstawać żeńskie szkoły. Od 1808 r. Izba Edukacyjna poprzez Społeczną Radę Eforek, składającą się z najbardziej zasłużonych Polek, prowadziła nadzór nad żeńskimi pensjami i szkołami. W 1825 r. powstał Instytut Guwernantek, najwyższy żeński zakład naukowy, w którym mogły kształcić się dziewczęta pragnące pracować w zawodzie nauczycielki. Na mocy ukazu cara w II połowie XIX w. powstały w Warszawie i innych miastach Królestwa Polskiego pierwsze rządowe szkoły żeńskie¹.

¹ K. Mrozowska, *Sto lat działalności kobiet polskich w oświacie i nauce*, Kraków 1971, s. 3–4.

Z czasem coraz liczniej powstawały szkoły żeńskie zawodowe, handlowe oraz gimnazja, dające uprawnienia zawodowe².

W debacie publicznej pojawiają się także coraz częściej postulaty wyższego kształcenia kobiet. Przyczynkiem do podjęcia tej kwestii stało się polskie tłumaczenie *Wpływu kobiet na postęp wiedzy* Henry'ego Thomasa Buckle'a (w 1867 r.) oraz *Poddaństwa kobiet* Johna Stuarta Milla (w 1870 r.), a także działalność zwolenników równouprawnienia kobiet, m.in. Edwarda Prądzyńskiego i Aleksandra Świętochowskiego³. Wzmacniało to aspiracje edukacyjne młodych kobiet widzących w wykształceniu możliwość zdobycia pracy i niezależnego utrzymania. Postulaty kształcenia kobiet pojawiały się na łamach czasopism, m.in. wydawanych w Warszawie: „Przeglądu Tygodniowego” pod redakcją Adama Wiślickiego, „Świtu” pod redakcją Marii Konopnickiej oraz wydawanych w Galicji: „Przedświtu” pod redakcją Janiny Siedlaczkówny i „Steru” pod redakcją Pauliny Kuczalskiej-Reinschmit⁴. Autorzy artykułów zwracali uwagę na ograniczenia wynikające z salonowego wykształcenia oraz konieczność rozwijania aspiracji intelektualnych kobiet. Sprawa wyższego wykształcenia „jak z jednej strony jest kwestią chleba, tak z drugiej strony nie jest jednak pozbawiona ogromnej wagi moralnej” – pisano w „Przedświcie”⁵. Orędowniczką kształcenia kobiet była pisarka Eliza Orzeszkowa. W 1883 r. Edward Łojko, założyciel Zakładu Rzemieślniczo-Rękodzielniczego dla kobiet, przeznaczył 20 000 rubli na stypendia dla przyszłych studentek Uniwersytetu w Warszawie⁶.

Szczególnymi propagatorkami kształcenia uniwersyteckiego kobiet w Polsce były założycielki i członkinie Czytelni Naukowych dla Kobiet, zakładanych we wszystkich zaborach ze względu na brak dostępu do bibliotek uniwersyteckich. Czytelnie były placówkami samokształceniowymi, wokół których skupiała się działalność oświatowa, edukacyjna, kulturalna i patriotyczna. Umożliwiały one dostęp do książek i pozwalały uzupełnić wiedzę tym z kobiet, które nie mogły wyjechać na studia za granicę, a pragnęły w przyszłości studiować w Polsce⁷. Zaslugi czytelni w propagowaniu idei wyższego wykształcenia są niezwykle istotne. W wyniku ich współpracy lwowskie i krakowskie stowarzyszenia kobiece zwróciły się w latach 90. XIX w. do Rady Państwa o możliwość studiowania przez kobiety na uniwersytetach galicyjskich⁸.

² M. Hoszowska, *Siła tradycji, presja życia. Kobiety w dawnych podręcznikach dziejów Polski (1795–1918)*, Rzeszów 2005, s. 154–155.

³ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Od prządki do astronautki: z dziejów kobiety polskiej, jej pracy i osiągnięć*, Warszawa 1963, s. 236.

⁴ J. Hulewicz, *Sprawa wyższego kształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939, s. 152–155, 180–182, 248–250.

⁵ Tamże, s. 248.

⁶ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Od prządki do astronautki...*, s. 236; J. Hulewicz, *Sprawa wyższego...*, s. 156.

⁷ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Od prządki do astronautki...*, s. 241.

⁸ J. Hulewicz, *Sprawa wyższego...*, s. 247–248.

Największe zasługi w walce o dopuszczenie kobiet do wykształcenia uniwersyteckiego przypisywane są Kazimierze Bujwidowej, z której inicjatywy w 1894 r. wpłynęły na Uniwersytet Jagielloński podania kobiet, w tym studiujących już za granicą Polek, powołujące się na przepis o hospitacji⁹. Podania zostały odrzucone, jednakże w październiku 1894 r. przyjęto na Wydział Filozoficzny trzy hospitantki: Stanisławę Dowgiałło, Jadwigę Sikorską i Janinę Kosmowską, zaliczając im egzaminy farmaceutyczne i praktykę¹⁰. Jan Hulewicz zwraca uwagę na doniosłą rolę Kazimiery Bujwidowej w propagowaniu kształcenia akademickiego: „przypadła [Bujwidowej] historyczna zasługa rzucenia iskry na przygotowany już palny materiał. Dążeniem nieuformowanym jeszcze i niepewnym dała kształt ostateczny i zdecydowany”¹¹.

Kursy Naukowe dla Kobiet

Za prekursora wyższego wykształcenia kobiet uważany jest Adrian Baraniecki, który w 1868 r. założył w Krakowie Wyższy Zakład Naukowy dla Kobiet. Kursy, od nazwiska założyciela, nazywane były popularnie „Baraneum”. Baraniecki, z wykształcenia lekarz, celem swojego życia uczynił edukację kobiet, widząc w niej realizację swoich powinności wobec Ojczyzny: „Pragnąłbym, żeby córki nasze spod wszystkich zaborów mogły rozszerzać i dopełniać u stóp Wawelu swoje wykształcenie w duchu narodowym”¹². Swoim credo uczynił słowa: „W kształceniu istotnym kobiet naszych ukochałem całą przyszłość mego kraju”¹³. Poprzez Kursy pragnął dać kobietom wykształcenie, które byłoby zbliżone do wykształcenia uniwersyteckiego, zastępując nim powierzchowną salonną edukację. Kursy miały na celu „umożliwienie kobietom uzyskania wyższego wykształcenia w zakresie nauk humanistycznych, przyrodniczych oraz zdobycia podstaw do samodzielnego kształcenia się w rysunkach, malarstwie czy modelowaniu”¹⁴.

Oficjalnie Kursy rozpoczęły zajęcia 25 listopada 1868 r. w budynku przy ulicy Franciszkańskiej 4, przy Muzeum Techniczno-Przemysłowym. Zajęcia trwały jeden rok. Kandydatkom nie stawiano wymagań dotyczących wykształce-

⁹ Tamże, s. 257–258.

¹⁰ J. Majchrzyk-Mikuła, *Kobiety w edukacji i oświacie polskiej na przełomie XIX i XX wieku*, Lublin 2006, s. 75–76; B. Czajeczka, „Z domu w szeroki świat...” *Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Kraków 1990, s. 142.

¹¹ J. Hulewicz, *Sprawa wyższego...*, s. 258.

¹² J. Kras, *Wyższe Kursy dla Kobiet im. A. Baranieckiego w Krakowie 1868–1924*, Kraków 1972, s. 22.

¹³ J. Rostafiński, *Historia Kursów Wyższych dla Kobiet im. A. Baranieckiego oraz Sprawozdanie Dyrekcji za rok szkolny 1899/1900 istnienia kursów XXXII*, Kraków 1900, s. 8, <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/docmetadata?id=2630&from=publication> (17.12.2013).

¹⁴ J. Kras, *Wyższe Kursy...*, s. 71.

nia, pochodzenia społecznego czy wyznania. Podstawowym kryterium przyjęcia był wiek – ukończone 16 lat. Ze względu na brak wymagań dotyczących wykształcenia nie przeprowadzano egzaminu wstępnego. Ze statystyk dotyczących słuchaczek wynika jednak, że kandydatki miały najczęściej ukończony 5-, 6- lub 8-klasowy pensjonat prywatny lub 8-klasową szkołę klasztorną. Wśród słuchaczek były także uczennice Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego. Tylko nieliczne słuchaczki Kursów kształcone były w domu rodzinnym¹⁵.

Kursy utrzymywane były z czesnego, które płaciły uczennice oraz z funduszy własnych Adriana Baranieckiego. Od 1891 r. Kursy wspomagała finansowo Rada Miejska Krakowa. Zajęcia prowadzone były na wysokim, uniwersyteckim poziomie. Kadre Kursów stanowili ówcześni wybitni naukowcy, wśród których byli profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego, Szkoły Przemysłowej, Seminarium Nauczycielskiego, Instytutu Techniczno-Przemysłowego, Szkoły Sztuk Pięknych oraz profesorowie Gimnazjum św. Anny oraz św. Jacka w Krakowie¹⁶.

Przez pierwsze lata działalności Kursy nie posiadały ściśle określonych ram organizacyjnych. Zajęcia odbywały się w formie wykładów. W 1870 r. w wyniku reorganizacji stworzono pięć wydziałów:

- Wydział Historyczno-Literacki, prowadzący zajęcia z przedmiotów: historia Polski, historia powszechna, literatura polska, literatura powszechna, pedagogika, estetyka, języki – polski, francuski, niemiecki, włoski, angielski. Od 1871 r. na Wydziale tym prowadzono tzw. przedmioty niestałe, w formie publicznych odczytów dostępnych dla wszystkich zainteresowanych z dziedzin: geografia, geologia, literatura, najnowsze wynalazki techniczne, muzyka, poezja polska, historia Krakowa, sztuka chińska i japońska;
- Wydział Przyrodniczy, na którym prowadzono wykłady z astronomii, fizyki, chemii, botaniki, zoologii, mineralogii, higieny;
- Wydział Sztuk Pięknych z oddziałami: malarstwa olejnego, rysunków żywej i martwej natury, gipsów i malarstwa akwarelowego; rysunków głów i figur z gipsów oraz wzorów; ornamentów. Od 1880 r. istniały ponadto oddziały: kompozycyjny malarstwa olejnego i kaligrafii ozdobnej oraz rzeźbiarstwa, od roku 1889/1890 oddział rysunków linearnych i ornamentyki;
- Wydział Nauk Handlowych, który miał w planach zajęcia z rachunkowości kupieckiej i prowadzenia ksiąg handlowych. Wydział ten nie został uruchomiony z powodu braku wymaganej liczby uczennic i odpowiednich środków finansowych;
- Wydział Gospodarczy, obejmujący naukę gospodarstwa domowego kobiecego oraz gospodarstwa wiejskiego. Ze względu na brak zainteresowania słuchaczek prowadzone były tylko nieliczne zajęcia z tej tematyki¹⁷.

¹⁵ Tamże, s. 33, 73.

¹⁶ Tamże, s. 27–32, 96–108.

¹⁷ Tamże, s. 27–33.

W 1891 r., po śmierci Adriana Baranieckiego, nadzór nad Kursami przejęła Sekcja Szkolna Rady Miejskiej Krakowa. W 1892 r. nastąpiła reorganizacja, w wyniku której zajęcia rozszerzono na cykl dwuletni, zwiększając także program nauki. W 1899 r. zatwierdzono nowy statut, który utrzymał dotychczasowy cel nauki. Stworzono trzy wydziały: literacki, przyrodniczy i artystyczny. Obok przedmiotów stałych wprowadzono także przedmioty uzupełniające: języki, psychologię, gospodarstwo domowe, rachunkowość, stenografię. Wydział Artystyczny prowadził zajęcia z rysunku i malarstwa olejnego, a także wykłady z perspektywy, anatomii i historii sztuki¹⁸.

W 1912 r. Kursy przeszły kolejną reformę. Na Wydziale Artystycznym utworzono oddział rysunków początkowych. Powołano także dwa nowe wydziały: społeczno-wychowawczy (Wydział Pracy Społecznej) oraz Gospodarstwa Wiejskiego Kobiecego. W ramach nauk społecznych prowadzone były zajęcia z dyscyplin: prawo codziennego życia, ekonomia polityczna, kooperatywa, ustroj państwowy i urzędnictwo administracyjne, rachunkowość, bibliotekarstwo. Nauki wychowawcze zawierały takie przedmioty, jak: wstęp fizykochemiczny, biologia z anatomią, higiena życia codziennego i niemowląt, wychowanie fizyczne dzieci, ochroniarstwo, psychologia, logika, estetyka, pedagogika, dydaktyka, historia wychowania, a także języka polskiego i krajoznawstwa. Wydział Gospodarstwa Wiejskiego Kobiecego prowadził zajęcia z chemii, higieny i biologii oraz encyklopedii gospodarstwa wiejskiego. Po drugim roku następowała specjalizacja w określonej dziedzinie¹⁹. Na obu wydziałach obowiązywały egzaminy. Absolwentki mogły otrzymać tzw. mały lub duży dyplom, warunkowany pomyślnie zdanymi egzaminami końcowymi z wyznaczonych przedmiotów.

Ze względu na wysoki poziom naukowy Kursy cieszyły się sporym zainteresowaniem. Średnio na każdym roku było 130 uczennic. W latach 1868/1869 – 1890/1891 Kursy miały około 3030 słuchaczek²⁰. Bogusława Czajeczka podaje, że w ciągu 35 lat funkcjonowania Kursów na wykłady uczęszczało 4260 osób²¹. Dyplomy wydawane na Kursach im. Baranieckiego nie dawały żadnych formalnych uprawnień zawodowych i państwowych. W Szwajcarii czy Francji pozwalały kobietom na nabycie pewnych praw do studiów uniwersyteckich. W Polsce na terenie zaboru rosyjskiego i pruskiego absolwentki Kursów mogły pracować jako nauczycielki domowe, nie było to jednak możliwe w Galicji. Absolwentki Kursów nie mogły podjąć studiów na wyższej uczelni, ale mogły uczyć się tam w charakterze hospitantek²².

Nauka na Wyższych Kursach dla Kobiet im. A. Baranieckiego straciła na popularności w czasie I wojny światowej. Jednak już w 1916 r. zajęcia wzno-

¹⁸ Tamże, s. 48–49.

¹⁹ Tamże, s. 51–53.

²⁰ J. Rostafiński, *Historia Kursów...*, s. 9, 19; J. Kras, *Wyższe Kursy...*, s. 75.

²¹ B. Czajeczka, „*Z domu...*”, s. 139.

²² J. Kras, *Wyższe Kursy...*, s. 71–72.

wiono. W roku szkolnym 1918/1919 zapisało się aż 281 słuchaczek²³. Jednak po roku 1918, kiedy kobiety miały już możliwość studiowania na polskich i zagranicznych uniwersytetach, oferta edukacyjna Kursów okazała się niewystarczająca. W 1924 r. podjęto decyzję o zaprzestaniu przyjmowania nowych słuchaczek. Oficjalne zamknięcie Kursów nastąpiło 3 czerwca 1925 r. W miejsce Kursów powołano koedukacyjną Szkołę Pracy Społecznej²⁴.

Na terenie zaboru rosyjskiego władze carskie nie pozwoliły na powołanie wyższych kursów dla kobiet. Ze względu na silną wśród kobiet potrzebę zdobycia wyższego wykształcenia zaczęto w Warszawie organizować kobiece kółka samokształceniowe. Owocem ich pracy było powstanie w 1885 r. tzw. tajnego Uniwersytetu Latającego. Inicjatorką i organizatorką Uniwersytetu Latającego była Jadwiga Szczawińska-Dawidowa. Zajęcia odbywały się w prywatnych domach, placówka nie miała stałej siedziby, stąd też powstała nazwa „Uniwersytet Latający”. 9 listopada 1906 r. Uniwersytet przekształcił się w jawne Wyższe Kursy Naukowe dla Kobiet, od 1919 r. funkcjonował jako Wolna Wszechnica Polska.

Studia na Uniwersytecie Latającym trwały 5–6 lat, z możliwością ich wydłużenia. Program realizowany był na czterech wydziałach:

- nauki społeczne – z zajęciami z przedmiotów: logika, psychologia, etyka, historia filozofii, nauki administracyjne, prawo cywilne, skarboznawstwo, estetyka, ekonomia polityczna, teoretyczna i opisowa, socjologia, historia systemów ekonomicznych;
- nauki filologiczno-historyczne, obejmujące przedmioty: historia Polski, historia literatury polskiej i powszechnej, historia sztuki i estetyka, geografia, język polski;
- nauki matematyczno-przyrodnicze;
- nauki pedagogiczne – psychologia dziecka, zachodnioeuropejskie prądy pedagogiczne²⁵.

Słuchaczki miały obowiązek uczestniczyć w wykładach, seminariach i dyskusjach. Uczestniczkom wydawano zaświadczenia z całego kursu nauki²⁶. Wysoki poziom wykładów zapewniali profesorowie warszawscy, do których należeli m.in.: Adam Mahrburg, Piotr Chmielewski, Władysław Smoleński, Jan Władysław Dawid, Ludwik Krzywiński²⁷. Słuchaczkami Uniwersytetu Latającego były m.in.: Maria Skłodowska-Curie, Zofia Poznańska-Daszyńska, Wanda Szczawińska, Zofia Grabska, Stefania Sempołowska, Maria Czaplicka, Maria Wysłouchowa, Paulina Kuczalska-Reinschmit²⁸. Nie jest znana dokładna liczba słuchaczek Uniwersytetu

²³ Tamże, s. 54.

²⁴ Tamże, s. 55–57.

²⁵ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Tajny Uniwersytet Latający – дума postępowej Warszawy z końca XIX w.*, „Problemy” 1956, nr 12, s. 893.

²⁶ Ze względów bezpieczeństwa starano się unikać wydawania zaświadczeń. J. Majchrzyk-Mikuła, *Kobiety w edukacji...*, s. 73.

²⁷ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Tajny Uniwersytet...*, s. 893.

²⁸ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Od prządki...*, s. 241.

Latającego, gdyż nie prowadzono statystyk z obawy przed represjami ze strony władz carskich. Jak podaje Dioniza Wawrzykowska-Wierciochowa, ok. 1890 r. słuchaczek było mniej więcej 100, w 1893 – ok. 300, w 1905 – kilkaset²⁹.

Polki kształciły się także na założonych w 1878 r. Wyższych Kursach dla Kobiet w Petersburgu. Ich założycielem był Konstanty Bestużew-Riumin. Kursy te popularnie nazywane były Kursami Bestużewskimi. Kursy te funkcjonowały w latach 1878–1886, w 1886 r. ich działalność zawieszono. Ponownie zostały otwarte w latach 1890–1915³⁰. Wyższe Kursy dla Kobiet stanowiły 4-letnią szkołę żeńską, w której zajęcia prowadzono na wydziałach: historyczno-literackim i przyrodniczo-matematycznym. Dziekanem i jednym z wykładowców był polski prawnik i propagator kształcenia kobiet Leon Petrażycki. Warunkiem przyjęcia na wykłady było ukończenie gimnazjum³¹. W zajęciach uczestniczyły głównie Rosjanki, jednakże według danych tygodnika „Kraj” z 1886 r. w pierwszych latach działalności kursu naukę pobierało 60–70 Polek, w większości z nauk przyrodniczych³². Absolwentkami Kursów dla kobiet w Petersburgu były m.in.: Antonina Leśniewska – farmaceutka, założycielka w Petersburgu pierwszej na świecie tzw. żeńskiej apteki zatrudniającej same kobiety; Maria Wysłouchowa – działaczka społeczna, nauczycielka, założycielka tajnego Kobiecego Koła Oświaty Ludowej i Czytelni Naukowej dla Kobiet; Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa – pedagog i pisarka, prekursorka wychowania przedszkolnego.

Kształcenie uniwersyteckie poza granicami Polski

Polki, które pragnęły kształcić się na poziomie uniwersyteckim, mogły studiować wyłącznie poza krajem. Wiele z pierwszych studentek-Polek na zagranicznych uniwersytetach uczęszczało wcześniej na Wyższe Kursy Naukowe Baranieckiego lub Kursy Bestużewa. Pierwszym krajem, który umożliwił studiowanie kobietom, była Szwajcaria. Stopniowo dołączały do niej inne kraje europejskie: Francja, Szwecja, Dania, Niemcy, Austria. W Polsce kobiety mogły studiować od 1897 r.

Powodami, dla których Polki podejmowały wyższe studia, były: chęć zdobycia wykształcenia, potrzeba niezależności materialnej związanej z przyszłą pracą zawodową, zachęcająca do zdobywania wykształcenia wymowa pism pozytywi-

²⁹ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Tajny Uniwersytet...*, s. 892.

³⁰ *Bestużewskie Kursy*, encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3876633 (02.12.2013).

³¹ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Z dziejów tajnych pensji żeńskich w Królestwie Polskim*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1967, nr 10, s. 112, <http://bazhum.icm.edu.pl/bazhum/element/bwmeta1.element.dl-catalog-6847924e-b1fe-4da8-9f08-72ad79d9d272> (13.01.2014).

³² G.A. Tiszkin, *Z historii wyższego kształcenia kobiet w Rosji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, nr 23, s. 126, <http://bazhum.icm.edu.pl/bazhum/element/bwmeta1.element.dl-catalog-de2bd698-98d8-4c14-8c0f-b798e07a7d98> (17.12.2013).

stycznych oraz przykład studiujących na zagranicznych uniwersytetach kobiet³³. Warunki studiowania były jednak bardzo ciężkie. Przeszkodą były przede wszystkim wysokie koszty utrzymania i studiów. W wielu przypadkach koniecznością stawało się czasowe przerywanie studiów i powrót do kraju. Dzięki pracy w kraju studentki zdobywały kolejne fundusze, co umożliwiało ponowny powrót na studia.

