

**KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA**

**Tom III**

**Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne**

**CULTURE – CHANGES – EDUCATION**

**Volume III**

**The thought about upbringing. Theories and educational use**

## **REDAKTORZY**

**Redaktor naczelny** – prof. zw. dr hab. Kazimierz Szmyd

**Zastępca redaktora naczelnego** – dr Zofia Frączek

**Sekretarz redakcji** – dr Barbara Skoczyńska-Prokopowicz

## **RADA PROGRAMOWA**

**Przewodniczący** – prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu)

**Wiceprzewodniczący** – prof. dr hab. Ryszard Pęczkowski (Uniwersytet Rzeszowski)

### **Członkowie:**

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander, Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego, Polska

Dr hab. prof. UR Krystyna Barłóg, Polska

Prof. zw. dr hab. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska

Prof. zw. dr hab. Józefa Brągiel, Uniwersytet Opolski, Polska

Dr hab. Sławomir Cudak, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, Polska

Prof. zw. dr hab. Waldemar Furmanek, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Dr hab. prof. UR Andrzej Garbarz, Polska

Dr hab. prof. UR Grzegorz Grzybek, Polska

Dr hab. prof. UR Janusz Miąso, Polska

Prof. zw. dr hab. Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska

Prof. nadzw. dr hab. Aleksander Piecuch, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Prof. zw. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Uniwersytet Zielonogórski, Polska

Dr hab. prof. UR Marta Uberman, Polska

Dr hab. prof. UR Alicja Ungeheuer-Gołąb, Polska

Dr hab. prof. UR Marta Wrońska, Polska

Prof. PhDr. Vasil Gluchman, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Dr. Jürgen Hartwig, Uniwersytet w Bremie, Niemcy

Prof. PaedDr. Alena Hašková, CSc., Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja

Prof. dr hab. Dmytro Hertciuk, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina

Prof. PhDr. Igor Kominarec, PhD., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. PaedDr. Jozef Liba PhD, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. Dr. Kas Mazurek, University of Lethbridge, Kanada

Prof. Dr. hab. AkademiK, Mykola Jewtuch, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Prof. PaedDr. Jozef Pavelka, CSc., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. dr hab. Jurii Pelekh, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina

Prof. dr hab. Iwan Rusnak, Humanistyczna Akademia Pedagogiczna, Ukraina

Prof. dr hab. Piotr Sikorski, Państwowa Politechnika we Lwowie, Ukraina

Dr. Juan Ramón Soler Santaliestra, Uniwersytet w Saragossie, Hiszpania

Prof. PhD. István Schmercz, Uniwersytet w Nyiregyhaza, College of Nyiregyhaza, Węgry

Prof. Dr. Margaret Winzer, University of Lethbridge, Kanada

## **Redaktorzy językowi**

### **Język polski:**

Prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. prof. APS Sławomir Śniatkowski

### **Język angielski:**

Mgr Joanna Skowron (Uniwersytet Rzeszowski)

Mgr Joseph Ohimor (Uniwersytet Rzeszowski)

## **Redaktor statystyczny**

Dr Piotr Pusz

# **KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA**

**Tom III**

**Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne**

# **CULTURE – CHANGES – EDUCATION**

**Volume III**

**The thought about upbringing. Theories and educational use**



**WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO  
RZESZÓW 2015**

Recenzent wydania  
Prof. zw. dr hab. ROMAN PELCZAR

Opracowanie redakcyjne i korekta  
JOLANTA DUBIEL

Opracowanie techniczne  
EWA KUC

Łamanie  
ANDRZEJ LEWANDOWSKI

Projekt okładki  
GRZEGÓRZ WOLAŃSKI

Wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną  
[www.kpe.ur.edu.pl](http://www.kpe.ur.edu.pl)

© Copyright by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego  
Rzeszów 2015

**ISBN 978-83-7996-253-2**

**ISSN 2300-9888**

**DOI: 10.15584/kpe**

1242

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](mailto:wydaw@ur.edu.pl); <http://wydawnictwo.ur.edu.pl>  
wydanie I; format B5; ark. wyd. 18,35; ark. druk. 18,875; zlec. red. 1/2016

---

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

## SPIS TREŚCI

Contents .....	7
Wprowadzenie .....	9

### Część I

#### AKSJOLOGICZNE I SPOŁECZNE OBSZARY WYCHOWANIA I ROZWOJU CZŁOWIEKA

<b>Kazimierz Denek</b> , Sens wartości w systemie edukacji narodowej .....	13
<b>Kazimierz Szmyd</b> , Regionalizm i ponowoczesność – w stronę wychowania antropologicznego i edukacji kulturotwórczej .....	50
<b>Zofia Frączek, Pelekh Yurii, Yanitskiy Mikhail Sergeyevich, Monica Salassa</b> , Społeczne i kulturowe uwarunkowania formowania się systemu wartości nauczycieli .....	69
<b>Hanna Sommer, Hubert Sommer, Jerzy Michno</b> , Szanse i zagrożenia społeczeństwa informacyjnego – wybrane aspekty .....	80
<b>Andrzej Garbarz</b> , Sumienie jako kategoria transcendentnego wychowania .....	102

### Część II

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

<b>Czesław Banach</b> , Priorytety polskiej edukacji wobec zadań rozwoju Polski w latach 2015–2025 ...	113
<b>Rebeca Soler Costa</b> , Praca nad niepełnosprawnością w ujęciu holistycznym: strategie i procedury szkolne .....	121
<b>Małgorzata Marmola</b> , Relacje w małżeństwie a postawy rodziców wobec niepełnosprawnych dzieci .....	132
<b>Ewa Markowska-Gos</b> , Przemoc wobec seniorów we współczesnej rodzinie – wybrane aspekty (komunikat z badań) .....	144
<b>Barbara Skoczyńska-Prokopowicz</b> , Zjawisko eurosieroctwa w świetle badań statystycznych i w opiniach społecznych .....	168

### Część III

#### PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

<b>Agnieszka Franczyk</b> , Poczucie sieroctwa duchowego jako efekt zaniedbania .....	181
<b>Zbigniew Chodkowski</b> , Ryzyko wypalenia zawodowego u nauczycieli chemii .....	191
<b>Elżbieta Markiewicz, Ireneusz Skawina</b> , Kryterium jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w środowisku przedszkolnym .....	203
<b>Małgorzata Papier</b> , Działania profilaktyczne w pracy socjalnej .....	215

**Część IV**  
**UNIwersYTETY I SZKOŁY WYŻSZE W PERSPEKTYWIE WYZWAŃ**  
**CYWILIZACYJNYCH**

<b>Jan Szmyd</b> , Uniwersytet w świecie ponowoczesnym – zagrożenia, nowe role i wyzwania .....	233
<b>Anna Englert-Bator, Anna Wolpiuk-Ochocińska</b> , Zarządzanie potencjałem dydaktycznym nauczycieli akademickich wyzwaniem nowoczesnych uczelni wyższych .....	269
<b>Małgorzata Stec</b> , Statystyczna ocena zmian w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 1999–2013 .....	278
<b>Iciar Nadal García, Belén López Casanova</b> , Wokalna ekspresja we wczesnych latach nauczenia: dydaktyczny eksperyment z udziałem studentów Uniwersytetu w Saragossie .....	292
Recenzenci i procedura recenzowania .....	300

# CONTENTS

Introduction .....	9
--------------------	---

## Part I

### AXIOLOGICAL AND SOCIAL AREAS OF UPBRINGING AND HUMAN DEVELOPMENT

<b>Kazimierz Denek</b> , Meaning of values in education and science .....	13
<b>Kazimierz Szmyd</b> , Regionalism and “after-modernness” – towards anthropologic upbringing and education for culture .....	50
<b>Zofia Frączek, Pelekh Yurii, Yanitskiy Mikhail Sergeyeovich, Monica Salassa</b> , Social and cultural determinants of formation of the system of teachers values .....	69
<b>Hanna Sommer, Hubert Sommer, Jerzy Michno</b> , Opportunities and threats of information society – selected aspects .....	80
<b>Andrzej Garbarz</b> , Conscience as a category of transcendent upbringing .....	102

## Part II

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

<b>Czesław Banach</b> , Priorities of polish education towards challenges of Polish development in 2015–2025 .....	113
<b>Rebeca Soler Costa</b> , Dealing with disability from a holistic approach: strategies and procedures in school inclusion .....	121
<b>Malgorzata Marmola</b> , Relations in the marriage and attitudes of parents towards disabled children .....	132
<b>Ewa Markowska-Gos</b> , Violence against the elders in modern family – selected aspects (communication from studies) .....	144
<b>Barbara Skoczyńska-Prokopowicz</b> , Phenomenon of euro-orphanhood towards statistic research and social opinion .....	168

## Part III

### PSYCHOLOGY TOWARDS MODERN EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROBLEMS

<b>Agnieszka Franczyk</b> , The sense of the spiritual orphanhood as the result of negligence .....	181
<b>Zbigniew Chodkowski</b> , The risk of burnout of chemistry teachers .....	191
<b>Elżbieta Markiewicz, Ireneusz Skawina</b> , The criterion of the quality of didactic-educative work with children in pre-school environment .....	203
<b>Malgorzata Papier</b> , Preventive activities in social work .....	215

**Part IV****UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE OF CIVILIZATION CHALLENGES**

<b>Jan Szmyd</b> , University in “post-modern” world – dangers, new roles and challenges .....	233
<b>Anna Englert-Bator, Anna Wolpiuk-Ochocińska</b> , Management of academic teachers’ didactic potential as a challenge of modern universities .....	269
<b>Malgorzata Stec</b> , Statistical evaluation of the changes in higher education in Poland in the years 1999–2013 .....	278
<b>Icíaar Nadal García, Belén López Casanova</b> , Vocal expression in early year education: a didactic experience with the students of university of Zaragoza .....	292
Reviewers and the procedure of reviewing .....	300



## WPROWADZENIE

Oddajemy do rąk Czytelników i Autorów III edycję periodyku „**Kultura – Przemiany – Edukacja**”. Mamy nadzieję, że podobnie jak dwa wcześniejsze wydania spotka się on z życzliwym przyjęciem i wyrozumiałością dla jego niedoskonałości. Do takiego przeświadczenia skłaniają nas pozytywne opinie czytelników aprobujące przyjętą formułę tematyczną pisma jako pola do dyskursu edukacyjnego w kontekście współczesnych przemian kulturowych i dominujących zjawisk cywilizacyjnych.

Zawartość niniejszej publikacji jest kontynuacją przyjętej formuły problemowej, pedagogicznej i redakcyjnej. Staramy się bowiem w publikowanych tekstach wyrażać różne stanowiska badawczo-diagnostyczne w podstawowych dziedzinach nauk o wychowaniu z podejściem syntetyzującym i interdyscyplinarnym. Pragniemy rozwijać taki kierunek dyskusji pedagogicznej w perspektywie regionalnej, ponadregionalnej, wielokulturowej, globalnej i ponowoczesnej na obszarze Euroregionu Południowo-Wschodniego. Intencją pisma jest inicjowanie prospektywnego myślenia o poznawczo-teoretycznych i praktycznych zadaniach nauk o wychowaniu wobec wyzwań współczesności na tle uniwersalnych wartości dorobku nauk pedagogicznych. W kontekście tego nader ambitnego projektu mamy świadomość, że nie wszystkie teksty całkowicie wypełniają przyjęte kryteria tematyczne, metodologiczne i narracyjne.

Redaktorom czasopisma zależy na eksponowaniu antropologicznego i aksjologicznego podejścia do fenomenu wychowania człowieka i jego edukacji w obliczu zagrożeń ze strony odczłowieczonej cywilizacji. Pożądane wydaje się poszukiwanie racjonalnego *modus vivendi* pomiędzy „merytoedukacją technologiczną” a wychowaniem dla świadomości antropologicznej, łączenia kultury z wychowaniem na rzecz humanistycznej samowiedzy i odpowiedzialności za gatunek.

Szczególnie ważne dla kształtowania modelu pisma i urzeczywistniania aspiracji naukowych pedagogów środowiska rzeszowskiego są współczesne możliwości rozwiązywania problemów wychowania jako zjawiska kulturowego, ale także jako drogi do indywidualnej samorealizacji humanistycznej. Chodzi o wykraczanie poza instrumentalne kompetencje do komunikowania się ludzi za pomocą odhumanizowanych form i środków współbycia ze sobą.

W związku z tym zamierzamy popierać następujące dziedziny kształtowania problematyki czasopisma: wskazywanie na nowe perspektywy kulturowe i edukacyjne w dobie ponowoczesnych i postponowoczesnych destrukcji humani-

stycznych; poszukiwanie i konstruowanie humanistyczno-pedagogicznego oblicza współczesnych instytucji edukacyjnych; uwzględnianie kulturowej tradycji, wartości lokalno-regionalnych i globalnego świata dla zachowania równowagi i ciągłości edukacyjnej współczesnych pokoleń; eksponowanie antropologicznego wymiaru wychowania, jego uniwersalności, niepowtarzalności indywidualnej i nieuchronności wspólnotowej egzystencji współczesnego człowieka; poszukiwanie równowagi pomiędzy kształceniem i wychowaniem środowiskowym a współczesną dynamiką kulturową i cywilizacyjną w skali globalnej; wskazywanie na konieczność ugruntowania w edukacji i wychowaniu trwałych wartości własnych i uniwersalnych, ważnych dla kształtowania kondycji humanistycznej gatunku; uzasadnianie potrzeby tworzenia równych, demokratycznych możliwości rozwoju pokoleń i całych populacji ludzkich jako skutecznego modelu wyrównywania szans edukacyjnych w skali lokalnej i globalnej.

Mamy świadomość, że poziom intelektualny i jakość pedagogiczną periodyku może budować zespołowe działanie, alternatywność myślenia oraz stała troska Redakcji o poziom teoretyczny i aplikacyjny zamieszczanych tekstów. Zdecydują o tym publikacje o walorach poznawczych, proponowane metodologie analityczno-empiryczne, jakościowe, orientacje porównawcze oraz prezentacje koncepcji modelowych łączących uprawnione teorie z praktyką edukacyjno-wychowawczą.

*Kazimierz Szmyd  
Zofia Frączek*

Część I

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



prof. zw. dr hab. **Kazimierz Denek**

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

## SENS WARTOŚCI W SYSTEMIE EDUKACJI NARODOWEJ MEANING OF VALUES IN EDUCATION AND SCIENCE

### Streszczenie

Bez przywrócenia systemu wartości i nadania im sensu w edukacji na wszystkich jej poziomach oraz w całokształcie życia rodzinnego, społeczno-ekonomicznego, politycznego, kultury nie uda nam się przezwyciężyć piętrzących się zagrożeń i sprostać licznym wyzwaniom. Czy jesteśmy na to przygotowani?

Jakie są przyczyny wzrostu zainteresowania wartościami? Wynika to przede wszystkim z ich implikacji pedagogicznych. Wartości bowiem odgrywają istotną rolę w edukacji i naukach o niej. Są drogowskazem w dorastaniu do człowieczeństwa. Stanowią źródło celów kształcenia i wychowania. Wyznaczają głęboką humanistyczną wizję człowieka. W procesie wychowania do wartości nie można zapominać o tym, że trzeba stwarzać okazje (wywoływać sytuacje dydaktyczno-wychowawcze) do nich poznawania, identyfikowania się z nimi, przeżywania ich względnie odrzucania.

Co stanowi istotę wartości? Istnieje bogactwo definicji wartości. Wynika z nich, że pojęcie to jest bardzo wieloznaczne i nieostre. Taki stan nie ułatwia interpretacji wartości i rezultatów badań nad nimi prowadzonych w aksjologii, etyce, socjologii, psychologii czy pedagogice. Czy w sytuacji, gdy zabiegi definiowania wartości okazują się nieskuteczne, nie warto próbować wyjaśniać je za pomocą cech konstytutywnych, które wnikają w ich istotę?

W artykule podjęto próbę ukazania pałatywu rozumienia wartości, ich właściwości, klasyfikacji, porządku, modalności, relatywizacji, miejsca i roli w edukacji oraz w naprawie całokształtu życia w Polsce. Wartości tworzą fundament społeczny, dlatego autor postuluje, żeby państwo polskie przyjęło na siebie rolę przywództwa narodowego w staraniach o dobro wspólne, pożytek publiczny, stanęło w obronie ładu społecznego ufundowanego na wartościach, zwalczało wszelkiemi konstytucyjnymi środkami panoszenie się antywartości.

Problematyka systemu wartości zasługuje na to, żeby stała się przedmiotem nauki i studiów w edukacji i naukach o niej. Nie można zapominać o tym, że społeczeństwo, odrzucając i niszcząc wartości lub wybierając świadomie anomię, popada w tragiczność. Unicestwia w sobie to, co w niej dobre. Życie, w którym zabrakło miejsca na wartości, zamienia się w pustą egzystencję. Ogranicza się do biologicznych procesów pozbawionych głębi humanistycznej. Znajomość wartości, poparta ich internalizacją, pozwala znaleźć właściwą drogę szczęśliwego, godnego życia i nadać mu sens w dobrych relacjach z samym sobą i otoczeniem.

**Słowa kluczowe:** istota i rodzaje wartości, modalność wartości, edukacja jutra.

### Abstract

We will not be able to force appearing danger and face numerous challenges without restitution and giving meaning to values system in education. It concerns all education levels, family life, social and economic life, political life and culture. Are we ready for this?

What are the causes of increasing interest in values? Pedagogical implications are the main reason for this. Values play significant role in education and science. They are a kind of guidepost

in growing up to humanity. They are a source of aims in shaping and upbringing. They determine a humanistic vision of human. In process of upbringing to values we cannot forget that opportunities need to be created (didactical and upbringing situations). Opportunities to recognising values, identifying with them, respecting them and sometimes rejecting.

What makes an essence of value? There are many definitions of value. They show that this term has many different meanings and is ambiguous. This situation does not simplify interpretation of results gained in conducted research concerning values in axiology, ethics, sociology, psychology and pedagogy. Maybe it is worth trying to explain values with the help of constructive features which are the essence of those values, especially when attempts of defining values appears to be unsuccessful.

In article, the author presented different ways of understanding values, their characteristic, classification, modality, relativism, place and role in education as well as in amendment of life in Poland. The values are a social basis. This is why the author requires polish authorities to take responsibility for national leadership in common good and public profit. They need to stand up for social harmony based on values and force anti-values with the help of all constitutional means.

Problematic of values system deserves to become one of science subjects and studies in education. We cannot forget that society become tragic by rejecting and destroying values or consciously choosing anomy. The society thwarts the inside good. Life without place for values changes into empty existence. It constricts to biological processes, void of humanistic depth. Knowledge about values based on their internalization enables to find a proper way to happy and worthy life and to give to life a meaning in good terms with yourself and your surroundings.

**Key words:** essence and kinds of values, modality of values, education of tomorrow.

## Wprowadzenie

Niestety, przeżywamy widoczny systemowy kryzys w edukacji<sup>1</sup> na wszystkich jej poziomach, a jednocześnie dostrzegamy nieśmiały renesans myślenia hermeneutycznego. Stwarza on jednak szansę na dynamiczny obraz i rozumienie oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego oraz świata – w drodze podejścia poznawczego, w którym nikt nie jest uprawniony do roszczenia sobie prawa do interpretacji faktów, zdarzeń i procesów niepodlegających zmianie<sup>2</sup>. Do głosu dochodzi także myśl personalistyczna. Sytuuje ona w centrum refleksji osobę traktowaną jako rzeczywistość, natomiast współczesny świat wraz z jego cywilizacją<sup>3</sup>, określaną „społeczeństwem wiedzy i opartej na niej gospodarki”<sup>4</sup>, wciąż nie jest w stanie rozwiązać problemów: zatrudnienia, wykluczenia, sporów religijnych, ekonomicznych i ideowych, rasizmu, nietolerancji,

<sup>1</sup> J. Szmyd, *Regresja antropologiczna w świecie „ponowoczesnym” i kryzys edukacyjny* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013, t. I, s. 63–85.

<sup>2</sup> G. Barth, *Hermeneutyka osoby*, Lublin 2013.

<sup>3</sup> W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010; A. Zając, *Pedagogika społeczna i pedagogika pracy wobec przemian cywilizacyjnych*, Rzeszów 2014.

<sup>4</sup> K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011; W. Kojs, *Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy – wybrane zagadnienia*, „Chowanna” 2012, nr 2; A. Zając, *Stan i znaczenie kapitału ludzkiego oraz społecznego w cywilizacji wiedzy*, Rzeszów 2013.

osamotnienia, deficytu miłości<sup>5</sup>, które jak macecznik służą mnożeniu się coraz liczniejszych zagrożeń.

Podstawą społeczeństwa wiedzy jest dobra edukacja. Niestety, jeszcze nią nie dysponujemy. Ze względu na perspektywę jej osiągnięcia określamy ją „edukacją jutra”. Jest ona zjawiskiem amorficznym, które nie daje się jednoznacznie określić. Stanowi pożądane i perspektywiczne zarazem widzenie oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego z pozycji nauk tworzących wiedzę. Trzeba do niej dążyć ponad opcjami politycznymi, w kontekście wielopłaszczyznowych uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, kulturowych, postępu technicznego i społeczeństwa wiedzy oraz procesów globalizacji, integracji państw Europy, dokonującej się w Polsce transformacji systemowej, a wraz z nią reformy systemu edukacji narodowej.

Kształtowaniu oblicza „edukacji jutra” służą m.in. organizowane corocznie od 1994 r. z inicjatywy i pod kierownictwem naukowym autora tego artykułu Tatrzańskie Sympozja Naukowe „Edukacja jutra”<sup>6</sup>.

Nie uratują nas kosztowne systemy broni atomowej. Ludzkość musi przemyśleć i wypracować uniwersalny system obrony. Istotnym jego elementem stać się powinien globalny system wartości, oparty na solidarności, odwadze, braterstwie, zwłaszcza rodzinie<sup>7</sup>. Jest ona źródłem wszystkich energii społecznych. Fundamentem jej jest miłość, wierność, życie, wychowanie.

Bez przywrócenia systemu wartości i nadania mu zasadniczej rangi w całości kształcie życia nie przezwyciężymy piętrzących się zagrożeń. Czy jesteśmy na to przygotowani? Nadal mamy trudności z określeniem, „co jest tak naprawdę ludzkie, humanistyczne, cenne i wartościowe?”<sup>8</sup>

### Podstawowe przyczyny wzrostu zainteresowania wartościami

Wzrost zainteresowania wartościami, czyli uznawanymi bytami jakościowymi, wynika z faktu, że „człowiek nie żyje w próżni społecznej i aksjologicznej. Wszak jest wartością, żyje i buduje swoje człowieczeństwo dzięki wartościom”<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> Uważnym czytelnikiem polecam niezwykle trafną w ujęciu tetralogię problematyki miłości W. Furmanka, zawartą w Jego obszernych książkach: *Rozwój rozumienia miłości; Meandry miłości; Deficyt miłości; Miłość – zagubiona wartość współczesnej pedagogiki*, Rzeszów 2011.

<sup>6</sup> K. Denek, *XX lat edukacji jutra u stóp Giewontu*, Sosnowiec 2014.

<sup>7</sup> Z. Frączek, *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny. Rodzina jako wartość w percepcji pokolenia młodzieży, rodziców i seniorów*, Rzeszów 2011.

<sup>8</sup> K. Szmyd, *Wychowanie wobec przemian życia – konteksty cywilizacyjne i kulturowe* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013, t. 1, s. 72.

<sup>9</sup> W. Furmanek, *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności [w:] Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współlistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014, s. 14.

Najlepiej ilustruje to wypowiedź J. Tischnera, że „dla ludzkiego życia i myślenia wartości są – bez wątpienia – wiecznym źródłem fascynacji. Ich urok polega na tym, że nie można nikogo zmusić do autentycznego ich uznawania”<sup>10</sup>.

Jak trafnie zauważa W. Furmanek, „człowiek **doświadcza** w każdej niemal sytuacji życiowej wielu rozmaitych wartości. Wartości stanowią coś niezależnego od naszego intelektu. Doświadczając wartości, człowiek przez swoją podmiotowość porządkuje przyjętą przez siebie hierarchię wartości, które wpływają na czyny ludzkie, ich zamiary i ustalają sobie właściwy porządek aksjologiczny wśród wydarzeń, których sprawcą jest człowiek”<sup>11</sup>.

Zainteresowanie wartościami obecnie wynika także z ich implikacji pedagogicznych. Wartości bowiem odgrywają istotną rolę w edukacji i naukach o niej. Są drogowskazem w dorastaniu do człowieczeństwa<sup>12</sup>. Stanowią źródło celów kształcenia i wychowania<sup>13</sup>. Wyznaczają głęboką humanistyczną wizję człowieka. W procesie wychowania do wartości nie można zapominać o tym, że trzeba stwarzać okazje (wywoływać sytuacje dydaktyczno-wychowawcze) do ich poznawania, identyfikowania się z nimi, przeżywania ich względnie odrzucania.

Poznawaniu wartości, identyfikowaniu się z nimi, wychowaniu do nich i przeżywaniu ich towarzyszy silne zabarwienie emocjonalne. „Tylko w przeżyciu emocjonalnym, pełnym i prawdziwym, człowiek odkrywa sam siebie. Tak też, aby wartości stały się dla niego istotne i bliskie, nie mogą one być jedynie abstrakcyjnymi hasłami. Poznając wartości w sposób bezpośredni, można je zinternalizować, nie wystarczy o nich mówić, lecz trzeba je unaocznnić np. poprzez własny przykład w wychowaniu. Tak jak nie można rozprawiać o pięknie sztuki, nie doświadczając go, nie można mówić o wartościach, nie ukazując ich wychowankom, nie kształtując wrażliwości na nie”<sup>14</sup>.

## Pojęcie wartości

Co stanowi istotę wartości? Czym są one w edukacji szkolnej? Pytając o wartości, wkraczamy w gęsty las. Staramy się przetrzeć w nim ścieżki. Dlatego to co piszę, nie może być traktowane jako rozstrzygnięcie ostateczne. Będę szczęśliwy, gdyby stało się to początkiem szerszej dyskusji o warto-

<sup>10</sup> J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 511.

<sup>11</sup> W. Furmanek, *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności...*, s. 14–15; tutaj dodajmy, za tym autorem, iż doświadczenie aksjologiczne ma charakter poznawczy, doświadczenie etyczne związane jest z kategoriami etycznymi, doświadczenie moralne ma charakter praktycznego doświadczenia etycznego.

<sup>12</sup> M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.

<sup>13</sup> K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994.

<sup>14</sup> M. Wędzińska, *Człowiek na drodze wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 1.



ściach. Termin „wartość” oznacza pojęcie oraz generalną zasadę dotyczącą wzorów zachowań typowych dla określonej kultury lub społeczności, do których w ramach procesu socjalizacji członkowie danej społeczności odnoszą się z dużym uznaniem<sup>15</sup>. Określenie to ukazuje rolę wartości w aspekcie społecznym oraz jednostki.

Istnieje bogactwo definicji wartości<sup>16</sup>. Wynika z nich, że pojęcie wartości jest bardzo wieloznaczne i nieostre. Taki stan nie ułatwia ich interpretacji i badań ich dotyczących realizowanych zarówno w aksjologii, etyce, socjologii, psychologii czy pedagogice. Określenia wartości można podzielić na te, które traktują je jako przedmioty lub utożsamiają je z przekonaniami. Pierwsze dominują w **filozofii**, a drugie w socjologii. W aspekcie socjologicznym wartości określa się jako przedmioty i przekonania o nienormatywnym charakterze, determinujące podobne przeżycia psychiczne i działania jednostek, rozpowszechniane w grupie społecznej przekonania jednostek lub grup społecznych, określające cechy godne pożądania, cechy poszczególnych grup społecznych lub całego społeczeństwa.

Tylko odwołanie się do najogólniejszych ujęć pozwala uniknąć licznych pułapek i niekonsekwencji. Przypomnijmy te z nich, które określają pojęcie wartości na bardzo ogólnym poziomie i są dla nas szczególnie przydatne. J. Szczepański pisze, że wartości to „dowolny przedmiot materialny lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot wyimaginowany lub rzeczywisty, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowość przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenia do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus”<sup>17</sup>.

A. Grzegorzcyk wartościami określa wyobrażenie lub ideę tego, co nas aktywizuje i ukierunkowuje nasze działanie<sup>18</sup>. Z kolei M. Łobocki pod pojęciem tym rozumie to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi cel dążeń ludzkich<sup>19</sup>.

W. Furmanek w swoich licznych pracach z dziedziny aksjologii pedagogicznej pojęciem wartości posługuje się w znaczeniu zjawisk ważnych, cennych dla

<sup>15</sup> A.S. Reber, *The penguin dictionary of psychology*, Penguin 1995, s. 834.

<sup>16</sup> Przeglądu ich dostarczają prace: K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, Lublin–Kielce 2003; W. Cichoń, *Wartości – człowiek – wychowanie*, Kraków 1996; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, 2000; K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994; M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007; K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002; W. Sawczuk, *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn 2000; J.M. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2006.

<sup>17</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 97.

<sup>18</sup> A. Grzegorzcyk, *Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje*, Wrocław 1983, s. 19.

<sup>19</sup> M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, s. 60–61.

człowieka, godnych jego wysiłków na rzecz ich pozyskania. Jednocześnie zauważa, że wartości istnieją obiektywnie i są realne, co nie zmniejsza trudności w ich badaniu<sup>20</sup>.

**Prace psychologiczne** pojęcie wartości wiążą ze zjawiskiem wyboru. Wartość w znaczeniu psychologicznym stanowi to, co jest ważne dla istnienia, aktywności i rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia, oraz wyobrażenie i przekonanie jednostki o tym, co jest ważne, godne pożądania i/lub osiągnięcia, co ma znaczenie dla jej życia, aktywności i rozwoju<sup>21</sup>.

Za wartości T. Parsons i E.A. Shils uznają uogólnione i trwałe preferencje, normy lub tendencje wyboru, które kryją się pod mnóstwem szczegółowych preferencji, norm i decyzji, jakie występują w codziennym życiu<sup>22</sup>. Jak uważa S. Kluckhohn, chodzi o preferencję odczuwalną i/lub ocenianą moralnie lub przez rozumowe czy też estetyczne osądy<sup>23</sup>. C. Matuszewicz zwraca uwagę, że wartość w psychologii to obiekt pożądania, czynnik selekcji motywów i kryterium wyboru celów działania i środków ich realizacji<sup>24</sup>.

Pytania o status i sposoby istnienia wartości nie przyniosły rozstrzygnięć. Status wartości (ontologiczny) zależy od tego, co uznamy za ich istotę, czyli jaką przyjmujemy ich definicję. Wartości to wszystko co cenne, godne pożądania i wyboru, co stanowi ostateczny cel ludzkich dążeń<sup>25</sup>.

Bogactwo definicji terminu „wartość” w **naukach humanistycznych i społecznych** wnosi, z jednej strony, wieloznaczność, wielowymiarowość i możliwość różnych interpretacji tego pojęcia, z drugiej zaś wskazuje na jego uniwersalność. Wartości wymykają się deskryptywnemu definiowaniu. Nie sposób stwierdzić ontycznego ich statusu. Wielu aksjologów przyjmuje je jako istniejące obiektywnie i mające byt absolutny. S. Kunowski dowodzi, że istnieje obiektywny świat wartości<sup>26</sup>. Bez względu na różnice kulturowe istnieją fundamentalne wartości, wspólne dla wszystkich ludzi<sup>27</sup>.

Termin „wartość” jest bliski tego, co w matematyce nazywa się pojęciem pierwotnym, czyli takim, którego nie da się określić przy pomocy definicji. Warto w tym miejscu przypomnieć, że logicy twierdzą, iż wymóg definiowania

---

<sup>20</sup> W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice*, Rzeszów 2005; tegoż, *Z badań nad wartościami w pedagogice*, Rzeszów 2006.

<sup>21</sup> M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki [w:] Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa–Poznań 1984.

<sup>22</sup> T. Parsons, E.A. Shils, *Motives and system of action [w:] Toward a general theory of action*, eds. T. Parsons, E.A. Shils, New York 1951.

<sup>23</sup> C. Kluckhohn, *Values and value orientation in the theory of action [w:] Toward a general theory of action...*

<sup>24</sup> C. Matuszewicz, *Psychologia wartości*, Warszawa 1975.

<sup>25</sup> J. Kostkiewicz, *Wartości współczesnej edukacji w Polsce. Próba diagnozy [w:] Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.

<sup>26</sup> S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 36.

<sup>27</sup> *The New Encyclopaedia Britannica*, Chicago 1991, vol. 6, s. 911.

głównych kategorii pewnej dziedziny daje się spełnić tylko w ograniczonym zakresie. Nadto brak wyraźnej definicji nie przesądza o praktycznej umiejętności odróżnienia pewnego przedmiotu od innych przedmiotów oraz nie przekreśla możliwości porozumienia się ludzi ze sobą<sup>28</sup>.

W sytuacji gdy zabiegi definiowania wartości okazują się nieskuteczne, może warto próbować wyjaśniać je przy pomocy cech konstytutywnych, które wnikają w ich istotę. Wówczas przykładowo wartości odnoszą się do tego: „co cenne, co zgodne z naturą; czego chcemy, przedmiot (aktualnego lub potencjalnego) dążenia, cel: czego pożądamy; co zaspokaja czyjeś potrzeby, zainteresowania, a dostarcza zadowolenia, przyjemności; co (jakie) powinno być; co lepiej, żeby było, niż nie było; co obowiązuje, apeluje (do odbiorcy); co domaga się istnienia”<sup>29</sup>.

Już Kartezjusz głosił, że „wartości są wieczne, a człowiek nie może być ich autorem, lecz je tylko odkrywa i akceptuje”<sup>30</sup>, natomiast F. Dostojewski twierdził, że jeżeli nie ma Boga, nie ma też prawdziwych wartości. Skoro one są, to jest Bóg przez nie promieniujący.

Podkreślaliśmy już wcześniej, iż wartości istnieją obiektywnie i są realne. Według M. Rokeacha wartości to trwałe przekonanie, że specyficzny sposób postępowania jest osobiście lub społecznie godny preferencji w przeciwieństwie do odwrotnego sposobu postępowania lub stanu finalnego. Są to więc pewne standardy kierujące ludzką aktywnością<sup>31</sup>.

Odzywają spory o zmienność, historyczność, względność wartości. Byt niezależny nadaje wartościom fenomenologia. Implikuje to nierelatywność wartości względem aksjologicznych przeżyć jednostki. Konsekwencją subiektywnego punktu spojrzenia na wartości jest utożsamianie ich ze sferą doznań psychicznych. Następstwem tego jest relatywizm wartości w stosunku do jednostki. M. Scheler rozumiał wartości jako istniejące obiektywnie, w sposób idealny. Stawiają one człowiekowi wymagania. Dzięki istnieniu w nim pewnego przymusu wewnętrznego działa on na rzecz tego, co uznaje za dobre<sup>32</sup>.

Jakkolwiek istnienie wartości jest bezsporne, to jednak trudno zdefiniować ich pojęcie<sup>33</sup>. Każde z tych odczytań wartości przynosi część prawdy. Wzięte razem lepiej rysują problemy badawcze edukacji. „To tak jak tęcza i jej wielorakie barwy; każda jest prawdziwa, jakoś różna od pozostałych, wzięte razem tworzą harmonijną całość”<sup>34</sup>.

<sup>28</sup> A. Bronk, *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998.

<sup>29</sup> A.B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001, s. 103.

<sup>30</sup> W. Stróżewski, *O urzeczywistnieniu wartości* [w:] tegoż, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.

<sup>31</sup> M. Rokeach, *The nature of human values*, New York 1973, s. 5.

<sup>32</sup> M. Scheler, *Z fenomenologii życia emocjonalnego człowieka* [w:] A. Węgrzecki, *Scheler*, Warszawa 1975.

<sup>33</sup> J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy*, Kraków 1982, s. 568.

<sup>34</sup> A. Góralski, *Być nowatorem*, Warszawa 1990, s. 34.

Nie można jednak zapominać, że intelektualne informacje o wartościach są równie nieodzowne, co i niewystarczające: deszcz słów z podręczników i książek przejmuje na siebie ów dach zrozumienia i zapamiętania, ale „dom serca” może pozostać niezmiennie suchy<sup>35</sup>. Aby słowa nabrały pedagogicznej skuteczności, muszą one być adekwatne do zaistniałej sytuacji. Trzeba też, żeby nauczyciel był wierny wypowiedzanym słowom i głoszonym wartościom.

### Podstawowe kwestie związane z wartościami i ich funkcje

Wartości występują zawsze w syndromach, kompleksach, jako spójne całości. „Każda wartość ma dwa rejestry – dodatni i ujemny; każdej wartości przeciwstawia się jej antywartość. [...] Przykładowo szlachetności przeciwstawia się nikkczemność, wielkoduszności – małostkowość, doskonałości – ułomność, pięknu – szpetotę, przeciwieństwem bezinteresowności jest sprzedajność, miłosierdzia – okrucieństwo, a męstwa – tchórzostwo”<sup>36</sup>. Dobru towarzyszy zło, natomiast prawdzie asystuje kłamstwo.

Z wartościami w edukacji i naukach o niej wiążą się nierozłącznie pytania: *epistemologiczne* (pytania, jaka jest geneza wartości), *prakseologiczne* (pytania związane z wykorzystywaniem wartości w praktyce szkolnej, dotyczące przykładowo, jak kierując się wartościami, wyprowadzać z nich i formułować cele kształcenia), *ewaluacyjne* (pytania służące odpowiedzi, w czym wyrażają się słabości, niedostatki i dysfunkcje instytucji edukacyjnych), *prognostyczne* (wszelkie pytania związane z kierunkami przemian i dotyczące przyszłości edukacji).

Wartości w procesie edukacji pełnią liczne funkcje. K. Chałas sprowadza je do funkcji: celowościowej, treściowej, sytuacyjnej, informacyjnej, integracyjnej i determinującej<sup>37</sup>. Z kolei A. Gurycka wyszczególnia funkcje: wyodrębniającą, modelującą i kontrolną<sup>38</sup>, natomiast T. Kocowski wyróżnia następujące funkcje wartości:

- integrującą motywacje w kierunku aktywności, skutkiem czego wartości nadają sens życiu i pozwalają perspektywicznie uporządkować działania;
- orientacyjną (występując w tej funkcji, ukazują one prawdę o nim samym; wartości stanowią kryterium ocen i orientacji; porządkują je według takich wskazań, jak: korzyść, szczęście, prawda, piękno);
- metadecyzyjną (rozstrzygającą), w ramach której wartości pomagają podejmować decyzję w przypadku konfliktu motywów lub racji;

<sup>35</sup> J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 160.

<sup>36</sup> A. Tyszka, *Abecadło wartości*, Zagnańsk – Podkowa Leśna 2014, s. 18.

<sup>37</sup> K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 56–59.

<sup>38</sup> A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979, s. 165.

- socjalizacji (motywacyjną), poprzez którą jednostka zostaje włączona do życia zbiorowości (pełnią ją wartości etyczne, idee społeczne, wartości, takie jak: rodzina, Ojczyzna, ludzkość);
- gratyfikacji (sprawują ją wartości, które są źródłem satysfakcji)<sup>39</sup>.

Kierując się funkcjami poszukiwań naukowo-badawczych w pełnym cyklu badawczym, możemy mówić, że wartości pełnią funkcje: deskrypcyjną, eksplikatywną (wyjaśniającą, tłumaczącą, uzasadniającą), prakseologiczną, ewaluacyjną (wartościującą) i prognostyczną<sup>40</sup>.

Wartościami najwyższymi są wartości religijne. Odnoszą się one do tego, co święte (sakralne) i nieświęte (diabelskie). Wartościami pochodnymi ich są formy wielbienia (adoracja)<sup>41</sup>.

K. Popper wyróżnił dostępne poznaniu światy: przedmiotów – stanów (fizycznych i psychicznych) oraz obiektywnych treści myślenia<sup>42</sup>. Korespondują one dzięki wartościom samoistnym z czwartym, wiecznym światem<sup>43</sup>.

Przedstawiciele pedagogiki kultury wyróżniają wartości: animalne, czyli nienormatywne (są one nietrwałe i zmienne, wyrażają się w różnych postaciach przyjemności), normatywne (stany świadomości przeżywane w kontakcie ze sztuką), absolutne (jako trwałe i wieczne są wyznacznikami kultury)<sup>44</sup>.

Na stanowisku trwałości wartości stał R. Ingarden: „Kto uważa wartości za historycznie uwarunkowane obłudne fikcje ludzkości (obłudne, ponieważ często przecież oddaje się za nie życie!), w każdym razie musi pogodzić się z tym, że właśnie przez to zaprzecza możliwości wszelkiej odpowiedzialności, a w konsekwencji musi także zrezygnować z domagania się, by człowiek podejmował odpowiedzialność”<sup>45</sup>.

Z powodu takiego ich usytuowania R. Ingarden stwierdzał, że to dzięki poznaniu wartości możemy poznać tajemnicę człowieka. Człowiek dla tego autora ma coś ze zwierzęcia. Nie jest to jednak „zwierzę rozumne (*animal rationale* – według znanego powiedzenia Arystotelesa), lecz «zwierzę» odczuwające wartości”<sup>46</sup>.

M. Rokeach dokonuje podziału wartości na ostateczne i instrumentalne. Pierwsze z nich to stany rzeczy, do których ludzie dążą. Z kolei wartości instrumentalne to zachowania i cechy służące do osiągnięcia tych stanów rzeczy. Do wartości ostatecznych zaliczył on: wygodne (dostatnie), pasjonujące (aktywne, podniecające) życie, poczucie dokonań, nadal trwający udział w jakiejś pracy,

<sup>39</sup> T. Kocowski, *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Kraków 1991.

<sup>40</sup> W. Furmanek, *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności...*, s. 23.

<sup>41</sup> J. Ganowicz, *W drodze do etyki wartości. Fenomenologiczna etyka wartości*, Kraków 1997;

P. Orlik, *Fenomenologia świadomości aksjologicznej (Max Scheler Dietrich von Hildebrand)*, Poznań 1995.

<sup>42</sup> K.R. Popper, *Wiedza obiektywna*, Warszawa 1992.

<sup>43</sup> A. Kieras, *Moralne wyzwania nauki i techniki*, Katowice 1992.

<sup>44</sup> A. Kotłowski, *Filozofia wartości i zadania pedagogiki*, Wrocław 1968.

<sup>45</sup> R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 73.

<sup>46</sup> Por. J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2011, s. 46.

pokój na świecie (brak wojen i konfliktów), piękno świata (natury i sztuki), równość (braterstwo, równe możliwości dla wszystkich), bezpieczeństwo rodziny (opieka nad tymi, których się kocha), wolność (niezależność, wolny wybór), szczęście (zadowolenie), harmonię wewnętrzną (bycie wolnym od konfliktów wewnętrznych), dojrzałą miłość, bezpieczeństwo narodowe (obrona przed agresją), radość (radosne, swobodne życie), zbawienie (bycie zbawionym, życie wieczne), szacunek dla samego siebie, uznanie społeczne, prawdziwą przyjaźń (bliskie koleżeństwo), mądrość (dojrzałe zrozumienie świata), do wartości instrumentalnych zaś cechy, takie jak: ambitny (ciężko pracujący, mający aspiracje), z szerokimi horyzontami myślowymi, zdolny (kompetentny, efektywny), wesoły, czysty, odważny (broniący swych przekonań), przebaczący, pomocny (pracujący dla dobra innych), uczciwy (szczerzy, prawdomówny), obdarowany wyobraźnią (śmiały, twórczy), niezależny (dążący do samorealizacji, samowystarczalności), intelektualista (inteligentny, myślący), logiczny (konsekwentny, racjonalny), kochający (uczciwy, czuły), posłuszny (obowiązkowy, pełen szacunku), grzeczny, odpowiedzialny (niezawodny, godny zaufania), opanowany (powsściągliwy, odznaczający się samodyscypliną)<sup>47</sup>.

W. Pasterniak, przyjmując istnienie rzeczywistości uniwersalistycznej (przemijającej, przygodnej, materialnej) i transcendentalnej (niezamierzonej, duchowej, wiecznej), wymienia odpowiadające im wartości niesamoistne i samoistne<sup>48</sup>.

Wartości ponadkulturowe, ponadczasowe<sup>49</sup>, czyli samoistne są przejawami tego, co wieczne, niezmiennie. Mają one wymiar ponadkulturowy. Człowiek ich nie tworzy, tylko odkrywa<sup>50</sup>.

S. Ossowski wyróżnia wartości uznawane i odczuwane. Pierwsze są własnością środowiska społecznego, a równocześnie elementem norm jego postępowania. Z kolei wartości odczuwane należą do poszczególnych jednostek społeczeństwa. Są częścią immanentną ich osobowości ukształtowanej w procesie internalizacji<sup>51</sup>.

J. Sztumski dzieli wartości na: podstawowe (właściwe dla danego systemu społecznego), wtórne (wynikające z podstawowych, będące ich rozwinięciem lub konkretyzacją), indywidualne (prywatne, stanowiące wytwór poszczególnych ludzi)<sup>52</sup>.

Z. Cackowski wymienia wartości uniwersalne i partykularne. Mogą one być ujmowane adekwatnie lub nieadekwatnie. Adekwatne ujmowanie wartości uniwersalnych ma miejsce wówczas, gdy żadnej z nich nie instrumentalizuje się na partykularny użytek i nie uogólnia ich w imię grupowego interesu. Nieadekwat-

<sup>47</sup> M. Rokeach, *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*, San Francisco 1968.

<sup>48</sup> W. Pasterniak, *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*, Poznań 1998.

<sup>49</sup> N. Hartmann, *Problem wartości w filozofii współczesnej* [w:] W. Galewicz, N. Hartmann, Warszawa 1987.

<sup>50</sup> W. Stróżewski, *W kręgu wartości...*

<sup>51</sup> S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, t. III, Warszawa 1967.

<sup>52</sup> J. Sztumski, *Spoleczeństwo i wartości*, Katowice 1992.

ne ujmowanie uniwersalnych wartości przybiera dwie postacie. Pierwsza z nich polega na partykularyzowaniu tego, co uniwersalne. Oznacza to zawłaszczenie wartości uniwersalnych, natomiast druga postać nieadekwatności sprowadza się do nieuprawnionej uniwersalności tego, co partykularne<sup>53</sup>.

K. Ostrowska wyszczególnia wartości sensotwórcze (uniwersalne, duchowe, zanurzone w świecie transcendencji) i instrumentalne (użytkowo-pragmatyczne). Ostatnie z nich służą realizacji wartości uniwersalnych. Mają one charakter porządkujący bieżącą aktywność jednostki<sup>54</sup>.

R. Jedliński wyróżnia następujące wartości: 1. Transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie); 2. Uniwersalne (dobro, prawda i piękno); 3. Estetyczne (piękno); 4. Poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność); 5. Moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerłość, uczciwość, wierność); 6. Społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina); 7. Witalne (siła, zdrowie, życie); 8. Pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność); 9. Prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze); 10. Hedonistyczne (radość, seks, zabawa)<sup>55</sup>.

D. Tillman i P.Q. Colombina wymieniają wartości odnoszące się do: łagodności, szacunku, miłości, szczęścia, wolności, odpowiedzialności, uczciwości, pokory, tolerancji, prostoty, współdziałania, jedności<sup>56</sup>.

J. Gajda dzieli wartości ze względu na ich: *materię* (rzeczy i idee) – wartości materialne i duchowe; *zasięg* (powszechność odczuwania) – uniwersalne (powszechne, ogólnoludzkie) i jednostkowe; *czas* – historyczne i aktualne; *trwałość* – trwałe i chwilowe; *strefę zaangażowania* – uczuciowe i intelektualne; *ogólną ocenę* – godne (pozytywne) i negatywne (antywartości)<sup>57</sup>.

Wyszczególnia się ponadto wartości postulowane i uznawane. Są one przedmiotem zainteresowania odpowiednio etyki i nauki.

J. Homplewicz trafnie zauważa, że sam zestaw wartości „przypomina jedynie paletę barw, choćby najpiękniej i najpełniej, najbogaciej zestawionych – i jest to zaledwie tylko wstępna propozycja tego, co można z tych farb uczynić na płótnie”<sup>58</sup>.

Różne określanie wartości utrudnia próby ich klasyfikacji. Można je ująć ze względu na: *podmiot wartościujący* (wartości: osobowe, społeczne i ogólnoludzkie); *poziom spełnionego dobra* (wartości: dodatnie, neutralne i ujemne); *zakres* (wartości sytuacyjne i powszechne). Ze względu na ich *jakość* wyróżnia się wartości: egzystencjalne, esencjalne i ornamentalne<sup>59</sup>.

<sup>53</sup> Z. Cackowski, *Prawda a posłuszeństwo*, Warszawa–Lublin 1994.

<sup>54</sup> K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1998.

<sup>55</sup> R. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową* [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.

<sup>56</sup> D. Tillman, P.Q. Colombina, *Wychowanie w duchu wartości*, Warszawa 2004.

<sup>57</sup> J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997, s. 12–13.

<sup>58</sup> J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna...*, s. 146.

<sup>59</sup> J. Lipiec, *W przestrzeni wartości*, Kraków 1992.

## Wartości ogólnoludzkie (uniwersalne, ponadczasowe)

W edukacji i naukach o niej odradza się dążenie do odczytywania i poszukiwania wartości uniwersalnych, silnie zakorzenionych w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkim. Należą do nich: prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm, tolerancja, godziwy poziom życia, samo-realizacja, rodzina, edukacja, zdrowie i jego ochrona<sup>60</sup>.

Wartości uniwersalne (ogólnoludzkie, ponadczasowe) opierają się na dobru w sensie bezwzględnym. Mają charakter autoteliczny. Cechuje je powszechność i trwałość. Zostały one ukształtowane w rozwoju ludzkości. Jakkolwiek nie są one akceptowane przez wszystkich ludzi w każdej epoce i pod każdą szerokością geograficzną, to jednak są na tyle powszechne, że można je uznać za ogólnoludzkie. Zalicza się do nich: cnotę, nadzieję, sprawiedliwość, odpowiedzialność, miłość, szacunek dla osób starszych, rodziców, poczucie obowiązku, dobro, pracowitość, humanizm, troskę o rodzinę, autorytet, świadomość etniczną, kulturę, religijną<sup>61</sup>.

We współczesnej cywilizacji wiele wartości, w szczególności: wolność, równość, prawa, uczestnictwo, godność ludzka, odpowiedzialność, przestało mieć charakter uniwersalny.

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjalnych zwraca się uwagę na rozwój dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej „na poszukiwania prawdy, dobra i piękna w świecie”. Są to wartości uniwersalne (ogólne, podstawowe).

K. Chałas słusznie opowiada się za realizacją w edukacji szkolnej – poza wartościami ogólnymi – także takich wartości osobowych, jak: „religia, wiara, zbawienie, nadanie sensu życiu, życie rodzinne, szczęście osobiste, szczęśliwa miłość, miłość bliźniego, likwidacja nędzy i głodu na świecie, braterstwo między narodami, praca dla społeczeństwa, dobrobyt. Decydują one o orientacji życiowej i wyznaczają, w jakim duchu i w jakim kierunku rozwiązywane będą poszczególne problemy życiowe. Stanowią one klucz do zrozumienia hierarchii wartości”<sup>62</sup>.

Dopełniają je następujące wartości życia codziennego: „zdrowie, rodzina, szczęście rodzinne, sumienność, uczciwość, honor, dom, wspólnota, stół, chleb, odpowiedzialność, posłuszeństwo, opanowanie, cierpliwość, odwaga, dobroć, koleżeństwo, czystość, wierność, samodzielność, umiejętność bycia

<sup>60</sup> T. Lewowicki, *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2; tegoż, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.

<sup>61</sup> F. Adamski, *Prawda jako zasada życia społecznego i zadanie wychowania* [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999; B. Sztumska, *Nauczyciel wobec wartości ogólnoludzkich* [w:] *Wartości humanistyczne a problemy współczesnego świata*, red. S. Folaron, Częstochowa 1993.

<sup>62</sup> K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 63.



sobą, komfortowe życie, lojalność, wytrwałość, prawdomówność, praca, pracowitość, łagodność, ufność, uprzejmość, udzielanie pomocy innym ludziom, punktualność, systematyczność, dyskrecja, szczerłość, stałość przekonań, szacunek, poszanowanie życia, pokora, przebaczenie, wyrzeczenie, jałmużna, dobre obyczaje, sława”<sup>63</sup>.

### Praca jako wartość

Uniwersalną wartością jest praca człowieka<sup>64</sup>. Określa się nią „każdy sposób, w jaki ludzka energia fizyczna lub umysłowa może być sensownie wykorzystana”<sup>65</sup>. Za pośrednictwem pracy człowiek nabywa umiejętności wykonywania różnych czynności, rozwija samego siebie, kształtuje swe współzycie z innymi, przetwarza zasoby i siły przyrody, zgodnie ze swoimi pragnieniami i możliwościami w celu zaspokojenia potrzeb. W ten sposób zapewnia warunki swego bytu, są to wartości egzystencjalne.

Jakkolwiek praca jest niezbędna do istnienia i rozwoju człowieka, to jednak nie wszyscy ludzie mają do niej jednolity stosunek. Często subiektywna ocena pracy nie jest identyczna z jej obiektywnym znaczeniem. Nie zawsze efekty pracy decydują o autorytecie, prestiżu i godności osoby, która je osiąga. Ponadto stosowane zasady wynagrodzenia nie uwzględniają w dostatecznym stopniu rozmiarów wysiłku i zakresu odpowiedzialności w pracy. Pracy nie można sprowadzić do samego zatrudnienia pozwalającego zarobić „na życie”. Nie należy jej też ograniczać jedynie do produkcji dóbr konsumpcji. Ma ona wielorakie wymiary aksjologiczne, etyczne, pedagogiczne, osobowe, kulturowe, społeczne i humanizujące świat<sup>66</sup>.

Wyraźnie widzimy to na przykładach syndromatycznego oddziaływania technologii informacyjnych na ludzką pracę, a przez to na pracującego człowieka.

Św. Tomasz z Akwinu uważał, że „praca jest istotą życia ludzkiego. Człowiek ma w niej znajdować szczęście”. Praca jest aktywnością zorientowaną na tworzenie przedmiotów znaczących. Oznacza to, że w ich wyprodukowaniu bierze udział

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> Szeroko tę problematykę w różnych pozycjach omawia W. Furmanek. Tutaj przywołam tylko dwie monografie: *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Rzeszów 2013 oraz *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Rzeszów 2014, w których podano liczne odniesienia do publikacji dotyczących tej problematyki.

<sup>65</sup> D.R. Kamerschen, R.B. McKenzie, C. Nardinelli, *Ekonomia*, Gdańsk 1991.

<sup>66</sup> W. Furmanek, *Kultura informacyjna kategorią pedagogiki współczesnej*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy teorii”, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004, s. 170–191; tegoż, *Wychowanie do odpowiedzialności zadaniem edukacji informacyjnej*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy teorii”, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004, s. 210–219; tegoż, *Niektóre etyczne wymiary technologii informacyjnych, w tym Internetu*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy metodyki”, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004, s. 169–173.

wielu ludzi. Znajdują się oni od siebie niekiedy daleko. Do tego, aby powstały dobra w rezultacie ich pracy, wymagana jest między nimi komunikacja. Sprawdzają się one do języka społeczności pracy<sup>67</sup>. W rezultacie automatyzacji i robotyzacji praca zmienia swój charakter. Mówimy obecnie, iż praca człowieka jest nową pracą<sup>68</sup>. Przestaje być tylko pełną mozołu i wysiłku czynnością mięśni, przekształcając się w coraz większym stopniu w działalność angażującą intelekt. Czy zmiany te przyspieszą proces humanizacji pracy, która spowoduje, że stanie się ona przyjemnością człowieka i umożliwi mu spełnienie swego człowieczeństwa? W toku pracy powstają i funkcjonują różne wartości.

Praca jest wielowymiarowym dobrem człowieka<sup>69</sup>. Jan Paweł II pisze, że „praca jest dobrem człowieka, dobrem jego człowieczeństwa – przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie, jako człowieka, a poniekąd bardziej staje się człowiekiem”<sup>70</sup>.

Wielowymiarowość dobra ukazują jej aspekty agatologiczne, deontologiczne, aksjologiczne i aretologiczne. Każdy z nich staje się obecnie przedmiotem zainteresowania badaczy pracy, również W. Furmanek poświęca im wyraźnie coraz więcej uwagi<sup>71</sup>. Dzięki niej człowiek uczy się coraz bardziej efektywnych metod działania, nabywa umiejętności współpracy z innymi ludźmi, uczy się szacunku dla ich godności<sup>72</sup>. Praca zasługuje, by traktować ją w sposób kompetentny, odpowiedzialny, uczciwy i rzetelny<sup>73</sup>.

Nie można uwolnić edukacji od zadań wspomaganie w rozwoju młodego Polaka przez i do pracy oraz w jej procesie<sup>74</sup>. Wychowanie ku wartościom pracy staje przed współczesną edukacją jako szczególnie pilne zadanie<sup>75</sup>.

---

<sup>67</sup> J. Tischner, *Refleksje o etyce pracy* [w:] *Świat ludzkiej nadziei*, red. J. Tischner, Kraków 1992; W. Furmanek, *(Po)nowoczesny spór o system wartości współczesnego człowieka* [w:] *Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie*, red. C. Plewka, Szczecin 2013, s. 17–43.

<sup>68</sup> Por. W. Furmanek, *Nowa praca człowieka w cywilizacji informacyjnej. Zarys problematyki*, „Szkola – Zawód – Praca” 2014, nr 4.

<sup>69</sup> W. Furmanek, *Praca dobrem człowieka*, „Problemy Profesjologii”, Zielona Góra 2013, nr 2, s. 15–29.

<sup>70</sup> Jan Paweł II, *O pracy ludzkiej* (Encyklika „*Laborem exercens*”), Watykan 1981.

<sup>71</sup> Analizę tej problematyki w badaniach humanistycznej pedagogiki pracy odnajdujemy w opracowaniu W. Furmanka *Etyczne wymiary współczesnej pracy człowieka*, „Labor et Educatio” 2013, nr 1, s. 45–61.

<sup>72</sup> U. Jeruszka, *Człowiek i zawód*, Warszawa 2010.

<sup>73</sup> W. Furmanek, *Kryteria oceny jakości pracy człowieka*, „Pedagogika Pracy” 1995, nr 26/27, s. 65; także *Kryteria wartości (jakości) pracy człowieka* [w:] *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Toruń 2008, s. 206.

<sup>74</sup> Z. Wiatrowski, *Filozoficzne i moralne konteksty myślenia o pracy* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.

<sup>75</sup> W. Furmanek, *U źródeł problematyki godności człowieka* [w:] *Wartości w pedagogice. Wolność, odpowiedzialność, godność we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2013.

Młodzież coraz częściej i lepiej zdaje sobie sprawę, że praca w warunkach demokracji i wolnego rynku „staje się przywilejem, a w sytuacji współzawodnictwa nie wystarczy tylko domaganie się o nią jako o wartość, która jej się należy”<sup>76</sup>.

Jak zauważa W. Furmanek, obecnie konieczne są wielorakie wysiłki zmierzające do przygotowania młodych ludzi w zakresie nieodzownych kompetencji zawodowych. Stąd wyrasta znaczenie edukacji zawodowej obecnie już ujmowanej odmiennie od tej, jaką znamy z niedawnej historii polskiej oświaty. Nowa praca człowieka wymusza nowe rodzaje przygotowania do niej. Idee tych przemian wyznacza z jednej strony paradygmat aksjologiczny, który leży u ich fundamentów (wszak wszystkie przemiany cywilizacyjne od wartości się rozpoczynają)<sup>77</sup>, z drugiej zaś przemiany w odniesieniu do technologii kluczowych (definiujących), w tym przemiany w pracy człowieka następujące wskutek wszechobecności technologii informacyjnych<sup>78</sup>.

Badania prowadzone w zakresie poziomu rozwoju postaw i orientacji wobec pracy – ściśle skorelowane z poszukiwaniem poziomu kultury pracy – wskazują na to, że młodzi Polacy coraz wyraźniej uświadamiają sobie egzystencjalne znaczenie pracy. Odważniej – niż miało to miejsce kiedykolwiek – podejmują wysiłki na rzecz własnego rozwoju zawodowego<sup>79</sup>.

Praca człowieka współcześnie świadczona jest siłą etyczną. Jej etyczne wymiary potwierdzają egzystencjalne jej znaczenie dla człowieka. Są one jednak obiektem rozlicznych trudności, co sprawia, że pracujący człowiek nie tylko angażuje w pracy swoją cielesność i procesy psychiczne. W wielu rodzajach prac pracujący człowiek najbardziej obciąża swoją sferę życia duchowego<sup>80</sup>.

Z jednej strony praca rozwija system wartości transcendentnych, jej wymiary sięgają duchowości człowieka<sup>81</sup>, z drugiej zaś zniewala człowieka<sup>82</sup>.

<sup>76</sup> A. Krasnodębska, *Wartości edukacyjne w systemie aksjologicznym młodzieży* [w:] *Edukacja i rozwój*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995.

<sup>77</sup> Por. W. Furmanek, *Konieczność ukierunkowania przygotowania zawodowego na wartości (introcepcja wartości w pracy zawodowej)* [w:] W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010, s. 158 i n.

<sup>78</sup> W. Furmanek, *Wpływ informatyki na różne dziedziny życia*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy i wyzwania społeczeństwa informacyjnego”, red. A. Piecuch, W. Furmanek, Rzeszów 2011.

<sup>79</sup> Por. W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2008, s. 166 i n.; tegoż, *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45, s. 59–67.

<sup>80</sup> W. Furmanek, *Etyczne wymiary współczesnej pracy człowieka*, „Labor et Educatio” 2013, nr 1, s. 45–61.

<sup>81</sup> W. Furmanek, *Duchowość pracującego człowieka obiektem badań współczesnej pedagogiki pracy (inspiracje kardynała Stefana Wyszyńskiego)* [w:] *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, red. L. Marszałek, A. Solak, Warszawa 2010.

<sup>82</sup> W. Furmanek, *Zniewolenie przez pracę a problematyka pedagogiki pracy* [w:] *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008, s. 98–114.

Problematyka wartości powiązana jest też z syndromem zjawisk charakteryzujących współczesność. Należą tutaj takie zjawiska, jak: globalizacja<sup>83</sup>, przemiany na rynku, w tym na rynku pracy (bezrobocie)<sup>84</sup> oraz nadmiarowość informacji<sup>85</sup>.

### Wartości społeczne

Poza wartościami uniwersalnymi, poznawczymi, osobowymi istotną rolę w edukacji spełniają wartości społeczne. Należą do nich: „ojczyzna, naród, Kościół, patriotyzm, niepodległość, praworządność, tradycja narodowa, prawa człowieka, godność człowieka, wolność, pokój, tolerancja, sprawiedliwość, równość społeczna, zabezpieczenie społeczne demokracji, solidarność”<sup>86</sup>. Stanowią one podstawę porozumienia i działania społecznego.

W artykule tym zajmiemy się tylko Ojczyzną i patriotyzmem. W polskiej tradycji pojęcie **Ojczyzna** należy bardziej do świata przeżyć niż opisu<sup>87</sup>. Stanowi klasyczny przykład wartości<sup>88</sup>. Wyrosły one z geniuszu Hellady, Rzymu i chrześcijaństwa, dlatego o „Europie od dawna mówiono, że została zbudowana na trzech wzgórzach: Akropolu, Kapitolu i Golgotcie. [...] Mówiąc tak, stwierdzamy, że źródło i autentyczną konstytucję cywilizacji europejskiej stanowi grecka filozofia, rzymskie prawo oraz religia i etyka chrześcijańska”<sup>89</sup>.

<sup>83</sup> W. Furmanek, W. Walat, *Edukacja ogólnotechniczna – szanse i zagrożenia w dobie globalizacji* [w:] *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, red. W. Kojs, Cieszyn 2002; W. Furmanek, *Zagrożenia wynikające z rozwoju technologii informacyjnych*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9, s. 20–49; tenże, *Uzależnienia od komputerów i technologii informacyjnych*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9, s. 49–72; tenże, *Edukacyjne wyzwania globalizacji* [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, Kraków 2014, s. 127–145.

<sup>84</sup> W. Furmanek, *Nauczyciel i edukacja wobec problemów rynku pracy* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, t. 2, Wyd. UAM w Poznaniu, Wydział Ped.-Art. w Kaliszu, 2007, s. 135–149; tenże, *Rynek pracy w zmieniającej się rzeczywistości* [w:] *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2007, s. 69–79; tenże, *Świat wartości osób pozostających bez pracy* [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów–Warszawa 2007, s. 107–115.

<sup>85</sup> W. Furmanek, *Antropoinfosfera w liczbach*, „Dydaktyka Informatyki” 2013, nr 8, red. A. Piecuch i W. Furmanek, Rzeszów 2013, s. 40–45; tenże, *Antropoinfosfera człowieka*, „Dydaktyka Informatyki. Informatyka wspomagająca całościowe uczenie się”, Rzeszów 2013, nr 8, s. 49–74; tenże, *Niektóre pedagogiczne konsekwencje nadmiarowości informacji* [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji XXI wieku*, red. R. Wawer, M. Pakuła, Lublin 2014, s. 13–29.

<sup>86</sup> K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 64.

<sup>87</sup> S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzna* [w:] *Z zagadnień psychologii społecznej*, red. S. Ossowski, Warszawa 1967, s. 201–226.

<sup>88</sup> K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 120–141; tenże, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 17–44.

<sup>89</sup> *Słowo Rektora KUL na Wielkanoc 2015 roku*.