Największą popularnością wśród studentek z Polski cieszyły się uniwersytety szwajcarskie i francuskie. Na uniwersytecie w Zurychu Polki rozpoczęły studia w 1870 r. Były to: warszawianki Stefania Wolicka-Arnd na fakultecie filozoficznym (1870/1871 – 1873/1874) i Anna Tomaszewicz-Dobrska na Wydziale Medycznym (1871–1872 – 1876/1877). Na początku lat 70. studiowały także Maria Potocka i Zofia Korab-Brzozowska oraz Maria Sadowska i Anna Bayer, które studiów nie ukończyły. Kolejna grupa Polek pojawiła się ok. 1885 r. Jak podaje Jan Hulewicz, na 237 dyplomów doktorskich uzyskanych przez Polaków w latach 1880–1914 – 44% (104) należało do kobiet, w większości studiujących medycynę, w drugiej kolejności filozofię³⁴.

W Genewie Polki zaczęły naukę w latach 70. XIX w. – w 1876 r. była to Ludomira Sawicz, w 1877 Antonina Miłkowska. W latach 80. i 90. polskie studentki studiowały medycynę, przyrodoznawstwo i nauki społeczne. Ze sprawozdania z działalności uniwersytetu wynika, że studentki z Warszawy były przeciętnie lepiej przygotowane pod względem naukowym od innych, gdyż korzystały w Polsce z lekcji zbiorowych najlepszych profesorów³⁵. Pierwszą Polką na uniwersytecie w Lozannie była Maria Zalewska, która studiowała w latach 1887/1888 – 1899/1890. Dopiero na początku XX w. studia w tym szwajcarskim ośrodku podjęło więcej studentek pochodzących z Polski. Z kolei w Paryżu pierwszymi studentkami były: Bronisława Gałęzowska-Danyszowa z Litwy (1882/1883) oraz Zofia Korab-Brzozowska z Ukrainy (1883/1884). Na Wydziale Nauk Ścisłych pierwszymi Polkami były Maria Jankowska i Anna Walldorf-Sieroszewska, które rozpoczęły studia w roku 1884/1885³⁶. Najbardziej znaną francuską studentką z Polski była Maria Skłodowska-Curie, która w latach 1893–1894 zdobyła tytuł licencjata z fizyki i chemii. Dwukrotnie, w 1903 i 1911 r., została laureatką Nagrody Nobla.

Zakończenie

Przełom XIX i XX w. był dla Polek czasem walki o dostęp do wyższego wykształcenia. Już na początku XIX w. pojawiło się przeświadczenie o konieczności zmiany modelu kształcenia kobiet, do tej pory ograniczonego do umiejęt-

³³ J. Hulewicz, *Sprawa wyższego...*, s. 207–208, 214.

³⁴ Tamże, s. 201.

³⁵ Tamże, s. 202.

³⁶ Tamże, s. 204–206.

ności prowadzenia domu i gospodarstwa domowego. W warstwach wyższych dominował styl kształcenia salonowego, niezbędny do prowadzenia życia towarzyskiego. Przekonanie o potrzebie uzyskania wykształcenia wyższego szczególnie mocno uwidoczniło się w II połowie XIX w. Rozbudzone w kobietach aspiracje intelektualne domagały się realizacji swoich praw. Pierwszą próbą była działalność dwóch prekursorskich placówek kształcenia kobiet na poziomie uniwersyteckim – Wyższych Kursów dla Kobiet im. Adriana Baranieckiego w Krakowie oraz Uniwersytetu Latającego, prowadzącego pracę samokształceniową w Warszawie. Ich działalność sprzyjała propagowaniu idei wyższego wykształcenia kobiet wśród społeczeństwa polskiego na przełomie XIX i XX w. i przyczyniła się do formalnego otwarcie bram uniwersyteckich dla kolejnych pokoleń studentek.

Bibliografia

- Bestużewskie Kursy*, encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3876633 (02.12.2013).
- Czajacka B., „Z domu w szeroki świat...” *Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Kraków 1990.
- Górnicka-Boratyńska A., *Stąpmy się sobą. Cztery projekty emancypacyjne (1863–1930)*, Izabelin 2001.
- Hoszowska M., *Siła tradycji, presja życia. Kobiety w dawnych podręcznikach dziejów Polski (1795–1918)*, Rzeszów 2005.
- Hulewicz J., *Sprawa wyższego kształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939.
- Kras J., *Wyższe Kursy dla Kobiet im. A. Baranieckiego w Krakowie 1868–1924*, Kraków 1972.
- Majchrzyk-Mikuła J., *Kobiety w edukacji i oświacie polskiej na przełomie XIX i XX wieku*, Lublin 2006.
- Mrozowska K., *Sto lat działalności kobiet polskich w oświacie i nauce*, Kraków 1971.
- Rostański J., *Historia Kursów Wyższych dla Kobiet im. A. Baranieckiego oraz Sprawozdanie Dyrekcji za rok szkolny 1899/1900 istnienia kursów XXXII*, Kraków 1900, <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/docmetadata?id=2630&from=publication> (17.12.2013).
- Tiszkin G.A., *Z historii wyższego kształcenia kobiet w Rosji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, nr 23, <http://bazhum.icm.edu.pl/bazhum/element/bwmeta1.element.dl-catalog-de2bd698-98d8-4c14-8c0f-b798e07a7d98> (17.12.2013).
- Walczevska S., *Damy, rycerze i feministki. Kobiety dyskurs emancypacyjny w Polsce*, Kraków 2006.
- Wawrzykowska-Wierciochowa D., *Od prządki do astronautki: z dziejów kobiety polskiej, jej pracy i osiągnięć*, Warszawa 1963.
- Wawrzykowska-Wierciochowa D., *Tajny Uniwersytet Latający – duma postępowej Warszawy z końca XIX w.*, „Problemy” 1956, nr 12.
- Wawrzykowska-Wierciochowa D., *Z dziejów tajnych pensji żeńskich w Królestwie Polskim*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1967, nr 10, <http://bazhum.icm.edu.pl/bazhum/element/bwmeta1.element.dl-catalog-6847924e-b1fe-4da8-9f08-72ad79d9d272> (13.01.2014).

Monica Salassa

**DIVENTARE UN „PROFESSIONISTA RIFLESSIVO”:
SPERIMENTAZIONE DI UN MODELLO DI RIFLESSIONE
PEDAGOGICA CONDIVISA CON STUDENTI DI CORSI
MASTER**

**ABY STAĆ SIĘ „REFLEKSYJNYM PROFESJONALISTĄ”:
INTERAKTYWNY MODEL PRACY ZE STUDENTAMI
STUDIÓW MAGISTERSKICH NAD PEDAGOGICZNYMI
REFLEKSJAMI**

**TO BECOME „REFLECTIVE PROFESSIONALS”:
AN INTERACTIVE TRAINING MODEL OF SHARED
PEDAGOGICAL REFLECTIONS WITH MASTER
COURSES' STUDENTS**

Streszczenie

Umiejętność bycia refleksyjnym jako coraz bardziej rozpoznawany i autorytatywny środek do nadania znaczenia naszemu doświadczeniu jest także drogą do uczenia się zarówno w sposób indywidualny, jak i grupowy. W kontekście kształcenia indywidualnego i grupowego osób dorosłych ćwiczenia nad umiejętnością bycia refleksyjnym są uważane za bardzo ważne oraz użyteczne. Przyczyniają się do profesjonalizmu, dzięki któremu uczestnicy wiedzą, jak działać w sposób przemyślany i sami potrafią kierować swoją nauką, aby rozwinąć swoje osobiste i profesjonalne zdolności w kontynuowaniu rozwoju kariery. Artykuł prezentuje model ćwiczeń przedstawionych po raz pierwszy podczas seminarium realizowanego ze studentami studiów magisterskich. Ćwiczenia te rozpoczęły się od przeczytania i krytycznej analizy książki Marii Montessori *The discovery of the child*. Głównym celem ćwiczeń było zaoferowanie studentom zaangażowania w rozważania na temat wyższej edukacji, stworzenie profesjonalnego profilu pracy z dziećmi, podzielenie się krytycznymi ocenami, spostrzeżeniami i analizą przeprowadzoną na podstawie indywidualnej pracy nad tekstem. W artykule tym opisane są zasady i zalety prowadzenia „refleksyjnych praktycznych ćwiczeń” z przyszłymi nauczycielami.

Słowa kluczowe: warunki dydaktyczne, pedagogiczne refleksje, interaktywne ćwiczenia, model edukacji według Montessori, analiza danych tekstowych.

Abstract

The ability of reflection as a more and more recognized and authoritative mean to give meaning to our experience, also covers ways of learning both individually and collectively. In the context of adult learning, the exercise of reflective skill, both at the individual and group

level, is considered important and useful because of the formation of a professional who knows how to be „thoughtful” and, as such, self-direct its learning for the acquisition of an increasing personal and professional awareness aiming at the continuous improvement of its profile. In this paper is presented a model of exercise experienced for the first time during a seminar held, by the author, with Master students, starting from the reading and the critical analysis of Maria Montessori's book *The discovery of the child*. The main objective of the activity was to offer the students, engaged in a course of higher education to build a professional profile in the area of educational services for children, shared moments of critical reflection and analysis conducted on the basis of individual works previously delivered as part of the educational activities of the course. Contents and values of that „reflective active practice” in the training of future teachers are described.

Key words: didactic conditions, shared pedagogical reflections, interactive training, Montessori model of education, text data analysis.

Introduzione

La capacità di riflessione, come mezzo sempre più riconosciuto e autorevole per dare significato ad ogni nostra esperienza, riguarda anche i modi dell'apprendimento sia individuale sia collettivo. La riflessione, ci ricorda Mezirow (2003, p. 106), è „un processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato”. In particolare, tale capacità riflessiva è stata oggetto di crescente interesse nell'ambito della moderna pratica professionale a partire dagli anni '90, ovvero dalla pubblicazione del lavoro di D.A. Schön „Il professionista riflessivo”, tradotto in Italia nel 1993, nel quale l'autore sostiene che la competenza tecnico-scientifica non è più sufficiente a governare la complessità che ci circonda per cui, nella crisi delle professioni, si fa largo e afferma la figura del „professionista riflessivo”. Un professionista che, a contatto con i dubbi, le incertezze, i rischi, i conflitti di valore di cui la complessità delle situazioni odierne si fa portatrice, attiva meccanismi e pratiche riflessive che gli consentono di affrontare con un atteggiamento di apertura conflitti e dilemmi, facendoli emergere e rendendoli oggetto, appunto, di riflessione profonda e consapevole.

Nell'ambito dell'apprendimento degli adulti, l'esercizio della capacità riflessiva, sia a livello individuale sia a livello di gruppo, è ritenuto elemento indispensabile e utile proprio in funzione della formazione di un professionista che sappia essere „riflessivo” e, in quanto tale, auto-diriga il suo apprendimento per l'acquisizione di una sempre maggiore consapevolezza, personale e professionale, in un'ottica di miglioramento continuo del suo profilo.

Il modello di esercitazione di cui si rende conto in questo contributo, inteso come creazione di uno spazio esercitativo condiviso proposto come opportunità di crescita professionale, è stato sperimentato per la prima volta a Settembre 2013 nel corso di un seminario di approfondimento svolto, a cura dell'autore, con

gli studenti del Master di I livello in „Pedagogia e metodologia montessoriana”, a.a. 2012–2013.

L'attività è stata impostata con l'obiettivo principale di offrire agli studenti, impegnati in un percorso di alta formazione per la costruzione di una figura professionale di rilievo nel settore dei servizi educativi per l'infanzia, momenti condivisi di analisi e riflessione critica condotti sulla base di un lavoro individuale precedentemente svolto nell'ambito delle attività formative del Master.

Unità didattica	Capitoli	Titoli
1	I – II – Appendice	I – Considerazioni critiche sulla scienza applicata alla scuola II – Storia dei metodi Appendice – Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una „Casa dei Bambini” nel 1907
2	III – IV – V	III – Metodi d'insegnamento adottati nelle „Case dei Bambini” IV – La natura nell'educazione V – Educazione dei movimenti
3	VI – VII – VIII	VI – Il materiale di sviluppo VII – Gli esercizi VIII – Distinzioni visive e uditive
4	IX – X – XI – XII – XIII	IX – Generalità sulla educazione dei sensi X – La maestra XI – La tecnica delle lezioni XII – Osservazioni sui pregiudizi XIII – Elevazione
5	XIV – XV – XVI – XVII	XIV – Il linguaggio grafico XV – Il meccanismo della scrittura XVI – Lettura XVII – Il linguaggio
6	XVIII – XIX	XVIII – Insegnamento della numerazione e avviamento all'aritmetica XIX – Ulteriori sviluppi in aritmetica
7	XX – XXI – XXII	XX – Il disegno e l'arte rappresentativa XXI – L'inizio dell'arte musicale XXII – L'educazione religiosa
8	XXIII – XXIV – XXV – XXVI	XXIII – La disciplina nella „Casa dei Bambini” XXIV – Conclusioni e impressioni XXV – La quadriga trionfante XXVI – Ordine e gradi nella presentazione del materiale

Fig. 1. Seminario estivo „La scoperta del bambino”: unità didattiche e capitoli corrispondenti

L'attività di tipo esercitativo ha avuto come scopo la costruzione condivisa di una mappa concettuale avente come punto di origine il tema de „La scoperta del bambino”, a partire da una selezione di contenuti estratti dall'omonimo volume di Maria Montessori (2000). La sperimentazione si è configurata quale

occasione di ulteriore conoscenza e riscontro ai lavori già elaborati dagli studenti nell'ambito dell'attività di lettura e commento critico dell'opera di M. Montessori, oggetto privilegiato di studio a distanza all'interno della sezione „Seminario estivo” prevista nel corso. Si è voluto generare, quindi, un circuito riflessivo in continuità caratterizzato inizialmente da un apporto riflessivo individuale (lettura, ricerca e analisi individuale pregressa) e sviluppatosi poi, in una seconda fase, con una pratica riflessiva collettiva (attività esercitativa di gruppo) tramite condivisione di contenuti noti.

Il seminario a distanza, proposto in una prima fase agli studenti, è consistito nella lettura e commento critico dell'opera di Maria Montessori „La scoperta del bambino”. Il volume è stato suddiviso in otto unità di studio e ciascuna unità ha compreso un numero variabile di capitoli (Fig. 1).

„La scoperta del bambino”: analisi dei compiti

Nella consegna del compito, è stato chiesto agli studenti di leggere con attenzione i capitoli proposti e di trascrivere in corrispondenza delle colonne della tabella fornita:

a) almeno 3 concetti e/o passaggi chiave ritenuti significativi per ciascun capitolo; b) le frasi o i periodi del testo che meglio esplicitano quanto selezionato, con indicazione della/delle pagine in cui si trovano;

c) una spiegazione dei motivi della scelta e un breve commento personale sui brani estratti.

Gli studenti hanno prodotto complessivamente 88 elaborati, ciascuno dei quali contenente l'evidenziazione di 3 concetti-chiave della pedagogia montessoriana selezionati per ciascun capitolo oggetto di studio della relativa unità (Fig. 1).

Il materiale prodotto dagli studenti è stato notevole sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. Allo scopo di fornire in questa sede un esempio della ricchezza di quanto elaborato, basti pensare che a fronte dell'analisi delle sole tre unità didattiche (U.D. 1, U.D. 2 e U.D. 4) il cui materiale è stato successivamente selezionato per il seminario di approfondimento in aula, l'autore ha rilevato 321 concetti/passaggi-chiave individuati dagli studenti e abbinati alle corrispondenti „frasi significative” e ai relativi „brevi commenti”, giungendo successivamente all'individuazione di 47 macro concetti-chiave a seguito dell'analisi e della normizzazione dei concetti/passaggi-chiave così evidenziati ed estrapolati (Fig. 2).

Num.	MACRO CONCETTI-CHIAVE	CAPITOLI
1	Aiuto allo sviluppo naturale/sviluppo psichico	I, II, III, VI, IX, X, XII, Appendice
2	Ambiente adatto/adeguato	I, II, III, IV, XIII, Appendice
3	Astrazioni materializzate	XIII

Num.	MACRO CONCETTI-CHIAVE	CAPITOLI
4	Attitudine	VI
5	Autorità	XI
6	Bambino attivo	I, IV, V, VIII, IX, X, XII, Appendice
7	Bambino e natura	IV
8	Bambino normale	XIII
9	Casa dei Bambini	II, III, Appendice
10	Casa socializzata	Appendice
11	Concentrazione	V, XI
12	Controllo dell'errore	XI
13	Cura	IV, Appendice
14	Disciplina	I, III, IV, V
15	Educazione	I, IV, IX, XIII
16	Educazione dei movimenti	V, IX
17	Educazione morale	III
18	Educazione sensoriale	V, VI, IX, XII, XIII
19	Esattezza	V
20	Esperienza diretta	XII
21	Famiglia e scuola	Appendice
22	Formazione dei maestri	I, II, IV
23	Ginnastica	V
24	Indipendenza	III
25	Infanzia	V, IX
26	Iniziazione	I, XI
27	Itard/Séguin	II
28	Lavoro	V, XI, XIII
29	Lezione dei tre tempi	VII, XI, XIII
30	Libertà	I, III, XIII
31	Maestra	I, II, III, IV, VII, IX, X, XI, XII, XIII, Appendice
32	Materiale di sviluppo	IV, V, X, XII, XIII
33	Mente assorbente	IX
34	Metodologia	II, VII, XI

Num.	MACRO CONCETTI-CHIAVE	CAPITOLI
35	Ordine	VIII, X, XII, XIII
36	Osservazione	I, II, III, XII
37	Periodi sensitivi	V, XII
38	Potenziale umano	II
39	Pregiudizi	XII
40	Principi della pedagogia scientifica	I, II, III, IV, IX, XII, XIII, Appendice
41	Quartiere San Lorenzo	Appendice
42	Ragazzo selvaggio	IV
43	Scuola	I
44	Semplicità	IV
45	Silenzio	V, VIII, XIII
46	Vita pratica	V, IX, X
47	Voce delle cose	V

Fig. 2. Macro concetti-chiave individuati dall'analisi e normalizzazione dei concetti/passaggi-chiave risultanti dal lavoro prodotto dagli studenti, con i corrispondenti capitoli di estrazione

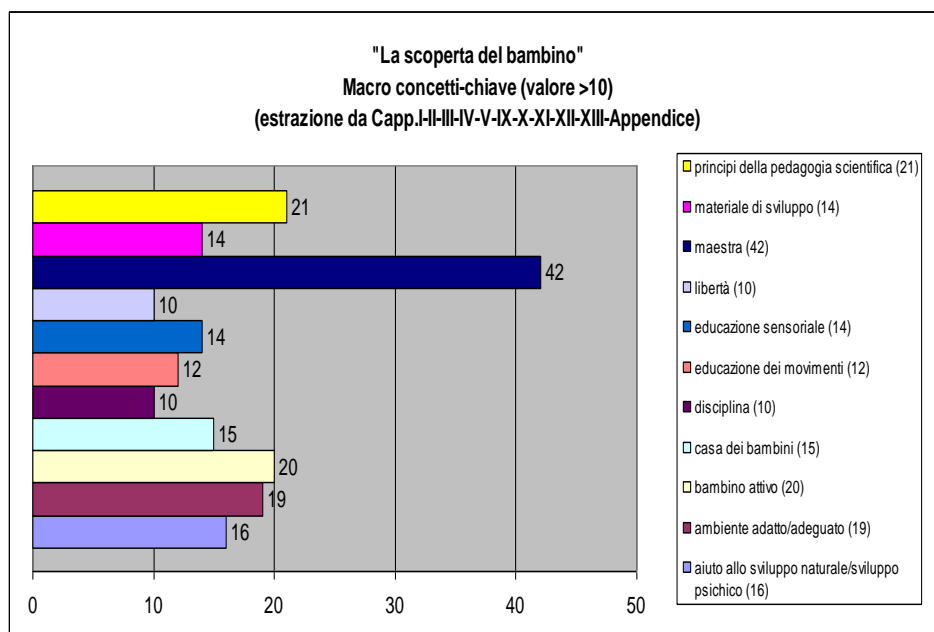


Fig. 3. Macro concetti-chiave con frequenza superiore al valore 10

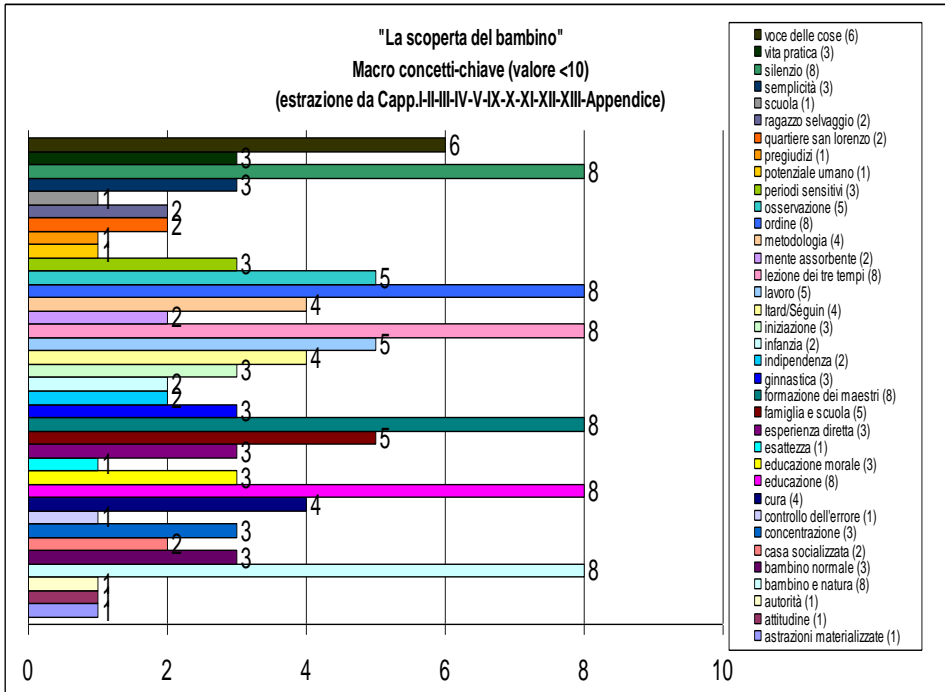


Fig. 4. Macro concetti-chiave con frequenza inferiore al valore 10

Dei 47 macro concetti-chiave così ottenuti, 11 sono risultati avere una frequenza superiore al valore 10 (Fig. 3), mentre 36 sono risultati avere una frequenza inferiore al valore 10 (Fig. 4).

Preparazione dell'attività in aula

Il tempo necessario alla conduzione della sperimentazione è stato stimato in circa 4 ore e la preparazione del materiale occorrente per il suo svolgimento ha previsto la seguente procedura:

- Data la quantità degli elaborati a disposizione, e della conseguente mole di dati prodotti, si è deciso preventivamente di limitare l'analisi condivisa delle „frasi significative” selezionando alcune di quelle riportate all'interno di 3 unità di studio scelte con criterio di casualità: U.D. 1, U.D. 2 e U.D. 4.
- Ciascuna frase significativa selezionata è stata trascritta in colore rosso su un bigliettino. Dietro al biglietto si è annotato il concetto/passaggio-chiave che è stato abbinato/collegato dallo studente.
- I bigliettini così preparati sono stati ripiegati in due e inseriti in una busta grande, dalla quale sono stati successivamente „ripescati”.

Metodologia del lavoro in aula

La sperimentazione in aula di questo modello di condivisione interattiva e partecipata dei contenuti prodotti a partire da un'attività comune svolta individualmente, ha previsto le seguenti fasi:

- a) All'ingresso in aula viene preparata la lavagna a fogli mobili per la scrittura condivisa della mappa concettuale. All'occorrenza si può anche utilizzare un grande foglio appeso alla parete.
- b) Da uno studente scelto a caso viene fatto estrarre dalla busta un primo bigliettino.
- c) Lo studente, stando in piedi, legge a voce alta a tutti i presenti la „frase significativa” riportata e ne inizia un proprio commento. Può trattarsi di una frase estratta da uno dei suoi compiti, e che quindi già conosce, oppure di una frase selezionata da un altro studente per lo svolgimento del compito. Una prima lettura, dunque, con relativo commento, viene eseguita dal singolo studente. Successivamente, altri studenti sono autorizzati a intervenire esplicitando individualmente commenti, riflessioni, perplessità, curiosità, necessità di chiarimento ecc. Il docente responsabile dell'attività interviene quando necessario per incentivare la discussione, passare la parola ad altro studente, seguire e monitorare lo sviluppo e l'andamento degli interventi, sintetizzare in modo condiviso quanto emerso in vista della scrittura sul tabellone.
- d) Tre-quattro interventi sono di solito sufficienti per un commento esauriente del brano oggetto di analisi. Subito dopo, quindi, si procede alla lettura del concetto/passaggio-chiave posto sul retro del bigliettino e si decide collettivamente dove posizionarlo all'interno della mappa concettuale in corso di elaborazione.
- e) L'esercitazione ha termine quando tutti i bigliettini sono stati letti e commentati e quando i concetti/passaggi-chiave ad essi abbinati sono stati opportunamente collocati sul tabellone.

Nello schema che segue (Fig. 5) sono rappresentate le frasi che, a fronte dell'estrazione dei bigliettini dalla busta, sono state oggetto di analisi, discussione e ulteriore approfondimento nel corso di questa prima sperimentazione.

Num.	FRASI CITATE (con riferimento all'unità di studio, al capitolo e alla pagina del testo da cui è estratto il brano)	CONCETTI-CHIAVE (associati in sede di esercitazione)
1	„queste furono le conclusioni a cui giunsi: non solo osservare ma trasformare” (U.D. 1, Cap. II) p. 33	<i>Osservare Trasformare</i>
2	„è necessario che la scuola permetta il libero svolgimento dell'attività del fanciullo perché vi nasca la pedagogia scientifica: questa è la riforma essenziale” (U.D. 1, Cap. I) p. 10	<i>Riforma della scuola</i>

Num.	FRASI CITATE (con riferimento all'unità di studio, al capitolo e alla pagina del testo da cui è estratto il brano)	CONCETTI-CHIAVE (associati in sede di esercitazione)
3	„il silenzio è dunque una conquista positiva che si deve raggiungere con la conoscenza e l'esercizio” (U.D. 4, Cap. XIII) p. 192	<i>Silenzio</i>
4	„la concezione di libertà che deve ispirare la pedagogia è invece universale: è la liberazione della vita repressa da infiniti ostacoli che si oppongono al suo sviluppo armonico, organico e spirituale. Realtà di suprema importanza sfuggita fino ad oggi ad una grande schiera di osservatori” (U.D. 1, Cap. I) p. 10	<i>Libertà del bambino</i>
5	„noi chiamiamo disciplinato un individuo che è padrone di se stesso e quindi può disporre di sé ove occorre seguire una regola di vita” (U.D. 2, Cap. III) p. 54	<i>Disciplina (padronanza di se stessi)</i>
6	„nella stessa classe dovrebbero trovarsi insieme bambini di tre età...” (U.D. 8, Cap. XXVI) p. 357	<i>Età diverse</i>
7	„bisogna riflettere a ciò che avverrà allo spirito del fanciullo il cui corpo è condannato a crescere in modo tanto artificioso” (U.D. 1, Cap. I) p. 14	<i>Rapporto spirito-corpo</i>
8	„scopo biologico consiste nell'aiutare il naturale sviluppo dell'individuo; scopo sociale consiste nel preparare l'individuo all'ambiente” (U.D. 4, Cap. IX) p. 157	<i>Educazione generale (scopo biologico; scopo sociale)</i>
9	„ciascun oggetto deve avere un luogo determinato, dove si conserva e dove rimane quando non è usato” (U.D. 4, Cap. X) p. 167	<i>Ordine (comunità; condivisione)</i>
10	„quegli oggetti hanno un'eloquenza che nessuna maestra potrebbe mai raggiungere” (U.D. 2, Cap. V) p. 93	<i>La voce delle cose (oggetti)</i>
11	„nell'applicazione pratica del metodo, occorre conoscere quali sono le serie di esercizi che devono presentarsi successivamente al bambino” (U.D. 8, Cap. XXVI) p. 355	<i>Serie di esercizi</i>
12	„il maestro [...] è destinato dalla sua missione ad osservare [...] l'uomo nel suo svegliarsi alla vita intellettuale. L'interesse verso l'umanità, per chi vuole educarla, deve avere un carattere che connetta più intimamente l'osservatore e l'osservando” (U.D. 1, Cap. I) p. 8	<i>Preparazione dei maestri</i>
13	„la preparazione dei maestri è necessario che sia contemporanea alla trasformazione della scuola. Se abbiamo preparato maestri osservatori e iniziati all'esperienza, conviene che nella scuola essi possano osservare e sperimentare” (U.D. 1, Cap. II) p. 20	<i>Sperimentazione Osservazione partecipata</i>
14	„il maestro è il tratto d'unione tra il bambino-turbato, addormentato e represso – e l'ambiente educativo preparato alla sua attività” (U.D. 1, Cap. II) p. 31	<i>Mediazione tra bambino e ambiente</i>

Num.	FRASI CITATE (con riferimento all'unità di studio, al capitolo e alla pagina del testo da cui è estratto il brano)	CONCETTI-CHIAVE (associati in sede di esercitazione)
15	„quando entri in una di queste abitazioni, ciò che colpisce è il buio, che non fa distinguere di pieno mezzogiorno un particolare della stanza” (U.D. 1, Appendice) p. 362	<i>Dal buio alla luce</i>

Fig. 5. Lista dei contenuti veicolati dai bigliettini estratti dalla busta nel corso dell'esercitazione (n. 15 citazioni)

Il prodotto finale dell'attività è consistito nella produzione condivisa di una mappa concettuale, costruita gradualmente dal gruppo degli studenti, in base alle riflessioni e all'approfondimento della selezione di contenuti estratti dal testo di Maria Montessori (Fig. 6) oggetto di esercitazione.

Master in Pedagogia e metodologia montessoriana 12-13 - Seminario di approfondimento – 21 settembre 2013

Analisi e discussione di una selezione di concetti chiave emersi dalla lettura critica del testo di M. Montessori, *La scoperta del bambino*, ed. Garzanti, a partire dagli elaborati delle corsiste svolte per le Unità didattiche 1, 2 e 4



[a cura della dr.ssa M. Salassa, ultimo aggiornamento 130925]

1

Fig. 6. Mappa concettuale prodotta dagli studenti nel corso dell'esercitazione di riflessione pedagogica condivisa

Bibliografia

- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Cortina 2003.
 Montessori M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti 2000.
 Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo 1993.

Rebeca Soler Costa

**EDUCATIONAL PRACTICES IN THE UNIVERSITY.
A STUDY IN THE TEACHER TRAINING MASTERS
FOR TEACHERS OF THE UNIVERSITY OF ZARAGOZA**

**EDUKACYJNE PRAKTYKI NA UNIWERSYTECIE.
BADANIA STUDENTÓW STUDIÓW MAGISTERSKICH
DLA NAUCZYCIELI NA UNIWERSYTECIE W SARAGOSSIE**

Abstract

The recent implementation in the university of professionalizing Masters has meant a considerable increase in the interest of students towards the study of the different subjects in order to improve their expertise. While in some cases it is a prerequisite for access to public opposition, in many others, the Masters allows more extensive knowledge gained throughout university degree. This type of educational practices that the European Higher Education Area (EHEA) has introduced, i.e., the derivatives of education policies, is justified by the process of European convergence. From Brussels come new details and recommendations which the various member States should incorporate into their educational system, whether formal or non-formal education.

Specifically, this type of educational practices in the university can lead to innovation processes, as they are designed to generate improvement in student learning, specialisation. To this end, this paper shows the results of a research carried out in the year 2009/2010 in the Teacher Training Masters for High School Teachers of the University of Zaragoza. The aim was to analyse how assessment processes were developing, with what procedures, techniques, types, etc., with the aim of introducing innovation processes leading to improved student learning. This longitudinal study is based on multiple cases whose statistically representative sample consists of 124 students and is developed with quantitative and qualitative methodology. Results of this research conclude that it is possible to introduce other types of evaluation techniques contributing to promote meaningful, collaborative, social and open learning.

Key words: study, evaluation, skills, innovation processes, student learning.

Streszczenie

Wprowadzenie na uniwersytecie uzupełniających studiów magisterskich przyniosło znaczny wzrost zainteresowania studentów studiowaniem w celu podniesienia poziomu swojej wiedzy i umiejętności. Ten typ praktyk edukacyjnych (które wprowadził Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego EHEA) jest usprawiedliwiony procesem integracji europejskiej. Z Brukseli przychodzą nowe szczegóły i zalecenia, które wiele państw członkowskich powinno wprowadzić do swojego systemu edukacji, formalnej czy nieformalnej. Artykuł ten przedstawia wyniki badania przeprowadzonego w roku 2009/2010 na studiach magisterskich dla nauczycieli szkół wyższych na Uniwer-

sytecie w Saragossie. Istotne było rozpoznanie, jak rozwijają się procesy ewaluacji (procedury, techniki, typy) w celu wprowadzenia innowacyjnych procesów zmierzających do poprawy uczenia się studentów. To długotrwałe badanie oparto na wielu przypadkach, których statystycznie reprezentatywna próba składała się ze 124 studentów i opracowano stosując analizę ilościową i jakościową. Wnioski z badania wskazują, że możliwe jest wprowadzenie innych typów technik ewaluacji, przyczyniając się do promowania opartego na współpracy społecznego i otwartego uczenia się.

Słowa kluczowe: badania, ewaluacja, umiejętności, procesy innowacji, uczenie się studentów.

Background

In Spain, as in many other European countries, in the university the development of the training process has changed substantially. This is especially due to the implementation of the Bologna process, which has involved a restructuring of the curriculum. The different university degrees, in addition to theoretical credits, also include practical credits and credits focusing on the student's personal work. The aim is to offer training more in line with social and educational needs. Faced with the traditional teaching, based on teacher's lectures, multimedia resources and technology platforms supporting collaborative learning, social and open, are currently being used with increasing frequency.

At the level of teacher training this involves educational processes necessary to make appropriate use of these technologies. But not only that, it also offers students a number of Masters that complement the training they have acquired in the degree. So that many students when they finish college access a professionalizing Masters to expand their pedagogical knowledge and be eligible for jobs where it is a prerequisite. This applies to students who have completed such diverse degrees as Biology, Geology, Mathematics, Physics, Philology, etc., and who want to be teachers in the field of Secondary Education. To gain access to the public opposition system, they must have a Masters in Teacher Training, a professional Masters.

At the University of Zaragoza this Masters was introduced in the year 2009/2010 in order to extend the previous course which was made to offer this type of teacher training and which used to last six months: the so-called Teacher Training Course [Curso de Adaptación Pedagógica or CAP]. In the classroom the variety of students is enormous. Some come from the scientific-technical field, others from humanities, etc., and all of them have to be provided with the educational bases that allow them to expand their knowledge to become secondary education teachers.

The Faculty of Education at the University of Zaragoza introduced the Teacher Training Masters for High School Teachers in the academic year of 2009/2010. The university students of the Teacher Training Masters for High School Teachers are graduates who have decided to form pedagogically to be able to be devoted to the development of the teaching profession. In this sense,

they are adults who have previously completed a university degree and have acquired specific content. However, they generally lack a solid understanding of the teaching-learning process, as well as methodological principles of their work as teachers: The purpose of the Masters is to provide teachers of Secondary Education, Vocational Training, Teaching of Languages, Arts and Sports with specific teacher training mandatory in our society for the exercise of the teaching profession in accordance with the provisions of the Organic Act 2/2006, of 3 May, of Education, Royal Decree 1393/2007, Royal Decree 1834/2008, and the Order ECI 3858/2007 of 27 December¹.

The Masters extends to one academic year and consists of generic and specific modules. In the generic modules students take general educational subjects, school organization, guidance, mentoring processes and basic psychological principles throughout the first semester. Once they have acquired these contents and specific competences as prescribed by Bologna, students enrol in the second semester to study specific modules depending on the degree with which they have gained access to the Masters.

They also study a *Practicum* divided into three phases, so that they can observe the operation of a Secondary School. They should write a series of papers in the period of the *Practicum* dealing with topics ranging from the analysis of institutional documents, the School Educational Project, the School Curriculum Project, the School Coexistence Plan, etc.

The context of this Masters is therefore diverse. The profile of the student in this Masters is not specific. It can be taken by students who have finished a degree in engineering, medicine, biology, languages, history, etc. Therefore, the initial level is basic, and, as the students acquire basic skills, the level of complexity gradually increases.

In the context of the Teacher Training Masters for High School Teachers the development of the teaching-learning processes is not always done since the beginning of meaningful learning, on the basis of the student's previous knowledge, mainly because the number of students (as determined by the Department) attending class is more than 90 per class. In addition, it is very difficult to motivate them because they are pursuing the Masters as a compulsory requirement in their career following their university studies. Besides, it is not possible to work in small groups to develop activities deepening into the concepts studied and the theoretical claims because the number of credits of each module is small and the program or syllabus is too broad. This obviously makes the work of teachers very difficult, especially considering that the level of teacher training in accessing cannot even be regarded as basic.

Educational development opportunities are limited to the delivery of specific content as part of the official program of each of the modules. Since the number

¹ <http://titulaciones.unizar.es/Masters-secundaria/> (Last accessed: 06.03.2013).

of students participating in the Masters is very high, the evaluation process is affected and necessarily leads to summative evaluation.

In the official curriculum of the Masters the type of assessment to develop with students was approved, which, following the guidelines of Bologna, is a continuing training evaluation. To do this, students must attend class and are asked to deliver a series of papers, always in groups to facilitate correction by the teacher. In some modules, in addition, students must deliver presentations of practical cases. So that the student who has attended the theoretical sessions of attending classes, prepares a group work and sits for an exam. Basically, we follow the traditional pedagogical principles, based on a purely summative evaluation, without assessing student learning with any other instruments. Clearly it is not possible for students to make a series of „deliverables” that the teacher evaluates and immediately provides *feedback* to improve student learning to be part of the results obtained.

Against this background and given the fact that the University, in principle, is an educational institution that allows developing innovation processes, the question is what are we doing wrong that despite having evolved in our curricula, despite having been able to adapt to Bologna – rather led by official prescription than by real willingness – and despite changing our planning and teaching, in the classroom the teacher proceeds in the same way as in the old plans. Nevertheless, it is true that, depending on the academic degree, and on curriculum requirements, in some cases it is possible to introduce into the classroom innovation processes, while in other cases it is a type of traditional teaching.

Method of investigation

In order to analyse the type of evaluation and consequent improvement of student learning with the introduction of innovative processes, this article shows the results of an investigation with a design of a multiple case study (Marcelo and Parrilla, 1991; Yin, 1994; Stake, 1998) and developed through a methodology that integrates quantitative and qualitative dimensions (Cohen and Manion, 1990). The techniques of data collection were the questionnaire (Cohen and Manion, 1990) and the discussion group (Krueger, 1991 and Suárez, 2005). The number of students who participated in the research was 124.

So, in the first place, we developed some questionnaires, previously validated by five experts, with questions concerning the type of assessment that students had continued in some modules and issues for consideration in relation to the type of assessment. The investigation was completed with interviews with five students in each group (the 2009/2010 year had four groups for each generic module) in which some of the questions that students had responded to the questionnaire through the Likert scale were extended. This procedure allowed details

on the evaluation procedure, its efficiency and its functionality. Furthermore, these instruments included questions on the introduction of innovative processes in the teaching program of each generic module, compulsory for all students of the Masters.

The Bologna Process has led to the introduction of competences in each of the subjects of both the Degree and the Masters, and the distribution of credits of a course or subject into theoretical and practical recognition of work by the student and class presentations showing the level of knowledge and understanding of the contents worked upon in teaching and learning processes. In the distribution of credits of each Masters module theoretical credits (typically ranging from 10 to 20) and practical credits are generally recognised. The evaluation system consists of a test at the end of the term, of practical case studies analysis, classroom presentations, activities or tasks for the student group and delivery of a written work.

The research method used in this university context allowed us to observe the types, techniques and evaluation procedures used by different teachers for each module. Also, given the importance we attach to the evaluation process, we assess the conditions that must exist in the classroom to assess students continuously, the factors that make it difficult for students to have an active role in developing participatory learning processes that can be assessed, the planning to be followed by the teacher when he teaches in this Masters and motivations of students to follow the continuous assessment.

Results of the investigation

The results of this research that has combined quantitative and qualitative data show that 20% of students regarded as adequate the assessment type used in most of the generic modules of the Masters because they feel that the number of students per class is higher than what could be considered to be appropriate and believe that in these conditions it is not possible to use another form of assessment. Moreover, this claim is based on previous experience. Students currently enrolled in the Masters come from old plans where classes followed a traditional approach, in which the teacher taught students the specific contents of each subject in a lecture. The examination was conducted at the end of the semester and that meant the qualification of the subject to which was added a note concerning the completion of a work of theoretical and practical nature. In this sense, students say that the type of assessment followed in the Masters, within the Bologna Process, is not substantially different from the one that they had in their previous degree.

64% of students participating in the investigation find that the final examination will not always correspond to the contents explained in the Module. Let us

say that in each of the modules are involved at least two to three teachers, and that this makes it harder for students to place a teacher with the corresponding professional requirements in the context of a subject. They believe that basically they sit for three tests for the same subject, instead of just one exam with questions concerning all that has been explained by the number of teachers who have participated in the module. The students believe that the test questions do not reflect the material worked upon in class for a subject that has been taught by several teachers. Therefore, the final exam, being the assessment type which they claim to have – and thus not a continuous assessment, as is stated in the program – fails to be any adjustment or adequacy between the assessment and the content.

Third, 87.2% of students stated that in the modules in which they are required to undertake the development of an assignment, it is always group work, a factor that, according to them, makes it difficult to conduct because most are people who work and are enrolled in the module. They claim that the work delivered is mandatory and is usually assessed with 10–15% of the final grade obtained. Instead, 13% have considered that, precisely because the assignments are group work, they can distribute and assign tasks to make them at home and need not take time to be with their peers. They claim that it is just about cutting and pasting what each of them has written.

Fourth, 51% of students interpret test questions as objective and do not allow them to express their knowledge about the contents required. They believe that the type of assessment should be complemented with semi-structured questions. They understand that the type of assessment cannot realistically assess their level of knowledge acquired.

Fifth, 12% of the students point out that in those class modules in which they are asked to present practical case studies they are not provided with any quantitative rating and also believe that not all modules are taken into account towards their final marks. In contrast, 78% of students admit that the case studies are taken into account in the course but not the way they would like, because they point out that the case analysis is always a very small part of the final grade and the work they do involves more hours than recognized in their assessment since they must work in groups and that means meeting and distributing work among peers.

Sixth, 33% of the students are fully confident that in the Masters, as it is distributed, it would be possible to undertake a kind of continuous evaluation of their work throughout the semester. They claim that in the modules in which they must make a *portfolio online*, an *e-portfolio* – even though they view it as a notebook that contains all the work they have done in the same module with different teachers – it could be enough material to assign their marks and final qualifications if it was raised with specific questions they had to respond in a semi-structured manner and reasoning their response.

Finally, 28% of students considered that the final work of the Masters work to be performed, when compared with other assignments and tests they do along it, amounts to less work than the work for each of the generic modules. They understand that the number of credits granted to them by the final work of the Masters – even if it is compulsory – is superior to what they are recognised with as part of the evaluation module and the rest of which is considered much less effort, but they believe they should receive more instructions and guidelines to do it. They interpret it as a collection of the different assignments carried out throughout the Masters and therefore understand that it can be considered a continuous assessment.

The analysis of the type of assessment used in the generic modules of the Teacher Training Masters for High School Teachers shows that students are unhappy with the type of evaluation. Certainly, if the number of students per group were smaller, they could implement measurable activities that required specific knowledge on the part of students. It is true that in some modules the type of evaluation is continuous with a major effort on the part of the teachers. However, as a degree belonging to the Bologna Plan, the evaluation process should improve with other techniques and instruments.

Discussion

The results obtained in this research show that University lecturers try to adapt to the new guidelines required by Bologna. However, for a number of circumstances, such as the high number of students per group and per each course of the degree, the type of evaluation to follow is conditioned so that if lecturers resort to traditional assessment, based on the achievement by the student, of an examination at the end of the semester, that at best provides for the performance of an assignment and the exposure or presentation in the classroom of a case study. One wonders if it really is possible despite the high number of students enrolled in the Teacher Training Masters for High School Teachers to introduce another type of assessment that contributes to improving the teaching and learning processes.