Charakterystyczne dla Ojczyzny są odczucia, przywiązania życiowe przez jednostki czy grupy ludzi, towarzyszący temu emocjonalny stosunek, który wyraża się w pozytywnych przeżyciach, potrzebie chronienia, troski i poświęcania się. Na obowiązek czci wobec Ojczyzny, podobnie jak rodziców, zwracał już uwagę zarówno Sokrates, jak i Arystoteles, a w filozofii rzymskiej – Cyceon. Do tych filozofów nawiązywał św. Tomasz z Akwinu. Dlatego jeżeli chcemy żyć w zgodzie ze sprawdzonymi przez wieki wartościami, trzeba sięgać po ten sam ich uniwersalny kamień węgielny, którym kierowali się nasi przodkowie.

Ojczyzna<sup>90</sup> należy do podstawowych kategorii wartości nadrzędnych. Pełnią one funkcję wiodącą, centralną. Integruje wokół siebie takie „wartości «dopełniające», «szczegółowe»”<sup>91</sup>, jak: naród, kultura, historia, etos, dziedzictwo narodowe, patriotyzm.

Termin „Ojczyzna” nie jest jednoznaczny, wiąże się to z jego bogatą i złożoną treścią. Łatwiej Ojczyznę pokazać niż zdefiniować. Możemy wówczas powiedzieć, że znajduje się ona pomiędzy określonymi górami, nad wybrzeżem wymienionego morza, względnie brzegami nazwanej rzeki, albo w tej, a nie innej krainie. Czy możliwe jest, żeby zobaczyć wszystko, co stanowi Ojczyznę?<sup>92</sup> Pojęcie „Ojczyzna” wchodzi do kanonu kultury Polski. Stanowi źródło jej etosu, tożsamości i dziedzictwa narodowego oraz krajoznawstwa, turystyki i regionalizmu<sup>93</sup>.

Dziedzictwo narodowe to wielkie dobro, które podlega opiece i dbałości pokoleń. Stan wiedzy o nim zawdzięczamy przekazom w postaci baśni, legend, a szczególnie prowadzonym badaniom naukowym. Zasadniczym elementem dziedzictwa narodowego jest tożsamość kulturowa. Obejmuje ona dziedzictwo w sensie spuścizny narodowej. Odpowiada na tak ważne pytania, jak: co tak naprawdę nas łączy, spaja? Co powoduje, że czujemy się jednym narodem, niepodzielną integralnością terytorialną, nierozłączną wspólnotą?

Trudno zachować tożsamość narodową bez pamięci o dziedzictwie. Zaakcentował to w tytule swej ostatniej książki nasz papież św. Jan Paweł II<sup>94</sup>. Należy tu też język jako zasadnicza część polskiej kultury. Stanowi niezastąpione narzędzie wychowawcze. Skupia społeczeństwo wokół języka polskiego, buduje odniesienia emocjonalne. Uczymy koncentracji na tym, co ważne.

Do roli małej Ojczyzny urasta wszystko to, co stanowi sumę własnych wspomnień, oczekiwań, planów i nadziei. Jakkolwiek na co dzień dzieciom,

<sup>90</sup> K. Denek, *Ojczyzna*, „Ziemia” 1999, s. 11–36.

<sup>91</sup> K. Chałas, *Moc integracyjna wybranych wartości w budowaniu struktur aksjologicznych* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014, s. 29.

<sup>92</sup> K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000, s. 88–122.

<sup>93</sup> W. Theiss, *Słowo wstępne* [w:] *Mała Ojczyzna. Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny*, Warszawa 2001, s. 10.

<sup>94</sup> J. Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.

młodzieży i dorosłym bliższa jest mała Ojczyzna. Nie należy przeciwstawiać jej Polsce, czyli dużej Ojczyźnie, jako duchowej całości integrującej wszystkich Polaków. Jest to zrozumiałe, skoro pamięta się, że aby uczestniczyć w życiu Ojczyzny, trzeba być zakorzenionym w ojcowiźnie, która się zaczyna od ulicy, wioski, ogarnia najbliższe miasto, powiat, województwo i Polskę, Europę i świat.

Z kolei **patriotyzm** niejednokrotnie konfrontuje się z różnego rodzaju procesami globalizacyjnymi, choćby w kontaktach jednoczącej się Europy. Coraz częściej ukazuje się jako czynnik destrukcji, skoro był wielokrotnie zawłaszczany przez ideologie i formacje polityczne, które – nie wahając się sięgać po retorykę patriotyczną – prowadziły całe narody do największych zbrodni.

Nie takiego patriotyzmu nauczyliśmy się na kolanach matek i ojców, ludzi niejednokrotnie prostych, ale mądrych i prawych. Ojczyzna to gościnny dom, w którym czujemy się najbardziej u siebie, ale przecież otwieramy drzwi także dla obcych, i jak w dobie wojennych zawirowań chronimy je nawet za cenę własnego życia. Patriotyzm bowiem jest czystą odmianą miłości, a jak każda autentyczna miłość, małżeńska czy rodzicielska, wiąże się zawsze z ofiarą.

#### **Jak przedstawia się Ojczyzna i patriotyzm wśród innych wartości?**

Czy prawdziwe są spotykane tu i ówdzie opinie o „polskości jako o nienormalności” czy „nieporozumieniu”, zanikaniu Ojczyzny jako pojęcia wspólnego obowiązku czy wręcz obrony? Podobno młodzi Polacy mówią, że nie są pokoleniem, które odda życie za Ojczyznę. Stawia ono coraz częściej pytanie „dokąd emigrować”, „gdzie uciec?” Może ma ono rację?, zwłaszcza że życie jest jedno i bardzo krótkie, i coraz bardziej niepewne. Zatem może po prostu należy korzystać z niego i tyle?

Aby uzyskać wiarygodne odpowiedzi na te wątpliwości, przeprowadzono stosowne badania wśród młodzieży szkolnej, studentów i nauczycieli. Są to grupy społeczne, które w równym stopniu potrzebują siebie i zabiegają o wpływ we wzajemnym współlistnieniu. Czy preferowane przez nich wartości znajdują się we wzajemnej opozycji, czy są do siebie przystające?

Żeby odpowiedzieć na te pytania i im podobne, posłużono się badaniami eksploratywnymi przeprowadzonymi za pomocą anonimowej ankiety. Skonstruowano ją na podstawie 276 wypracowań, które napisali uczniowie kończący: szkoły ogólnokształcące (stopnia podstawowego i licealnego), zawodowe (zasadnicze, średnie, technika) pod kierunkiem studiujących nauczycieli, którzy uczęszczali na wykłady monograficzne i z dydaktyki ogólnej, bądź przygotowujących pod moim kierunkiem prace licencjackie i magisterskie na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; w Bałtyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Koszalinie; Wyższej Szkole Humanistycznej w Lesznie; Wyższej Szkole Kupieckiej w Łodzi, Wyższej Szkole Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu na przestrzeni lat 1966–2015. W opracowaniach tych wymieniono 64 wartości. Biorący udział w sondażu pilotażowym odpo-

wiadali na pytanie: *Jakie wartości są drogowskazami w moim życiu?* Do badań właściwych wybrano z nich te, które najczęściej wymieniano w ankiecie.

Oto ich lista: bohaterstwo, Bóg, demokracja, dobro, godność, kariera, mądrość, miłość, Ojczyzna, odpowiedzialność, patriotyzm, piękno, pieniądz, praca, prawda, przyjaźń, radość, rodzina, seks, solidarność, talent, tolerancja, wiara, wiedza, władza, wolność, zadowolenie, zaradność, zdrowie, życie.

Biorący udział w badaniach mieli z wymienionego zespołu 30 wartości wybrać 15 z nich (nie odczuwanych, lecz uznawanych przez respondentów), które apelują o swą realizację i godne są urzeczywistnienia. Ponadto mieli uszeregować je według stopnia imperatywności, czyli mocy, z jaką domagają się swego urzeczywistnienia (przydzielając im rangi od 10 do 1 punktu). Wzięło w nich udział 4225 respondentów (z tego na szkoły podstawowe, gimnazja, zasadnicze szkoły zawodowe, licea ogólnokształcące i technika, studentów i nauczycieli przypadło odpowiednio: 1209, 1137, 609, 592, 302, 376) z województw: wielkopolskiego, lubuskiego, zachodniopomorskiego, kujawsko-pomorskiego, dolnośląskiego i pomorskiego.

Dla łatwiejszego odczytania hierarchii uzyskanych wartości uporządkowano je według stopnia imperatywności. Wartości, które uzyskały najwyższą liczbę punktów zarówno u nauczycieli, jak i u uczniów oraz studentów w ujęciu globalnym to: miłość, zdrowie, rodzina, Bóg. Jednakże w każdej z tych społeczności zajęły nieco inne miejsca. Dla nauczycieli najcenniejszą wartością jest zdrowie i rodzina. Prawdopodobnie o wysokim miejscu rodziny wśród wartości zdecydowało to, że tę grupę zawodową zdominowały kobiety (87,6%). Dla tej płci rodzina i troska o zdrowie jej członków stanowi zazwyczaj istotę życia. Ponadto nauczyciele cenią to, czego braku – być może – już w swym zawodzie doświadczyli (utrata zdrowia, rozbiecie rodziny) w myśl powiedzenia „dopiero wtedy wiesz, co posiadasz, gdy to stracisz”.

U uczniów i studentów na szczycie hierarchii znalazły się miłość i Bóg. Pierwsze, zazwyczaj bardzo silne młodzieńcze uczucia, a u starszych uczniów zastanawianie się nad wyborem partnerów życiowych wpłynęły na tak wysoką rangę miłości. Poszukiwanie logiki i sensu otaczającego świata, odkrywanie w sobie i wokół siebie wartości duchowych wyznaczyły wysokie miejsce Boga na liście preferowanych wartości. Rodzina, podobnie jak u nauczycieli, uzyskała znaczące noty. Popularność tej wartości tłumaczyć można zależnością materialną wynikającą z przedłużonego okresu kształcenia. Z drugiej strony w rodzinie realizowana jest potrzeba bezpieczeństwa, ciepła, zrozumienia, oparcia emocjonalnego. Innym ważnym źródłem wsparcia i akceptacji jest grupa rówieśników, przyjaciele. Stąd wyższa liczba wyborów przyjaźni w tej grupie respondentów niż wśród nauczycieli.

Odpowiedzialność, praca, zaradność przyniosły spodziewane wyższe wyniki u nauczycieli. Złożyło się na to doświadczenie życiowe oraz realizacja codziennych obowiązków zawodowych. Mądrość i wiedza w tej grupie uży-

skwały też wyższą liczbę głosów. Te wartości nauczyciele łączą z koniecznością rzetelnego wypełniania swoich powinności oraz ich przydatnością w codziennym życiu.

Ojczyzna i patriotyzm zdecydowanie wyższy procent wyborów miały u uczniów i studentów. Jest to z pewnością zasługa samych nauczycieli, którzy umiejętnie łączą treści dydaktyczno-wychowawcze swoich przedmiotów z programem szkolnego i akademickiego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Szkoda jednak, że sami tak małe znaczenie przywiązują do tej wartości.

Zastanawiające jest także, iż piękno, talent i prawda są bardziej cenione przez młodzież szkolną i studencką niż nauczycieli. Mniejsze uwrażliwienie nauczycieli na te wartości jest tym dziwniejsze, że to właśnie oni winni wpajając swoim wychowankom dążenie do odczuwania piękna, poszukiwania prawdy i dążenie do rozwoju ich osobowości. Okazało się także, że tolerancja wśród nauczycieli znalazła większe uznanie. Wynika to między innymi z otwartej postawy wobec drugiego człowieka. Podyktowana jest ona większą dostępnością wiedzy z zakresu nauk humanistycznych i społecznych wśród nauczycieli.

Solidarność, bohaterstwo i demokracja nie znalazły uznania w oczach respondentów z obu grup i zajmowały jedne z ostatnich miejsc w rankingu wartości. Bliższa analiza punktacji pozwala zauważyć różnice. Bohaterstwo uzyskało wyższy wskaźnik popularności u uczniów i studentów. Czyżby osłabł blask bohaterów z ostatniej wojny i naszej najnowszej historii? Wpływ postaci z filmów i współczesnej literatury jest żywszy, ale widać, że pojęcie bohaterstwa trudno jest w dzisiejszych czasach zinterpretować. Demokracja uzyskała zbliżony wynik. Przyznanie jej tak małej liczby punktów wynika z tego, że obecnie żyjemy w wolnym, niepodległym kraju. Być może jeszcze dwadzieścia lat temu wyniki wyglądałyby inaczej. Znakiem czasów jest znacznie wyższy u uczniów wybór takich wartości, jak kariera i władza. Wskaźnik procentowy nie jest wysoki, ale różnica w obu grupach jest istotna statystycznie. To nowy model życia, napływający z Zachodu, wyciska swe piętno również na wyborze takich wzorców.

Znaczącym czynnikiem, który różnicuje wartości, jest płeć. Przykładowo interesująca nas tu Ojczyzna zajęła 14 pozycję wśród uczennic i studentek. Uczniowie i studenci wymienili ją o 5 pozycji wyżej, natomiast nauczycielki i nauczyciele dali jej 21 i 17 miejsce.

W badanych grupach wyższe preferencje w zakresie wartości rodzinnych miały dziewczęta. Wynika to z faktu, że w okresie adolescencji dziewczęta intensywniej dojrzewają emocjonalnie, uczuciowo i społecznie niż chłopcy i tym samym wcześniej i bardziej rzeczowo określają własne cele życiowe, edukacyjne, zawodowe i rodzinne.

Wśród dziewcząt, studentek i nauczycielek zauważa się zbieżność wybieranych wartości. Poczesne miejsce zajęły miłość, rodzina, Bóg, zdrowie. Chłopcy, studenci i nauczyciele wybierali relatywnie zbliżone wartości, choć



najwyższe miejsca w tej hierarchii uzyskały stosunkowo niższy procent. Miłość u chłopców, studentów i nauczycieli znalazła się dopiero na 10 pozycji. Uczennice, studentki i nauczycielki wyżej umieściły prawdę i przyjaźń. Z kolei uczniowie, studenci i nauczyciele zdecydowanie więcej głosów przyznali takim wartościom, jak: kariera, władza, pieniądze i talent. Jest to prawdopodobnie rezultat przygotowywania się przez nich do pełnienia tradycyjnych ról w rodzinie i społeczeństwie. Ta grupa badanych częściej wybierała patriotyzm, Ojczyznę, bohaterstwo. Tłumaczyć to można ich przygotowywaniem do obronności kraju, a także istnieniem większej liczby pozytywnych wzorców w tym zakresie. Uznania nie zyskało piękno. Znalazło się ono u uczniów, studentów i nauczycieli na ostatnim miejscu. Obie grupy badane zgodnie przyznały solidarności najmniejszą liczbę punktów. Dziewcząt, studentek i nauczycielek nie zainteresowała władza, solidarność i bohaterstwo. Wartości te w ich wyborach uplasowały się na ostatnich miejscach.

Jakie wartości preferują respondenci w zależności od wieku? Dla uczniów do piętnastoletniego roku życia najważniejszą wartością jest rodzina. Wysokie noty uzyskały również: Bóg (8,4%), życie (7,94%), miłość (7,90%), zdrowie (7,88%). Starsi uczniowie w przedziale wiekowym od 16 do 20 lat zdecydowanie najwyżej usytuowali miłość (8,40%), następne miejsca przyznali: Bogu (7,61%), rodzinie (6,44%) oraz zdrowiu (6,29%). Porównując te dwie grupy wiekowe, widoczne jest, że dla pierwszej z nich istotniejsza jest przyjaźń, bohaterstwo, życie, wiedza, wiara i kariera. Demokracja w tej grupie wiekowej znalazła się na przedostatnim miejscu (0,30%). Uczniowie w wieku od 16 do 20 lat wyżej cenili tę wartość i przyznali jej 1,66%. Z kolei u uczniów szkół średnich (licea ogólnokształcące i technika) jedną z najniżej punktowanych wartości było bohaterstwo i talent (0,88%). U piętnastolatków w hierarchii znalazły się one wyżej i wyniosły odpowiednio 1,1% i 1,64%. Wyższą moc nadali prawdzie, pracy, wolności i seksowi. Respondenci w wieku od 21 do 25 lat najbardziej cenią: zdrowie, życie, rodzinę i miłość. Wyżej niż poprzednie grupy umieścili mądrość, wiedzę, odpowiedzialność i godność. Najniżej usytuowali bohaterstwo. Reasumując, można powiedzieć, że te trzy grupy wiekowe równie wysoko cenią zdrowie, rodzinę, życie, Boga i miłość. W zależności od wieku miejsca tych wartości nieznacznie przemieszczają się, tworzą jednak grupę preferowanych wartości.

Wśród nauczycieli zaobserwowano podobną zbieżność. Dotyczy to szczególnie zdrowia i rodziny, które zajmują naprzemiennie dwa pierwsze miejsca w rankingu. Najstarsze pokolenie nauczycieli wyżej ceni wiedzę, pracę i Ojczyznę. Wobec tej ostatniej wartości różnica w punktacji w porównaniu z najmłodszymi nauczycielami jest dosyć znaczna (0,79% i 3,33%). Podobne rozróżnienie dotyczy patriotyzmu (0,86% i 2,30%). Najmniejsze znaczenie wśród najstarszych z badanych mają pieniądze, seks i kariera. Władza u żadnej z osób tej społeczności nie znalazła uznania. Młodzi nauczyciele wyższą liczbę punktów przyznali takim war-

tościom, jak: kariera, miłość, przyjaźń i seks. Najmniej w porównaniu z ich starszymi kolegami zwracali uwagę na solidarność i demokrację.

Przedstawione rezultaty badań wskazują, że uczeń, student i nauczyciel to pojęcia umowne. W procesie kształcenia i wychowania osoby te stanowią dla siebie źródło rozwoju i inspiracji. Młodość uniesiona skrzydłem miłości i przyjaźni głosi pochwałę wolności, natomiast wiek dojrzały składa hołd zdrowiu i życiu, grzejąc się przy blasku rodzinnego ogniska. Uczniowie i studenci cenią Ojczyznę w stopniu dalece wyższym niż czynią to nauczyciele. Ale kto nauczył młodych takiej postawy? Kto ślubował „kształcić i wychowywać młode pokolenie w duchu umiłowania Ojczyzny?” Zastanawiający pozostaje jednak fakt, dlaczego nauczyciele nie urzeczywistniają z mocą uczniów tej wartości w swym życiu? Umiłowanie Ojczyzny jest postawą służbową? Uczniowie i studenci czerpią od nauczycieli poczucie odpowiedzialności, godności, uznanie dla wiedzy i mądrości, natomiast nauczyciele uczą się od swych młodszych uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego szacunku dla przyjaźni, prawdy i dobra.

Najjaskrawsze różnice wystąpiły podczas analizy wyników badań z uwzględnieniem płci ich uczestników. Pojawiła się więc kolejna opozycja: uczennica – uczeń, studentka – student, kobieta – mężczyzna. Niestety, silne zfeminizowanie zawodu nauczycielskiego nie pozwala w pełni wykorzystać tego zjawiska w szkole. Proces modelowania zostaje sztucznie oparty na spostrzeżeniach czerpanych z małych i dużych ekranów, rzadziej z literatury. Najtęskniej piosenka *Gdzie ci mężczyźni* zabrzmiała by w murach szkoły.

Poszukiwania badawcze nad wartościami zwracają uwagę na to, że nadszedł kres powszechnie krążących stereotypów: „polska wieś to patriotyzm i bogobożność”, „młodzi myślą tylko o przyszłości”, bohaterstwo jest powszechnie doceniane” lub „jesteśmy tolerancyjni”<sup>95</sup>.

Praca nad zagadnieniem wartości preferowanych przez uczniów, studentów i nauczycieli dostarczyła cennych chwil do refleksji wszystkim jej uczestnikom (badającym i badanym). Wprowadziła w zadumę respondentów, badaczom natomiast dała radość płynącą z poznania prawdy<sup>96</sup>.

### Wartości poznawcze

Wartości poznawcze mają dla edukacji i nauk o niej podstawowe znaczenie<sup>97</sup>. Zalicza się do nich: odkrywczość, prawdziwość, twórczość<sup>98</sup>. Należą tu także:

<sup>95</sup> K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.

<sup>96</sup> M. Fertsch, M. Pawłowska, *Wartości preferowane przez uczniów, studentów i nauczycieli* [w:] *Edukacja jutra. V Tatrzeńskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T.M. Zimny, Częstochowa 1999.

<sup>97</sup> S. Palka, *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej* [w:] *Pedagogika ogólna...*

<sup>98</sup> T. Giza, *Twórczość jako wartość w edukacji* [w:] *Pedagogika ogólna...*

podmiotowość uczestników edukacji, wolność<sup>99</sup>, odpowiedzialność<sup>100</sup>, autentyzm, spotkanie, dialog<sup>101</sup>, zaangażowanie, altruizm<sup>102</sup>, wizja, wola, odwaga, nadzieja, szacunek<sup>103</sup>.

Zdaniem S.J. Spanbauera naczelną wartością edukacji jest jasna, klarowna i uporządkowana wiedza. „Ona zmieniając człowieka, ustawia go w coraz to innych szeregach. Jest odniesieniem do pragnień, niechwilowych i ponadto widzianych przez pryzmat osobniczych wartości. Jest wartością w kształceniu jednostki i jej własnością. O tym, jak ważną odgrywa rolę, jednostka dowiaduje się najczęściej wtedy, gdy podejmowanie decyzji uwarunkowane jest jej posiadaniem”<sup>104</sup>.

U podłoża wartości poznawczych znajduje się prawda. Prawda jest zawsze czymś, jest odbłaskiem rzeczywistości. Jak wiadomo, edukacja ma przybliżyć do prawdy. Zdobywanie wiedzy nie zawsze to czyni. Dzieje się tak wtedy, gdy chodzi o wiedzę o tym, co kochamy, a kochamy to, co istnieje, o czym myślimy, przez to może być okazją do znalezienia prawdy lub błędu.

Edukacja i nauki o niej przyznają prawdzie prym w strukturze wartości<sup>105</sup>. Zakłada się, że świadomość prawdy implikuje aktywność ucznia skierowaną na jej poszukiwanie i urzeczywistnianie. Tymczasem „pisanie i mówienie prawdy staje się w Polsce zajęciem niebezpiecznym”<sup>106</sup>. W praktyce dostrzega się wyraźny rozdział między wiedzą, deklaracjami i czynami w poszukiwaniu i tworzeniu prawdy. Dlatego wychowanie do prawdy i w niej stanowi jedno z podstawowych zadań edukacji i nauk o niej. Prawda sama w sobie jest zarówno celem, jak i istotą poznania. Nic dziwnego, że jest ona w centrum uwagi teorii i praktyki edukacji.

Filozofowie lubią zastępować kategorię prawdy różnymi odmianami pragmatyzmu. W niczym to jednak nie zmienia faktu, że największy z nich uprawiając filozofię, dążą do (poszukują) prawdy czy tylko zbliżenia się do niej. Chcą po prostu poznać to, co jest. Przeciwnością prawdy jest jej brak. Kłam-

<sup>99</sup> T. Gadacz, *Wychowanie do wolności* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.

<sup>100</sup> R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* [w:] tegoż, *Książeczka o człowieku...*

<sup>101</sup> J. Tarnowski, *Człowiek – dialog – wychowanie*, „Znak” 1991, nr 9; tegoż, *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2.

<sup>102</sup> M. Sobocki, *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998.

<sup>103</sup> K. Ablewicz, *Szacunek – zapoznany warunek kultury pedagogicznej* [w:] *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, red. F. Adamski, Kraków 1991.

<sup>104</sup> J. Spanbauer, *First in Education... Why not?*, New York 1987.

<sup>105</sup> W. Furmanek, *Nowa praca nauczyciela wyznacznikiem koniecznych zmian w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 4(87), s. 202; W. Furmanek, *Wychowanie w świetle wyzwań cywilizacji technicznej aktualnym problemem pedagogiki* [w:] *Badanie – Dojrzwanie – Rozwój*, red. F. Szłosek, Warszawa–Radom 2008, s. 68–79.

<sup>106</sup> M. Cieślak, *Niebezpieczne tematy*, „Plus Minus” 2014, nr 40, s. 2–3 (dodatek „Rzeczpospolita” 2014, nr 231).

stwo to coś więcej. To świadomy wybór zła. Niestety, zdomowało się ono w wolnorynkowej demokracji. Stało się zasadą funkcjonowania polityki, biznesu, środków masowego przekazu. Nie omija też edukacji<sup>107</sup>. Wartości poznawcze kierują samodzielnym, niezależnym myśleniem w polemikach i badaniach. Są one niczym gwiazdy przewodnie nauki. Tworzą etos nauki.

R.K. Merton wyróżnia następujące normy etosu nauki: uniwersalizm, komunizm, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm<sup>108</sup>.

**Tabela 1. Właściwości wartości poznawczych i ich interpretacja**

Aspekty wartości poznawczych	Interpretacja
Niezależność myślenia	„nieuczonego o chmury”, odpornego na nowinki i pokusy politycznych stronnictw, nieufnego wobec nacisków otoczenia, które sądzi tak, „jak myśli”;
Jasność myśli	będąca przeciwieństwem chaosu; w warstwie słownej – bełkotu, także nieświadomości istnienia właściwej wiedzy; braku rozumienia znaczenia jakiegoś terminu czy symbolu; niekiedy stanowi pułapkę schematów lub zbyt „grubych” kategorii, które czynią niewidocznymi nikłe, lecz znaczące różnice;
Ogólność	jako prawidłowe uogólnienie zjawisk powtarzalnych zabezpiecza przed retorycznymi „trickami”, wyraża potrzebę „porządnego myślenia” i obiecuje owocność dedukcji;
Owocność poznania	jest odwrotnością jałowości; zawiera załączki nowych odkryć i zwiększa moc predyktywną uzyskiwanej wiedzy;
Twórczość i nowość	stanowią o randze osiągnięć uczonego, budują świat wiedzy naukowej i dokonują rewolucji w tym świecie;
Docieklivość	jest zaprzeczeniem powierzchowności; nie zadowala się infantylnymi wyjaśnieniami, jak w historyjce o Jasiu, który sam wymyślił pytanie: „dlaczego drzewa nie chodzą?” i sam znalazł na nie odpowiedź: „bo lasy by się porozchodziły”;
Analogia	ma wartość głównie heurystyczną.

Źródło: J. Kubin, *Kultura intelektualna* [w:] *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*, red. I. Wojnar, Warszawa 2006, s. 146.

Uniwersalizm przypisuje twierdzeniom nauki powszechną ważność, komunizm oznacza, że prawa i twierdzenia nauki są własnością wspólną, bezinteresowność jest normą podtrzymywaną przez odpowiedzialność wobec wspólnoty uczonych. Zorganizowany sceptycyzm stanowi normę nakazującą sprawdzanie. Czy nowe? Czy jest wystarczająco uzasadnione? Czy rozumowanie prowadzące do odkrycia jest spójne, nie zawiera błędów i nie pomija istotnych faktów?

J. Kubin poszerzył normy etosu o listę wartości poznawczych. Charakteryzują się one wieloma właściwościami. Najważniejsze z nich ukazano w tabeli 1.

<sup>107</sup> W. Chudy, *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003.

<sup>108</sup> R.K. Merton, *Teoria i demokratyczny ład społeczny* [w:] tegoż, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa 1982.

W edukacji i naukach o niej odradza się dążenie do odczytywania i poszukiwania wartości uniwersalnych, silnie zakorzenionych w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkim. Należą do nich: prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie.

### Taksonomia wartości

Z wielu propozycji systematyzacji wartości na szczególną uwagę zasługuje ich najbardziej dojrzała klasyfikacja dokonana przez jednego z najwybitniejszych filozofów XX wieku, twórcę fenomenologii Maxa Schelera. Jako podstawę podziału i porządku wartości uznał ich nosiciela.

Grupuje poszczególne rodzaje wartości w strukturę w układzie rzeczowym. Nadaje im porządek hierarchiczny, zgodnie z ich ważnością wobec porządku kultury. Tworzą one postać ustawionych piętrowo modalności. Każda z nich ma wartości pozytywne i antywartości. Można je przedstawić w postaci drabiny modalności. Kształtują ją kryteria rzeczowe. Poszczególne modalności przedziela pionowa oś podziału na wartości pozytywne i negatywne (zob. tabela 2).

**Tabela 2. Modalności**

Wartości	Kryteria
+ Święte	– Sacrum/profanum
+ Duchowne lub kulturowe	– Słuszne/niesłuszne
+ Witalne	– Życiodajne/śmiercionośne
+ Utylitarne	– Pożyteczne/szkodliwe
+ Hedonistyczne	– Przyjemne/nieprzyjemne

Przedstawioną hierarchię wartości traktuje się jako nienaruszalną i nieodwracalną. Podkreśla się w ten sposób prymat wartości świętych nad pozostałymi modalnościami oraz supremację wartości duchowych wobec witalnych, praktycznych i hedonistycznych.

Łatwo zauważyć, że „ogół wartości rozpada się na cztery kręgi modalności: modalność przyjemności i nieprzyjemności wraz z przynależnymi do niej wartościami konsekwentnymi, technicznymi i symbolicznymi, do których zalicza się też użytek i szkodliwość; modalność szlachetności i pospolitości, której przynależnymi wartościami konsekwentnymi jest wartość dobrobytu i jej przeciwieństwo i które dadzą się objąć pojęciem wartości witalnych; modalność wartości duchowych (poznania, piękna, porządku prawnego); wreszcie modalność świętości, w której jednoczą się wartości religijne. Również te wartości przedstawiają sobą hierarchiczny porządek”<sup>109</sup>.

<sup>109</sup> H. Buczyńska-Garewicz, *Uczucia i rozum w świecie wartości. Z historii filozofii wartości*, Wrocław 1975, s. 239.

Przypatrzmy się im bliżej. Pozytywną wartością hedonistyczną jest przyjemność, a negatywną – nieprzyjemność. Pierwsza z nich występuje tylko w sferze zmysłów. Wartości przyjemności (rozkosz), jak również nieprzyjemności (zmysłowa przykreść) są wartościami pierwotnymi. Korespondują z nimi wartości pochodne. Dotyczą one wszystkiego, co jest pożyteczne i służy przyjemności. Są to wartości cywilizacji i luksusu.

Wartości witalne (życiowe), podobnie jak wartości hedonistyczne, doznajemy w intencjonalnym odczuciu. Wartościami pochodnymi ich jest wszystko to, co odnosi się do powodzenia i pomyślności.

Wśród wartości duchowych wyróżnia się wartości: *estetyczne* (odnoszące się do tego, co piękne i brzydkie), *stanowiące podstawę obiektywnego porządku prawnego* (tego, co słuszne i niesłuszne), *poznawanie prawdy*, a nie sama prawda. Pochodnymi od nich są *wartości kulturowe*. Interesująca nas postać wartości może także wyrażać się w postaci uczuć (duchowej radości czy smutku). Wysublimowaną odpowiedź na te wartości są stany akceptacji, aprobaty, dezaprobaty wobec czegoś, poważania lub lekceważenia, upodobania lub jego braku.

Nosicielem wartości jest wszystko to, co może stanowić podmiot wartościowania. Ze względu na różnorodność nosicieli wartości podlegają one zróżnicowaniu. M. Scheler wyodrębnił wartości odnoszące się do osoby i rzeczy. Do pierwszych z nich zliczył wartości samej osoby oraz cnoty, natomiast w skład wartości rzeczowych wchodzi wartości: materialne, przyjemnościowe, użyteczne, witalne i duchowe. Fuzja wartości osoby i rzeczy tworzy wartości mieszane (kulturowe). M. Scheler wprowadził także podział na wartości: własne i cudze; indywidualne i kolektywne; pierwotne i pochodne (konsekwentne). Wskazał też na istnienie wartości zmysłowych i duchowych. Te ostatnie podzielił na teoretyczne i osobowe. Wymienił także wartości indywidualne, społeczne i estetyczne. Kierując się treściami tej kategorii badawczej, wyszczególnił wartości: hedonistyczne, witalne, duchowe i religijne. Są one względem siebie autonomiczne<sup>110</sup>.

### Wartości patriotyczne

Jakkolwiek Max Scheler w swej partyturze modalności wartości nie zawarł odniesienia do Ojczyzny oraz imperatywu patriotyzmu, to jednak skonstruował taką w niej siatkę współrzędnych, że obie wartości znajdują w niej swoje należne im miejsce. Wpisują się one także w znaną triadę: Bóg – Honor – Ojczyzna. Przypomina, że Bóg jest najwyższą wartością.

Warto przypomnieć, że honor, szczególnie oficerski, oraz godność narodowa i obywatelska należą do wartości duchowych i moralnych. Honor stanowi niezwykle ważną, znaną z tradycji cnotę rycerską. Jest istotnym składnikiem szere-

<sup>110</sup> M. Scheler, *Resentyment a moralność*, przeł. J. Garewicz, Warszawa 1997; tenże, *Dobra a wartości* [w:] R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, Warszawa 1989.

gu innych cnót z tego zakresu, zwłaszcza męstwa, godności, wierności, odwagi, dzielności, ofiarności, poświęcenia i bezgranicznej służby Ojczyźnie. Wartości patriotyczne z powodzeniem kwalifikują się w systematyce M. Schelera do modalności drugiego poziomu, czyli wartości moralnych.

Najbardziej złożoną wartością w tej triadzie jest Ojczyzna. Mam nadzieję, że znalazło to swoje odzwierciedlenie w tym tekście.

Istotnym elementem interesujących nas tu wartości jest rodzina, zwłaszcza gdy rozpatruje się ją z pozycji jej roli w społeczeństwie<sup>111</sup> oraz jako wyraz troski patriotycznej i obywatelskiej. Wówczas rodzina urasta w pełni do wartości patriotycznych. Wyraża się to najlepiej, gdy Ojczyznę traktuje się jako „rodzinę rodzin”<sup>112</sup>.

### Rola wartości w edukacji

Ludzkość od zarania swych dziejów interesowała odpowiedź na pytania: co jest naprawdę ważne? Co jest najważniejsze? Sokrates głosił, że cnota dla Greka jest dobrem bezwzględny i związana jest z pożytkiem oraz szczęściem. Sama w sobie jest wiedzą, której można się nauczyć. Według Platona cztery cnoty podstawowe rządzą działaniem trzech części duszy. Mądrość, męstwo, umiarkowanie (panowanie nad sobą), sprawiedliwość rządzą odpowiednio częścią: rozumną, impulsywną, pożądliwą. Ostatnia utrzymuje ład wśród wszystkich części duszy.

„Wartości nie funkcjonują w sposób oderwany, pojedynczy, lecz w świadomości ludzi tworzą określone układy, co prowadzi do tworzenia się systemu wartości. Dlatego tak ważne jest zapoznanie się z wartościami priorytetowymi wybieranymi przez współczesną młodzież”<sup>113</sup>. Pozwala ono poznać stan świadomości młodzieży, co ułatwi skuteczną z nią pracę<sup>114</sup>.

Pociągają one dzieci, uczniów i dorosłych ku sobie. Zmuszają do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji, dlatego trzeba uczynić wszystko, żeby wartości mogły być rozpoznawane, rozumiane, akceptowane i respektowane. Te procesy wzajemnie się uzupełniają. Tworzą złożony proces wartościowania zwany tworzeniem sytuacji aksjologicznych. Proces kształcenia jest kreowaniem ciągów poznawczych i zrozumiałych sytuacji aksjologicznych, w których uczeń ma możliwość poznania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia wartości w strukturę własnego doświadczenia. Wybory te stanowią o istocie jego wolności.

<sup>111</sup> Z. Frączek, *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny. Rodzina jako wartość w percepcji pokolenia młodzieży, rodziców i seniorów*, Rzeszów 2011.

<sup>112</sup> A. Tyszka, *Abecadło wartości*, Zagnańsk – Podkowa Leśna 2014, s. 37.

<sup>113</sup> M. Pietrzak, *Wartości w ocenie młodzieży licealnej*, „Nasza Szkoła” 2007, nr 1, s. 37.

<sup>114</sup> A. Karpińska, *W kręgu powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych – „kręgi” inspirowane refleksją i namysłem pedagogicznym Jubilata* [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, red. I. Kuźniak, E. Piotrowski, Poznań 2003.

Przygotowanie młodego pokolenia Polaków do odpowiedzialnej wolności pozostaje wciąż zaniedbaną w programach kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli propozycją pedagogiki personalistycznej<sup>115</sup>. Nie można pominąć faktu, że uczeń tworzy sobie dzięki doświadczeniu hierarchiczny system wartości, postaw i przekonań. Te ostatnie są wyrazem zinternalizowanego układu wartości<sup>116</sup>.

Z przeprowadzonych w latach 1980–2015 przez Zakład Dydaktyki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki, a następnie na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu badań nad wartościami wynika, że mają one nader często znikomy wpływ na zachowania uczniów i studentów. Ma to miejsce zwłaszcza wtedy, gdy nie znajdują oni w wartościach należnego oparcia, gubią się w sprzecznych dążeniach, zatracają swoją tożsamość i podmiotowość. Łatwo wtedy mogą akceptować tolerancję i wolność, a równocześnie mogą być nietolerancyjni i opresyjni w postępowaniu.

Rola wartości w życiu młodzieży stawia przed systemem oświaty konieczność objęcia jej edukacją aksjologiczną. Wyraża ona wielostronny, kulturowy i pedagogiczny proces, a zarazem syntezę wyników całozyciowego formowania człowieka, realizowanego na kanwie ewolucyjnego poznawania i interioryzowania wartości jako wielorakich dóbr i idei stanowiących w życiu ludzi realność i perspektywę ich podmiotowych wyborów, zaświadczających równocześnie o ich etycznej jakości.

### Relacje między wartościami

Czy poszczególne wartości są równorzędne? W jaki sposób jedne warunkują drugie? Czy i jakie między nimi zachodzą zależności? Jaki przybierają kształt w świadomości człowieka? Trudno o jednoznaczną odpowiedź na te i im podobne pytania. Świat, który „jest światem wartości, stanowi równocześnie świat hierarchicznie uporządkowany”<sup>117</sup>. Równocześnie J. Tischner podkreśla, że doświadczenie dobra, prawdy i piękna ma charakter dramatyczny, ponieważ „dobro walczy ze złem, natomiast prawda z kłamstwem, a piękno z brzydotą, a jednocześnie wartości te toczą wzajemny spór o miejsce w hierarchii i pierwszeństwo w rywalizacji”. Dokonując wyborów wartości, zastanawiamy się, które z nich „są niższe, a które wyższe, które pierwsze, a które wtórne”<sup>118</sup>.

<sup>115</sup> C. Bartnik, *Personalizm* [w:] *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, red. J. Homplewicz, Rzeszów 1997.

<sup>116</sup> J. Grzesiak, *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2010.

<sup>117</sup> J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2005, s. 111 i 483.

<sup>118</sup> J. Tischner, *Myślenie w żywiole piękna*, Kraków 2004, s. 21–22.



Aksjolodzy przywiązują dużą rolę do relacji między wartościami, czyli określania ich hierarchii. R. Ingarden napisał: „o wartościach nie można sensownie mówić, nie godząc się, że do ich istoty należy, iż jedne są «wyższe», a inne «niższe», w następstwie zaś tego, że jedne są bardziej godne tego, żeby je realizować, a inne mniej”<sup>119</sup>.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej do wartości istotne jest to, żeby nie tylko wskazać uczniom poszczególne wartości w układzie hierarchicznym, ale też pozwolić im doświadczać każdą z nich. Aktywność budowana na wartościach wyższych z pominięciem doświadczeń na wartościach niższych „nie jest niczym innym niż bańką mydlaną [...] Człowiek umiejący czerpać z życia przyjemność, doceniający wagę zdrowia i siły życiowej potrafi wieść życie nie tylko ujmowane w sposób biologiczny (jako zespół procesów życiowych)”, ale i w pełnym wymiarze duchowym. Doceniając piękno, porządek świata i prawdę, realizując ideał życia według wartości<sup>120</sup>.

M. Scheler podkreśla, że warunkiem życia szczęśliwego jest miłość ufundowana na wartościach. Nie można jednak osiągnąć pełni egzystencji, jeżeli odwraca się hierarchiczny porządek wartości. Grozi to wypaczeniem osobowości oraz stopniową zaturą człowieka. Z kolei przypisywanie wyższej rangi wartościom niższym wiedzie do moralnego zatrucia – resentymentu<sup>121</sup>. O wskazaniach tych nie można zapominać kształcąc i wychowując młode pokolenia Polaków do wartości. Autor ten dużą wagę w tym procesie przywiązuje do dobra. Trafnie zauważa, że jeżeli się nie zna dobra, to nie można go czynić<sup>122</sup>. Zachęca do motywowania dzieci i młodzieży do samorozwoju ku dobru i gotowości świadczenia go innym.

N. Hartmann zauważa, że rozpatrując relacje wartości, trzeba poza ich wysokościami uwzględniać też moce. Pierwsza z relacji porządkujących ujawnia się poprzez pozytywną emocjonalną odpowiedź na jej realizację (aprobata, podziw), a następna manifestuje się w negatywnej reakcji (dezaprobata, pogarda). Moc wartości jest przeciwstawna do jej wysokości. Porównując heroizm i uczciwość, stwierdzamy, że pierwszej z tych wartości towarzyszy uczucie podziwu, a drugiej – aprobaty. Zatem pierwsza wartość sytuuje się niżej. Nieuczciwość wywołuje potępienie, które nie towarzyszy brakowi heroizmu. Moc uczciwości jest większa, heroizmu – słabsza. Wartości mocne są jednak fundamentalne, bo umożliwiają realizację wartości wyższych<sup>123</sup>.

<sup>119</sup> R. Ingarden, *Czego nie wiemy o wartościach* [w:] tegoż, *Studia z etyki*, t. 3, Warszawa 1970.

<sup>120</sup> M. Wędzińska, *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 1, s. 41.

<sup>121</sup> M. Scheler, *Miłość i poznanie*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2000, nr 2; tenże, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987; tenże, *Resentyment a moralność*, Warszawa 1997.

<sup>122</sup> M. Scheler, *Dobra a wartości* [w:] R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, Warszawa 1989.

<sup>123</sup> W. Galewicz, *N. Hartmann*, Warszawa 1987; N. Hartmann, *Aktualny stan zagadnienia wartości* [w:] *Z fenomenologii wartości*, red. W. Galewicz, Kraków 1988.

Ten kierunek dyskusji N. Hartmanna koresponduje z rozważaniami Karola Wojtyły, zdaniem którego poznawanie prawdy uzależnione jest od wartości materialnych. Zauważa, że „wartości duchowe, jakkolwiek obiektywnie wyższe, są poniekąd słabsze od wartości materialnych, niższych obiektywnie. Człowiek mocniej, bardziej bezpośrednio odczuwa to, co materialne, to co podpada pod zmysły i przynosi zadowolenie. Tym się właśnie tłumaczy siła wartości materialnych w człowieku jako podmiocie hierarchii wartości – ich siła subiektywna. Wartości duchowe nie mają takiej siły bezpośredniej, nie zdobywają człowieka z taką łatwością i nie przyciągają z taką mocą. Dlatego też w konflikcie z wartościami materialnymi, zmysłowymi często ponoszą klęskę. Klęska taka to klęska człowieka”<sup>124</sup>.

Działanie harmonijnie powiązane z hierarchią wartości jest etycznie dobre. N. Hartmann i J. Tischner przestrzegają przed ograniczeniami moralności. Mają one miejsce w przypadku jednostronnego ukierunkowania aktywności na realizację wartości najmocniejszych, a tym samym najniższych, lub odwrotnie – dbając wyłącznie o wartości wyższe, obiektywnie słabsze. Błąd ten J. Tischner określa „ciasnotą moralną”<sup>125</sup>. Jest nią zarówno dążenie do dostatniego życia wśród zbytku i luksusu, jak i poświęcenie się jedynie literaturze czy sztuce.

N. Hartmann tę jednostronność nazywa „ubogą moralnością”. Przestrzega przed skupianiem się wyłącznie na najmocniejszych wartościach dlatego, że są na wyższych poziomach<sup>126</sup>.

Ojczyzna włącznie z kształtowaniem postaw patriotycznych miała w edukacji na wszystkich jej poziomach charakter procesualny, a nie sporadyczny<sup>127</sup>. Równie istotna jest świadomość, że proces ten trzeba rozpocząć jak najwcześniej, na łonie rodziny, kiedy w umyśle dzieci powstają podstawy hierarchii wartości, a potem umiejętnie go kontynuować na kolejnych etapach edukacji lekcyjnej, pozalekcyjnej, pozaszkolnej i uczelnianej, nie zaniedbując żadnego z nich.

## Ukąszenie postmodernizmu

W edukacji i naukach o niej wciąż widać ukąszenie postmodernizmu. Był on próbą ucieczki od rzeczywistości. Ta w końcu nas też dopadła. Postmodernizm ma wśród społeczności akademickiej Polski swych zwolenników. Postmoderniści są silni sceptycyzmem wobec prawdy, mylonej z wiedzą. W sukurs przychodzi im w tym programowa ambiwalencja, filozoficzny antyfundamentalizm oraz metodologiczny abstrakcjonizm. Postmodernistyczna interpretacja wyników

<sup>124</sup> K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1983.

<sup>125</sup> J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1981.

<sup>126</sup> W. Galewicz, *N. Hartmann...*

<sup>127</sup> K. Ickiewicz, *Ojczyzna, naród i patriotyzm w nauczaniu Jana Pawła II*, „Kociewski Magazyn Regionalny” 2008, nr 1.

badania może służyć tylko i wyłącznie do uzasadniania dominującej opinii i punktów widzenia, a nie do odkrywania prawdy obiektywnej lub absolutnej.

Edukacja i nauki o niej na Zachodzie Europy i w USA powoli wychodzą z postmodernizmu. Znow możemy dążyć ku sensom i wartościom<sup>128</sup>. Oznacza to, że nie możemy już uciec w edukacji od zagadnień aksjologicznych, kulturowych, edukacyjnych, które postmodernizm próbował spychać na margines.

Jednym z najważniejszych zadań unowocześnienia studiów kształcących nauczycieli jest konieczność przywrócenia w edukacji wartości i nadania im właściwego sensu<sup>129</sup>. Będzie to odpowiedzią na relatywistyczny chaos i niepewność kreowaną przez postmodernizm, w którym jedna wersja prawdy jest równie dobra jak sąsiednia. Ukazują one prawdę o nim samym.

### Państwo na straży systemu wartości

Wartości tworzą fundament społeczny. Tymczasem, jak zauważa znana socjolog Jadwiga Staniszkis: „W Polsce rozpoczęto proces demontażu społecznego. Rozciąga się definicję rodziny, podważa zasadę, że godność ludzka jest niezbywalna. A to może doprowadzić do zniszczenia społeczeństwa [...]. Jedyną obroną przed takim rozwojem sytuacji jest Kościół katolicki, który broni niezbywalnej godności jednostki ludzkiej”<sup>130</sup>. Natomiast demontaż społeczny jest rezultatem swoistej rewolucji społecznej, która stanowi bardzo poważne „zagrożenie dla rozwoju naszego społeczeństwa”<sup>131</sup>. Wyraża się on w relatywizmie wartości: osobowych, wspólnotowych i narodowych. W. Furmanek w sposób przekonujący i niezwykle analityczny zagrożenia te analizuje w kategorii dylematów kulturowych, rozwojowych i etycznych, rozpatrywanych w różnych fazach rewolucji aksjologicznej. Niestety, dotyka ono w najostrejszy sposób dzieci, młodzież szkolną i studencką, a odpowiedzialne za politykę związaną z kulturą i dziedzictwem narodowym, oświatą, nauką i szkolnictwem wyższym resorty nie tylko nie przeciwstawiają się rewolucji aksjologicznej, lecz ją przyspieszają<sup>132</sup>.

Proces stałego podwyższania jakości oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego wiąże z przywróceniem w tych dziedzinach aktywności ludzkiej systemu warto-

<sup>128</sup> D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1994.

<sup>129</sup> K. Denek, *Cele edukacji szkolnej*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1990, nr 2–3; tenże, *O nową aksjologię i teleologię w dydaktyce ogólnej* [w:] *Filozofować w kontekście edukacji*, red. K. Denek, J. Gnitecki, Poznań 1991; tenże, *Przywrócić edukacji sens wartości*, „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 2.

<sup>130</sup> J. Staniszkis, *Trwa cicha rewolucja*, „Plus Minus” 2014, nr 42, s. 34–35.

<sup>131</sup> W. Furmanek, *Rewolucja aksjologiczna. Zagrożenie dla rozwoju naszego społeczeństwa* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014, s. 40–62.

<sup>132</sup> Tamże, s. 45–62.

ści i nadania im sensu zgodnego z ich rolą w edukacji narodowej na wszystkich jej poziomach<sup>133</sup>.

Jak uczy B. Schulz: „Istotą rzeczywistości jest sens. Co nie ma sensu, nie jest dla nas rzeczywiste. Każdy fragment rzeczywistości żyje dzięki temu, że ma udział w jakimś sensie uniwersalnym”<sup>134</sup>. Czy istnieje dla nauk o edukacji i praktyki szkolnej coś bardziej racjonalnego niż poszukiwanie sensu życia ludzkiego? Wyraża go świat wartości. Są one podstawą tożsamości, podmiotowości, fundamentem zdrowia psychicznego i autokreacji uczestników procesu kształcenia<sup>135</sup>.

Wartości to jeden z głównych problemów edukacji i nauk o niej. Przykładowo występują tu jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli/pracowników naukowo-dydaktycznych oraz uczniów i studentów. Podczas kształcenia i wychowania odwołujemy się do wartości, które młodzież szkolna i studencka może zaakceptować, a nawet identyfikować się z nimi. Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw.

Jako wieloletni nauczyciel i pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wierzę, że nad realizacją tego zadania będzie czuwało państwo, zwłaszcza Ministerstwo Edukacji Narodowej, Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Obrony Narodowej, Spraw Wewnętrznych, Spraw Zagranicznych, Sportu i Turystyki. Liczę, że zdecydowanie opowie się ono po stronie przestrzegania wymogów systemu wartości w życiu państwowym, publicznym, mediach, samorządzie, sądownictwie, biznesie, przedsiębiorczości, oświacie, nauce i szkolnictwie wyższym, sporcie, turystyce oraz Wojsku Polskim.

Chodzi o to, żeby „państwo przyjęło na siebie rolę przywództwa narodowe- go w staraniach o dobro wspólne, pożytek publiczny, [...] żeby stanęło w obro- nie ładu społecznego ufundowanego na wartościach, a z równą siłą przeciwsta- wiało się panoszeniu antywartości”. Nie będzie to zadanie łatwe w realizacji, ponieważ „ład wartości w życiu państwowym i publicznym, a także w osobistym i międzyludzkim został drastycznie i głęboko naruszony”<sup>136</sup>.

Problematyka systemu wartości zasługuje na to, żeby stała się przedmio- tem nauki i studiów w edukacji i naukach o niej. Nie można zapominać o tym, że społeczeństwo odrzucając i niszcząc wartości lub wybierając świadomie anomie, popada w tragiczność. unicestwia w sobie to, co w niej dobre. Życie, w którym zabrakło miejsca na wartości, zamienia się w pustą egzystencję.

---

<sup>133</sup> K. Denek, *Nadać wartościom i celom znaczący impuls w edukacji*, „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 1.

<sup>134</sup> B. Schulz, *Motywacja rzeczywistości* [w:] *Proza*, red. B. Schulz, Kraków 1973.

<sup>135</sup> K. Denek, *Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowa- nia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, nr 4–5; A.H. Masłow, *Motywacja i osobowość*, War- szawa 1990.

<sup>136</sup> A. Tyszką, *Abecadło wartości*, Zagnańsk – Podkowa Leśna 2014, s. 40–41.

Ogranicza się do biologicznych procesów pozbawionych głębi humanistycznej. Znajomość wartości, poparta ich internalizacją, pozwala znaleźć właściwą drogę szczęśliwego, godnego życia i nadaje mu sensu w dobrych relacjach z samym sobą i otoczeniem.

## Bibliografia

- Ablewicz K., *Szacunek – zapoznany warunek kultury pedagogicznej* [w:] *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, red. F. Adamski, Kraków 1991.
- Adamski F., *Prawda jako zasada życia społecznego i zadanie wychowania* [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999.
- Barth G., *Hermeneutyka osoby*, Lublin 2013.
- Bartnik C., *Personalizm* [w:] *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, red. J. Homplewicz, Rzeszów 1997.
- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1994.
- Bronk A., *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998.
- Buczyńska-Garewicz H., *Uczucia i rozum w świecie wartości. Z historii filozofii wartości*, Wrocław 1975.
- Cackowski Z., *Prawda a posłuszeństwo*, Warszawa–Lublin 1994.
- Chałas K., *Moc integracyjna wybranych wartości w budowaniu struktur aksjologicznych* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współlistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom*, Lublin–Kielce 2003.
- Chudy W., *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003.
- Cichoń W., *Wartości – człowiek – wychowanie*, Kraków 1996.
- Cieślik M., *Niebezpieczne tematy*, „Plus Minus” 2014, nr 40 (dodatek „Rzeczpospolita” 2014, nr 231).
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, 2000.
- Denek K., *Cele edukacji szkolnej*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1990 nr 2–3.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.
- Denek K., *Nadać wartościom i celom znaczący impuls w edukacji*, „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 1.
- Denek K., *Ojczyzna*, „Ziemia” 1999.
- Denek K., *O nową aksjologię i teleologię w dydaktyce ogólnej* [w:] *Filozofować w kontekście edukacji*, red. K. Denek, J. Gnitecki, Poznań 1991.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Denek K., *Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, nr 4–5.
- Denek K., *Przywrócić edukacji sens wartości*, „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 2.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994.
- Denek K., *XX lat edukacji jutra u stóp Giewontu*, Sosnowiec 2014.
- Fertsch M., Pawłowska M., *Wartości preferowane przez uczniów, studentów i nauczycieli* [w:] *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T.M. Zimny, Częstochowa 1999.
- Frączek Z., *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny. Rodzina jako wartość w percepcji pokolenia młodzieży, rodziców i seniorów*, Rzeszów 2011.

- Furmanek W., *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014.
- Furmanek W., *Antropoinfosfera człowieka*, „Dydaktyka Informatyki. Informatyka wspomagająca całościowe uczenie się”, Rzeszów 2013, nr 8.
- Furmanek W., *Antropoinfosfera w liczbach*, „Dydaktyka Informatyki. Informatyka wspomagająca całościowe uczenie się”, Rzeszów 2013, nr 8.
- Furmanek W., *Duchowość pracującego człowieka obiektem badań współczesnej pedagogiki pracy (inspiracje kardynała Stefana Wyszyńskiego)* [w:] *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, red. L. Marszałek, A. Solak, Warszawa 2010.
- Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010.
- Furmanek W., *Edukacyjne wyzwania globalizacji* [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, Kraków 2014.
- Furmanek W., *Etyczne wymiary współczesnej pracy człowieka*, „Labor et Educatio” 2013, nr 1.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Rzeszów 2014.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Rzeszów 2013.
- Furmanek W., *Konieczność ukierunkowania przygotowania zawodowego na wartości (introcepcja wartości w pracy zawodowej)* [w:] W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010.
- Furmanek W., *Kryteria oceny jakości pracy człowieka*, „Pedagogika Pracy” 1995, nr 26/27.
- Furmanek W., *Kryteria wartości (jakości) pracy człowieka* [w:] *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Toruń 2008.
- Furmanek W., *Kultura informacyjna kategorią pedagogiki współczesnej*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy teorii”, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004.
- Furmanek W., *Nauczyciel i edukacja wobec problemów rynku pracy* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, t. 2, Wyd. UAM w Poznaniu, Wydział Ped.-Art. w Kaliszu, 2007.
- Furmanek W., *Niektóre etyczne wymiary technologii informacyjnych, w tym Internetu*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy metodyki”, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004.
- Furmanek W., *Niektóre pedagogiczne konsekwencje nadmiarowości informacji* [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji XXI wieku*, red. R. Wawer, M. Pakuła, Lublin 2014.
- Furmanek W., *Nowa praca człowieka w cywilizacji informacyjnej. Zarys problematyki*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2014, nr 4.
- Furmanek W., *Nowa praca nauczyciela wyznacznikiem koniecznych zmian w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 4(87).
- Furmanek W., *(Po)nowoczesny spór o system wartości współczesnego człowieka* [w:] *Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie*, red. C. Plewka, Szczecin 2013.
- Furmanek W., *Praca dobrem człowieka*, „Problemy Profesjologii”, Zielona Góra 2013, nr 2.
- Furmanek W., *Rewolucja aksjologiczna. Zagrożenie dla rozwoju naszego społeczeństwa* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014.
- Furmanek W., *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45.
- Furmanek W., *Rynek pracy w zmieniającej się rzeczywistości* [w:] *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2007.
- Furmanek W., *Świat wartości osób pozostających bez pracy* [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów–Warszawa 2007.

- Furmanek W., *U źródeł problematyki godności człowieka* [w:] *Wartości w pedagogice. Wolność, odpowiedzialność, godność we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2013.
- Furmanek W., *Uzależnienia od komputerów i technologii informacyjnych*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9.
- Furmanek W., *Wpływ informatyki na różne dziedziny życia*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy i wyzwania społeczeństwa informacyjnego”, red. A. Piecuch, W. Furmanek, Rzeszów 2011.
- Furmanek W., *Wychowanie do odpowiedzialności zadaniem edukacji informacyjnej*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy teorii”, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004.
- Furmanek W., *Wychowanie w świetle wyzwań cywilizacji technicznej aktualnym problemem pedagogiki* [w:] *Badanie – Dojrzewanie – Rozwój*, red. F. Szlosek, Warszawa–Radom 2008.
- Furmanek W., *Zagrożenia wynikające z rozwoju technologii informacyjnych*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2008.
- Furmanek W., *Z badań nad wartościami w pedagogice*, Rzeszów 2006.
- Furmanek W., *Zniewolenie przez pracę a problematyka pedagogiki pracy* [w:] *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008.
- Furmanek W. (red.), *Wartości w pedagogice*, Rzeszów 2005.
- Furmanek W., Walat W., *Edukacja ogólnotechniczna – szanse i zagrożenia w dobie globalizacji* [w:] *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, red. W. Kojs, Cieszyn 2002.
- Gadacz T., *Wychowanie do wolności* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Gajda J., *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997.
- Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy*, Kraków 1982.
- Galewicz W., *N. Hartmann*, Warszawa 1987.
- Ganowicz J., *W drodze do etyki wartości. Fenomenologiczna etyka wartości*, Kraków 1997.
- Giza T., *Twórczość jako wartość w edukacji* [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.
- Góralski A., *Być nowatorem*, Warszawa 1990.
- Grzegorzczak A., *Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje*, Wrocław 1983.
- Grzesiak J., *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2010.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979.
- Hartmann N., *Aktualny stan zagadnienia wartości* [w:] *Z fenomenologii wartości*, red. W. Galewicz, Kraków 1988.
- Hartmann N., *Problem wartości w filozofii współczesnej* [w:] W. Galewicz, *N. Hartmann*, Warszawa 1987.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.
- Ickiewicz K., *Ojczyzna, naród i patriotyzm w nauczaniu Jana Pawła II*, „Kociwski Magazyn Regionalny” 2008, nr 1.
- Ingarden R., *Czego nie wiemy o wartościach* [w:] R. Ingarden, *Studia z etyki*, t. 3, Warszawa 1970.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Ingarden R., *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* [w:] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Jan Paweł II, *O pracy ludzkiej (Encyklika „Laborem exercens”)*, Watykan 1981.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.

- Jedliński R., *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową* [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Jeruszka U., *Człowiek i zawód*, Warszawa 2010.
- Kamerschen D.R., McKenzie R.B., Nardinelli C., *Ekonomia*, Gdańsk 1991.
- Karpińska A., *W kręgu powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych – „kręgi” inspirowane refleksją i namysłem pedagogicznym Jubilata* [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, red. I. Kuźniak, E. Piotrowski, Poznań 2003.
- Kieras A., *Moralne wyzwania nauki i techniki*, Katowice 1992.
- Kluckhohn C., *Values and value orientation in the theory of action* [w:] *Toward a general theory of action*, eds. T. Parsons, E.A. Shils, New York 1951.
- Kocowski T., *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Kraków 1991.
- Kojs W., *Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy – wybrane zagadnienia*, „Chowanna” 2012, nr 2.
- Kostkiewicz J., *Wartości współczesnej edukacji w Polsce. Próba diagnozy* [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.
- Kotłowski A., *Filozofia wartości i zadania pedagogiki*, Wrocław 1968.
- Krasnodębska A., *Wartości edukacyjne w systemie aksjologicznym młodzieży* [w:] *Edukacja i rozwój*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.
- Lewowicki T., *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- Lipiec J., *W przestrzeni wartości*, Kraków 1992.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.
- Matuszewicz C., *Psychologia wartości*, Warszawa 1975.
- Merton R.K., *Teoria i demokratyczny ład społeczny* [w:] R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa 1982.
- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002.
- Orlik P., *Fenomenologia świadomości aksjologicznej (Max Scheler Dietrich von Hildebrand)*, Poznań 1995.
- Ossowski S., *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzna* [w:] *Z zagadnień psychologii społecznej*, red. S. Ossowski, t. III, Warszawa 1967.
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1998.
- Palka S., *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej* [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.
- Parsons T., Shils E.A., *Motives and system of action* [w:] *Toward a general theory of action*, eds. T. Parsons, E.A. Shils, New York 1951.
- Pasterniak W., *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*, Poznań 1998.
- Pietrzak M., *Wartości w ocenie młodzieży licealnej*, „Nasza Szkoła” 2007, nr 1.
- Popper K.R., *Wiedza obiektywna*, Warszawa 1992.
- Reber A.S., *The penguin dictionary of psychology*, Penguin 1995.
- Rokeach M., *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*, San Francisco 1968.
- Rokeach M., *The nature of human values*, New York 1973.
- Sawczuk W., *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn 2000.



- Scheler M., *Dobra a wartości* [w:] R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, Warszawa 1989.
- Scheler M., *Miłość i poznanie*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2000, nr 2.
- Scheler M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987.
- Scheler M., *Resentyment a moralność*, przeł. J. Garewicz, Warszawa 1997.
- Scheler M., *Z fenomenologii życia emocjonalnego człowieka* [w:] A. Węgrzecki, *Scheler*, Warszawa 1975.
- Schulz B., *Motywacja rzeczywistości* [w:] *Proza*, red. B. Schulz, Kraków 1973.
- Słowo Rektora KUL na Wielkanoc 2015 roku*.
- Sobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998.
- Spanbauer J., *First in Education... Why not?*, New York 1987.
- Staniszkis J., *Trwa cicha rewolucja*, „Plus Minus” 2014, nr 42.
- Stępień A.B., *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001.
- Stróżewski W., *O urzeczywistnieniu wartości* [w:] W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Szczyptański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Szmyd J., *Regresja antropologiczna w świecie „ponowoczesnym” i kryzys edukacyjny* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. I, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013.
- Szmyd K., *Wychowanie wobec przemian życia – konteksty cywilizacyjne i kulturowe* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. I, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013.
- Sztumska B., *Nauczyciel wobec wartości ogólnoludzkich* [w:] *Wartości humanistyczne a problemy współczesnego świata*, red. S. Folaron, Częstochowa 1993.
- Sztumski J., *Spoleczeństwo i wartości*, Katowice 1992.
- Szymański J.M., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2006.
- Tarnowski J., *Człowiek – dialog – wychowanie*, „Znak” 1991, nr 9.
- Tarnowski J., *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2.
- The New Encyclopaedia Britannica*, Chicago 1991, vol. 6.
- Theiss W., *Słowo wstępne* [w:] *Mała Ojczyzna. Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny*, Warszawa 2001.
- Tillman D., Colombina P.Q., *Wychowanie w duchu wartości*, Warszawa 2004.
- Tischner J., *Myślenie w żywiole piękna*, Kraków 2004.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 1981, 1993, 2011.
- Tischner J., *Refleksje o etyce pracy* [w:] *Świat ludzkiej nadziei*, red. J. Tischner, Kraków 1992.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2005.
- Tyszcza A., *Abecadło wartości*, Zagnańsk – Podkowa Leśna 2014.
- Tyszkowa M., *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki* [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa–Poznań 1984.
- Wędzińska M., *Człowiek na drodze wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 1.
- Wiatrowski Z., *Filozoficzne i moralne konteksty myślenia o pracy* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Lublin 1983.
- Zajac A., *Pedagogika społeczna i pedagogika pracy wobec przemian cywilizacyjnych*, Rzeszów 2014.
- Zajac A., *Stan i znaczenie kapitału ludzkiego oraz społecznego w cywilizacji wiedzy*, Rzeszów 2013.