The assessment, from the educational perspective, can be of three types depending on the area being evaluated, the three being necessarily complementary for the evaluation process to contribute to the improvement of teaching and learning in which it is integrated: learning of students, the teacher's teaching practice and curriculum development followed in the teaching-learning processes.

Regarding the first, the assessment of student learning, it must be based on the evaluation criteria established in the teaching program of each of the modules of the Masters and develop the types of assessment practice, undertaken on the

basis of a definite approach to the teaching-learning process, as well as methodological principles. Thus, we believe that the evaluation process should be based on an initial assessment to identify cognitive ability and prior knowledge of each student. The development of teaching and learning should continue with the ongoing assessment that provides immediate *feedback*. For this reason, it is itself a formative evaluation that allows corrections in the teaching-learning process when the teacher considers it necessary by immediately changing the design that has been proposed in the curriculum development of a specific module. This process improves the teaching-learning process and contributes to better results.

Moreover, we believe that criteria evaluation must be made on the basis of the content and skills set out in the official program of each of the modules of the Teacher Training Masters for High School Teachers, always redirected and specified in a personalised and individualised type of evaluation. Obviously, in the context described it is not possible to make a personalised type of assessment. In addition, the evaluation criteria should be integrated in an overall assessment of the competences in the learning outcomes of each module.

Conducting ongoing-formative evaluation necessitates a final assessment, especially when deciding whether a student has acquired the learning outcomes set out in the syllabus or not.

Another perspective to take in the development of the evaluation process is to include hetero-evaluation. This should be introduced gradually and always accompanied by co-evaluation, as it offers students the opportunity to participate in assessing their own learning and the student is then able to introduce a self-assessment, the final objective of the process assessment with adults.

The results of this research have enabled the development of two instruments to introduce, as innovation processes in the field of evaluation, two different types of assessment or, at least, novel, compared to those used in the Masters in Teacher Training for Secondary Education. The listed below:

	<i>Level of Development</i>				<i>How to improve it</i>
	1	2	3	4	
<i>1. Adequacy of learning outcomes to the features of the students considering the cognitive level according to Bloom's Taxonomy.</i>					
<i>2. Relevance of the selection and sequence of learning outcomes, content and skills.</i>					
<i>3. Integration of other content in the syllabus.</i>					
<i>4. Validity of activities</i> – <i>Clarity in their formulation</i> – <i>Logical sequence and presentation</i> – <i>Adequacy of exposure time</i>					

<ul style="list-style-type: none"> – Differentiation of levels of complexity – Diversity of materials – Establishment of cooperative and autonomous learning – Adaptation to the methodological principles assumed. 					
<p>5. Functionality of resources used:</p> <ul style="list-style-type: none"> – adequacy to the level of cognitive development of students; – educational potential; – variety of resources. 					
<p>6. Valid assessment criteria on student learning:</p> <ul style="list-style-type: none"> – different types of assessment: initial, continuing-training, individualized, criterial, hetero-assessment, peer assessment, self-assessment; – functionality of criterial evaluation; – Utility of evaluation techniques. 					
<p>7. Coherence in the development of content and skills of the module from the methodological principles made on the teaching-learning process.</p>					

	Level of Development				How to improve it
	1	2	3	4	
1. Motivation of the teaching-learning process: issues discussed, currency thereof...					
2. Coherence with the activities undertaken and the methodological principles assumed					
3. Feasibility of group-class organisation, diversifying teaching-learning situations, resource allocation...					
4. Appropriateness of interactions with students: verbal, nonverbal, expectations...					
5. Functional group-class environment (learning facilitator, cooperative, autonomous...)					
6. Critical positioning on the interpretation of the context of the class group, its size and consistency with the teaching practice					

Also, as an innovation process we suggest the introduction in the evaluation process of the e-portfolio, understood not as a collection of works in the same module, to be evaluated, but rather as a technique that shows the validity of the practice of this process of giving the student a greater responsibility for self-assessment of their learning.

Considering the three types of assessment put forward, it is necessary to indicate the use of assessment techniques that allow the joint development of these types of evaluation. A systematic observation of the degree of acquisition of knowledge and skills by university students should be undertaken. This work is highly complicated with a number of students ranging between 87 and 117 per

class group. To do this, the number of students should be reduced to 60 or less. This systematic observation should not be performed as if it were made by a punctual observer of the disruptive behaviour of a child of Primary School, but with a grid that allows the observation in class of the attainment of the objectives by the student. This would require students to perform activities individually along the theoretical and practical sessions of the semester.

Furthermore, we understand that a systematic observation must be conducted on the student's participation in the activities that are part of the teaching-learning process. This observation, again, would be feasible only in small groups of students.

The completion of an examination by the student, at the university level, is still required even if the three types of assessment can be performed. It is true that the rating of the certificates of assessment should reflect the content acquisition by the student and it is largely measurable with an examination. However, as we have said, we must not quantify only through the written exam, but also with the other types of tests that we have discussed.

Since students taking the Teacher Training Masters for High School Teachers are adults who have previously studied another University degree, and also because of the fact that the different modules of the Masters analyse generic institutional documents and students, as future teachers will develop their professional work in educational institutions, we consider it feasible to assess quantitatively and qualitatively different analyses of institutional documents (understanding of the pedagogical principles assumed by a Secondary School in the School Educational Project, assessment of the Rules of Internal Regime, practical feasibility of the Coexistence Plan, etc.), either individually or in groups.

We insist, above all, in the development of an *e-portfolio* as an innovative tool and a facilitator of the evaluation process, designed with an approach different to the traditional one: a technique whose application involves the use of several integrated tools and introduces students to the development of self-assessment of their own learning.

We referred above to assessment of student learning as a type of assessment. Moreover, we have also considered it very necessary to evaluate their own teaching practice through criteria and procedures. In the context of this Masters' degree, this type of evaluation should be done from an individual teacher's self-evaluation, since it is not appropriate to develop it as a hetero-evaluation or as a collaborative self-evaluation. Nevertheless, this evaluation technique would, in our view, be the most difficult and cost-effort form to perform.

Finally, the third type of assessment is the evaluation of the teaching program, also based, of course, on criteria and procedures. The evaluation of curriculum modules of the Masters gives a rating or assessment conditioned by the learning outcomes that students should have acquired by the end of each of the modules.

The three types of assessment referred to reliably allow granting the student a grading of his learning; on the other hand that qualification is accompanied by an assessment of the course contents. This typology makes it possible to define the specific contents to be assessed not only through the creation of traditional assessment grids but with active student involvement in the teaching-learning process. The greatest difficulty in making a comprehensive assessment of student learning in this Masters resides in the few hours of lessons that can be devoted to an assessment of learning content. The presentation of theoretical contents is an instrument that allows a broad appreciation of the skills required of the students; however, in so very big groups, at least, this is difficult because if we devote more hours to processing theoretical exposure assessment, it is detrimental to the delivery of the entirety of the contents of the official program. The limitation of time, partly because of issues of organisation of the different modules, together with the large number of students, hinders the teacher's work who is trying, as far as possible, to stick to the program to be taught in the context of a specific university training.

In many cases, the fact that students indicate that evaluation is summative and that other instruments that could be part of the evaluation process are not considered is understandable. When we make the distribution of hours and see the agenda, it is very difficult to reconcile the quality of education and of evaluation. The trend in these cases goes to teach the contents and basic skills of the syllabus, ask the student to complete an individual assignment and an exam that, as far as possible, covers specific contents and questions for development.

The university, even with the implementation of the Bologna Masters Degrees, has much to modify. The number of students per group should be small (ranging between 60 and 65). The hours recognised to students as part of their curriculum should be devoted to the acquisition, improvement and assimilation of concepts and competences not previously worked upon, rather than for the student to do endless work that each and every one of us demand in an attempt to attach the greatest importance to our module, as if it were the fundamental part of the Masters.

However, these observations springing from the data analyzed can be applied to other university degrees, even though we have seen that in the Masters in Teacher Training for Secondary Education there is such a large number of students enrolled.

Not only is it necessary to establish new forms of assessment, but also to modify the methodology, given that within such big groups of students the development of the Masters with the different modules and the work to be performed does not contribute to their learning. It is preferable to perform two or three assignments rather than for them to make small portfolios that simply collect the contents of the lectures. Therefore, the design of two assessment instruments that help improve student learning has been proposed in this paper.

Bibliography

- Alkin C. (1969): Evaluation Theory Development. *Evaluation comment*, 2 (1), 2–7.
- Ausubel D.P. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ball C. and Halwachi J. (1987): Performance Indicators. *Higher Education*, 16, 393–405.
- Carballo R. (1990): Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de Programas. *Bordón*, 42 (4), 423–431.
- De Miguel M., Mora J.G. and Rodríguez S. (1991): *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Secretaría General del Consejo de Universidades. Madrid.
- García Ramos J.M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Savin R. (1999): *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Universidad de Zaragoza (2010): Máster Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas: <http://titulaciones.unizar.es/Masters-secundaria/> (Last accessed: 06.03.2013).
- Willis J. (1996): A flexible framework for task-based learning. In J. Willis and D. Willis (eds.): *Challenge and Change in Language Teaching*, 235–256. Oxford: Heinemann.

Jürgen Hartwig

**ROLLE DER UNIVERSITÄTEN UND HOCHSCHULEN
IN DER ENTWICKLUNG EINES LEITBILDES IN PRAXIS
UND AUSBILDUNG BÜRGERNAHE VERWALTUNG
UND BÜRGERKOMMUNE**

**ROLA UNIWERSYTETU I SZKOŁY WYŻSZEJ
W PRZYBLIŻANIU KONCEPCJI KSZTAŁCENIA
I ZASTOSOWANIA W PRAKTYCE MISJI ADMINISTRACJI
ŚWIADCZĄCEJ I SAMORZĄDNOŚCI OBYWATELSKIEJ**

**THE ROLE OF UNIVERSITY IN DEVELOPING
THE CONCEPT OF EDUCATION AND PUTTING
INTO PRACTICE THE “CLOSER TO CITIZENS”
AND CIVOC COMMUNITY**

Streszczenie

Stosując misyjne stwierdzenie „bliżej obywateli”, niemiecka administracja publiczna na poziomie lokalnym zapoczątkowała – przez dziesięciolecia – obszerny proces reformy w kierunku administracji przyjaznej obywatelowi oraz społeczeństwu obywatelskiemu. Artykuł ten zajmuje się genezą administracji przyjaznej obywatelowi oraz społeczeństwa obywatelskiego, w ten sposób przyglądając się paradygmatom, oświadczeniom misyjnym oraz reformom administracyjnym, przez które Republika Federalna Niemiec przeszła od czasu jej powstania. Co więcej, artykuł ten przedstawia, jak niemieckie uniwersytety odzwierciedliły treść administracji przyjaznej obywatelowi w swoich programach nauczania. Ostatnio uniwersytety muszą zadać sobie pytanie, gdzie umieścić i jak włączyć ideę społeczeństwa obywatelskiego do swoich programów nauczania.

Słowa kluczowe: obywatel, administracja, reformy, uniwersytety, zawartość programów nauczania.

Abstract

By using the mission statement „closer to citizens”, German public administration on the local level initiated – over the course of decades – a comprehensive reform process towards a citizen friendly administration and a civic community. This article deals with the genesis of a citizen friendly administration and a civic community, thereby casting an eye on the paradigms, the mission statements and the administrative reforms through which the Federal Republic of Germany passed since its foundation. Furthermore this article outlines how German universities reflected the

contents of a citizen friendly administration in their teaching portfolios. Lately universities have to address the question of where to place and how to incorporate the conveying of a civic community in their curricula.

Key words: citizen, administration, reforms, universities, contents of teaching portfolios.

Bürgernähe und Bürgerkommune

Eine rund 10 Jahre alte Definition besagt, dass „Bürgernahe Verwaltung Verwaltungshandeln [ist], das sich in räumlicher, verwaltungsorganisatorischer und materiell-inhaltlicher Hinsicht eng an den Interessen und Problemlagen der Bürger orientiert“¹. Kommunalwissenschaftler verorten den Bürger auf der Gemeindeebene, dort, wo der Bürger als Einwohner das aktive und passive Wahlrecht der Gemeinde besitzt², Staatsrechtler verstehen darunter den vollberechtigten Einwohner eines Staates³ mit Rechten und Pflichten. Doch das Verständnis öffnet sich auch in Sphären jenseits vom „Bürger“: So geht es – neben Einwohnern⁴ – auch um „Zielgruppen“⁵, „Zusammenarbeit von Behörden und Privatpersonen“⁶, oder gar um „Kunden“⁷. Insoweit dürfte bürgernahes Handeln auf Verwaltungsebene mehr als nur Handeln für den Bürger im staatsrechtlichen Verständnis sein: Es umfasst Struktur und Handeln auf Verwaltungsebene für alle Personen, die mit ihr in Kontakt kommen.

Die Bürgerkommune ist eng verknüpft mit Bürgerbeteiligung. Letzteres hat einen nicht-institutionellen Charakter in der Form von Bürgerinitiative, Aktionsgruppe und ad-hoc formierte Gruppen von Bürgern oder Vereinen von Bürgern. In den letzten Jahr(zehnt)en hat jedoch Bürgerbeteiligung sich entwickelt zur mehr oder weniger institutionalisierten Formen von Beeinflussung, wie zum Beispiel Volksentscheiden, Referenden und Bürgerbegehren⁸. Dabei ist es wichtig, auf welche Art und Weise die Verwaltung mit den verschiedenen Formen der Bürgerbeteiligung umgeht: als Initiative von unerwartet erscheinenden Dämo-

¹ Eichhorn, P. (2003). *Verwaltungslexikon* (3. neu bearbeitete Auflage Ausg.). (Eichhorn, Hrsg.) Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, s. 177 f.

² Günther, A., & Beckmann, E. (2008). *Kommunallexikon. Basiswissen Kommunalrecht und Kommunalpolitik*. Stuttgart, München, Hannover, Berlin, Weimar, Dresden, s. 42.

³ Eichhorn, P. (2003). *op. cit.*, s. 172.

⁴ Günther, A., & Beckmann, E. (2008). *op. cit.*, s. 59 und 65.

⁵ kommunal-offensiv. (Kein Datum). Abgerufen am 8. 9. 2013 von <http://www.kommunal-offensiv.de/Buergernahe-Verwaltung.22.0.html>

⁶ Bundesverwaltungsamt. (2002). *BBB-Arbeitshandbuch Bürgernahe Verwaltungssprache* (4. Ausg.). Köln, s. 6.

⁷ Online Verwaltungslexikon. (Kein Datum). Abgerufen am 8. 9. 2013 von <http://www.olev.de/>

⁸ Nanz, P., & Fritsche, M. (2012). *Handbuch Bürgerbeteiligung*. (bpb, Hrsg.) Abgerufen am 24. November 2013 von http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Handbuch_Buergerbeteiligung.pdf, s. 10.

nen, die nicht durch Sachkenntnis gehindert, bewährte Prozeduren durchkreuzen. Oder als eine Möglichkeit, im Dialog mit engagierten Bürgern, die direkt betroffen sind, zu einer ausgewogenen Entscheidung zu gelangen. Letzteres könnte die Legitimität geben, um Bürgerbeteiligung auf verschiedenen Ebenen des Verwaltungshandelns eine feste Position zu verleihen. Vorsicht aber ist geboten: Bürgerbeteiligung soll und kann existierende Modelle der repräsentativen Demokratie nicht ersetzen, und sie kann die Bürger, die es angeht, enttäuschen, wenn bei den Teilnehmenden der Eindruck entsteht, dass ein Verfahren folgenlos bleibt, oder die Bedingungen und Verfahren intransparent bleiben⁹.

In unserer Zeit hat Bürgerbeteiligung vielen Formen angenommen¹⁰, vor allem durch die Möglichkeiten, die ICT und Internet bieten. Es ist eine Aufgabe unserer Zeit, die Bürgerbeteiligung mit Hilfe der neuen modernen Kommunikationsmittel zu optimieren, wobei die Trennung zwischen Bürgerbeteiligung und der repräsentativen Demokratie deutlich bleiben muss.

Die Prinzipien repräsentativer Demokratie sind im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG)¹¹, und im Vertrag über die Europäische Union (EUV)¹² enthalten. Darin hat Demokratie explizit die Form der repräsentativen Demokratie (Art. 20 GG, Art. 10 EUV): Durch das Wahlrecht in freien Wahlen gewählte professionelle Repräsentanten der Legislative, welche die Gesetze gestalten, an welche die Exekutive gebunden ist. Legislative, Exekutive mit Regierung (Gubernative) und öffentlicher Verwaltung (Administrative) bilden zusammen mit der unabhängigen Justiz das formale Modell der idealen demokratischen Gesellschaft.

Neben dieser formalen repräsentativen Demokratie besteht nach Art. 11 EUV innerhalb der EU für die Bürger die Möglichkeit, durch andere Mittel – z. B. Initiativen, gebunden an ein Quorum mit 1 Million Unionsbürger einer erheblichen Zahl von Mitgliedsstaaten- Einfluss auf Entscheidungen der Organe der EU auszuüben. Obwohl dies eine Form von Bürgerbeteiligung auf der höchsten (Makro-) Ebene innerhalb der EU ist beinhaltet diese Regelung die Anerkennung der Idee, dass auch für Bürgerbeteiligung auf dieser Ebene Platz sein muss. Bürgerbeteiligung steht also nicht im Widerspruch zu den klassischen Prinzipien parlamentarischer Demokratie, sondern ergänzt sie.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland hat für den Fall einer Neugliederung des Bundesgebietes in Art. 29 GG eine Bürgerbeteiligung in der Form des Volksentscheides vorgeschrieben.

⁹ Nanz, P., & Fritsche, M. (2012). *op. cit.*, s. 11 u. f.

¹⁰ wegweiser bürgergesellschaft.de. (Kein Datum). *Politische teilhabe*. Abgerufen am 24. November 2013 von <http://www.buergergesellschaft.de/politische-teilhabe/modelle-und-methoden-der-buergerbeteiligung/modelle-und-methoden-von-a-bis-z/106120/>

¹¹ Bundesministerium für Justiz. (Kein Datum). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen am 24. 11. 2013 von <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/>

¹² EUR-Lex. (Kein Datum). Abgerufen am 21. November 2013 von <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2010:083:SOM:DE:HTML>

Bürgerbeteiligung, das zeigen Beispiele, hat durchaus seinen Platz neben bestehenden klassischen demokratischen Verfahren. In den Verfassungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland finden sich sehr moderne Regelungen zu Volksbegehren und Transparenz wieder, die von Bürgern auch genutzt werden¹³. Allerdings zeigt die Praxis in der Bundesrepublik Deutschland, dass Bürgerbeteiligung unterhalb der Ebene formal-rechtlicher Regelungen zunehmen – und das nicht erst seit Stuttgart 21¹⁴.

Deutsche öffentliche Verwaltung hat sich über das Leitbild „Bürgernähe“ auf kommunaler Ebene im Laufe eines Jahrzehnte umfassenden Reformprozesses der „Bürgerkommune“ genähert. Dieser Beitrag geht der Genese von Bürgernahe Verwaltung und Bürgerkommune nach und wirft hierbei einen Blick auf Paradigmen, Leitbilder und Verwaltungsreformen, welche die Bundesrepublik Deutschland seit ihrer Gründung durchlief. Gegenstand ist nicht das System öffentlicher Verwaltung in Deutschland und Formen der Bürgerbeteiligung. Dies kann vertiefend an anderer Stelle nachgelesen werden¹⁵.

Paradigmen, Leitbilder und Verwaltungsreformen

Staat, bzw. die herrschende Politik, entwarf stets auch ein Bild von Verwaltung. Die nachfolgende Betrachtung setzt hierbei allerdings schon weit vor der Gründung der Bundesrepublik Deutschland an.

Um nachvollziehbar zu machen, wann und in welchen Begründungszusammenhängen das Bild „Bürgernahe Verwaltung“ hierbei entstanden ist, ist eine Betrachtung von politisch-gesellschaftlichen, aber auch wissenschaftlichen Entwicklungen naheliegend. So erschließt sich, dass öffentliche Verwaltung, ihre Struktur, ihre Rolle im öffentlich-politischen Geschehen des Staates, ihr Handeln, Denkmustern folgt, Paradigmen¹⁶. Über die genannten nach wie vor übereinstimmenden Werthaltungen von Machtteilung, demokratischer Kontrolle und Subsidiarität hinaus haben sich in der Bundesrepublik Deutschland Leitbilder staatlichen Handelns entwickelt und teilweise abgelöst, die u.a. handlungsleitend für Struktur, Aufgaben und Organisation öffentlicher Verwaltung im Sinne von „Verwaltungsreformen“ gewesen sind. Auf sie wird nachfolgend kurz eingegangen.

¹³ MEHR DEMOKRATIE. (kein Datum). *Volksentscheide in Deutschland*. Abgerufen am 24. November 2013 von http://www.mehr-demokratie.de/volksentscheide_in_deutschland.html

¹⁴ Netzwerk Bürgerbeteiligung. (Kein Datum). Abgerufen am 24. November 2013 von <http://www.netzwerk-buergerbeteiligung.de/> sowie

Stiftung Mitarbeit. (Kein Datum). *Demokratie gemeinsam gestalten*. Abgerufen am 24. November 2013 von <http://www.mitarbeit.de/>

¹⁵ Hartwig, J., & Kroneberg, D.W. (Hrsg.). (2014). *Moderne Formen der Bürgerbeteiligung in Kommunen. Konzepte und Praxis*. Berlin-Münster-London-Wien-Zürich: Lit-Verlag.

¹⁶ Kuhn, T. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, London: The University of Chicago Press, s. 174.

Paradigmen in der öffentlichen Verwaltung

Es lohnt sich in diesem Zusammenhang, den Ausführungen von Ignace Snellen, einem niederländischen Verwaltungswissenschaftler zu den Paradigmen Öffentlicher Verwaltung zu folgen:

„Wenn Praktiker oder Verwaltungswissenschaftler als Paradigma voraussetzen, daß Politiker, Amtspersonen und Bürger hauptsächlich durch ihre Eigeninteressen motiviert werden, dann werden sie jede Entwicklung in der öffentlichen Verwaltung als das Ergebnis eigennütziger Neigungen interpretieren. Sie werden die Probleme der öffentlichen Verwaltung – wie mangelnde Ansprechbarkeit, Wildwuchs, ausufernde Papierberge und bürokratische Wucherungen – den Eigeninteressen der untergeordneten Beamten und dem Egozentrismus ihrer Vorgesetzten zuschreiben. Weiter werden sie die Lösung dieser Probleme in der Richtung suchen, aus der heraus sie vermutet werden. Dies bedeutet, daß sie versuchen werden, die vermeintlich durch Eigeninteressen von sowohl Politikern, Beamten als auch Bürgern geschaffenen Probleme zu lösen, indem sie die Chancen beseitigen, die für dieses auf Eigeninteressen basierende Verhalten eine Rolle spielen (z.B. durch die Einführung entgegengesetzter Anreize)“¹⁷.

Auf dem Hintergrund dieses anschaulichen kurzen Beispiele unternimmt er fünf paradigmatische Verortungen öffentlicher Verwaltung. Seiner Betrachtung liegt der Spannungsbogen „Politik“ und „Verwaltung“ zugrunde¹⁸, einem Modell, dass Politik der Legislative zuordnet und die „Gubernative“, die Regierung, eher dem Verwaltungsbereich, eben der Exekutive, zuordnet. Unter Zugrundelegung dieses genannten Bildes arbeitet Snellen fünf Konstellationen heraus, welche sich in den zurückliegenden rd. 120 Jahren entwickelt haben. Zusammenfassend lassen sich Paradigmen der öffentlichen Verwaltung, zugehörige Konzepte, Merkmale und theoretische Fundierung, wie folgt knapp skizzieren:

- Paradigma „Verwaltung ist gehorsames, unterwürfiges Instrument der Politik“. Öffentliche Verwaltung als gehorsames, unterwürfiges Instrument ist der Politik untergeordnet, stark kontrolliert folgt sie juristischen Rationalitäten, hat sich in politisch-gesellschaftlichen Konflikten neutral zu verhalten, effizient und effektiv zu sein. Vertreter dieser Auffassung sind Woodrow Wilson und Max Weber¹⁹.
- Paradigma: „Verwaltung steht der Politik als Politik-Produktionssystem zur Verfügung“. Öffentliche Verwaltung in einem Politik-Produktions-System ist

¹⁷ Snellen, I. (2006). *Grundlagen der Verwaltungswissenschaft. Ein Essay über ihre Paradigmen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 13.

¹⁸ Snellen, I. (2006). *op. cit.*, s. 25.

¹⁹ Snellen, I. (2006). *op. cit.*, s. 34–50, 124.

Subsystem der Politik und folgt politischen Rationalitäten. Öffentliche Verwaltung liefert durch umfassende Planung in den gesellschaftlichen Bereichen einen Beitrag zur Verbesserung des politischen Systems. Instrument und Methode finden sich im Planning Programming Budgeting System (PPBS), ein Programmbudgetierungsverfahren, dem Forderungen nach Leistungen Ergebnis- wie Wirkungsbetrachtung gegenüber gestellt wurden. Vertreter dieser Auffassung sind David Easton und Louis C. Gawthrop²⁰.

- Paradigma: „Öffentliche Verwaltung und Politik sind Parteien in einem Verhältnis von Angebot und Nachfrage“. Ökonomischer Rationalität folgend versucht öffentliche Verwaltung auf dem Markt der Interessen zwischen Politik und Verwaltung, seinen eigenen Nutzen zu maximieren – wie Politik auch. Mit diesem Paradigma verknüpft ist das New Public Management (NPM). William Niskanen ist der geistige Vater des als „public choice theory“ bekannten und diesem Modell zugrunde liegenden Ansatzes²¹.
- Paradigma: „Öffentliche Verwaltung ist ein Instrument zur Verwissenschaftlichung der Politik“. Öffentliche Verwaltung kann auch die Rolle eines Instrumentes zur Verwissenschaftlichung der Politik übernehmen. Bei Vorherrschen dieses Paradigmas wendet sie sehr stark wissenschaftlich-analytischer Verfahren an und bewegt sich sicher auf dem Boden von Policy-Theorien. Harold D. Laswell und Yehezkel Dror sind ihre Apologeten²².
- Paradigma: „Öffentliche Verwaltung ist ein postmodernes Instrument der Politik“. Öffentliche Verwaltung in einem postmodernen Sinne erkennt die Ansätze politischer, wirtschaftlicher, rechtlicher und wissenschaftlicher Rationalitäten an und denkt an die Balance zwischen ihnen. Zur Überwindung von Spannungen ist das Regieren in Netzwerken erforderlich, in denen Bürger und Gruppen von Bürgern Normen, Werte, Interessen und Rationalitäten der Beteiligten zur Geltung bringen wollen. Handeln in Netzwerken ist hierbei gegenseitige Beeinflussung und Verhandlung. D.J. Farmer sowie C.J. Fox und H.T. Miller spiegeln diesen Ansatz²³.

Es soll bei diesem komprimierten Ausflug in die Welt staatlichen Selbstverständnisses und der Paradigmen öffentlicher Verwaltung bleiben. Dies geschieht, um zu veranschaulichen, wie bedeutsam die Erkenntnis ist, dass Werte und Sichtweisen in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft die Auffassung der Rolle öffentlicher Verwaltung beeinflusst haben. Dem Thema dieses Beitrages folgend, steht nun die Frage an, in welchem Maße vor dem Hintergrund der genannten Paradigmen und Leitbilder im Selbstverständnis und Handeln öffentlicher Verwaltung der Bürger eine Rolle spielt. Dies wiederum ist ver-

²⁰ Snellen, I. (2006). *op. cit.*, s. 51–68, 124.

²¹ Snellen, I. (2006). *op. cit.*, s. 69–84, 124.

²² Snellen, I. (2006). *op. cit.*, s. 85–99, 124.

²³ Snellen, I. (2006). *op. cit.*, s. 100–122, 124.

knüpft mit dem Leitbild des Staates und seiner Tätigkeit, in der auch immer Verwaltungsreformen eine Rolle spielen. Für die Bundesrepublik Deutschland kann man dies anhand der Reformen sehr gut auf staatlicher und auf kommunaler Ebene gut nachvollziehen.

Verwaltungsreformen

Nachdem der Nationalsozialismus durch die Alliierten niedergeschlagen war und Deutschland geteilt wurde, musste die Bundesrepublik Deutschland eine rechtsstaatliche Verwaltung in Staat und Kommunen aufbauen. Diese Phase „Aufbau und Konsolidierung“ dauerte bis in die Mitte der 60er Jahre, und sie ist auch verknüpft mit einem deutlichen Aufwuchs der Personalausstattung in der öffentlichen Verwaltung²⁴.

Ab Mitte der 60er bis Mitte der 70er Jahre folgte die Phase „Aktive Politik“. Der „Aktive Staat“ baute zur Gegensteuerung von Marktversagen „ein vorausschauendes und aktives politisch-administratives System [mit] Finanzreform, Gebiets- und Funktionalreform, Planungsorganisation und Ministerialreform sowie Dienstrechtsreform [auf]“²⁵. In dieser Phase wohlfahrtsstaatlicher Expansion fand auch eine umfassende kommunale Gebietsreform in den Flächenländern statt zur „Schaffung leistungsfähiger Verwaltungseinheiten“²⁶.

Vor dem Hintergrund einer sich verstärkenden neo-liberalen Staatskritik wandelte sich der Blickwinkel: Nicht mehr Marktversagen, sondern Staats- und Bürokratieversagen galten als größter Hinderungsgrund des gesellschaftlichen und ökonomischen Fortschritts²⁷. Die Ansatzpunkte dieser Ende der 70er Jahre ansetzenden Staats- und Verwaltungsreform waren gegen „Überregelung und Verrechtlichung ... [und] Bürgerferne [der Verwaltung]“²⁸ gerichtet. Das Programm hieß „Entbürokratisierung“ und „Schlanker Staat“. Die Bemühungen um „Verschlankung“ spiegeln sich wider in Bemühungen, die bis heute anhalten und den Bogen spannen von „Rechtsbereinigung“ über „Verwaltungsvereinfachung“ bis hin zu Gesetzesfolgenabschätzung und „Standard-Kosten-Modell“ sowie „Deregulierung“²⁹.

In engem Zusammenhang hierzu steht die Aufnahme des Grundgedankens, den Ellwein und Hesse Mitte der 90er Jahre wie folgt formulieren: „Verwaltung

²⁴ Bogumil, J., & Jann, W. (2009). In *Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland. Einführung in die Verwaltungswissenschaft*. (2., völlig überarbeitete Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 218.

²⁵ Bogumil, J., & Jann, W. (2009). *op. cit.*, s. 220.

²⁶ Bogumil, J., & Jann, W. (2009). *op. cit.*, s. 222.

²⁷ Bogumil, J., & Jann, W. (2009). *op. cit.*, s. 223.

²⁸ Bogumil, J., & Jann, W. (2009). *op. cit.*, s. 224.

²⁹ Bogumil, J., & Jann, W. (2009). *op. cit.*, s. 224–228.

und öffentlichen Dienst neuzeitlichen Anforderungen anzupassen³⁰ und „Staat und Politik auf das zu konzentrieren und in Teilen auch zurückzuführen, was notwendig und machbar ist“³¹. Eng verknüpft mit dieser Auffassung ist die Idee des „Unternehmens Staat“³², eine „betriebswirtschaftlich inspirierte Binnenmodernisierung der Verwaltung und die Neuausrichtung der Staatsaufgaben nach dem Konzept des »New Public Management« [mit] einer marktgesteuerten, kundenorientierten öffentlichen Dienstleistungsproduktion“³³, verknüpft mit einer „Neubestimmung öffentlicher Aufgaben“³⁴, also der Option des Outsourcings, oder des Zukaufs von Leistungen von Dritten. Im Neuen Steuerungsmodell wird mit der Übernahme managerialen Gedankenguts für die öffentliche Verwaltung die Idee der „Kundenorientierung“ übernommen mit der Maßgabe, dass sich der Bürger im Markt öffentlicher Dienstleistungen einer kundenfreundlichen öffentlichen Verwaltung gegenüber sieht.

„Bürgernähe“ machte seit den 70er Jahren im Zusammenhang mit Defiziten in der „Leistungsfähigkeit und Steuerbarkeit staatlichen Handelns“³⁵ Karriere. Zunächst als Beteiligung in Prozessen der Politikumsetzung, der Bürgerbeteiligung in räumlichen Planungsprozessen entwickelt, findet sie sich im NSM als Kundenorientierung wieder – bis hin zu Bürgerämtern³⁶. Ende der 90er Jahre folgt sodann die Idee der Bürgerkommune, einem Konzept zur Verstärkung der Beteiligung der Bürger an der Planung, Gestaltung und Kontrolle öffentlicher Leistungen bis hin zur ehrenamtlichen Übernahme von Leistungen³⁷. Letztgenanntes Bild findet sich in dem Leitbild „Aktivierender Staat“ wieder, einem Staat mit aktiven Bürgern und einem Staat als Partner³⁸.

Weitreichende Reformanstrengungen im Zusammenhang mit öffentlicher Verwaltung haben auch im kommunalen Bereich stattgefunden. Auf dem Hintergrund einer sich insbesondere im englischsprachigen Raum entwickelnden Bewegung des New Public Management entwickelt sich eine Sichtweise auf Verwaltung, die auf Hood (1991) zurückgeht und ein ökonomisches, an unternehmerischem Handeln orientiertes Profil aufweist³⁹. (Über Neuseeland und

³⁰ Ellwein, T., & Hesse, J. (1997). *Der überforderte Staat*. Baden-Baden: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, s. 230.

³¹ Ellwein, T., & Hesse, J. (1997). *op. cit.*, s. 231.

³² Grabow, B., Knipp, R., & Schneider, S. (2009). *Servicestadt Berlin 2016. Anforderungen an die zukünftige Ausgestaltung der Leistungs- und Serviceangebote im Land Berlin unter sich verändernden Rahmenbedingungen*. Berlin: difu, s. 27.

³³ Bogumil, J., Grohs, S., Kuhlmann, S., & Ohm, A. (2007). *Zehn Jahre Neues Steuerungsmodell. Eine Bilanz kommunaler Verwaltungsmodernisierung*. Berlin: edition sigma, s. 238.

³⁴ Bogumil, J., Grohs, S., Kuhlmann, S., & Ohm, A. (2007). *op. cit.*, s. 238.

³⁵ Bogumil, J., Grohs, S., Kuhlmann, S., & Ohm, A. (2007). *op. cit.*, s. 228.

³⁶ Bogumil, J., Grohs, S., Kuhlmann, S., & Ohm, A. (2007). *op. cit.*, s. 228–234.

³⁷ Bogumil, J., Grohs, S., Kuhlmann, S., & Ohm, A. (2007). *op. cit.*, s. 236.

³⁸ Grabow, B., Knipp, R., & Schneider, S. (2009). *op. cit.*, s. 27.

³⁹ Schedler, K., & Proeller, I. (2006). *New Public Management* (3. Ausg.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt UTB, s. 38.

die Niederlande insbesondere mit den Referenzmodellen Christchurch und Tilburg fand diese Reformbewegung auch Zugang in die Bundesrepublik Deutschland. An deutschen Hochschulen bildete sich eine Verwaltungs- betriebswirtschaftslehre heraus⁴⁰ und die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung, KGSt, entwickelte parallel für Kommunen das Neue Steuerungsmodell, NSM, das die Idee von „menschlicher Verwaltung“ und „Dienstleister Staat“ aufgriff⁴¹. Damit sollten bürokratische Strukturen mit entpersonifizierter Sichtweise überwunden werden und ein Marktmodell mit dem Faktor „menschliche Verwaltung“⁴² implementiert werden. Diese neue Verwaltung „muss sich ... um ihre Akzeptanz bei KundInnen, BürgerInnen und MitarbeiterInnen bemühen“⁴³.

Der Bürger wird entdeckt

Gerhard Banner, seinerzeit Vorstand der KGSt, trieb die geschilderte Binnenmodernisierung der Verwaltung auf kommunaler Ebene weit voran⁴⁴. Hierbei entwickelte er Leitbilder, in denen der Bürger ein gewichtiger Akteur wurde.

Bürger als Kunde und Ressource

Die KGSt in Person von Banner, hielt das bis in die 90er Jahre vorherrschende Leitbild der Ordnungskommune, „von der man in erster Linie die Gewährleistung von Sicherheit und Ordnung und den korrekten Vollzug der Gesetze erwartet“ für nicht mehr zeitgemäß⁴⁵. Er sah angesichts der zunehmenden Ressourcenknappheit in Kommunen einem verstärkten Effizienzdenken den Weg geebnet, was der KGSt dann unter dem Blickwinkel der kommunalen Dienstleistungen erlaubte, das Bild der Dienstleistungskommune zu entwerfen, in der Kundenzufriedenheit Leistungsmaßstab ist und die Leistungen kostengünstig bereitstellt, „die sie entweder selbst erzeugt oder als »smart buyer« auf dem Markt einkauft“⁴⁶. Kommunen, die sich diesem Modell gegenüber öffneten, setzten nicht nur – wie gewünscht – ihre Verwaltun-

⁴⁰ Schedler, K., & Proeller, I. (2006). *op. cit.*, s. 38.

⁴¹ Schedler, K., & Proeller, I. (2006). *op. cit.*, s. 61.

⁴² Schedler, K., & Proeller, I. (2006). *op. cit.*, s. 61.

⁴³ Schedler, K., & Proeller, I. (2006). *op. cit.*, s. 61.

⁴⁴ KGSt. (1993). *Das Neue Steuerungsmodell. Begründung, Konturen, Umsetzung*. Köln und KGSt. (1996). *Politikerhandbuch*. Köln.

⁴⁵ Banner, G. (1998). Von der Ordnungskommune zur Dienstleistungs- und Bürgerkommune. (L. f. Baden-Württemberg, Hrsg.) *Der Bürger im Staat* (Heft 4), s. 179.

⁴⁶ Banner, G. (1998). *op. cit.*, s. 180.

gen unter Wettbewerbsdruck, und die in diesem Zusammenhang die einschlägigen betriebswirtschaftlichen Steuerungsinstrumente schaffen mussten-, sondern Banner und die KGSt ebneten damit auch einem breiten outsourcing auf kommunaler Ebene den Weg, was angesichts der inzwischen sichtbar gewordenen Effizienzprobleme privatwirtschaftlich organisierter Daseinsvorsorge derzeit deutlich hinterfragt wird (siehe auch Beitrag von Malte Moewes in diesem Band).

Doch Banner blieb nicht bei dem Bild der Dienstleistungskommune mit ökonomischen Profil und dem Bürger als Kunden öffentlicher Dienstleistung stehen. Unter dem Schlagwort „Bürger als Ressource“⁴⁷ stellte er den Bürger in den Kommunen eindeutig in den Mittelpunkt kommunalen Handelns: „die Kommune [ist] zuallererst für ihre Bürger da... und nicht primär für den Staat, die Gesetze, die Verwaltungsgerichte oder für ihre Beschäftigten. Es bedeutet ferner, daß die kommunalen Mandatsträger und Verwaltungen von Rechts wegen verpflichtet sind, in allen wichtigen Angelegenheiten den Willen der Bürgerschaft zu kennen und ihn bei ihren Entscheidungen zu berücksichtigen. Die Umsetzung dieser Rechtspflicht gebietet den Kommunen, ihren Bürgern Einfluß auf ihre Leistungen (Produkte) sowie auf ihre Programme einzuräumen. Genau dies entspricht den Erwartungen der Bürger, die heute über rechtlich korrektes Verwaltungshandeln und kostengünstige Leistungen weit hinausgehen. Sie fordern eine Verwaltung, die ihre Anliegen konzentriert und ganzheitlich bearbeitet und sie nicht von Pontius zu Pilatus schickt. Sie erwarten, daß das Rathaus sie ernst nimmt, sie über wichtige Entscheidungen, von denen sie betroffen sind, frühzeitig und öffentlich informiert und ihnen Gelegenheit zur Stellungnahme gibt. Und schließlich fordern sie von ihrer Kommune vorausschauendes Handeln im Hinblick auf die Lebens- und Umweltqualität und das gedeihliche Zusammenleben aller Bürger und Einwohner“⁴⁸. Für diese Kommune fand er die Bezeichnung „Bürgerkommune“ mit dem Merkmal des Ausbaus partizipativer Demokratie, in der der Bürger nicht mehr „Störer politischer Gremienabsprachen [sondern] sondern zur einzubeziehenden unverzichtbaren Ressource einer tragfähigen Kommunalpolitik mutiert“. Institutionell sah er dies in „Bürgereinheiten“ angesiedelt. Bemerkenswert im Hinblick auch auf die Paradigmen begründende Wissenschaft und Politik ist seine bereits 1998 getroffene Feststellung, dass sich die Bürgerkommune nicht auf juristische oder ökonomische, sondern auf neuere demokratietheoretische und politische Argumente [stützt]. Insoweit ist sein Ansatz durchaus als ein integrierendes Vorgehen zu bezeichnen, das, wie die nachfolgende Grafik zeigt, auch in einem Integrationsmodell einmündete. Die Ordnungskommune geht in der Dienstleistungskommune auf und diese wiederum in der Bürgerkommune:

⁴⁷ Banner, G. (1998). *op. cit.*, s. 180.

⁴⁸ Banner, G. (1998). *op. cit.*, s. 181.

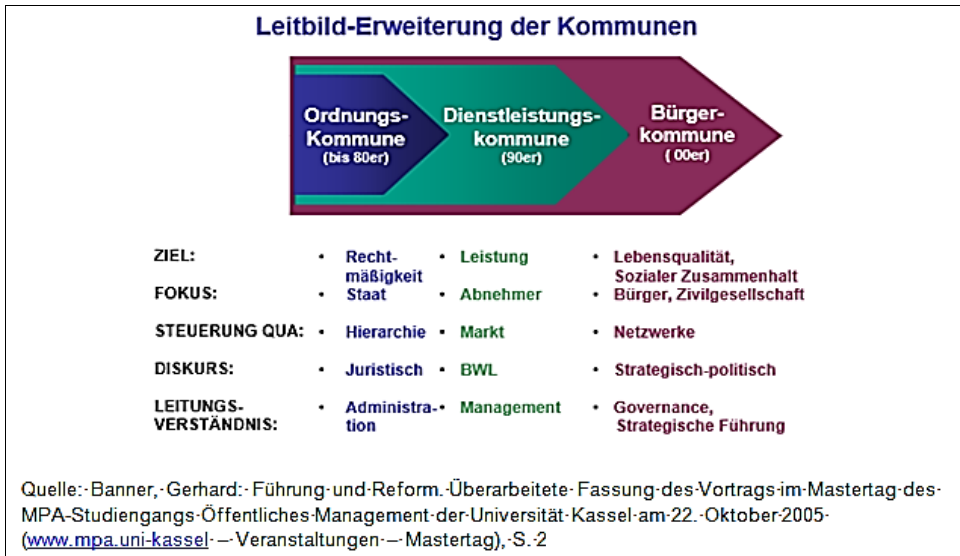


Abb. 1. Leitbilderweiterung der Kommunen

Dienstleistungs- und Bürgerkommune

Banner (1998) sah auf dem Weg zur Bürgerkommune zunächst die Realisierungsnotwendigkeit der Dienstleistungskommune, deren Realisierung er u.a. in einem Durchbrechen der vertikalen Behördenlogik (Sektormodell⁴⁹) und Überwindung der „fachlichen Zersplitterung an der Basis“⁵⁰ der Verwaltung durch Hinwendung zu einer „horizontalen Bürgerlogik [durch] Bürgerämter und –büros“⁵¹ letztlich durch nachfrageorientierte „Bürgereinheiten“. In Letzterem sah er „konsequent nachfrageorientierte Geschäftseinheiten [die] sich von den Kunden mitsteuern lassen (z.B. durch) Zufriedenheitsabfragen, Qualitätsversprechen, Beschwerdemanagement, Kundenbeiräte [und] Fokusgruppen“⁵².

Interessant ist deshalb eine empirische Untersuchung über die Bilanz des NSM rd. 10 Jahre nach seiner Implementation auf kommunaler Ebene, die von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wurde.