**prof. dr hab. Kazimierz Szmyd**

Uniwersytet Rzeszowski

## **REGIONALIZM I PONOWOCZESNOŚĆ – W STRONĘ WYCHOWANIA ANTROPOLOGICZNEGO I EDUKACJI KULTUROTWÓRCZEJ**

### **REGIONALISM AND „AFTER-MODERNNESS” – TOWARDS ANTHROPOLOGIC UPBRINGING AND EDUCATION FOR CULTURE**

#### **Streszczenie**

Tekst jest próbą wielostronnej analizy uwarunkowań i głównych czynników kształtujących stan współczesnej edukacji. Podstawowym nurtem narracji jest społeczno-aksjologiczny i kulturotwórczy i antropologiczny wymiar współczesnego wychowania, jego zagrożeń i szans w dobie ponowoczesnej. Wiele miejsca poświęcono tej problematyce w perspektywie przemian pokoleniowej świadomości, destrukcji postaw i systemów wartości, dezorganizacji systemów wychowania dla ludzkiej wspólnoty. Ukazano dylematy i sprzeczności w edukacji szkolnej, wskazano na niejasności i relatywizm w dziedzinie państwowych aksjologii wychowania, a także na wykorzystywanie globalnej edukacji do realizowania egoistycznych celów w globalnym świecie. W tekście znajdujemy kontrowersyjne zagadnienia dotyczące edukacji na rzecz demokracji i humanizacji edukacyjno-kulturowej, wyrównywania poziomów i szans edukacyjnych w skali państw i globalizującego się świata. Artykuł zawiera również odniesienia do współczesnych zagadnień edukacji dla kultury współistnienia wielokulturowego, kształtowania postaw zrozumienia i afirmacji różnic etnokulturowych. Podkreślono w nim również współczesne dylematy i sprzeczności w harmonijnym (spójnym) formowaniu osobowości indywidualnych i zbiorowej świadomości pokoleniowej. Postuluje się podejmowanie społecznej edukacji wychowującej w kontekście zderzeń kultury tradycyjnej (regionalnej) z dominującą formacją stylów postmodernistycznych i kulturowych prowadzących do regresu antropologicznego.

**Słowa kluczowe:** edukacja, wychowanie, destrukcja, antropologia, świadomość, kultura, etnologia, środowisko, społeczeństwo, aksjologia, ponowoczesność, postmodernizm, globalizm.

#### **Abstract**

Text is attempt of analysis of multilateral conditionality and main factors forming state modern education. Axiological is basic stream of narration socially and dimension modern education creating culture, threat and in day chances post-modern. Many places in prospect of generational conversion of consciousness devote this problems, destruction posture and systems of values, disruption of system of education for human community. It shows dilemmas and contradictions in school education, it indicates obscurity and relativism in sphere of state axiology of education. Many places in prospect of generational conversion of consciousness devote this problems, destruction posture and systems of values, disruption of system of education for human community.

It shows dilemmas and contradictions in school education, it indicates obscurity and relativism in sphere of state axiology of education. It indicate on taking advantage global education for realization of egoistic purpose in global world also. We find controversial questions in text in favor of democratization concerning education and cultural humanization educationally, alignment of level and in scale of state educational chances and world globalizing. It includes references for modern questions of education for culture of multicultural coexistence also, forming apprehension posture and affirmation of difference ethno-cultures. It underline modern dilemmas also and contradictions in harmonious (compact) formation personality individual and collective generational consciousness. Taking up of social education is postulated in context of collision of traditional culture with fostering predominating formation style postmodernist and leading anthropological regress cultural.

**Key words:** education, upbringing, destruction, anthropology, consciousness, culture, ethnology, environment, society, axiology, post-modern, postmodernism, globalism.

## 1. Wprowadzenie – tezy i założenia

Rola współczesnej edukacji w kształtowaniu kultury społecznej na tle globalnych przemian cywilizacyjnych nabiera szczególnej doniosłości. Problematyka ta wymaga wielostronnych diagnoz, a w konsekwencji znacznej rekonstrukcji aksjologii i praktyki wychowawczej. Utrwalają się bowiem nieuchronne antynomie zachodzące pomiędzy tradycyjną kulturą a upowszechniającymi się coraz szerzej modelami ponowoczesnego życia i przejawami relacji między ludźmi. Zderzają się ze sobą dwie formy samoświadomości, zwłaszcza młodych ludzi. Z jednej strony są to dylematy tożsamościowe pomiędzy przywiązaniem do własnego kręgu etnokulturowego, do osobistej obyczajowości lokalnej, typu religijności i wyznawanych wartości. Z drugiej zaś mamy do czynienia z presją cywilizacji globalnej kultury i subkultur postmodernistycznych i obowiązujących stylów życia o odmiennych wartościach i antywartościach. Przy tym wszystkim marginalizacji ulegają uniwersalne, humanistyczne i antropologiczno-kulturowe wartości w codziennym życiu.

W tym konglomeracie sprzecznych, a w każdym razie odrębnych form kulturowych oddziałujących na młodych ludzi pojawia się zagrożenie dla spójności norm i wartości kulturowo-aksjologicznych i etycznych. Dotyczy to także systemów aksjologicznych i celów wychowawczych w szkole i ostatecznie w całym społeczeństwie. Mamy zatem do czynienia z zaburzeniem ciągłości w uwewnętrznianiu niescalonego (niespójnego) doświadczenia w zrównoważoną całość egzystencjalną i świadomościowo-kulturową. Powoduje to rozwarstwienie poczucia integralności osobowej w dwóch antynomicznych środowiskach, tj. w lokalno-rodzimym otoczeniu i zewnętrznym, rządzącym się odmiennymi regułami w kręgu ponowoczesnych modeli życia. Ta antynomia nabiera destrukcyjnej siły, tym bardziej że młodzież wiedziona potrzebą szybkiego uzyskiwania miejsca (pozycji) w grupie, gdzie trwa ostra konkurencja,

łatwo i bezkrytycznie porzuca swoją indywidualność, zmienia się zewnętrznie, rezygnując „z siebie”, dostosowuje do splotonych wzorców, stylów, mód i mitów, do swoistej technokultury i bezrefleksyjnej „progresji” życia. Powoduje to edukacyjne i wychowawcze ograniczenia w budowaniu spójnej i wielostronnej zarazem osobowości, zarówno w sferze poznawczej, aksjologicznej, jak i tożsamościowej.

W warunkach relatywizmu wielu podstawowych wartości antropokulturowych i niejednoznaczności aksjologii wychowawczych doby „ponowoczesnej” postulat harmonijnego uwzględniania tych dwóch paradygmatów środowiskowo-kulturowych w wychowaniu, dla zachowania spójnej osobowości wymusza radykalną rekonstrukcję teleologii edukacyjnej szkoły, rodziny i społeczeństwa, tym bardziej że eliminacja genetycznie pierwotnych warstw samoświadomości osobniczej może prowadzić do zaburzeń poczucia swojej tożsamości, rozwarstwienia jej na niespójne ze sobą sfery. Może powodować swoiste „zawieszenie” pomiędzy podmiotowym światem lokalno-środowiskowym a uprzedmiotowioną rzeczywistością ponowoczesności, prowadzić do zagubienia „międzycywilizacyjnego”, do alienacji w niezintegrowanym intelektualnie i emocjonalnie świecie osobistym i globalnym, powodować niespójność psychospołeczną w relacjach międzyosobowych, obyczajowych, wartościujących i kulturowych.

Zaprezentowane tezy są, jak dotąd, niedostrzegane jako problem edukacyjny i wychowawczy, a problem dotyczy kilku już generacji młodych i dojrzałych ludzi, ogarniętych bezwarunkową destrukcją ciągłości kultury humanistycznej, ostentacyjną dehumanizacją i regresem antropologicznej kultury. Powoduje to rozbitcie i często trwałą dysfunkcjonalność postaw i orientacji ludzkich w „podwójnym” świecie znaczeń podstawowych. Wywołuje stany nie w pełni zintegrowanej jaźni, lokalno-kulturowej pamięci siebie w zinstrumentalizowanych i pozaosobowych relacjach ponowoczesności.

Można ten problem nadal ignorować, uznając, że jest marginalny na tle ważniejszych zadań wychowania? Na podstawie badań własnych autora można w sposób uprawniony stwierdzić, że w obliczu zjawisk dekompozycji humanistycznej i regresu antropologicznego problem ten staje się doniosły zarówno dla teorii pedagogicznej, jak i praktyki edukacyjnej<sup>1</sup>.

## 2. Regionalizm i pokoleniowość jako kategorie społeczne i edukacyjne

Regionalizm współczesny można pojmować jako troskę o zachowanie pamięci o swojej najbliższej ojczyźnie, szacunku dla wytworzonych tam wartości i tradycji, łącząc tę środowiskową legendę z dopełnianiem jej treściami współ-

<sup>1</sup> K. Szmyd, *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930–2010. Wybrane dziedziny tradycji, kultury i edukacji regionu krośnieńskiego*, Rzeszów 2012.

czesnymi, ważnymi dla przyszłości. W praktyce edukacyjnej i wychowawczej chodzi o kształtowanie szacunku dla dziedzictwa kultury lokalnej, dla zachowania szczególnego rodzaju niezależności i osobnej tożsamości, przy równoczesnym otwarciu na uniwersalne wartości, które potwierdzają sens regionalności. Można uznać, że regionalizm pozwala „poczuć się u siebie”, „być zadowolonym” i „zakorzenionym”, „ma dać nowe życie dla patriotyzmu lokalnego”<sup>2</sup>.

C. Miłosz tak opisuje ten fenomen kulturowy i duchowy: „Zakorzenienie jest zapewne stałą potrzebą natury ludzkiej. Może łączy się to z prawami ludzkiego organizmu, a ściślej z prawami rytmu. To, co znane i swojskie, pozwala utrzymać ten rytm wewnętrzny, o którym mało wiemy, co nie znaczy, że nie istnieje. Zmiana środowiska powoduje zakłócenie rytmu i duży wydatek na przejście do rytmu nowego. Nie ulega wątpliwości, że przywiązanie ludzi do miejsc jest wysoce tajemnicze i pozwala na różne interpretacje. Osiadłość byłaby wtedy przyrodzona, a upowszechniony w tym stuleciu los wygnańców oznaczałby dla ludzi zakłócenie naturalnego ładu”<sup>3</sup>.

Współcześnie pojmowany regionalizm ma znaczenie szersze aniżeli tradycyjne rozumienie tego pojęcia. Dotyczy zarówno przyrodniczych, historycznych i kulturowo-obyczajowych oraz mentalnych zagadnień, ale także egzystencjalno-świadomościowych aspektów życia człowieka, na które zwraca uwagę pisarz. Odnosi się także, a może przede wszystkim, do świata „pozaglobalnej” wioski, wyrażając w ten sposób aktywne zainteresowanie odrębnością kultury poszczególnych regionów, następnie całej ojczyzny, bez granic fizycznych, kulturowych i cywilizacyjnych.

Ten rodzaj zainteresowania „małymi ojczyznami”, mimo ofensywy tendencji unifikacyjnych, budzi coraz śmielej lokalne ruchy kulturowe. Powstają stowarzyszenia, towarzystwa kulturalne, inicjatywy w dziedzinie wytwórczości regionalnej, materialnej i symbolicznej. Rozwija się piśmiennictwo o tematyce historyczno-regionalnej, wskrzeszany bywa ruch folklorystyczny, lokalno-oświatowy, aspirujący do rangi lokalnych działań tożsamościowych.

To trwające od co najmniej dwóch dziesięcioleci stanowisko tradycyjnych środowisk lokalnych jest splotem, często komercyjną, pozbawioną głębszej refleksji reakcją wobec żywiolowych zmian strukturalnych zachodzących w społecznościach lokalnych, wspólnotach regionalnych jako nieuchronny efekt przemian w ponowoczesnym i globalizującym się świecie. Mamy więc do czynienia ze zderzaniem się i wzajemnym przenikaniem na małych przestrzeniach lokalnych rzeczywistości z dwoma światami kulturowymi – tradycją i ponowoczesnością. B. Suchodolski w następujący sposób przedstawia tę problematykę: „W tym królestwie wewnętrznie zasilanym przez historię i tradycję, przez język, obyczaje i sztukę, przez wielkie ogólnoludzkie idee oraz żywy dialog między

<sup>2</sup> A.J. Omelaniuk, *Czym jest regionalizm?*, Wrocław–Ciechanów 1998, s. 125.

<sup>3</sup> C. Miłosz, *Szukanie ojczyzny*, Kraków 1992, s. 189–190.

kulturami świata, w tym królestwie życia podmiotowego gromadzą się siły kształtujące świat przedmiotowy przez pracę i twórczość, przez zaangażowanie człowieka<sup>4</sup>.

Te różne, często sprzeczne strony współczesnej rzeczywistości kulturowej można i należy pogodzić w wychowaniu. Chodzi o łączenie rodzimego (lokalnego), genetycznie pierwotnego i potencjalnego człowieka z ponowoczesnym światem, który przychodzi z zewnątrz. Obie te rzeczywistości osobniczego wzrastania człowieka stają się niezbędne, choć aksjologicznie sprzeczne.

Przeprowadzone badania i analizy etnologiczne i społeczno-oświatowe ukazują kulturotwórcze znaczenie edukacji, samoedukacji i samorozwoju we własnym środowisku lokalnym. W ten sposób dokonuje się najbardziej naturalny rozwój indywidualnej i zbiorowej podmiotowości poprzez rodzimą kulturę, która stanowi niezbędne zakorzenienie dla współczesnej tożsamości, wprowadzając stopniowo w świat kultury ponadregionalnej i uniwersalnej. Nawet jeśli uznamy, że jest to teza nienowa, to jest ona szczególnie ważna i doniosła w obliczu współczesnych destrukcji więzi kulturowo-środowiskowych. Prowadzi najczęściej do zerwania kulturowej i świadomej więzi z pierwotnym miejscem kształtowania własnej tożsamości.

Badania dowiodły również, że w sposobie postrzegania swojej przynależności środowiskowej współczesna młodzież „prowincjonalna” wykazuje nadal silne więzi, przede wszystkim związane z etosem rodziny i faktem „fizycznego” i społecznego zamieszkania w lokalnej ojczyźnie, ale też słabnie emocjonalne poczucie przynależności do wspólnoty środowiskowej pojmowanej jako współtworzenie wspólnego etosu lokalnej ojczyzny. Osłabieniu ulega silniejsza niegdys, organiczna, uczuciowa postać identyfikacji wspólnotowej, poczucie przynależności jako rzeczywistych podmiotów o pokrewnej tożsamości. Współczesna młodzież wykazuje zainteresowanie swoją miejscowością głównie z punktu widzenia oceny warunków cywilizacyjnych, wypoczynku i możliwości spędzenia czasu wolnego. Ubywa woli do bezpośredniej partycypacji w ponoszeniu odpowiedzialności za istniejący stan rzeczy i oczekiwane zmiany cywilizacyjne. Traci pamięć o swojej tradycji, nie potrafi antycypować perspektywy kulturowej swojej miejscowości.

Związek ze swoim miejscem urodzenia jest instynktowny, bardziej intuicyjny niż kulturowo i społecznie uświadomiony, uwewnętrzniony. Jest to raczej warstwa swoistego sentymentu, zewnętrznych obrazów dzieciństwa i młodości, rodzinnej i egzystencjalnej obecności w tym miejscu niż przejaw silnego utożsamiania się z rzeczywistością pojmowaną w sposób wspólnotowy.

Jak widać, nie wygasła całkowicie na prowincji wiejskiej egzystencjalno-emocjonalna warstwa poczucia więzi ze swoim środowiskiem, często ma ona jednak charakter werbalny i powierzchowny, nie do końca uświadomiony

<sup>4</sup> B. Suchodolski, *Rozważania o kulturze przyszłości narodu*, Szczecin 1989, s. 7.

i racjonalny, bez głębszego odczucia potrzeby posiadania własnej ojczyzny. Dlatego dziedzina edukacji kulturowo-pokoleniowej powinna uzyskać wsparcie i pogłębienie teleologiczne i aksjologiczne, a także adekwatną do rangi problemu wizję wychowania dla kulturowej kondycji lokalnej i najszerszej pojętej wspólnoty.

### 3. Edukacja społeczna (środowiskowa) i kulturotwórcza

Współczesne generacje pokoleniowe narażone są w większym stopniu niż w nieodległej przeszłości na egzystencjalną i kulturową dezorientację, w dużej części też na wykorzenienie z własnej subkultury środowiskowej. Znaczna część populacji obecnego czasu jest niezdolna do komunikowania się za pomocą nowych technologii informacyjnych, języka, stylu życia i systemu wartości. Tradycyjne i bezpośrednie formy i sposoby wymiany myśli, uczuć i wartości uległy dramatycznej marginalizacji, w istocie dehumanizacji. Na skutek tego powstaje głębsza niż kiedykolwiek luka międzyludzka, kulturowa bariera międzypokoleniowa.

Wielu ludzi stało się autsajderami życia, osobnikami zagubionymi w niezrozumiałym świecie, często nieszczęśliwymi w sensie egzystencjalnym i niedostosowanymi kulturowo. Współczesna rzeczywistość dostarcza wiele dowodów na to, że mamy do czynienia z rzeczywistym, choć „utajonym”, z niezwerbalizowanym społecznie i kulturowo problemem, także niezauważanym edukacyjnie. Życie człowieka jest za każdym razem indywidualnym eksperymentem, ale aby go z powodzeniem przeprowadzić, trzeba posiadać konieczne do tego narzędzia intelektualne, emocjonalno-społeczne i praktyczne. Niezbędne są umiejętności przystosowawcze, a nade wszystko zdolność do osobowej progresji, samorealizacji dla urzeczywistniania własnych aspiracji społeczno-kulturowych i życiowych. To wszystko może i powinna zainicjować współczesna edukacja uwzględniająca przemiany pokoleniowe i kulturowo-cywilizacyjne. W przeciwnym razie znaczna część populacji stanie się, wbrew własnej woli, kategorią swoistych kibiców w zrelatywizowanym etycznie, pozornie sensownym i nieprzyjaznym w ludzki sposób świecie. Wobec tych realnych problemów życia niezbędna jest „humanistycznie uspołeczniona”, mądra szkoła, która wyzwała, a nie tylko przystosowuje. Chodzi więc o zrównoważone wychowanie dla kultury współistnienia społecznego, które nie eksponuje różnic, a poszukuje wartości wspólnych i jednoczących w imię więzi antropologicznej i naturalnej solidarności współistnienia ludzi w wymiarze społeczno-kulturalnym i egzystencjalnym.

Być może konieczne staje się sięganie do tradycyjnych więzi między ludźmi, do wrażliwości na środowiskowe i wspólnotowe komponenty odpowiedzialności egzystencjalnej i społecznej, także za wychowanie jako szansy dla gatunku. Coraz ważniejszy staje się żywy ruch myślenia i uczuć ludzkich wobec do-

minacji zdehumanizowanych i zinstrumentalizowanych modeli wzajemnego postrzegania się ludzi, żyjących blisko i dalej od nas.

Obserwacje i badania socjopedagogiczne poczynione w związku z tym opracowaniem dowodzą, że także młodzież, poszczególne jednostki i różnorodne grupy obecnego pokolenia, mimo że wznoszą się w tym świecie, czują się w nim coraz gorzej. Także młodzi przestają rozumieć sens i kierunek postępu cywilizacyjnego, perspektywy świata najbliższego i dalszego. Tracą poczucie bezpieczeństwa, otwartości, zdolność do afirmacji, nadzieję na samorealizację, gubią naturalną radość życia. Kontakty międzypersonalne realizują w sposób wybiórczy, szybki, tymczasowy, na chwilę i powierzchownie. Na ogół są to relacje nieświadomie aksjologiczne i ograniczone emocjonalnie, realizowane najczęściej na poziomie przedmiotowym, według określonych konieczności, wokół spraw, interesów, projekcji własnego, często egocentrycznego pojmowania potrzeb konsumpcji. Często są to kontakty podejmowane dla określonego celu osobistego, nie w pełni aksjologiczne i etycznie świadome następstw.

Z tych powodów wychowanie pokoleniowe i kulturowe musi zachować dziedzictwo pamięci środowiskowej, kulturowej, a zwłaszcza moralnego i współodczuwanego etosu wspólnoty, najbliższej społeczności kulturowej i wykraczającej poza nią. Te antropoaksjologiczne formy współczesnego wychowania muszą się wzajemnie przenikać i warunkować. Chodzi tu bowiem o najbardziej fundamentalny wymiar wychowania, który może dokonywać się w rodzinie i szkole pojętej jako rozszerzenie środowiska lokalnego i regionalnego w przestrzeń ponowoczesnych, odczłowieczonych „technologii życia, tym bardziej że badana młodzież deklaruje przywiązanie do wartości tradycyjnych, bliskich życiowo.

Przywoływane tu wielokrotnie pierwiastki społeczne i środowiskowe, składniki więzi i emocji przeżywanych w związku z własną „małą ojczyzną”, są oczywistym początkiem całego, uniwersalnego wychowania pojętego jako wprowadzanie człowieka w kulturę uniwersalną poprzez kulturę osobistą, własną, zrozumiałą, sensowną, stanowiącą fundament osobowości wykraczającej poza ten pierwotny świat, ale dzięki temu powstaje coś niezwykle ważnego, istotnego i prawdziwego, to co posiadły pokolenia wcześniejsze, tj. poczucie znaczenia swoich korzeni, wartości życia osobistego i zbiorowego jako naturalnego nośnika zasad życia.

Badania „prowincjonalnej” generacji młodzieży na Podkarpaciu świadczą także o tym, że istnieje szansa, swoista alternatywa wychowania dla wartości środowiskowych czerpiących z kultury ludowej i rustykalnej, z tradycji lokalnego folkloru, wartości, które są włączane w całość uniwersalnych dóbr kulturowych, stanowiąc naturalny komponent kultury powszechnej<sup>5</sup>. Zatem eksponowanie w wychowaniu kulturowo-regionalnego punktu widzenia nie ma charakte-

---

<sup>5</sup> S. Pigoń, *Na drogach kultury ludowej. Rozprawy i studia*, Warszawa 1974; tenże, *Z przędziwa pamięci. Urywki wspomnień*, Warszawa 1968.



ru opozycyjnego wobec kultury ogólnej. Jest natomiast naturalną, konieczną i ważną opozycją wobec unifikacji, anonimowości i relatywizacji znaczeń i sensów kultury humanistycznej w globalnym wymiarze.

Można w świetle przeprowadzonych badań i analiz sformułować dalsze konkluzje o charakterze społecznym, kulturoznawczym, edukacyjnym. Uprawnione jest twierdzenie, że na Podkarpaciu następuje zmierzch tradycyjnej wiejskości, zarówno w sferze rolno-ekonomicznej, jak i coraz wyraźniej w obszarze kulturowym i obyczajowym.

W szkole występuje wyraźna luka edukacyjna dotycząca kształtowania samowiedzy o własnych źródłach obyczajowo-kulturowych, rdzenia własnej tożsamości, przynależności i zakorzenienia społecznego. Problematyka ta jest najczęściej wypierana z programów kształcenia społecznego i systemów wychowawczych szkół. Incydentalne formy o treściach lokalnych nie budują spójnych działań pedagogicznych w środowisku i na jego rzecz. Problematyka ta jest też często ograniczana w warstwie emocjonalnej i poznawczej, usuwana poza bieżący i długofalowy obszar społecznego, kulturowego funkcjonowania szkoły. Taki stan rzeczy powoduje swoisty dualizm i niespójność edukacyjną, która powoduje rozdzielenie tożsamościowej spójności pomiędzy dwa światy wartości – kultury lokalno-tradycyjnej od kultury ponowoczesnej i globalnej unifikacji. Można orzec, że opisane zjawisko jest znaczącym problemem i wyzwaniem edukacyjnym, kulturowym i psychologicznym obecnego czasu.

Uprawnione wydaje się twierdzenie, zgodnie z którym kryzys i wielorakie rozwarstwienie kultury prowadzi do zagubienia się w niej człowieka, staje się problemem o randze antropologicznej. Badania dowiodły, że na wsi podkarpackiej obserwuje się zjawiska cywilizacyjne, demograficzne i edukacyjno-zawodowe, które generują m.in. wysoki odsetek pozarolniczej aktywności zarobkowej ich mieszkańców<sup>6</sup>.

W tych okolicznościach zanika ukształtowany w latach powojennych znamienity rys mentalny pokoleń na Podkarpaciu, który utrwalił na kilka dziesięcioleci dwoisty sposób myślenia o sobie jako o „półrobotniku” i „półrolniku”, „częściowym” inteligencie. Ta formacja myślenia i urzeczywistniania własnej tożsamości egzystencjalnej owocowała przez kilka dziesięcioleci powojennych dwoistością kulturową, niezdecydowaniem zawodowym, ale mimo tego rozdwojenia społeczno-industrialnego nadal trwało przywiązanie do tradycji lokalnej i regionalnej. Wyrażało się to w przywiązaniu do swojego rodowodu społecznego.

W świetle badań część młodzieży w lepiej zorganizowanych miejscowościach Podkarpacia ponownie odkrywa wartości lokalnego świata etnośrodowiskowego. Jesteśmy świadkami swoistego procesu odnowienia „kulturowej tożsamości” tej Ziemi. Po latach traktowania kultury lokalnej jako swoistej maskot-

---

<sup>6</sup> Por. J. Piezga, *Wieś czy rolnictwo podkarpackie? Dylematy socjologa* [w:] *Przemiany przemiany wiejskiej w Polsce i na Słowacji*, red. M. Malikowski, J. Piezga, Rzeszów 2008, s. 158–170.

ki realnego socjalizmu autentyczne wartości regionalne mogą mieć żywotny i atrakcyjny wymiar w sensie kulturotwórczym i edukacyjnym. Następuje powolny, ale istotny świadomościowo „zanik polaryzacji treści pojęć tradycja i nowoczesność”<sup>7</sup>. Badana młodzież wskazuje, choć niejednoznacznie, że wartości tych dwóch światów pokoleniowych – tradycji i nowoczesności dają się ze sobą godzić. Problem jednak dotyczy poziomu rozumienia i świadomego zespolenia, uwewnętrznienia w życiu każdej jednostki tych sprzeczności, a to jest już problem rzetelnej edukacji.

#### 4. Pokolenia i lokalność wobec globalizacji i ponowoczesności – konteksty świadomościowe i edukacyjne

W obecnej przestrzeni „płynnej rzeczywistości” nakładają się na siebie co najmniej dwie formacje świadomości pokoleniowej określającej charakter i poziom partycypacji w kulturze ponowoczesnej. Jest to z jednej strony pokolenie i jego kilka generacji minionej doby realnego socjalizmu, z drugiej zaś pokolenie młodzieży doby „ponowoczesnej”. Mimo radykalnych przemian dokonujących się we wszystkich sferach życia kształtuje się koegzystencja międzypokoleniowa. Świadczy to o potencjalnej i realnej nadal sile naturalnego środowiska wychowującego, jakim pozostaje mała ojczyzna, jej obyczajowy i społeczno-etnologiczny charakter. Mimo dekompozycji tradycyjnych środowisk okazuje się, że poczucie własnego rodowodu jest nadal obecne.

Jak stwierdziliśmy, badana młodzież traktuje swoją lokalność i środowiskowe dziedzictwo oraz modele ponowoczesności jako rzeczywistości możliwe do pogodzenia ze sobą. Co więcej, sądzi, że są one pożądane dla wyrównywania dystansu cywilizacyjnego na prowincji. Mogą one tworzyć równowagę społeczno-cywilizacyjną, zapobiegać alienacji poznawczej i społecznej młodzieży „prowincjonalnej”. Zafascynowana nową perspektywą liberalnego życia, uwolnionego od tradycyjnych skrupowań, instynktownie odczuwa potrzebę przynależności do obu światów. Uważa, że kulturowy posąg pierwotnego środowiska może równoważyć dysonans kulturowy w dobie destabilizacji istniejącego ładu między ludźmi.

Młodzież nie chce traktować warunków kulturalnych na prowincji jako konieczny relikwyt przeszłości, bez przyszłości. Nie chce żyć „w kulturowej enklawie skansenu”<sup>8</sup>. Wyraźnie nie akceptuje sztucznego wskrzeszania tradycyjnych obyczajowości etnograficznych przy nadarzających się okazjach. Akceptowanie współobecności tradycji i nowoczesności jest pozbawione podstawy edukacyj-

<sup>7</sup> Z. Seręga, *Odnowiona tożsamość wsi? Szkic o procesach instrumentalizacji tożsamości lokalnej w epoce turystyfikacji świata* [w:] *Przemiany przestrzeni wiejskiej w Polsce i na Słowacji*, red. M. Malikowski, J. Piezga, Rzeszów 2008.

<sup>8</sup> Tamże.

nej, jest bardziej instynktowne, powstałe na zasadzie poszukiwania swojej „podzielonej” tożsamości czy odreagowania trudnej do zaakceptowania logiki brutalnego systemu, do którego pokolenie „postsocjalistyczne” z oczywistych powodów nie nawykło.

Jednocześnie powstał rodzaj aspiracji wśród inteligencji o korzeniach chłopskich dopełniania swojego „ja” o wartości niedocenianej dotąd „małej ojczyzny”. Co więcej, ludzie ci wobec specyficznego relatywizmu obyczajowego, moralnego i kulturowego przyznają się do odczuwania deficytu stałości i „normalnego sensu życia”. Zgłaszają akces do swojej klasy, co przywraca poczucie zakorzenienia i wyraźniejszą tożsamość własną.

Badania dwóch pokoleń młodzieży, przed- i potransformacyjnego, wskazują, że dla obu formacji ważne są wartości podstawowe i pierwotne wychowawczo, związane z pamięcią swojego miejsca najwcześniejszego wstania i dojrzewania społecznego, ale też współczesna generacja ludzi młodych odczuwa zagrożenie utratą swojskiego „krajobrazu życia”, bliskości, swojskości, etosu bycia u siebie, życzliwych i przyjaznych relacji międzyludzkich małych społeczności i wspólnot lokalnych. Stąd u współczesnej młodzieży o rodowodach regionalno-prowincjonalnych pojawia się znamienna dążność do scalania własnej osobowości wokół obu krzyżujących się światów aksjologii życia.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na rodowody małych społeczności, które powstawały w wysiłku o przetrwanie ekonomiczne i zachowanie więzi grupy społecznej. W tym sensie są one uwarunkowane wielopokoleniowym doświadczeniem, stając się podstawą samoświadomości jednostkowej i własnej grupy. Na jej podstawie powstawały owe odrębności obyczajowe i lokalno-kulturowe pozwalające zachować własną tożsamość i zdolność do przetrwania<sup>9</sup>.

Współcześnie mamy do czynienia z wyraźną opozycją kultur lokalnych (regionalnych) wobec stylów kulturowych ponowoczesności. Takie reakcje są w dużej mierze naturalne wobec procesów naruszających i destabilizujących istniejący dotąd porządek kulturowo-społeczny najbliższego środowiska. W tej perspektywie analitycznej można wyrazić ostrożną aprobatę dla stanowiska M. Wieruszewskiej: „Lokalne kultury zaczyna się postrzegać jako rezerwuari oryginalnych scenariuszy i nowych przeżyć”<sup>10</sup>.

Proces „godzenia” kultur lokalnych i regionalnych nie może dokonywać się według logiki prostego dopełniania się obu formacji myślenia, wartościowania, postaw i obyczajowości. Konieczne jest edukacyjne wzmocnienie procesów kulturowych na prowincji, która nadal pozostaje swoistym rezerwuarem zdrowego sceptycyzmu wobec agresywnej cywilizacji ponowoczesnej. Rzeczywiste zrównoważenie tradycji i ponowoczesności nie może odbywać się na zasadzie eklektycznej sumy aksjologii społecznych i kulturowych.

<sup>9</sup> Por. S. Pigoń, *Na drogach i manowcach kultury ludowej*, Lwów 1939.

<sup>10</sup> M. Wieruszewska, *Wieś – miejsce czy obszar [w:] W obliczu zmiany. Wybrane strategie działania mieszkańców polskiej wsi*, red. K. Gorloch, G. Foryś, Kraków 2005.

Ten niewątpliwy fenomen czasu wymaga przede wszystkim diagnozy i opisanie w perspektywie wyzwania pożądanych procesów kulturotwórczych i edukacyjnych. Nie może ona być realizowana przez kosmopolityczną szkołę i nauczycieli, którzy robią to, co muszą, aby sprostać formalnym oczekiwaniom władz. Nie może być też domeną nieomylnych menedżerów i stymulatorów procesów urządzania prowincji (wsi) poprzez inwestycje materialno-technologiczne, instrumentalne, pozaosobowe i zdehumanizowane metody zmieniania infrastruktury życia ludzi. W tych warunkach traci na swojej naturalności wychowanie w rodzinach i środowiskach wiejskich, zorientowanych na wynaturzony model biznesu pozbawionego społecznej, a nawet religijnej etyki.

Należy dodać, że współczesna dwoistość mentalności chłopskiej staje się faktem etnologicznym i społecznym. Jest ona pozbawiona wewnętrznej spójności, rdzenia uświadomionej podmiotowości, staje się raczej eklektycznym stanem rezygnacji, erozji poczucia własnej tożsamości. Zjawisko to potwierdzają nasze badania i innych współczesnych autorów. Zgodnie z nimi prowincjonalność i chłopskość na Podkarpaciu jako składnik psychiczności i mentalności, poczucia względnej autonomii przestaje istnieć. „Chłopskość ulega zatarciu w zetknięciu z wielozawodowością ludności wsi”<sup>11</sup>.

Jakie mogą być konkluzje w kontekście tych badań? Przede wszystkim stanowią one podłoże do refleksji w dziedzinie aksjologii edukacyjnej w odniesieniu do zachodzących procesów. Dotycząca one problemu erozji tradycyjnej kultury, tendencji do równoległego jej odtwarzania, przy zachowaniu symbiozy cywilizacyjnej z dowartościowaną humanistycznie nowoczesnością. Jest to fundamentalne wyzwanie edukacyjne i społeczno-wychowawcze na poziomie zrównoważonej kultury współżycia ludzi.

## 5. Edukacja dla kultury współżycia

W tym kontekście pojawiają się aktualne i ważne zagadnienia badawcze dotyczące kulturowo-edukacyjnych potrzeb, współczesnych dylematów cywilizacyjnych prowincji. Z przeprowadzonej diagnozy wynika konieczność wspierania zrównoważonej koegzystencji tradycji i ponowoczesności jako odmiennych form kultury, akceptującej „ciągłość i kontynuację” oraz zmianę. Świadomość własnych korzeni i nabyte w lokalnych środowiskach wzorce społeczne determinują postawy, aspiracje oraz dążenia edukacyjne i zawodowe. Tradycja i pokolenia pozostawiły na drodze naturalnego przekazu własne piętno w postaci kontynuowanej i rekonstruowanej kultury. W tym ujawnia się najprostsza i fundamen-

---

<sup>11</sup> Z. Seręga, *Odroczony koniec chłopów w Polsce* [w:] *Równi i równiejsi, zwycięzcy i przegrani. Dynamika różnicowań społecznych w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, red. E. Jurczyńska-Mac Cluskey, Tychy – Bielsko-Biała 2006.

talna zarazem prawda o znaczeniu ciągłości i przemian kultury, pracy, życia i potrzeb edukacyjnych ludzi.

Współczesne wyzwania kulturotwórcze i edukacyjne wymagają intelektualno-pedagogicznego namysłu, weryfikacji i modyfikacji w „perspektywie ludzkiej”. Przedsięwzięcia edukacyjne należy traktować jako wyczerpującą konstrukcję uwzględniającą środowiskowy mit, lokalną legendę i etos zbiorowości ludzkich. Zatem edukacja pokoleniowa, regionalna, jednocześnie otwarta na współczesną cywilizację, pojęta optymalnie powinna wchłaniać minione, pozytywne doświadczenia edukacji społecznej, czerpać z dorobku wychowania i samowychowania pozalekcyjnego i pozaszkolnego z polskiej tradycji szkoły środowiskowej okresu międzywojennego i powojennego.

Treści i wartości wychowania społecznego i dla kultury społecznej realizowane na drodze zróżnicowanego i upodmiotowionego rozwoju jednostki powinny wyrastać z realnego świata znaczeń, wartości moralnych i społecznych, zrozumiałych i czytelnych treści życia środowiskowego. Tradycja regionalna może być spożytkowana jako dorobek pokoleniowy kształtujący treści edukacyjne dla współczesnego życia środowiskowego. Może wzbogacać koloryt lokalnego życia społecznego, kulturowego, wnosząc również pewien ładunek uczuciowego postrzegania i wartościowania własnych „małych ojczyzn”. Może wyrównoważyć jednostronność współczesnych, postmodernistycznych schematów życia, które w zasadzie nie tworzą środowiska więzi i przeżyć emocjonalnych w tradycyjnym znaczeniu tego pojęcia.

Dla urzeczywistnienia tego postulatu w dobie „erozji kultury humanistycznej” konieczna jest symbioza edukacji regionalnej i uniwersalnej w jednej konstrukcji edukacyjnej. Niezbędne staje się dokonanie na nowo fundamentalnych wyborów teleologicznych i aksjologicznych prowadzących do zrównoważenia celów i wartości edukacyjnych. Chodzi o komplementarne uwzględnienie wartości małych, osobliwych kultur lokalnych i regionalnych oraz całego dziedzictwa filogenetycznej kultury uniwersalnej, łącząc je z paradygmatami cywilizacji współczesnej, ponowoczesnej. Taki sposób formułowania holistycznej wizji edukacji i wychowania może być pożądaną opozycją wobec nihilizmu i relatywizmu współczesnych tendencji edukacyjnych, orientacji w istocie „pozahumanistycznych”, traktujących wychowanie jako dziedzinę „wolnego rynku”.

Obecny, „zdehumanizowany” model edukacji, pozbawiony ewolucyjnych pierwiastków tożsamości, źródłowych wartości autotelicznych, powstających od początku każdej drogi samoświadomości osobowej, skutkuje abstrakcyjnością wychowania pozbawionego podstawowych odniesień kulturowych i społeczno-aksjologicznych. Efektem takiego wychowania jest zatomizowany człowiek, pozbawiony immanentnych ludzkich zdolności do bycia dla innego człowieka. Przez to ludzie stają się jednostkami głównie „istniejącymi w sobie” i „dla siebie”, niezdolni do głębszych interakcji współodczuwania, zrozumienia, empatii i zwykłej, a koniecznej współpracy ze sobą. Są to sensy i znaczenia kulturowo-

-egzystencjalne, które powstają najwcześniej, w świecie najbliższych i w warunkach poszerzających się stopniowo doświadczeń związanych z innymi kręgami ludzi w szerszym otoczeniu kulturowo-społecznym.

W obliczu współczesnych tendencji kulturowego nihilizmu, ambiwalencji aksjologicznej i kosmopolityzmu, wobec tradycyjnych i immanentnych wartości konieczne staje się poszukiwanie nowej drogi wychowania aksjologicznego odwołującego się do własnych, osobowych i dziedziczonych mitów, do najwcześniejszych doznań i obserwacji najbliższego świata, najbliższej ojcowizny. Można stwierdzić, że kultura osobista i osobowa staje się punktem wyjścia do zakorzenienia się w dalszej perspektywie edukacyjnej. Uzasadnienia dla takiej koncepcji edukacyjnej tkwią najwyraźniej w naturze psychologicznej człowieka, w jego prospołecznym i kulturowym dziedziczeniu człowieczeństwa, które w swym progresywnym nastawieniu dąży do stałości i stabilizacji tożsamościowej, do zapamiętanych i stałych odniesień własnego doświadczenia. Poszukuje punktu oparcia dla racji moralnych i kulturowych w znanym świecie wczesnego rozwoju dla stopniowego wchodzenia w szerszy świat ludzki.

Przeprowadzone badania socjokulturowe i społeczno-edukacyjne w perspektywie wielopokoleniowej, historycznej i wielokulturowej prowadzą do przekonania, że na zanikających już obszarach tradycyjnej wiejskości zachowały się i nadal żywotne pozostają składniki mitu lokalności i etosu regionalnego. Te czynniki samoświadomości wielu małych i terytorialnie szerszych subkultur regionalnych (prowincjonalnych) zachowały potencjalne szanse na przetrwanie, a nawet rozwój. Mimo ponowoczesnej erozji tożsamości wiejsko-prowincjonalnej wiele elementów tego mitu nie zostało całkowicie usuniętych ze współczesnej samowiedzy środowiskowej, także młodych ludzi, którzy pozostają beneficjentami określonych wartości i antywartości.

Współczesny prowincjonalizm w aktualnej kondycji środowiskowo-kulturowej stwarza realne szanse na projektowanie przyszłości cywilizacyjnej. Może tego dokonać poprzez zainicjowanie szeroko rozumianej misji edukacyjno-aksjologicznej zachowującej wartościowe składniki kultury społecznej (środowiskowej) jako równoważącej opozycji dla zrelatywizowanych wartości życia, proponowanych przez postmodernistyczną religię „instrumentalnej skuteczności”, działania człowieka przez urzeczowione narzędzia postępu.

## **6. W stronę antropologicznych i uniwersalnych wartości wychowania**

W edukacji społecznej dla kultury współżycia ludzi trzeba sięgać po elementarne w istocie archetypowe znaczenia kultury tradycyjnej i uniwersalnej zarazem. Można jej poszukiwać w ludycznych i organicznych obszarach antropologicznego sensu bycia człowiekiem wobec innego człowieka. Na pewno trzeba sięgać do źródeł humanistycznej edukacji, do ignorowanych obecnie obszarów

etyki naturalnej, zgodnej z kryteriami humanizmu antropologicznego, do kulturowości zweryfikowanej w doświadczeniu ludzkim, w empirycznych podstawach kultury uniwersalnej<sup>12</sup>.

Pozostają inne jeszcze zagadnienia dotyczące humanizacji edukacji. Problem dotyczy m.in. ekspansji form kultury popularnej, nowej, zrelatywizowanej kultury obyczajowej, pozbawionej uniwersalnych norm życia i odniesień do kultury wyższej. Obniża to humanistyczne standardy współżycia ludzi ze sobą. Jak rozwiązywać te problemy edukacyjne w atmosferze przenikania się, krzyżowania i powierzchownego dopełniania w bezrefleksyjne schematy zachowań międzyludzkich. Nie buduje to klimatu wzajemnego zrozumienia i zaufania, nie ugruntowuje poczucia własnej autonomii i suwerennej samooceny. Relacje stają się powierzchowne, tymczasowe, pozbawione odpowiedzialności i zobowiązania. Rodzi się na tym tle atmosfera niestałości, która buduje bariery dla głębszych więzi, prowadzi do napięć, w konsekwencji do utraty podmiotowości własnej, także we własnej zaburzonej samoocenie.

Chodzi więc o to, aby te tendencje i nawyki zachowań bieżącego życia, dla których brak czasu i skłonności do wartościowania, zastępować aksjologiczną i teleologiczną opozycją na miarę wychowania dla wartości antropologicznych. Zjawisko to zatóczyło szeroki krąg cywilizacyjny. Zachodzi w obszarach ogólnej i środowiskowej kultury życia, spycha na plan dalszy jego uniwersalne kategorie. Jest obecna praktycznie wszędzie; w systemie edukacyjnym, niemal w każdej rodzinie, w grupach rówieśniczych, instytucjach, korporacjach pracowniczych itp.

Dla edukacji aksjologicznej jest to antropogeniczna strata potencjalności ludzkiej, owej magii pragnień uczuciowości i wrażliwości na bliskie człowiekowi składniki życia międzyosobowego, które tworzą tożsamość siebie, immanentny związek z otoczeniem ludzkim, w którym człowiek istnieje, działa, wnosi swoją cząstkę i z tej substancji humanistycznej czerpie. Są to wartości wychowawczo rozwijające i stanowiące każdego człowieka, jego kulturę psychologiczną i duchową, którą w warunkach zaniechania wychowawczego tracimy bezpowrotnie.

W edukacji zanika pierwiastek rozbudzania autotelicznych potrzeb samorealizacyjnych. Z jednej strony u młodzieży objawiają się postawy nihilizmu, rezygnacji, oportunistu, życiowego cwaniactwa, skłonności do wygrywania każdej sytuacji dla własnych korzyści itp., z drugiej zaś kształtuje się formacja młodzieży wprzęgniętej w rydwan walki o własne funkcjonowanie w kondycji lepszej niż inni, co wywołuje nastawienia skrajnie konkurencyjne i agresywne, przejawów irracjonalnej nietolerancji, egoizmu osobistego i społecznego. W obu tych postawach współczesnej młodzieży ujawnia się drastyczny brak antropologicznej aksjologii wychowania społecznego, moralnego.

<sup>12</sup> Z. Mysłakowski, *O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje*, Warszawa 1967.

## 7. Oceny, konkluzje, postulaty

Charakter współczesnego życia odznacza się procesami cywilizacyjnymi, które naruszają dotychczasowe systemy więzi społecznych, środowiskowych, lokalnych, kulturowych, ekonomicznych, wpływa na procesy demograficzne, mentalne i edukacyjne. Przyspieszeniu ulega bieg spraw ludzkich, zarówno jednostek, jak i grup społecznych. W szczególności naruszone zostają struktury środowisk lokalnych, regionalnych, które bezpowrotnie zatracają swoją tożsamość społeczną, kulturową, mentalną. Radykalnie zmienia się w nich charakter więzi i relacji między ludźmi. Dzieje się tak wbrew utrwalonym kanonom kultury tradycyjnej i uniwersalnej, która dotąd wytwarzała względnie trwałe tendencje do rekonstruowania wartości, zachowując jej antropologiczną ciągłość i tożsamość.

Obecnie niewiele już wartości i stanów świadomościowych zachowuje swoją choćby subiektywną stałość. Z. Bauman uznaje, że człowiek coraz bardziej ulega „kłębowiskom ulotnych i nietrwałych przedmiotów pożądania, umiejętności, partnerstwa, układów, przyjemności, marzeń, stylów i celów życia”<sup>13</sup>. Narusza to tzw. normalny spokój i zdolność do skutecznej adaptacji w „świecie szybkości i przyspieszenia”. Nie nadąza za tym wpisana w ustrój ludzki jego naturalna zdolność do ewolucyjnych przystosowań. Straciła na to wpływ edukacja społeczna i kulturotwórcza. Pogłębia się względność wartości i zasad, reguł życia, norm i wzorów postępowania, ujawnia się brak trwałych punktów odniesienia. Z życiowo-etycznym relatywizmem wiąże się przeświadczenie, że „nic nie jest już konieczne”. Rodzi to decyzje i postawy lekceważenia utrwalonego ładu moralnego i prawnego u coraz szerszych grup ludzi „wędrujących po świecie”, którzy nie uznają uniwersalnych kryteriów. Jest to w istocie rzeczy wędrowka po wartościach ludzkich, traktując je wybiórczo, stosownie do niestałej sytuacji. Rodzi to patologie wykraczające poza naturalną między ludźmi konkurencję<sup>14</sup>.

B. Suchodolski w następujący sposób interpretuje te zjawiska: „Nie jest łatwo głosić pochwałę życia kierowanego zasadą «być»” i dodaje, że „cywilizacja nasza zdominowana przez środki nie jest wrażliwa na cele i wartości ani na egzystencjalny wymiar życia”<sup>15</sup>. Niewątpliwie jest to trafna diagnoza, pozostaje jednak pytanie, co z tym robić, co robić z człowiekiem i jego obecną cywilizacją? Zachodzące zmiany wydają się nieodwracalne, gruntownie wpływające na aksjologię relacji międzyludzkich i ogólnie na kondycję antropologiczną gatunku. Objawiają się one w podstawowych sferach więzi psychologicznych i osobowych, zwłaszcza w dziedzinie komunikacji międzypokoleniowej, w układach i powiązaniach nieformalnych i formalnych, zawodowych, korporacyjnych, edukacyjnych itp.<sup>16</sup>

<sup>13</sup> Z. Bauman, K. Tester, *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowa z Zygmuntem Baumanem*, Warszawa 2003, s. 153.

<sup>14</sup> Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2006, s. 94.

<sup>15</sup> B. Suchodolski, *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003, s. 146.

<sup>16</sup> Por. J. Czerny, B. Krzyszpín, *Paradygmaty współczesnej edukacji*, Katowice 2008.



W tych warunkach pierwotne, etnokulturowe środowisko życia, także rodzina jako wspólnota naturalna, żywiąca się przede wszystkim uczuciowością, najbliższa każdemu w ludzki sposób, najwyraźniej przegrywa w konkurencji z „operacyjnymi i instrumentalnymi” formami współistnienia ludzi. Pozostaje w opozycji do współczesnych „konieczności życia” dziejących się poza rodziną, poza domem, poza miejscem powstawania wartości, poza bliskim i naturalnym środowiskiem życia. Osłabieniu ulega naturalna gotowość do spontanicznego porozumiewania się międzyosobowego, zdolność ludzi do obdarzania się zaufaniem i solidaryzmem antropologicznym.

W przyspieszonym biegu życia brakuje miejsca na wiarę w czyste intencje ludzkie, dlatego jest jej w życiu coraz mniej. Tworzy się osobowy i międzyosobowy pancerz zubożenia, próżnia pozbawiona psychologicznej i kulturowej bliskości ludzi. W najbliższych środowiskach życia i naturalnych związkach sąsiedzkich ludzie unikają trwałych więzi, brania na siebie zobowiązań wobec innych, również wobec osób z najbliższego kręgu krewnych i znajomych. Utraciły swój naturalny, ludzki sens pojęcia przyjaźni, koleżeństwa, zobowiązania, powinności itp. Utrwała się tendencja do zachowania dystansu, ostrożności i bezpiecznego egocentryzmu. Towarzyszy temu poczucie osamotnienia, opuszczenia, wykluczenia i marginalizacji nawet wśród bliskich, w kręgach rodzinnych i środowiskowych. Niegdyś żywe więzi wspólnotowe, spontaniczne kontakty młodzieżowe i środowiskowe utraciły swoje znaczenie jako składniki międzyludzkich zachowań kulturowych, prospołecznych, egzystencjalno-hedonistycznych i ludycznych.

W ten sposób kurczy się i wyjaławia nieskrępowana i swobodna wymiana empatycznych znaczeń pomiędzy ludźmi. Cierpi na tym podmiotowość osobowa i zbiorowa tożsamość małych społeczności, grup sąsiedzkich i wspólnotowych. Nasila się znamienna ucieczka ku własnemu „ja”, pojawia się niechęć wobec świata ludzi z własnego otoczenia, które wydaje się przede wszystkim konkurencyjne. Paradoksalnie osłabieniu ulega poczucie podmiotowości własnej, rozczarowanie i niechęć wobec własnej osoby jako uczestnika współistnienia zbiorowego. Rzeczy i przedmioty przysłaniają to, co J. Szczepański określa jako „źródło najważniejszych ludzkich spraw”<sup>17</sup>.

Zachodzi nieuchronny, ale konsekwentny proces erozji sumienia człowieka indywidualnego, coraz silniej poddającego się presji czynników zewnętrznych. One to powodują, że psychika ludzka ulega „bezprzeżyciowej” instrumentalizacji pod wpływem uprzedmiotowionego otoczenia. Współczesny człowiek nabywa w wyniku doświadczania współczesnej cywilizacji cech gorszych niż jego własna tradycja moralno-społeczna i uniwersalne kryteria wartości. Jego przeszłość ewolucyjna w tej sferze jawi się jako nieprzewidywalna, niejasna, pozbawiona aksjologicznego wpływu wychowawczego przestrzeń „bez człowieka”.

<sup>17</sup> Por. J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984.

Tradycyjne więzi oparte na wartościach ważnych dla i między ludźmi zastępowane są najczęściej porozumieniami interesownymi, przyjmują postać „technologii bycia razem”<sup>18</sup> dla osiągnięcia celów ekonomicznych i prestiżowych. Młodzi ludzie nabywają sprawności i umiejętności szybkiego tworzenia i zrywania tzw. układów, a także wychodzenia bez szwanku po osiągnięciu swoich celów z „krótkotrwałych układów”. Ponadto nie są skłonni do budowania związków opartych na głębszej, wzajemnej identyfikacji wartości autotelicznych, osobowych, etycznych itp.

Daje się zaobserwować narastanie nietrwałości i tymczasowości, wątpliwości wobec różnych związków międzyludzkich, w tym także rodziny. Nawet w tym kręgu relacje stają się mechaniczne i powierzone, przenika je bezrefleksyjność, niecierpliwość wyrażająca się zachowaniami „kończy szybko i zaczynać od nowa”, „odważnie i często eksperymentować”<sup>19</sup>. Zagubiony został etos wspólnego bycia i działania pokoleniowego, poczucia zobowiązania, poczucia wypełnienia misji wobec siebie i dla innych.

Charakterystyczne dla współczesności załamanie „kondycji” więzi międzyludzkich jest konsekwencją zmian cywilizacyjnych, kulturowych i form życia społecznego. Zachodzą gruntowne zmiany w sferze tożsamości zbiorowej, środowiskowej, wspólnotowej, ale także, a może przede wszystkim w odczuwaniu tożsamości własnej jako osoby suwerennej i podmiotowej. Powoduje to trudności w zachowaniu integralności osobowej i mentalnej, sfery subiektywnego odczuwania własnego człowieczeństwa. Groźna staje się zwłaszcza destrukcja perspektywy własnej i najbliższego otoczenia na rzecz tzw. krótkiego planu życia, szybkiego działania.

Ludzie gubią długofalowy sens przeżywania własnego życia, zwłaszcza w sensie pokoleniowym, rodzinnym, środowiskowym, w swoim niepowtarzalnym wymiarze antropologicznym. Ten rodzaj postaw skraca siłą rzeczy horyzont widzenia siebie w perspektywie osobowej kontynuacji, ciągłości „kultury osobistej”, „legandy własnej”, tej osobliwej opowieści życia, narracji wykraczającej poza krótką chwilę dzisiejszą i każdego następnego dnia. Utrwała to zanik więzi wspólnotowych, odczuwania własnych korzeni, bliskości i przyjaźni do ludzi.

Doniosłym wyzwaniem edukacji pozostaje osamotnienie egzystencjalne wśród takich samych ludzi. Najczęściej bywa to osamotnienie socjalne, które najbardziej dotyczy ludzi młodych i „po przejściach”, zwłaszcza edukacyjnie nieprzystosowanych ze względu na tzw. dystans cywilizacyjny. W tej przestrzeni życia pojawiają się niezwykle aktualne postulaty edukacyjne zorientowane na „człowieka-outsajdera” w peletonie pogoni „do nikąd”. Taki kierunek wyzwala energia ludzkiej jest zapewne społecznie i etycznie pożądany. Może być speł-

<sup>18</sup> Por. Z. Bauman, *Razem, osobno*, Kraków 2003.

<sup>19</sup> Tamże, s. 56.

niany wobec wielu ludzi, ale w warunkach respektowania solidaryzmu moralnego wobec tych, którzy nie mogą sprostać tempu cywilizacyjnemu, stając się ofiarami wykluczenia i wyobcowania. Paradoksalnie dzieje się tak wśród ludzi znanych nam, z sąsiedztwa, także każdego innego człowieka, który staje się ofiarą coraz powszechniejszej obojętności na ludzki los.

Na tle przeprowadzonych badań, analiz i studiów porównawczych przedstawionych w tym tekście uprawnione wydają się następujące, „nowe” i nienowe, postulaty edukacyjno-kulturowe:

- Diametralnie należy przeorientować istniejący ład aksjologiczny w wychowaniu indywidualnym i społecznym na rzecz treści antropokulturowych waloryzujących osobę ludzką dla współistnienia razem „mimo wszystko”.
- Konieczna staje się fundamentalna zmiana oblicza szkoły, która wypełniać będzie misję kulturową i antropologiczną, waloryzującą wartości osobowe i wspólnotowe, tradycje i humanistyczną perspektywę człowieka.
- Rozwiązania wymaga problematyka statusu nauczyciela i domu rodzinnego jako głównych partnerów wychowania. Dotąd są to środowiska obojętne wobec siebie, coraz bardziej opozycyjne aniżeli skłonne do konstruktywnej współpracy.
- W obliczu współczesnej relatywizacji wartości wychowania i kryzysu kultury współistnienia ludzi ze sobą konieczna staje się edukacja szkolna w zakresie antropologii filozoficznej, psychologii osobowości i pedagogiki antropologicznej.
- Szkoła i inne ogniwa edukacyjno-wychowawcze, ośrodki stanowienia teleologii edukacyjnych muszą wyzbyć się hipokryzji aksjologicznej i ukrytych intencji, poprawności w wychowaniu, które rozmija się z realnym życiem społecznym.
- Należałoby przywrócić jedność wychowania dla tradycji i nieuchronnych paradygmatów współczesnej cywilizacji (subkultury ponowoczesności), nadając im humanistyczny i krytyczny charakter.
- Upodmiotowieniu powinna ulec szkoła jako środowisko wychowujące i jej otoczenie społeczne, osoba ucznia i nauczyciela-wychowawcy, którzy pozostają pod presją programów, testów i odczłowieczonych technologii.
- Wyliminowaniu powinna ulec zafalszowana warstwa ukrytych ideologii wychowawczych, nieczytelnych intencji niejasnych ośrodków ich ekspozycji.
- Należy przeciwstawić się powszechnej dehumanizacji szkoły, alienacji ucznia i nauczyciela, presji nadzorów pedagogicznych, programów, wszelkich mechanizmów eliminujących dialog, wymianę myśli, odczuwania i wartościowania.
- Konieczne staje się przywrócenie rangi wychowawczej środowiska lokalnego, kultury regionalnej i edukacji środowiskowo-etnologicznej.
- Niezbędne staje się modelowanie szkoły jako ośrodka kulturowego w skali podmiotowej, wspólnotowej i kultury uniwersalnej.
- Konieczne staje się dowartościowanie wychowania społecznego i kulturowego o składniki tożsamościowe i wartości o randze antropologicznej.

- Nie należy likwidować małych szkół środowiskowych, nie można też mechanicznie zmieniać ustroju edukacyjnego. Konieczna jest natomiast głęboka reforma środowiska szkolnego na rzecz tworzenia warunków znośnych i twórczych dla uczniów i nauczycieli.
- Zasadniczej rekonstrukcji aksjologicznej musi ulec myślenie o rzeczywistej, humanistycznie pojętej demokratyzacji systemu edukacyjnego jako w istocie jedynej szansie wyrównującej dystans edukacyjny i kulturowy pomiędzy obszarami „prowincji” a centrami życia umysłowego i cywilizacyjnego.

### Bibliografia

- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Razem, osobno*, Kraków 2003.
- Bauman Z., Tester K., *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowa z Zygmuntem Baumanem*, Warszawa 2003.
- Czerny J., Krzyszpín B., *Paradygmaty współczesnej edukacji*, Katowice 2008.
- Miłosz C., *Szukanie ojczyzny*, Kraków 1992.
- Mysłakowski Z., *O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje*, Warszawa 1967.
- Omelanduk A.J., *Czym jest regionalizm?*, Wrocław–Ciechanów 1998.
- Pieźga J., *Wieś czy rolnictwo podkarpackie? Dylematy socjologa* [w:] *Przemiany przestrzeni wiejskiej w Polsce i na Słowacji*, red. M. Malikowski, J. Pieźga, Rzeszów 2008.
- Pigoń S., *Na drogach kultury ludowej. Rozprawy i studia*, Warszawa 1974.
- Pigoń S., *Na drogach i manowcach kultury ludowej*, Lwów 1939.
- Pigoń S., *Z przedziwa pamięci. Urywki wspomnień*, Warszawa 1968.
- Seręga Z., *Odroczony koniec chłopów w Polsce* [w:] *Równi i równiejsi, zwycięzcy i przegrani. Dynamika zróżnicowań społecznych w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, red. E. Jurczyńska-Mac Cluskey, Tychy–Bielsko-Biała 2006.
- Seręga Z., *Odnowiona tożsamość wsi? Szkic o procesach instrumentalizacji tożsamości lokalnej w epoce turystyfikacji świata* [w:] *Przemiany przestrzeni wiejskiej w Polsce i na Słowacji*, red. M. Malikowski, J. Pieźga, Rzeszów 2008.
- Suchodolski B., *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
- Suchodolski B., *Rozważania o kulturze przyszłości narodu*, Szczecin 1989.
- Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984.
- Szmyd K., *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930–2010. Wybrane dziedziny tradycji, kultury i edukacji regionu krośnieńskiego*, Rzeszów 2012.
- Wieruszewska M., *Wieś – miejsce czy obszar* [w:] *W obliczu zmiany. Wybrane strategie działania mieszkańców polskiej wsi*, red. K. Gorloch, G. Forýs, Kraków 2005.

**dr Zofia Frączek**

Uniwersytet Rzeszowski

**prof. dr hab. Pelekh Yurii**

National University of Water Management and Environmental Management, Rovno

**prof. dr hab. Yanitskiy Mikhail Sergeevich**

Kemerovo State University

**PhD. Monica Salassa**

III Uniwersytet w Rzymie

## **SOCIAL AND CULTURAL DETERMINANTS OF FORMATION OF THE SYSTEM OF TEACHERS VALUES**

## **SPOŁECZNE I KULTUROWE UWARUNKOWANIA FORMOWANIA SIĘ SYSTEMU WARTOŚCI NAUCZYCIELI**

### **Abstract**

On the basis of the cross-cultural research conducted in four European countries, the general regularities of teachers values system formation in the course of their professional development are described. Influence of specialization, and also gender, ethnic and confessional origin on the process of teachers values system formation is analyzed.

**Key words:** values, pedagogical activity, teachers, specialization, gender, ethnicity, religion, culture.

### **Streszczenie**

Na podstawie międzykulturowego projektu badawczego przeprowadzonego w czterech europejskich krajach zostały opisane generalne prawidłowości formowania się systemu wartości nauczycieli podczas ich profesjonalnego rozwoju. Realizując badania, dokonano analizy wpływu specjalizacji, płci, pochodzenia etnicznego i wyznaniowego na proces formowania systemu wartości nauczycieli.

**Słowa kluczowe:** wartości, aktywność pedagogiczna, nauczyciele, specjalizacja, płeć, wyznanie, religia, kultura.

Changes that take place in today's postmodern societies are appropriately accompanied by a significant transformation of value system of the mass consciousness. However, according to R. Inglehart, today the value systems of different societies are constantly changing, so that the nature of these changes

has significant economic, political and social consequences<sup>1</sup>. Accordingly, social and cultural changes, which determine the transformation of the value system, are of bilateral nature. It is obvious that this value transformation is evident not only at the level of society, but also at the level of the individual human and refers, first of all, to the personality forming in today's changing society<sup>2</sup>. Nowadays many young people are characterized by the lack of value orientations system or its disintegration, by a certain loss of meaning in life, which significantly complicates the process of socialization and subsequently self-realisation.

Such “value vacuum”, typical for the modern youth, in postmodern societies is the challenge for education which determines the necessity of reviving value approaches to its realization, “axiologization” of educational sphere. Humanistic reorientation of education that is aimed on personality development means, first of all, the development of the student's valuable sphere which is the goal and the result of pedagogical process at the same time.

The influence of educational environment on the formation of personality value orientations is determined both by the features of educational process organization and relationships with teachers. Moreover, regardless of the organization form and content of the educational process, teacher personality remains the most important factor in the development of students' value systems. So, the teachers' value system becomes more and more important. The humanistic nature of the pedagogical activity indicates that humanistic values are considered as the “eternal” orientations of teacher, which determine his life-meaning self-determination<sup>3</sup>. The abovementioned opinions identify the need and opportunity for the development of value sphere of future teacher personality in the process of training to professional activity.

Specific regularities and techniques of such development are the subject of a number of special researches on the formation of future teachers' life and professional value orientations, psycho-pedagogical aspects of the formation of their value and sense readiness to the profession. The study results formed the basis of a new, practical branch of post-non-classical pedagogical science – axiopedagogy (value-creating pedagogy), which aims to identify new educational strategies that could be an adequate response to modern challenges<sup>4</sup>. First of all, we are talking about the modernization of the educational sphere, in particular, about

<sup>1</sup> R. Inglehart, *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies* – Princeton, Princeton University Press, 1997, p. 453.

<sup>2</sup> 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, Wyd. UR, Rzeszów 2013, s. 279–300.

<sup>3</sup> *Педагогическая аксиология* /Отв. ред. Г.И. Чижакова, В.А. Слостенин. – Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2008, с. 294.

<sup>4</sup> Ю.В. Пелех, *Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога*, Рівне: Тетіс, 2009, с. 400.

the change of principles in the future teachers training programmes. The modern teacher acquires the status of a “moderator” of the process of students’ creative comprehending of study material and, at the same time, the teacher is given the task to promote the socially significant, moral principles as a requirement of public health and humanitarian progress.

The implementation of such task is possible under the condition of profound and fundamental changes of the teacher’s personality and his value orientations which, from the teacher’s point of view, are connected with cognitive perception of the information about humanistic (universal), social and professional values. That’s why it is logical that nowadays value orientations acquire the status of an essential component in the structure of teacher’s professionally significant qualities<sup>5</sup>.

All these facts actualize the researches of teachers’ value system and the factors that determine its nature and direction. R. Inglehart developed his own model of value systems typology in which he contrasted the „materialistic” and „postmaterialistic” values of various origin that are formed by means of socialization mechanisms. We should mention that postmaterialistic values in Inglehart’s model are divided into two groups – social values and values of self-actualization, accordingly focused on “joining” or “self-development”. Therefore, in our model there are three types of value systems of various origin<sup>6</sup>. It is explained by the fact that the system of personality’s value orientations is formed by means of three main processes:

- *adaptation*, that means the elimination of anxiety and maintaining the balance in the system “human-environment” through the modification of value orientations;
- *socialization* that reflects internal perception (or rejection) of the values significant for others;
- *individualization* that is aimed at developing of his own autonomous values system.

These processes consistently form a “protective”, “borrowed” and “autonomic” levels or “layers” of personality’s value orientations system during the individual’s development.

Fixation at any stage of individual development determines the predominance of the corresponding level in the individual system of values and generates a similar personality type: “adapting”, “socializing” or “individualizing”. Correspondently valuable structure of the mass consciousness can be presented as a set of personality types focused on the values of adaptation (tendency to physical and economic security); socialization (orientation to the norms and values adopt-

---

<sup>5</sup> А.В. Серый, *Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств школьных практических психологов*, Иркутск 1996, с. 152.

<sup>6</sup> М.С. Яницкий, *Ценностное измерение массового сознания*, Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012, с. 237.

ed in the society) or individualization (direction to self-development and self-realization). The values system of the adapting type has the lowest level of awareness, and system of values of individualizing type – the highest level of comprehension and internal adoption.

Previously, there has been analyzed the impact of a number of factors on the value structure of the mass consciousness: wellbeing, belonging to different social groups, cultural and environmental aspects of residence, age, level of education, characteristics of parental family and social status of parents<sup>7</sup>. Our research allowed identifying the main socio-demographic and socio-economic determinants of value preferences. It was found that the prevalence of the described value types in the mass consciousness is determined by such factors as age, level of education and income. Younger respondents less focused on the values of adaptation, and paid more attention to the value of socialization and individualization than older people do. Higher level of education was connected with less focus on adaptation values, and vice versa; with the growth of material prosperity there could be mentioned an essential reduction of importance of adaptation values and growth of focusing on the socialization and individualization values.

As a teacher is a mediator between man and culture in the postclassical pedagogy, it is very important to study socio-cultural determinants of his value system formation. We suggested that the peculiarities of teachers' value orientations system formation will be determined by a number of socio-cultural factors, particularly gender, ethnic and religious affiliation. In our opinion, the specialty subjects, which are taught by teachers, can be also referred to the socio-cultural determinants of teachers' value system formation as it defines the professional vision of the world and, thereby, influences teacher's worldview.

So, the general aim of our research was to verify the hypotheses about the influence of the specialty subjects as well as gender, ethnic and religious affiliation on the process of teachers' value system formation. There was used a specially developed questionnaire to collect data. The questionnaire contained closed questions that helped to define the presence of the researching determinants and to assess the nature and extent of their influence on the system of teachers' values in the dynamics, taking into consideration the professional experience. To analyze the teachers' orientations to the values of adaptation (survival and security), socialization (social approval) or individualization (independence and self-development), there were used our own method based on the selection by the respondents the most important values from the proposed list in which there were included the indicators of value orientations<sup>8</sup>. We offered to the respondents a list of 9 values, representing three blocks of three points each:

---

<sup>7</sup> Ibidem, s. 237.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 237.



1. Lack of poverty, material prosperity.
2. Family well-being.
3. The possibility of intellectual and creative self-realization.
4. Keeping energy and health.
5. Good, prestigious job.
6. The ability to use democratic rights and freedoms.
7. Maintaining the order and stability in the society.
8. The respect of others and public recognition.
9. Forming more human and tolerant society.

Items 1, 4, 7 are indicators of orientations to the values of adaptation; items 2, 5, 8 – values of socialization; items 3, 6, 9 – values of individualization. The respondents were asked to choose the most important items from the given list (it was possible to choose from 1 to 3 options). When the person choose one option, and two or three options of the same type, the appropriate value type was determined; when selecting three different options the corresponding value type was determined in the case of coincidence of two from three options; when selecting two or three alternate options intermediary value type was determined.

Our research involved 726 teachers and students of pedagogical specialties from Russia, Ukraine, Poland and Italy of different sex, age, working experience and specialization of teaching or studying. Sociological selection was standardized according to the parameters. The survey results were analyzed by comparing the percentage correlation of the described value types in samples according to the pedagogical experience, specialization of teaching, gender, ethnicity and religious affiliation. To identify statistical differences in the correlation of value types we tested the hypothesis of homogeneity of sociological selections using the Kolmogorov-Smirnov criterion ( $\lambda_a$ ).

The respondents' choice of the suggested values determined their belonging to one of three value types: "adapting" (order, health, material wealth) – 39%; "socializing" (family, career, social recognition) – 22%; "individualizing" (self-realization, freedom, tolerance) – 8%. The rest of the respondents 31% were classified as intermediary type (table 1). Such correlation of value types testifies a bit higher level of value development in the researching group in comparison with the results on the selections of our previous surveys, in which 45–50% of the respondents focused on the values of adaptation, about 30% – on the values of socialization, and less than 5% – on the values of individualization. So, the proportion of those who orient to higher, humanistic values among teachers and future teachers is predictably higher, thus it meets their core mission – the development of the students' value sphere, in particular, with their own example.

When dividing teachers into groups based on the experience of pedagogical activity (students in this case were considered as a group with "zero" experience) there were found significant differences, indicating a certain transformation of the value system in the process of professional activity. It is well known that attitude to

professional activity is formed on the base personality's value orientations system that has been formed during study at the university; on the other hand, pedagogical activity has an impact on the value system and orient it to professional vision of the world. In our study the correlation of the described value types among students with regard to their age is about normal and reflects the results of the normative process of value system formation during the study at the university. The largest positive features are in the group of "young" teachers with experience of up to 15 years, as they focus on the values of individualization twice as often and much less on the values of adaptation and socialization. Moreover, in this group it is also observed the highest percentage of those respondents who are included into the intermediary type, namely who are undecided in their value orientations. The teachers with experience of more than 15 years have the polar correlation of value types, most of them focused on adaptation values and the least of them – on values of individualization. Such dynamics, demonstrating reverse development of valuable sphere, can be explained by professional "burn out" of teachers, as well as by age peculiarities of this group. According to the concept of R. Inglehart, age (namely, inter-generational) differences are explained by the peculiarities of the socio-economic status of age cohorts during their value system formation. In this regard, the dominance of the "materialistic" values of adaptation, usually related with frustration of the need for economic security among older generation of teachers may be due to the fact that the most significant "formative years" for their value systems development were less successful in economic terms, especially in the transitional societies like Poland, Russia and Ukraine.

**Table 1. Correlation of value types in the groups with different pedagogical experience, %**

Pedagogical experience		Value types			
		A	S	I	IT
1	0 years (n = 342)	36	27	7	30
2	1–15 years (n = 184)	33	17	12	38
3	more than 15 years (n = 194)	50	20	5	25
Total (n = 720)		39	22	8	31

Note. Differences in the correlation of groups 1 and 2 ( $\alpha < 0,05$ ); 1 and 3 ( $\alpha < 0,025$ ); 2 and 3 ( $\alpha < 0,001$ ). Designations in the tables: A – Adaptation, S – Socialization, I – Individualization, IT – Intermediary Type.

The influence of socio-cultural determinants on these changes was researched for more detailed analysis of the regularities of teachers' value system dynamics. To explore the influence of the specialty subjects on the teachers' value system all respondents were divided into those who teach natural subjects (mathematics, computer science, physics, chemistry, biology, geography); or humanities and social sciences (history, philology, foreign languages, cultural studies, music, choreography, pedagogy and so on). Results of our research show that specialty subject

is a statistically significant factor that determines the differences in the teachers' value system and its development (table 2). The humanities education and professional activity is a positive factor in the formation of value systems, stipulating three times more teachers who focus on the values of individualization, and less – related to adaptation and socialization types. Dynamics of value preferences according to the specialty subjects also varies: among the teachers of “natural disciplines” there was observed a consistent increase of respondents who belong to the adaptation and individualization types due to reducing of those who are focusing on the values of socialization and those who are so called “undecided” in the value orientation; changes in the group of “humanities” are not so linear and, in general, correspond to the related dynamics of the total selection.

**Table 2. Correlation of value types in the groups with different pedagogical experience, depending on the specialty subjects (training), %**

Specialty subjects (training)		Value types			
		A	S	I	IT
1	Those who teach (study) natural disciplines (n = 241), with the pedagogical experience:	48	25	3	24
	0 years (n = 119)	41	32	2	25
	1–15 years (n = 41)	44	22	2	32
	more than 15 years (n = 81)	62	16	5	17
2	Those who teach (study) humanities and social sciences (n = 432), with the pedagogical experience:	36	23	9	31
	0 years (n = 206)	35	25	10	30
	1–15 years (n = 127)	30	21	13	36
	more than 15 years (n = 99)	45	21	4	29

Note. Differences in the correlation of the groups 1 and 2 ( $\alpha < 0,005$ ).

**Table 3. Correlation of value types in the groups with different pedagogical experience, depending on gender, %**

Gender identity		Value types			
		A	S	I	IT
1	Men (n = 189), with pedagogical experience:	45	22	4	29
	0 years (n = 103)	45	25	4	26
	1–15 years (n = 37)	38	14	8	40
	more than 15 years (n = 49)	51	20	2	27
2	Women (n = 530) with pedagogical experience:	37	23	8	32
	0 years (n = 239)	32	27	8	32
	1–15 years (n = 147)	31	22	10	37

	more than 15 years (n = 144)	50	19	6	25
--	------------------------------	----	----	---	----

Comparison of correlation of the described value types in gender groups there were testified moderate differences that are not of statistical significance (table 3). With almost the same percentage of those who referred to the socialization and intermediary types, the frequency of respondents focused on the values of adaptation and individualization are substantially different: most of the men are of “adaptation type”, and most of women are of “individualization type”. It can be explained by the fact that pedagogical activity offers women somewhat better conditions for self-realization, and corresponds the traditional social vision of rather “feminine” nature of teacher profession. The dynamics of value types’ correlation depending on experience among men and women is quite similar, submitting the general laws.

**Table 4. Correlation of value types in the groups with different pedagogical experience depending on ethnicity, %**

Ethnicity		Value types			
		A	S	I	IT
1	Italians (n = 78), with the pedagogical experience:	22	19	6	53
	0 years (n = 19)	16	11	5	68
	1–15 years (n = 18)	28	22	0	50
	more than 15 years (n = 41)	22	22	10	46
2	Poles (n = 197), with the pedagogical experience:	46	26	3	25
	0 years (n = 97)	47	32	1	20
	1–15 years (n = 45)	38	16	9	38
	more than 15 years (n = 55)	49	24	4	24
3	Russians (n = 260) with the pedagogical experience:	48	19	4	28
	0 years (n = 114)	36	25	6	32
	1–15 years (n = 52)	44	17	2	37
	more than 15 years (n = 94)	66	13	3	18
4	Ukrainians (n = 185) with the pedagogical experience:	26	27	15	32
	0 years (n = 112)	29	26	13	31
	1–15 years (n = 69)	22	25	17	36
	more than 15 years (n = 4)	0	100	0	0

Note. Differences in the correlations of groups 1 and 2 ( $\alpha < 0,001$ ); 1 and 3 ( $\alpha < 0,001$ ); 1 and 4 ( $\alpha < 0,025$ ); 2 and 4 ( $\alpha < 0,001$ ); 3 and 4 ( $\alpha < 0,001$ ).

Analysis of the impact of ethnic factors on the system of teachers’ values formation has revealed some significant dependences (table 4). All researching ethnic

groups showed authentic differences; regarding to value system, only the Poles and the Russians are relatively “close”. The greatest identity is in the group of Ukrainian teachers and students of pedagogical specialties – among them orientation to the values of individualization is observed 3–5 times more frequently. There should be noted that such results contradict the findings of our previous surveys of Ukrainian students, as well as similar data from independent surveys, which showed a significantly smaller proportion of individualization type, three times more common among Russian students, and, at the same time, greater prevalence of adaptation type among Ukrainian students. It seems that such a great and rapid transformation of value orientations system is connected with the peculiarities of the current socio-political situation in Ukraine, which is manifested in the growing importance of such values as possibility of democratic rights and freedoms using, more humane and tolerant society building, etc. Notable differences were found out in the study results of Italian teachers and students of pedagogical specialties, among which – none of the respondents marked as significant such value as “more humane and tolerant society building”. More than half of the group were not referred to some particular value type that may indicate some difficulties in the value determination or testify the stochastic process because of relatively small number of people in this group. In terms of value preferences the greatest differences show Russian teachers, among them – the more professional experience the more those who focus on the adaptation values and the less those who belong to the socialization and individualization value types, this tendency can be explained by the inter-generational differences of socio-economic nature. It is obvious that the obtained results are based not only on the ethnic and cultural features of the described groups, but also reflect objective social differences associated with the influence of a number of economic, political, demographic and other latent factors.

There were also analyzed the impact of teachers’ belonging to the confession on the structure and dynamics of their value preferences. The system of value orientations is quite sensitive to religious affiliation because a religion, which is a source of moral and legal norms play traditionally an important role in the formation of social values. However, in our case between the groups of Catholics, Orthodox, atheists and “non-confessional believers” (namely, those who believe in God but do not belong to any particular religion) there was not found statistically significant difference (table 5). Moreover, the greatest differences were between the groups of teachers of the same religion, but different nationalities: Russians and Ukrainians, Poles and Italians. However, there was noticed a certain value differentiation of the research groups. Thus, among those who consider themselves as Orthodox believers there is the largest percentage of representatives of individualization value type (primarily due to ethnic Ukrainians). There was the largest share of those who was not sure in their value orientations among the “non-confessional believers” (primarily among Russian teachers) and Catholics (mostly among Italian teachers). At the

same time, among the “non-confessional believers” there could be observed those who focused on the values of socialization three times less than among all others, this process is related with less importance of communicative needs for them, the satisfaction of which is traditionally considered as the main motive for regular Church visits. The experience dynamics of value types correlation, depending on the belonging to the definite religious group, didn’t reveal any specific features.

**Table 5. Correlation of value types in the groups with different pedagogical experience depending on religious affiliation, %**

Religious affiliation		Value types			
		A	S	I	IT
1	Orthodox (n = 362), with the pedagogical experience:	38	26	9	28
	0 years (n = 181)	35	27	9	28
	1–15 years (n = 113)	31	21	12	36
	more than 15 years (n = 68)	56	24	4	16
2	Catholics (n = 257) with the pedagogical experience:	40	23	3	34
	0 years (n = 105)	45	25	1	29
	1–15 years (n = 63)	35	17	6	41
	more than 15 years (n = 89)	38	24	4	34
3	“Non-denominational believers” (n = 47), with the pedagogical experience:	47	8	8	36
	0 years (n = 19)	16	11	16	58
	1–15 years (n = 6)	50	17	0	33
	more than 15 years (n = 22)	73	5	5	18
4	Atheists (n = 41), with the pedagogical experience:	39	24	7	29
	0 years (n = 26)	23	38	8	31
	1–15 years (n = 0)	0	0	0	0
	more than 15 years (n = 15)	67	0	7	27

Therefore, teachers’ value orientations being the most important factor in the formation of students’ value system is not constant and is sequentially transformed during their professional activity. Value system of teachers with experience of up to 15 years meets modern humanistic paradigm of education, as it has more conscious, internalized nature and is focused on personal development and self-realization. Students of pedagogical specialties who are still forming their system of personal and professional values, as well as teachers of older age, whose value system was formed before the reorientation of higher pedagogical education to humanistic paradigm, are more often focused on the

“deficit” values (due to dissatisfaction with significant needs) or “socially approved” traditional values. The most important socio-cultural determinant that influences the characteristics and dynamics of the teachers’ value system is the specialty subject, herewith humanities education and professional activity more often has a positive effect on the process of the value system formation. Ethno-cultural identity, which defines teachers’ peculiarities of the ideology and worldview, is also very important, and, thus, the originality of their value systems, but in this case ethnic differentiation of teachers’ values is largely determined by the peculiarities of the current socio-economic and socio-political situation in the societies. Our results can be used within the axioprocesess of professional education, in particular, in the development of cultural specific programs aimed at supporting of the formation of humanistically oriented system of future teachers’ value orientations.

### Bibliography

- Inglehart R., *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies – Princeton*: Princeton University Press, 1997.
- Janicki M., Pelekh J., Seryy A., *Wartości i kulturowe uwarunkowania reformy szkolnictwa wyższego na obszarze postradzieckim* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. I: *Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Wyd. UR, Rzeszów 2013.
- Жадан І.В., Федоренко О.С., *Вектор політичної соціалізації: ціннісні орієнтації студентської молоді // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Зб. наук. праць / За заг. ред. М.М. Слюсаревського; Упоряд. В.О. Васютинський, І.В. Жадан, П.Д. Фролов. К.: Міленіум, Вип. 8, 2008.*
- Педагогическая аксиология* /Отв. ред. Г.И. Чижакова, В.А. Слостенин. – Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2008.
- Пелех Ю.В., *Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога – Рівне: Тетіс.*
- Серый А.В., *Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств школьных практических психологов. Дисс. ... канд. психол. наук. – Иркутск.*
- 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, Wyd. UR, Rzeszów 2013.
- Яницкий М.С., *Ценностное измерение массового сознания* – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012.
- Яницкий М.С., Пелех Ю.В., Серый А.В., *Особенности ценностных предпочтений российских и украинских студентов // Вища освіта України № 1 (додаток 1) – 2012 р. – Тематичний випуск, Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору.*

## Hanna Sommer

Politechnika Rzeszowska

## dr Hubert Sommer

Uniwersytet Rzeszowski

## dr Jerzy Michno

Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu

# SZANSE I ZAGROŻENIA SPOŁECZEŃSTWA INFORMACYJNEGO – WYBRANE ASPEKTY

## OPPORTUNITIES AND THREATS OF INFORMATION SOCIETY – SELECTED ASPECTS

### Streszczenie

Tekst jest próbą przybliżenia nowego społeczeństwa, którego charakter nierozzerwalnie wiąże się z szeroko rozumianą informacją. Przełom dwudziestego i dwudziestego pierwszego wieku wprowadził ludzkość na zupełnie inny poziom ewolucji, który jeszcze 100 lat temu był całkowicie surrealistyczny. Błyskawiczny rozwój środków masowego komunikowania doprowadził do skurczenia się świata i stworzenia, używając słów klasyka, swoistej „globalnej wioski”. W procesie tym można jednak dostrzec zarówno aspekty pozytywne, jak i szereg aspektów negatywnych. Na jedne i drugie autorzy zwrócili uwagę w tym artykule tak w kontekście polskim, jak i międzynarodowym.

**Słowa kluczowe:** społeczeństwo informacyjne, technologie komunikacyjne, społeczeństwo wiedzy, era elektroniczna, nowe media.

### Abstract

The text attempts to approach a new society whose character is inextricably linked to wider information. The turn of the twentieth and twenty-first century introduced humanity to a new level of evolution, which 100 years ago was totally surreal. The rapid development of the mass media has led to a shrinking world and the creation, in the words of a classic, of the „global village”. In this process, however, you can see both the positive aspects, as well as a number of negative aspects. Both were pointed out in by the authors this article in polish and international context.

**Key words:** information society, communication technologies, knowledge society, electronic era, new media.

## 1. Pojęcie społeczeństwa informacyjnego

Bardzo szybki postęp cywilizacyjny, nagromadzenie niewyobrażalnych zasobów informacji oraz błyskawiczny rozwój środków komunikowania to zjawiska, które charakteryzują przemiany kilku ostatnich dekad. Alvin i Heidi Tofflerowie



przedstawiają te procesy jako wynik następujących po sobie fal przemian: rewolucji rolniczej, rewolucji przemysłowej oraz obecnie dokonującej się, dużo gwałtowniejszej niż dwie poprzednie, trzeciej fali zmian. Opisując zachodzące zmiany, naukowcy wprowadzili dla określenia nowego społeczeństwa wiele pojęć, między innymi<sup>1</sup>:

- społeczeństwo informacyjne (Koyama 1968);
- era elektroniczna/era informacji (McLuhan 1969);
- społeczeństwo wiedzy (Drucker 1969);
- społeczeństwo technotroniczne (Brzeziński 1970);
- trzecia fala (Toffler 1987);
- społeczeństwo telematyczne (Martin 1982);
- społeczeństwo postindustrialne (D. Bell, R. Dahrendorf);
- społeczeństwo cybernetyczne.

Na plan pierwszy jednak, zarówno w powszechnej świadomości, jak i w opracowaniach naukowych, wysuwa się termin „społeczeństwo informacyjne”.

Za twórcę pojęcia „społeczeństwo informacyjne” uważa się socjologa japońskiego T. Umesamo, który pierwszy raz użył tego sformułowania w 1963 r. w jednej ze swoich prac, a spopularyzował je inny Japończyk – K. Koyama w latach 70. XX w. Od tego czasu obserwujemy szybki rozwój koncepcji społeczeństwa informacyjnego. 17 maja ustanowiony został Światowym Dniem Społeczeństwa Informacyjnego, zgodnie z postanowieniem Zgromadzenia Ogólnego ONZ.

W Europie koncepcja społeczeństwa informacyjnego pojawiła się w 1978 r., kiedy została omówiona przez Simona Norę i Alaina Minca w raporcie dotyczącym tendencji rozwoju systemów społecznych. W latach 80. przyjęła się w Stanach Zjednoczonych, a w latach 90. stała się przedmiotem zainteresowania Unii Europejskiej.

Tak naprawdę za początek tworzenia społeczeństwa informacyjnego w Europie przyjmuje się rok 1994, kiedy Komisja Europejska opublikowała dokument *Europa i globalne społeczeństwo informacyjne*, przygotowany przez ówczesnego komisarza do spraw przemysłu, technologii informacyjnych i telekomunikacji M. Bangemanna. Raport ten stał się podstawowym dokumentem politycznym, określającym perspektywy rozwoju społeczeństwa informacyjnego w państwach Unii Europejskiej. Przedstawione w nim zostały inicjatywy, które miały na celu rozwój nowoczesnych technik informacyjnych. Obejmowały one następujące obszary: telepracę, szkolenia na odległość, sieci łączące uczelnie i jednostki badawcze, usługi teleinformatyczne dla małych i średnich przedsiębiorstw, zarządzanie ruchem drogowym, kontrole ruchu powietrznego, sieci na użytek sektora zdrowia, komputeryzację sektora zamówień publicznych, transeuropejską sieć administracji publicznej, infostradę dla obszarów miejskich<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> R. Klamut, H. Sommer, K. Michalski, *Aktywność obywatelska we współczesnym społeczeństwie demokratycznym*, Kraków 2010, s. 19.

<sup>2</sup> A. Dąbrowska, M. Janoś-Kresło, A. Wódkowski, *E-usługi a społeczeństwo informacyjne*, Warszawa 2009, s. 12.

Pojęcie społeczeństwa informacyjnego, chociaż od dawna używane, nie ma jeszcze powszechnie akceptowanej definicji. Panuje jednak powszechna zgoda, iż społeczeństwo informacyjne jest nową formacją społeczno-ekonomiczną. Definicji omawianego pojęcia jest tak wiele, że ma się wrażenie, iż ambicją każdego autora jest stworzenie własnej. Można sądzić, że przyczyną mnogości określeń tego pojęcia jest jego złożoność.

Głównym powodem, dla którego należy zdefiniować tę nową jakość, jaką jest społeczeństwo informacyjne, jest kwestia szybkich zmian zachodzących we współczesnym świecie. Szczególnie ważny jest błyskawiczny przepływ komunikacji, informacji i przemieszczania się, natomiast bezpośrednią przyczyną pojawienia się nowej formy cywilizacyjnej jest niewątpliwie postęp w obszarze techniki, przede wszystkim osiągnięcia z zakresu informatyki, telekomunikacji oraz mediów elektronicznych. Szybki rozwój tych dziedzin jest podstawowym stymulatorem współczesnych przemian gospodarczych i kulturowych.

Wielość i wielopłaszczyznowość pojęcia „społeczeństwo informacyjne” może też wynikać z różnych wizji jego kształtowania, rozwoju i wdrażania. Do elementarnych cech społeczeństwa informacyjnego zalicza się: wytwarzanie, przechowywanie, przekazywanie, pobieranie i wykorzystywanie informacji przez obywateli, organizacje i miejsca pracy, w szeroko rozumianym zakresie użytku własnego, społecznego, w edukacji i działalności zawodowej. Właściwości społeczeństwa informacyjnego odwołują się do podstawowej kategorii pojęciowej w tego rodzaju społeczeństwach – do informacji, ukazując jednocześnie wielopłaszczyznowość analizy. Z tego też względu wskazuje się na dwie kategorie definiujące: opisową i wartościującą.

Na podstawie pracy Tomasza Gobana-Klasa można wyróżnić pięć grup definicji społeczeństwa informacyjnego, z których każda podkreśla inne kryteria jego identyfikacji<sup>3</sup>:

Wieloaspektowość definicji społeczeństwa informacyjnego	
Kryterium identyfikacji	Opis
Techniczne	decydujące znaczenie ma rozwój technologiczny
Ekonomiczne	najważniejsze znaczenie dla jego dalszego rozwoju ma wiedza i informacja
Zawodowe	nie tylko stwarza możliwości, ale też wymusza specjalizację pracy i produkcji
Przestrzenne	społeczeństwem informacyjnym jest każde państwo narodowe zdolne do określenia zasobów alokacyjnych i władczych oraz do rozpoznania potrzeb swych obywateli
Kulturowe	kultura współczesna staje się rzeczywistością wirtualną, a świat jest kreowany przez media

Źródło: T. Goban-Klas, *Społeczeństwo informacyjne i jego teoretycy* [w:] *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, red. J. Lubacz, Warszawa 1999.

<sup>3</sup> T. Goban-Klas, *Społeczeństwo informacyjne i jego teoretycy* [w:] *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, red. J. Lubacz, Warszawa 1999, s. 30.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele różnorodnych definicji społeczeństwa informacyjnego, które podkreślają wieloaspektowość analizowanego terminu. Przytoczona definicja pochodzi z dokumentu *Europa i społeczeństwo globalnej informacji. Zalecenia dla Rady Europy*. Raport ten został stworzony w 1994 r. przez Martina Bangemanna i stał się symbolicznym początkiem rozwoju polityki i tworzenia społeczeństwa informacyjnego w Europie. Mówi on, że społeczeństwo informacyjne charakteryzuje się przygotowaniem i zdolnością do użytkowania systemów informatycznych i wykorzystuje usługi telekomunikacyjne do przekazywania i zdalnego przetwarzania informacji<sup>4</sup>.

Terminem „społeczeństwo informacyjne” określane jest społeczeństwo w tzw. postindustrialnym okresie rozwoju, które dysponuje rozwiniętym systemem przekazu i zdalnym przetwarzaniem informacji.

Siłami sprawczymi cyfrowej rewolucji są<sup>5</sup>:

- prawo Moore’a, sformułowane w 1965 r., które mówi, że moc, szybkość i pojemność mikroprocesorów będzie się podwajać co 18 miesięcy, a ich koszt będzie w tym samym czasie malał o połowę;
- nowoczesne oprogramowanie;
- możliwość ucyfrowienia wszystkich form i środków przekazu informacji;
- ogromny wzrost użycia światłowodów i rozwój nowoczesnych technik bezprzewodowych, czyli bardzo szybka wymiana informacji;
- gwałtowny rozwój społeczności on-line, sieci WWW.

W Polsce jedną z najnowszych definicji podają Kazimierz Krzysztofek i Marek M. Szczepański, według których jest to społeczeństwo, w którym informacja jest intensywnie wykorzystywana w życiu ekonomicznym, społecznym, kulturalnym i politycznym; to społeczeństwo, które posiada bogate środki komunikacji i przetwarzania informacji będące podstawą tworzenia większości dochodu narodowego oraz zapewniające źródło utrzymania większości ludzi<sup>6</sup>. Zgodnie z tym określeniem informacja w społeczeństwie informacyjnym jest podstawowym składnikiem wszystkich dziedzin życia człowieka – od kultury po gospodarkę.

Cechami charakterystycznymi społeczeństwa informacyjnego są między innymi:

- rozwinięty sektor usług, np. badania i rozwój, telekomunikacja, informatyka;
- wysoki poziom skolaryzacji społeczeństwa;
- oparcie gospodarki na wiedzy;
- proces decentralizacji społeczeństwa;
- wysoki poziom alfabetyzmu funkcjonalnego w społeczeństwie;
- urozmaicenie życia społecznego;
- renesans społeczności lokalnej.

<sup>4</sup> <http://europa.eu.int/ISPO/infosoc/backg/bangeman.html> (08.04.2010 r.).

<sup>5</sup> J.O. Greek, *Nowa era komunikacji*, przeł. P. Głowacki, Warszawa 1999, s. 9.

<sup>6</sup> K. Krzysztofek, M.S. Szczepański, *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Katowice 2002, s. 170.

Moore wymienia 3 podstawowe cechy społeczeństwa informacyjnego<sup>7</sup>:

- 1) informacja staje się głównym zasobem gospodarczym, środkiem wzrostu, akumulacji dochodu i konkurencyjności,
- 2) informacja w coraz większym stopniu jest czynnikiem życia społecznego i politycznego – ludzie konsumują więcej informacji jako klienci oraz jako obywatele korzystający ze swoich praw,
- 3) rosnąca rola informacji wymusza szybki rozwój sektora środków oraz usług komunikacyjnych.

Błyskawiczny rozwój nowych technik przetwarzania i przesyłania informacji prowadzi nieuchronnie do głębokich przemian gospodarczych, społecznych i kulturowych, mających bardzo szeroki zasięg oddziaływania. Można powiedzieć, że nie ma dziedziny życia społecznego, która nie poddawałaby się istotnym przeobrażeniom na skutek wprowadzenia technologii informacyjnych.

Istotną zmianą, zachodzącą w społeczeństwie informacyjnym w odniesieniu do wcześniejszych stadiów cywilizacji, jest zmiana charakteru kapitału i formy własności. Współcześnie najważniejszą własnością okazuje się własność intelektualna, a więc wiedza i informacja. Koszty zdobycia jej są znaczne w porównaniu do kosztów jej powielania, stąd bardzo istotnym problemem jest ochrona własności intelektualnej.

Do ważniejszych implikacji nowych technologii dla systemu demokratycznego oraz praw człowieka można zaliczyć<sup>8</sup>:

- pogłębienie możliwości uczestniczenia obywateli w procesach podejmowania decyzji politycznych oraz możliwość obserwowania działań rządowych;
- umocnienie prawa obywateli do swobodnego dostępu do informacji publicznych;
- zapewnienie dostępu do informacji publicznych w dowolnej chwili i bez żadnych ograniczeń;
- stworzenie członkom społeczności możliwości stania się aktywnymi producentami informacji;
- poszerzenie zakresu komunikacji interpersonalnej;
- gwarancję pluralizmu informacji i opinii.

W erze społeczeństwa informacyjnego informacja traktowana jest jako zasób strategiczny, co wskazuje na to, że informacja i technologie informacyjne powinny być włączone w proces decyzyjny. Uzyskiwana na tym polu przewaga jest nie tylko gwarantem, lecz warunkiem bezpiecznej egzystencji nie tylko w skali pojedynczego człowieka lub instytucji, ale w odniesieniu do państwa i koalicji.

<sup>7</sup> Tamże, s. 188.

<sup>8</sup> R.W. Kluszczyński, *Spoleczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimediiów*, Kraków 2001, s. 67–70.

## 2. Rozwój społeczeństwa informacyjnego w Polsce

Pierwszym, wspólnym dla wszystkich krajów członkowskich, projektem budowy społeczeństwa informacyjnego w państwach UE był projekt *eEurope – An Information Society for All* z grudnia 1999 r. Długofalowymi celami tej strategii było:

- wprowadzenie mieszkańców Europy, gospodarstw domowych, szkół, wszystkich sfer działalności biznesowej i administracyjnej w wiek cywilizacji cyfrowej;
- stworzenie Europy zdolnej do wykorzystywania informacji cyfrowej, wspieranej przez „świat biznesu”, gotowy do finansowania i rozwoju nowych idei;
- zapewnienie, aby dokonujące się procesy uwzględniały uwarunkowania społeczne, tworzyły zaufanie i wzmacniały jedność.

Wszystkie następane strategie: strategia lizbońska (Lizbona 2000 rok), *Europe 2002 – An Information Society for All* (Feira 2000 rok), *eEurope+ 2003 – A Co-Operative Effort to Implement the Information Society In Europe – Action Plan* (Göteborg 2001 rok), *eEurope 2005: An Information Society for All – Action Plan* (Sewilla 2002 rok) oraz *i2010 – European Information Society 2010* (Bruksela 2005 rok) stanowiły niejako uzupełnienie i uszczegółowienie tej inicjatywy<sup>9</sup>.

Proces budowy społeczeństwa informacyjnego w UE obejmował swym zasięgiem także kraje kandydujące, dlatego też Polska w okresie przedakcesyjnym zmuszona była do wprowadzania standardów w sferze sposobów i stopnia informatyzacji kraju obowiązujących w krajach „piętnastki”.

Wejście Polski w struktury Unii Europejskiej w 2004 r. zaowocowało koniecznością dostosowania priorytetów państwa do unijnych strategii i prawodawstwa w dziedzinie społeczeństwa informacyjnego. Najważniejszym celem informatyzacji Polski jest zwiększenie tempa rozwoju cywilizacyjnego oraz gospodarczego zgodnie z założeniami strategii lizbońskiej, co wymaga:

- innego zastosowania technologii informacyjnych w życiu społecznym i w gospodarce przez upowszechnienie dostępu do Internetu szerokopasmowego, upowszechnienie umiejętności korzystania z technologii informacyjnych;
- uświadomienia korzyści związanych z wykorzystaniem ich w życiu społecznym i gospodarczym oraz wzrost bezpieczeństwa ICT;
- działań wpływających na stymulowanie popytu na usługi świadczone w formie cyfrowej;
- działań wpływających na zwiększenie podaży usług w postaci cyfrowej.

<sup>9</sup> M. Nowina-Konopka, *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego* [w:] *Spółeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, red. T. Białobłocki, J. Moroz, M. Nowina-Konopka, L. Zacher, Warszawa 2006, s. 13–59.

Kluczowym znaczeniem dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy jest powszechność i dostępność usług informacyjnych. O ich realizacji decyduje poziom rozwoju infrastruktury teleinformatycznej, co przy dobrze rozwiniętej infrastrukturze pozwoli na obniżenie cen ich usług.

Rozwój polskiego społeczeństwa informacyjnego przebiega w sposób niejednorodny i uzależniony jest od wielu czynników społeczno-demograficznych. Można wyodrębnić zarówno takie grupy społeczne, gdzie dopiero upowszechnia się użycie komputera, jak też i takie, dla których nowoczesna technologia informacyjno-komunikacyjna stanowi główne narzędzie, które ułatwia funkcjonowanie w codziennym życiu. W Polsce uchwalono wiele aktów prawnych, których celem było utworzenie regulacji prawnych, umożliwiających sprawne funkcjonowanie Internetu. Podstawy prawne stworzyły warunki do budowy społeczeństwa informacyjnego oraz możliwości wykorzystania Internetu do kształtowania procesów demokratyzacyjnych.

Według badań przeprowadzonych przez firmę Millward Brown SMG/KRC<sup>10</sup> w 2006 r. Polska odnotowała rekordowy wzrost (o 3,5 mln osób) liczby internautów w wieku powyżej 15 lat. Liczba takich internautów przekroczyła 11,7 mln, co oznacza najwyższe na świecie 40% tempo wzrostu względem poprzedniego roku. W grupie tej mieszczą się głównie użytkownicy dobrowolni (niezwiązani wyłącznie obowiązkiem szkolnym). Liczba wszystkich internautów w Polsce w lipcu 2006 r. wynosiła 13,7 mln, tj. 34% mieszkańców. W marcu 2008 r. w badaniach IMAS International 54% respondentów powiedziało, że korzysta z Internetu, z tego aż 66% korzysta z niego codziennie<sup>11</sup>.

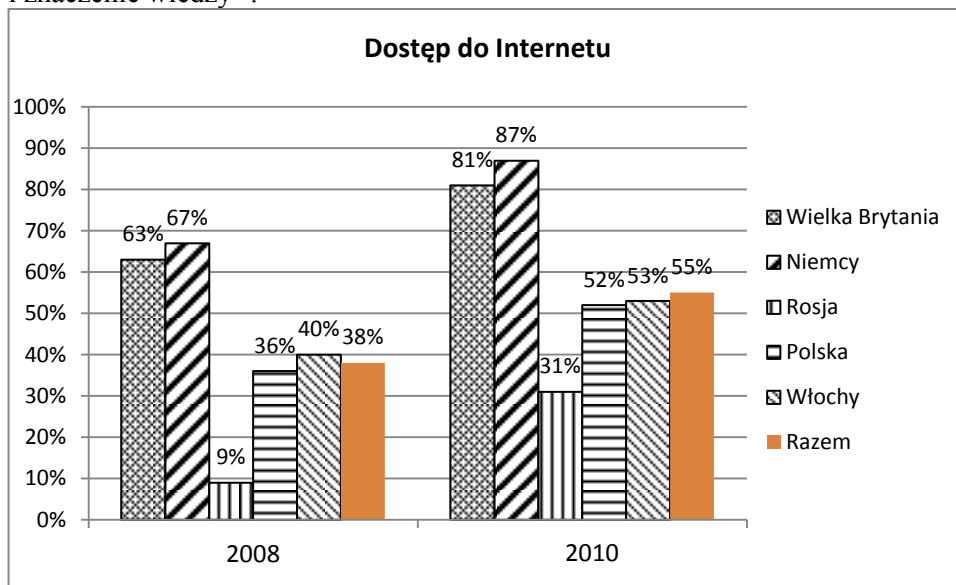
Znaczącym stymulatorem wzrostu wydatków na technologie komunikacyjne jest duże zainteresowanie odbiorców masowych usługami telekomunikacyjnymi, jak też potrzeby biznesu.

Jak podkreślono w *Strategii kierunkowej rozwoju informatyzacji Polski w latach 2007–2013*, inicjatywy europejskie podejmujące problematykę konkurencyjności UE w skali globalnej w coraz większym stopniu wskazują na kluczową rolę technik informacyjnych i komunikacyjnych (ITC) w transformacji krajów Unii Europejskiej do fazy społeczeństwa informacyjnego. W opinii Komisji Europejskiej poziom rozwoju technik informacyjnych i komunikacyjnych oraz powszechna dostępność globalnych zasobów informacji będą w coraz większym stopniu wyróżnikami pozycji indywidualnej, grupowej, aż do miejsca kraju w układach międzynarodowych. O poziomie rozwoju i miejscu Polski w układzie międzynarodowym, zwłaszcza o pozycji Polski w Unii Europejskiej,

<sup>10</sup> *Polacy łgną do Internetu*, „Rzeczpospolita” z dnia 13.03.2007.

<sup>11</sup> *Posiadanie telefonu stacjonarnego, telefonu komórkowego i Internetu*, IMAS International Polska, Wrocław, marzec 2008.

w coraz większym stopniu będzie decydować skala dostępności informacji i znaczenie wiedzy<sup>12</sup>.



**Rys. 1. Dostęp gospodarstw domowych do Internetu (w%)**

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Obserwator Cetelem 2008*, raport pt. *Rynki europejskie. Konsumpcja gospodarstw domowych na dużych rynkach europejskich*.

Z badań Cetelem można odczytać, że w Polsce w 2008 r. do Internetu miało dostęp 36% gospodarstw domowych. Według prognozy na rok 2010 wskaźnik ten wzrośnie o 16 punktów procentowych i wyniesie 52%, co nie zmieni naszej pozycji wśród badanych krajów europejskich. Polska znajduje się poniżej przeciętnego poziomu europejskiego w zakresie stanu infrastruktury informatycznej oraz poziomu świadczenia usług drogą elektroniczną.

Celem programu operacyjnego *Nauka, nowoczesne technologie i społeczeństwo informacyjne* jest zwiększenie roli wiedzy i innowacyjności w procesie trwałego i zrównoważonego rozwoju gospodarczego w Polsce. Jednym z celów szczegółowych jest rozwój społeczeństwa informacyjnego. Na uwagę zasługuje priorytet 3. programu – „Wsparcie rozwoju społeczeństwa informacyjnego”, który obejmuje istotne działania dla rozwoju e-usług, a mianowicie<sup>13</sup>:

- Działanie 3.1 – gospodarka elektroniczna: innowacyjne usługi biznes; nowoczesna elektroniczna administracja; publiczne zasoby danych online; nowoczesne usługi medyczne; inteligentny transport (GIS).

<sup>12</sup> A. Dąbrowska, M. Janoś-Kresło, A. Wódkowski, *E-usługi a społeczeństwo informacyjne...*, s. 21.

<sup>13</sup> Tamże, s. 22–24.

- Działanie 3.2 – zapewnienie powszechnego dostępu do usług komunikacji elektronicznej poprzez:
  - infrastrukturę dostępu szerokopasmowego dla sektora publicznego i prywatnego,
  - infrastrukturę teleinformatyczną dla nauki i rozwoju. Wsparcie działań infrastrukturalnych związanych z budową wirtualnych organizacji nauki do wykorzystania przez polskie jednostki naukowe, wsparcie inicjatyw związanych z budową campusów wirtualnych, obejmujących ośrodki akademickie,
  - platformy dostępu wielokanałowego do usług online. Stymulacja rozwoju infrastruktury dla usług elektronicznych, realizowanych w oparciu o technologie mobilne (GSM/UMTS) i alternatywne kanały dostępu do Internetu (telewizja cyfrowa, infokioski),
  - oprogramowanie i sprzęt dla telemedycyny.
- Działanie 3.3 – rozwój polskich zasobów cyfrowych, czyli:
  - 1) rozwój polskich zasobów cyfrowych: cyfrowe zasoby biblioteczne i archiwalne, zasoby wirtualnych muzeów, systemy e-turystyki i informacji geograficznej, meteorologicznej, systemy informacji ekologicznej, medycznej, zawartość systemów zdalnej edukacji elektronicznej czy systemy elektronicznej komunikacji społecznej. Dotyczy projektów sektora publicznego i prywatnego;
  - 2) rozwój systemów udostępniania zasobów informacji cyfrowej, tj. systemów wtórnego wykorzystania zasobów informacji publicznej (w tym zasobów informacji prawnej) oraz projektów związanych z udostępnieniem informacji wielojęzycznej w polskich serwisach internetowych (zwłaszcza publicznych).
- Działanie 3.4 – powszechna edukacja na rzecz społeczeństwa informacyjnego poprzez:
  - 1) rozwój systemów elektronicznego kształcenia zdalnego (e-learningu). Wszelkie formy zdalnego kształcenia i doskonalenia zawodowego: specjalizowane systemy dla niepełnosprawnych, doskonalenie zawodowe dorosłych, systemy wspierające edukację trzeciego wieku czy asymilację emigrantów (np. nauka języka polskiego) oraz wspieranie edukacji przedszkolnej, szkolnej, studiów wyższych;
  - 2) rozwój kwalifikacji zawodowych pracowników gospodarki narodowej, ochrony zdrowia i administracji – stworzenie certyfikowanego systemu podnoszenia umiejętności zawodowych administracji publicznej w zakresie ICT, promocja europejskiego certyfikatu umiejętności komputerowych (ECDL).

Proces kształtowania cywilizacji informacyjnej następuje nieuchronnie w skali globalnej. W wielu krajach, w tym w Polsce, podstawowym problemem pozostaje nadal zapewnienie powszechnego dostępu do infrastruktury informacyjnej, przekazanie i uświadomienie obywatelom wiedzy o tym, jak można efektywnie korzy-



stać z nowych możliwości, a ponadto stworzenie takiego „otoczenia gospodarczego”, w którym możliwości techniczne szybko przekładają się na konkretne rozwiązania użytkowe. Aktualne tendencje gospodarki światowej mówią, że warunkiem koniecznym rozwoju gospodarczego jest powszechny dostęp do informacji.

Proces budowania społeczeństwa informacyjnego jest już faktem. Polska musi wejść w tempo tych zmian, jeżeli chce być liczącym się krajem w Unii Europejskiej. Nie ma innej drogi, aby stać się państwem demokratycznym i nowoczesnym. Jednocześnie należy zdawać sobie sprawę z konieczności poniesienia na ten cel dużych nakładów oraz zmiany mentalności znacznej części naszego społeczeństwa.

### 3. Szanse społeczeństwa informacyjnego

Najistotniejszą cechą nowych technologii, które leżą u podstaw pojawienia się społeczeństwa informacyjnego, jest niewątpliwie ich interaktywność. Najważniejszą rolę wśród mediów interaktywnych pełni dziś Internet.

Współczesny człowiek, czy tego chce, czy nie, uzależniony jest od komputerów, co w sposób radykalny i nieodwracalny zmienia nie tylko gospodarkę, ale całe życie człowieka. Ma on możliwość wyboru, albo nauczyć się korzystać z nowych technologii, albo ignorować je i w ten sposób zahamować swój własny rozwój.

W tworzących się obecnie strukturach społecznych i gospodarczych wiedza i informacja są głównymi czynnikami ich rozwoju. Dokonująca się rewolucja informacyjna doprowadziła do powstania globalnej sieci komputerowej – Internetu oraz milionów lokalnych sieci z nim współpracujących. Główna część dochodu narodowego wysoko rozwiniętych gospodarek pochodzi właśnie z sektora informacyjnego, a globalny dostęp do informacji jest kluczowym elementem wzrostu wydajności i podnoszenia konkurencyjności przemysłu.

Nie ma dzisiaj dziedziny życia społecznego, która nie podlegałaby istotnym przeobrażeniom pod wpływem nowoczesnych technik informacyjno-komunikacyjnych.

Wskazuje się często na pięć zasadniczych funkcji współczesnych środków masowego komunikowania<sup>14</sup>:

- informacyjną – która sprowadza się do informowania społeczeństwa o tym, co się wydarzyło;
- edukacyjną – wymagającą od mediów tłumaczenia (analizowania) znaczenia i rangi zdarzeń i faktów;

---

<sup>14</sup> B. Dobek-Ostrowska, R. Wiszniewski, *Teoria komunikowania publicznego i politycznego*, Wrocław 2002, s. 120–121.

- platformy publicznej debaty – media publiczne powinny ułatwić kształtowanie opinii publicznej, będącej odzwierciedleniem różnorodnych poglądów i postaw;
- reklamową instytucji rządowych i politycznych – media, stojąc na straży interesu publicznego, śledzą działania polityków i „robią” podmiotom politycznym „dobrą lub złą prasę”;
- perswazyjną – powinny być przekaznikiem poglądów i programów wszystkich partii politycznych.

Nowe media – Internet, telefon komórkowy i inne technologie teleinformatyczne pozwalają na szybki i niedrogi dostęp do informacji prawie we wszystkich formach działalności człowieka. Pokonują one bariery geograficzne, dają możliwości generowania zysków, usprawniają działania na rynkach, dają możliwość uczestniczenia społeczności lokalnych w życiu publicznym.

Internet przyczynił się do pojawienia się nowych możliwości prowadzenia biznesu – łatwiejszego dostępu do rynków, reklamy, dystrybucji, zwiększenia konkurencyjności i innowacyjności. Elektroniczny biznes, poza handlem, zajmuje się również wymianą danych między producentami, dystrybutorami i klientami, zawieraniem kontraktów, reklamą produktów i usług, prowadzeniem szkoleń, jak też video- i telekonferencjami.

Powstająca gospodarka elektroniczna uważana jest za najbardziej perspektywiczną koncepcję rozwoju gospodarczego oraz szansę zwiększenia konkurencyjności, innowacyjności i efektywności. Przyczynia się ona do dynamicznego rozwoju sektora usług informatycznych oraz opracowania nowych modeli biznesowych, innowacyjnych metod pracy oraz handlu, a przez to do tworzenia nowych zawodów i miejsc pracy<sup>15</sup>.

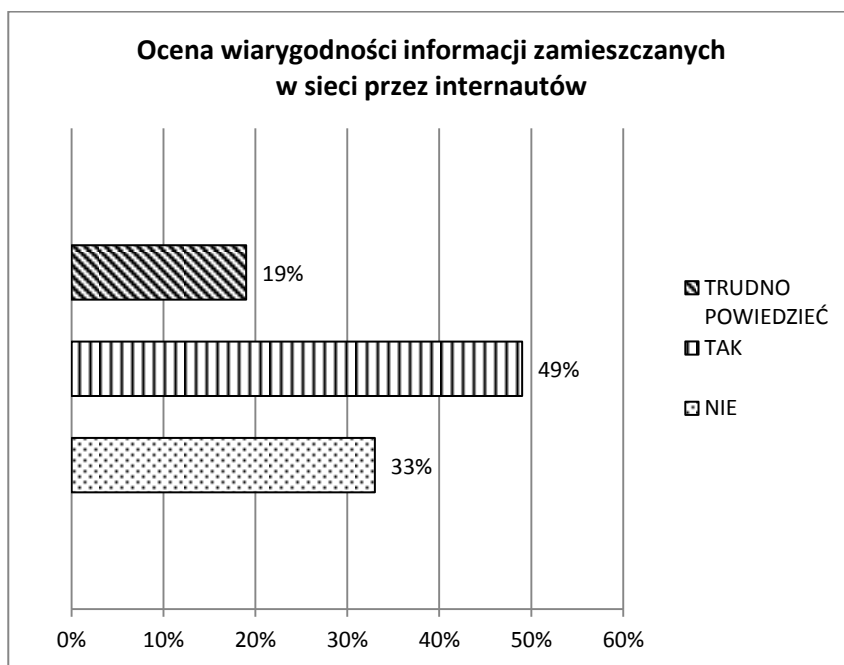
Jak wynika z badań przeprowadzonych w 2009 r. przez firmę Gemius, co szósty internauta dodaje w sieci swoje komentarze do produktów i usług. Aż 85% badanych internautów odpowiedziało, że Internet jest dla nich głównym źródłem wiedzy o produktach i usługach.

Internauci w Polsce nie są bardzo aktywni, aby dzielić się w sieci swoimi opiniami. Jedynie co piąty z badanych internautów twierdzi, że zdarza mu się z różną częstotliwością dzielić z innymi swoimi opiniami na temat zakupionego towaru. Ponad 70% w ogóle nie zadaje pytań w Internecie. Prawie 80% internautów w ogóle nie podejmuje się komentowania i opisywania produktów, albo zdarza im się to bardzo rzadko. Interesującą grupę w sieci stanowią prosumenci (18% populacji internautów), czyli proaktywni konsumenci, którzy są bardzo aktywni – opisują, komentują, uczestniczą w promocjach – dzieląc się swoją wiedzą z innymi. Najczęściej prosumentami są mężczyźni w wieku 19–34 lat, legitymujący się często wyższym wykształceniem. Na podstawie

---

<sup>15</sup> *Program na lata 2003–2006. Tworzenie mechanizmów i struktur rozwoju handlu elektronicznego w Polsce*, dokument opracowany przez Instytut Logistyki i Magazynowania oraz MGPIPS, Poznań–Warszawa, czerwiec 2003.

analizy przeprowadzonych badań można powiedzieć, że postawa prosumencka stanowi źródło oceny i inspiracji dla większości internautów. Prawie 3/4 respondentów zadeklarowało wcześniejsze zapoznanie się z oceną produktów przed podjęciem decyzji o ich zakupie. Nie ulega wątpliwości, że większość internautów nie ma świadomości, iż w sprawie zakupu kierują się opinią mniejszości internautów. Zjawisko aktywnego komentowania i oceniania produktów w sieci jest w Polsce nową praktyką i internauci uczą się ją dopiero wykorzystywać<sup>16</sup>.



**Rys. 2. Ocena kupujących w sieci na temat wiarygodności informacji zamieszczanych w Internecie przez innych użytkowników**

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu firmy Gemius *Stosunek internautów do reklam*, lipiec 2009 r.

Jak wynika z badań, aż 49% badanych internautów uważa, że opinie o produktach zamieszczane w Internecie są wiarygodne. Uważają, że są to rzetelne informacje, bo ktoś to już kupił i sprawdził. Inni twierdzą, że są to informacje obiektywne, gdyż nie leży w interesie internautów pisanie nieprawdy i nie mają powodu, aby kłamać.

<sup>16</sup> <http://www.egospodarka.pl/45663,Opinie-internautow-a-decyzje-zakupowe,2,39,1.html> (21.04.2010 r.).

Sceptycznie nastawionych do wiarygodności tych opinii jest 33% respondentów. Twierdzą oni, że nigdy nie ma pewności, czy ktoś nie kłamie. Podobny procent uważa, że tego typu informacje mogą być tworzone przez zainteresowane firmy lub ich konkurencję. Inni natomiast twierdzą, że te opinie są subiektywne, a oceniający je zwracają uwagę na mało istotne cechy produktów.

Aż 19% badanych internautów nie potrafiło ocenić wiarygodności informacji zamieszczanych w Internecie przez jego użytkowników.

Jak wynika z badań Gemius, osoby, które często lub czasami zadają w Internecie pytania, stanowią 26% populacji internautów, natomiast komentujący i opisujący produkty to 18%. Postawa prosumencka jest źródłem inspiracji i oceny dla większości internautów, którzy stosunkowo często ufają opiniom innych konsumentów<sup>17</sup>.

**Tabela 1. Rodzaje usług internetowych wykorzystywanych przez polskich internautów (w %)**

Czynność	Ostatnio	Wszystkie jak dotąd
Poczta elektroniczna (e-mail)	67	80
Komunikatory internetowe	45	61
Czaty	16	52
Fora i grupy dyskusyjne	10	35
Internetowa telefonia	13	31
Wideokonferencje	3	17
Przeglądanie stron WWW	77	90
Szukanie materiałów do pracy lub nauki	59	76
Kursy przez Internet	5	19
Poszukiwanie pracy	12	33
Kupowanie produktów	11	33
Korzystanie z banku	17	25
Płacenie rachunków	13	22
Uczestnictwo w aukcjach internetowych	9	24
Granie w gry sieciowe	15	34
Ściąganie oprogramowania	17	38
Ściąganie muzyki, filmów	22	42
Tworzenie i modyfikacje własnej strony WWW	7	21
Twórczość	5	16
Instytucje	25	49
Formularze	12	34
Słuchanie radia, muzyki przez Internet	25	48
Oglądanie telewizji	7	26
Praca przez sieć na komputerze domowym	21	36

Źródło: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2005*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Warszawa 2006.

<sup>17</sup> Tamże (21.04.2010 r.).

Tabela 1 obrazuje rodzaje usług, z których korzystają polscy internauci. W pierwszej kolumnie pokazano procent użytkowników korzystających z Internetu w ciągu jednego badanego tygodnia, którzy w badanym okresie wykonywali daną czynność. W ostatniej kolumnie przedstawiony został procent użytkowników, którzy kiedykolwiek wykonywali daną czynność (w ostatnim tygodniu lub wcześniej). Takie usługi, jak poczta elektroniczna, przeglądanie stron WWW czy szukanie materiałów do pracy lub nauki, cieszą się dużym zainteresowaniem wśród badanych internautów. Trochę gorzej wygląda sytuacja, jeżeli chodzi o korzystanie z usług dotyczących twórczości, wideokonferencji czy kursów internetowych. Pozostałe usługi plasują się w przedziale między 21 a 61%, co świadczy o tym, że mamy do czynienia z sukcesywnym wykorzystywaniem większości nowoczesnych usług internetowych przez polskich internautów.

O poziomie rozwoju społeczeństwa informacyjnego świadczy też czerpanie z możliwości technologicznych, jakie daje nam Internet czy telefonia komórkowa, w dziedzinie ochrony zdrowia. E-zdrowie to wszelkiego rodzaju usługi skierowane do dyrektorów zarządzających placówkami zdrowia, pracowników administracji, pielęgniarek, pacjentów i wszystkich obywateli. Termin ten jest definiowany jako zastosowanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych we wszystkich czynnościach, które dotyczą sektora opieki zdrowotnej lub też jako efektywne i bezpieczne wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych, wspomagających wszelkie działania odnoszące się do zdrowia, włącznie z usługami opieki zdrowotnej, profilaktyką zdrowotną, fachową literaturą, edukacją zdrowotną, wiedzą i badaniami naukowymi<sup>18</sup>.

Technologie teleinformatyczne mają duże znaczenie w funkcjonowaniu opieki zdrowotnej. Mają zastosowanie w diagnostyce, zapobieganiu chorobom, kontroli, leczeniu oraz prowadzeniu zdrowego stylu życia. Urządzenia te i metody wykorzystywane są w komunikacji pomiędzy pacjentem a usługodawcami z branży opieki zdrowotnej, przesyłaniu danych między różnymi instytucjami, jak też bezpośrednimi kontaktami pomiędzy pacjentami oraz pracownikami służby zdrowia. Mogą mieć zastosowanie w tworzeniu sieci informacji na temat zdrowia, do prowadzenia elektronicznych kartotek, a także jako przenośne urządzenia wspomagające pacjenta i monitorujące stan jego zdrowia.

Prognozuje się, że do 2020 r. pierwszy kontakt chorego ze służbą zdrowia odbywać się będzie z „wirtualnym cyber-lekarzem” (CP system). Dostępny przez ekran telewizyjny system zastąpi dotychczasowy sposób kontaktowania się przez telefon i umożliwi dostęp do informacji o specjalistach, szpitalach i innych aspektach związanych ze służbą zdrowia<sup>19</sup>.

Wiele jednak wskazuje na to, że zmiany te mogą nastąpić znacznie szybciej. Już dzisiaj w niektórych krajach oferuje się wideokonferencje, szkolenia, bada-

<sup>18</sup> A. Dąbrowska, M. Janoś-Kresło, A. Wódkowski, *E-usługi a społeczeństwo informacyjne...*, s. 96–97.

<sup>19</sup> *Health Care 2020*, UK Foresight Programme, grudzień 2000, s. 18.

nia i diagnozy na odległość, domowe hospitalizacje oraz przeprowadza się bardzo skomplikowane zabiegi chirurgiczne.

Telemedycyna jest najnowszą formą medycyny i opieki zdrowotnej opartej na najnowocześniejszych technologiach multimedialnych, Internecie oraz wideokomunikacji. Niewątpliwymi zaletami telemedycyny, na które najczęściej się wskazuje, są<sup>20</sup>:

- ułatwienie dostępu do specjalistycznej opieki medycznej mieszkańcom małych miast i wsi;
- pomoc w usługach specjalistycznych oraz konsultacjach dla mniejszych szpitali;
- polepszenie opieki zdrowotnej na odizolowanych lub odległych obszarach;
- szybka diagnoza i pomoc medyczna w ratownictwie;
- ułatwiony dostęp do pomocy medycznej w poważnych, nagłych przypadkach lub katastrofach naturalnych;
- zmniejszona hospitalizacja i zredukowanie konieczności dojazdów do pacjentów;
- zmniejszone ogólne koszty leczenia i opieki zdrowotnej w kraju;
- zwiększone możliwości szkolenia lekarzy oraz personelu medycznego, szczególnie na prowincji;
- zmniejszona inwazyjność operacji prowadzonych za pomocą robotów.

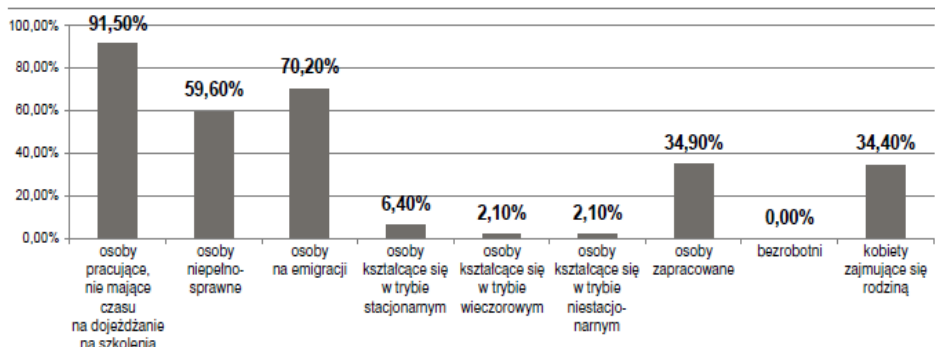
W Polsce wprowadzanie elektronicznych systemów w funkcjonowaniu opieki zdrowotnej dopiero się rozwija. Z badań TNS OBOP wynika, że dwie trzecie (65%) Polaków nigdy nie słyszało o telemedycynie, a 67% nie wie o możliwości korzystania z jej usług w Polsce<sup>21</sup>.

Rozwój nowych technologii, a przede wszystkim upowszechnienie dostępu do Internetu, pozwala wprowadzić nowy model edukacji. Wprowadzenie zdalnego systemu nauczania umożliwia zdobywanie wiedzy bez konieczności wychodzenia z domu. Ten sposób uczenia się jest znacznie tańszy dla każdej ze stron, daje oszczędność czasu. Możliwość pobierania nauki na odległość pozwala wyróżnić szanse edukacyjne osobom, które ze względów finansowych, zdrowotnych, logistycznych czy rodzinnych nie mogłyby podjąć nauki w tradycyjnym trybie kształcenia.

---

<sup>20</sup> A. Dąbrowska, M. Janoś-Kresło, A. Wódkowski, *E-usługi a społeczeństwo informacyjne...*, s. 102–103.

<sup>21</sup> *Postawy Polaków wobec technologii teleinformatycznych w medycynie*, raport przygotowany przez TNS OBOP w ramach badania Omnibus, 22–26 czerwca 2007.



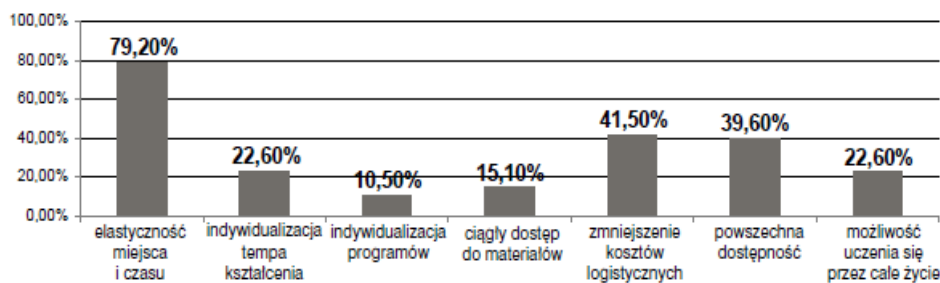
**Rys. 3. Odsetek osób wskazujących wybrane grupy docelowe kształcenia e-learningowego**

Źródło: [http://www.e-mentor.edu.pl/32,700,Doskonalenie\\_e-learningowe\\_wsparciem\\_dla\\_e-biznesu\\_w\\_sektorze\\_MSP.html](http://www.e-mentor.edu.pl/32,700,Doskonalenie_e-learningowe_wsparciem_dla_e-biznesu_w_sektorze_MSP.html)

Metoda ta cieszy się zainteresowaniem na całym świecie. W Polsce też zainicjowano takie rozwiązania, a z każdym rokiem przybywa chętnych zainteresowanych tą formą kształcenia. W 2006 r. w USA 75% uczelni korzystało z e-learningu, w Polsce było to tylko 5%<sup>22</sup>.

Badania dotyczące e-learningu zostały przeprowadzone w 2009 r. Wzięło w nich udział 431 osób, w tym 249 pracujących w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw (MSP). W Polsce w tym sektorze zatrudnionych jest około 70% osób<sup>23</sup>.

W opinii badanych kształcenie opierające się na e-learningu (55,3%) jest najbardziej efektywnym sposobem doskonalenia zawodowego. Ta forma nau czania powinna być skierowana przede wszystkim do osób pracujących (91,5%), które nie mają czasu na dojazd do miejsca szkolenia. Duży procent responden tów wskazał osoby na emigracji (70,2%) oraz osoby niepełnosprawne (59,6%). Niewątpliwie zaskoczeniem jest brak wskazań na osoby bezrobotne.



<sup>22</sup> *Elektroniczna gospodarka w Polsce. Raport 2006*, red. M. Karski, Instytut Logistyki i Magazynowania, Poznań 2007, s. 70.

<sup>23</sup> [http://www.e-mentor.edu.pl/32,700,Doskonalenie\\_e-learningowe\\_wsparciem\\_dla\\_e-biznesu\\_w\\_sektorze\\_MSP.html](http://www.e-mentor.edu.pl/32,700,Doskonalenie_e-learningowe_wsparciem_dla_e-biznesu_w_sektorze_MSP.html) (27.04.2010 r.).

**Rys. 4. Odsetek osób wskazujących poszczególne korzyści z kształcenia e-learningowego**

Źródło: [http://www.e-mentor.edu.pl/32,700,Doskonalenie\\_e-learningowe\\_wsparciem\\_dla\\_e-biznesu\\_w\\_sektorze\\_MSP.html](http://www.e-mentor.edu.pl/32,700,Doskonalenie_e-learningowe_wsparciem_dla_e-biznesu_w_sektorze_MSP.html)

W ocenie ankietowanych najważniejszą korzyścią kształcenia e-learningowego jest elastyczność miejsca i czasu (79,2%), następnie zwrócono uwagę na zmniejszenie kosztów logistycznych (41,5%) oraz powszechną dostępność (39,6%).

Społeczeństwo informacyjne i jego rozwój w kierunku wiedzy i szeroko pojmowanej mądrości wymagają stałego zdobywania, pogłębiania i poszerzania wiedzy, a proces ten powinien trwać przez całe życie. E-learning może być wykorzystywany różnorodnie, nie tylko jako niezależny program kształcenia, ale może być też komplementarny w stosunku do tradycyjnej formy nauczania lub jako dobry sposób aktualizacji wiedzy.

Dzięki upowszechnieniu Internetu pojawiła się nowa forma pracy – telepraca, czyli praca z wykorzystaniem urządzeń i usług telekomunikacyjnych. Telepracę należy rozumieć jako sposób organizacji pracy, gdzie realizacja powierzonych zadań następuje w miejscu oddalonym od punktu, w którym oczekiwane są rezultaty tych zadań.

Komisja Europejska widzi w tej formie pracy szansę powrotu do pracy osób niepełnosprawnych, a także kobiet wychowujących dzieci. Istnieje też duża grupa pracowników, którzy dużo podróżują, np. menedżerowie czy przedstawiciele handlowi. Ich miejscem pracy może być samolot, pociąg czy hotel.

Niewątpliwą korzyścią, wynikającą z telepracy, jest obniżenie bezrobocia – szczególnie wśród niepełnosprawnych, osób wychowujących małe dzieci czy mieszkańców obszarów wiejskich. Można wskazać również na korzyści demograficzne – przejawiające się w powstrzymaniu napływu ludności do regionów uprzemysłowionych oraz korzyści dla środowiska i transportu – zużycie paliw, zapotrzebowanie na miejsca parkingowe czy zatłoczenie transportu publicznego, podniesienie poziomu bezpieczeństwa przez ograniczenie dojazdów i tym samym zmniejszenie liczby wypadków.