Von den 1.565 befragten Kommunen haben 870 Kommunen geantwortet (55,6%), und von diesen haben 804 Kommunen nach dem Vorbild des NSM modernisiert (92,5%). 57,5% aller antwortenden Kommunen haben Bürgerämter eingeführt, also rd. 500 Kommunen. Daneben wurde eine Reihe weiterer Maßnahmen ergriffen, um die Bürgerorientierung zu stärken, die sich in weiteren acht

⁴⁹ Banner, G. (1998). *op. cit.*, s. 183.

⁵⁰ Banner, G. (1998). *op. cit.*, s. 183.

⁵¹ Banner, G. (1998). *op. cit.*, s. 182.

⁵² Banner, G. (1998). *op. cit.*, s. 184.

Kriterien widerspiegeln und deren Realisierungsgrad in den befragten Kommunen in der nachfolgenden Tabelle gezeigt werden. Bemerkenswert sind daran die hohen Realisierungsgrade „Bürgerämter“ und „Ortsnahes Angebot“, die im hohen Maße strukturell-organisatorische Entwicklungsmaßnahmen erfordern.

Umsetzung „Bürgerorientierung“ in deutschen Kommunen nach 10 Jahren NSM Ergebnisse einer Befragung Bürgermeister/Landräte	
Kriterium	Realisierung in %
Erweiterung der Sprechzeiten	74,5
Bürgerämter	57,5
Bürgerberatungen	54,7
Verkürzung der Bearbeitungszeit	49,5
Vereinfachung von Formularen	42,9
Ortsnahes Angebot	40,0
Beschwerdemanagement	29,9
Qualitätsmanagement	13,9
Servicegarantie	7,1
Eigene Tabelle nach: Bogumil et al. (2007), S. 68	

Abb. 2. Umsetzung der Bürgerorientierung in deutschen Kommunen nach 10 Jahren NSM

Die o.a. Tabelle weist eine beeindruckende Vielzahl von Maßnahmen zur Realisierung der „Bürgerorientierung“ aus. Mehr Substanz erhalten aber derartige Aussagen, wenn man sie an Zielstellung und Zielerreichung spiegelt. Tatsächlich haben wohl rd. 93% (die Studie weist hier nur eine Grafik und leider keine exakten Zahlen aus) der 715 eine Einschätzung abgebenden Bürgermeister und Landräte eine bessere Bürger- und Kundenorientierung als Hauptziel der Verwaltungsmodernisierung benannt („sehr wichtig“ und „eher wichtig“). In einer vertiefenden nachfrage erklärten 24,3% der 804 befragten Bürgermeister/Landräte, „ihr Ziel im Bereich Bürger- und Kundenorientierung vollständig erreicht zu haben“⁵³; 18,7% Zielerreichung sahen hingegen die 667 antwortenden Personalratsvertreter⁵⁴.

Gemessen an der vorherigen Zielstellung scheint der Realisierungsgrad in der Meinung der befragten Verantwortungsträger in den Kommunen eher enttäuschend zu sein. Im Meinungsbild der Bürger sieht das hingegen erfreulicher aus. In der Meinung befragter Bürger/-innen war das Urteil im Jahr 2007 deutlich. 54% der Befragten einer von forsa für den Deutschen Beamtenbund (dbb) durchgeführten Befragung erklärten „Die Verwaltung ist viel bürgerfreundlicher als früher“⁵⁵. Die Werte haben sich seitdem auf beachtliche 67% Zustimmung und knappen 30% Ablehnung eingependelt, wie die nachfolgende Übersicht zeigt.

⁵³ Bogumil, J., Grohs, S., Kuhlmann, S., & Ohm, A. (2007). *Zehn Jahre...*, s. 90.

⁵⁴ Bogumil, J., Grohs, S., Kuhlmann, S., & Ohm, A. (2007). *op. cit.*, s. 90.

⁵⁵ Bundesleitung des dbb beamtenbund und tarifunion. (2007). Bürgerbefragung.

Bürgerfreundlichkeit der öffentlichen Verwaltung in der Meinung der Bürger in %							
Jahr							
Die Verwaltung ist heute bürgerfreundlicher als früher	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
ja	54	58	63	62	66	64	67
nein	-	35	28	32	30	30	28

Eigene Tabelle nach: Bundesleitung des dbb beamtenbund und tarifunion: Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen. Berlin, Ausgaben 2007–2013

Abb. 3. Ergebnisse Bürgerbefragung: Bürgerfreundlichkeit der öffentlichen Verwaltung

Bei allen Unzulänglichkeiten von Befragungen und eines Vergleichs von Befragungen, so zeigen diese Daten doch eine stabile Zustimmung zur Aussage, dass der öffentlichen Verwaltung. Speziellere Aussagen ließen sich natürlich über weitere empirische Untersuchungen generieren.

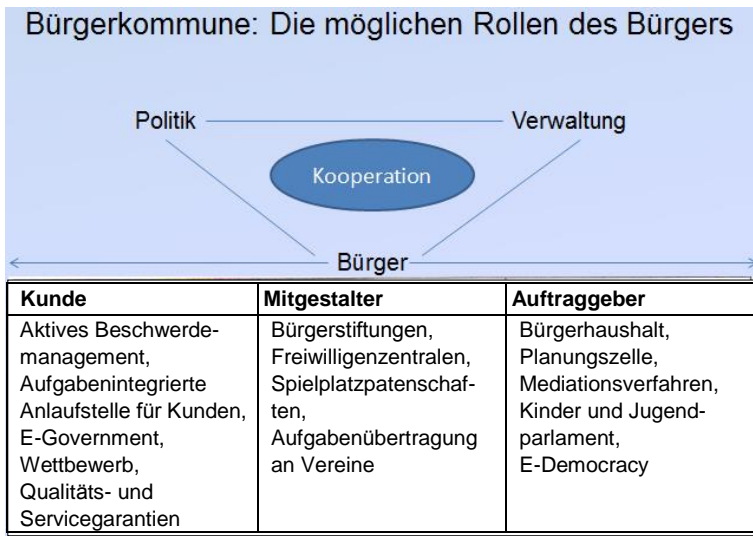


Abb. 4. Die möglichen Rollen des Bürgers in der Bürgerkommune. Grafik entlehnt an (Herzberg, 2009, S. 55)

Banner hatte unter Bezugnahme auf Naschold (1997) und seine Untersuchung über Verwaltungsmodernisierung von Kommunen im internationalen Vergleich⁵⁶) auch deutschen Kommunen suboptimale Entwicklung attestiert: „Am geringsten sind Demokratisierungsstrategien entwickelt (... vor allem die

⁵⁶ Naschold, F., Oppen, M., & Wegener, A. (1997). *Innovative Kommunen. Internationale Trends und deutsche Erfahrungen*. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer, s. 21.

Partizipation der Bürger an der Definition und Kontrolle kommunaler Dienstleistungen und Politikprogramme)⁵⁷. Seitdem hat sich in der Bundesrepublik Deutschland der Blick auf den Bürger weiterentwickelt hat: Der Bürger als Partner von Politik und Verwaltung, dem eine Vielzahl von Rollen zufallen, die des Kunden, Mitgestalters und Auftraggebers. Die nachfolgende Grafik zeigt die möglichen Rollen des Bürgers und seine Instrumente in der Bürgerkommune auf. Nicht weiter beleuchtet werden die Intensität der jeweiligen Rolle sowie Verfahren der Beteiligung⁵⁸.

Bürgerkommune in der Meinung von Bürgern und Verwaltung

Bürger haben eine klare Vorstellung von politischer Beteiligung. In einer Befragung der TNS Emnid im Auftrag der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahre 2011⁵⁹ erklärten 81% der 1.000 Befragten, sie wünschten sich mehr politische Beteiligungsmöglichkeiten und 60% erklärten sich auch bereit, über Wahlen hinaus an politischen Prozessen zu beteiligen⁶⁰. Interessant ist dann das Spektrum der Beteiligungsmöglichkeiten, das die Bürger für sich als Möglichkeit sehen, oder ablehnen – ein eindeutiges Petitum für mehr Bürgerbeteiligung. Und: Auch neue Medien spielen hierbei bereits eine beachtliche Rolle:

Welche Formen von politischer Beteiligung werden von den Bürgern praktiziert und sind für sie erstrebenswert? Welche kommen nicht in Frage?

Form der Beteiligung	Habe ich schon einmal gemacht oder käme für mich in Frage*	Kommt für mich nicht in Frage*
1	2	3
Teilnahme an Wahlen	94	5
Volksentscheide-Bürgerbegehren	78	21
Abstimmung über Infrastrukturprojekte	68	29
Teilnahme an einer Bürgerversammlung	64	36
Mitgliedschaft in einem Interessenverband	55	44
Schreiben eines Leserbriefes	55	45
Beschwerde/Eingabe bei Abgeordneten	54	45
Online-Umfrage im Internet	51	48
Beratungen über kommunalen Bürgerhaushalt	47	52

⁵⁷ Banner, G. (1998). *op. cit.*, s. 181.

⁵⁸ Herzberg, C. (2009). *Von der Bürger- zur Solidarkommune. Lokale Demokratie in Zeiten der Globalisierung*. Hamburg: VSA: Verlag Hamburg, s. 59.

⁵⁹ Bertelsmann Stiftung. (Kein Datum). Abgerufen am 5. 10. 2013 von http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-D0A47940-0BCC3EF2/bst/xcms_bst_dms_34119_34120_2.pdf

⁶⁰ Bertelsmann-Stiftung. (2011). Abgerufen am 5. 10. 2013 von http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-AE8C57AE-A68FAC8A/bst/hs.xml/nachrichten_107591.htm

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Teilnahme an einer Demonstration	47	53
Abstimmung über bestimmte Fragen im Internet	45	54
Elektronische Petition	39	58
Teilnahme an einem Bürgerforum / Zukunftswerkstatt	39	60
Mitgliedschaft in einer Bürgerinitiative	34	65
Mitwirken in Partei ohne Mitgliedschaft	33	67
Verfassen von Beiträgen in Internet-Foren/Blogs	32	67
Mitgliedschaft in einer Partei	30	69
Einsatz als sachkundiger Bürger in einem Rat	27	72

* Angaben in Prozent

Abb. 5. Formen der erstrebenswerten Beteiligungsformen aus Sicht der Bürger (Bertelsmann Stiftung)

Interessant im Vergleich zu den Antworten der befragten Bürger ist das Meinungsprofil von 100 interviewten Entscheidern aus großen Kommunal-, Landes- und Bundesverwaltungen im Jahr 2011, durchgeführt von forsa für die Steria Mummert Consulting im Auftrag von FAZ (Institut)⁶¹. Sie sich zu den möglichen sechs Formen der Bürgerbeteiligung „Bürgermeldungen“, „Meinungsumfragen“, „Bürgerforum“, „Bürgerhaushalt“, „Bürger- bzw. Volksentscheide“ und „Open Data“ auf dem Hintergrund der Frage, „Welche Form der Bürgerbeteiligung erachten Sie als Verwaltungsinstitut für sinnvoll?“

Die Ergebnisse sind – trotz erheblicher Unterschiede z. B. in den Stichprobengrößen- als Hinweisgeber für Trends und auch nachgehende Forschung- in der nachfolgenden Tabelle gegenüber gestellt:

Bürgerbeteiligung in der Meinung von Bürgern und öffentlicher Verwaltung in %		
Form der Beteiligung	Bürgerbefragung 2011	Verwaltungsbefragung 2011
Bürgermeldung	Nicht gefragt	97
Meinungsumfragen	Nicht gefragt	83
Bürgerforum	39	72
Bürgerhaushalt	47	62
Bürger- bzw. Volksentscheide	78	61
Open Data	Nicht gefragt	54

Abb. 6. Bürgerbeteiligung aus Sicht von Bürgern und Verwaltung

Diese wenigen Daten weisen auf interessante Trends in der Meinung von Bürgern und Verwaltung hin. Die befragten Führungskräfte in Verwaltungen setzen im hohen Maße auf Hinweise von Bürgern durch Bürgermeldungen und Meinungsumfragen, also eher weniger auf partizipative Methoden. Dies könnte man wohl

⁶¹ statista. Das Statistik-Portal. (2011). Abgerufen am 5. 10. 2013 von <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/183262/umfrage/sinnvolle-formen-von-buergerbeteiligung-aus-sicht-der-verwaltungen/>

eher als Instrumente zur Verbesserung der Führungsfähigkeit interpretieren. Deutlich erkennbar ist, dass die von Bürgern hoch favorisierte Form der Bürger- und Volksentscheide zwar immer noch einen ordentlichen Rang im Meinungsbild der Verwalter hat, lieber wären aber den Führungskräften aus Verwaltung Bürgerforen – ein Instrument, das bei Bürgern eher weniger Zustimmung findet. Der Bürgerhaushalt erhält auf Verwaltungsseite mit 62% deutliche Zustimmung – knapp die Hälfte der befragten Bürger, aber um 15% – Punkte von den zustimmenden Werten der Verwalter abgeschlagen, können sich auch Bürger diese Beteiligungsform als geeignetes Mittel vorstellen. Bemerkenswert ist der Umstand, dass die Bertelsmann Stiftung in ihrer Befragung Open Data – also die frei zugängliche Form der offenen Daten an Verwaltungsdaten, Akten, Beschlüsse etc. nicht in ihr Befragungssportfolio aufgenommen hatte. In der Befragung für das FAZ-Institut erklären immerhin 54% der befragten Entscheider aus der öffentlichen Verwaltung, dass dies eine Form sinnvoller Bürgerbeteiligung sei. Immerhin ist Information und damit die relativ leicht zugängliche Form des Informationszugangs m. E. in Entscheidungsprozessen das A und O.

Bürgernahe Verwaltung – kein Mythos

Die Darlegungen zeigen, dass eine bürgernahe Verwaltung in der Bundesrepublik Deutschland kein Mythos ist. Der Wille von Politik und Verwaltung „bürgernah“ zu sein, scheint zu tragen. Dies ist sehr gut abzulesen insbesondere an den Realisierungsanstrengungen und –erfolgen der Dienstleistungskommune.

Besonders erfreulich ist die seit Jahren stabile positive Meinung der Bürger über öffentliche Verwaltung. Dies spricht vor allen Dingen für eine stabile Kundenorientierung bei den Mitarbeitern – auch wenn rd. 10% der Mitarbeiter als weniger gut / schlecht ausgebildet und unfreundlich erlebt werden⁶². (Das deutet auf weiteres Entwicklungspotenzial hin. Insoweit kann angesichts der hier dargelegten Befunde durchaus davon gesprochen werden, dass die Dienstleistungskommune in der Bundesrepublik Deutschland weit verbreitet und durchaus ein Erfolgsmodell ist.

Die Bürgerkommune scheint hingegen – um es mit einem Bild aus der Fliegerei auszudrücken – von der Startbahn abgehoben zu haben und befindet sich im Steigflug. Es ist zu erwarten, dass sie bald auf die Flugroute einschwenkt, und es ist zu hoffen, dass sie nicht in große Turbulenzen gerät. Vor allem bleibt zu hoffen, dass die Fluglinie auf Dauer bestehen bleibt und nicht aufgrund einer Pleite des Anbieters oder mangels Nachfrage eingestellt wird.

Aufgrund der positiven Befunde über die bürgernahe Verwaltung ist festzuhalten, dass die eingangs zitierte Definition über bürgernahe Verwaltung

⁶² Bundesleitung des dbb beamtenbund und tarifunion. (2013). Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen 2013. Berlin, s. 35.

nicht (mehr) hinreichend ist. Es wird deshalb vorgeschlagen, sie zu erweitern um die Formen der Kundenorientierung, der Mitgestaltung durch Bürger und des Auftraggebers sowie weitgehendere Formen der Bürgerpartizipation.

Vor diesem Hintergrund wird nun der letzte Aspekt des Themas aufgegriffen und gefragt, welchen Beitrag Ausbildung für eine bürgernahe Verwaltung geleistet hat, leisten kann und sollte. Der Fokus liegt hierbei insbesondere auf der Gegenwart und Zukunft.

Ausbildung für die bürgernahe Verwaltung

Die Frage lautet nun: Welchen Beitrag kann Ausbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der öffentlichen Verwaltung zu dem hier entwickelte Bild einer bürgernahen Verwaltung leisten? Hierbei gilt es auch, in den Blick zu nehmen, dass öffentliche Verwaltung kein homogenes Gebilde, sondern ein System föderal und subsidiär geprägter Strukturen, Zuständigkeiten und Verantwortungen ist. Bei Lösungen von „mehr Bürgernähe“ kann es sich um zahlreiche Ansätze handeln, die allerdings von Verwaltungs- und Finanzkraft der jeweiligen Gebietskörperschaft abhängt, wie

- Kundenorientierung: Organisation unter dem Raum- und Zeitaspekt, Organisation unter prozessualen Aspekten wie Front- und Backoffice, Organisation unter Bildung horizontaler Einheiten für Dienstleistungsangebote entsprechend der Lebenslagen, Organisation unter Einschaltung von IT, Organisation unter dem Aspekt Öffnungszeiten und Sprechstundenangeboten.
- Qualitätsversprechen, Rückmeldemöglichkeiten über Gutes und Schlechtes aus Sicht der Kunden und Kundenbefragung.
- Bürgerorientierung: Beteiligung der Bürger an Planungs- und Realisierungsvorhaben und Bürgersprechstunden.

Dies vorausgeschickt stellt sich nun die Frage, inwieweit die grundlegende Ausbildung von Verwaltungsmitarbeitern dies leistet und leisten kann. Denn: Ausbildung für die öffentliche Verwaltung findet für die unterschiedlichen Ebenen des Staates und seiner Verwaltung in unterschiedlichen Strukturen und Zuständigkeiten statt.

Struktur der Ausbildung

Eine bundesweite Untersuchung über die Ausbildung von Beschäftigten der öffentlichen Verwaltung ist von Reichard und Röber im Jahr 2012 vorgelegt worden⁶³.

⁶³ Reichard, C., & Röber, M. (2012). *Ausbildung der Staatsdiener von morgen. Bestandsaufnahme-Reformtendenzen-Perspektiven*. Berlin: edition sigma.

Für die Ebene des ehemaligen mittleren Dienstes (Erste Laufbahngruppe, 2. Einstiegsamt), werden in bundesweit einheitlich geregelten Verfahren Angestellte in einer dreijährigen Ausbildung zum Verwaltungsfachangestellten qualifiziert. Es gibt sie in den Fachrichtungen Bundes-, Landes-, Kommunalverwaltung sowie Kammern und evangelische Kirchen. Eine Ausdifferenzierung findet erst im dritten Ausbildungsjahr statt. Hierbei handelt es sich um eine Berufsausbildung analog Sekundarstufe II mit Praxisphasen und Berufsschulunterricht sowie Verwaltungsschulbesuchen⁶⁴. Die Beamtenausbildung dauert hingegen zwei Jahre, entspricht inhaltlich der Verwaltungsfachangestelltenprüfung, enthält keinen Berufsschulunterricht, umfasst zwischen 900–1200 Stunden theoretischen Unterricht, enthält Praxisstationen und ist nicht bundeseinheitlich geregelt⁶⁵. Inhalte für die Fachangestellten umfassen „administrative und büromäßige Fertigkeiten, Finanzwirtschaft sowie Haushalts- und Kassenwesen und die Handhabung verschiedener Rechtsanwendungen“⁶⁶. Die Einheitlichkeit in der Beamtenausbildung variiert, man kann jedoch wohl einen Kern aus Rechtsgebieten des öffentlichen Rechts, Öffentliche Finanzwirtschaft und Verwaltungsbetriebswirtschaftslehre annehmen⁶⁷.

Im Hinblick auf die Ausbildung im mittleren Dienst in Sachen „Bürgernähe“ stellen die zwei Autoren erheblichen Nachholbedarf fest. Dies leiten sie u.a. aus Gesprächen mit der Verwaltungspraxis ab: „Dieser besteht nach unserem Eindruck... in Bezug auf den freundlichen und sachlich angemessenen Umgang mit Bürgern und auf die sichere Beherrschung neuer Informations- und Kommunikationstechniken“⁶⁸.

Angehende Angestellte und Beamte des ehemaligen gehobenen Dienstes (Laufbahngruppe 2, erstes Einstiegsamt) studieren an zwei Typen von Fachhochschulen⁶⁹:

- Beamte an internen Fachhochschulen, sogenannten Fachhochschulen für die öffentliche Verwaltung (FHöV), entweder mit einem Schwerpunkt Rechtsanwendung und/oder einem Schwerpunkt Betriebswirtschaftslehre und
- Beamte und Angestellte an externen Hochschulen mit Schwerpunkten in Verwaltungsbetriebswirtschaftslehre und/oder Rechtsanwendung.

Bedeutsam ist, dass sich die Inhalte bzgl. der Anerkennung für die (Beamten) Laufbahn allgemeine Verwaltung an einigen Mindestvorgaben der Innenminister und – senatoren des Bundes und der Länder halten müssen. So müssen die Rechtsanteile in einem Studium mit rechtswissenschaftlichem Schwerpunkt 50%

⁶⁴ Reichard, C., & Röber, M. (2012). *op. cit.*, s. 25f.

⁶⁵ Reichard, C., & Röber, M. (2012). *op. cit.*, s. 26.

⁶⁶ Reichard, C., & Röber, M. (2012). *op. cit.*, s. 25f.

⁶⁷ Reichard, C., & Röber, M. (2012). *op. cit.*, s. 26.

⁶⁸ Reichard, C., & Röber, M. (2012). *op. cit.*, s. 27.

⁶⁹ Reichard, C., & Röber, M. (2012). *op. cit.*, s. 28.

und bei einem wirtschaftswissenschaftlichem oder sonstigem Schwerpunkt 33% enthalten⁷⁰.

Im Hinblick auf Ausbildungsinhalte im Zusammenhang mit bürgernahe Verwaltung gibt es seitens Reichard/Röber (2012) keine Analysen/Aussagen.

Zu ergänzen ist weiterhin, dass es nach den Befunden von Reichert/Röber (2012) einige Masterstudiengänge gibt, die einen deutlichen Bezug zur öffentlichen Betriebswirtschaftslehre bzw. zum Public Management haben⁷¹.