Popularność telepracy w Polsce jest jeszcze ciągle bardzo mała. Najbardziej jest ona rozpowszechniona wśród pracowników naukowych, kadry kierowniczej, pracowników zatrudnionych w pośrednictwie finansowym i na rynku nieruchomości. Opierając się na różnych źródłach, telepraca powoduje wzrost wydajności pracowników o 15–30% oraz znaczne oszczędności, wynikające z braku konieczności wynajmowania pomieszczeń biurowych<sup>24</sup>.

Jednak nie dla wszystkich rodzajów zatrudnienia istnieje możliwość wykorzystania tej formy pracy. Najczęściej telepraca funkcjonuje w takich działach, jak: zarządzanie, administracja, marketing, księgowość czy reklama.

<sup>24</sup> <http://telepraca.idn.org.pl> (29.04.2010 r.).



Kolejną e-usługą na polskim rynku jest e-administracja, która opiera się na wykorzystaniu technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych w administracji publicznej, w powiązaniu ze zmianami natury organizacyjnej i zdobywaniem nowych umiejętności w celu poprawienia jakości świadczonych usług publicznych, wzmocnienia zaangażowania obywatela w procesy demokratyczne oraz poparcia dla polityki państwa<sup>25</sup>.

Rozwój e-administracji jest szczególnie korzystny dla administracji publicznej. Polskę w porównaniu do krajów UE charakteryzuje dość słaby rozwój e-usług publicznych.

Z raportu *Diagnoza społeczna 2007*<sup>26</sup> wynika, że zwiększa się w Polsce liczba internautów korzystających z informacji zamieszczanych na stronach instytucji publicznych. W 2005 r. pozyskiwanie informacji zawartych na tych stronach deklarowała połowa użytkowników Internetu, a w 2007 r. już 57%. Znacznie większy jest odsetek osób, które deklarują pobieranie lub wypełnianie formularzy urzędowych przez Internet.

Ważnym osiągnięciem, mającym wpływ na rozwój e-administracji w Polsce, było wprowadzenie obowiązku stosowania przez urzędy administracji publicznej elektronicznej skrzynki podawczej. Złożenie dokumentu elektronicznego, sygnowanego elektronicznym podpisem urzędowym prawnie równoważnym podpisowi własnoręcznemu bez osobistego stawienia się obywatela w urzędzie, pozwala sprawnie załatwiać sprawy urzędowe i oszczędzić czas. Łącznie drogą elektroniczną można przysłać 35 rodzajów dokumentów – deklaracji podatkowych i podań<sup>27</sup>.

Zdecydowanie największym zainteresowaniem cieszą się usługi dotyczące zdrowia, elektronicznego dostępu do bibliotek publicznych oraz program USOS (Uniwersytecki System Obsługi Studiów). Z innych usług badani bardzo chętnie by korzystali, ale często nie wiedzą, że taka możliwość istnieje. Nie są świadomi, że wiele innych usług administracyjnych można zrealizować przez Internet.

Rozwój e-administracji ułatwia załatwianie spraw przez obywateli, przedsiębiorców i urzędy. E-administracja pozwala na zmniejszenie biurokracji oraz transparentność, szybkość i skuteczność w załatwianiu spraw. Dokument ma tutaj postać niematerialną, co obniża koszty utrzymywania dokumentów.

Rozpoczęte w 2008 r. zmiany i ułatwienia w formie komunikacji między obywatelem a urzędem powinny wpłynąć na wyeliminowanie różnego rodzaju barier rozwoju usług e-administracji, jak też przyczynić się do podniesienia zaufania oraz popularności realizacji spraw administracyjnych drogą elektroniczną.

<sup>25</sup> <http://ec.europa.eu> (29.04.2010 r.).

<sup>26</sup> *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, raport, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2007, s. 294.

<sup>27</sup> [http://www.logistyka.net.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=6499&Itemid=1](http://www.logistyka.net.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=6499&Itemid=1) (01.05.2010 r.).

Niestety e-administracja w Polsce nadal nie spełnia podstawowych wymagań. Tylko 2% usług publicznych można w Polsce załatwić przez Internet, co stanowi jeden z najgorszych wyników w całej Unii, gdzie średnia wynosi około 80%.

#### 4. Zagrożenia społeczeństwa informacyjnego

Przez wiele lat niektórzy intelektualiści ostrzegali przed rewolucją cyfrową. Rewolucja ta oprócz korzyści miała też przynieść zagrożenia. Nieprzewidywalność rewolucji cyfrowej przewidziała, między innymi, Margaret Mead już w roku 1968.

W okresie wzrostu kultury społeczeństwa informacyjnego można obok szans wskazać również zagrożenia, które występują w erze cyfrowej.

Najbardziej widoczne patologie ery informacyjnej skupiają się wokół reklamy. Szczytem reklamy jest sprzedaż towaru, którego nie ma, a możliwe jest to przy użyciu Internetu – wykorzystywanie cudzych znaków towarowych, sloganów. W Internecie handluje się danymi osobowymi. Uzależnienie, szczególnie młodych osób, od gier komputerowych. Sieci graczy skupiają obecnie po kilka milionów uczestników. Są to bardzo często chorzy ludzie, którzy mogli paść ofiarą reklamy. Ogromnym zagrożeniem są patologie w odniesieniu do dzieci – zwłaszcza pedofilia i pornografia dziecięca.

Uzależnienie od Internetu jest niezwykle niebezpieczne. Jak pisze Krzysztof Jakubiak, z badań przeprowadzonych w 2005 r. przez Symantec wynika, że aż 75% pracowników europejskich firm przyznało się, że można uzależnić się od poczty elektronicznej, a 21% odpowiada, że obsesyjnie sprawdza własną skrzynkę pocztową (w Polsce współczynniki te wyniosły odpowiednio 56% i 14%). Niektórzy pracownicy wysyłają aż 350 wiadomości e-mail dziennie, a otrzymują ich 450. Są firmy, w których 52% osób przez 2 godziny dziennie wysyła i odbiera e-maile, a 15% spędza przy poczcie elektronicznej 4 lub więcej godzin dziennie (w Polsce nawet 22%)<sup>28</sup>.

Kolejną grupę zagrożeń stanowią oszustwa informacyjne między ludźmi, a także ze strony instytucji państwowych w stosunku do obywateli i obywateli w stosunku do państwa. Rozpowszechniają się działania hakerów jako pospolite chuligaństwo, ale również jako przestępstwa bankowe i polityczne.

Kolejne zagrożenia wynikają z:

- piractwa produktów intelektualnych, filmów, nagrań muzycznych, opracowań, bez respektowania praw autorskich;
- podrabiania podpisów elektronicznych;
- wykradania danych;
- nielegalnego pozyskiwania informacji;

<sup>28</sup> <http://www.networld.pl/artykuly/50949.html> (01.05.2010 r.).

- sprzedawania informacji, która powinna być, zgodnie z prawem, dostępna dla każdego za darmo.

Jednym z najnowszych zagrożeń są wirusy komputerowe i telefoniczne. W ślad za nimi pojawiły się programy szpiegujące. Liczba przestępstw w sieci podwajała się każdego roku. W Polsce w 2005 r. tego typu przestępstwa stanowiły około 30%. Straty wywołane w 2005 r. na całym świecie przez spamy szacuje się na 50 miliardów dolarów, z czego 17 miliardów straciły firmy amerykańskie<sup>29</sup>.

Europejska Organizacja Konsumentencka BEUC, która na szczęblu Unii Europejskiej występuje w ochronie konsumenta, dostrzega potencjał Internetu, ale jednocześnie ma obawy dotyczące nadużycia, jak też stwarzania sytuacji mogących stanowić zagrożenie dla zdrowia. Dlatego zdaniem BEUC powinny być stworzone przepisy regulujące praktyki dotyczące medycyny w Internecie<sup>30</sup>.

Niewątpliwie negatywnym aspektem Internetu, jako źródła informacji o zdrowiu, jest jakość informacji. Ze względu na brak certyfikacji stron trzeba mieć świadomość, że znalezione tam porady mogą być nieprofesjonalne. Innym niebezpieczeństwem jest całkowite zastąpienie kontaktu z lekarzem formą elektroniczną, co może mieć bardzo negatywne skutki.

Analizując edukację za pośrednictwem Internetu, pomimo licznych zalet, trzeba też zwrócić uwagę na wady. Ważnym mankamentem jest niewątpliwie brak kontaktów interpersonalnych. To nie sprzyja rozwijaniu postaw prospołecznych. Pojawiają się problemy związane z kształtowaniem prawidłowych relacji z drugim człowiekiem.

W odróżnieniu od szkoły tradycyjnej, która ma nie tylko uczyć, ale także powinna wychowywać, Internet nie wychowuje, natomiast zdobywane za jego pośrednictwem informacje mogą wywierać na uczących się negatywny wpływ. Bardzo ważne jest, aby w warunkach dynamicznego rozwoju technologii informacyjnych człowiek nie zatracił humanistycznego charakteru w procesie edukacyjnym. W procesie tym technika powinna być na jego usługach, a nie przyczyniać się do jego zagubienia czy nawet zniewolenia.

Nowe media niosą ze sobą zagrożenia o charakterze<sup>31</sup>:

- *socjologicznym* – nierówność w dostępie do mediów elektronicznych, która powoduje słabszy dostęp do rynku pracy i ma wpływ m.in. na dziedziczenie bezrobocia; utratę prestiżu placówek oświatowych z powodu braku odpowiedniego wyposażenia; uszczerbek na autorytecie dorosłych z powodu „gorszego” opanowania nowych mediów; zmiany relacji jednostki do otoczenia; zwiększenie uczestnictwa w cywilizacji obrazkowej;

<sup>29</sup> [http://nospam-pl.net/a\\_2004-01.php](http://nospam-pl.net/a_2004-01.php) (01.05.2010 r.).

<sup>30</sup> <http://www.federacja-konsumentow.org.pl> (01.05.2010 r.).

<sup>31</sup> M. Truszkowska-Wojtkowiak, J. Wojtkowiak, *Spoleczeństwo informacyjne: pytania o tożsamość, wiedzę i edukację*, Gdańsk 2008, s. 270–271.

- *psychologicznym* – możliwość uzależnienia od gier (niekiedy prowadząca do hazardu); narastanie zachowań agresywnych, stymulowanych przez gry komputerowe; spływanie wrażliwości moralnej z powodu m.in. gier komputerowych, w których żyje się i umiera po kilkanaście razy; dość radykalna zmiana sposobu uczenia się – pojawia się uczenie nieformalne podczas nowych mediów oraz uczenie pozainstytucjonalne, polegające na przeszukiwaniu przeglądarek, encyklopedii multimedialnych, eduROM-ów; zastępowanie komunikacji werbalnej wizualną; problem czytania bez zrozumienia, przechodzący w proces komunikacji bez zrozumienia; uzależnienie emocjonalne od maszyn (zwłaszcza dzieci);
- *zdrowotnym* – wady kręgosłupa spowodowane zbyt długim przebywaniem przed komputerem, choroby oczu; wzrost skłonności padaczkowych, problemy wynikające z rezygnacji z zabaw ruchowych.

Reasumując, można powiedzieć, iż we współczesnych demokracjach zarówno Internet, jak i inne nowe media wykorzystywane są prawie we wszystkich przejawach aktywności społecznej, ekonomicznej, politycznej i kulturowej społeczeństw. Wykorzystanie ich jest różne. Technoentuzjaści gloryfikują rolę najnowszych technologii w życiu społeczeństw XXI w., natomiast technosceptycy zwracają uwagę na zagrożenia, które wynikają z niekontrolowanego nadużywania mediów. Trudno powiedzieć się za jedną ze stron. Trzeba powiedzieć, że nowe media pomagają przełamywać wiele istniejących barier, ale w dużym stopniu mogą przyczyniać się do tworzenia nowych (np. zjawisko cyfrowego wykluczenia).

Do podsumowania treści dotyczących rewolucji informatycznej najbardziej adekwatne wydają się słowa Paula Levinsona: „Miękki determinizm [...] stanowi *modus operandi* wszystkich społecznych skutków technologii informacyjnej [...]. Nie chodzi o to, że technologia nieuchronnie i niezmiennie wywołuje jakiś skutek, ale że nie mógłby on zaistnieć bez danej technologii. System ten działa synergicznie. To znaczy, że inne czynniki o podstawowym znaczeniu odgrywają rolę w doprowadzeniu do danego skutku. Dzięki wiatrzie mógł powstać drapacz chmur. Nie wznoszono by z pewnością wysokich budynków, gdyby nie było sposobu na szybkie pokonanie wysokości w górę i w dół. Niezbędna była jednak również architektoniczna umiejętność wznoszenia wysokich budynków”<sup>32</sup>.

## Bibliografia

Dąbrowska A., Janoś-Kresło M., Wódkowski A., *E-usługi a społeczeństwo informacyjne*, Warszawa 2009.

---

<sup>32</sup> P. Levinson, *Miękkie ostrze: naturalna historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, Warszawa 1999, s. 20.

- Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, raport, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2007.
- Dobek-Ostrowska B., Wiszniewski R., *Teoria komunikowania publicznego i politycznego*, Wrocław 2002.
- Elektroniczna gospodarka w Polsce. Raport 2006*, red. M. Karski, Instytut Logistyki i Magazynowania, Poznań 2007.
- Goban-Klas T., *Spoleczeństwo informacyjne i jego teoretycy* [w:] *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, red. J. Lubacz, Warszawa 1999.
- Greek J.O., *Nowa era komunikacji*, przeł. P. Głowacki, Warszawa 1999.
- Health Care 2020*, UK Foresight Programme, grudzień 2000.
- Klamut R., Sommer H., Michalski K., *Aktywność obywatelska we współczesnym społeczeństwie demokratycznym*, Kraków 2010.
- Kluszczyński R.W., *Spoleczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimediów*, Kraków 2001.
- Krzysztofek K., Szczepański M.S., *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Katowice 2002.
- Levinson P., *Miękkie ostrze: naturalna historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, Warszawa 1999.
- Nowina-Konopka M., *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego* [w:] *Spoleczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, red. T. Białobłocki, J. Moroz, M. Nowina-Konopka, L. Zacher, Warszawa 2006.
- Polacy lgną do Internetu*, „Rzeczpospolita” z dnia 13.03.2007.
- Posiadanie telefonu stacjonarnego, telefonu komórkowego i Internetu*, IMAS International Polska, Wrocław, marzec 2008.
- Postawy Polaków wobec technologii teleinformatycznych w medycynie*, raport przygotowany przez TNS OBOP w ramach badania Omnibus, 22–26 czerwca 2007.
- Program na lata 2003–2006. Tworzenie mechanizmów i struktur rozwoju handlu elektronicznego w Polsce*, dokument opracowany przez Instytut Logistyki i Magazynowania oraz MGPIPS, Poznań–Warszawa, czerwiec 2003.
- Truszkowska-Wojtkowiak M., Wojtkowiak J., *Spoleczeństwo informacyjne: pytania o tożsamość, wiedzę i edukację*, Gdańsk 2008.

**Strony internetowe:**

- <http://europa.eu.int/ISPO/infosoc/backg/bangeman.html> (08.04.2010 r.)
- <http://www.egospodarka.pl/45663,Opinie-internautow-a-decyzje-zakupowe,2,39,1.html> (21.04.2010 r.)
- [http://www.e-mentor.edu.pl/32,700,Doskonalenie\\_e-learningowe\\_wsparciem\\_dla\\_e-biznesu\\_w\\_sektorze\\_MSP.html](http://www.e-mentor.edu.pl/32,700,Doskonalenie_e-learningowe_wsparciem_dla_e-biznesu_w_sektorze_MSP.html) (27.04.2010 r.)
- <http://telepraca.idn.org.pl> (29.04.2010 r.)
- <http://ec.europa.eu> (29.04.2010 r.)
- <http://www.federacja-konsumentow.org.pl> (01.05.2010 r.)
- [http://www.logistyka.net.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=6499&Itemid=1](http://www.logistyka.net.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=6499&Itemid=1) (01.05.2010 r.)
- <http://www.networld.pl/artykuly/50949.html> (01.05.2010 r.)
- [http://nospam-pl.net/a\\_2004-01.php](http://nospam-pl.net/a_2004-01.php) (01.05.2010 r.)

prof. dr hab. Andrzej Garbarz

Uniwersytet Rzeszowski

## SUMIENIE JAKO KATEGORIA TRANSCENDENTNEGO WYCHOWANIA

## CONSCIENCE AS A CATEGORY OF TRANSCENDENT UPBRINGING

### Streszczenie

W prezentowanym tekście skoncentrowano się na fenomenie sumienia, jego interpretacji i kształtowaniu się. Podjęto kwestię znaczenia relacji osobowych w rozwoju sumienia. Zwrócono uwagę na związki sumienia z prawem i tradycją.

**Słowa kluczowe:** sumienie, relacje osobowe, prawo, tradycja, roztropność.

### Abstract

In the article special attention was paid to phenomenon of conscience, its interpretation and process of creating. Meaning of personal relations in conscience development was accented. The author tried to accent the connection between conscience, law and tradition.

**Key words:** conscience, personal relations, law, tradition, prudence.

### 1. Kilka uwag na temat pojęć

Zwykle samo już sformułowanie „głos sumienia” budzi w nas negatywne uczucia. Kojarzy nam się niezbyt przyjemnie bądź z „wyrzutem sumienia”, z czymś, czemu należałoby się posłuszeństwo, by nie utracić dobrego samopoczucia. Odwołujemy się do sumienia, kiedy nie mamy już innych argumentów, a sytuacje i sprawy, których doświadczamy, wydają się być uderzeniem w fundamenty ludzkiej moralności. W mowie potocznej określenie „człowiek bez sumienia” oznacza kogoś, kto zagłuszył swoje sumienie i nie powstrzymuje się przed żadnym działaniem na drodze do osiągnięcia swoich celów.

Biblijne pojęcie sumienia to „serce”. W *Katechizmie Kościoła Katolickiego*<sup>1</sup> czytamy: „Serce jest mieszkaniem, w którym jestem, gdzie przebywam (według wyrażenia semickiego lub biblijnego: gdzie «zstępuję»). Jest naszym ukrytym centrum, nieuchwytnym dla naszego rozumu ani dla innych; jedynie Duch Boży może je zgłębić i poznać. Jest ono miejscem decyzji w głębi naszych wewnętrznych dążeń. Jest miejscem prawdy, w którym wybieramy życie lub śmierć. Jest

<sup>1</sup> *Katechizm Kościoła Katolickiego*, I wyd. w jęz. łacińskim 1992, I wyd. polskie 1994.

miejszem spotkania, albowiem nasze życie, ukształtowane na obraz Boży, ma charakter relacyjny: serce jest miejscem przymierza” (KKK 2563).

To określenie wyraża doświadczenia pokoleń. Zawiera się w nim prawda, że to, co najważniejsze w nas samych, jest dla nas misterium „nieuchwytnym dla naszego rozumu ani dla innych; jedynie Duch Boży może je zgłębić i poznać”. Zatem jeszcze nie jesteśmy sobą prawdziwie. Jednocześnie w owym misterium, czyli w sercu, dokonuje się wybór życia lub śmierci, czyli wybór siebie prawdziwego lub fałszywego, mającego zakorzenienie w misterium Boga lub zatopione w przemijalności świata.

Zagadnienie to poruszył św. Jan Paweł II w encyklice *Veritatis splendor* (por. VS 65–98). Chodzi o problem opcji fundamentalnej, czyli wyboru podstawowego. Wybór podstawowy jest decyzją człowieka, która go obejmuje całego, nadając kierunek jego życia. Gdy człowiek działa jako człowiek, czyli w sposób świadomy i wolny, jego woła nie tylko wybiera wartości, które kierują go do osiągnięcia dobra partykularnego, określonego, konkretnego, ale z naturalną konsekwencją podąża ku dobru ogólnemu, czyli opowiada się za dobrem, wybiera to, co prowadzi go do Boga, albo odwrotnie – wybiera tylko dobra doraźne, nie licząc się z Bogiem lub działając przeciwko Niemu. Jest to zasadnicze nastawienie w życiu. Scala ono i ukierunkowuje działanie osoby. Łączy w sobie nie tylko działania terażniejsze, ale także przeszłe i przyszłe<sup>2</sup>.

## 2. Relacje osobowe podstawą formacji sumienia

Odpowiedź na wyżej postawione pytanie wydaje się być oczywista: ważne jest formowanie sumienia i każdy ma obowiązek formacji swojego sumienia. Często niestety zapominamy o jego kształtowaniu, a przy okazji spowiedzi, kiedy trzeba zrobić „rachunek sumienia”, nierzadko odbieramy to jako przymus. Zastanawiając się nad kwestią sumienia, trzeba najpierw uświadomić sobie prawdę, że tylko człowiek je posiada. Jeśli tak, to rolę i znaczenie sumienia można i trzeba dostrzec jedynie w relacji wyłącznie osobowej, czyli zarówno w relacji do drugiego człowieka, jak i z Bogiem.

Łaciński wyraz sumienie – *conscientia* – w tłumaczeniu na język polski oznacza wspólną wiadomość, wiedzę. Sięgając do tego łacińskiego źródłosłowu, sumienie można określić jako patrzenie na rzeczywistość razem z Bogiem, Jego oczami. Szeroko rozumiana „formacja sumienia” będzie zatem oznaczać usuwanie tego wszystkiego, co zaciemnia człowiekowi takie widzenie jego czynowi, zdarzeń, postaw, zachowań. Zdolność do patrzenia oczyma Boga pozwala wybierać dobro, czyli odkrywać porządek ustanowiony przez Stwórcę.

<sup>2</sup> Por. A. Młotek, *Wybór podstawowy a konkretne postępowanie w świetle encykliki „Veritatis splendor”* [w:] *W prawdzie ku wolności. W kręgu encykliki „Veritatis splendor”*, red. E. Janiak, Wrocław 1994, s. 259–265.

Bez ciągłego odkrywania tego porządku, czyli bez słuchania głosu sumienia, trudno człowiekowi daną sytuację, jaką spotyka w życiu, jakiej doświadcza, w jakiej się znalazł, zakwalifikować jako dobrą lub złą, lepszą bądź gorszą. Sumienie prowadzi nas, podpowiada delikatnie, co zmierza ku dobru, a co od niego odwodzi. Aby jednak usłyszeć ten wewnętrzny głos, potrzebna jest żywa relacja z Bogiem. Jeśli jej nie ma, albo jest słaba, wtedy potrzebne są drogowskazy. I choć one są, to zdarza się tak, jak czasem na drodze. Zapala się czerwone światełko, ale czasem człowiek próbuje je zignorować i twierdzi, że było jeszcze żółte. Dla wielu kierowców decyzja o „przejechaniu na czerwonym” bywa często poprzedzona rozejrzeniem się dookoła. Podobnie jest z sumieniem. Jest to takie „zerkanie ku Bogu”, które powinno pomagać człowiekowi w zorientowaniu się w danej sytuacji i pomóc w szukaniu odpowiedzi na pytanie: jak mam postąpić, a po dokonaniu czegoś: czy postąpiłem dobrze, albo też co mógłbym zrobić inaczej?<sup>3</sup>

Konieczne zatem jest prawidłowe kształtowanie sumienia. Nie jest to łatwe, gdyż istnieje wiele fałszywych dynamizmów wewnętrznych, które się pod sumieniem podszywają, np. superego czy rozmaite fobie, kompleksy, skrupuły, nabyte fałszywe ideały itp. Każdy, niezależnie od tego, jak daleko postąpił w życiu duchowym, musi uczyć się rozpoznawania prawdy w swoim sumieniu. Nie wystarczy przyjmować gotowe recepty czy to od kogoś, czy stosując przyjęte normy. Wszystko to ma charakter pomocniczy, a rozstrzygający jest głos naszego sumienia. Punktem odniesienia i przewodnikiem na drodze poznania prawdy musi być Pan Bóg<sup>4</sup>.

Tolerancja słabości, małych grzeszków, ot takich, które może nie mają wielkiej siły rażenia, a „tylko trochę” uprzykrzają życie nam i innym, prowadzi do zobojętnienia, nabycia złych przyzwyczajzeń. Sumienie kamienieje. Łatwo wtedy o ciężkie upadki. Trzeba dodać, że zły duch jest bardzo przebiegły i bardzo cierpliwy w oswajaniu nas z grzechem. Aby skutecznie mu się przeciwstawić, trzeba przestrzegać prostej zasady: codzienna drobna wierność Bogu i podjętym zobowiązaniom warunkuje wielką wierność. Tak jak uczył Pan Jezus: „Sługo dobry i wierny! W małej rzeczy byłeś wierny, nad wieloma cię postawię” (Mt 25, 21).

<sup>3</sup> W. Faron SJ, *Sumienie zaprasza na spotkanie*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/sumienie\\_spotkanie.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/sumienie_spotkanie.html) (1.05.2015).

<sup>4</sup> W Księdze Syracha czytamy: „Dał im wolną wolę, język i oczy, uszy i serce zdolne do myślenia. Napełnił ich wiedzą i rozumem, o złu i dobru ich pouczył. Położył oko swoje w ich sercu, aby im pokazać wielkość swoich dzieł” (Syr 17, 6–8). W Ewangelii Pan Jezus często odwoływał się do tej prawdy: „Dlatego mówię do nich w przypowieściach, że otwartymi oczami nie widzą i otwartymi uszami nie słyszą, ani nie rozumieją. Tak spełnia się na nich przepowiednia Izajasza: Słuchać będziecie, a nie zrozumiecie, patrzeć będziecie, a nie zobaczycie. Bo stwardniało serce tego ludu, ich uszy stępiały i oczy swe zamknęły, żeby oczami nie widzieli, ani uszami nie słyszeli, ani swym sercem nie rozumieli; i nie nawrócili się, abym ich uzdrowił. Lecz szczęśliwe oczy wasze, że widzą, i uszy wasze, że słyszą” (Mt 13, 13–16); W. Zatorski OSB, *Rozpoznać prawdę*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/tyniec2015\\_zatorski-pokoj1.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/tyniec2015_zatorski-pokoj1.html) (1.05.2015).



Można uodpornić się na grzech. Św. Jan pisze: „Jeśli mówimy, że nie mamy grzechu, to samych siebie oszukujemy i nie ma w nas prawdy” (J 1, 8). Jeśli przesuwamy sobie granice dobra i zła – niepostrzeżenie, niezauważalnie – to w pewnej chwili całkowicie nam się one zacierają. Nie znaczy, że nie ma zła w naszym życiu. Jest, ale przestajemy je zauważać!

Dobitnie mówił o tym Jan Paweł II do młodzieży przed Apelem Jasnogórskim 18 czerwca 1983 r.: „Czuwam! Jakże dobrze, iż w Apelu Jasnogórskim znalazło się to słowo. Posiada ono swój głęboki rodowód ewangeliczny: Chrystus wiele razy mówił: «Czuwajcie!» (Mt 26, 41). [...]

W Apelu Jasnogórskim słowo «czuwam!» jest istotnym członem tej odpowiedzi, jaką pragniemy dawać na miłość, którą jesteście ogarnięci w znaku Jasnogórskiej Ikony. Odpowiedzią na tę miłość musi być właśnie to, że czuwam!

Co to znaczy: «czuwam»? To znaczy, że staram się być człowiekiem sumienia. Że tego sumienia nie zagłuszam i nie zniekształcam. Nazywam po imieniu dobro i zło, a nie zamazuję. Wypracowuję w sobie dobro, a ze zła staram się poprawiać, przewyciężając je w sobie. To taka bardzo podstawowa sprawa, której nigdy nie można pomniejszać, zepchnąć na dalszy plan. Nie. Nie! Ona jest wszędzie i zawsze pierwszoplanowa. Jest zaś tym ważniejsza, im więcej okoliczności zdaje się sprzyjać temu, abyśmy tolerowali zło, abyśmy się łatwo z niego rozgrzeszali. Zwłaszcza jeżeli tak postępują inni.

Moi drodzy przyjaciele! Do was, do was należy położyć zdecydowaną zaporę demoralizacji – zaporę tym wadom społecznym, których ja tu nie będę nazywał po imieniu, ale o których wy sami doskonale wiecie. Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali. Doświadczenia historyczne mówią nam o tym, ile kosztowała cały naród okresowa demoralizacja. Dzisiaj, kiedy zmagamy się o przyszły kształt naszego życia społecznego, pamiętajcie, że ten kształt zależy od tego, jaki będzie człowiek. A więc: czuwajcie! Chrystus powiedział podczas modlitwy w Ogrójcu apostołom: «Czuwajcie i módlcie się, abyście nie ulegli pokusie»<sup>5</sup>.

W Skoczowie zaś 22 maja 1995 r. Jan Paweł II podkreślił, że ład moralny jest fundamentem życia każdego człowieka i każdego społeczeństwa, „dlatego Polska woła dzisiaj nade wszystko o ludzi sumienia! Być człowiekiem sumienia to znaczy przede wszystkim w każdej sytuacji swojego sumienia słuchać i jego głosu w sobie nie zagłuszać, choć jest on nieraz trudny i wymagający; to znaczy angażować się w dobro i pomnażać je w sobie i wokół siebie, a także nie godzić się nigdy na zło, w myśl słów św. Pawła: «Nie daj się zwyciężyć złu, ale zło dobrem zwyciężaj» (Rz 12, 21). Być człowiekiem sumienia to znaczy wymagać od siebie, podnosić się z własnych upadków, ciągle na nowo się nawracać”.

Jan Paweł II przypominał, że wiek XX był okresem szczególnych gwałtów zadawanych ludzkim sumieniom. „W imię totalitarnych ideologii miliony ludzi

<sup>5</sup> <http://adonai.pl/jp2/?id=153> (2.05.2015).

zmuszano do działań niezgodnych z ich najgłębszymi przekonaniem. Wyjątkowo bolesne doświadczenia ma pod tym względem cała Europa Środkowo-Wschodnia. Pamiętamy ten okres zniewalania sumień, okres pogardy dla godności człowieka, cierpienie tylu niewinnych ludzi, którzy własnym przekonaniem postanowili być wierni. Pamiętamy, jak doniosłą rolę odegrał w tamtych trudnych czasach Kościół jako obrońca praw sumienia – i to nie tylko ludzi wierzących!”

Papież pytał: „Czy może historia płynąć przeciw prądowi sumień? Za jaką cenę «może»? Tą ceną są niestety głębokie rany w tkance moralnej narodu, a przede wszystkim w duszach Polaków, które jeszcze się nie zabliźniły, które jeszcze długo trzeba będzie leczyć”, a potem padły słowa najbardziej komentowane po pielgrzymce: „Wbrew pozorom praw sumienia trzeba bronić także dzisiaj. Pod hasłami tolerancji w życiu publicznym i w środkach masowego przekazu szerzy się nieraz wielka, może coraz większa nietolerancja. Odczuwają to boleśnie ludzie wierzący. Zauważa się tendencje do spychania ich na margines życia społecznego, ośmiesza się i wyszydza to, co dla nich stanowi nieraz największą świętość. Te formy powracającej dyskryminacji budzą niepokój i muszą dawać wiele do myślenia. Bracia i siostry! Czas próby polskich sumień trwa!”<sup>6</sup>

### 3. Sumienie a prawo i tradycja

Kształtowanie prawnego sumienia to odniesienie do praw rządzących naszym życiem, czyli życiem osoby i respektowanie tych praw. Prawa te bowiem, dotyczące naszego życia osobowego, nie działają automatycznie i natychmiast, ale niejako z opóźnieniem, po czasie<sup>7</sup>.

Refleksja potrzebna do odkrycia i zrozumienia tych praw oraz ich powiązania pomiędzy przyczynami i skutkami w dziedzinie życia osobowego wymaga odwagi. Trzeba się w niej nieraz skonfrontować z przykrą prawdą o sobie, a nikt z nas tego nie lubi. W każdym z nas istnieje pragnienie dobrego mniemania o sobie. W imię zaspokojenia tego pragnienia jesteśmy gotowi na największe poświęcenia i wyrzeczenia.

Pierwszym i zasadniczym krokiem na drodze budowania w pokoju serca jest osobiste odkrycie praw dotyczących naszego życia. Wiele z nich jest respektowanych przez tradycyjną kulturę życia. Jeżeli ktoś ją zachowuje, to nawet bez

<sup>6</sup> <http://adonai.pl/jp2/?id=203> (2.05.2015).

<sup>7</sup> Szerzej na ten temat por. np. M. Vidal, *Sumienie w systemie moralnym Alfonsa Liguori* [w:] *Sumienie wyznacznikiem ludzkiej moralności w nauce św. Alfonsa Liguori na tle współczesnych tendencji teologicznych*, red. W. Bołoz, Warszawa 1997, s. 19–23; S.A. Szostek, *Sumienie: świadek i strażnik zbawczej prawdy o człowieku. Na marginesie części II „teologii ciała” Jana Pawła II* [w:] Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „serca”. O Jana Pawła II teologii ciała*, red. T. Styczeń, Lublin 1987, s. 171–191.

głębszej świadomości samych praw może osiągnąć pokój w swoim życiu. Warunkiem jest zawierzenie mądrości tej tradycji. Jednak dzisiaj, kiedy podważa się wszystkie wartości przekazywane przez tradycję, nie można ich prawdziwie zachowywać i realizować w swoim życiu bez uświadomienia ich sobie i autentycznego zaakceptowania.

Warto zdać sobie sprawę, że w XX w. zaszło zasadnicze załamanie się powszechnie przyjmowanych w Europie wartości. O ile w Europie od czasu Oświecenia byli ludzie niewierzący lub agnostycy, a także nawet ateści wojujący i całe systemy ateistyczne, zwiększała się liczba ludzi zlaicyzowanych i religijnie obojętnych, to jednak wszyscy ci ludzie bez zastrzeżeń respektowali fundamentalne wartości między innymi zawarte w Dekalogu. Dzisiaj również i Kościół jest w zupełnie innej sytuacji niż przed kilkudziesięciu laty. Nasza sytuacja przypomina sytuację Kościoła w starożytności, i to w czasie, gdy Cesarstwo Rzymskie jeszcze nie uważało się za chrześcijańskie. Każdy wierzący musi osobiście wybrać wiarę i nią żyć. Nie jest to łatwe w achryścijańskim, a może nawet miejscami antychryścijańskim świecie.

Dzisiaj w Europie potrzeba na powrót odkryć podstawowe wartości i prawa rządzące życiem osobowym. Warto jednak zdać sobie sprawę z tego, że istniejący kryzys zmusza do refleksji, co powinno prowadzić do pogłębienia i oczyszczenia samej wiary. Wychowanie w społeczeństwie wierzących prowadzi często do utożsamienia z wiarą panujących w tym społeczeństwie zwyczajów i tradycji. Kryzys wiary kwestionuje wprawdzie i przede wszystkim otoczkę wiary, czyli owe zwyczaje i tradycje, a nie samą wiarę. Dlatego uparte, czyli fanatyczne, trzymanie się swojej tradycji i odcinanie się od „złego świata” nie prowadzi do odnowy wiary, ale jest próbą zachowania czegoś, co w nowych warunkach bywa często anachronizmem. Nie jest to jednak prawdziwie chrześcijańska odpowiedź na problemy świata. Fanatyczne trzymanie się tradycji najczęściej prowadzi do zamknięcia, co z kolei grozi zatwardziałością serca. Widzimy taką postawę w Ewangelii u oponentów Pana Jezusa.

Jak odkrywać autentyczne wartości i ich prawdziwy sens? Zderzenie Pana Jezusa z bardzo pobożnymi Żydami, którzy byli gotowi oddać własne życie w obronie Prawa Bożego, pokazuje, jak nie wystarczy po prostu trzymanie się literalnie Prawa i tradycji. Życie bowiem niesie z sobą bogactwo, jakiego żadne prawo nie jest w stanie objąć. Dlatego zawsze trzeba Prawo w jakiś sposób interpretować. Czasem w takiej interpretacji dochodzi wręcz do całkowitego przekręcenia samego sensu Prawa. Prawo podaje nam ogólne zasady postępowania, jednak jak i kiedy należy je zastosować w konkretnym przypadku, zależy od oceny samej sytuacji, jej sensu i okoliczności.

Każdy z nas musi w sumieniu rozpoznać właściwy sens wydarzeń i dopiero w świetle tego sensu stosować normy prawa. Jeżeli nie podejmujemy w swoim sumieniu rozpoznania sensu i prawdy, to znaczy, że jesteśmy bezmyślni i nie realizujemy swojego powołania do bycia dzieckiem Boga. Trzeba jednak dodać,

że jeżeli nawet działamy pod wpływem źle ukształtowanego sumienia, biorąc je za dobre, to robimy błąd, który może być nawet obiektywnie dużym grzechem, jednak subiektywnie nie zdradzamy siebie, o ile robimy to szczerze. Bóg skoryguje nasze drogi, jeżeli Go autentycznie szukamy. „Proście, a będzie wam dane; szukajcie, a znajdziecie; kołaczcie, a otworzą wam. Albowiem każdy, kto prosi, otrzymuje; kto szuka, znajduje; a kołaczącemu otworzą” (Mt 7, 7n i 11, 9n). Prawdziwym grzechem jest zdrada prawdy i swojego powołania. Pan Jezus nazywa to grzechem przeciwko Duchowi Świętemu, grzechem, który nie będzie odpuszczony (zob. Mt 12, 31).

Dawniej w okresie dzieciństwa i młodości rodzice i wychowawcy byli znaczącymi autorytetami, a dziś ich rola jako mistrzów maleje. Upadają bowiem prawie wszystkie autorytety ludzkie i wali się hierarchia wartości. Czasem pozostaje jeszcze wypróbowana kultura życia zachowująca odpowiednią hierarchię wartości, właściwy porządek dnia i kulturę zachowania. To, co wydaje się nam dzisiaj w sposób szczególnie przeszkadzać w duchowym postępie chrześcijan, to istniejące w nas rozszczępienie, swoista „schizofrenia” polegająca na tym, że co innego przyjmujemy naszym rozumem jako mądre i dobre, a w życiu kierujemy się naprawdę czymś innym. Istnieje w nas pęknięcie pomiędzy myślą i egzystencją. Niestety najczęściej nawet nie zdajemy sobie z tego sprawy, a co gorsza nie potrafimy powiązać ze sobą tego, czego doświadczamy, z wyborami, jakie podjęliśmy, bo przy istniejącej „schizofrenii” podejmujemy je właściwie nieświadomie. Rozdarcie pomiędzy wyborami ideowymi a faktycznymi decyzjami istnieje już w odniesieniu do zwykłej higieny życia. Jednak szczególnie tragiczne skutki przynosi ono w wymiarze religijnym i egzystencjalnym<sup>8</sup>.

#### 4. Znaczenie cnót w kształtowaniu prawego sumienia – roztropność

Cnoty kardynalne to: roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo. W formacji prawego sumienia często o nich zapominamy bądź pomniejszamy ich wartość. Tymczasem są to stałe, podstawowe sprawności, dyspozycje uzdalniające do czynienia dobra. Nazwa pochodzi od łacińskiego wyrażenia *cardo*, czyli „zawias”, „przegub” – coś, co spaja elementy w jedną całość. Zatem cnoty kardynalne mają za zadanie zintegrować nasze postępowanie, pokierować sądem sumienia, uporządkować życie, wprowadzić w nie harmonię, ład i pokój. Uczynić je jednością.

Podstawowym wymiarem formacji sumienia jest roztropność<sup>9</sup>. Roztropność to zdolność przewidywania skutków swoich działań, ale też mądrość dobierania odpowiednich środków służących osiągnięciu stawianych sobie celów. Nie ma jej, gdy zabraknie pokory – można o niej powiedzieć, że to „oczy i uszy” roztropno-

<sup>8</sup> W. Zatorski OSB, *Rozpoznać prawdę...*

<sup>9</sup> S. Olejnik, *Teologia moralna fundamentalna*, Włocławek 1998, s. 256–258.

ści. Największym jej wrogiem zawsze była pycha, która zaciemnia spojrzenie, wyłącza rozum. Jest jeszcze coś, co może wspomóc, ale równie dobrze mieć negatywny wpływ na wypowiedane przez nas słowa czy podejmowane decyzje. To emocje. Same w sobie są neutralne i nie podlegają ocenie moralnej, bywa, że pojawiają się niezależnie od nas. Rzecz w tym, że emocje ku czemuś (ku komuś) nas prowadzą – ewentualnie stają się murem, przeszkodą.

Św. Tomasz w *Summie teologicznej* przypominał, że roztropność jest umiejętnością dobierania w swoim działaniu takich środków, które pozwolą dojść jak najlepiej do zamierzonego celu. Zatem musi ona zawierać w sobie zdrowy rozsądek. Ważna jest też umiejętność rozumienia rzeczywistości, trafnej analizy dokonujących się w niej procesów, korzystania z rad osób bardziej doświadczonych, dostrzegania zagrożeń, zapobiegliwość, zdolność do podejmowania szybkich i trafnych decyzji. Gdy ich zabraknie, łatwo o błąd. Roztropność jest cnotą kardynalną, która uzdalnia rozum do rozpoznawania w każdej okoliczności życia prawdziwego dobra i wyboru właściwych środków do jego pełnienia. Jest konieczna jako element życia moralnego i duchowego, bo kieruje ona bezpośrednio sądem sumienia. Drogą do jej zdobycia jest najpierw naturalna rozważa, która ma łączyć się z wnikliwą refleksją nad postępowaniem swoim i cudzym. Ma ona się z czasem pogłębiać przez to, że człowiek roztropny ciągle zestawia swe czyny z najwyższą normą woli Boga. Roztropność pozostaje w ścisłym związku z sumieniem<sup>10</sup>. W formacji sumienia zatem ważnymi czynnikami są:

- zdrowy rozsądek, czyli poprawność myślenia i prawość woli;
- znajomość życia – znajomość ludzi, ich charakterów, ich usposobień, sposobu reagowania na bodźce zewnętrzne, ale także rozumienie ludzi oraz podatność na cudze rady;
- trafna ocena sytuacji – zdolność przewidywania skutków. Nazywa się to długomyślnością;
- przezorność – mądrze przewidywać i planować – jednak czujnie i ostrożnie, czyli liczyć się z przeszkodami<sup>11</sup>.

## Zakończenie

Przedstawiona problematyka formacji prawego sumienia ma bardzo bogatą historię, ale jest wciąż aktualna i ważna. Stąd zwrócenie uwagi na problemy związane z kształtowaniem sumienia wydaje się zasadne. W artykule jedynie zasygnalizowano niektóre z nich, aby były inspiracją do podejmowania dalszej refleksji.

<sup>10</sup> P. Siedlanowski, *Roztropność*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TM/echo201508\\_roztropnosc.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TM/echo201508_roztropnosc.html) (1.05.2015).

<sup>11</sup> A. Kokoszka, *Teologia moralna fundamentalna*, Tarnów 1994, s. 131–132.

## Bibliografia

- Młotek A., *Wybór podstawowy a konkretne postępowanie w świetle encykliki „Veritatis splendor”* [w:] *W prawdzie ku wolności. W kręgu encykliki „Veritatis splendor”*, red. E. Janiak, Wrocław 1994.
- Olejnik S., *Teologia moralna fundamentalna*, Włocławek 1998.
- Szostek A., *Sumienie: świadek i strażnik zbawczej prawdy o człowieku. Na marginesie części II „teologii ciała” Jana Pawła II* [w:] Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „serca”*. *O Jana Pawła II teologii ciała*, red. T. Styczeń, Lublin 1987.
- Vidal M., *Sumienie w systemie moralnym Alfonsa Liguori* [w:] *Sumienie wyznacznikiem ludzkiej moralności w nauce św. Alfonsa Liguori na tle współczesnych tendencji teologicznych*, red. W. Bołoz, Warszawa 1997.

### Netografia:

- Faron W. SJ, *Sumienie zaprasza na spotkanie*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/sumienie\\_spotkanie.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/sumienie_spotkanie.html) (1.05.2015).
- <http://adonai.pl/jp2/?id=153> (2.05.2015).
- <http://adonai.pl/jp2/?id=203> (2.05.2015).
- Siedlanowski P., *Roztropność*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TM/echo201508\\_roztropnosc.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TM/echo201508_roztropnosc.html) (1.05.2015).
- Zatorski W. OSB, *Rozpoznać prawdę*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/tyniec2015\\_zatorski-pokoj1.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/tyniec2015_zatorski-pokoj1.html) (1.05.2015).
- Zatorski W. OSB, *Wybór życia lub śmierci – o sercu*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/tyniec2015\\_zatorski-serce.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/tyniec2015_zatorski-serce.html) (1.05.2015).

**Część II**

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





**prof. zw. dr hab. Czesław Banach**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## **PRIORYTETY POLSKIEJ EDUKACJI WOBEC ZADAŃ ROZWOJU POLSKI W LATACH 2015–2025**

### **PRIORITIES OF POLISH EDUCATION TOWARDS CHALLENGES OF POLISH DEVELOPMENT IN 2015–2025**

#### **Streszczenie**

Społeczeństwo i władze oraz nauki o edukacji i społeczeństwie mają prawo formułowania ocen stanu systemu edukacji, a także prognozowania jej przyszłości, która wiąże się z procesami integracji europejskiej i globalizacji oraz zadaniami transformacji systemowej w Polsce.

Ponad 25% społeczeństwa polskiego związane jest bezpośrednio z systemem edukacji, a znacząca część obywateli korzysta z edukacji równoległej i ustawicznej. Edukacja wymaga wielu przemyślanych reform wynikających z potrzeb i aspiracji społeczeństwa, a także z rewolucji informacyjnej i „gospodarki opartej na wiedzy”.

Wprowadzone reformy w ciągu ostatnich 19 lat nie zawsze były rezultatem wspólnych działań i decyzji naukowców i nauczycieli oraz decydentów, którzy zmieniają się często bez rozliczenia ich za efekty pedagogiczno-społeczne i merytoryczne kompetencje.

Sukcesem ilościowym ostatnich lat są bardzo wysokie wskaźniki skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym. Zadaniem najważniejszym jest efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej i tworzenie „kapitału ludzkiego” oraz „społeczeństwa opartego na wiedzy i wychowaniu”.

Edukacja jest kształceniem człowieka i pobudzaniem jego samorozwoju, zgodnie z ideami: „Rozumieć świat i kierować sobą” oraz „Uczyć się, aby być”.

**Słowa kluczowe:** edukacja, priorytety, reforma, rozwój Polski.

#### **Abstract**

Society and authorities of education are entitled to formulate assessment concerning condition of educational system as well as to forecast its future, which is connected with european integration, globalization process and challenges of system transformation in Poland.

More than 25% of polish society is connected directly with educational system, while significant number of citizens use parallel and continuous education. Education needs many well-considered reforms arising from needs and aspirations of society as well as informational revolution and “economy based on knowledge”.

Reforms introduced among the last 19 years were not always a result of cooperation in activity and decisions between scientists, teachers and governing bodies, who are often replaced without summarizing their pedagogical and social effects and substantive expertise.

The quantitative success noticed among last years is very high rate of schooling at middle and high level. The most important challenge is effectiveness of didactic and upbringing work as well as creating “human capital” and “society based on knowledge and upbringing”.

Education means developing human and stimulating his self-development, and follow the rule "Understand the world and lead yourself" and "Study to be".

**Key words:** education, priorities, reform, polish development.

## 1. O polityce i reformowaniu edukacji

*Edukacja dla wszystkich w ciągu całego życia to ogromne wyzwanie, które musi się zamienić w wielki program XXI wieku.*

Federico Mayor, *Przyszłość świata* (1999)

Edukacja jest konstytucyjnym prawem i społeczną powinnością obywateli oraz warunkiem rozwoju społeczeństwa, państwa, kultury i gospodarki, a więc obszarem transformacji ustrojowej, zadań i procesów integracji z Europą.

Potrzebuje ona przechodzenia do planowania długofalowego, innowacyjnego i antycypacyjnego oraz przygotowania społeczeństwa do zmian.

Przyczynami kryzysu więzi społecznej są:

- komplikowanie się życia społecznego, niedostatek zaufania i brutalizacja życia,
- globalizacja, zmniejszanie się roli państwa i załamywanie się wielu instytucji opieki społecznej,
- chaos aksjologiczny i osłabienie roli reguł prawnych, etycznych i obyczajowych oraz spadek roli autorytetów,
- słabość instytucji życia politycznego, gospodarczego i społecznego oraz roli kultury i nauki,
- bezrobocie jako zjawisko o wielorakich skutkach,
- niektóre skutki transformacji ustrojowej oraz międzynarodowych procesów integracyjnych i dezintegracyjnych,
- nieskuteczność organów i rodzajów kontroli oraz roli opinii społecznej.

Polityka edukacyjna wymaga więc aktywnej analizy i projekcji wielodyscyplinarnej oraz znajomości strategii i losów reform edukacyjnych w Polsce, Europie i świecie.

Twórcy raportów edukacyjnych w Polsce oraz Komitet Prognoz PAN „Polska 2000 Plus” postulowali uznanie edukacji i nauki za narodowy priorytet oraz opracowanie przez rząd przy aktywnym udziale środowisk naukowych i społeczeństwa perspektywicznego programu rozwoju szeroko rozumianego systemu edukacji.

W raporcie Komisji Europejskiej *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* przyjęto pięć strategicznych celów: zachęcanie do zdobywania nowej wiedzy, zbliżenie szkoły i przedsiębiorstwa, walka ze zjawiskami marginalizacji, opanowanie trzech języków Wspólnoty, równorzędność inwestycji materialnych i edukacyjnych<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, WSP TWP, Warszawa 1997, ITE – Radom, s. 56–74.

Te cele i zadania powinny być wprowadzone do programów rozwoju różnych form edukacji, a szczególnie w obszarze szkolnictwa wyższego i edukacji ustawicznej, ściśle związanej ze zmianami rynków pracy oraz z rozwojem kultury.

Wyzwania dla transformacji systemowej w Polsce oraz cele rozwojowe Polski stanowią zadania jakościowo nowe i złożone. Wymagają poznawania złożonej i zmieniającej się rzeczywistości warunków określania i osiągania strategicznych kierunków i zadań.

## 2. Strategiczne kierunki i zadania rozwoju edukacji w Polsce

W *Strategii rozwoju Polski do roku 2020* Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN stwierdza się: „Nie można zmodernizować gospodarki bez zasadniczej modernizacji stanu kwalifikacji i wiedzy społeczeństwa. [...] Jednym z głównych priorytetów dwudziestolecia jest ofensywa edukacyjna ukierunkowana na unowocześnienie systemu kształcenia młodzieży oraz przekwalifikowanie znacznej części obecnie zatrudnionych, [...] Nakłady na edukację powinny być zwiększane szybciej niż wzrost Produkcji Krajowej Brutto, tak aby osiągnąć wysokość PKB w roku 2010 6,5% PKB i 7,7% w roku 2020”<sup>2</sup>.

Należy uwzględnić procesy falowania demograficznego dzieci i młodzieży w wieku 7–18 i 19–24 lat. Czynnikiem sprzyjającym reformie edukacji jest to, że liczba dzieci i młodzieży w wieku 7–18 lat w latach 1999–2015 zmniejszy się z 7,2 mln do 4,7, a w grupie wiekowej 19–24 lat z 3,8 mln do 2,3 mln w 2020 roku.

## 3. Zadania i priorytety edukacyjne w Polsce w latach 2015–2025

*Edukacja wymaga równolegle stabilizacji oraz permanentnych przemyślanych zmian, [...] które muszą wynikać ze strategii względnie spójnej i respektowanej przez kolejne ekipy rządzące.*

Stanowisko uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce, Lublin 2007

Zadaniami systemu edukacji w latach 2015–2025 podnoszonymi w nauce o edukacji i opinii społecznej są:

- powszechność dostępu do szkolnictwa i wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, młodzieży i dorosłych oraz rozwój edukacji ustawicznej;
- przygotowanie uczących się do funkcjonowania społecznego i zawodowego oraz „uczenia się przez całe życie”;

<sup>2</sup> *Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, „Elipsa”, Warszawa 2000, s. 26–36.

- zadania edukacyjne wynikające z integracji Polski z Unią Europejską oraz zmieniających się rynków pracy;
- poszerzanie edukacji zawodowej i w uczelniach;
- nowoczesna reforma programów nauczania i wychowania zmierzająca do interakcji między edukacją a kulturą oraz integracji wiedzy teoretycznej, kompetencji i działalności praktycznej;
- edukacja wymaga systematycznego zapewnienia wzrostu udziału nakładów na nią ze wszystkich źródeł do 2010 r. około 6%, a do 2020 r. w wysokości 7% PKB.

Potrzebna jest zatem strategia rozwoju Polski i edukacji na okres 15–20 lat, aby móc dostosowywać kierunki, wielkości i jakość kształcenia w szkołach i wyższych uczelniach do potrzeb rynków pracy w Polsce i Europie:

- odważnej i konsekwentnej reformy wymaga system edukacji nauczycielskiej, a także odpowiedni status zawodowy i ekonomiczny nauczyciela;
- niezbędne są projektowanie i realizacja stabilnej polityki edukacyjnej, aby nie dokonywać nieustających zmian w systemie kierowania i zarządzania szkolnictwem.

Reformowaniu edukacji powinno towarzyszyć określenie oraz realizowanie zadań trzech kompleksów edukacyjnych: badań i eksperymentów pedagogicznych, praktycznej działalności nauczycielskiej, a także uspołecznionego systemu kierowania i zarządzania szkołami i uczelniami.

Warto uświadomić politykom, decydentom oraz nauczycielom, a także uczniom i studentom, że czeka na nich ogromna, mądra i inspirująca literatura o edukacji, szkole i uczelni. W opracowanej przeze mnie *Bibliografii strategii rozwoju i reformy systemu edukacji w Polsce (wydawnictwa zwarte 1989–2006)*<sup>3</sup> znalazło się 400 książek i ciągle ich przybywa.

Poza instytucjami rządowymi strategią rozwoju Polski zajmuje się szczególnie **Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN**, który w 2001 r. opublikował *Strategię rozwoju Polski do roku 2020*<sup>4</sup>. Integralną jej częścią jest *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020* autorstwa C. Kupisiewicza i C. Banacha<sup>5</sup>. Przedstawiono w niej 13 obszernych „wniosków co do kierunków działań, których realizacja powinna pozwolić osiągnąć edukacyjne standardy europejskie [...]”:

- 1) wyrównywać start szkolny oraz szanse edukacyjne dzieci, młodzieży i dorosłych. [...]
- 2) znacznie powiększyć liczbę osób dysponujących wykształceniem średnim i wyższym. [...]

<sup>3</sup> C. Banach, *Bibliografia strategii rozwoju i reformy systemu edukacji w Polsce (wydawnictwa zwarte 1989–2006)*, WSiA w Opolu, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Opole 2001.

<sup>4</sup> *Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza...*, s. 35.

<sup>5</sup> C. Kupisiewicz, C. Banach, *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020 [w:] Strategia rozwoju Polski do roku 2020, t. 2: Studia eksperckie na temat 20-lecia 2001–2020*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, „Elipsa”, Warszawa 2000, s. 238–241.

- 3) przeprowadzić korektę reformy szkolnej z 1998 roku. [...]
- 4) obniżyć wiek inicjacji szkolnej z siedmiu do sześciu lat. [...]
- 5) eksponować w kształceniu gimnazjalnym funkcję orientacyjną. [...]
- 6) w publicznych szkołach wyższych zapewnić środki na rozbudowę infrastruktury, badania naukowe i kształcenie kadr. [...]
- 7) wspomagać rozwój wyższego szkolnictwa niepublicznego. [...]
- 8) zreformować obecny system kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. [...]
- 9) poprawić warunki pracy i płacy nauczycieli i innych pracowników oświatowych. [...]
- 10) zakończyć reformę planów i programów nauczania oraz uporządkować rynek podręczników szkolnych. [...]
- 11) kontynuować prace nad zbudowaniem systemu zobiektywizowanej oceny wyników nauczania i wychowania. [...]
- 12) przystosować sieci szkół do faktycznych potrzeb lokalnych [...] i do wymogów lokalnych rynków pracy. [...]
- 13) przeznaczyć na oświatę, szkolnictwo wyższe i naukę z budżetu państwa [...] kwot niezbędnych dla ich prawidłowego funkcjonowania”<sup>6</sup>.

Bardziej szczegółowe opracowanie i realizacja *Strategii rozwoju edukacji do roku 2020* wymagają podejścia kompleksowego i perspektywicznego oraz uwzględnienia doświadczeń i dyrektyw Wspólnoty Europejskiej.

Priorytetami polskiej edukacji w latach 2015–2025 powinny być:

1. Powszechność dostępu do szkolnictwa oraz wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży i dorosłych, przeciwdziałanie procesom marginalizacji społecznej, przede wszystkim przez poprawę jakości pracy szkół i uczelni, a także organizacji edukacji równoległej (nieszkolnej) i ustawicznej.
2. Radykalna zmiana jakości systemu edukacji nauczycielskiej i statusu zawodowego nauczyciela stanowi kluczowy i skomplikowany problem polityki edukacyjnej, warunkujący efektywną realizację innych priorytetów, chociaż 94% nauczycieli legitymuje się już wykształceniem wyższym.
3. Świat „technologii intelektualnych i informacyjnych” to możliwość efektywnego przygotowania uczących się do życia społecznego i zawodowego funkcjonowania w zmieniającym się świecie. Kształcenie informatyczne powinno być postrzegane w kontekście szkolnych i uczelnianych programów edukacji medialnej oraz roli mediów w życiu, nauce i pracy ludzi, aby mogli rozwiązywać problemy i rozwijać kompetencje praktyczne, a także motywację uczenia się przez całe życie.
4. Relacje edukacji ze zmieniającą się gospodarką i potrzebami rynków pracy w Polsce i Europie. Restrukturyzacja wielu gałęzi produkcji i usług oraz znikanie tradycyjnych i pojawianie się nowych zawodów, a także przemieszcza-

<sup>6</sup> Tamże.

- nie się ludności czynnej zawodowo wymaga mobilności zawodowej i zmian kwalifikacji. Uzasadnione jest więc wydłużanie kształcenia ogólnokształcącego oraz zbliżanie kształcenia ogólnego i zawodowego. Dla otwierania się na Europę i świat konieczne jest poszerzanie nauki języków obcych, pogłębianie wiedzy o historii, geografii, gospodarce oraz kulturze narodów i państw.
5. Nauczanie o Polsce i Unii Europejskiej oznacza poznawanie zagadnień związanych z życiem społecznym, ochroną praw człowieka, demokracją i cywilizacją europejską, a także z problemami mobilności zawodowej ludzi – bez względu na wiek.
  6. Zapewnienie odpowiednich funduszy i wzrost udziału edukacji w PKB, dla zapewnienia odpowiednich funduszy i nakładów państwa, samorządów i społeczeństwa na edukację. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” zaproponował w *Strategii rozwoju Polski do roku 2020*: „osiągnąć w roku 2010 udział wydatków na edukację ze wszystkich źródeł [...] w wysokości 6,5% PKB i 7–7,5% w roku 2020”<sup>7</sup>.
  7. Długofalowy program rozwoju edukacji powinien być rezultatem prac naukowych oraz konsultacji, negocjacji i decyzji różnych podmiotów edukacji. W Polsce obserwuje się niezadowalające wykorzystanie nauk o edukacji i organizacji w wypracowywaniu koncepcji reform oraz w ich wdrażaniu i ocenianiu. Nie docenia się w pełni roli raportów edukacyjnych oraz ekspertyz, a także wyników interdyscyplinarnych i międzynarodowych badań, szczególnie w obszarze programów nauczania i złożonych współcześnie problemów wychowawczych systemów edukacji i edukacji medialnej.
  8. W wyniku badań pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych i ekonomicznych oraz w procesie społecznego dialogu i negocjacji podmiotów polityki edukacyjnej powinny powstawać perspektywiczne i elastyczne programy efektywnej modernizacji ogniw i szczebli systemu edukacji. Wiele problemów rozwoju edukacji zostało wielokrotnie zbadanych i opisanych oraz zaproponowanych do praktycznych innowacyjnych wdrożeń. To są wartości użyteczne i instrumentalne, które nadają się do masowych wdrożeń.
  9. Polska i europejska polityka edukacyjna powinny przyjąć i realizować podstawowe **zasady kształcenia i wychowania**: powszechności i dostępności, drożności pionowej i poziomej, jednolitości i zróżnicowania systemu, elastyczności, szerokiego profilu, wielostronnego rozwoju intelektualnego, psychicznego, etycznego, społecznego, zawodowego i fizycznego (zdrowotnego) oraz wychowania przez pracę i dla pracy, szerokiego frontu kształcenia i wychowania, a także humanizacji szkoły i uczelni, instytucji edukacji równoległej i ustawicznej.
  10. W projektowaniu i przeprowadzaniu reform edukacyjnych należy dążyć do łączenia innowacji odgórnych i oddolnych oraz państwowości i samorządno-

<sup>7</sup> *Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza...*, s. 35.

ści edukacji, a także naukowości, ekonomiczności i optymalizacji decyzji. Umacniana powinna być zasada i praktyka podmiotowości i twórczości wszystkich podmiotów edukacji.

11. Edukacja potrzebuje inspiracji i wsparcia ze strony wielu nauk, aby te podmioty mogły osiąść wiedzę o zadaniach, procesach i kierunkach zmieniających nasze życie oraz ułatwiać im świadome wkraczanie w rzeczywistość postprzemysłową, informacyjną i edukacyjną, a także zmian w różnych dziedzinach życia, nauki i pracy.
12. Polska jest na piątym miejscu na świecie pod względem liczby studentów w stosunku do liczby mieszkańców kraju. Jednak jakość i kierunki kształcenia i wychowania pozostawiają dużo do życzenia w stosunku do potrzeb rynków pracy i założeń programowo-metodycznych. Wymaga to badań oraz publicznych debat dla realizacji rzetelnej naprawy istniejącego stanu edukacji i niezadowolających procesów wychowawczych.

\* \* \*

- Wiele zadań dla szeroko rozumianej edukacji wynika z zaleceń strategii lizbońskiej. Władze i społeczeństwo powinny traktować prognozowanie i planowanie jako sztukę, a także jako szansę na efektywny rozwój edukacji.
- Reformy edukacyjne budzą nadzieje, ale także sceptycyzm, trzeba więc przyjąć jako w pełni uzasadnioną dyrektywę raportu UNESCO pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*: „Tylko dialog ze wszystkimi partiami politycznymi, stowarzyszeniami zawodowymi lub innymi, związkami zawodowymi i przedsiębiorstwami może zapewnić stabilność i trwałość programom edukacyjnym”<sup>8</sup>.
- W raporcie *Czego (nie) uczą polskie szkoły?*<sup>9</sup> opracowanym przez Forum Obywatelskiego Rozwoju stwierdza się, że dużo jest przekazywanej wiedzy teoretycznej, a za mało praktycznej, zaś baza materialna szkolnictwa pogorszyła się, stąd oceny niedorozwoju szczególnie w zakresie szkolnictwa zawodowego i kierunków ścisłych w szkołach wyższych, a także zachowawczość w zakresie metod i środków kształcenia oraz kształtowania osobowości uczących się.

Raporty edukacyjne oraz prace pedagogów i socjologów oraz ekonomistów potwierdzają, że realizowane reformy edukacyjne oraz ich rezultaty w niezadowolającym stopniu odpowiadają planom, oczekiwaniom i nadziejom różnych podmiotów edukacji i dziedzin życia w Polsce, a także społeczeństwa.

---

<sup>8</sup> *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO, red. J. Delors, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998, s. 176.

<sup>9</sup> Raport *Czego (nie) uczą polskie szkoły?*, Forum Obywatelskiego Rozwoju (FOR), Warszawa 2008.

## Bibliografia

- Banach C., *Bibliografia strategii rozwoju i reformy systemu edukacji w Polsce (wydawnictwa zwarte 1989–2006)*, WSZiA w Opolu, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Opole 2001.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO, red. J. Delors, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998.
- Kupisiewicz C., Banach C., *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020 [w:] Strategia rozwoju Polski do roku 2020, t. 2: Studia eksperckie na temat 20-lecia 2001–2020*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, „Elipsa”, Warszawa 2000.
- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, WSP TWP, Warszawa 1997, ITE – Radom.
- Raport *Czego (nie) uczą polskie szkoły?*, Forum Obywatelskiego Rozwoju (FOR), Warszawa 2008.
- Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, „Elipsa”, Warszawa 2000.



**PhD. Rebeca Soler Costa**

University of Zaragoza

**DEALING WITH DISABILITY  
FROM A HOLISTIC APPROACH:  
STRATEGIES AND PROCEDURES  
IN SCHOOL INCLUSION**

**PRACA NAD NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ  
W UJĘCIU HOLISTYCZNYM:  
STRATEGIE I PROCEDURY SZKOLNE**

**Abstract**

When stakeholders implement new measures in education Acts, they also involve changes at the school's organizational level. In the field of Didactics and School Organization, these changes allow improvements to offer quality in Education. Focusing on school inclusion, the treatment of students with specific need of educative support can be assumed through the praxis of specific methodological principles, promoting an individualized attention and human, social and material resources. To examine the role of stakeholders when dealing with disability, this chapter focuses on the analysis of how school inclusion is developed in a High School in the Spanish region of Aragón. Thus, this case study (Marcelo & Parrilla, 1991, Yin, 1994, Stake, 1998) has been conducted with an eminently qualitative and descriptive methodology (Cohen & Manion, 1990). The techniques applied have focused on group discussions (Krueger, 1991, Suárez, 2005). The results show there exists a lack of connection between the macro-political and the micro-political level.

**Key words:** School Organization, Management Team, school culture.

**Streszczenie**

Wprowadzanie nowych aktów prawnych dotyczących edukacji wywołuje zmiany w szkole na różnych poziomach jej funkcjonowania. W obszarze dydaktycznym i organizacyjnym zmiany te umożliwiają ulepszenie jakości oferty edukacyjnej. Nawiązując do szkolnej integracji, wsparciem edukacyjnym dla uczniów ze specjalnymi potrzebami mogą być specyficzne zasady promujące indywidualne podejście do człowieka przyjmujące kontekst społeczny i materialny. Tekst ten ukazuje, w jaki sposób realizowana jest integracja w szkole średniej w regionie Aragon (Hiszpania). Artykuł ten został zrealizowany z wykorzystaniem jakościowych i opisowych metod badawczych. Zastosowano technikę dyskusji grupowej. Wyniki badań wskazują na brak powiązania pomiędzy makro- i mikropolityką.

**Słowa kluczowe:** organizacja pracy szkoły, zespół zarządzający, kultura szkolna.

## Introduction

Current Spanish Education Acts approved new measures to face the students' diversity, providing great importance to the process of the identification and assessment of special education needs of students, in order to incorporate them into the most appropriate course. This current Act aims to provide students with the specific education support they need. Inclusive education has been implemented with the introduction of new national education legislation (Organic Act 2/2006, of 3<sup>rd</sup> of May, of Education; henceforth, Organic Act of Education, 2006).

The main aim is to ease the integration of these students in the education system. Several steps have been taken: diversification of the curriculum, initial vocational qualification programs, hosting plans, tutoring, curriculum organisation and language immersion programs. In this chapter I will analyse the connections to be established between the stakeholders' prescriptions in the macro-political level, on the one hand, and, on the other hand, the school needs and culture in the micro-political level – that is, how school organization is set out within the legislative acts and how it should be set out to accommodate with school needs.

Most of the times there exists a lack of connection between those two levels that leads to an individual school action in the development of inclusive education. Even though stakeholders launch new measures to face students' diversity, these measures seem to be far away from what the school actually needs.

Thus, this case study will show the implementation of these measures in a High School both with average students and with those who require specific support, assessing the strengths as well as the weaknesses arising from the institutional prescriptions. Stakeholders should not only be involved in this process; rather, they should promote support to inclusive education institutions.

In the macro-political level stakeholders have implemented the current measures of attention to diversity. Since the creation of these measures and their subsequent coverage and approval in the education legislation, stakeholders have included new ways to address students' heterogeneity. In addition, education inspectors likewise encourage attention to diversity with the creation of curricular adaptations. Last but not least, in the micro-political level, teachers fail to find themselves supported enough when assuming inclusive education.

To develop the measures raised by the stakeholders at the macro-political level in the micro-political level of the school, a joint education performance across the school community is required. Therefore, school staff does their best through the use of material resources, students' grouping and individualized support. If the starting point is far from what values, attitudes and purposes head for, the aim to achieve a genuine inclusive education cannot be reached.

With increasing frequency, we find in our Elementary and High School classrooms students with different learning difficulties and diverse ethnic back-

grounds. Most immigrants keep on arriving in our country in different periods of the academic year and are incorporated in the academic course according to their age. They do not know Spanish and cannot follow normal lessons.

Our Spanish Organic Act of Education (2006) focuses on all education levels but pays particular attention to this kind of student who really requires specific education attention. It pursues the incorporation of these groups of students in the education system depending on their capabilities and needs. In order to provide them with all the attention required, our education systems need specialists to teach these students.

Most of the decisions undertaken are adopted regarding the psycho-pedagogical assessment that the counselor performs. This procedure implies an improvement on previous legislation in the treatment of students with disabilities. Until 2006, the regulations with which the Spanish education system had developed education in all compulsory levels consisted of four education Acts: General Act of Education (1970), Organic Act Regulating the Right to Education (1985), Act for the General Organisation of the Education System (1990) and Organic Act of Participation, Evaluation and Government Schools (1995). But still there is much to do to help disabled people appropriately integrate in society, starting from the education they must receive to be able to participate in the citizenship.

### **1. An overview of the latest trends in the Spanish education system: stakeholders' prescriptions**

Roughly speaking, the current Organic Act of Education (2006) offers significant conceptual changes in our education system that no longer are mere tautologies. So far, the conceptual categorization in Special Education in our country referred to students with specific education needs. The Act for the General Organisation of the Education System (1990) established this label, under which it included normal students and those that, although having education needs, were able to follow the official curriculum in different conditions than the whole class group.

However, the Organic Act of Education (2006) extends that label and incorporates a generic category: Students With Specific Need of Education Support (ACNEAE in Spanish language), formed by five kinds of students with disabilities: those who require an individualized attention different from the ordinary one due to their specific education needs; students who have been incorporated lately in the education system; gifted students that according to the environment where they are grown up need a different education (gypsy students); children who suffer family trauma, and those who have adverse personal and familiar conditions. These four categories can be found in the *Article 71 Principles* of the Organic Act 2/2006, of 3<sup>rd</sup> May, of Education (Organic Act of Education, 2006).

This Organic Act of Education (2006) defines this category of Students With Specific Need of Education Support in its first section: aimed to Students With Specific Need of Education Support, those who require for a short period of their schooling, or apart from it, certain specific education support and care arising from their disability or severe behavioural disorders<sup>1</sup>.

This typology deserves at least a specific counselling intervention depending on the student's characteristics. Therefore, this proliferation of diagnostic categories in the field of Therapeutic Pedagogy shows how old and recurring tautologies have been used over decades in the field of education, more specifically, with reforms or previous education acts. These terms are concepts *ex novo* created with an empty meaning that do not clearly define or even specify core disabilities. Therefore, what kind of education intervention is required for Students With Specific Need of Education Support? Beyond stylistic values, the problem of terminology is evident.

An unnecessarily complex terminology is created, which confuses more than it helps, accompanied by a wordy prose that does not invite reading. However, this terminology suggests that by saying new words, we create new procedures. These procedures do not solve the problems found in Secondary School classrooms. In the present case this is obvious. In 1990, a new group of diagnosis was created with the Act for the General Organisation of the Education System (1990). Gifted students had a quality education tailored to their intellectual needs. Until that time, they had received no specific attention and were trained in the same way as the rest of students of the class group.

Even more, they were considered a nuisance more than a blessing by the teaching staff. This launched a series of measures to create special classes where specialists could teach these students a specific curriculum. However, the Organic Act of Education (2006) includes gifted students in its wide typology of Students With Specific Need of Education Support. It considers that if there are students with great cognitive potential, they should receive an education adapted to their intellectual possibilities. Otherwise, it would be a setback in education.

## 2. Case study: inclusive education

To achieve an inclusive education and provide students with the specific attention that they need, the school has to develop a real education project according to the students in schools. It should start with an analysis of the social context to confirm reality in a properly contextualized approach. María Moliner High

---

<sup>1</sup> Official Bulletin of the State: Organic Act 2/2006 of 3<sup>rd</sup> May of Education: [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899) (Accessed: 14.12.2009).

School<sup>2</sup> is located in a lower class district in the city of Saragossa. It schools 392 students, 89% (gypsy and immigrants) have special education needs and require specific individual teaching, while 11% attend standard lessons with no specific support. Bilingual students follow a bilingual curriculum promoted by the British Council in collaboration with the Ministry of Education and Science of Madrid and with the Department of Education, Culture and Sport of Saragossa. They learn 50% of the official curriculum in English and 50% in Spanish. Bilingual groups consist of 13 students. Non-bilingual groups are mostly composed by gypsy students and immigrants.

The diversity prevalent in the Spanish public education system requires highly skilled professionals and the provision of material resources by the Administration. Do we have to reject this kind of population due to the marginality they live with? Is segregation of these students in separate classrooms a solution?

The Organic Act of Education (2006) provides a very broad procedure in school inclusion. But is it possible to provide students with a specific education according to their education needs with the available staff and didactic resources? Are we moving towards a normalized education and school inclusion in High Schools as established in the Organic Act of Education (2006), and seen in the multicultural population of this 21<sup>st</sup> century? It seems a simple task but it is not.

Any legislation states that schools must take into account their context but this type of schools need to focus not just on the acquisition of specific contents prescribed by legislation but also on realism, globalization of all curricular areas, cooperative education, group work, intercultural education, etc. Some of this aims are promoted by stakeholders but in a quite theoretical level, not answering school needs even not considering their culture.

### 2.1. Stakeholders of inclusive education: national and regional perspectives

The concepts of inclusion and integration have been taken into consideration by any education discourse for a long time. However, most of the times, students with specific education needs are segregated from the rest of the class group. The principles of inclusion, integration, normalization and equity are present in any pedagogy speeches and legislative education texts.

Authors like Stainback, Stainback and Jackson already showed in 1999 the conceptual change that was introduced in Spain in 2006. This change replaced the old term of *integration* with the more current term of *inclusion*. The reasons were varied.

On the one hand, *inclusion* denotes more precisely the need to include all students in different social and education tasks developed in schools. On the

---

<sup>2</sup> Educaracon: [http://www.centroseducativosaragon.es/Public/buscador\\_simple.aspx](http://www.centroseducativosaragon.es/Public/buscador_simple.aspx) (Accessed: 20.09.2011).

other hand, *integration*, created by the Act for the General Organisation of the Education System (1990, known as LOGSE in Spanish) was implemented and indeed involved the reinstatement of students at school, accepting the previous exclusion that some had suffered.

Subsequently, the expression of *inclusive schools* was introduced, a concept that refers to the consolidation of an education system susceptible to include each and every student by offering individualised education support. Integration implies the need to adapt to students who have been previously excluded returning them to the average groups. In inclusive education responsibility lies within the professional development of teachers in charge of students with specific education needs in an attempt to satisfy their needs.

W. Stainback and S. Stainback<sup>3</sup> indicate that the change created is not only verbal but also conceptual. Under the expression of *inclusive schools* there are other priority parameters such as facing the needs of all students, not just those diagnosed as children with specific education needs. The trends in the field of Education aim at creating a sense of community, an awareness and mutual support to promote the success of all students, by providing equal opportunities for all.

There are other concerns in the development of school inclusion. Gartner and Lipsky<sup>4</sup> and Stainback and Stainback<sup>5</sup> (1990, 1992) show special interest in determining the type of work required to develop an appropriate inclusion. They are the defenders of the ethical paradigm and are interested in the issues required to offer an inclusive education. Their interest lies not in ensuring the success of students with special education needs, but it is rather to ensure that all students are a part of a group class, regardless of their abilities, interests, skills, attitudes, family origins, etc.

The goal of the ethical paradigm is to consider that inclusion is the fairest way where all students should be treated with dignity, without having to adapt to specific patterns or be subjected to the standards of the institution. Rather, the ethical paradigm must contribute to the students' diversity. Inclusion is a basic right, not a privilege.

In the context of the ethical paradigm, Stainback and Stainback<sup>6</sup> identify three reasons that support the creation and development of the inclusive school. Firstly, to give each student the chance to learn to live and work with their peers as something natural that happens in real life. This means that they are integrated in an educational environment and community. Secondly, to eliminate the inher-

---

<sup>3</sup> W. Stainback & S. Stainback (ed.), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Paul Brookes, Baltimore, 1990.

<sup>4</sup> A. Gartner & D.K. Lipsky, *Beyond special education: Toward a quality system for all students*. "Harvard Educational Review" 1987, no. 57, pp. 367–395.

<sup>5</sup> W. Stainback & S. Stainback (ed.), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Paul Brookes, Baltimore, 1990.

<sup>6</sup> Ibidem.

ent effects of segregation when children are in separate rooms, for example, schools and/or special rooms.

Finally, to do what is fair, ethical and equitable. These principles that encourage the development of such schools allow, according to the authors studied, a set of advantages over traditional approaches that try to help students with disabilities or deficiencies forcing their inclusion. If schools really developed an inclusive education, the benefits would be for all the agents involved in the education process and not just for students with special education needs.

Thus, learning communities would be created in order to meet the students' needs with appropriate education support, whether these are immigrants, special education students or students with learning difficulties.

Moreover, teachers' resources and efforts would aim to assess education needs, such as adapting the teaching-learning processes and providing the necessary support to students who request it. Note that in inclusive schools all students are in the regular classroom during the school day; they do not leave and go to a support education classroom. Rather, they get support and individualized attention in the same classroom (Slavin, Leavey & Madden<sup>7</sup>).

The third advantage that Stainback and Stainback<sup>8</sup> list refers to the possibility of providing social and education support to all students as far as inclusive school provides support, and promotes student's independence, mutual respect and responsibility.

### 3. Discussion and conclusions

The measures of attention to diversity are an invaluable attempt to improve the teaching conditions in schools. The role of the different stakeholders is essential to improve the education system, but this is not enough if it does not promote the assumption of specific values, attitudes and common purposes in schools. The Education Administration (macro-political level) prescribes aims, basic competences, contents, pedagogical and methodological principles and assessment criteria.

Unless these prescriptions foster teacher's development at school, by providing spare time within the timetable to meet and establish common aims and interests of the institution (micro-political level), they no longer remain as something written with no real implementation. Strategies to face students' diversity must be addressed not only in the legislative acts but also in real specific situa-

---

<sup>7</sup> R.E. Slavin, M. Leavey & N.A. Madden, *Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviors*. "Elementary School Journal" 1984, no. 84, pp. 409–422.

<sup>8</sup> W. Stainback & S. Stainback (ed.), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education...*

tions. Elementary and High schools that have increasing multiculturalism need not only support provided by teachers of Special Education or Therapeutic Pedagogy, but also from the Education Administration.

Most of the times, those issues prescribed by the stakeholders are far away from the school needs. Rather, they must help in the development of education processes. The implementation of methodological principles to promote students' integration and inclusion is not enough.

To face students' diversity in any school, horizontal organization must favour the relationship between and among different forms of learning, by providing students with strategies to train themselves into adulthood, to let them acquire a social inclusion and reduce their risk of exclusion.

The United Nations Convention on the Rights of Children (1959), in the Article 28, established the right of all children to get a basic school education based on equality of opportunities, regardless of their cultural, social or ethnic backgrounds.

The current proposal aimed to promote the education of students with specific education needs should be based on continuous learning, on life-long learning, on cooperative learning. Thus it has to focus on respect and acceptance of individual differences. This involves the development of the principles of inclusive education stated in the School Education Project through the active involvement of the staff, through the human, material and technical resources required, and through the support of the stakeholders.

This educational action must promote the teaching-learning processes in a diverse context, sensitive to multiculturalism present in our society and reflected in the didactic intervention on the basis of the principles of multiculturalism. This project builds on the school culture, the values it assumes. It would be appropriate that these values, principles and aims were also undertaken by those raised by the stakeholders in the legislative acts.

Schools that develop an inclusive education should refine the concept of teaching and learning and attune it to the real achievement of the students' priority aims. Only then can we say that the implementation of an innovative methodology in the treatment of compensatory education contributes to overcoming inequalities in education, to spread schooling to disadvantaged, marginal contexts, and to deal with the growing multiculturalism of the classroom. However, other actions to be undertaken by the whole of the school community could be considered to help in this process of education intervention.

For example, the creation of discussion groups, composed by staff members, and in other cases representatives of parents and other education agents, would feed a situation of permanent critical analysis of the school educational development process. The internal and external assessment of the School Educational Project would complement the performance of different education agents with the input of external agents, experts in education innovation, with the participa-



tion in dissemination and discussion forums on education innovations (with gypsy students, immigrants, disabled...). Those discussion forums could be developed both in school or online.

Finally, the participation of teachers in life-long learning processes to improve their teaching skills, get more strategies when dealing with diversity, etc.

Moreover, the organisation of life in the classroom in such schools is especially relevant. It requires the assumption of methodological principles set out in the School Educational Project, in order to promote students' interaction, equality of opportunities and non-discrimination.

Teachers must establish flexible student groupings, raised within the class group or groups, involving two different groups of the same cycle. Strictly speaking, a non-graduate teaching within each cycle could be implemented, provided that the non-graduation work would focus on the development of instrumental techniques. Depending on the aims of each didactic task, both strategies could be used.

Flexibility in planning and the use of space and time must be open: flexibility in students' grouping requires acting in accordance with the classroom space distribution or cycle spaces and teachers have to distribute time depending on the activities to be developed.

The so-called schools of difficult performance are still a challenge for teachers. The principles of inclusive education contribute to the decline in the number of illiterate population. They provide a solid foundation in the establishment of inclusive education, adapted to the students' needs, their difficulties and being compensatory to reach equal opportunities in education.

It is not enough to provide the conditions to make smaller groups in the classroom, or to obtain support from specialist teachers in Therapeutic Pedagogy and Special Education, as stated by the stakeholders of macro-political level.

## References

- Ardanaz L., *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones*, Graó, Barcelona, 2004.
- Carrión J.J., *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?*, Aljibe, Málaga, 2001.
- Cohen L. & Manion L., *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 1990.
- Doménech F., Traver J.A., Odet M. & Sales M.A., *Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente*, "Revista de Educación" 2006, no. 340.
- Educaragon: [http://www.centroseducativosaragon.es/Public/buscador\\_simple.aspx](http://www.centroseducativosaragon.es/Public/buscador_simple.aspx) (Accessed: 20.09.2011).
- Flick U., *El diseño de la Investigación Cualitativa*, Madrid, Morata, 2014.
- Gartner A. & Lipsky D.K., *Beyond special education: Toward a quality system for all students*, "Harvard Educational Review" 1987, no. 57.
- Gibbs G., *El análisis de datos en investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 2012.

- Goldstein A.P., *The prepare curriculum: Teaching prosocial competencies*, Champaign, Research Press, 1989.
- Howe S.G., *On the proper role of state institutions for the disabled. Speech given at ceremonies on laying the cornerstone of the New York State Institution for the Blind at Batavia, Genesee County*, New York, Henry Todd, 1966.
- Krueger R., *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Madrid, Sage Publicaciones, 1991.
- Kvale S., *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 2011.
- Official Bulletin of the State: Organic Act 2/2006 of 3<sup>rd</sup> May of Education: [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899) (Accessed: 14<sup>th</sup> December 2009).
- Pérez Gómez Á., *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. In GIMENO J. & PÉREZ A. (ed.), “La enseñanza: su teoría y su práctica”, Madrid, Akal, 1983.
- Rosaline B., *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*, Madrid, Morata, 2013.
- Slavin R.E., *Cooperative learning: Engineering social psychology in the classroom*. In R.S. Feldman (ed.), “The social psychology of education: Current research and theory”, Cambridge, University Press, 1986.
- Slavin R.E., Leavey M. & Madden N.A., *Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviours*, “Elementary School Journal” 1984, no. 84.
- Soler J.R., *La función directiva en el desarrollo de la participación y la investigación – innovación educativa. Indicaciones para la formación – perfeccionamiento del profesorado*, “Annales” 1989, no. VI.
- Soler J.R., *Especificidad de la escuela como organización desde la perspectiva teórica racionalista: acotaciones a un perfil conceptual*, “Annales” 1990, no. VII.
- Soler J.R. & Soler R., *Proyecto de Innovación Docente Portal temático del Practicum en los grados de Educación Infantil y Primaria, incluido en la línea de Programas de Enseñanza semipresencial de la Universidad de Zaragoza: PESUZ\_10\_6\_545*. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2010.
- Soler J.R. & Soler R., *Proyecto de Innovación Docente Usos didácticos de la pizarra digital interactiva: la videoconferencia como recurso digital interactivo en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluido en la línea de Programas de Enseñanza semipresencial de la Universidad de Zaragoza: PESUZ\_10\_6\_552*, Zaragoza, 2010.
- Soler J.R., *La participación social en la construcción de la democracia, reto consustancial a la formación a lo largo de la vida*, “Libro de Actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo”, Editorial Tornapunta Ediciones, Madrid, 2009.
- Soler J.R., *Estado actual y estrategias para futuros de la formación a lo largo de la vida*, “Libro de Actas del VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo”, Editorial, Tornapunta Ediciones, Zaragoza, 2013.
- Soler R., *Contributions of the basic competences for the enhancement of students’ learning in the Spanish context*, “International Journal of Arts & Sciences” 2011, no. 4 (11).
- Soler R., *Political discourse as a framework of asymmetrical power relations*, “Tejuelo” 2011, no. 11.
- Soler R. (Coord.), *Voices from the Classroom*, “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado” 2012, no. 75 (26, 3), [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/13669884579.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/13669884579.pdf) (Accessed: 12.01.2014).
- Soler R., *El lenguaje de la pedagogía en la vida de los centros escolares. Análisis terminológico desde una perspectiva diacrónica*, Editorial Académica Española (EAE), Alemania, 2012.

- Soler R., *Information and Communication Technologies in the Attention to Diversity*, “Journal of Didactics, Innovation and Multimedia” (DIM), 2012, no. 23, <http://dim.pangea.org/revistaDIM23/revista23ticatenciondiversidadrebeca.htm> (Accessed: 10.05.2012).
- Soler R., *Is the teacher’s discourse creative? Analysis of its most frequent expressions*, “Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación” 2012, no. 10 (3).
- Soler R., *The education, polyphony of discourses-voices*, “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado” 2012, 75 (26, 3), [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/13669884579.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/13669884579.pdf) (Accessed: 12.01.2014).
- Soler R., *Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo?*, “Educar” 2013, no. 49 (2).
- Soler R., *Research on the Teacher’s Discourse in the Didactic Interaction*. In ARIK, “New research into applied linguistics and language learning”, MacroWorld Publishing, Institute of Language and Communication Studies (ILCS), 2013.
- Soler R., *Teaching Linguistic Communication Competence: Didactic-Organizative strategies*, MacroWorld Publishing, Institute of Language and Communication Studies (ILCS), 2013.
- Soler R., *El poder de las palabras: un análisis del lenguaje pedagógico*, Mira Editores, Zaragoza, 2014.
- Soler R., *Frameworks of Teachers’ Lexicon on Teaching: Clarifying Meanings*, MacroWorld Publishing, Ankara, 2015.
- Soler R., *The curricular design in the innovation processes: Research, Theory and Practice in STEM Education*, Linus Editorial, New York, 2015.
- Stainback W. & Stainback S. (ed.), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*, Baltimore, Paul Brookes, 1990.
- Stake R.E., *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata, 1998.
- Suárez M., *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*, Barcelona, Laertes, 2005.

**dr Małgorzata Marmola**

Uniwersytet Rzeszowski

## **RELACJE W MAŁŻEŃSTWIE A POSTAWY RODZICÓW WOBEC NIEPEŁNOSPRAWNYCH DZIECI**

### **RELATIONS IN THE MARRIAGE AND ATTITUDES OF PARENTS TOWARDS DISABLED CHILDREN**

#### **Streszczenie**

Artykuł podejmuje problematykę relacji pomiędzy małżonkami wychowującymi niepełnosprawne dziecko i ich postaw wobec tego dziecka. Opiera się na badaniach mężów i żon w 50 systemach rodzinnych z dzieckiem niepełnosprawnym. Wyniki badań wskazują na liczne deficyty zarówno w relacjach badanych małżonków, jak i w zakresie ich postaw rodzicielskich. Stwierdzono również istnienie istotnych powiązań pomiędzy wyróżnionymi zmiennymi.

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność, postawy rodzicielskie, jakość małżeństwa.

#### **Abstract**

The article describes issue of relations between the spouses bringing up a disabled child and their attitudes towards the child. It is based on research of husbands and wives in 50 family systems with a disabled child. The results show a lot of deficiencies both in relations between the surveyed spouses as well as in terms of their parental attitudes. It was also found that significant relationships between mentioned variables exist.

**Key words:** disability, parental attitudes, quality of marriage.

#### **Wprowadzenie**

Wychowanie dziecka z niepełnosprawnością dla każdego rodzica jest nie lada wyzwaniem. Każdy bowiem ma w swoich planach rodzicielstwo niezakłócone chorobą czy niepełnosprawnością dziecka, oczekuje dziecka idealnego, wymarzonego, zdolnego, które osiągnie w życiu to, co nie udało się rodzicom. Gdy na świat przychodzi dziecko z niepełnosprawnością, rodzice doświadczają swojej traumy, przeżywają wiele negatywnych emocji, zanim będą w stanie to dziecko zaakceptować z jego innością i ograniczeniami, zanim nauczą się je kochać takim, jakie jest, zanim nauczą się tworzyć mu optymalne środowisko rozwoju i stawiać wymagania na miarę możliwości.

Istotnym czynnikiem w radzeniu sobie z tymi wyzwaniami jest jakość relacji małżeńskiej tych rodziców, jako że satysfakcja płynąca z tych relacji może sta-

nowić istotny czynnik wzajemnego wsparcia dla małżonków w radzeniu sobie z wychowywaniem niepełnosprawnego dziecka. Natomiast niska jakość relacji małżeńskich niesie ryzyko poczucia osamotnienia w trudnościach, co może negatywnie odbijać się na relacjach z dzieckiem.

## 1. Niepełnosprawność

Narodziny dziecka z niepełnosprawnością, konieczność radzenia sobie z jego wychowaniem stanowią dla rodziców niewątpliwie sytuację nową, zaskakującą (bo każdy rodzic oczekuje narodzin dziecka wymarzonego, idealnego, a już na pewno zdrowego) i niejednokrotnie trudną. Większość z nich bowiem nie ma wystarczającej wiedzy na temat niepełnosprawności, a także doświadczenia w obcowaniu z osobami niepełnosprawnymi.

Według Światowej Organizacji Zdrowia niepełnosprawność to „każde ograniczenie lub brak (wynikający z uszkodzeń i ułomności) zdolności do wykonywania czynności w sposób lub w zakresie uznawanym za normalny dla istoty ludzkiej”<sup>1</sup>. Tak więc osobą niepełnosprawną jest ta, której stan fizyczny lub psychiczny utrudnia lub uniemożliwia jej, trwale lub na jakiś czas, wypełnianie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi<sup>2</sup>.

Niepełnosprawność dziecka powoduje zwykle istotne zmiany w funkcjonowaniu rodziny. Dziecko to potrzebuje miłości i opieki rodziców, jak każde, ale ponadto rodzice muszą sprostać zaspokajaniu specyficznych jego potrzeb wynikających z niepełnosprawności oraz podjąć wysiłek związany z rehabilitacją<sup>3</sup>. Muszą też zaakceptować niepełnosprawność swojego dziecka.

## 2. System rodzinny

System stanowi uporządkowaną kompozycję elementów, które tworzą spójną całość<sup>4</sup>. Zmiana dowolnego elementu tej konfiguracji wpływa na pozostałe (całościowość). W systemie nie istnieją proste zależności między przyczyną a skutkiem (ekwipotencjalność i ekwifinalność systemu), wzajemne powiązania powodują, że można odejść od wnioskowania przyczynowo-skutkowego na

<sup>1</sup> S. Cudak, *Wychowawcze i emocjonalne funkcjonowanie rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2007, s. 50.

<sup>2</sup> W. Dykcik, B. Szychowiak, *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań 2001, s. 15.

<sup>3</sup> I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999, s. 20.

<sup>4</sup> L. Drożdżowicz, *Ogólna teoria systemów [w:] Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Wyd. UJ, Kraków 1999, s. 11.

rzecz przyczynowości cyrkularnej, zakładającej, że na zasadzie sprzężenia zwrotnego coś lub ktoś równocześnie może być i przyczyną, i skutkiem<sup>5</sup>.

System rodzinny jest więc grupą osób tworzących złożoną strukturę, wzajemnie od siebie zależnych, które dzielą historię. Członków rodziny łączą emocjonalne więzi oraz strategie interakcji<sup>6</sup>. System funkcjonuje w otoczeniu, a więc współdziała z innymi systemami. Sam składa się z hierarchicznie uporządkowanych podsystemów<sup>7</sup>, które mają wspólne cele i zadania<sup>8</sup>. Podstawowym zadaniem rodziny jest przystosowanie się do zmian, które mają swoje źródła na zewnątrz lub wewnątrz systemu.

Relacje między podsystemami wiążą się ze sposobem organizacji poszczególnych podsystemów, związkami hierarchicznymi pomiędzy nimi oraz z przejrzystością granic w systemie. Podstawowe podsystemy w rodzinie to: subsystem małżeński, rodzicielski i rodzeństwa<sup>9</sup>.

### 3. Relacje małżeńskie

Podsystem małżeński jest dominującym podsystemem w rodzinie. Relacje między mężem i żoną są istotne dla funkcjonowania wszystkich pozostałych podsystemów<sup>10</sup>. Jakość związku małżonków jest istotna dla funkcjonowania całej rodziny, a zwłaszcza dla wychowania dzieci<sup>11</sup>.

Małżonków można nazwać „architektami rodziny”<sup>12</sup>, dlatego że relacja małżeńska daje początek rodzinie, a poczucie szczęścia małżeńskiego wiąże się z całościową satysfakcją z życia. Jakość relacji małżeńskiej decyduje także o jakości i intensywności komunikacji w rodzinie, a styl interakcji między małżonkami przenosi się na ich relacje z dziećmi. Relacje między mężem a żoną, którzy są jednocześnie rodzicami, mają więc charakter prototypowy dla dziecka, stanowią bowiem wzór zachowań interpersonalnych i rzutują na stosunek dziecka do pozostałych członków rodziny i do ludzi w ogóle. Rodzice wyznaczają też podział obowiązków i organizację całego życia rodzinnego. Małżonkowie zadowoleni ze związku potrafią organizować życie rodziny w sposób harmonijny i adekwatny, zaś przy niskiej satysfakcji pojawia się chaos, którego skutkiem

<sup>5</sup> T. Rostowska, *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Impuls, Kraków 2008, s. 44.

<sup>6</sup> M. Plopa, P. Połomski, *Kwestionariusz relacji rodzinnych. Wersje dla młodzieży*. Podręcznik, VIJZA PRESS & IT, Warszawa 2010, s. 11.

<sup>7</sup> L. Drożdżowicz, *Ogólna teoria...*, s. 12.

<sup>8</sup> M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Wyd. EUH-E, Elbląg 2004, s. 15.

<sup>9</sup> T. Rostowska, *Małżeństwo...*, s. 45.

<sup>10</sup> M. Braun-Gałkowska, *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństw*, Wyd. TN KUL, Lublin 1992, s. 23.

<sup>11</sup> Za: T. Gosztyła, *Rodzinne uwarunkowania dojrzałej religijności młodzieży*, Wyd. KUL, Lublin 2010, s. 76.

<sup>12</sup> V. Satir, *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, GWP, Gdańsk 2000.

nierzadko jest przejmowanie ról dorosłych przez dzieci. Innym zadaniem małżonków jest tworzenie granic chroniących rodzinę przed światem zewnętrznym. Muszą one być na tyle elastyczne, aby jej nie odcięły od rzeczywistości i na tyle wyraźne, aby mogły zapewnić prywatność<sup>13</sup>.

Małżonkowie oddziałują na siebie wzajemnie, a relacje między nimi uwarunkowane są wieloma czynnikami, takimi jak postawy małżonków wobec siebie, więź emocjonalna, a także sposób wzajemnego komunikowania. Prawidłowa komunikacja ma więc podstawowe znaczenie dla właściwego funkcjonowania podsystemu małżeńskiego, co zgodnie z zasadą całościowości w dużym stopniu warunkuje relacje także w innych podsystemach<sup>14</sup>.

Z. Dąbrowska jako najbardziej istotne elementy małżeństwa wymienia odpowiednią komunikację, satysfakcjonujący poziom zaspokojenia potrzeb małżonków, sprawowanie władzy oparte na osobistym autorytecie oraz mocną więź uczuciową<sup>15</sup>.

#### 4. Jakość związku małżeńskiego w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym

Niepełnosprawność dziecka nie pozostaje obojętna dla relacji małżeńskich jego rodziców, którzy często przeżywają kryzys w przystosowaniu się do tej nowej sytuacji. Dziecko wymusza bowiem zmiany w ich dotychczasowym życiu oraz w sposobie realizacji funkcji rodzinnych. Często wychowanie niepełnosprawnego dziecka wiąże się z poczuciem niespełnionych nadziei, klęski życiowej, a nierzadko również z poczuciem winy<sup>16</sup>.

Zakłóceniu ulegają zarówno relacje małżeńskie, jak i rodzicielskie, co niesie ryzyko frustracji potrzeb poszczególnych członków rodziny oraz ograniczenia możliwości ich indywidualnego rozwoju<sup>17</sup>.

Z wychowywaniem dziecka obciążonego niepełnosprawnością wiąże się silny, trwały stres, który może osłabić związek małżeński rodziców, a także wpływać negatywnie na atmosferę życia rodzinnego, co w konsekwencji negatywnie prognozuje dalszy rozwój i przyszłość tego dziecka. To, jak duży wpływ niepełnosprawność dziecka będzie wywierać na relacje małżeńskie jego rodzi-

<sup>13</sup> W. Świętochowski, *Rodzina w ujęciu systemowym* [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, WN PWN, Warszawa 2014, s. 31–32.

<sup>14</sup> B. Harwas-Napierała, *Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system* [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, WN PWN, Warszawa 2014, s. 59.

<sup>15</sup> Z. Dąbrowska, *Czym charakteryzują się współczesne małżeństwa w Polsce?*, „Małżeństwo i Rodzina” 2005, nr 4, s. 7.

<sup>16</sup> W. Otrębski, *Szansa na społeczną akceptację*, RW KUL, Lublin 1997, s. 52.

<sup>17</sup> Ż. Stelter, *Pelnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Difin, Warszawa 2013, s. 35.

ców, zależy od jakości związku przed narodzinami tego dziecka. Małżeństwa, które wcześniej były słabe i chwiejne, będą gorzej radziły sobie ze stresem związanym z niepełnosprawnością dziecka, zaś te, które charakteryzowała emocjonalna bliskość, empatia i wzajemne zaangażowanie, radzą sobie lepiej<sup>18</sup>. Prawidłowość tę potwierdzają badania E. Lobo i A. Webba<sup>19</sup>.

Obniżenie satysfakcji z małżeństwa w rodzinach z dzieckiem niepełnosprawnym ujawniają badania M. Braun-Gałkowskiej, M. Szopińskiego i W. Otrębskiego<sup>20</sup>. Wskazują one, że rodzice dzieci ze znacznym lub umiarkowanym stopniem niepełnosprawności gorzej oceniają swój związek, szczególnie w zakresie wzajemnego rozumienia, współdziałania oraz intensywności więzi ze współmałżonkiem. Badane przez W. Otrębskiego żony uzyskały niskie wyniki w zakresie autonomii i wrażliwości, wysokie w zakresie kłótniowości, zaś mężowie otrzymali wysokie wyniki w zakresie kłótniowości i wrogiej władczości. U mężów występuje także egocentryzm oraz zarządzanie przez obwinianie. Cechy te nie sprzyjają satysfakcji z małżeństwa, a ponadto wpływają negatywnie na kształtowanie adekwatności osobowościowej niepełnosprawnych dzieci<sup>21</sup>.

## 5. Postawy rodzicielskie

Postawy człowieka odzwierciedlają jego sposób wartościowania świata, przez co determinują zachowania, choć związek ten jest dość skomplikowany<sup>22</sup>. Definiowane są jako zakodowane w pamięci uczucia dotyczące określonych osób, obiektów, wydarzeń lub idei – tu postawy są raczej podstawowymi uczuciami, prostą oceną na kontinuum pozytywne–negatywne, powodując, że człowiek ma przychylny lub nieprzychylny nastawienie do kogoś lub czegoś<sup>23</sup>; lub jako trwałe oceny – pozytywne lub negatywne, odnoszące się do ludzi, obiektów i idei;<sup>24</sup> czy w końcu jako oceniające reakcje na obiekt, odzwierciedlone w przekonaniach, uczuciach i intencji co do zachowania jednostki wobec niego<sup>25</sup>.

Struktura postawy (również rodzicielskiej) obejmuje trzy komponenty: przekonania (wiedza, wyobrażenia i wierzenia jednostki na temat danego obiektu).

<sup>18</sup> E. Pisula, *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wyd. UW, Warszawa 2007, s. 88.

<sup>19</sup> Za: W. Otrębski, *Szansa...*, s. 52.

<sup>20</sup> Za: E. Pisula, *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju...*, s. 89.

<sup>21</sup> W. Otrębski, *Szansa...*, s. 94–98.

<sup>22</sup> W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, GWP, Gdańsk 2004, s. 137–138.

<sup>23</sup> D. Kenrick, S. Neuberg, R. Cialdini, *Psychologia społeczna*, GWP, Gdańsk 2002, s. 98.

<sup>24</sup> J. Olson, M. Zanna, za: E. Aronson, T. Wilson, R. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 313.

<sup>25</sup> J. Olson, M. Zanna, za: W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, GWP, Gdańsk 2004, s. 138.



tu); uczucia, których zadaniem jest wspieranie przekonań, a które sprowadzają się do lubienia lub nienubienia obiektu; gotowość do reagowania na obiekt w określony sposób w odpowiedniej sytuacji. Postawy „wyrastają” więc z posiadanych przekonań i wiedzy<sup>26</sup>.

Na kształtowanie się postaw wpływa wiele czynników, takich jak: potrzeby, informacje o przedmiotach postaw, oddziaływanie środowiska społecznego, cechy osobowości, traumatyczne doświadczenia, procesy emocjonalne<sup>27</sup>. Ważnym czynnikiem jest uczenie się przez modelowanie, zwłaszcza w rodzinie, gdzie rodzice stanowią modele, których zachowania są imitowane i stają się elementami zbioru zachowań dziecka<sup>28</sup>.

Postawy rodzicielskie definiowane są w literaturze najczęściej jako względnie stały sposób odnoszenia się do dziecka<sup>29</sup>, czyli jako „całościowa forma ustosunkowania się rodziców (osobno ojca, osobno matki) do dzieci, do zagadnień wychowawczych itp., ukształtowana podczas pełnienia funkcji rodzicielskich”<sup>30</sup>. Opierają się na danych intelektualnych, które zabarwione określonymi emocjami wiążą się z tendencją do względnie stałych zachowań. Ważnym elementem postawy rodzicielskiej jest jej aspekt behawioralny, postawy te bowiem często są niespójne i w komponencie poznawczym mogą być bardziej korzystne wychowawczo niż w aspekcie behawioralnym<sup>31</sup>.

Efektywność postaw rodziców wobec dzieci zależy od ich zdolności do stosownego wychowania i racjonalnego kontrolowania dzieci. Ważne mogą być też takie czynniki, jak: własna historia rozwojowa rodzica, jego osobiste i społeczne zasoby, podmiotowe cechy dziecka (wiek, płeć, temperament, możliwości) oraz potencjalne wsparcie, jakie rodzina może uzyskać w swoim środowisku<sup>32</sup>. Większość typologii postaw rodzicielskich opiera się na koncepcji uzupełniania się cech, uwzględniając przeciwstawne wymiary (np. miłość – wrogość; dominacja – submisja)<sup>33</sup>.

W systemach rodzinnych z dzieckiem niepełnosprawnym często występują nieprawidłowe postawy rodzicielskie. Są to postawy nadmiernie chroniące, nadopiekuńcze, wiążące się z wyręczaniem dziecka i obniżaniem wymagań i brakiem wiary rodziców w możliwości dziecka<sup>34</sup>. Występują także postawy negatywne – odtrącające i nieakceptujące niepełnosprawności dziecka, szczegól-

<sup>26</sup> W. Wosińska, *Psychologia...*, s. 138–139.

<sup>27</sup> Za: M. Plopa, *Psychologia rodziny...*, s. 246.

<sup>28</sup> S. Mika, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1998, s. 134.

<sup>29</sup> M. Braun-Gałkowska, *Metody badania systemu rodzinnego*, KUL, Lublin 1991, s. 16.

<sup>30</sup> J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie*, PWN, Warszawa 1972, s. 55.

<sup>31</sup> M. Braun-Gałkowska, *Metody badania...*, s. 16.

<sup>32</sup> M. Plopa, *Psychologia rodziny...*, s. 241.

<sup>33</sup> M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, za: J. Rembowski, *Więzi...*, s. 56.

<sup>34</sup> S. Cudak, *Wychowawcze i emocjonalne funkcjonowanie rodziny...*, s. 30.

nie często są to postawy matek wobec dziewcząt charakteryzujące się nadmierną koncentracją, zmuszaniem, korygowaniem i dużym dystansem<sup>35</sup>.

## 6. Metodologiczne założenia badań własnych

Przedmiotem badań prezentowanych w niniejszym opracowaniu była zależność pomiędzy jakością związku małżeńskiego a postawami rodziców wobec dzieci niepełnosprawnych. Badania zmierzały do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania: jaki jest poziom intymności, rozczarowania, samorealizacji i podobieństwa w związku małżonków wychowujących niepełnosprawne dziecko? Jakie postawy rodzicielskie prezentują ojciec i matka wobec dziecka niepełnosprawnego? Czy istnieje związek pomiędzy jakością związku małżeńskiego a postawami wobec dziecka z niepełnosprawnością?

W badaniach zastosowano kwestionariusz dobranego małżeństwa M. Plopy i M. Kaźmierczak<sup>36</sup> mierzący jakość związku w trzech wymiarach: intymność, samorealizacja, rozczarowanie, podobieństwo, a także skalę postaw rodzicielskich M. Plopy<sup>37</sup>, która pozwala na ocenę postaw w wymiarach: akceptacja–odrzucenie, wymagania, autonomia, niekonsekwencja, ochranianie.

Zbadano 50 par małżeńskich wychowujących niepełnosprawne dziecko – najczęściej była to niepełnosprawność intelektualna. Badania przeprowadzono w ramach seminarium magisterskiego w 2014 r.

## 7. Wyniki badań

Jakość małżeństwa w wymiarach intymności, rozczarowania, samorealizacji i podobieństwa w percepcji męża i żony oceniono za pomocą kwestionariusza dobranego małżeństwa. Wyniki wyrażone zostały w skali stenowej. Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe dla grupy mężów i żon ilustruje tabela 1.

Dane wskazują, że w małżeństwach wychowujących niepełnosprawne dzieci satysfakcja z małżeństwa jest niska (wynik globalny w okolicach 3 stena). Bardzo niepokojące są wyniki zarówno badanych żon, jak i mężów wskazujące na wysoki poziom rozczarowania związkiem małżeńskim (wyniki powyżej 7 stena). Mogą one wskazywać, że u małżonków występuje poczucie porażki życiowej, a wspólne życie nie przynosi satysfakcji. Może to skutkować niskim poczuciem

<sup>35</sup> R. Kościelak, *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa 1996, s. 102.

<sup>36</sup> M. Kaźmierczak, M. Plopa, *Komunikacja w bliskich związkach. Teoria i metoda badania*, VIZJA PRESS & IT, Warszawa 2012, s. 41–58.

<sup>37</sup> M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 223–266.

odpowiedzialności za związek i rodzinę oraz unikaniem rozwiązywania bieżących problemów rodzinnych. Poniżej średniej znajdują się także wyniki w skali intymność, samorealizacja i podobieństwo (wyniki bliskie 4,5 stena u kobiet oraz pomiędzy 2 i 3 stenem u mężczyzn). Można wnioskować, że w małżeństwach wychowujących niepełnosprawne dzieci brakuje satysfakcji z bliskiej relacji z partnerem, a małżeństwo nie daje im możliwości realizacji siebie, szczególnie mocno zaznacza się to w przypadku mężów.

**Tabela 1. Średnie wyniki badanych mężów i żon i odchylenia standardowe dla poszczególnych skal KDM**

Skale	Żony		Mężowie		Cała grupa	
	M	SD	M	SD	M	SD
Intymność	4,58	1,71	3,24	1,20	3,91	1,45
Rozczarowanie	7,26	1,75	7,88	0,89	7,57	1,32
Samorealizacja	4,56	2,11	3,04	1,32	3,80	1,71
Podobieństwo	4,56	1,81	2,82	1,38	3,69	1,59
Wynik globalny	3,80	1,17	2,56	0,64	3,18	0,90

Oznaczenia w tabeli: M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe.

Zmienną zależną w niniejszych badaniach stanowiły postawy matek i ojców wobec niepełnosprawnych dzieci. Postawy te zostały zmierzone za pomocą skali postaw rodzicielskich M. Plopy. Średnie wyniki tych postaw (wyrażone w skali stenowej) oraz odchylenia standardowe prezentuje tabela 2.

**Tabela 2. Średnie wyniki dla postaw rodzicielskich badanych matek i ojców wobec niepełnosprawnych dzieci**

Postawy	Matki		Ojcowie		Cała grupa	
	M	SD	M	SD	M	SD
Akceptacja – odrzucenie	4,56	3,35	2,66	1,78	3,61	2,56
Wymagania	6,22	1,54	5,88	1,35	6,05	1,45
Autonomia	4,06	1,78	3,40	1,48	3,73	1,63
Niekonsekwencja	7,10	1,64	7,14	1,42	7,12	1,53
Ochronianie	4,38	1,71	4,54	1,77	4,46	1,74

Oznaczenia w tabeli: M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe.

Uzyskane wyniki wskazują, że i matki, i ojcowie w wychowaniu niepełnosprawnych dzieci w dużym stopniu prezentują postawy niekonsekwencji (wyniki powyżej 7 stena). Taki brak stabilności w postępowaniu rodziców może powodować zaburzenia w ich kontaktach z dzieckiem w postaci dystansowania się dziecka od rodziców, ukrywania własnych problemów, niechęć do zwierzania się.

Niepokojące są również niskie wyniki w zakresie postawy akceptacji, szczególnie wśród ojców (postawy matek są tu i bardziej pozytywne, i bardziej zróżnicowane). Wskazuje to na chłodne relacje rodzica z dzieckiem i brak przyjem-

ności płynącej z obcowania z nim. Może to skutkować brakiem poczucia bezpieczeństwa u dziecka, brakiem zaufania do rodziców i do świata. Również dość niskie wyniki w zakresie autonomii wskazują na brak możliwości samodzielnego rozwiązywania problemów przez niepełnosprawne dzieci. Rodzice, szczególnie ojcowie, nie mają do nich zaufania. Zamiast potrzebnego wsparcia, nie pozwalają na samodzielność.

Wyniki w zakresie wymagań wskazują na tendencje rodziców niepełnosprawnych dzieci w kierunku nadmiernych wymagań, nieproporcjonalnych do możliwości tych dzieci.

Wyniki badanych rodziców w zakresie postawy ochraniającej mieszczą się w granicach wyników przeciętnych.

Celem badań prezentowanych w niniejszym opracowaniu było zbadanie zależności pomiędzy jakością małżeństwa rodziców a postawami, jakie prezentują oni wobec swych niepełnosprawnych dzieci. Obliczono zatem współczynnik korelacji r-Pearsona dla wyników matek i ojców. Korelacje pomiędzy spostrzeganą jakością małżeństwa a postawami rodzicielskimi matek pokazuje tabela 3.

**Tabela 3. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy jakością małżeństwa a postawami badanych matek oraz ich poziom ufności**

Skale	Akceptacja– odrzućenie		Wymagania		Autonomia		Niekonsekwencja		Ochrania- nie	
	r	p.u.	r	p.u.	r	p.u.	r	p.u.	r	p.u.
Intymność	-,034	,817	-,347	,014	-,052	,717	-,152	,292	-,243	,089
Rozczarowanie	-,285	,045	,226	,115	-,060	,678	,335	,017	,122	,398
Samorealizacja	,212	,140	-,107	,459	,058	,690	-,036	,803	,088	,545
Podobieństwo	,014	,925	-,081	,576	,133	,356	,216	,131	-,106	,464

Oznaczenia w tabeli: r – współczynnik korelacji r-Pearsona; p.u. – poziom ufności.

Powyższe zestawienie wskazuje na istnienie trzech istotnych statystycznie korelacji: 1) korelacja pomiędzy wynikami w skali rozczarowanie a wynikami w skali akceptacja–odrzućenie – jest to korelacja ujemna, na poziomie ufności < 0,05; korelacja ta wskazuje, że im wyższe jest rozczarowanie w związku małżeńskim, tym mniej akceptacji dla niepełnosprawnego dziecka u matek; 2) korelacja pomiędzy wynikami dla skali intymność a wynikami w zakresie wymagań matek wobec dziecka – jest to korelacja dodatnia, na poziomie ufności < 0,05; wskazuje ona, że im niższy jest poziom intymności w relacji małżeńskiej rodziców niepełnosprawnego dziecka, tym wyższe wymagania matka stawia temu dziecku; 3) korelacja pomiędzy wynikami w skali rozczarowanie w związku małżeńskim a postawą niekonsekwencji prezentowaną przez matki niepełnosprawnych dzieci – jest to korelacja dodatnia, na poziomie ufności < 0,05, wskazująca na to, iż wysoki poziom rozczarowania związkiem sprzyja niekonsekwentnym postawom matek wobec niepełnosprawnego dziecka.

Wyniki analiz statystycznych ujawniają, że kluczowe dla niewłaściwych postaw matek wobec dzieci z niepełnosprawnością okazuje się rozczarowanie związkiem małżeńskim, gdyż wiąże się ono zarówno z brakiem akceptacji niepełnosprawnego dziecka, jak i z niekonsekwentnym postępowaniem wobec niego. Ważne jest także doświadczenie intymności w relacji małżeńskiej, oparcie we współmałżonku, którego brak może skutkować nadmiernymi wymaganiami matki wobec dziecka.

Tabela 4 ilustruje zależności pomiędzy jakością związku małżeńskiego a postawami ojców wobec niepełnosprawnych dzieci.

**Tabela 4. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy jakością małżeństwa a postawami badanych ojców oraz ich poziom ufności**

Skale	Akceptacja- odrzućenie		Wymagania		Autonomia		Niekonsekwencja		Ochranianie	
	r	p.u.	r	p.u.	r	p.u.	r	p.u.	r	p.u.
Intymność	-,099	,492	-,012	,932	-,168	,245	,031	,830	-,047	,745
Rozczarowanie	-,093	,520	-,029	,843	-,063	,662	-,030	,838	,066	,650
Samorealizacja	,238	,096	,198	,167	,093	,527	,040	,783	-,109	,450
Podobieństwo	-,080	,583	-,283	,046	,015	,918	,055	,705	,189	,189

Oznaczenia w tabeli: r – współczynnik korelacji r-Pearsona; p.u. – poziom ufności.

Zebrane dane wskazują na istnienie jednej istotnej statystycznie korelacji pomiędzy jakością małżeństwa a postawami ojców wobec niepełnosprawnych dzieci: jest to ujemna korelacja pomiędzy wynikami w skali podobieństwa w związku małżeńskim a wynikami w skali wymagania. Zależność ta wskazuje, że im mniejsze jest odczuwane podobieństwo męża i żony, tym większa tendencja do nadmiernych wymagań kierowanych przez ojca wobec dziecka z niepełnosprawnością.

Z przeprowadzonych analiz można wnioskować, że jakość relacji małżeńskich bardziej wiąże się z postawami matek niż ojców. Szczególnie niebezpieczne jest tu poczucie rozczarowania żon relacją małżeńską oraz brak poczucia intymności w związku, a więc brak oparcia w mężu i możliwości dzielenia się z nim swoimi uczuciami i problemami. To właśnie te aspekty relacji małżeńskiej wiążą się istotnie z brakiem akceptacji niepełnosprawnego dziecka takim, jakie ono jest, a co za tym idzie, ze stawianiem mu nadmiernych wymagań, co z pewnością wynika właśnie z braku akceptacji ograniczonych możliwości rozwoju tego dziecka, i pragnieniem, aby było ono takie, jak inne dzieci.

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania w systemach rodzinnych z dzieckiem niepełnosprawnym pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

1. W relacjach małżeńskich występuje niski poziom satysfakcji ze związku małżeńskiego – badania ujawniły wysoki poziom rozczarowania, a także niski poziom intymności.
2. Postawy rodziców wobec dzieci z niepełnosprawnością cechują się niekonsekwencją oraz brakiem akceptacji dziecka takim, jakie ono jest. Ujawnia się również tendencja do stawiania dziecku nadmiernych wymagań, co może wiązać się z brakiem akceptacji rodziców dla jego ograniczeń.
3. Istnieją statystycznie istotne związki pomiędzy poziomem rozczarowania w związku małżeńskim a akceptacją niepełnosprawnego dziecka i brakiem konsekwencji w postępowaniu z dzieckiem, a także pomiędzy poziomem intymności w relacji małżeńskiej a poziomem wymagań u matek. U ojców istotnym czynnikiem jest poczucie podobieństwa w relacji małżeńskiej, które odwrotnie proporcjonalnie wiąże się z poziomem wymagań wobec dzieci.

Uzyskane wyniki zwracają uwagę na potrzebę wzmacniania więzi małżeńskich w rodzinach z dzieckiem niepełnosprawnym, szczególnie na konieczność wsparcia żon i matek w tych systemach, ponieważ to ich satysfakcja w relacjach z mężem może pozytywnie wpływać na relacje z dzieckiem.

## Bibliografia

- Aronson E., Wilson T., Akert R., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Braun-Galkowska M., *Metody badania systemu rodzinnego*, Wyd. KUL, Lublin 1991.
- Braun-Galkowska M., *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Wyd. TN KUL, Lublin 1992.
- Cudak S., *Wychowawcze i emocjonalne funkcjonowanie rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2007.
- Dąbrowska Z., *Czym charakteryzują się współczesne małżeństwa w Polsce?*, „Małżeństwo i Rodzina” 2005, nr 4, s. 3–11.
- Drożdżowicz L., *Ogólna teoria systemów [w:] Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Wyd. UJ, Kraków 1999, s. 9–17.
- Dykcik W., Szychowiak B., *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań 2001.
- Goszyła T., *Rodzinne uwarunkowania dojrzałej religijności młodzieży*, Wyd. KUL, Lublin 2010.
- Harwas-Napierała B., *Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system [w:] Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, WN PWN, Warszawa 2014, s. 47–72.
- Kaźmierczak M., Płopa M., *Komunikacja w bliskich związkach. Teoria i metoda badania*, VIZJA PRESS & IT, Warszawa 2012.
- Kenrick D., Neuberg S., Cialdini R., *Psychologia społeczna*, GWP, Gdańsk 2002.
- Mika S., *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1998.
- Obuchowska I., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999.
- Olson J., Zanna M., *Attitudes and attitude change*, “Annual Review of Psychology” 1993, nr 44, 117–154.
- Otrębski W., *Szansa na społeczną akceptację*, RW KUL, Lublin 1997.
- Pisula E., *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wyd. UW, Warszawa 2007.

- Plopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Wyd. EUH-E, Elbląg 2004.
- Plopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Impuls, Kraków 2008.
- Plopa M., Połomski P., *Kwestionariusz relacji rodzinnych. Wersje dla młodzieży. Podręcznik*, VIZJA PRESS & IT, Warszawa 2010.
- Rembowski J., *Więzi uczuciowe w rodzinie*, PWN, Warszawa 1972.
- Rostowska T., *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Impuls, Kraków 2008.
- Satir V., *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, przekł. Ł. Ochmańska, GWP, Gdańsk 2000.
- Stelter Ż., *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Difin, Warszawa 2013.
- Świętochowski W., *Rodzina w ujęciu systemowym* [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, WN PWN, Warszawa 2014, s. 21–46.
- Wosińska W., *Psychologia życia społecznego*, GWP, Gdańsk 2004.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.

**dr Ewa Markowska-Gos**

Uniwersytet Rzeszowski

## **PRZEMOC WOBEC SENIORÓW WE WSPÓŁCZESNEJ RODZINIE – WYBRANE ASPEKTY (KOMUNIKAT Z BADAŃ)**

### **VIOLENCE AGAINST THE ELDERS IN MODERN FAMILY – SELECTED ASPECTS (COMMUNICATION FROM STUDIES)**

#### **Streszczenie**

Żyjemy w specyficznych czasach epoki ponowoczesnej charakteryzującej się z perspektywy jednostki pośpiechem i życiem chwilą z naciskiem na doznawanie chwilowych przyjemności, konsumpcjonizmem, przekładającym się na interakcje i stosunki międzyludzkie (przedmiotowe podejście do drugiego człowieka zgodnie z regułą maksymalnej użyteczności). Oba powyższe wzmiankowane aspekty wskazują, iż kategoria ludzi starych stanowi swoisty problem, tak dla państwa, jak też dla społeczeństwa, co znajduje odzwierciedlenie w rodzinie, a czego dobitnym wykładnikiem jest przemoc stosowana przez najbliższych względem seniorów. Analiza wyników przeprowadzonych badań umożliwi wyprowadzenie następujących wniosków w obszarze przemocy domowej względem osób w jesieni życia:

- zjawisko to nie jest zróżnicowane w kontekście doświadczanych przez seniorów jego form (pomińjąc kontekst seksualny) – przemoc fizyczna doświadczana jest zarówno przez kobiety, jak też mężczyzn, zaś seniorzy częściej niż seniorki doznają przemocy psychicznej i ekonomicznej (przy czym istnienie tej ostatniej nie jest uwarunkowane statusem materialnym);
- częściej dotyczy ona mieszkańców wsi i osób funkcjonujących w rodzinach wielopokoleniowych, co wydaje się być zrozumiałe;
- jej sprawcy – to najczęściej syn, w drugiej kolejności małżonek, małżonka (partner /partnerka).

Warto zaznaczyć, iż seniorzy przejawiają aktywność w przeciwdziałaniu zachowaniom względem własnej osoby charakterystycznym dla omawianego zjawiska – zwracają się o pomoc nie tylko do osób najbliższych z rodziny, ale również do fachowców (policja, pracownik miejskiego ośrodka pomocy społecznej itp.), przy czym częściej dotyczy to mieszkańców miast niż wsi; seniorów ze średnim wykształceniem niż podstawowym i zasadniczym zawodowym.

Rozwiązań tego problemu należy upatrywać nie tylko na gruncie regulacji prawnych bądź też funkcjonowania konkretnych instytucji (policja, miejski ośrodek pomocy społecznej itp.) czy organizacji pozarządowych (Niebieska Linia), ale również w edukacji i wychowaniu młodego pokolenia do starości celem implementacji przez nie, iż potencjalnie każdy z nas doświadczy starości.

**Słowa kluczowe:** starość, starzenie się, przemoc, przemoc fizyczna, psychiczna, zaniedbanie.



### Abstract

We live in a postmodern specific era, characterized from the average man perspective with haste and living the moment with emphasis on experiencing momentary pleasure, consumerism, putting on interactions and relationships (the approach to another person in accordance with the rule of maximum usefulness).

Both of the above mentioned aspects indicate that the elders category is a kind of a problem, both for the state, as well as for the public, which is reflected in the family, where the pivotal exponent is violence directed at the elders.

Analysis of the results of the study brings forth the following results within the area of domestic violence against the people in their autumn of life:

- this phenomenon is not differentiated within the context of its forms experienced by the elders (omitting sexual context) – physical violence is equally experienced by both women and men; as it is the men who suffer more from psychological and economic violence than women of their age (the existence of the latter is not conditional upon their material status, though);
- more often it concerns the village and people living in multigenerational families, what seems to be understood;
- the perpetrators-the most common son, secondly spouse, wife (or partners respectively).

It is worth noting that the elders show activity in the prevention of conduct in relation to their own person typical for this phenomenon-they ask for help not only people coming from the family, but also the professionals (police, the municipal social welfare center workers, etc.), more common it is among the city dwellers than rural dwellers; senior citizens with an average education than primary or vocational.

Solutions to this problem is to be found not only on the basis of legislation or the functioning of specific institutions (police, municipal social welfare center, etc.) or NGOs (the „blue line”), but also in the education and upbringing of the younger generation till old age, with the aim of implementation as potentially all of us will experience the old age.

**Key words:** old age, aging, domestic violence, physical violence, mental illness, negligence.

## 1. Proces starzenia się i starość – zagadnienia wprowadzające

Zarówno na gruncie nauk społecznych, jak też w mediach coraz częściej mówi się o starzeniu się polskiego społeczeństwa, co przejawia się nie tylko w procentowym wzroście udziału ludzi starych (wskutek m.in. wzrostu stopy życiowej społeczeństw, postępu medycyny czy też wprowadzania nowych technologii), ale również w spadku narodzin. Problematyka tejże specyficznej kategorii socjodemograficznej nabiera więc szczególnego znaczenia tak z perspektywy polityki społecznej państwa, jak też jeśli chodzi o zmianę imponderabiliów społeczeństwa jako całości, a także każdego z nas, w odniesieniu do osób „w jesieni życia”, jak też potencjalnie, co do własnej starości.

Na wstępie konieczne jest wyjaśnienie podstawowych pojęć, takich jak „starzenie się” i „starość”.

Pierwsze z tych pojęć traktowane jest jako ciągły i nieodwracalny proces stopniowego zmniejszania się rezerw czynnościowych narządów organizmu

ludzkiego, co prowadzi do obniżania się stopnia możliwości zachowania jego równowagi wewnątrzustrojowej: fizycznej i psychicznej<sup>1</sup>. Przebieg owego procesu ma charakter indywidualny i zależy, jak wiadomo, od wielu czynników, zarówno subiektywnych (jak np. cechy charakteru, aktywność zawodowa), jak i obiektywnych (np. czynniki ekonomiczne – stopa życiowa, polityka społeczna państwa).

Jeżeli chodzi o pojęcie starości, to identyfikowane jest ono, niezależnie od dziedziny nauki, jako swoisty etap życia ludzkiego stanowiący niejako bezpośredni efekt procesu starzenia się, przy czym przedstawiciele każdej z nich, tj. biologii, socjologii czy psychologii, wskazują na specyficzne przejawy dystynktywne dla owego okresu życia człowieka.

Za starość, jak wskazuje się w literaturze przedmiotu, można przyjąć okres od sześćdziesiątego roku życia. Warto jednakże nadmienić, iż nie jest on okresem jednolitym. Sprawność fizyczna i psychiczna maleje wraz z upływem lat, a starość sześćdziesięciolatka różni się zasadniczo od starości osiemdziesięcio- czy dziewięćdziesięciolatka. Znaczący przedmiot mówią w związku z tym o wieku: podeszłym, tj. od 60 do 74 roku życia; starym, tj. od 75 do 89 roku życia; długowieczności – powyżej 90 roku życia<sup>2</sup>. Inny podział proponują członkowie Amerykańskiego Stowarzyszenia Zdrowia Publicznego. Uznawany jest on wprawdzie za zbyt schematyczny, aczkolwiek użyteczny w praktyce geriatrycznej, to zróżnicowanie omawianego okresu życia człowieka na: wczesną starość – tj. do 75 roku życia i późną starość – po 75 roku życia<sup>3</sup>. Z kolei propozycja przedstawicieli Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) wygląda następująco: od 60 do 75 – wiek podeszły (wczesna starość); od 75 do 90 roku życia – wiek stary (tzw. późna starość); 90 lat i więcej to wiek sędziwy (oznaczający długowieczność)<sup>4</sup>.

Z perspektywy biologicznej proces starzenia się obejmuje zmiany we wszystkich narządach, tkankach, a także w poszczególnych komórkach i w substancjach, które je spajają. Te z pozoru niedostrzegalne zmiany są przyczyną dostrzegalnych objawów starzenia się, które czynią organizm ludzki niejako dysfunkcyjnym (o czym szeroko pisze się w literaturze przedmiotu)<sup>5</sup>. W kontekście psychologicznym za kryterium starzenia się przyjmuje się zmiany w mózgu, mówi się więc o kategorii wieku psychologicznego rozpatrywanego w trzech kontekstach: zdolności poznawczych człowieka, czyli intelektu, życia uczuciowego, postaw społecznych. Dla okresu starości charakterystyczne jest

<sup>1</sup> A. Leszczyńska-Reichert, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2010, s. 17.

<sup>2</sup> W. Pędich, D. Jakubowska, T. Kunda, *Pielęgniarstwo geriatryczne*, Warszawa 1983, s. 23.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> D. Zawadzka, D. Misiak, *Starość jako ostatni etap życia człowieka*, „Edukacja Dorosłych” 2006, nr 3, s. 26.

<sup>5</sup> A. Leszczyńska-Reichert, *Człowiek starszy...*, s. 17.

stopniowe obniżanie elementów poznawczych i tym samym zdolności do syntetyzowania informacji o obiektach, sztywność schematów myślowych, osłabienie procesu zapamiętywania. Osłabieniu ulega również życie uczuciowe, obserwuje się: występowanie zmian ukierunkowanych na samego siebie, słabnie tym samym uczuciowość skierowana na osoby drugie; niestabilność emocjonalną w postaci zmiany nastrojów, płaczliwość, skłonność do depresji itp. W sferze kontaktów społecznych – wskutek ograniczenia zainteresowań zasadniczo do sfery natury osobistej – następuje redukcja kontaktów społecznych i społecznej aktywności<sup>6</sup>.

W ujęciu socjologicznym za umowną granicę starości przyjmuje się kryteria obyczajowe czy ekonomiczne. W badaniach socjologicznych i demograficznych za użyteczne w tym przedmiocie należy uznać kryterium aktywności i bierności zawodowej, tj. wieku legitymizującego jednostkę do przejścia na emeryturę<sup>7</sup>. Oznacza ono koniec kariery zawodowej, co ma znaczący wpływ na dalsze życie i funkcjonowanie jednostki (w skali najbardziej stresogennych wydarzeń w życiu człowieka zajmuje dziesiąte miejsce), wiąże się ze zmianą trybu życia, ułożeniem nowych relacji z rodziną, przyjaciółmi i szerszym otoczeniem społecznym. Wyczerpująco ową problematykę omawia R.C. Atchley, wyodrębniając i skrupulatnie charakteryzując siedem faz przechodzenia jednostki na emeryturę<sup>8</sup>. Warto zaznaczyć, iż w literaturze przedmiotu wyróżnia się następujące postawy osób w jesieni życia wobec własnej starości:

- konstruktywną, skierowaną na aktywność na rzecz najbliższych osób potrzebujących pomocy i wsparcia;
- zależności – pomimo tego, iż jednostka jest sprawna fizycznie i psychicznie, ustawicznie swoją osobą absorbuje najbliższych pod pretekstem konieczności opieki;
- obronną – pomimo iż osoba nie jest w stanie wykonać danej czynności, wzbrania się przed pomocą innych, zamykając się w sobie i izolując od otoczenia;
- wrogości skierowanej na innych (np. przejawianie poglądu, iż jedynym racjonalnym motywem jej odwiedzin przez osoby bliskie jest emerytura czy renta);
- autodestrukcyjnej – jednostka nie umie pogodzić się z własną starością, oczekuje śmierci, jednocześnie lękając się jej, zachowuje się zgodnie z założeniami przyjętymi przez zwolenników teorii frustracji – agresja<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> W. Pędich, *Ludzie starzy*, Warszawa 1996, s. 14.