Mit welcher Intensität nun das Thema bürgernahe Verwaltung zielgerichtet insbesondere mit den Aspekten Dienstleistungs- und auch Bürgerkommune in Bachelor- und Masterstudiengängen gelehrt wird, bleibt einer tiefergehenden empirischen Analyse vorbehalten.

In diesem Zusammenhang sollte man sich das obige Modell der Leitbilderweiterung von Banner vergegenwärtigen. Das Ursprungsmodell der Ordnungskommune bestimmt durchgehend bis heute den Löwenanteil in der Verwaltungsausbildung und spiegelt sich in hohen Rechtsanteilen im Studium wider. Zugleich hat sich aber auch in einem nicht unerheblichen Umfang das Thema des NSM mit verwaltschaftsbetriebswirtschaftlichen Anteilen durchgesetzt⁷². Somit kann durchaus die Hypothese aufgestellt werden, dass an den deutschen Hochschulen (einschl. der Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung) bürgernahe Verwaltung als Dienstleistungskommune im Sinne des NSM bei den Studierenden/Absolventen der Verwaltungsstudiengänge (B.A.) weitestgehend bekannt sein dürfte. Inwieweit es sich allerdings in der Lehre und im Rahmen von Abschlussarbeiten sich konkret auf Aspekte des Kunden im Sinne der Anwendung von Instrumenten wie z.B. Kundenbefragung, Beschwerdemanagement, Service- und Qualitätsversprechen handelt, kann aufgrund fehlender Daten nicht beurteilt werden. Sicherlich haben die Studierenden Kenntnisse über Organisationslehre, Prozessmanagement und Projektmanagement sowie IT. Damit dürften weitestgehend Grundlagen für Aufgaben in der Organisationsentwicklung zugunsten bürgernahe Verwaltungsorganisation gegeben sein. Da zudem die Kenntnis von öffentlicher Verwaltung im Staatsaufbau vorhanden ist, können zudem Fragen der übergreifenden Organisationsbildung bei Wahrung der jeweiligen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten und entsprechender Prozesse „gedacht“ werden. Festzustellen ist allerdings, dass das Thema der Bürgerkommune im integrierten Ansatz Banners durchaus in Facetten in den Bachelorstudiengängen gespiegelt werden kann. Spätestens dann, wenn Verwaltungsmitarbeiter z.B.

⁷⁰ Konferenz der Innenminister und- senatoren des Bundes und der Länder. 24.06.2005 (Korrekturefassung). Zur Gleichwertigkeit von Bachelorstudiengängen und- Abschlüssen an Fachhochschulen im Rahmen einer Ausbildung für den gehobenen allgemeinen (nichttechnischen) Verwaltungsdienst. Ergänzung zum Positionspapier der Innenministerkonferenz vom 19./20.11.1998.

⁷¹ Reichard, C., & Röber, M. (2012). *op. cit.*, s. 43f.

⁷² Reichard, C., & Röber, M. (2012). *op. cit.*, s. 41.

- sich mit Fragen der Organisation eines Bürgerbüros in einer Kommune mit Teilen des überörtlichen Trägers, oder als Aufgaben im Auftrag des Landes, oder eines Verbandes beschäftigen müssen,
- oder wenn sie sich mit Schnelligkeit und Qualität öffentlicher Dienstleistung auseinandersetzen müssen,
- sich mit der Forderung nach Akteneinsicht und Information durch Bürger befassen müssen,

spätestens dann wird sichtbar, dass die Inhalte „Recht“ selbstverständlich beherrscht werden müssen. Sie müssen aber auch die Kompetenz zur verwaltungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit öffentlicher Verwaltung im Zusammenhang u.a. mit Zuständigkeit und Finanzierung bei der Schaffung gemeinsamer Organisationen, aber ebenso mit Prozessorganisation und Qualitätsmanagement, gleichwohl auch mit IT, besitzen.

Einen besonderen Stellenwert in der Qualifizierung angehender Mitarbeiter bedarf der Bereich der Bürgerpartizipation. Bürgerbeteiligung, sei es über Internet oder in Foren, Versammlungen und anderen Verfahren, erfordert besondere Kompetenzen in technischer, rechtlicher und verfahrensseitiger/methodischer Hinsicht. Eine aktuelle Publikation aus dem Jahre 2013 listet eine große Spannweite der Zielstellung von Bürgerbeteiligungsverfahren auf, die von keiner Mitwirkung über gering bis zu hohen Graden der Mitwirkung reichen. Das Spektrum der Verfahren zur Zielerreichung ist ebenso facettenreich wie anspruchsvoll, das von der Verwaltung beherrscht werden muss: „Flyer, Amtsblatt, lokale Medien, Verfolgen von Gemeindefestungen, Bürgerversammlung, Ausschussbeteiligung von Bürgern, Jugendgemeinderäte, Bürgerbefragung/-panel, Runde Tische/ Foren, Zukunftswerkstätten, Planungszellen/Bürgerräte, ... Zukunftswerkstätten, Mediation, Schlichtung“⁷³. Weitere drei Verfahren liegen im mittelbaren, eher unterstützenden und gewährleistenden Zuständigkeitsbereich, die aber solide Rechtskenntnisse und ebenso hohes Verfahrenswissen erfordern: Es sind Wahlen, Bürgerentscheide und Volksentscheide. Das ebenso genannte Bürgerschaftliches Engagement und Selbsthilfegruppen erfordern hingegen politisch-soziologisches wie aber auch rechtliches Wissen. Klages und Vetter streifen das Thema Qualifizierung für die Formen der Bürgerbeteiligungsverfahren nur randständig. Zu realisieren sei dies durch „durch Schulungen... durch den Aufbau von Teilnehmenseminaren in den Ausbildungswegen von Verwaltungsschulen und – studiengängen“⁷⁴. (Inwieweit diese in der Verwaltungsangestelltenausbildung, der Qualifizierung im Rahmen von B.A.- und M.A.-Studiengängen berücksichtigt werden, bedarf einer weiteren, präziseren Analyse der Curricula/Studieninhalte, da auch ein-

⁷³ Klages, H., & Vetter, A. (2013). Bürgerbeteiligung auf kommunaler Ebene. Berlin: edition sigma, s. 121.

⁷⁴ Klages, H., & Vetter, A. (2013). *op. cit.*, s. 123.

schlägige Publikationen, wie z.B. die DNH mit ihrem Themenheft über die öffentliche Verwaltung, sich hierzu ausschweigt⁷⁵.

Zweifellos sind Verwaltungsschulen, Fortbildungseinrichtungen und Hochschulen geeignete Orte zur Vermittlung von Grundlagen- und Anwendungswissen über Bürgerbeteiligung. Gerade wenn man das NSM mit dem Aspekt der Bürgerkommune zuende denkt, ist dieser Schritt einer fortführenden Qualifizierung überfällig. Wie immer, wird es eine Entscheidung der Curriculumstruktur sein: Neues aufnehmen, Altes verwerfen? Ergänzend und ausweitend hinzufügen? Als Zusatzqualifikation als Neues anbieten – z.B. auch im Rahmen eines Masters? Wer finanziert? Fragen über Fragen, die angegangen und beantwortet werden müssen, um diese Ausbildung systematisch anzubieten und um damit der neu entstandenen Kultur der Bürgerbeteiligung in unseren Kommunen gerecht zu werden. Damit würde sie auch verstetigt werden. Das hieße auch: Den Weg der Bürgernähe weiter zu denken: Von der Dienstleistungskommune zur Bürgerkommune. Und das hieße auch, das NSM endlich in seinen demokratischen Bezügen ernst zu nehmen!

Literaturverzeichnis

- Banner, G. (1998). Von der Ordnungskommune zur Dienstleistungs- und Bürgerkommune. (L.f. Baden-Württemberg, Hrsg.) *Der Bürger im Staat* (Heft 4).
- Bertelsmann Stiftung. (Kein Datum). *Bertelsmann Stiftung*. Abgerufen am 5. 10. 2013 von http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-D0A47940-0BCC3EF2/bst/xcms_bst_dms_34119_34120_2.pdf
- Bertelsmann-Stiftung. (2011). Abgerufen am 5. 10. 2013 von http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-AE8C57AE-A68FAC8A/bst/hs.xsl/nachrichten_107591.htm
- Bogumil, J., & Jann, W. (2009). In *Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland. Einführung in die Verwaltungswissenschaft*. (2. völlig überarbeitete Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogumil, J., Grohs, S., Kuhlmann, S., & Ohm, A. (2007). *Zehn Jahre Neues Steuerungsmodell. Eine Bilanz kommunaler Verwaltungsmodernisierung*. Berlin: edition sigma.
- Bundesleitung des dbb beamtenbund und tarifunion. (2007). Bürgerbefragung.
- Bundesleitung des dbb beamtenbund und tarifunion. (2013). Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen 2013. Berlin.
- Bundesministerium für Justiz. (Kein Datum). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen am 24. 11. 2013 von <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/>
- Bundesverwaltungsamt. (2002). *BBB-Arbeitshandbuch Bürgernahe Verwaltungssprache* (4. Ausg.). Köln.
- Eichhorn, P. (2003). *Verwaltungslexikon* (3. neu bearbeitete Auflage Ausg.). (Eichhorn, Hrsg.) Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Ellwein, T., & Hesse, J. (1997). *Der überforderte Staat*. Baden-Baden: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

⁷⁵ hlb-Hochschullehrerbund e.V. (2012). Öffentliche Verwaltung. *DNH*(2–3).

- EUR-Lex. (Kein Datum). Abgerufen am 21. November 2013 von <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2010:083:SOM:DE:HTML>
- Grabow, B., Knipp, R., & Schneider, S. (2009). *Servicestadt Berlin 2016. Anforderungen an die zukünftige Ausgestaltung der Leistungs- und Serviceangebote im Land Berlin unter sich verändernden Rahmenbedingungen*. Berlin: difu.
- Günther, A., & Beckmann, E. (2008). *Kommunallexikon. Basiswissen Kommunalrecht und Kommunalpolitik*. Stuttgart, München, Hannover, Berlin, Weimar, Dresden.
- Hartwig, J., & Kroneberg, D.W. (Hrsg.). (2014). *Moderne Formen der Bürgerbeteiligung in Kommunen. Konzepte und Praxis*. Berlin-Münster-London-Wien-Zürich: Lit-Verlag.
- Herzberg, C. (2009). *Von der Bürger- zur Solidarkommune. Lokale Demokratie in Zeiten der Globalisierung*. Hamburg: VSA: Verlag Hamburg.
- hIb-Hochschullehrerbund e.V. (2012). Öffentliche Verwaltung. *DNH(2-3)*.
- KGSt. (1993). *Das Neue Steuerungsmodell. Begründung, Konturen, Umsetzung*. Köln.
- KGSt. (1996). *Politikerhandbuch*. Köln.
- Klages, H., & Vetter, A. (2013). Bürgerbeteiligung auf kommunaler Ebene. Berlin: edition sigma.
- kommunal-offensiv*. (Kein Datum). Abgerufen am 8. 9. 2013 von <http://www.kommunal-offensiv.de/Buergernahe-Verwaltung.22.0.html>
- Konferenz der Innenminister und- senatoren des Bundes und der Länder. 24.06.2005 (Korrekturfassung). Zur Gleichwertigkeit von Bachelorstudiengängen und- Abschlüssen an Fachhochschulen im Rahmen einer Ausbildung für den gehobenen allgemeinen (nichttechnischen) Verwaltungsdienst. Ergänzung zum Positionspapier der Innenministerkonferenz vom 19./20.11.1998.
- Kuhn, T. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- MEHR DEMOKRATIE. (kein Datum). *Volksentscheide in Deutschland*. Abgerufen am 24. November 2013 von http://www.mehr-demokratie.de/volksentscheide_in_deutschland.html
- Nanz, P., & Fritsche, M. (2012). *Handbuch Bürgerbeteiligung*. (bpb, Hrsg.) Abgerufen am 24. November 2013 von http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Handbuch_Buergerbeteiligung.pdf
- Naschold, F., Oppen, M., & Wegener, A. (1997). *Innovative Kommunen. Internationale Trends und deutsche Erfahrungen*. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer.
- Netzwerk Bürgerbeteiligung. (Kein Datum). Abgerufen am 24. November 2013 von <http://www.netzwerk-buergerbeteiligung.de/>
- Online Verwaltungslexikon*. (Kein Datum). Abgerufen am 8. 9. 2013 von <http://www.olev.de/>
- Reichard, C., & Röber, M. (2012). *Ausbildung der Staatsdiener von morgen. Bestandsaufnahme-Reformtendenzen-Perspektiven*. Berlin: edition sigma.
- Schedler, K., & Proeller, I. (2006). *New Public Management* (3. Ausg.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt UTB.
- Snellen, I. (2006). *Grundlagen der Verwaltungswissenschaft. Ein Essay über ihre Paradigmen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- statista. Das Statistik-Portal. (2011). Abgerufen am 5. 10. 2013 von <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/183262/umfrage/sinnvolle-formen-von-buergerbeteiligung-aus-sicht-der-verwaltungen/>
- Stiftung Mitarbeit. (Kein Datum). *Demokratie gemeinsam gestalten*. Abgerufen am 24. November 2013 von <http://www.mitarbeit.de/>
- wegweiser bürgergesellschaft.de. (Kein Datum). *Politische teilhabe*. Abgerufen am 24. November 2013 von <http://www.buergergesellschaft.de/politische-teilhabe/modelle-und-methoden-der-buergerbeteiligung/modelle-und-methoden-von-a-bis-z/106120/>

Martina Cichá

ETYKA POLITYCZNA W PERSPEKTYWIE ODPOWIEDZIALNOŚCI GLOBALNEJ

POLITICAL ETHICS IN PERSPECTIVE OF GLOBAL RESPONSIBILITY

Streszczenie

Tekst ten dotyczy etyki w pracy polityków w odniesieniu do podstawowych zasad struktury społeczeństwa w państwach rozwiniętych działających w oparciu o zasady welfare state. Traktuje również o znaczeniu norm społecznych oraz ich związku z postępowaniem polityków przy promowaniu interesów publicznych i indywidualnych. Główną ideą jest nacisk na zasadę solidarności, zasadę dobra ogólnego oraz zasadę subsidiary w pracy polityka, w odniesieniu do tzw. etyki społecznej oraz indywidualnej, również w kontekście problemów związanych z globalizacją i współczesną polityką. Przedstawione zostaną podstawowe wymogi etyczne, których przestrzeganie należy od polityków wymagać w związku z odpowiedzialnością, jaką mają wobec obywateli.

Słowa kluczowe: polityka, etyka polityczna, globalizacja, zasady etyczne, obowiązki polityków.

Abstract

The work deals with ethics in political work in relation to the fundamental principles of social order in industrially developed countries functioning on the basis of welfare state. It deals with the significance of social norms and their relation to behaviour of politicians when pursuing public and private interests. The central thought is the emphasis on the principle of solidarity, principle of general good, and principle of subsidiarity in the work of a politician in relation to the so called social and individual ethics, and also in relation to issues related to globalization and the responsibility as one of the main rules of political ethics. The author mentions the fundamental ethical requirements, following of which is necessary to be required from politicians in the interest of the responsibility that they have for the citizens.

Key words: politics, political ethics, globalization, ethical norms, duties of a politician.

Wstęp

Polityka światowa ma dziś bez wątpienia wymiar globalny, zatem możemy mówić o **globalizacji politycznej**, nawet jeśli głównym motorem globalizacji jest przede wszystkim ekonomia. Jest oczywiste, że ten nowy fakt w znaczący sposób wpływa na zachowanie i postępowanie podmiotów gospodarczych i poli-

tycznych, przedstawiając im wcześniej nieznaną, nową, zmodyfikowaną etyczne problemy związane z odpowiedzialnością za wyniki zarówno ekonomiczne, jak i polityczne, proporcjonalnie do zakresu działań globalizacyjnych.

Jeśli będziemy wychodzić z założenia, że **odpowiedzialność** człowieka jest zdolnością gwarantowania i ponoszenia konsekwencji (skutków) jego działania, zachowania, czynów lub działania innych ludzi (jego dzieci, krewnych, pracowników i współpracowników, stypendystów, także członków partii politycznej), staje się oczywiste, że polityka jest międzyludzkim zachowaniem, w którym odpowiedzialność się przejawia.

Dobry, odpowiedzialny polityk powinien być wyposażony w wizję, bo nie tylko jest odpowiedzialny za to, co dzieje się teraz, ale także za rozwój wydarzeń, to jest za skutki swoich działań politycznych. Etyka polityczna w tym pojęciu jest **etyką odpowiedzialności**, każdy polityk musi być w stanie przyjąć tę odpowiedzialność. Wynika z tego, że odpowiedzialność jako integralna i ważna część etyki politycznej obejmuje nie tylko teraźniejszość, ale także przyszłość – składane obietnice wyborcze i kreślone wizje lepszej rzeczywistości społecznej.

Odpowiedzialność związana z etyką polityczną jest wynikiem **ludzkiej wolności**. Nośnikiem odpowiedzialności może być jedynie osoba wolna, zakładająca moralne działanie w oparciu o swą wolną wolę i wielkoduszność. Odpowiedzialność jako taka jest jedną z podstawowych cech człowieka (ludzkości), a także jednym z warunków wolnego społeczeństwa¹. W naszej przestrzeni europejskiej cywilizacji i kultury jest zadaniem ściśle związanym z pojęciem wolności i miłości, w sensie społecznym – z przesłaniem Jana Pawła II. „O cywilizacji miłości”, która prowadzi do sprawiedliwości, wolności i pokoju².

Ludzie są z natury istotami społecznymi, dlatego konieczne jest, aby w związkach społecznych – człowiek z człowiekiem – żyli znośnie (w zgodzie), aby dbali o wzajemne porozumienie, o wzajemne dobro. Tak uregulowane współistnienie wymaga, abyśmy nawzajem uznali nasze prawa oraz pełnili nasze obowiązki.

Państwa rozwinięte są mniej więcej od wielkiej rewolucji francuskiej (1789) opisywane tzw. zasadą obywatelską, tzn. założeniem, że wszyscy ludzie są równi i mają w danym państwie takie same prawa. „**Égalité, liberté, fraternité**” to hasło, które stało się symbolem zwycięstwa rewolucji nad feudalizmem, hasło, które jest dziś podstawą kapitalizmu. Jest to hasło szanowane i piastowane jako podstawa demokracji, podstawowa zasada wszystkich państw rozwiniętych, do których, dzięki Bogu, nasze i Wasze państwo należy. Z wolnością i braterstwem nie pozostaje nic innego, jak się na nie zgadzać. Z równością w obecnej formie zgadzamy się, choć pod pewnymi warunkami.

Jak przytacza K. Gładkowski, **demokracja** w sensie dosłownym oznacza „władzę ludu”, czyli władzę należącą do ludu. Jest to dosłowne oddanie znacze-

¹ J. Sokol, *Malé filosofie člověka*, Praha 1998, s. 334.

² B. Sutor, *Politická etika*, Praha 1996, s. 150.

nia pojęcia greckiego. Trudność pojawia się wtedy, gdy próbuje się odpowiedzieć na pytanie, czym jest demokracja³.

Wiadomo, jakie problemy w społeczeństwie powoduje obywatel zachowujący się aspołecznie, np. alkoholik lub narkoman w sąsiedztwie, zarówno w zakresie indywidualnym, jak i w kontekście grupy społecznej. Jest potwierdzone, że ci ludzie popełniają więcej przestępstw, są higienicznie zaniedbani, cierpią na różne choroby zakaźne itd. W jaki sposób ich udział w społeczeństwie łączy się ze szlachetnym „Égalité”? W takich przypadkach jesteśmy w stanie równość realizować tylko warunkowo, tylko wtedy, kiedy zachowanie tych osób lub grup nie ingeruje w życie innych obywateli. Każdy z nas miałby udział w budowaniu takiego **społecznego środowiska**, w którym prawa obywateli są jak najpełniej respektowane, a obowiązki obywatelskie jak najlepiej wypełniane.

Takie społeczne środowisko, które te wymagania spełnia, jest najczęściej z punktu widzenia praw konstytucyjnych opisywane jako **welfare state** albo państwo opiekuńcze, państwo dobrostanu, tzn. państwo, które jest zarządzane według zasad społecznych. Zasada określa pochodzenie, początek, źródło czegoś. W etyce takimi zasadami są:

- zasady postępowania jednostki – **etyka indywidualna**;
- idee, według których tworzy się porządek społeczny – **etyka społeczna**.

W czasach współczesnych etyka jest rozumiana jako filozofia praktyczna, codzienna filozofia. Bada i uzasadnia, dlaczego dane postępowanie jest dobre, dlaczego mamy prawo od każdego wymagać określonego postępowania.

Jak przytacza A. Anzenbacher: „w etyce indywidualnej chodzi zawsze o indywidualny cel indywidualnej osoby, podczas gdy w etyce społecznej chodzi zawsze o cel społeczny, społeczne dobro, o coś, co ma być realizowane we współpracy z innymi ludźmi”⁴.

1. Zasady etyczne w polityce

Zasady nie są w rzeczywistości żadnymi konkretnymi wytycznymi postępowania, ale raczej ideami, wokół których dane działania i postawy się koncentrują, a które uznajemy. Inne są zasady liberalne, socjalistyczne, chrześcijańskie. Nie powinny być budowane przeciw sobie, aż do antagonistycznego związku. Najważniejszymi zasadami porządku społecznego są:

- zasada solidarności;
- zasada dobra wspólnego;
- zasada subsidiary.

³ K. Gładkowski, *Idealizacja, ideologizacja, indoktrynacja: Mit „ludu” w naukach o polityce, w etnologii oraz masowych ruchach XIX i XX wieku [w:] Antropologia i polityka. Szkice z badań nad kulturowymi wymiarami władzy*, red. W. Dohnal, A. Posern-Zieliński, Warszawa 2011, s. 241.

⁴ A. Anzenbacher, *Úvod do filozofie*, Praha 1990, s. 252.

1.1. Zasada solidarności

Zakładamy, że istnienia ludzkie są sobie nawzajem potrzebne. Jesteśmy losowo ze sobą połączeni. Dobro każdego z nas jest powiązane z dobrem innych. Te związki mają bardzo różny charakter w zależności od tego, czy bierzemy pod uwagę solidarność w rodzinie, czy w innej grupie społecznej, w partii politycznej, państwie, w grupie państw czy w całej ludzkości. Oczywiście jest, że polityka oparta na takiej zasadzie ma **wymiar globalny**. Z tych różnych zależności nieuchronnie wypływają wzajemne zobowiązania. Są to:

- obowiązki jednostki i grupy względem siebie;
- obowiązki jednostki i grupy w stosunku do społeczeństwa, i odwrotnie;
- obowiązki społeczeństwa w stosunku do jednostki.