<sup>7</sup> K. Wiśniewska-Roszkowska, *Gerontologia*, Warszawa 1987, s. 12.

<sup>8</sup> R.C. Atchley, *Retirement: Leaving the world of work*, „The Annals of the American Academy of Political and Social Science” 1982, 464, 120–131; R.C. Atchley, *Social Forces and Aging: An Introduction to Social Gerontology* (wyd. 6), Belmont, CA: Wadsworth 1991.

<sup>9</sup> D.B. Bromley, *Psychologia starzenia się*, Warszawa 1969, s. 132–139, cyt. za: B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska (red.), *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, s. 59.

Warto nadmienić ponadto, iż ze starością jako swoistym etapem życia człowieka nierozzerwalnie połączona jest refleksja nad śmiercią. Zdaniem znawców przedmiotu można wyróżnić konkretne typy postaw przyjmowane przez seniorów względem własnej śmierci, a mianowicie: pozytywną – rozpatrując ją w kontekście obietnicy lepszego życia; obronną – trafnie odzwierciedloną przez sformułowanie „nie mam powodu myśleć o śmierci – czuję się dobrze”; lękową – przejawiającą się w przekonaniu – „to koniec wszystkiego”<sup>10</sup>.

Starość niewątpliwie można uznać za bardzo skomplikowany okres w życiu każdego człowieka.

## 2. Człowiek stary we współczesnym społeczeństwie i rodzinie – wybrane aspekty

Nie bez znaczenia, co podnosi społeczną wagę problematyki starości, są negatywne czynniki o charakterze globalnym, makrostrukturalnym, mezo- czy mikrostrukturalnym. Jeśli chodzi o te pierwsze, należałoby przede wszystkim zwrócić uwagę na dwie determinanty: że żyjemy w epoce ponowoczesności oraz że funkcjonują w mentalności społecznej zgoła negatywne stereotypy wobec osób w jesieni życia. Jeśli chodzi o ponowoczesność, to charakteryzuje ją m.in. poczucie pośpiechu, doraźność doświadczeń jednostki (nic nie ma pewnego i stałego, co wiąże się jak nigdy dotąd z dynamiką społeczną – trafnie ujmuje to P. Sztompka w swojej teorii „stawania się społeczeństwa”<sup>11</sup>) i nadmierna konsumpcja dóbr i usług, która staje się wykładnikiem statusu społecznego i jest to niewątpliwie jedna z przyczyn nadmiernej pogoni współczesnego człowieka za pieniądzem, którego legalnym źródłem, używając terminologii R. Mertona<sup>12</sup>, jest praca, nie zawsze dana czy zastana w gospodarce liberalnej (tzw. wolna gra sił rynkowych), co może stać się przyczyną przejawiania przez jednostkę nadmiernej aktywności w tym kierunku i w konsekwencji tego deprecjacji w jej życiu znaczenia rodziny. Ponadto, jak pisze Z. Bauman, ów konsumpcjonizm przekłada się na stosunki międzyludzkie<sup>13</sup>, a zasadniczym paradygmatem staje się reguła maksymalnej użyteczności – jestem z kimś, dopóki jest mi z tą osobą nie tylko dobrze, ale do chwili, kiedy owe interakcje z mojego subiektywnego punktu widzenia są źródłem korzyści – można by to odnieść również niewątpliwie w stosunki do seniora i traktowania go w swej rodzinie z różnych względów w kategorii osoby niepotrzebnej, wymagającej nadmiernej ilości czasu, energii, z racji chociażby dokonywania niezbędnych w niektórych przypadkach czynno-

<sup>10</sup> B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej...*, s. 76.

<sup>11</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 526–538.

<sup>12</sup> R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa 1982.

<sup>13</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.

ści opiekuńczo-pielęgnacyjnych. Ponadto niezaprzeczalne jest funkcjonowanie negatywnych stereotypów w społeczeństwie dotyczących ludzi starych, o których wzmiankuje się w literaturze przedmiotu jako o typach człowieka: słabego, bezbronny, osamotniony, niezaangażowany, wścibski sąsiada, zniechęconego, włóczęgi – żebraka (brudnego, pozbawionego uczuć), w przypadku pozytywnych stereotypów są to trzy: wzorowego dziadka, mędrca, liberalnej głowy rodziny<sup>14</sup>. W konsekwencji tego nie zawsze seniorzy są należycie traktowani w różnych sektorach usług przez osoby obce czy nawet w rodzinie, chociażby przez ludzi młodych, nierozumiejących na dzień dzisiejszy problemów wynikających z procesu starzenia się, nie mówiąc już o starości<sup>15</sup>.

Jeśli chodzi o czynniki makrostrukturalne, to za zasadniczą determinantę należałoby uznać politykę społeczną państwa względem seniorów, co znajduje odzwierciedlenie chociażby w wysokości emerytur przeciętnego obywatela, stanowiącej niewątpliwie źródło poczucia deprywacji z racji pauperyzacji, a w dalszej konsekwencji frustracji czy agresji. Ponadto można tu wskazać na niezbyt dużą rolę mediów, jako tzw. czwartej władzy, jeśli chodzi o aktywizację seniorów w kontekście niebagatelnego ich znaczenia z perspektywy szerokiego kręgu odbiorców.

Mając na uwadze natomiast determinanty mezostrukturalne, to zasadne wydaje się upatrywanie ich w wyraźnym spadku znaczenia idei komunitaryzmu – lokalnych wspólnot ludzkich, w których każdy przejawia gotowość do wzajemnej pomocy drugiej osobie niezależnie np. od wieku, stanu zdrowia, statusu społecznego na rzecz anomizacji życia społecznego w rozumieniu E. Durkheima znajdującej wyraz m.in. w zaniku norm i atrofii więzi społecznych (brak przejawów zainteresowania drugim człowiekiem)<sup>16</sup>, co można by określić mianem egotyzacji życia rodzinnego.

Analizując z kolei czynniki mikrostrukturalne, tj. rodzinę współczesną w omawianym kontekście, właściwe wydaje się wysunięcie stwierdzenia, iż powyżej wzmiankowane uwarunkowania przekładają się na funkcjonowanie rodziny, co jest zgodne z założeniami teleologicznymi przyjętymi na gruncie socjologii czy pedagogiki. Przejawia się to mianowicie w tendencji do rozpastrywania rodziny w kategorii zmiennej zależnej, podlegającej wpływom zewnętrznych układów społecznych, odzwierciedlającej w swej strukturze i funkcjonowaniu przeobrażenia ogólnospołeczne<sup>17</sup>. Z drugiej zaś strony pod-

<sup>14</sup> <http://dps.pl/domy/index.php?rob=radar&dzial=12&art=881>

<sup>15</sup> 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, s. 153–168.

<sup>16</sup> E. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, tłum. K. Wakar, Warszawa 2006; por.: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 390.

<sup>17</sup> F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2001; S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familiologiczne*, Toruń 2005.

kreśla się również (wyraża się to na gruncie socjologii w determinizmie strukturalnym), iż nie tylko pojedyncza jednostka, ale również rodzina jest aktorem życia społecznego współkreującym owe zmiany<sup>18</sup>. Reasumując powyższe rozważania z perspektywy socjologicznej, należałoby omawianą kwestię potraktować dychotomicznie. Z jednej strony człowiek stary z racji wieku i wynikających z tego niedogodności w jego funkcjonowaniu zdrowotnym (np. niedołęźność), społecznym (powolna alienacja społeczna i zintensyfikowany egoizm) czy poznawczym (spadek zdolności intelektualnych) narażony jest z racji zmian globalnych, makro- czy mezostrukturalnych na deprecjację w rodzinie. Za ów stan rzeczy można uznać: zaniedbanie osoby (rozpatrywane w kategorii specyficznej formy przemocy) przejawiające się w braku zainteresowania w różnych sferach funkcjonowania jednostki (psychiczne czy fizyczne); scedowanie opieki na osoby trzecie (instytucje, np. domy pomocy społecznej, osoby fizyczne trudniące się tym profesjonalnie czy dorywczo); przemoc fizyczną, psychiczną czy ekonomiczną (np. odbieranie emerytury). Z drugiej strony można by powołać się na rodzinę jako aktora życia społecznego i wówczas zasadne wydaje się stwierdzenie, iż uzależnione jest to wyłącznie od jej członków, którzy z racji takich, a nie innych modeli wychowania, zinternalizowanych wartości itp. przyjmują wobec seniora postawę szacunku i godności, przynależną niezależnie od wieku każdej osobie ludzkiej, wynikającą z podmiotowości jednostki zagwarantowanej aktualnie obowiązującymi przepisami prawa.

### 3. Przemoc wobec seniorów w rodzinie – wybrane aspekty

Jeśli chodzi o zjawisko przemocy w rodzinie, szeroko poruszane na gruncie nauk humanistycznych, takich jak pedagogika, psychologia czy socjologia, to spośród wielu definicji optymalna z uwagi na komplementarność wydaje się propozycja I. Pospiszyl, według której tworzą je „wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w wolność osobistą jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji”<sup>19</sup>. Warto wyraźnie podkreślić, na co zwracają uwagę znawcy przedmiotu, a mianowicie intencjonalno-manipulacyjny komponent zachowania się sprawcy dla realizacji określonego celu, jakim jest na ogół podporządkowanie sobie ofiary, zwykle osoby słabszej i wymuszenie u niej zachowań przez siebie pożądaných.

<sup>18</sup> T. Szlendak, *Rodzina* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 3, red. Z. Bokszański, K. Gorlach, W. Kwaśniewicz, E. Mokrzycki, J. Mucha, A. Piotrowski, T. Sozański, A. Sulek, J. Szmatka, W. Winclawski, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000; A. Giza-Poleszczuk, *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Warszawa 2005, Gdańsk 1990.

<sup>19</sup> I. Pospiszyl, *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999, s. 16.

Za zasadne dla potrzeb niniejszego artykułu należy uznać przytoczenie definicji przemocy domowej jako specyficznej jej formy, która to z uwagi być może na skalę problemu i specyfikę traktowana jest na gruncie doktryny odrębnie. J. Mellibruda uznaje, że są to działania lub rażące zaniedbania stosowane przez jednego z członków rodziny, z wykorzystaniem istniejącej lub stworzonej przez okoliczności przewagi, władzy, siły ukierunkowane na spowodowanie szkody lub cierpienia, godzące w prawa i dobra osobiste ofiary, a w szczególności w jej życie i zdrowie psychiczne<sup>20</sup>.

Warto zaznaczyć, co wydaje się szczególnie ważne dla praktyków, tj. osób na co dzień pracujących z rodziną, iż tożsamą definicję owego pojęcia zawiera ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z 29 lipca 2005 r.<sup>21</sup> Powszechnie wiadomo, iż najczęściej doświadczają jej kobiety i dzieci, aczkolwiek coraz częściej mówi się o syndromie maltretowanego mężczyzny, a także wskazuje się, iż zjawisko to ulega intensyfikacji w chwili obecnej względem seniorów<sup>22</sup>. Warto zaznaczyć, iż dostępne statystyki dotyczące przemocy domowej niezależnie od tego, kto jest jej ofiarą, nie są w pełni wiarygodne i adekwatne do istniejącego faktycznie w tym obszarze status quo z uwagi chociażby na zjawisko tzw. ciemnej liczby przestępstw, tj. niezgłoszonych i niewykrytych, ponieważ ofiary przemocy decydując się na interwencję policji, gdy dochodzi do konkretów, często wycofują się z podjęcia działań formalnoprawnych mających na celu ujęcie i ukaranie sprawcy, czy też w obawie przed potencjalną reakcją agresora nie podejmują żadnych przedsięwzięć w tym obszarze.

Za najbardziej standardowe należy uznać zróżnicowanie zjawiska przemocy, przyjmując za kryterium formę jej występowania (podział ten uznano za najbardziej użyteczny, jeśli chodzi o uzyskanie materiału badawczego, warto zaznaczyć, iż jest on również użyteczny dla praktyków)<sup>23</sup>. Wyróżnia się zatem przemoc:

<sup>20</sup> [http://www.niebieskalinia.pl/przewodnik\\_ustawa/poradnik\\_eksperti\\_radza/01.\\_Jerzy\\_Melli\\_broda.pdf](http://www.niebieskalinia.pl/przewodnik_ustawa/poradnik_eksperti_radza/01._Jerzy_Melli_broda.pdf)

<sup>21</sup> W świetle przepisu art. 2 ust. 2 znowelizowanej w 2010 r. Ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie **jako przemoc w rodzinie** należy rozumieć: „jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie naruszające prawa lub dobra osobiste członków rodziny, w szczególności narażające te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, nietykalność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodujące szkody na ich zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą” (patrz: DzU 2015 r., poz. 1390). Ustawa jako „członka rodziny” definiuje „osobę najbliższą w rozumieniu art. 115 § 11 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (DzU nr 88, poz. 553 z późn. zm.), a także inną osobę wspólnie zamieszkującą lub gospodarującą”.

<sup>22</sup> I. Pospiszyl, *Razem przeciw przemocy...*, s. 28–34, <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/50863,Przemoc-w-rodzinie.html>; M. Halicka, J. Halicki, *Przemoc wobec ludzi starych*, Białystok 2010.

<sup>23</sup> W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Masterhazy, *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Kraków 2000, s. 14–16; <http://www.niebieskalinia.info/index.php/przemoc-w-rodzinie/8-rodzaj-przemocy>

fizyczną, psychiczną, seksualną i ekonomiczną. Z uwagi na specyfikę należałoby uwzględnić w owej klasyfikacji zaniedbanie (objawiające się w pasywności agresora, tj. w zaniechaniu – w braku zainteresowania osobą czy to w sferze fizycznej, np. poprzez niesprawowanie opieki, do której ktoś był zobowiązany, czy psychicznej, przekładającej się na doświadczenie przez ofiarę poczucia porzucenia, odrzucenia czy osamotnienia). Istota tej pierwszej z wyżej wymienionych form sprowadza się do naruszenia nietykalności fizycznej jednostki poprzez np.: popychanie, szarpanie, policzkowanie, kopanie, obezwładnienie, przyduszanie, okaleczanie, izolację. Z kolei przejawy przemocy psychicznej godzącej w nietykalność osobistą ofiary to: wyśmiewanie, poniżanie, narzucanie własnych poglądów, stała krytyka, groźby, nieodzywanie się itp., natomiast przemoc ekonomiczna obejmuje niejako swym zakresem bezprawną ingerencję w prawo własności jednostki przejawiającą się np. w odbieraniu pieniędzy, wynoszeniu z domu mienia, nieoddawaniu pożyczek. Ta ostatnia z powyżej wzmiankowanych form narusza intymność jednostki i manifestuje się wymuszeniem np. obcowania płciowego, nieakceptowanych przez ofiarę form pieśszcot czy praktyk seksualnych.

W literaturze przedmiotu mówi się powszechnie o zróżnicowanych skutkach przemocy z perspektywy ofiary, które często w przypadku przemocy domowej są łatwe do ukrycia w początkowej fazie występowania, a stają się obiektywnie uchwytnie wówczas, gdy owe zjawisko ulega intensyfikacji. Oczywiście jest to, iż mają one charakter długoterminowy, co ma niebagatelne znaczenie dla funkcjonowania jednostki w różnych sferach.

#### **4. Przemoc domowa wobec osób w jesieni życia – analiza uzyskanych wyników badań**

Badania przeprowadzono z uwagi na dostępność grupy badawczej (dzięki życzliwości personelu i otwartości seniorów) metodą sondażu diagnostycznego wśród 102 pensjonariuszy dwóch domów pomocy społecznej funkcjonujących na terenie województwa podkarpackiego (w miejscowościach: Krosno, Folsz)<sup>24</sup>.

Jeśli chodzi o charakterystykę badanej próby, to przedstawiała się ona następująco :

- większość respondentów stanowiły kobiety (61,7 proc.);
- dominowali seniorzy w przedziale wiekowym 60–89 lat (83,7 proc. ogółu); szczegółowy rozkład procentowy w tym obszarze: poniżej 60 lat – 11,8 proc.; 60–74 lat – 45,1 proc.; 75–89 lat – 42,1 proc.; 90 lat i więcej – 0,9 proc.;
- aż 69,6 proc. ogółu badanych to osoby o niskim poziomie wykształcenia (odpowiednio: podstawowe – 19,6 proc., zasadnicze zawodowe – 50,0 proc.),

<sup>24</sup> M. Zabawa, *Przemoc wobec osób starych w rodzinie*, praca magisterska, promotor: Ewa Markowska-Gos, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Rzeszów 2013.



30,4 proc. to absolwenci szkół średnich, nikt nie legitymował się wyższym wykształceniem;

- jeśli chodzi o miejsce zamieszkania, to 67,6 proc. ogółu to mieszkańcy wsi;
- biorąc pod uwagę zróżnicowanie ankietowanych pod względem sytuacji ekonomicznej, to największy odsetek stanowili respondenci określający ją w kategorii przeciętna – 40,2 proc. (26,5 proc. postrzeżało ją jako złą; 25,4 proc. deklarowało, iż jest ona dobra, a tylko 7,8 proc. uznało, że jest bardzo złą);
- większość osób funkcjonowała w rodzinie wielopokoleniowej (kategoria odpowiedzi – mieszkam z dziećmi /wnukami – 60,8 proc. ogółu), zaś 26,5 proc. ogółu to osoby tworzące wspólnotę domową ze współmałżonkiem, a pozostali (12,7 proc.) to single (kategoria odpowiedzi – mieszkam samotnie).

Zasadniczym celem podjętych badań było poznanie zjawiska przemocy stosowanej wobec seniorów we współczesnej rodzinie na przykładzie (opinii) pensjonariuszy wybranych domów pomocy społecznej województwa podkarpackiego, przyczyn owego stanu rzeczy i socjodemograficznych uwarunkowań.

Problem główny sformułowano więc następująco: jak przedstawia się zjawisko przemocy wobec seniorów we współczesnej rodzinie na przykładzie pensjonariuszy wybranych domów pomocy społecznej Podkarpacia i jakie są jego socjodemograficzne uwarunkowania?

Problemy szczegółowe to:

- Jak przedstawia się definicja pojęcia „przemoc” w opiniach badanych?
- Czy seniorzy doświadczali przemocy, funkcjonując we wspólnocie domowej, a jeżeli tak, to jak przedstawia się zróżnicowanie owego zjawiska z perspektywy jej form (przemoc: fizyczna, psychiczna, ekonomiczna, seksualna, zaniedbanie)?
- Czy istnieje związek pomiędzy płcią respondentów a doświadczaniem przez nich przemocy?
- Czy istnieje związek pomiędzy miejscem zamieszkania badanych a doświadczaniem przez nich przemocy?
- Czy sytuacja mieszkaniowa różnicuje opinie respondentów odnośnie doświadczania przez nich przemocy?
- Czy płeć różnicuje opinie seniorów odnośnie stosowanych wobec nich form przemocy?
- Czy istnieje związek pomiędzy doświadczaniem przez seniorów przemocy ekonomicznej a ich sytuacją materialną?
- Kto z członków rodziny stosował najczęściej przemoc względem ankietowanych?
- Jakie są przyczyny przemocy doświadczanej przez badanych seniorów ze strony osób najbliższych w świetle ich subiektywnych deklaracji?
- Czy ankietowani seniorzy – ofiary przemocy szukają pomocy celem przeciwdziałania owemu zjawisku, a jeżeli tak, to z jakich jej form najczęściej korzystają?

- Czy istnieje związek pomiędzy miejscem zamieszkania badanych a korzystaniem przez nich z pomocy w celu przeciwdziałania doświadczanej przez nich przemocy?
- Czy istnieje związek pomiędzy poziomem wykształcenia respondentów a korzystaniem przez nich z pomocy w celu przeciwdziałania doświadczanej przez nich przemocy?

Za interesujące poznawczo należy uznać przedstawienie interpretacji pojęcia „przemoc” w opiniach seniorów. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie otwarte kwestionariusza ankiety adekwatne do definicji na gruncie literatury przedmiotu sprowadzającej się zasadniczo do wyrządzenia krzywdy drugiej osoby w zależności od eksplikacji konkretnego aspektu owego zjawiska można by skategoryzować następująco:

- oddające istotę zachowań dystynktywnych dla owego zjawiska, którą można zasadniczo sprowadzić do wyrządzenia krzywdy drugiej osobie, co ilustrują następujące stwierdzenia: „przemoc to agresja fizyczna i psychiczna”, „bicie, szantażowanie, pomiatanie drugą osobą”, „groźby, zmuszanie kogoś do czegoś, niekończące się kłótnie, wyzwiska”, „poniżanie, szantażowanie, brak szacunku do drugiej osoby”, „krzywdzenie najbliższych osób” (17,6 proc. ogółu odpowiedzi);
- sugerujące przewagę agresora nad ofiarą podejmującego działania typu „bicie, znęcanie się nad drugą osobą”, „kopanie, okaleczanie, szarpanie, popychanie”, „terror, maltretowanie”, „zachowanie wiążące się ze strachem, cierpieniem innych osób”, a nawet wywoływanie u ofiary poczucia zagrożenia życia, których celem jest zniwelowanie zaistniałego u niego z różnych powodów stanu frustracji – co sugerują poniższe sformułowania: „nieporozumienia w rodzinie i problem rozwiązywania ich siłą”, „napady złości, agresji”, „wyładowywanie stanu napięcia nerwowego na innej osobie”, „napady furii, agresji, zwłaszcza pod wpływem alkoholu” (64,7 proc. ogółu).

Warto wzmiankować, że znikomy odsetek respondentów (2 osoby, tj. 1,9 proc. ogółu) dokonał interpretacji owego pojęcia, koncentrując się bardziej nie na istocie owego zjawiska, a bardziej na jego etiologii – uwarunkowaniach rodzinnych i projekcji przez sprawcę na grunt własnej wspólnoty domowej modelu agresora – ujmując je jako złe wspomnienie z dzieciństwa, natomiast pozostały odsetek ankietowanych, 16 osób, tj. 15,8 proc. ogółu, nie wyraził jednoznacznej opinii w tym przedmiocie, posiłkując się kategorią odpowiedzi „trudno powiedzieć”.

Dość ważną kwestią, w kontekście funkcjonowania w społeczeństwie każdego, kto stał się ofiarą przemocy, ze szczególnym uwzględnieniem włączania czy też nie przez taką osobę mechanizmów obronnych, wydaje się być doświadczanie przez jednostkę przemocy w rodzinie pochodzenia. Skierowano więc do respondentów następujące pytanie: czy w rodzinie pochodzenia stosowano wobec Pana/i przemoc w dzieciństwie? Warto wyraźnie podkreślić, iż 55,8 proc. ogółu badanych (tj. 57 ze 102-osobowej grupy) udzieliło na nie odpowiedzi

twierdzącej. Jeśli chodzi o jej sprawców, to zdecydowanie najczęściej był to ojciec (54,3 proc. – N = 57), w drugiej kolejności matka (43,8 proc. – N = 57), w trzeciej dziadek (15,7 proc. – N = 57), natomiast 8,7 proc. ankietowanych doświadczających przemocy w rodzinie wskazało na rodzeństwo jako agresorów, a tylko jedna osoba zadeklarowała, iż mobberem względem niej była babcia (wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru, co z perspektywy realiów i w kontekście metodologicznym należy uznać za właściwe – ktoś mógł bowiem być ofiarą kilku agresorów w rodzinie, a nie tylko jednego).

Przechodząc z kolei do meritum, tj. do doświadczania przez badanych seniorów przemocy ze strony osób najbliższych funkcjonujących wraz z nimi we wspólnocie domowej, to warto podkreślić jest to, iż na pytanie: czy przed dostaniem się do domu pomocy społecznej była stosowana wobec Pani/Pana przemoc przez członków rodziny?, aż 77,4 proc., tj. 79 osób spośród 102-osobowej grupy przebywających w owej placówce udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Wyniki w tym przedmiocie, jeśli chodzi o istnienie związku pomiędzy doświadczaniem przemocy a płcią czy miejscem zamieszkania bądź też sytuacją mieszkaniową, ilustrują poniższe tabele.

**Tabela 1. Doświadczanie przez seniorów przemocy w rodzinie w świetle ich subiektywnych deklaracji a płeć; N = 102 (w proc.)**

Stosowanie przez członków rodziny przemocy wobec seniora	Kobieta N	%	Mężczyzna N	%	Ogółem N	%
tak	56	88,8	23	58,9	79	77,4
nie	7	11,2	16	41,1	23	22,6
razem	63	100,0	39	100,0	102	100,0

Zestawienie powyższych rezultatów, a także test chi-kwadrat wyraźnie wskazują na to, iż płeć różnicuje opinie ankietowanych w kontekście doświadczania przez nich przemocy w rodzinie; częściej ofiarami jej są kobiety (88,8 proc.) aniżeli mężczyźni (58,9 proc.), co przekłada się na tendencję wskazywaną w literaturze przedmiotu.

Wyniki zawarte w tabeli 2, a także test chi-kwadrat wyraźnie wskazują, iż częściej ofiarami przemocy domowej są seniorzy zamieszkujący tereny wiejskie (89,8 proc.) aniżeli mieszkańcy miast (15,5 proc.). Analizując owe rezultaty w kontekście tych zaprezentowanych powyżej (kobiety częściej doświadczają owego zjawiska niż mężczyźni), można by to racjonalizować obecnością w społeczności wiejskiej patriarchalnego modelu rodziny, co może wynikać z kontynuacji istniejącej jeszcze do niedawna tradycji kulturowej, czy też dogmatami katolickiej myśli społecznej głoszonymi przez Kościół, który niewątpliwie w życiu owego środowiska odgrywa istotną rolę.

**Tabela 2. Doświadczanie przez seniorów przemocy w rodzinie w świetle ich subiektywnych deklaracji a miejsce zamieszkania (przed umieszczeniem w DPS); N = 102 (w proc.)**

Doświadczanie przez seniora przemocy w rodzinie	Miasto N	%	Wieś N	%	Ogółem N	%
tak	17	15,5	62	89,8	79	77,5
nie	16	48,5	7	10,2	23	22,5
razem	33	100,0	69	100,0	100,0	100,0

Rozkład procentowy poszczególnych kategorii odpowiedzi wskazuje, iż w pierwszej kolejności przemocy ze strony najbliższych doświadczają seniorzy żyjący w rodzinie wielopokoleniowej – z dziećmi, wnukami (91,9 proc.), co najprawdopodobniej należałoby tłumaczyć tzw. różnicą pokoleń czy też funkcjonowaniem dużej liczby osób we wspólnocie domowej na takiej, a nie innej powierzchni mieszkaniowej, co wcześniej czy później prowadzi do konfliktów, frustracji i konieczności znalezienia ich ujścia w postaci zachowań agresywnych.

**Tabela 3. Doświadczanie przez seniorów przemocy w rodzinie w świetle ich subiektywnych deklaracji a ich sytuacja mieszkaniowa (przed umieszczeniem w DPS); N = 102 (w proc.)**

Doświadczanie przez seniora przemocy w rodzinie	Zamieszkiwanie samotnie N	%	Zamieszkiwanie z małżonkiem /partnerem N	%	Zamieszkiwanie z dziećmi, wnukami N	%	Ogółem N	%
tak	8	61,5	14	51,8	57	91,9	79	77,4
nie	5	38,5	13	49,2	5	8,1	23	32,6
razem	13	100,0	27	100,0	62	100,0	102	100,0

Na podstawie wyników zamieszczonych w tabeli 4 stwierdzono, że badani seniorzy w pierwszej kolejności wskazywali na syna w roli rodzinnego mobbera (45,5 proc. ogółu), co może wynikać z braku równowagi sił witalnych tychże osób i co ciekawe – 16,4 proc. respondentów wskazało na osobę zięcia w kategorii sprawcy przemocy, co należałoby racjonalizować *per analogiam*, natomiast co czwarty ankietowany zadeklarował, że jest ofiarą znęcania się przez małżonka/kę, partnera/partnerkę, co najprawdopodobniej należałoby racjonalizować rozluźnieniem więzi w związku i ich anomizacją przejawiającą się chociażby w koncentrowaniu się w tym wieku na własnej osobie określanej na gruncie socjologii często mianem egotyżacji.

**Tabela 4. Sprawca przemocy wobec seniora w rodzinach badanych w świetle ich subiektywnych opinii; N = 79 (w proc.) (N = 79, ponieważ tylu ankietowanych wyraziło opinię, iż członkowie rodziny stosowali wobec nich przemoc)**

Sprawca przemocy domowej wobec seniora	N	%
mąż/zona, partner/partnerka	20	25,3
syn	36	45,5
córka	10	12,6
synowa	15	18,9
zięć	13	16,4
wnuk/wnuki	24	30,3

Wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wyboru kilku kategorii odpowiedzi. Żaden ankietowany nie wskazał na kategorię odpowiedzi: ktoś inny, kto...

Za ciekawe z poznawczego punktu widzenia należy uznać zagadnienie form przemocy domowej doświadczanej przez badane osoby w jesieni życia, co obrazują rezultaty zamieszczone w tabeli 5.

**Tabela 5. Formy przemocy domowej doświadczanej przez badanych seniorów w świetle ich subiektywnych deklaracji (N = 79, ponieważ tylu ankietowanych wyraziło opinię, iż członkowie rodziny stosowali wobec nich przemoc)**

Forma przemocy domowej doświadczana przez seniora	N	%
przemoc fizyczna	46	58,2
przemoc psychiczna	59	74,6
przemoc ekonomiczna	47	59,5
przemoc seksualna	4	5,1
zaniedbanie	24	30,3

Wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wyboru kilku kategorii odpowiedzi.

Uzyskane rezultaty wskazują, iż najczęściej seniorzy deklarowali stosowanie względem nich przez członków rodziny przemocy psychicznej (74,6 proc. ogółu) jako najbardziej wyrafinowanej w kontekście obiektywnej uchwytności. Niemal tożsamy odsetek ankietowanych (ponad połowa) stwierdził, iż stał się ofiarą fizycznego znęcania się (58,2 proc.) bądź przemocy ekonomicznej (59,5 proc. ogółu). Przejawy tych ostatnich są ewidentne, jeśli chodzi o ich realną wykrywalność, co może dowodzić m.in. poczucia bezkarności sprawcy.

Stwierdzono jednoznacznie, iż istnieje związek pomiędzy płcią ankietowanych a formą doświadczanej przez nich przemocy, co potwierdza test chi-kwadrat. Procentowy rozkład odpowiedzi wyraźnie wskazuje, że seniorzy częściej aniżeli seniorki są – o czym świadczą ich deklaracje – ofiarami przemocy

psychicznej (odpowiednio: 90,4 proc.; 68,9 proc.), a także ekonomicznej (odpowiednio: 76,4 proc.; 53,4 proc.). Tendencję ową można również zaobserwować, jeśli chodzi o zaniedbanie (odpowiednio: 57,1 proc.; 20,6 proc.).

**Tabela 6. Formy przemocy domowej doświadczanej przez badanych seniorów w świetle ich subiektywnych deklaracji a płeć (N = 79, ponieważ tyłu ankietowanych wyraziło opinię, iż członkowie rodziny stosowali wobec nich przemoc)**

Forma przemocy domowej doświadczana przez seniora	Kobieta N	%	Mężczyzna N	%	Ogółem N	%
przemoc fizyczna	34	58,6	12	57,3	46	58,2
przemoc psychiczna	40	68,9	19	90,4	59	74,6
przemoc ekonomiczna	31	53,4	16	76,4	47	59,4
przemoc seksualna	4	6,9	–	–	4	5,0
zaniedbanie	12	20,6	12	57,1	24	30,3

Wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wyboru kilku kategorii odpowiedzi.

Warto zwrócić uwagę z perspektywy poznawczej, a także w kontekście profilaktyki na szczegółowy obraz omawianego zjawiska odzwierciedlony poprzez najczęściej doświadczane przez seniorów przejawy różnych form przemocy, co obrazuje zestawienie wyników w poniższych tabelach.

**Tabela 7. Przejawy przemocy fizycznej doświadczanej przez badanych seniorów w rodzinie w świetle ich subiektywnych deklaracji; N = 46 (N = 46, ponieważ tyłu ankietowanych wyraziło opinię, iż doświadczali przemocy fizycznej)**

Przejaw przemocy fizycznej	Często N	%	Rzadko N	%	Nigdy N	%	Ogółem N	%
popychanie, szarpanie	37	80,4	6	13,0	3	6,6	46	100
wykręcanie rąk	8	17,4	6	13,0	32	69,6	46	100
spoliczkowanie	28	60,9	4	8,7	14	30,4	46	100
uderzanie	22	47,8	5	10,8	19	41,4	46	100
kopanie	13	28,3	7	15,2	26	56,5	46	100
okaleczenie	9	19,6	2	4,3	35	76,1	46	100
oparzenie	5	10,9	3	6,5	38	82,6	46	100
przyduszanie	5	10,9	5	10,9	36	78,2	46	100

Wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru.

Jeśli chodzi o przemoc fizyczną, to ankietowani wskazywali w swych deklaracjach na częste doświadczanie ze strony najbliższych takich jej przejawów,

jak: popychanie, szarpanie (80,4 proc.); spoliczkowanie (60,9 proc.); uderzanie (47,8 proc.), ponadto 28,3 proc. seniorów stwierdziło, że byli kopani, a niemal co piąty senior doznający owej przemocy został okaleczony (19,6 proc.). Wskazuje to na duże zróżnicowanie owego zjawiska, mając jeszcze na uwadze to, iż co dziesiąta osoba to ofiara przyduszania (10,9 proc.).

**Tabela 8. Przejawy przemocy psychicznej doświadczane przez badanych seniorów w rodzinie w świetle ich subiektywnych deklaracji; N = 59 (N = 59, ponieważ tylu ankietowanych wyraziło opinię, iż stosowano w rodzinie wobec nich tę formę przemocy)**

Przejawy przemocy psychicznej	Często N	%	Rzadko N	%	Nigdy N	%	Ogółem N	%
izolacja	29	49,1	6	10,2	24	40,7	59	100
wyzwiska	48	81,4	9	15,3	2	3,3	59	100
ośmieszanie, poniżanie	42	71,2	11	18,7	6	10,1	59	100
nadmierne kontrolowanie	22	37,3	5	8,5	32	54,2	59	100
groźby	19	32,2	4	6,8	36	61,0	59	100
inny przejaw	2	3,3	–	–	57	96,7	59	100

Wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru.

Dwie osoby wskazały na kategorię odpowiedzi: inny przejaw, jaki?, deklarując, iż doznawały szantażu emocjonalnego.

Najczęstszymi przejawami przemocy psychicznej doznawanej przez badanych (mając na uwadze kategorię odpowiedzi „często”) były: w pierwszej kolejności wyzwiska (81,4 proc.), w drugiej ośmieszanie, poniżanie (71,2 proc.). Warto podkreślić, iż oba rodzaje sytuacji dotyczyły zdecydowanej większości osób, co mogłoby dowodzić wyraźnej deprecjacji człowieka starego w mentalności domowników. Ponadto blisko połowa seniorów (49,1 proc.), wyraziła opinię, że była izolowana przez członków wspólnoty rodzinnej. Można by domniemywać, iż mogło to wynikać z różnych przyczyn, o charakterze zarówno obiektywnym z perspektywy mobberów (np. stan zdrowia fizycznego seniora), jak też subiektywnych (np. dystans, niechęć do osoby w podeszłym wieku, nadmierne powracającej do przeszłości, funkcjonującej w oderwaniu od wymogów współczesnej codzienności).

Jeśli chodzi o przemoc ekonomiczną, za interesujące należy uznać to, że badani seniorzy stali się jej ofiarami (N = 47) niezależnie od statusu materialnego własnej osoby (zob. tabela 10 – sytuacja ekonomiczna: dobra – 38,5 proc.; przeciętna – 46,4 proc.; zła – 51,4 proc.), ponadto jeśli chodzi o częste doświadczanie konkretnych jej przejawów, to nasuwa się wniosek o zróżnicowaniu owego zjawiska, ponieważ zbliżony odsetek ankietowanych, tj. nieco ponad połowa zadeklarowała, iż doświadczyła przywłaszczenia mienia (59,6 proc.) czy też jego uszkodzenia lub niszczenia (57,4 proc.), a nawet kradzieży (53,1 proc.).

**Tabela 9. Przejawy przemocy ekonomicznej doświadczane przez badanych seniorów w rodzinie w świetle ich subiektywnych deklaracji; N = 47 (w proc.) (N = 47, ponieważ tylu ankietowanych wyraziło opinię, iż stosowano w rodzinie wobec nich tę formę przemocy)**

Przejaw przemocy ekonomicznej	Często N	%	Rzadko N	%	Nigdy N	%	Ogółem N	%
uszkodzenie, niszczenie mienia	27	57,4	5	10,6	15	32,0	47	100
przywłaszczenie mienia	28	59,6	8	17,0	11	23,4	47	100
kradzież mienia – pozbowienie pieniędzy	25	53,1	5	10,6	18	38,2	47	100

Żaden z ankietowanych nie wskazał na kategorię odpowiedzi: inny przejaw, jaki?

**Tabela 10. Doświadczanie przez seniorów przemocy ekonomicznej w świetle ich subiektywnych deklaracji a status materialny; N = 47 (w proc.) (N = 47, ponieważ tylu ankietowanych wyraziło opinię, iż stosowano w rodzinie wobec nich tę formę przemocy)**

Doświadczanie przemocy ekonomicznej	Dobry N	%	Przeciętny N	%	Zły N	%	Ogółem N	%
tak	10	38,5	19	46,4	18	51,4	47	46,1
nie	16	61,5	22	53,6	17	48,6	55	53,9
razem	26	100,0	41	100,0	35	100,0	102	100,0

Przemoc seksualna dotyczyła znikomego odsetka ogółu badanych seniorów, ponieważ cztery osoby, tj. 3,9 proc. spośród 102 ankietowanych, zadeklarowały, że stały się jej ofiarą, przy czym przejawiało się to standardowo w ujęciu prawnokarnym owego zjawiska jako obcowanie płciowe lub zmuszanie do poddania się bądź wykonania innej czynności seksualnej (miało to miejsce: często w dwóch rodzinach, a rzadko w jednej).

**Tabela 11. Doświadczanie przez seniorów zaniedbania w świetle ich subiektywnych deklaracji a status materialny; N = 21 (w proc.) (N = 21, ponieważ tylu ankietowanych wyraziło opinię, iż stosowano w rodzinie wobec nich tę formę przemocy)**

Przejawy zaniedbania	Często N	%	Rzadko N	%	Nigdy N	%	Ogółem N	%
zaniedbanie higieny	11	52,4	1	4,8	9	42,8	21	100
doświadczanie poczucia osamotnienia	19	90,4	1	4,7	1	4,7	21	100
niedożywienie	10	47,6	7	33,3	4	19,1	21	100

Dwie osoby wskazując na kategorię odpowiedzi: inny przejaw, jaki?, zadeklarowały częste doświadczanie tej formy przemocy.



Za specyficzną formę przemocy należy uznać zaniedbanie, którego, jak wskazują uzyskane w tym przedmiocie rezultaty, doświadczyło 21 badanych seniorów, tj. 20,4 proc. spośród 102 osób, a więc co piąty ankietowany. Odzwierciedleniem skali i zróżnicowania owego zjawiska są wyniki zestawione w tabeli 11.

Analizując otrzymane w tym obszarze rezultaty, niepokój, tak z socjologicznego, jak i pedagogicznego punktu widzenia, może budzić to, że zasadniczy przejaw zaniedbania wskazywany przez seniorów go doświadczających to doznawanie poczucia osamotnienia (90,4 proc.).

**Tabela 12. Przyczyny stosowania przez członków rodziny przemocy wobec seniorów w świetle ich subiektywnych deklaracji; N = 79 (tytu ankietowanych wyraziło opinię, iż doświadczali przemocy w rodzinie)**

Przyczyny stosowania przemocy wobec seniora	N	%
alkoholizowanie się sprawcy	39	49,4
choroba psychiczna, zaburzenia osobowości sprawcy	21	26,6
trudna sytuacja mieszkaniowa	20	25,3
trudna sytuacja materialna	53	67,1
trudności w komunikowaniu się członków rodziny	23	29,1
z mojej winy	44	55,7

Wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru.

Trzy osoby wskazały na kategorię odpowiedzi: inny powód, jaki?, podając za przyczynę owego stanu rzeczy sposób na wymuszenie posłuszeństwa (dwóch respondentów), nienawiść do mojej osoby (jeden ankietowany).

Za istotne zagadnienie z perspektywy podjętej problematyki należy uznać etiologię zjawiska przemocy domowej wobec seniorów – z perspektywy subiektywnych deklaracji osób go doświadczających. Zadano im w związku z tym pytanie następującej treści: czym mogła być spowodowana stosowana wobec Pana /i/ przemoc? Wyniki prezentuje tabela 12.

Za zasadniczą przyczynę owego status quo należy uznać trudną sytuację materialną (67,1 proc.). Nieco ponad połowa spośród badanych ofiar przemocy uznała, iż sami się do tego przyczynili, co adekwatnie odzwierciedla kategoria odpowiedzi: z mojej winy (55,7 proc.), natomiast 49,4 proc. owych seniorów wyraziło opinię, iż alkoholizowanie się sprawcy stało się bezpośrednią determinantą zaistniałych względem nich sytuacji dystynktywnych dla zjawiska przemocy. Warto zaznaczyć, że 29,1 proc. spośród owych ankietowanych zadeklarowało, iż etiologii tego upatrują w zaburzonej komunikacji domowników (trudności w komunikowaniu się członków rodziny – 29,1 proc.).

Za interesującą z poznawczego punktu widzenia, a także z perspektywy znaczenia podjętej problematyki – funkcjonowania osób w jesieni życia w rodzinie –

należy uznać kwestię podjęcia przez seniorów doświadczających przemocy domowej konkretnych przedsięwzięć w celu przeciwdziałania owemu zjawisku. Niewątpliwie jest to niebywale trudne dla każdego, kto doświadcza przemocy ze strony osób najbliższych, nie tylko ze względów uczuciowych (bliskie, intymne więzi), ale również, co jest powszechnie wiadome, z uwagi na lęk, strach, obawę przed sprawcą. Tym bardziej wydaje się to być uciążliwe dla seniora z racji np. wieku i stanu umysłu, złego stanu zdrowia (i wynikającego z tego poczucia uzależnienia od sprawcy), czy też panującego do dnia dzisiejszego w niektórych kręgach społecznych stereotypu konieczności utrzymywania zaistnienia owego zjawiska w tajemnicy, by uniknąć potencjalnej społecznej stygmatyzacji funkcjonowania w rodzinie patologicznej. Jak się okazuje, 31 seniorów stanowiących 39,2 proc. spośród 79 ankietowanych deklarujących doświadczanie owej przemocy zwróciło się do kogoś o pomoc (instytucja, osoba prywatna, organizacja pozarządowa itp.) i skorzystało ze wsparcia. Zdecydowana większość spośród nich (N = 31), tj. 84 proc. (26 respondentów), zwróciła się z istniejącym problemem do sąsiadów; w drugiej kolejności do członków rodziny czy też do lekarza pierwszego kontaktu (odpowiednio: 41,9 proc.; 38,7 proc.). Niemal co trzeci senior podjął pragmatyczne działania w tym obszarze z perspektywy litery prawa (9 ankietowanych – 29 proc.), wzywając policję. Warto zaznaczyć, iż tylko dwie osoby (6,4 proc.; N = 31) skorzystały z fachowej pomocy psychologa/terapeuty, a tylko jeden respondent zdecydował się poinformować o tym pracownika socjalnego. Niestety tylko 12 respondentów (38,7 proc.) spośród owych 31 osób wyraziło opinię, iż uzyskane wsparcie niezależnie od jego źródła spełniło ich oczekiwania – zwrot pieniędzy, możliwość noclegu, wzbudzenie uzasadnionej obawy u sprawcy wskutek interwencji policji i chwilowe powstrzymanie się przez niego od zachowań dystyngtywnych dla zjawiska przemocy. Warto zaznaczyć, iż istnieje związek pomiędzy przejawianą przez seniorów aktywnością w sferze poszukiwania pomocy a miejscem dotychczasowego zamieszkania oraz poziomem wykształcenia.

**Tabela 13. Przejawianie przez seniorów doświadczających przemocy w rodzinie aktywności ukierunkowanej na przeciwdziałanie istniejącemu status quo a miejsce zamieszkania; N = 79 (tylu respondentów to ofiary przemocy)**

Przejawianie aktywności	Miasto N	%	Wieś N	%	Ogółem N	%
tak	16	70,0	15	26,8	31	39,2
nie	7	30,0	41	73,2	48	60,8
razem	23	100,0	56	100,0	79	100,0

Z zestawienia rezultatów w tabeli 13 jednoznacznie wynika, iż zdecydowanie częściej o wspomnianą pomoc zwracają się mieszkańcy miast (70,0 proc.)

aniżeli osoby zamieszkujące tereny wiejskie (26,8 proc.). Można by to racjonalizować dwojako:

- z jednej strony bardziej rozbudowaną infrastrukturą i kampanią propagandową w mieście, a tym samym większym zasobem wiedzy w tym obszarze wśród jego mieszkańców niż na wsi;
- z drugiej strony zintensyfikowaną kontrolą społeczną w społeczności lokalnej wsi i obawą przed stygmatyzacją z chwilą podjęcia przez ofiarę przemocy działań i względny w zależności od liczby mieszkańców poziomem anonimowości jednostki w mieście.

**Tabela 14. Przejawianie przez seniorów doświadczających przemocy w rodzinie aktywności ukierunkowanej na przeciwdziałanie istniejącemu status quo a poziom wykształcenia; N = 79 (tylu respondentów to ofiary przemocy)**

Przejawianie aktywności	Podstawowe / zas. zawodowe N	%	Średnie / wyższe N	%	Ogółem N	%
tak	13	22,8	18	81,8	31	39,2
nie	44	77,2	4	18,2	48	60,8
razem	57	100,0	22	100,0	79	100,0

Dokonano świadomego połączenia poziomu wykształcenia tylko w dwie kategorie, na użytek analizy statystycznej i występowanie jednostkowych wielkości w kategoriach odpowiedzi niestawiających grupy (np. 1 czy 2 osoby).

Wyniki zawarte w tabeli 14 wyraźnie wskazują, iż osoby o względnie wysokim poziomie wykształcenia (średnie/wyższe – 81,8 proc.) zdecydowanie częściej zwracały się o pomoc w celu przeciwdziałania przemocy aniżeli seniorzy o względnie niskim statusie w tym obszarze (podstawowe, zasadnicze zawodowe – 22,8 proc.). Najprawdopodobniej należałoby to racjonalizować większym u tych pierwszych poziomem wiedzy i wynikającym m.in. z tego szerszym światopoglądem, a w konsekwencji czego większym poczuciem podmiotowości przekładającym się na swobodę w subiektywnych wyborach jednostki wolną od oceny opinii publicznej.

### Zakończenie i wnioski

Stwierdzenie o istotnym znaczeniu rodziny w życiu każdego człowieka niezależnie od płci, wieku, statusu społecznego wydaje się czymś banalnym. Niezależnie od interpretacji owego pojęcia w kontekście czy to podstawowej komórki społecznej bądź też instytucji postrzegana jest ona jako wspólnota o bliskich intymnych więziach, do której członkowie, jak pisze A. Giza-Poleszczuk, chętnie

wracają<sup>25</sup>. Taki wydaje się być powszechnie uznawany tak w społeczeństwie, jak też na gruncie kodeksu rodzinnego i opiekuńczego wzór kulturowy (np. rodzice i dzieci zobowiązani są wspierać się wzajemnie – art. 87 k.r. i o.<sup>26</sup>) owej wspólnoty. Wykładnikiem tego są również chociażby postulowane na gruncie doktryny funkcje, jakie winna ona realizować względem każdego jej członka. Jednakże, jak wskazują realia, nie zawsze tak jest, bowiem powszechnie się mówi w literaturze przedmiotu o występowaniu zjawisk patologicznych w rodzinie, takich jak nadużywanie alkoholu, sięganie po narkotyki, hazard czy przemoc, a także o dezorganizacji czy kryzysie współczesnej rodziny.

Niewątpliwie wypływa to z tempa życia jednostek w chwili obecnej, z pogoni za pieniądzem rozpatrywanym już nie tylko jako źródło utrzymania rodziny, ale również uznawanym bardziej aniżeli przedtem za wykładnik statusu społecznego, co wiąże się niewątpliwie z deprecjacją autotelicznych wartości, takich jak: miłość, która, jak pisze Z. Bauman, nie jest „cool” w związku ze swoją ulotnością, co uwarunkowane jest bezkompromisowym dążeniem do przyjemności w społeczeństwie epoki ponowoczesnej<sup>27</sup>, czy przyjaźń, wiążąca się ewidentnie z szacunkiem do drugiego człowieka. Żyjemy więc w społeczeństwie, które charakteryzuje się konsumpcyjnym podejściem do drugiego człowieka, jeśli chodzi o obszar stosunków międzyludzkich.

Powstaje zatem pytanie o miejsce osób w jesieni życia we współczesnej rodzinie – z perspektywy reguły maksymalnej użyteczności jako podstawowej zasadzie funkcjonowania owego społeczeństwa. Seniorzy coraz częściej nie tylko doświadczają marginalizacji, rozpatrując ów proces w skali społeczeństwa globalnego, ale również zjawisko to odzwierciedla współczesna rodzina, co znajduje wyraz w wykluczeniu seniora z owej wspólnoty poprzez oddanie go do domu pomocy społecznej, często z przyczyn fikcyjnych, aczkolwiek właściwie udokumentowanych z perspektywy formalnoprawnej, czy to poprzez izolację (w kontekście przebywania takiej osoby we własnym pokoju w ramach wspólnego zamieszkiwania), wyrażać się to może również w zaniedbaniu emocjonalnym i doświadczaniu przez taką osobę poczucia osamotnienia pomimo funkcjonowania we wspólnocie domowej. Człowiek stary coraz częściej doświadcza

---

<sup>25</sup> Z perspektywy zaś zintensyfikowanej liberalizacji życia społecznego przejawiającej się we wzroście, jak nigdy dotąd, znaczenia indywidualizmu w interakcjach międzyludzkich niezwykle ważną wydaje się uwaga tejże autorki, iż: „istotą rodziny jest to, co leży u podłoża powtarzających się interakcji; mechanizmy i motywacje sprawiające, że ludzie wracają do domów [...] i robią tysiące innych rzeczy, które składają się na bycie rodziną”, zob.: A. Giza-Poleszczuk, *Rodzina a system...*, s. 10.

<sup>26</sup> Ustawa Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego z 25 lutego 1964 r. (DzU z 2015 r., poz. 583, art. 87: „Rodzice i dzieci obowiązani są do wzajemnego szacunku i wspierania się. W świetle komentarzy ów wzajemny obowiązek ciąży na każdym z podmiotów aż do śmierci i jego istnienie jest niezależne, czy rodzice dziecka są małżeństwem, czy też nie i np. funkcjonują w związku nieformalnym” (J. Gajda, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Warszawa 1999, s. 298).

<sup>27</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień...*

przemocy w rodzinie, o czym pisze się w literaturze przedmiotu, a także na co wskazuje się w mediach. O tym że zjawisko to zyskuje rangę problemu społecznego, świadczy przeprowadzana niedawno przez TV kampania reklamowa mająca na celu przeciwdziałanie tej formie przemocy, obrazująca w sposób dobitny znęcanie się dorosłej osoby nad staruszką w rodzinie i uświadamiająca każdemu realnemu i potencjalnemu mobberowi, że kiedyś najprawdopodobniej dożyje podeszłego wieku i może również być ofiarą przemocy. W związku z powyższym, by poznać realny stan rzeczy dotyczący owego wycinka rzeczywistości społecznej, podjęto badania w tym obszarze. Jak się okazało, większość badanych seniorów doświadczyła przemocy domowej – 79 osób w grupie liczącej 102 osoby.

Jednakże nie można mówić o zróżnicowaniu owego zjawiska z perspektywy doświadczanej przez nich formy przemocy, ponieważ zbliżony odsetek zadeklarował stosowanie przemocy fizycznej, psychicznej i ekonomicznej (pomijając znikomy odsetek – 4 osoby znęcania się seksualnego, a także zaniedbanie z racji tego, iż odczuwanie tej formy mobbingu może być bardzo subiektywne). Warto zaznaczyć, że przemoc fizyczna dotyczy w niemal jednakowym stopniu zarówno seniorów, jak też seniorki. Mężczyźni częściej niż kobiety są ofiarami przemocy psychicznej i ekonomicznej, co można by tłumaczyć kobiecą naturą i skłonnościami przedstawicielek płci pięknej do wyrafinowania czy też perfidii w kontaktach interpersonalnych, czy też funkcjonowaniem w niektórych kręgach społecznych przekonania, że na mężczyznę ciąży obowiązek utrzymania rodziny. Ponadto częściej przemocy doświadczają mieszkańcy wsi, funkcjonujący w rodzinach wielopokoleniowych, co wydaje się być zrozumiałe. Za interesujące należy uznać to, iż badane osoby to ofiary przemocy ekonomicznej niezależnie od statusu materialnego (być może mobberzy są przekonani, iż staruszkowi już nic od życia się nie należy, używając języka potocznego, i pieniądze są mu niepotrzebne).

Za budujący, tak z pedagogicznego, jak i socjologicznego czy psychologicznego punktu widzenia, należy uznać fakt, iż przynajmniej część badanych seniorów nie jest bierna wobec zachowań najbliższych stosujących względem nich przemoc i dokonuje konkretnych przedsięwzięć celem przeciwdziałania owemu zjawisku, zwracając się o pomoc nie tylko do innych najbliższych z rodziny czy sąsiadów, ale również do kadry fachowców (pracowników MOPS czy policji). Istnieje związek pomiędzy miejscem zamieszkania a przejawianiem przez seniorów aktywności w tym obszarze (częściej dotyczy to mieszkańców miast niż wsi) i poziomem wykształcenia (częściej czynią tak osoby legitymujące się średnim niż podstawowym i zasadniczym zawodowym), co można by racjonalizować szerszym światopoglądem i wzrostem podmiotowości jednostki – w obu tych kontekstach. Warto zaznaczyć, że z uwagi na wielkość badanej próby niewłaściwa byłaby generalizacja wysuniętych powyżej wniosków.

Ponadto rozwiązaniem owego problemu wydaje się być nie tylko funkcjonująca na dzień dzisiejszy „Niebieska Linia”, czy też możliwość założenia mobberowi tzw. „Niebieskiej Karty”, ale przede wszystkim zintensyfikowane działania przedstawicieli oświaty ukierunkowane w procesie edukacji nie tylko na realizację treści programowych, ale również na edukację o starości i wychowanie do starości w ramach np. lekcji wychowawczych celem implementacji przez młode pokolenie tego, iż potencjalnie każdy z nas kiedyś doświadczy starości.

### Bibliografia

- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2001.
- Atchley R.C., *Retirement: Leaving the world of work*, „The Annals of the American Academy of Political and Social Science” 1982.
- Atchley R.C., *Social Forces and Aging: An Introduction to Social Gerontology* (wyd. 6), Belmont, CA: Wadsworth 1991.
- Badura-Madej W., Dobrzyńska-Masterhazy A., *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Kraków 2000.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Durkheim E., *Samobójstwo. Studium z socjologii*, tłum. K. Wakar, Warszawa 2006.
- Gajda J., *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Warszawa 1999.
- Giza-Poleszczuk A., *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Warszawa 2005, Gdańsk 1990.
- Halicka M., Halicki J. (red.), *Przemoc wobec ludzi starych*, Białystok 2010.
- Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familiologiczne*, Toruń 2005.
- Leszczyńska-Reichert A., *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2010.
- Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa 1982.
- Pędich W., *Ludzie starzy*, Warszawa 1996.
- Pędich W., Jakubowska D., Kunda T., *Pielęgniarstwo geriatryczne*, Warszawa 1983.
- Pospiszyl I., *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999.
- 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. Świada, Jarosław 2012.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006.
- Szlendak T., *Rodzina [w:] Encyklopedia socjologii*, t. 3, red. Z. Bokszański, K. Gorlach, W. Kwaśniewicz, E. Mokrzycki, J. Mucha, A. Piotrowski, T. Sozański, A. Sulek, J. Szmatka, W. Winclawski, Warszawa 2000.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Tyszką Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002.
- Wiśniewska-Roszkowska K., *Gerontologia*, Warszawa 1987.
- Zabawa M., *Przemoc wobec osób starych w rodzinie*, praca magisterska, promotor: E. Markowska-Gos, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Rzeszów 2013.

---

Zawadzka D., Misiak D., *Starość jako ostatni etap życia człowieka*, „Edukacja Dorosłych” 2006, nr 3, s. 26.

**Akty prawne:**

Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (DzU 2015, poz. 1390).

**Netografia:**

<http://dps.pl/domy/index.php?rob=radar&dzial=12&art=881>

[http://www.niebieskalinia.pl/przewodnik\\_ustawa/poradnik\\_\\_eksperti\\_radza/01.\\_Jerzy\\_Mellibruda.pdf](http://www.niebieskalinia.pl/przewodnik_ustawa/poradnik__eksperti_radza/01._Jerzy_Mellibruda.pdf)

<http://www.niebieskalinia.info/index.php/przemoc-w-rodzinie/8-rodzaj-przemocy>

<http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/50863,Przemoc-w-rodzinie.html>

**dr Barbara Skoczyńska-Prokopowicz**

Uniwersytet Rzeszowski

## ZJAWISKO EUROSIEROCTWA W ŚWIETLE BADAŃ STATYSTYCZNYCH I W OPINIACH SPOŁECZNYCH

### PHENOMENON OF EURO-ORPHANHOOD TOWARDS STATISTIC RESEARCH AND SOCIAL OPINION

#### Streszczenie

Prezentowany tekst dotyczy funkcji rodziny oraz zmian, jakie w niej zachodzą w sytuacji migracji zarobkowej rodzica/rodziców. Autorka przytacza definicję zjawiska eurosieroctwa, ukazuje także skalę tego problemu, który jest jednym ze skutków ubocznych migracji, na podstawie badań prowadzonych na szczeblu regionalnym oraz badań własnych.

**Słowa kluczowe:** rodzina, migracja zarobkowa, eurosieroctwo, skutki, opinie.

#### Abstract

The presented text is concerned with functions of the family and the changes that take place within the situation of parental migration to earn money. The author provides a definition of the phenomenon of Euro-orphanhood, she also reveals the extent of this problem, which is one of the side effects of migration, on the basis of the research conducted at the regional level and author's own studies.

**Key words:** family, migration, Euro-orphanhood, results, opinions.

Dokonujące się przeobrażenia we wszystkich obszarach i sferach życia nie pozostają bez wpływu na funkcjonowanie rodziny. Stale pojawiają się nowe problemy i zagrożenia. Ważną kwestią decydującą o jakości życia rodziny jest jej sytuacja materialna. Odpowiednie środki finansowe pozwalają na zaspokojenie wielu potrzeb, uczestnictwo w życiu kulturalnym, towarzyskim, na realizację planów oraz edukację dzieci. Tymczasem wiele polskich rodzin boryka się z problemami finansowymi i ledwo wystarcza im na podstawowe wydatki.

Przemianom ulega także styl życia i wyznawane wartości. G. Miłkowska zauważa, że główną zasadą życia jest konsumpcjonizm oraz dominowanie „mieć” nad „być”<sup>1</sup>. „Współczesny człowiek kuszony perspektywą lepszego życia, stabilnej pracy, szybkiego awansu ekonomicznego pogubił się w dokonywa-

---

<sup>1</sup> G. Miłkowska, *Wychowawcze i społeczne skutki emigracji zarobkowej dla rozwoju dzieci (na przykładzie regionu częstochowskiego)* [w:] *Smak emigracji. Dramaty dzieci*, red. M. Janukowycz, Kraków 2009, s. 97.



nych wyborach, zapominając o najbliższych, a w szczególności o dzieciach. To właśnie one płacą najwyższą cenę za wybory podjęte przez rodziców”<sup>2</sup>.

Jednym z nieodzownych elementów prawidłowego funkcjonowania człowieka jest praca, dzięki której może się rozwijać i dobrze funkcjonować w społeczeństwie. W Polsce na rynku pracy panuje bardzo trudna sytuacja. Stopa bezrobocia rejestrowanego w listopadzie 2014 r. w Polsce wyniosła 11,4%<sup>3</sup>, a w województwie podkarpackim 14,4%<sup>4</sup>.

Współczesne rodziny mocno odczuwają procesy ogólnospołeczne. W tak trudnej sytuacji na rynku pracy w kraju najszybszym i najłatwiejszym sposobem na rozwiązanie problemu bezrobocia oraz poprawę sytuacji finansowej jest wyjazd do pracy za granicę, który nierzadko prowadzi do zmian w funkcjonowaniu rodziny.

Migracja zarobkowa jest bardzo rozpowszechnionym zjawiskiem. Szacuje się, że w końcu 2012 r. poza krajem przebywało czasowo około 2,13 mln mieszkańców naszego kraju, tj. o 70 tys. więcej niż w 2011 r. (około 2,06 mln). W Europie w 2012 r. przebywało ponad 1,82 mln osób (w 2011 r. – około 1,75 mln), przy czym zdecydowana większość, bo około 1,72 mln, przebywała w krajach członkowskich UE. Liczba ta zwiększyła się o 50 tys. w stosunku do 2011 r. Spośród krajów UE nadal najwięcej osób przebywało w Wielkiej Brytanii (637 tys.), Niemczech (500 tys.), Irlandii (118 tys.) oraz w Holandii i we Włoszech (po 97 tys.)<sup>5</sup>.

Analizując sytuację dzieci z rodzin migracyjnych, badacze zwracają uwagę na życie rodzinne, gdyż właśnie ono jest odbiciem tej rzeczywistości. Takie podejście jest elementem teorii depedagogizacji dzieciństwa, której głównym założeniem jest uwikłanie dzieci w problemy dorosłych<sup>6</sup>. W życiu dziecka pojawiają się problemy i sytuacje, z którymi musi sobie ono radzić na równi z dorosłymi.

Każdy przypadek rozłączenia rodziny jest dla dziecka niekorzystny, nieważne, czy wyjeżdża dwoje, czy jedno z rodziców. Rozłąka prowadzi do nieodwracalnych zmian w psychice dziecka, które mają także wpływ na dorosłe życie. O niepowtarzalnej wartości dzieciństwa świadczą słowa Janusza Korczaka: „Bez pogodnego, pełnego dziecięctwa całe życie potem jest kalekie. Dziecko nie że

<sup>2</sup> Tamże, s. 97.

<sup>3</sup> *Miesięczna informacja o bezrobociu rejestrowanym w Polsce w listopadzie 2014 r.*, GUS, <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/miesieczna-informacja-o-bezrobociu-rejestrowanym-w-polsce-w-listopadzie-2014-roku,1,34.html>> (dostęp: 08.01.2015 r.).

<sup>4</sup> *Informacja o stanie i strukturze bezrobocia w województwie podkarpackim w listopadzie 2014 r.*, <[http://www.wup-rzeszow.pl/files/1132\\_listopad\\_2014\\_.pdf](http://www.wup-rzeszow.pl/files/1132_listopad_2014_.pdf)> (dostęp: 08.01.2015 r.).

<sup>5</sup> *Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2012*, GUS, Warszawa 2013 r., s. 2, <[http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/L\\_Szacunek\\_emigracji\\_z\\_Polski\\_lata\\_2004-2012\\_XI\\_2012.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/L_Szacunek_emigracji_z_Polski_lata_2004-2012_XI_2012.pdf)> (dostęp: 17.12.2014 r.).

<sup>6</sup> W. Danilewicz, *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Białystok 2006, s. 161.

będzie, ale już jest człowiekiem”<sup>7</sup>. Dziecko, które miało szczęśliwe dzieciństwo, ma podstawy, które może wykorzystać w dalszych etapach życia.

Rodzina stanowi bowiem fundament społeczeństwa, jest najważniejszym środowiskiem życia i rozwoju człowieka. „W porównaniu z jakąkolwiek organizacją i instytucją, z jakimkolwiek społeczeństwem i państwem, rodzina zawsze pozostaje społecznością pierwotną i dla człowieka ma największe znaczenie”<sup>8</sup>. Rodzina jest pierwszym środowiskiem wychowawczym w życiu człowieka, kształtuje jego uczucia, postawy, wywiera także duży wpływ na system wartości oraz wzorce postępowania. Inne grupy społeczne i instytucje, np. szkoła, grupy rówieśnicze, Kościół, organizacje, uzupełniają tylko wpływ rodziny na dziecko. Znaczenie rodziny dla rozwoju dziecka jest tak ważne, ponieważ jej oddziaływanie zaczyna się najwcześniej, bo od urodzenia, i trwa długo, nawet po osiągnięciu pełnoletności; dzięki niej tworzą się zasadnicze cechy osobowości, które potem ulegają modyfikacjom, jednak podstawa pozostaje niezmienna. Rodzina zapewnia poczucie bezpieczeństwa, które jest niezbędne dla prawidłowego rozwoju osobowości, daje pewność, że człowiek otrzyma pomoc, kiedy będzie jej potrzebował. Stanowi także pomost między jednostką a społeczeństwem, jest środowiskiem naturalnym pełniącym funkcje istotne (pierwszorzędne), czyli prokreacja, socjalizacja i funkcja miłości, oraz akcydentalne (drugorzędne), czyli ekonomiczna, opiekuńcza, stratyfikacyjna, rekreacyjna, religijna oraz integracyjna<sup>9</sup>. W prawidłowo działającej rodzinie wszystkie te funkcje stanowią całość i wzajemnie się uzupełniają.