Powinniśmy zatem być świadomi tego, że „wszyscy jedziemy na tym samym wózku”. Owszem w ten sposób rozumiana solidarność nie powinna prowadzić do ograniczenia praw do obrony interesów jednostki. Jednocześnie miałyby osiągnąć to, aby społeczeństwo na wszystkich poziomach uznało „reguły gry”, aby negocjacje były wyrazem wzajemnego szacunku, aby były minimalizowane egoistyczne i bezwzględne interesy jednostek, a preferowane interesy ogółu.

Znaczenie solidarności w etyce politycznej widzimy w trzech odniesieniach. Pierwszym jest obowiązek sprawiedliwości, przede wszystkim sprawiedliwości społecznej. Jednocześnie solidarność powinna stać się podstawą norm prawnych, częścią prawa, a obywatele są odpowiedzialni za działalność w kierunku korzyści społecznych za pośrednictwem organów oraz swych przedstawicieli wybieranych w wolnych wyborach.

1.2. Zasada dobra wspólnego

Ta zasada, w odróżnieniu od poprzedniej, jest przedmiotem sporu, z zarzutem, że jest to nic niemówiący zwrot wykorzystywany tak przez jednostkę, jak i przez grupy, partie oraz rząd.

Ta zasada uświadamia nam, że do osobistego dobrostanu potrzebujemy drugiej osoby, że większość wartości potrzebnych do dostojnej, ludzkiej egzystencji możemy wytworzyć jedynie wspólnymi siłami. Aby interesy wszystkich starających się o osobisty dobrostan były wzajemnie zgodne, każde społeczeństwo potrzebuje określonego porządku. Średniowieczne, niewolnicze wioski miały zwykle jedno pastwisko. Tam niewolnicy musieli paść swoje bydło, aby żaden nie forsował wypasu swojego bydła. Aby pastwisko nie było szybko zniszczone nadmiernym wypasaniem, musiała być wynegocjowana określona umowa o wspólnym użytkowaniu. Dla dobra wszystkich. Wyobraźmy sobie wprowadzenie podobnych umów na poziomie dzisiejszego miasta, gdzie wszystko jest bardziej złożone i kompleksowe. Na podstawie tego prostego przykładu możemy wyjaśnić, na czym polega dobro społeczne:

- społeczne korzyści (np. rodziny, ogniska muzycznego, fabryki itp.);
- porządek określonej społeczności (np. jakiejś instytucji), zasady konieczne dla społecznych korzyści (*bonum commune*);
- dobrej jakości porządek społeczny jako założenie, aby ludzie mogli wprowadzać w życie indywidualne interesy oraz interesy społeczeństwa, prawny porządek chroniący przed nadużyciem władzy.

1.3. Zasada pomocniczości

Pomocniczość jest pojęciem prawno-politycznym, w rzeczywistości zasadą, według której jakakolwiek działalność społeczeństwa i państwa powinna być wspierana, to znaczy, że działalność państwa powinna być stosowana w sytuacjach, do których rozwiązania nie jest wystarczająca niższa jednostka, np. rodzina, grupa, gmina itd. Innymi słowy, to, co człowiek może wykonać sam własnymi siłami, nie powinno być przekazywane społeczeństwu. Rozwiązywanie problemu powinno odgrywać się na najniższym możliwym poziomie. To, czego rozwiązanie jest możliwe na poziomie rodziny, nie powinno być rozwiązywane przez gminę, a to, co można rozwiązać na poziomie gminy, nie powinno transferować do wyższych urzędów.

Zasada pomocniczości jest właśnie zasadą kierującą kompetencjami w społeczeństwie. Stanowi ochronę wolnej inicjatywy w społeczeństwie, wspiera budowę porządku społecznego od najniższych szczebli. Chroni prawa mniejszości, sprzyja respektowaniu samorządu przed centralnym zarządem spraw publicznych. To oczywiście nie oznacza, że państwo jest zwolnione od rozwiązywania „nagłych” problemów. Tam, gdzie niedomaga działanie niższych elementów, tam musi ingerować państwo, np. kiedy nie funkcjonuje dobrze rodzina i szkoła, czyli edukacja, tam zaczyna się rola państwa i jego kompetencje.

Zasada pomocniczości nie czyni państwa słabym, ale takim, które świadomie zostawia wolne ręce i miejsce dla działań niezbędnych dla dobra wspólnego, a to przede wszystkim w obszarze ochrony obywateli, ochrony pokoju, państwa w przypadku ataku itd.

2. Obowiązki polityków

Uważamy politykę jako dążenie do dobra wspólnego, zachowania prowadzące do zobowiązującego uporządkowania oraz zmian dotyczących konkretnych społeczności i z tego wypływających wymagań etycznych dotyczących zachowania polityków. Ci powinni:

- określać wartości i cele społeczne w konkretnych sytuacjach, określać taktykę i strategię rozwiązań;
- określać prowadzenie i kształtowanie instytucji;
- określać zasady i styl negocjacji;

- określać, jakie sprawy dotyczą społeczeństwa jako całości, co jest ogólnym interesem;
- określać kompetencje na różnych poziomach społecznych układów.

Chociaż każde społeczne zachowanie może mieć charakter zachowania politycznego (w rodzinie, biznesie, lidze itd.), to jako politykę w węższym tego słowa znaczeniu uważamy takie zachowanie, które ma związek ze sprawami ogólnymi społeczeństwa, a które dotyczy wszystkich współistnień ludzkich.

Wspomnieliśmy o znaczeniu zasad w etyce politycznej, należy również powiedzieć o wzajemnym związku zasad i norm. Zasady nie są konkretnymi przewodnikami zachowania, ale ogólnymi orientacyjnymi wskazówkami.

Normy są bardziej konkretne niż zasady i mają związek z indywidualnymi typami zachowania w obszarze społecznym. Normy są niezbędne dla etycznej orientacji problemów społecznych, mimo że nie mówią konkretnie, co mamy w danym obszarze robić, jak w danej sytuacji reagować. Normy są historycznie uwarunkowane. To, co było ważne w rodzinie patriarchalnej, nie musi być ważne w rodzinie partnerskiej.

W społeczeństwie mogą pojawić się istotne powody prowadzące do osłabienia poważnych norm, nawet gdyby było to nieetyczne. Określona „niższa wartość” musi zrobić miejsce „wyższej wartości”. Przedstawimy przykład. Co prawda ważna jest zasada „nie zabijaj”, ale w sytuacji umiarkowanej samoobrony może być również zabójstwo etyczne, chociaż całkowicie naruszyłoby to normę. Istnieją również normy moralne, których nie można przekroczyć w żadnej sytuacji, normy absolutnego zakazu. Należy do nich np. morderstwo, tortury czy kazirodztwo. Są również normy, które często mają charakter raczej zasad.

Każda osoba czy grupa ma konkretne interesy i stara się je forsować. Bywa to odbierane negatywnie, zwłaszcza kiedy dojdzie do konfliktu interesów. W tym miejscu trzeba sobie uświadomić, że każda osoba czy grupa zawsze działa w swoim interesie i stara się osiągnąć cel, na którym jej zależy. Interesu jednostki czy grupy (choć jest on lekko egoistyczny) nie należy powszechnie potępiać, dopóki są w nim zawarte jakieś pozytywne wartości. W tym znaczeniu hojność i zrozumienie interesów drugich są kluczowymi cechami etyki politycznej. Interesów jednostki czy grupy nie należy rozumieć zbyt wąsko.

Potrzeby materialne, kulturalne i społeczne są charakterystyczne dla człowieka. Można powiedzieć, że są to potrzeby, które odróżniają nas od zwierząt. Ważne jest również to, aby człowiek przy egzekwowaniu swoich interesów nie kierował się emocjami, instynktami czy bodźcami, ale rozumem. W społecznym, kulturowym kontekście oznacza to kierowanie się interesami powszechnymi, a nie indywidualnymi.

Dla etyki politycznej z tych rozważań wypływają dwa podstawowe wnioski:

- Polityk miałby wszystkie wysiłki, umiejętności i zdolności wykorzystywać w obronie interesów tych, których reprezentuje, którzy go wybrali w demo-

kratycznych wyborach. Swoją misję powinien rozumieć jako odpowiedzialną służbę drugiemu.

- Porządek społeczny miałby łączyć, rozwijać oraz bronić różnych interesów jednostki i grup, w jak największej odpowiedzialności za dobro wspólne. Etyka polityczna wymaga, aby polityk odpowiedzialnie i celowo budował zasady koncepcji porządku społecznego oraz aktywnie je forsował.

Konfliktów w społeczeństwie nie da się uniknąć, nawet gdy mamy na myśli spory osobiste czy społeczne, przy czym konfliktów jest bardzo dużo – ograniczone zasoby materialne, zasoby naturalne, pozycja społeczna jednostek i grup, odmienne cechy charakteru, odmienne systemy wartości jednostki czy społeczności itd.

Polityk nie jest w stanie uniknąć konfliktów ani ich zlikwidować w społeczeństwie, ale musi swoją działalnością forsować ogólnie, stosując na każdym poziomie prewencyjne środki przeciwko rozwiązywaniu konfliktów przemocą. Udział we władzy (uzyskany w wyborach) umożliwi politykowi stratyfikację konfliktów społecznych, a także rozwiązywanie konfliktów według wytyczonych norm. Różne polityczne przekonania polityków prowadzą do różnych sposobów rozwiązywania konfliktów.

Na przykład chrześcijańscy demokraci polecają rozwiązywanie konfliktów w oparciu o społeczną sprawiedliwość, konserwatyści preferują wolny rynek, liberałowie akcentują ufność w ludzki rozum, a konflikty polecają rozwiązywać w oparciu o „reguły gry”, komuniści (marksiści) polecają rozwiązywać konflikty społeczne, usuwając grupy rewolucyjne.

Te wariacje, komplikacje i możliwości różnych dróg prowadzące do optymalnego rozwiązania (celu) są w polityce fundamentem **szukania kompromisu**, który musi być podstawową metodą pracy polityka oraz jej znaczącą etyczną wartością.

Kolejnym istotnym etycznym wymogiem polityki jest **„mądre używanie władzy”**. Władza nie musi prowadzić do przemocy wobec opozycji, owszem władza winna być używana w chwalebny cel tworzenia warunków dla dobra wspólnego, a również dla tego, aby uniknąć szkód społecznych i przemocy. Nie można dopuścić do nadużycia władzy w celu zyskania korzyści osobistych, w korupcyjnym zachowaniu czy łączeniu polityki z biznesem.

Do polityki etycznej należy również **polityczna mądrość**. Dla postaci polityka mądrość jest największą cnotą. Powszechnie przedstawia się ją jako zdolność łączenia myślenia, poznawania, dążenia i działania. Mądrość w konkretnych sytuacjach umożliwia przeprowadzenie i egzekwowanie powszechnych zasad odnoszących się do sumienia polityka. Dlatego bywa nazywana „sumieniem sytuacyjnym”. To umożliwia racjonalne rozwiązywanie praktycznych, konkretnych problemów. Do mądrego politycznego postępowania potrzebne są:

- **zdolności analizowania sytuacji**, bez nich do żadnego wniosku nie dojdziemy;

- **zdolności rozważania wszystkich możliwości**, przy czym z wielu możliwych wariantów należy wybrać ten najlepszy, ogólnie korzystny, wykonywalny bez przemocy. Zwykle chodzi o osiągnięcie konkretnego, kompromisowego rozwiązania;
- **zdolność podejmowania decyzji**, bez tego nie można wykonywać funkcji polityka, bez zdolności podejmowania decyzji nie obędzie się żadna funkcja kierownicza. Rozumiemy to jako podejmowanie decyzji rozważnie, po przedyskutowaniu, uzasadnione, demokratyczne, na zasadzie większości (i chociaż jest oczywiste, że nie zawsze decyzja większości musi być właściwa). Nie powinno być to emocjonalne i przypadkowe podejmowanie decyzji.

Do politycznej mądrości należą jeszcze **trzy komponenty osobowości – pamięć, łatwość argumentacji i zdolność przewidywania**. Również mądrość ma swoje ograniczenia. W mądrości człowiek nie jest w stanie osiągnąć absolutnej pewności, jest zawsze obciążony możliwością błędnej oceny sytuacji. Często należy do niej kompromis, możliwość wyboru mniejszego zła.

W końcu dotykamy pytania o **sumienie w polityce**. Czasami polityk musi kierować się swoim sumieniem i działać przeciwko prawom państwa, jeśli te prawa są złe, nieuzasadnione. Przykładem tego mógłby być obowiązek służby wojskowej i odmowa jej wykonywania z powodów religijnych. Innym przykładem są ustawy norymberskie legalizujące rasową dyskryminację. W takich sytuacjach polityk musi rozwiązać konflikt między swoim sumieniem a prawem. Przykładów znajdziemy wiele, np. płacenie podatków przeznaczonych na broń i wojny, telewizyjne opłaty i emisja programów nieodpowiadających naszym przekonaniom, stosunek do placówek lekarskich wykonujących aborcje, jeśli jesteśmy jej przeciwnikami itd.

Jeżeli w takich sytuacjach politycy fanatycznie powołują się na swoje sumienie, nie jest możliwe oczekiwanie od nich zrozumienia i szukania kompromisów. W ten sposób otrzymujemy fanatyczne albo fundamentalistyczne podejście polityków do spraw publicznych. Takie stanowiska polityków prowadzą najczęściej do fatalnych i niedemokratycznych rozwiązań.

Wybrany, ustawodawczy przedstawiciel, czyli poseł, **powinien głosować zgodnie ze swoim sumieniem**, ale również szukać wspólnie z innymi rentownych, kompromisowych rozwiązań. Tutaj widzimy określoną, uzasadnioną dyscyplinę wymaganą od posłów, z punktu widzenia postawy ich klubów parlamentarnych oraz partii politycznych.

Z tym ma związek kolejny etyczny problem w polityce, tzn. **polityczna odwaga**. Odwaga to postawa człowieka, który jest gotowy ponieść osobisty uszczerbek przy forsowaniu wyższych wartości.

Odwaga wymaga trzeźwości i przedmiotowości, obiektywnego spojrzenia na stan faktyczny spraw, chęci postarania się o dobro wspólne. Nie minimalizuje w ten sposób samego siebie czy własnego życia. Odwaga nie jest fanfaronadą, lekkomyślnym bohaterstwem czy poświęceniem. W polityce może przejawiać się

w pasywnej formie jako zaciętość, wytrwałość, cierpliwość, zdolność sprzeciwiania się. Odwaga zwraca się przeciwko egoizmowi, burżuazji i zacofaniu, charakterystyczny dla niej jest pogląd, że dobro przeforsuje się samo. Odwaga ma związek ze świadomością, że forsowanie dobra w społeczeństwie wymaga wysiłku i starań. Odwaga polityczna w wielu przypadkach ukazuje się jako **odwaga obywatelska**. Odwaga, żeby mówić, krytykować, mieć inne poglądy i otwarcie wypowiadać się przeciwko władzy. Odwaga jest również zdolnością wchodzenia w konflikt. Nie chodzi o to, by wyszukiwać za każdą cenę konfliktów i sporów, ale umieć prowadzić spory rzeczowo i rozważnie.

Kolejną potrzebną cechą polityka jest **umiar**, co ma związek z opanowaniem, zdolnością kontroli oraz panowania nad swoimi namiętnościami i emocjami. Jest to często gwarancją umiaru w używaniu władzy.

Polityk musi również mieć **zdolność forsowania własnej osoby**. Nie może bez walki oddać pola bitwy. Oznaczałoby to niezrozumienie podstaw polityki, politycznej walki oraz niezrozumienie sensu demokratycznych instytucji. Nie myślimy tu o forsowaniu nieuczciwych argumentów i środków bezwzględnych, ze szkodą dla innych.

Wielkim problemem dzisiejszej polityki, w czasach globalizacji, jest wzajemny **stosunek władzy politycznej i ekonomicznej oraz ich połączenie**, które za kulisami może być niebezpieczne. Zyski i korzyści czerpane niezgodnie z prawem z zamówień publicznych (czyli korupcja), różne typy kompromitacji przeciwników, łapówki, szantaże osób publicznych – wszystko to jest nieetyczne i bezprawne. Jak widzimy, problemy takie dotyczą dzisiaj także państw przodujących. Aby zdobyć władzę i ją utrzymać, są potrzebne jakiegokolwiek środki, które prowadzą do celu. Niccolò Machiavelli (1469–1527) nie tylko „wstał z grobu”, ale „rozmnożył się” w tym postmodernistycznym, globalizowanym świecie.

3. Wniosek

Jak już wspomniano, obecna polityka ma wymiar globalizacyjny. Możemy również mówić o globalizacji politycznej.

Zdaniem A. Radziewicz-Winnickiego, wybitnego polskiego pedagoga i socjologa, „globalizacja polityczna to pomyślnie instytucjonalizujące się próby rozciągania sieci stosunków społecznych, politycznych i wpływów kulturowych na obszar całego globu ziemskiego, zmniejszanie roli organizacji państwa narodowego, a powiększanie znaczenia więzi etnicznych, lokalnych, regionalnych, religijnych”⁵.

Warto postawić sobie pytanie: „W jakim kierunku zmierza globalizujący się świat?” W przenośni możemy powiedzieć, że w takim kierunku, jaki wskazują mu politycy.

⁵ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008, s. 213.

Naszym tematem jest postępowanie i odpowiedzialność polityków z punktu widzenia etyki. Doświadczenia w polityce krajów rozwiniętych i nierozwiniętych, północnych i południowych, wschodnich i zachodnich przekonują, że praktyka polityczna często nie jest zgodna z obowiązującą etyką. Jest to problem uniwersalny, istniejący bez względu na różne kontynenty, państwa, regionalne jednostki administracyjne. Tutaj ponownie podkreślamy wymiar globalizacji polityki ogólnej.

Dlatego możemy zakończyć pytaniem: „Czy można prowadzić politykę efektywnie i jednocześnie etycznie?” Osoba posiadająca takie atrybuty jawi się jako archanioł, nie jako zwykły człowiek, zwłaszcza jeśli chodzi o osobę opisywaną jako „homo politicus”. Pytanie, czy polityk posiadający takie cechy nie jest w polityce i społeczeństwie odbierany jako słabeusz. Nasuwa się kolejne pytanie, czy zachowaniem wyłącznie etycznym można egzekwować sprawiedliwość, idee i myśli. Wierzymy, że tak. W każdym przypadku należy taki wysiłek docenić, ponieważ politycy, chcąc niechcąc, stanowią wzór dla innych, uczą szacunku do etyki.

Jak podaje J. Sokol, „etyczny szacunek jest etyką liderów, ludzi, którzy mają życie innych w swoich rękach, a właściwie mają nasze życie w swoich rękach”⁶.

Bibliografia

- Anzenbacher A., *Úvod do filozofie*, Praha 1990.
- Gładkowski K., *Idealizacja, ideologizacja, indoktrynacja: Mit „ludu” w naukach o polityce, w etnologii oraz masowych ruchach XIX i XX wieku [w:] Antropologia i polityka. Szkice z badań nad kulturowymi wymiarami władzy*, red. W. Dohnal, A. Posern-Zieliński, Warszawa 2011.
- Goldmann R., Cichá M., *Etika zdravotní a sociální práce*, Olomouc 2004.
- Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008.
- Sokol J., *Malé filosofie člověka*, Praha 1998.
- Sokol J., Pinc Z., *Antropologie a etika*, Praha 2003.
- Sutor B., *Politická etika*, Praha 1996.

⁶ J. Sokol, Z. Pinc, *Antropologie a etika*, Praha 2003, s. 23.

NOTA O AUTORACH

- Bator-Englert Anna** – mgr, Uniwersytet Rzeszowski
Borawski Dominik – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Cichá Martina – Ph.D., UP w Olomouci, Czechy
Cudak Sławomir – prof. dr hab., Społeczna Akademia Nauk w Łodzi
Frączek Zofia – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Garbarz Andrzej – prof. dr hab., Uniwersytet Rzeszowski
Hartwig Jürgen – Dr Phil., Bremen Hochschule
Janickij Michail S. – prof. dr hab., Rivne State Humanitarian University
Markowska Ewa – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Marmola Małgorzata – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Papier Małgorzata – mgr, absolwentka Uniwersytetu Rzeszowskiego
Pelekh Jurii W. – prof. dr hab., Rivne State Humanitarian University
Pelekh Liudmyla – Ph.D., Rivne State Humanitarian University
Piątek Teresa – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Romanek Beata – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Salassa Monica – Ph.D., III Uniwersytet w Rzymie
Seryj Andrej W. – prof. dr hab., Rivne State Humanitarian University
Skoczyńska-Prokopowicz Barbara – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Soler Costa Rebeca – Ph.D., University of Zaragoza
Sommer Hubert – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Stec Małgorzata – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Szmyd Jan – prof. zw. dr hab., Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego
Szmyd Kazimierz – prof. dr hab., Uniwersytet Rzeszowski
Urbańska Magda – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Wańczyk-Welc Anna – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Wolpiuk-Ochocińska Anna – dr, Uniwersytet Rzeszowski

Prezentowany zbiór studiów, których Autorzy reprezentują liczne ośrodki naukowe [...], świadczy z pewnością o rosnącym zainteresowaniu periodykiem. Publikacja zawiera 21 artykułów poświęconych różnym aspektom pedagogicznym i psychologicznym. Są to rozprawy zarówno o charakterze analitycznym, jak i syntetycznym [...]. Wszystkie artykuły przedstawiają wyniki podjętych badań lub wybrane zagadnienia na pewnym ich etapie, sygnalizując istniejące problemy. [...] Należy stwierdzić, iż omawiana publikacja jest pozycją interesującą, wartościową i potrzebną w praktyce pedagogicznej.

Z recenzji dr. hab. Kazimierza Rędzińskiego

ISBN 978-83-7996-078-1



9 788379 960781