Poruszając temat migracji, nie sposób nie wspomnieć o zjawisku eurosieroctwa. Jako „eurosieroctwo” definiujemy sytuację, gdy osoba niepełnoletnia nie posiada jednego bądź obojga rodziców, którzy opuścili kraj, powodując się chęcią poszukiwania pracy. Zjawisko to traktowane jest jako jedna z kategorii sieroctwa społecznego. „Sieroctwem społecznym” nazwiemy stan określający sytuację dzieci wychowywanych poza rodziną w domach dziecka lub w rodzinach zastępczych, w których znalazły się ze względów innych niż śmierć rodziców.

Ministerstwo Edukacji Narodowej określa eurosieroctwo jako „sytuację, w której emigracja zarobkowa rodziców/rodzica powoduje burzenie podstawowych funkcji rodziny, takich jak zapewnienie ciągłości procesu socjalizacji, wsparcia emocjonalnego dziecka i transmisji kulturowej. Takie rozumienie eurosieroctwa oznacza, że nie każde dziecko, którego rodzice lub rodzic wyjechał do pracy za granicą, powinno być traktowane jako eurosierota”<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> B. Matyjas, *Aktywność kulturalna dzieci i młodzieży w teorii i praktyce pedagogicznej Janusza Korczaka*, Kielce 1996, s. 62.

<sup>8</sup> L. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003, s. 9.

<sup>9</sup> F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 37.

<sup>10</sup> M. Markowski, *MEN: Eurosieroctwo? Taki sam problem mają dzieci marynarzy*, <[http://wyborcza.pl/1,85996,5888323,MEN\\_\\_Eurosieroctwo\\_\\_Taki\\_sam\\_proble\\_maja\\_dzieci\\_marynarzy.html#ixzz3OGNSaQAM](http://wyborcza.pl/1,85996,5888323,MEN__Eurosieroctwo__Taki_sam_proble_maja_dzieci_marynarzy.html#ixzz3OGNSaQAM)> (dostęp: 06.01.2015).

Według Stanisława Kozaka „eurosierota to dziecko, które wychowuje się bez co najmniej jednego rodzica, który wyjechał za granicę w celach zarobkowych”<sup>11</sup>. Podał on trzy stopnie eurosieroctwa<sup>12</sup>:

- stopień najwyższy – brak kontaktu dziecka z rodzicami naturalnymi, jego losem kierują obcy ludzie;
- stopień średni – rodzice sporadycznie i nieregularnie kontaktują się z dzieckiem;
- stopień najniższy – rodzice interesują się dzieckiem, spotykają się z nim, kupują mu prezenty. Dziecko nadal pozostaje pod opieką osób niespokrewnionych z rodziną.

Rodzinę, w której jedno z rodziców przebywa poza domem, bo np. pracuje za granicą, nazywa się rodziną czasowo niepełną lub rozłączoną, a migrację niepełną. Migracja taka charakteryzuje się krótkim czasem pobytu, ale ma powtarzalny charakter. Niektóre rodziny doświadczają natomiast migracji długotrwałej, która trwa nawet kilkanaście lat<sup>13</sup>.

Migracje zarobkowe mają zarówno pozytywne, jak i negatywne strony. Do pozytywnych można zaliczyć:

- polepszenie sytuacji materialnej rodziny, podwyższenie standardu życia, finansowe zabezpieczenie startu życiowego dzieci;
- wzrost udziału rodzica w prowadzeniu domu, a także aktywizacja dzieci do udziału w życiu rodzinnym;
- uświadomienie własnych uczuć do partnera oraz poznanie roli rodziny;
- poznanie kultury, stylu życia i języka kraju czasowego pobytu<sup>14</sup>.

Wśród negatywnych skutków wymienia się:

- ograniczenie uczestnictwa w codziennym życiu dzieci, przez co brak możliwości szybkiego reagowania w sytuacji wystąpienia problemów wychowawczych;
- rozluźnienie więzi z nieobecny rodzicem;
- przeciążenie obowiązkami jednego z rodziców;
- rozluźnienie więzi małżeńskich i rodzinnych podczas dłuższego pobytu, co w konsekwencji może doprowadzić do rozpadu rodziny<sup>15</sup>.

Emigracja zarobkowa rodziców prowadzi do zaburzenia podstawowych funkcji pełnionych przez rodzinę. Nieobecność któregoś z rodziców zakłóca stosunki interpersonalne panujące w rodzinie oraz zmienia sposób odgrywania ról społecznych i rodzinnych przez poszczególnych jej członków. W przypadku

---

<sup>11</sup> S. Kozak, *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa 2010, s. 113.

<sup>12</sup> Tamże, s. 127.

<sup>13</sup> W. Danilewicz, *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych...*, s. 8.

<sup>14</sup> E. Kozdrowicz, *Psychopedagogiczne skutki migracji zarobkowej*, „Zeszyty Metodyczne” 2008, nr 8 (*Szkola wobec mobilności zarobkowej rodziców*), s. 23.

<sup>15</sup> Tamże.

wyjazdu ojca funkcję głowy rodziny przejmuje matka, w przypadku wyjazdu matki to ojciec przejmuje wszystkie codzienne obowiązki.

Z raportu *Spoleczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*<sup>16</sup> sporządzonego na podstawie badań przeprowadzonych w 2008 r. przez Bartłomieja Walczaka wynika, że w sytuacji migracji jednego rodzica lub opiekuna w większości przypadków opiekę nad uczniem sprawuje ten z rodziców (opiekunów), który pozostał w kraju. Dotyczy to ponad trzech czwartych przypadków (75,5% ważnych odpowiedzi, wyłączone rodziny monoparentalne). Dość często pod nieobecność jednego rodzica na pierwszy plan wysuwają się dziadkowie (15,8%) lub dorosłe rodzeństwo (4,2%). Pozostałe przypadki to niewielki odsetek, kolejno: inni krewni (1,8%), samodzielnie (1%), znajomi rodziców lub opiekunów, sąsiedzi (0,6%), niepełnoletnie rodzeństwo (0,6%), dom dziecka, rodzina zastępcza (po 0,2%).

Brak pełnej opieki rodziców powoduje obniżenie poziomu kontroli rodzicielskiej, rozluźnienie dyscypliny. Dziadkowie często pozwalają wnukom na wiele więcej niż rodzice, wykazują dużą nadopiekuńczość, trudno im stawiać wyraźne wymagania, dlatego dziecko ma poczucie, że może na wiele sobie pozwolić. Wychowywanie przez starsze rodzeństwo też jest problematyczne, bo dorastający brat czy siostra nie jest wystarczającym autorytetem dla dziecka, a ponadto zadania wychowawcze często przerastają ich możliwości. Dodatkowo proces wychowawczy komplikuje się, gdy przyjeżdżający co jakiś czas ojciec lub matka, mając poczucie winy wobec dziecka, kompensuje mu swoją nieobecność, pozwalając na wszystko, zamiast wychowywać.

Z badań prowadzonych przez Bożenę Balcerzak-Paradowską wśród rodzin rozłączonych okresowo wynika, że z powodu braku czasu rodzica dla dziecka pojawiają się problemy wychowawcze, konflikty, nieposłuszeństwo, niezdyscyplinowanie, a nawet agresja<sup>17</sup>.

Efektom eurosieroctwa i wynikającego z niego braku opieki jest najczęściej wagarowanie, pogorszenie wyników nauki, porzucanie szkoły, wcześniejszy kontakt z alkoholem i narkotykami oraz bardziej intensywny wpływ środowisk patologicznych na osobę niepełnoletnią. Problem eurosieroctwa dotyka co piąte dziecko w Polsce<sup>18</sup>. W szczególnie trudnej sytuacji są małe dzieci, dla których rozłąka z rodzicami lub jednym rodzicem jest wielką traumą, oraz młodzież gimnazjalna, która potrzebuje wsparcia rodziców w trudnym okresie dojrzewa-

<sup>16</sup> B. Walczak, *Spoleczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2008, s. 23.

<sup>17</sup> B. Balcerzak-Paradowska, *Wpływ okresowej migracji na warunki życia rodziny*, „Problemy Rodziny” 1994, nr 5.

<sup>18</sup> <[http://www.ksiegarnia.difin.pl/imgs\\_upload/Patologie%20eurosieroctwa-fragment.pdf](http://www.ksiegarnia.difin.pl/imgs_upload/Patologie%20eurosieroctwa-fragment.pdf)> (dostęp: 21.12.2014 r.).

nia. Czasowa emigracja zarobkowa negatywnie odbija się na życiu rodzin, osłabia więzi małżeńskie i rodzinne. Dzieci czują się opuszczone przez rodziców.

Z raportu B. Walczaka wynika natomiast, że migracja rodziców (rodzica) lub opiekunów (opiekuna) nie wpływa znacząco na naukę ucznia, jedynie w grupie starszych uczniów (14–18 lat) w przypadku wyjazdu obydwójga rodziców (opiekunów) wzrasta skłonność do opuszczania zajęć szkolnych bez usprawiedliwienia. Inne łamanie dyscypliny występujące u dzieci z rodzin migracyjnych to udział w bójkach wśród najmłodszej grupy respondentów (9–10 lat)<sup>19</sup>. Okazało się także, że uczniowie, których jeden rodzic okresowo przebywał za granicą, częściej sięgają po alkohol oraz narkotyki, szczególnie z grupy psychostymulantów, halucynogenów oraz opiatów. Trudno jednak stwierdzić, czy tendencje te są tylko skutkiem migracji, czy także np. otoczenia społecznego<sup>20</sup>.

Z raportu wynika również, że większość migracji ma charakter krótkotrwały i dotyczy ojców (opiekunów). Niemniej liczna grupa, bo aż 91 do 150 tysięcy uczniów jest rozłączona z jednym rodzicem na okres co najmniej jednego roku. W ośmiu na dziesięć przypadków nieobecny jest ojciec (opiekun). Długość rozłąki nie ma automatycznego wpływu na zmianę funkcji rodziny. Rodzina może doskonale zaspokajać potrzeby dziecka, jednak niektóre funkcje zostaną przejęte przez rodzica pozostającego w kraju. Autor podkreśla, że nie ma żadnych podstaw do nazywania tej grupy dzieci „eurosierotami” – nawet długotrwała rozłąka z jednym rodzicem nie jest równoznaczna sieroctwu<sup>21</sup>.

Kuratorium Oświaty na terenie województwa podkarpackiego przeprowadziło w 2009 r. badania dotyczące skali problemu eurosieroctwa w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Warto przyjrzeć się wynikom tychże badań. We wszystkich typach szkół liczba uczniów, których jeden z rodziców wyjechał za granicę, wynosi 25 939. Liczba uczniów w przypadku których zarówno ojciec, jak i matka wyjechali za granicę, wynosi 1540. Problem wyjazdu przynajmniej jednego rodzica za granicę widoczny jest w 93% badanych szkół podstawowych, 96% szkół gimnazjalnych i w 98% szkół ponadgimnazjalnych. Z przeprowadzonych badań wynika, iż w szkołach podstawowych liczba dzieci, których jeden z rodziców przebywa za granicą, wynosi 12 871, w przypadku 607 uczniów wyjechali oboje rodzice. W gimnazjach liczba uczniów, których jeden rodzic wyjechał za granicę, wynosi 7592, a oboje rodziców – 478, natomiast w szkole ponadgimnazjalnej jednego rodzica pozbawionych jest 5476 uczniów, a obojga 455. Coraz bardziej uwidaczniającą się tendencją jest o wiele większa intensyfikacja wyjazdów osób zamieszkujących tereny wiejskie. W wyniku badań ustalono, że większość uczniów, których oboje rodzice wyjechali za granicę, uczęszcza do szkół wiejskich.

<sup>19</sup> B. Walczak, *Spoleczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje...*, s. 28.

<sup>20</sup> Tamże, s. 29.

<sup>21</sup> Tamże, s. 32.

Opisane powyżej zjawisko jest niepokojące, co więcej, istnieje możliwość, że będzie się ono w przyszłości pogłębiało. Już teraz z badań wynika, że uczniowie szkół ponadgimnazjalnych województwa podkarpackiego są podzieleni w kwestii oceny zadowolenia z faktu zamieszkiwania konkretnej miejscowości. Na pytanie: czy Twoja miejscowość zamieszkania jest dobrym miejscem do życia, blisko połowa badanych udzieliła odpowiedzi twierdzącej – 47,4% (w tym: 32,7% – raczej tak i 14,7% – zdecydowanie tak). Niezadowolony z miejsca, w którym żyje, jest co trzeci uczeń – 31,4% (analogicznie: 22,0% i 9,4%). Z kolei pięciu na dziesięciu badanych nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi (21,2%). W świetle prezentowanych badań widać zatem rosnące wśród młodzieży niezadowolenie z miejsca ich zamieszkania<sup>22</sup>. Młodzież nie chce pozostawać w miejscu urodzenia, dlatego istnieje wciąż niebezpieczeństwo masowych migracji z terenów województwa podkarpackiego. Podczas badań uczniom zadawano bezpośrednie pytanie: czy w przyszłości chcieliby pozostać w miejscowości, w której się urodzili, czy woleliby raczej zamieszkać gdzie indziej. Ponad połowa badanych zaznaczyła, że ma zamiar wyjechać (55,3%), co czwarty badany nie ma wyrobionego na ten temat zdania (28,8%), a jedynie 15,8% pytanym wskazało, że nie zamierza opuszczać miejsca, w którym aktualnie mieszka<sup>23</sup>. Reasumując wyniki przeprowadzonych badań, można dojść do wniosku, że z biegiem czasu migrantów będzie wciąż przybywało, a co za tym idzie – pogłębi się problem eurosieroctwa.

Autorka niniejszego artykułu przeprowadziła wśród studentów studiów II stopnia na kierunku administracja, specjalność: organizacja pracy socjalnej w Wyższej Szkole Prawa i Administracji Przemysł–Rzeszów na grupie 93 osób badanie dotyczące migracji, w którym jedno z pytań dotyczyło zjawiska eurosieroctwa, znajomości pojęcia i oceny własnej zjawiska.

Nadmienić należy, iż Podkarpacie, a z tego regionu wywodzą się respondenci, jest przykładem migrowania zarobkowego mieszkańców od dziesiątków lat, wielokrotnionego możliwością wyjazdów po akcesji Polski do Unii Europejskiej.

Respondenci wykazali się znajomością pojęcia. Zauważalne jest jednak zróżnicowanie w jego ocenie. Oto niektóre z wypowiedzi:

*Coraz częściej słyszy się o tzw. eurosierotach, czyli dzieciach, które wychowują się bez co najmniej jednego rodzica, który wyjechał za granicę w celu podjęcia tam pracy. [...] Wyjazd jednego lub obojga rodziców nie jest obojętny dziecku. Czas rozłąki dłuższy lub krótki w psychice dziecka pozostawia negatywne skutki. Dotyczą one niezaspokojenia potrzeb miłości, przynależności, bezpieczeństwa i bliskości. Brak pełnej opieki rodziców na ogół skutkuje obniżeniem poziomu kontroli rodzicielskiej [...]. Zdarza się, że dzieci osierocone podejmują*

<sup>22</sup> *Trajektorie migracyjne województwa podkarpackiego: raport z badania uczniów szkół ponadpodstawowych*, s. 12, < <http://www.praca-podkarpackie.pl/zalaczniki/533/Raport%20z%20uczni%C3%B3w%20-%20wersja%20ostateczna.pdf> > (dostęp: 21.12.2014 r.).

<sup>23</sup> Tamże, s. 26.

*próby samobójcze. Możemy spotkać się także z sytuacją, że wyjazd jednego z rodziców doprowadził do rozpadu małżeństwa oraz rodziny. Jeden z partnerów układa sobie na nowo życie za granicą, pozostawiając rodzinę w kraju.*

Inna respondentka także wypowiedziała się na temat migracji negatywnie, ze szczególnym uwzględnieniem dziecka znajdującego się w tej sytuacji:

*Pozostawione w kraju dzieci są określane mianem eurosieroty, gdyż nieobecność rodzica powoduje, że podstawowe funkcje rodziny są zaburzone. Dziecku brakuje wsparcia emocjonalnego oraz odpowiednich wzorców wychowawczych, z czasem może to prowadzić do rozluźnienia więzi rodzinnych, a nawet do całkowitego rozpadu rodziny.*

Wiele wypowiedzi sugeruje, iż problem eurosieroctwa dotknął badanych osobiście, wiedzą oni zatem, jakie skutki dla rodziny ma migracja jednego z członków rodziny. Oto jedna z takich wypowiedzi:

*Uważam, iż migracje mogą nieść za sobą korzyści w postaci m.in. większych zarobków, poznawania nowych kultur i ludzi, jednakże według mnie czynią one więcej złego niż dobrego. Niestety muszą przyznać, że poprzez migracje moich rodziców do pracy za granicę dotknęło mnie zjawisko eurosieroctwa. Jest wiele publikacji na temat eurosieroctwa, ale to tylko słowa. Nikt, kto tego nie przeżył osobiście, nie wie tak naprawdę, co to oznacza dla dziecka. Niewiele osób myśli o tym w takich kategoriach, jednak z eurosieroctwem wiąże się również wykluczenie społeczne i marginalizacja.*

Zbliżony pogląd na zjawisko migracji wyraziła kolejna studentka. Podobnie jak jej poprzedniczka skupiła się na społecznych skutkach migracji, a dokładniej na konsekwencjach, jakie niesie to zjawisko dla rodzin i dzieci migrantów z uwzględnieniem eurosieroctwa.

*Na przykładzie własnej rodziny mogę stwierdzić, że powyższe zjawisko jest bardzo niekorzystne. [...] W związku z własnym doświadczeniem (prywatnym i zawodowym – jestem pracownikiem socjalnym) jestem jak najbardziej za wypracowaniem standardów współpracy instytucjonalnej oraz wymiany informacji pomiędzy m.in. przedszkolami, szkołami, poradniami, ośrodkami pomocy społecznej. Uważam, że należy organizować szkolenia osób zajmujących się dziećmi i rodziną (nauczyciele, pracownicy opieki społecznej itd.), zapewnić dzieciom i rodzinom pomoc prawną i psychologiczną; organizować kampanie informacyjne i społeczne, upowszechniać informację o skutkach eurosieroctwa. Konieczny jest także monitoring zjawiska oraz wdrożenie programów zapewniających pomoc i wsparcie dzieciom i rodzinie.*

Warto w tym miejscu przytoczyć część wyników innego badania, przeprowadzonego wśród 60 uczniów liceum (szkoły ponadpodstawowej) na potrzeby napisania pracy dyplomowej (2014) przez jednego z seminarzystów autorki opracowania, p. Dariusza Przystasia, który spytał między innymi również o znajomość pojęcia eurosieroctwa oraz o skutki tego zjawiska dla funkcjonowania rodziny i młodzieży jako jednostki (na przykładzie jej własnych doświadczeń

i obserwacji; miejscowość, w której przeprowadzono badanie, Strzyżów należy do tych, w których prawie w każdej rodzinie ktoś wyemigrował zarobkowo poza granice kraju).

Konkluzje prezentują się w sposób następujący:

- zdecydowana większość respondentów jest zdania, że emigracja zarobkowa niesie poprawę ekonomiczną rodziny kosztem rozluźnienia związków w niej i aż w 95% twierdzi, że sytuacja materialna nie jest ważniejsza od więzi emocjonalnych. Jednocześnie 96,66% uważa, że wyjazdy za granicę są akceptowane i usprawiedliwione; wyniki badań potwierdziły założenia: młodzież licealna widzi zagrożenia dla funkcjonowania rodziny wynikające z emigracji zarobkowej, jednocześnie przyzwala na takie wyjazdy.

### Podsumowanie

Z przedstawionych przemyśleń wynika, że nie ma jednoznacznych odpowiedzi, czy migracja, głównie zarobkowa, wpływa wyłącznie negatywnie na rodzinę. Zaburza jednak często podstawowe funkcje rodziny, do których zaliczyć można m.in. zapewnienie procesu socjalizacji oraz wsparcie emocjonalne dziecka. Brak odpowiedniej opieki ze strony rodziców prowadzi do problemów wychowawczych oraz edukacyjnych dzieci. Rozłąka wpływa niekorzystnie na relacje między rodzicami i dziećmi, niszczy nić porozumienia. Często mimo poprawy warunków materialnych zanika bliskość, członkowie rodziny oddalają się od siebie i z czasem coraz mniej ich łączy. Eurosieroctwo staje się powszechnym zjawiskiem, które wymaga przemyśleń i systemowych działań na szczeblu krajowym i samorządowym, aby nie dochodziło do sytuacji patologicznych, o których co jakiś czas w mediach jest głośno.

### Bibliografia

- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Balcerzak-Paradowska B., *Wpływ okresowej migracji na warunki życia rodziny*, „Problemy Rodziny” 1994, nr 5.
- Danilewicz W., *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Trans Humana, Białystok 2006.
- Dyczewski L., *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2003.
- Informacja o stanie i strukturze bezrobocia w województwie podkarpackim w listopadzie 2014 r.*, Rzeszów, grudzień 2014, <[http://www.wup-rzeszow.pl/files/1132\\_listopad\\_2014\\_.pdf](http://www.wup-rzeszow.pl/files/1132_listopad_2014_.pdf)>
- Janukowicz M. (red.), *Smak emigracji. Dramaty dzieci*, Wyd. Scriptum, Kraków 2009.
- Kozak S., *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Wyd. Difin, Warszawa 2010.



- Markowski M., *MEN: Eurosieroctwo? Taki sam problem mają dzieci marynarzy*, [http://wyborcza.pl/1,85996,5888323,MEN\\_\\_Eurosieroctwo\\_\\_Taki\\_sam\\_problem\\_maja\\_dzieci\\_marynarzy.html#ixzz3OGNSaQAM](http://wyborcza.pl/1,85996,5888323,MEN__Eurosieroctwo__Taki_sam_problem_maja_dzieci_marynarzy.html#ixzz3OGNSaQAM)
- Matyjas B., *Aktywność kulturalna dzieci i młodzieży w teorii i praktyce pedagogicznej Janusza Korczaka*, Wyd. WSP, Kielce 1996.
- Miesięczna informacja o bezrobociu rejestrowanym w Polsce w listopadzie 2014 r.*, GUS, <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/miesieczna-informacja-o-bezrobociu-rejestrowanym-w-polsce-w-listopadzie-2014-roku,1,34.html>>
- Trajektorie migracyjne województwa podkarpackiego: raport z badania uczniów szkół ponadpodstawowych*, s. 12, < <http://www.praca-podkarpackie.pl/zalaczniki/533/Raport%20z%20uczni%C3%B3w%20-%20wersja%20ostateczna.pdf>>
- Walczak B., *Spoleczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, Pedagogium, Warszawa 2008.



Część III

**PSYCHOLOGIA  
WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW  
EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH**



**dr Agnieszka Franczyk**

Uniwersytet Opolski

## **POCZUCIE SIEROCTWA DUCHOWEGO JAKO EFEKT ZANIEDBANIA**

### **THE SENSE OF THE SPIRITUAL ORPHANHOOD AS THE RESULT OF NEGLIGENCE**

#### **Streszczenie**

Autorka w artykule ukazuje istotę sieroctwa duchowego oraz jego źródła. Dokonuje przeglądu badań nad sieroctwem duchowym. Przedstawia konsekwencje dla rozwoju dziecka wynikające z doświadczenia poczucia osamotnienia. Formułuje także wskazania praktyczne dla rodziców dotyczące budowania prawidłowej więzi z dzieckiem.

**Słowa kluczowe:** sieroctwo duchowe, zaniedbanie emocjonalne.

#### **Abstract**

In this article the author discusses the essence of the spiritual orphanhood and its origins. She provides an overview of academic research concerning the spiritual orphanhood and presents its consequences for the development of a child, which come from the feeling of loneliness. The author also gives practical recommendations for parents concerning the formation of a proper bond with a child.

**Key words:** spiritual orphanhood, emotional negligence.

#### **Wprowadzenie**

Sieroctwo jako zjawisko psychospołeczne może również dotyczyć dzieci, które mieszkają we własnych domach z rodzicami i pozostają pod ich opieką. W sytuacji gdy rodzice nie zaspokajają podstawowych biologicznych i psychicznych potrzeb dziecka, zaniedbują wypełnianie funkcji opiekuńczo-wychowawczej wobec niego, nie interesują się jego sprawami, wynikami w nauce, kontaktami z rówieśnikami, nie troszczą się o jego zdrowie mówimy o tak zwanym sieroctwie społecznym. Jednak sieroctwo może mieć także charakter duchowy. Dzieje się tak, gdy dziecko ma poczucie osamotnienia, braku zrozumienia i akceptacji ze strony rodziców<sup>1</sup>. Autorzy opisujący ten rodzaj sieroctwa posługiwali się również takimi terminami, jak: sieroctwo psychiczne, psychologiczne, emocjonalne, subiektywne

---

<sup>1</sup> A. Maciarz, *Sieroctwo duchowe dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1991, nr 6, s. 242–243.

czy utajone<sup>2</sup>. Sieroctwo społeczne i duchowe często współwystępują ze sobą, tworząc trudną dla dziecka sytuację niezaspokojenia jego potrzeb w rodzinie oraz braku warunków do rozwoju i wychowania. Sieroctwo duchowe może także pojawić się samoistnie na tle braku zrozumienia i miłości w rodzinie, przy zaspokojeniu potrzeb biologicznych dziecka. Zdarza się, że doświadczają go dzieci ze środowisk rodzinnych funkcjonujących prawidłowo pod względem opiekuńczo-wychowawczym. Jest ono bowiem w wielu przypadkach ukryte za pozorami dobrego współżycia w rodzinie lub oznakami komfortu materialnego<sup>3</sup>.

W odróżnieniu od sieroctwa społecznego, które jest obiektywnym stanem psychospołecznym dziecka, sieroctwo duchowe jest zjawiskiem subiektywnym<sup>4</sup>. Zależy ono od wewnętrznych przeżyć dziecka, od tego, jak czuje się ono w rodzinie i w jaki sposób spostrzega swoją sytuację. Jego wyznacznikiem jest przeżywanie przez dziecko odtrącenia emocjonalnego<sup>5</sup>. Zarówno członkowie rodziny, jak i najbliższe otoczenie mogą zupełnie inaczej niż dziecko odbierać atmosferę domu, mogą w ogóle nie dostrzegać problemu, z jakim się ono boryka i nawet nie podejrzewać, że doświadczają osamotnienia. Warto zauważyć jednak, że to, czy dane dziecko będzie miało poczucie sieroctwa duchowego, zależy w dużej mierze od jego progu wrażliwości. Zdarza się, że dzieci faktycznie zaniedbane i osamotnione nie doświadczają poczucia sieroctwa duchowego, a żyjące w rodzinie pozytywnie ocenianej pod względem opiekuńczo-wychowawczym przeciwnie<sup>6</sup>.

Poczucie sieroctwa duchowego zawiera trzy sprzężone ze sobą elementy strukturalne: poczucie braku akceptacji emocjonalnej w rodzinie, poczucie braku zrozumienia przez rodziców oraz poczucie osamotnienia w rodzinie<sup>7</sup>. Poczucie osamotnienia u dziecka może pojawić się przede wszystkim jako rezultat niezaspokojenia podstawowych potrzeb warunkujących prawidłowy rozwój człowieka. Chodzi przede wszystkim o potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i trwałej więzi emocjonalnej, wsparcia i bliskich relacji z innymi<sup>8</sup>.

## 1. Źródła sieroctwa duchowego

Podstawowym źródłem sieroctwa duchowego jest zaburzenie więzi emocjonalnej między rodzicami a dzieckiem. Może ono wynikać z zaniedbania emocjo-

---

<sup>2</sup> M. Wieszka, *Poczucie sieroctwa duchowego w rodzinie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 5, s. 7.

<sup>3</sup> A. Maciarz, *Sieroctwo duchowe...*, s. 242.

<sup>4</sup> Tamże, s. 242.

<sup>5</sup> M. Wieszka-Sendyk, *Stan poczucia sieroctwa duchowego dorastających dziewcząt i chłopców oraz wybrane sposoby jego kompensacji* [w:] *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, red. M. Heine, G. Gajewska, Zielona Góra 1999, s. 73.

<sup>6</sup> A. Maciarz, *Sieroctwo duchowe...*, s. 243.

<sup>7</sup> Tamże, s. 242.

<sup>8</sup> M. Oleś, *Psychologiczna charakterystyka dzieci o wysokim i niskim poczuciu osamotnienia*, „Roczniki Psychologiczne” 2006, nr 9, s. 122.

nalnego. Dotyczy ono sytuacji, gdy rodzice nie wykazują aktywności w zaspokajaniu potrzeb dziecka, nie stwarzają mu bezpiecznej emocjonalnie atmosfery. Zaniedbanie emocjonalne określane jest także jako zaniechanie wynikające najczęściej z ignorancji lub nieodpowiedzialności rodziców, w wyniku którego dziecko nie otrzymuje pozytywnego wsparcia i stymulacji, pozostawione jest samo sobie, nie ma ciepłego emocjonalnie kontaktu fizycznego z rodzicami<sup>9</sup>. Wśród typów zaniedbania emocjonalnego wyróżnia się takie, jak: niewystarczająca uwaga i zainteresowanie dzieckiem – nieokazywanie uwagi wobec potrzeb uczuciowych dziecka, brak emocjonalnego wsparcia, brak zainteresowania dzieckiem, jego aktywnościami i osiągnięciami<sup>10</sup>.

W życiu rodzinnym jest wiele czynników mogących sprzyjać zaniedbaniu emocjonalnemu. Są to między innymi: niski poziom świadomości rodziców w zakresie zaspokajania potrzeb dziecka, brak więzi emocjonalnej w rodzinie, postawy odrzucenia i wrogości wobec dziecka, uprzedmiotowienie dziecka, niedojrzała osobowość rodziców, brak umiejętności komunikowania się z dziećmi, niska kultura pedagogiczna rodziców, stosowanie negatywnych metod wychowawczych czy występowanie uzależnień<sup>11</sup>. Ponadto rodzicielskie zaniedbania w zakresie budowania prawidłowej relacji z dzieckiem wynikać mogą z nastawienia na cele i przeżycia pozarodzinne, z nadmiernego angażowania się w sprawy zawodowe lub towarzyskie, dążenia przede wszystkim do wartości materialnych w życiu rodziny, ale także ze zmęczenia, braku czasu oraz niskiego poziomu świadomości wychowawczej i realizowania autokratycznego i pełnego rygoryzmu stylu wychowania<sup>12</sup>. Rodzice często nie zdają sobie sprawy z konsekwencji i skutków ubocznych, wynikających z relacji opartych na łamaniu praw dziecka i naruszających jego godność, nie dostrzegają, że w sensie duchowym ich dziecko czuje się sierotą<sup>13</sup>.

A. Maciarz<sup>14</sup> posłużyła się skalą postaw rodzicielskich M. Plopy i objęła badaniami rodziców 30 dzieci w starszym wieku szkolnym, mających wyraźne poczucie sieroctwa duchowego. Okazało się, że poczucie to warunkują następujące postawy: odrzucenie dziecka i ograniczenie jego autonomii przez większość matek oraz nadmierne wymagania i niekonsekwencja wychowawcza obojga rodziców. Z kolejnych badań autorki<sup>15</sup>, w których udział wzięło 92 uczniów

<sup>9</sup> Cyt. za: E. Jarosz, *Zaniedbywanie dzieci – zaniedbany kontekst dyskursu nad rodzicielstwem* [w:] *Rodzicielstwo w obliczu niepełnosprawności i zaniedbania*, red. J. Bągiel, B. Górnicka, Opole 2014, s. 176.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> E. Syrek, *Zaniedbanie emocjonalne dzieci jako zagrożenie zdrowia – wybrane aspekty*, „Auxilium Sociale” 2004, nr 1, s. 39.

<sup>12</sup> A. Maciarz, *Sieroctwo duchowe...*, s. 244.

<sup>13</sup> M. Butrymowicz, *Sieroctwo duchowe uczniów w wieku wczesnoszkolnym a relacje nauczycieli z ich rodzicami*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2003, nr 2, s. 12.

<sup>14</sup> A. Maciarz, *Sieroctwo duchowe...*, s. 242–244.

<sup>15</sup> A. Maciarz, *Cechy rodzin dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1992, nr 8, s. 339–340.

w wieku 14–16 lat, doświadczających poczucia sieroctwa duchowego, wynika, że wspólną właściwością ich rodzin jest ubogość kontaktów psychicznych i więzi emocjonalnych między członkami rodziny, szczególnie między rodzicami i dziećmi. W dużej części rodzin występuje zaburzenie więzi psychoemocjonalnej na tle ustawicznych konfliktów. Brak kontaktu psychicznego rodziców z dziećmi i zaburzenia więzi emocjonalnej między nimi są sprzężone z nieprawidłowym ustosunkowaniem się i zachowaniem rodziców wobec dziecka. Najczęściej występujące nieprawidłowe postawy rodzicielskie to: nadmierny rygorizm, unikanie bądź odrzucenie dziecka, podejrzliwość i nadmierna ingerencja w jego sprawy, ograniczenie autonomii dziecka, brak zainteresowania nim i brak szacunku dla niego.

Trzeba jednak pamiętać, że nie tylko więź z dzieckiem ma kluczowe znaczenie dla jego rozwoju emocjonalno-społecznego, ale także więź między rodzicami, zwana więzią małżeńską. Kiedy rodzice się kochają, odnoszą do siebie z szacunkiem, okazują sobie uczucia, są w stanie tworzyć atmosferę bezpieczeństwa i zaufania. Rodziny takie charakteryzuje stabilność, wrażliwość na wzajemne potrzeby oraz altruizm. Dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego postrzegają więź emocjonalną między swoimi rodzicami jako słabą. Ponad połowa matek (55,8%) i 70,5% ojców w percepcji dzieci nie obdarza swego współmałżonka wystarczająco serdecznym uczuciem. Tylko 25,1% badanych dzieci postrzega swoich rodziców jako kochających się<sup>16</sup>.

A. Gałkowska<sup>17</sup> na podstawie swych badań dowodzi, że rodzice jako małżonkowie, chcąc tego czy nie, stanowią dla swoich dzieci pierwszy i niepowtarzalny wzór socjalizacyjny. Co więcej, ich pożycie małżeńskie obserwowane w dzieciństwie wywiera znaczący wpływ na rozwój osobowości dzieci, na ich prawidłowe funkcjonowanie w dorosłym życiu. Na podstawie rezultatów badań autorka skonstatowała, że oddziaływanie jakości małżeństwa rodziców na ich dziecko jest wyjątkowo silne, wyjątkowo wielostronne i wyjątkowo długotrwałe. Spostrzegana przez dziecko jakość małżeństwa rodziców wpływa m.in. na ukształtowanie obrazu siebie i poziomu samoakceptacji, na jakość współżycia z innymi ludźmi, na siłę życiowych dążeń i efektywność ich realizowania. Osoby, które małżeństwa swoich rodziców spostrzegały w dzieciństwie jako bardzo szczęśliwe, cechuje nadzwyczajna umiejętność nawiązywania satysfakcjonujących kontaktów z ludźmi, elastyczność w kontaktach interpersonalnych, sprawność działania, ciepło i serdeczność. Osoby te potrafią dobrze radzić sobie w sytuacjach trudnych. Takie cechy osobowości zapewniają im bardzo dobre funkcjonowanie w swoich małżeństwach, rodzinach i w ogóle w społeczeństwie.

<sup>16</sup> A. Maciarz, *Więzi emocjonalne w rodzinach osieroconych duchowo*, „Problemy Rodziny” 1992, nr 6, s. 17.

<sup>17</sup> A. Gałkowska, *Percepcja powodzenia małżeństwa rodziców a społeczny obraz siebie ich dorosłych dzieci*, Lublin 1999.



Tymczasem w rodzinach dzieci z poczuciem osamotnienia opisanych przez M. Gawęcką<sup>18</sup> występowały nieprawidłowe stosunki małżeńskie między rodzicami manifestujące się w braku wzajemnej akceptacji, dezaprobatie dla działań współmałżonka w pełnieniu ról rodzicielskich, rozbieżności w sposobie wychowania i traktowania dziecka. W większości rodzin zaobserwowano brak spójności małżeńskiej. Działania małżonków koncentrowały się na wzajemnym zwalczaniu siebie, podważaniu autorytetu współmałżonka w oczach dziecka.

Na powstanie poczucia osamotnienia u dzieci wpływ miały niewłaściwe cechy osobowości rodziców, takie jak: brutalność, brak opanowania, chwiejność nastrojów, niedostępność, chłód uczuciowy. Rodziców w większości charakteryzowały niepożądane postawy rodzicielskie i stosowali oni niekorzystne metody wychowawcze, między innymi kary cielesne. Ponadto w rodzinach dzieci z poczuciem osamotnienia występowała zarówno u ojców, jak i matek tendencja do przedkładania dobra własnego, indywidualnych celów życiowych i osobistych nad dobro rodziny, a tym samym nad dobro dziecka. Niewłaściwy stosunek emocjonalny rodziców do dzieci z poczuciem osamotnienia wynikał, jak potwierdziły badania, z wyniesionych przez rodziców z ich dzieciństwa nieprawidłowych wzorów ustosunkowań emocjonalnych ich rodziców w stosunku do nich<sup>19</sup>.

## 2. Skutki zaburzeń więzi

Gdy więź rodzic–dziecko jest niewystarczająca, dzieci mogą doświadczać chronicznego osamotnienia i niezadowolenia z relacji z rodzicami. Może to skutkować trudnościami w funkcjonowaniu w szkole i w kontaktach z rówieśnikami, w nawiązywaniu kontaktów w okresie dojrzewania, w podejmowaniu zadań związanych z wiekiem w nowych sytuacjach społecznych<sup>20</sup>. M. Oleś<sup>21</sup> podjęła próbę scharakteryzowania dzieci o wysokim i niskim poczuciu osamotnienia. Objęła badaniami 90 dzieci w wieku 11–13 lat. Na podstawie wyników uzyskanych na skali osamotnienia wyodrębniła dwie skrajne podgrupy: dzieci osamotnione (wysoki wynik) i dzieci towarzyskie (niski wynik). Badania pokazały, że dzieci o wysokim poczuciu osamotnienia są bardziej zamknięte w sobie, emocjonalnie wrażliwe, nieśmiałe, submisyjne i refleksyjne w porównaniu z dziećmi towarzyskimi. Charakteryzuje je podwyższone napięcie nerwowe, skłonność do obwiniania siebie i niska samoocena. Wykazują obniżony nastrój i pesymistyczne nastawienie do przyszłości.

<sup>18</sup> M. Gawęcka, *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Toruń 2005, s. 219.

<sup>19</sup> Tamże, s. 218–219.

<sup>20</sup> M. Oleś, *Psychologiczna charakterystyka dzieci o wysokim i niskim poczuciu osamotnienia*, „Roczniki Psychologiczne” 2006, nr 9, s. 122, 124.

<sup>21</sup> Tamże, s. 121–139.

Dziecko, które czuje się niekochane, myśli, że jest niewiele warte, uważa, że nie zasługuje na akceptację rodziców, nie wie, co ma robić, by być kochanym i akceptowanym i często boryka się z poczuciem winy<sup>22</sup>. Z badań M. Sendyk<sup>23</sup> nad funkcjonowaniem w szkole dorastających dzieci, które doznają poczucia osierocenia w swoich własnych domach, wynika, że mają one poważne trudności w przystosowaniu się do warunków szkolnych. Dane uzyskane za pomocą kwestionariusza CBI Schaefera i Aronsona pokazują, że cechami najbardziej utrudniającymi przystosowanie okazały się: roztargnienie, nerwowość oraz niska wytrwałość w realizacji zadań. Dzieci z poczuciem osierocenia duchowego charakteryzuje także obniżona motywacja do nauki. Szczególnie słabo rozwinięte są u nich takie przejawy motywacji, jak: aktywność intelektualna, samodzielność w pracy, wytrwałość oraz koncentracja uwagi. Ponadto 65% badanych przejawiało niską aktywność społeczną na terenie klasy i szkoły. Badani dość często narażeni byli na obojętność ze strony kolegów i na antypatię. Niejednokrotnie zajmowali niekorzystne pozycje społeczne w nieformalnej strukturze swoich klas szkolnych. Jeśli chodzi o relacje emocjonalne dzieci osamotnionych w swych rodzinach z nauczycielami, stwierdzono, że najczęściej były one obojętne lub negatywne<sup>24</sup>.

Dzieci mające zaburzone relacje z rodzicami, emocjonalnie odrzucane przez rodziców wykazują często postawę lękową i wrogość. Sytuacja ta zwiększa prawdopodobieństwo niewłaściwego ukształtowania się ich osobowości i nieprawidłowej socjalizacji. Niezaspokojenie emocjonalnych potrzeb dzieci powoduje u nich poczucie osamotnienia, które sprzyja obniżonemu poczuciu własnej wartości. Dzieci takie bywają nadpobudliwe ruchowo, często ich zachowania są powodowane nieracjonalnymi motywami. Ich postępowanie wskazuje na zaburzenia emocjonalno-motywacyjnej sfery osobowości<sup>25</sup>.

W rodzinach zaniedbujących często zdarza się, że starsze dzieci wcześniej dążą do usamodzielnienia i opuszczają rodziców. Podejmują różne działania, uciekają z domu, zakochują się i rozpoczynają współżycie seksualne lub wchodzi w kontakt z grupami przestępczymi. Dzieje się tak na skutek niezaspokojonych potrzeb z dzieciństwa. Zdarza się, że młode dziewczyny, próbujące wejść w dorosłość, wybierają towarzystwo osób o podobnych problemach i na przykład przedwcześnie zachodzą w ciążę. W efekcie zaczynają powtarzać względem swych dzieci wzorce rodziców<sup>26</sup>.

<sup>22</sup> M. Butrymowicz, *Sieroctwo duchowe uczniów w wieku wczesnoszkolnym...*, s. 12.

<sup>23</sup> M. Sendyk, *Społeczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, Kraków 2001.

<sup>24</sup> M. Sendyk, *Osamotnienie dziecka w rodzinie*, „Małżeństwo i Rodzina” 2003, nr 4, s. 23–24.

<sup>25</sup> S. Cudak, *Znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie dla prawidłowego funkcjonowania dzieci*, „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2, s. 35.

<sup>26</sup> J. Brągiel, *Zaniedbanie dziecka w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1998, t. X, s. 282.

### 3. Kompensacja sieroctwa duchowego

K. Gania<sup>27</sup> postanowiła sprawdzić, jak z osamotnieniem radzą sobie uczniowie szkoły podstawowej oraz młodzież licealna. Analizie poddano dane pochodzące od 140 osób. W badaniach wykorzystano inwentarz sposobów radzenia sobie z samotnością. Sposoby radzenia sobie z poczuciem osamotnienia zakwalifikowano do trzech kategorii: a) zachowania skoncentrowane na zadaniu, b) zachowania skoncentrowane na emocjach, c) zachowania skoncentrowane na unikaniu. Okazuje się, że dzieci najczęściej wybierały zachowania ukierunkowane na zadanie. Jako częste wskazano także zachowania polegające na unikaniu. Te dwa rodzaje strategii okazały się najbardziej popularne wśród badanych dzieci i nierzadko współwystępowały ze sobą. Badani chcąc zaradzić poczuciu osamotnienia, poszukiwali kontaktu z rówieśnikami, odwiedzali przyjaciół i przypominali sobie, jak kiedyś radzili sobie w podobnych sytuacjach. Jednocześnie prawie równie często stosowali strategie polegające na unikaniu, do których zaliczono oglądanie telewizji, granie w gry komputerowe lub „branie się w garść” i siadanie do lekcji<sup>28</sup>.

Uczniowie szkół średnich najczęściej stosowali strategie zadaniowe oraz skoncentrowane na unikaniu. Trzykrotnie częściej niż dzieci podejmowali zadania ukierunkowane na emocje. Poza badaniem kwestionariuszowym respondenci mieli możliwość wypowiedzenia się na temat stosowanych przez siebie zachowań zaradczych. Wśród odpowiedzi dominowały strategie zadaniowe (spotkanie z kolegami, rozmowa z bliską osobą, rozmowa z Panem Bogiem) oraz strategie unikowe (sprzątanie, oglądanie czasopism lub ulubionych filmów, jedzenie słodyczy, samotny spacer, słuchanie muzyki). Zauważono, że tylko nieliczni badani szukali oparcia u rodziców<sup>29</sup>.

M. Weszka<sup>30</sup> postanowiła sprawdzić, jakie sposoby kompensacji sieroctwa duchowego stosują uczniowie liceów i zasadniczych szkół zawodowych. Posłużyła się metodą sondażu diagnostycznego. Z grupy 360 osób badanych wyłoniono 28 uczniów z poczuciem sieroctwa duchowego. Szczegółowa analiza danych pozwoliła na stwierdzenie, że młodzież o niezaspokojonych potrzebach emocjonalnych w rodzinie najczęściej kompensuje je w sposób negatywny lub nieakceptowany społecznie, poprzez nadużywanie alkoholu, kontakt z narkotykami, ucieczki z domu i próby samobójcze. Co ciekawe, trzy czwarte uczniów szkoły zawodowej stwierdziło, że bez alkoholu nie potrafią się bawić. Większość młodzieży wyraziła przekonanie, że alkohol to doskonały środek na podwyższenie samooceny i po-

<sup>27</sup> K. Gania, *Jak sobie radzą z osamotnieniem w rodzinie dzieci i dorastająca młodzież*, „Małżeństwo i Rodzina” 2003, nr 4, s. 25–27.

<sup>28</sup> Tamże, s. 26–27.

<sup>29</sup> Tamże, s. 27.

<sup>30</sup> M. Weszka, *Kompensacja poczucia sieroctwa duchowego u nastolatków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 10, s. 32–33.

prawę nastroju. Dla niewielkiej części badanych, mającej poczucie sieroctwa duchowego, sposobem kompensacji było uprawianie hobby: gra na gitarze, czytanie książek, słuchanie muzyki, uprawianie sportów. Metodą kompensacji dla znacznej części młodzieży było także uczestnictwo w grupach nieformalnych, w tym w subkulturach młodzieżowych, takich jak punki, metalowcy czy rockersi<sup>31</sup>.

#### 4. Sposoby zapobiegania osamotnieniu

Próbując odpowiedzieć na pytanie, co należy robić, aby nie dopuścić do powstania sytuacji, w której dziecko czuje się nieakceptowane, nierozumiane i osamotnione przez rodziców, trzeba zwrócić uwagę na kilka kwestii. Po pierwsze warto, żeby rodzice przyjrzeni się temu, jakie postawy rodzicielskie prezentują w kontekście swoich własnych doświadczeń z dzieciństwa. Ponieważ badania pokazują, że wzorce postępowania zaczerpnięte z domów rodzinnych są często bezwiednie powielane w rodzinach tworzonych przez dorosłe już dzieci, warto świadomie przeciwstawić się tym wpływom, zwłaszcza jeśli były negatywne i pracować nad bardziej skutecznymi metodami wychowawczymi. Od świadomości i kultury pedagogicznej rodziców zależy to, jak będą traktować swoje dziecko. Po drugie dla szczęścia dziecka duże znaczenie ma również jakość związku małżeńskiego rodziców. W związku z tym małżonkowie chcąc spełniać się w roli rodzicielskiej, powinni najpierw zadbać o relację między sobą, o to, by charakteryzowała ją miłość, zgodność, spójność i wzajemny szacunek. Stabilne środowisko rodzinne daje podstawę do budowania więzi z dzieckiem opartej na akceptacji i zaufaniu.

Konieczne jest, aby rodzice już od pierwszych chwil życia dziecka budowali z nim więź opartą na miłości wyrażonej poprzez bliskość fizyczną. Profesor D. Servan-Schreiber<sup>32</sup>, neuropsychiatra, twierdzi, że miłość jest jak potrzeba biologiczna. W swej książce opisał ciekawe zdarzenie, które daje podstawę do tego, by tak sądzić. Otóż w latach osiemdziesiątych XX w. postęp w medycynie, który dokonał się w zakresie reanimacji, umożliwił ratowanie wcześniaków. Noworodki umieszczano w hermetycznie zamykanych inkubatorach, w których zapewniano im warunki niezbędne do życia. Zauważono jednak, że układ nerwowy dzieci źle znosi niezbędne zabiegi, którym były poddawane i dlatego naucono się leczyć je bez kontaktu fizycznego, a na inkubatorach zamieszczono informację: „Nie dotykać”. Pielęgniarki mimo rozpaczliwych krzyków dzieci, które docierały do nich mimo dźwiękoszczelnej izolacji inkubatorów, stosowały się posłusznie do zaleceń. Odnotowano jednak, że pomimo idealnej temperatury, odpowiedniej zawartości tlenu, promieni ultrafioletowych oraz wyliczonego w miligramach pokarmu noworodki nie przybierały na wadze. Lekarze i nau-

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> D. Servan-Schreiber, *Zdrowiej! Pokonaj lęk, stres i depresję*, Warszawa 2010.

kowcy nie potrafili wyjaśnić tego zjawiska, ale zaobserwowali, że dzieci po wyciążnięciu z inkubatorów bardzo szybko dochodziły do prawidłowej wagi. Pewnego razu na jednym z amerykańskich oddziałów noworodkowych zauważono, że niektóre dzieci przybierają jednak na wadze już w inkubatorze. Rozpoczęto dochodzenie mające na celu ustalenie, skąd biorą się te różnice między dziećmi. Okazało się, że wszystkimi prawidłowo rozwijającymi się noworodkami opiekowała się jedna pielęgniarka, która niedawno podjęła pracę na oddziale i miała nocne dyżury. Podczas rozmowy przyznała się, że mimo zakazu głaskała małych pacjentów po plecach, by ich uspokoić. Ponieważ nie wystąpiła żadna z negatywnych reakcji, przed którymi ją przestrzegano, a dzieci przestawały płakać, w dalszym ciągu postępowała tak samo<sup>33</sup>.

Niedługo po tym wydarzeniu profesor S. Schanberg wraz ze współpracownikami z Uniwersytetu Duke'a przeprowadził serię eksperymentów na małych szczurach oddzielonych od matek bezpośrednio po urodzeniu. Dowiódł, że na skutek braku kontaktu fizycznego każda komórka wchodząca w skład organizmu przestaje się rozwijać i popada w stan uspienia. Z kolei jeśli każdego małego szczurka delikatnie głaskać po grzbiecie wilgotnym pędzelkiem w sposób przypominający ruchy języka samicy, produkcja enzymów zostaje wznowiona i następuje odblokowanie procesu wzrostu<sup>34</sup>. Oznacza to, że kontakt emocjonalny i dotykowy jest niezbędny dla prawidłowego rozwoju, a nawet przeżycia.

Kształtowanie więzi emocjonalnych we wspólnocie rodzinnej jest niezwykle ważnym zadaniem rodziców. Dziecko poczucie więzi emocjonalnej uzyskuje przede wszystkim przez bliskie współżycie z rodzicami i rodzeństwem. Rodzi się ono w oparciu o dobrą atmosferę domu rodzinnego i miłość okazywaną dziecku przez najbliższych<sup>35</sup>. Niezwykle ważne jest, aby rodzice kształtowali w dziecku poczucie, że jest kochane, by zachęcali je do rozmów i zwierzeń, by interesowali się jego sprawami i przeżyciami. Powinni włączać je w sprawy rodziny i domu<sup>36</sup>. Przede wszystkim jednak powinni poświęcać dziecku uwagę i czas.

## Podsumowanie

Sieroctwo duchowe może być efektem zaniedbań w sferze emocjonalnej nie tylko w relacji rodzic–dziecko, ale także może wynikać z niezaspokojenia potrzeb psychicznych rodziców w okresie, kiedy sami byli dziećmi. Kolejnym źródłem sieroctwa duchowego dzieci może być na przykład pełna konfliktów relacja małżonków lub ich nastawienie na cele pozarodzinne, brak umiejętności wy-

<sup>33</sup> Tamże, s. 187–188.

<sup>34</sup> S. Schanberg, *Genetic basis for touch effects* [w:] *Touch in Early Development*, red. T. Field, New York 1995, s. 67–79.

<sup>35</sup> S. Cudak, *Znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie...*, s. 32.

<sup>36</sup> M. Wieszka, *Poczucie sieroctwa duchowego...*, s. 8.

chowawczych czy takie cechy, jak infantyizm, nieodpowiedzialność i chłód uczuciowy. Niemniej jednak każdy dorosły człowiek, któremu zależy na byciu dobrym rodzicem, ma wiele możliwości rozwijania swoich kompetencji wychowawczych, między innymi poprzez czytanie książek, poradników, udział w warsztatach, akademiach wychowania oraz prelekcjach poświęconych budowaniu relacji z dzieckiem. Działania takie dają szansę na wzrost świadomości pedagogicznej i zwiększenie wrażliwości na potrzeby dziecka.

## Bibliografia

- Brańiel J., *Zaniedbanie dziecka w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1998, t. X.
- Butrymowicz M., *Sieroctwo duchowe uczniów w wieku wczesnoszkolnym a relacje nauczycieli z ich rodzicami*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2003, nr 2.
- Cudak S., *Znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie dla prawidłowego funkcjonowania dzieci*, „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2.
- Galkowska A., *Percepcja powodzenia małżeństwa rodziców a społeczny obraz siebie ich dorosłych dzieci*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999.
- Gania K., *Jak sobie radzą z osamotnieniem w rodzinie dzieci i dorastająca młodzież*, „Małżeństwo i Rodzina” 2003, nr 4.
- Gawęcka M., *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Wyd. MADO, Toruń 2005.
- Jarosz E., *Zaniedbywanie dzieci – zaniedbany kontekst dyskursu nad rodzicielstwem* [w:] *Rodzicielstwo w obliczu niepełnosprawności i zaniedbania*, red. J. Brańiel, B. Górnicka, Wyd. UO, Opole 2014.
- Maciarz A., *Cechy rodzin dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1992, nr 8.
- Maciarz A., *Sieroctwo duchowe dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1991, nr 6.
- Maciarz A., *Więzi emocjonalne w rodzinach osieroconych duchowo*, „Problemy Rodziny” 1992, nr 6.
- Oleś M., *Psychologiczna charakterystyka dzieci o wysokim i niskim poczuciu osamotnienia*, „Roczniki Psychologiczne” 2006, nr 9.
- Schanberg S., *Genetic basis for touch effects* [w:] *Touch in Early Development*, red. T. Field, Lawrence Erlbaum Associates, New York 1995.
- Sendyk M., *Osamotnienie dziecka w rodzinie*, „Małżeństwo i Rodzina” 2003, nr 4.
- Sendyk M., *Spoleczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, Impuls, Kraków 2001.
- Servan-Schreiber D., *Zdrowiej! Pokonaj lęk, stres i depresję*, Wyd. A. Kuryłowicz Albatros, Warszawa 2010.
- Syrek E., *Zaniedbanie emocjonalne dzieci jako zagrożenie zdrowia – wybrane aspekty*, „Auxilium Sociale” 2004, nr 1.
- Weszka M., *Kompensacja poczucia sieroctwa duchowego u nastolatków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 10.
- Weszka M., *Poczucie sieroctwa duchowego w rodzinie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 5.
- Weszka-Sendyk M., *Stan poczucia sieroctwa duchowego dorastających dziewcząt i chłopców oraz wybrane sposoby jego kompensacji* [w:] *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, red. M. Heine, G. Gajewska, Wyd. WSP TK, Zielona Góra 1999.

**dr Zbigniew Chodkowski**

Uniwersytet Rzeszowski

## **RYZIKO WYPALENIA ZAWODOWEGO U NAUCZYCIELI CHEMII**

### **THE RISK OF BURNOUT OF CHEMISTRY TEACHERS**

#### **Streszczenie**

Wykonywanie pracy stanowi ważną część życia każdego człowieka. Zdobycie właściwych kwalifikacji, kompetencji i dbałość o ciągły rozwój zawodowy tworzy podstawę do normalnego funkcjonowania, a także wspomaga rzetelne wypełnianie obowiązków służbowych. Podejmowanie nowych wyzwań poprzez realizowanie projektów wpływa również pozytywnie na osiąganie zaplanowanych celów i motywuje jednostkę do dalszego działania.

W pracy nauczyciela będą to nowe programy nauczania, metody prowadzenia zajęć lekcyjnych, wykorzystanie we właściwy sposób urządzeń technicznych, technologii informacyjnych, umiejętność pracy grupowej i inne.

W artykule przybliżono i zdiagnozowano różnice pomiędzy nauczycielami uczącymi przedmiotów ścisłych (chemii) i nauczycielami przedmiotów humanistycznych ze względu na stopień trudności w nauczaniu przedmiotu i związane z tym zagrożenie stresem, który może wpływać na ryzyko wypalenia zawodowego.

**Słowa kluczowe:** edukacja, nauczyciel, praca, stres, wypalenie.

#### **Abstract**

Doing the work is an important part of everyone's life. Gaining of the appropriate qualifications, competences and attention to continuous professional development forms the basis for normal function, and also supports solid duties to perform. New challenges through the implementation of projects also affect positively in achieving the goals and motivates the individual to further action.

In the teacher's work will be a new curricula, methods of conducting lessons, use of the right way of technical equipment, information technology, ability to work in group and others.

In this article the author approached and diagnosed differences between teachers of exact science (of chemistry) and teachers of humanities, due to the difficulty in teaching the subject and the associated risk of stress, which can affect the risk of burnout.

**Key words:** education, teacher, work, stress, burnout.

## **1. Charakterystyka wypalenia zawodowego**

Funkcjonowanie zawodowe stanowi proces angażujący osobowość, a rola zawodowa jest zaliczana do czterech najważniejszych ról życiowych człowieka, obok roli dziecka, partnera seksualnego i rodzicielskiej. Od pozostałych różni się

jednak przede wszystkim tym, że bardziej angażuje sferę poznawczą niż emocjonalną, jej wybór najczęściej powodowany jest rozmysłem opartym na kalkulacji przewidywanych zysków (materialnych i niematerialnych), a podjęcie roli poprzedza profesjonalne przygotowanie, najczęściej na drodze edukacji zawodowej. Przygotowaniu temu towarzyszy kształtowanie się wyobrażeń, oczekiwań i marzeń co do charakteru pracy, wynagrodzenia za jej wykonywanie, awansu społecznego z racji pełnionej roli zawodowej itp. Często realia funkcjonowania zawodowego okazują się różne od oczekiwań, w mniejszym lub większym stopniu. Narastają wówczas różnego rodzaju obciążenia, trudności, konflikty i lęki. Własna wizja realizacji roli wydaje się niemożliwa do osiągnięcia, subiektywna ocena niewspółmierności wysiłku do nagrody nasila poczucie krzywdy. Utrzymywanie się przez dłuższy czas takiego stanu przeciążenia, niespełnienia i rozdarcia prowadzi do stanu wypalenia zawodowego. Ryzyko takie występuje przy realizacji każdego zawodu, niemniej jednak są takie, gdzie staje się ono szczególnie duże. Do tej grupy należą nauczyciele<sup>1</sup>.

Według W.G. Menera i współautorów wypalenie zawodowe oznacza „stan fizycznego i psychicznego wyczerpania, który powstaje w wyniku działania długotrwałych negatywnych uczuć, rozwijających się w pracy i w obrazie własnym człowieka”<sup>2</sup>. W literaturze anglo- i niemieckojęzycznej w latach 80. wzrasta zainteresowanie konsekwencjami utrzymujących się trudności zawodowych<sup>3</sup>, przy czym jest ono analizowane bądź jako syndrom wypalania, bądź też wyczerpania pracą. Badania empiryczne tej problematyki koncentrują się głównie wokół zawodów związanych z pomaganiem, tj. leczeniem, wychowaniem i kształceniem, opieką i poradnictwem<sup>4</sup>, co jednak nie znaczy, że syndrom wypalania omija reprezentantów innych zawodów, a nawet studentów i bezrobotnych<sup>5</sup>.

M. Burisch proponuje za wypalenie uznawać stan, w którym u danej osoby można zaobserwować:

- hiper- lub hipoaktywność;
- poczucie bezradności, depresji i wyczerpania;
- niepokój wewnętrzny;
- obniżoną samoocenę, zniechęcenie;
- pogarszające się lub złe relacje społeczne;

<sup>1</sup> Z. Chodkowski, *Funkcjonowanie zawodowe słuchaczy studiów podyplomowych*, Rzeszów 2012, s. 57.

<sup>2</sup> J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 85.

<sup>3</sup> H.J. Freudenberg, *Das Erschöpfungssyndrom von Mitarbeitern in Alternativen Einrichtungen* [w:] *Therapeutische Wohngemeinschaften. Erfahrungen, Modelle, Supervision*, red. H. Petzold, G. Vormann, Pfeiffer Verlag, München 1980, s. 88–104.

<sup>4</sup> M. Burisch, *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg 1989, s. 10.

<sup>5</sup> J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej...*, s. 86.



– aktywne pragnienie dokonania zmiany stanowiące cechą odróżniającą osoby wypalone od odczuwających żal po stracie<sup>6</sup>.

Jednocześnie autor podkreśla, iż ma świadomość braku precyzji zarówno własnych propozycji co do kryteriów wypalenia, jak i innych prezentowanych w literaturze. Zapewne tego rodzaju wątpliwości są uzasadnione i sprawiają, że w literaturze symptomy wypalenia są określane bardzo różnie, wielu autorów tworzy odmienne ich klasyfikacje.

Wypalenie zawodowe stanowi postępujący proces rozpoczynający się od psychofizycznego, emocjonalnego wyczerpania. Kolejne objawy są różnie nazywane w literaturze, często jako dystansowanie się, wycofywanie z kontaktów. Ch. Maslach wyodrębnia trzy komponenty wypalenia, tj. wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację oraz obniżone poczucie dokonań własnych, co oznacza niezadowolenie z siebie i swoich kompetencji. W literaturze polskiej na określenie tych symptomów używa się pojęć „obniżenie osobistych osiągnięć” lub „obniżenie osobistego zaangażowania”<sup>7</sup>.

Wypalenie można określić jako stan będący rezultatem długotrwałego procesu wypalania<sup>8</sup>, rozwijającego się w warunkach przemęczenia, niezadowolenia i narastającej bezradności. Ważne jest zatem wczesne dostrzeżenie symptomów wskazujących na różne stadia zaawansowania tego procesu. Kaslow i Sculman wymieniają następujące sygnały ostrzegawcze:

1. Niechęć odczuwana przy wychodzeniu do pracy;
2. Odczuwanie braku chęci do pracy, poczucie przepracowania;
3. Poczucie izolacji od świata;
4. Percypowanie własnego życia jako ciężkiego, ponurego;
5. Narastanie negatywnych przeniesień w kontaktach z klientami i współpracownikami;
6. Pogarszanie się relacji rodzinnych ze względu na postawy nacechowane negacją, drażliwością, niecierpliwością;
7. Pogorszenie stanu zdrowia, odczuwanie dolegliwości niemających wyraźnego uzasadnienia w zmianach organicznych;
8. Wycofywanie się i myśli samobójcze<sup>9</sup>.

Jeszcze bardziej szczegółowo symptomy wypalenia zawodowego charakteryzuje C. Cherniss. Autor ten zalicza do nich opór przed pójściem do pracy, poczucie zawodu wobec samego siebie, nasilenie emocji negatywnych, takich jak: złość, niechęć, poczucie winy, brak odwagi i obojętność, ponadto takie reakcje, jak nega-

---

<sup>6</sup> M. Burisch, *W poszukiwaniu teorii – przemyślenia na temat natury i etiologii wypalenia* [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 62.

<sup>7</sup> H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania* [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie...*, s. 9.

<sup>8</sup> Tamże, s. 8.

<sup>9</sup> J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej...*, s. 87.

tywizm, izolowanie się i wycofywanie<sup>10</sup>. Niepokój powinno wzbudzać ciągłe uczucie zmęczenia, wyczerpania, zwłaszcza po pracy, ciągłe spoglądanie na zegarek w wyczekiwaniu jej końca, a także niecierpliwe, agresywne bądź lekceważące podejście do osób będących przedmiotem działalności zawodowej<sup>11</sup>.

W polskiej literaturze także podkreślane jest zjawisko wielowymiarowości wypalenia zawodowego. Dla przykładu J. Syroka dostrzega w wypaleniu trzy zasadnicze jego płaszczyzny: poczucie wyczerpania pracą, cyniczną postawę wobec niej i spraw z nią związanych oraz brak efektywności. Zatem wypalenie sprowadza autorka do negatywnych emocji, nieprawidłowych nastawień oraz nisko ocenianych działań, co jest zgodne z przedstawioną wyżej koncepcją Ch. Maslach<sup>12</sup>.

## 2. Założenia badań własnych

W opracowaniu tym przyjmuję jako model teoretyczny koncepcję wypalenia zawodowego Ch. Maslach i S. Jackson. Autorki formułują definicję operacyjną, której odpowiada skonstruowane przez nie narzędzie pomiarowe, najczęściej stosowane w badaniach psychologicznych i pedagogicznych, tj. Maslach Burnout Inventory. Według ich definicji wypalenie to „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób, pracujących z innymi ludźmi, w pewien określony sposób”<sup>13</sup>. Wyczerpanie emocjonalne cytowana autorka określa jako poczucie nadmiernego obciążenia emocjonalnego i jednocześnie uszczuplenia zasobów emocji. Depersonalizacja to zubożenie i bezduszość w kontaktach z osobami korzystającymi z usług jednostki wypalonej, a obniżone poczucie dokonań osobistych przekłada się na spadek poczucia własnych kompetencji i sukcesów zawodowych. Wartość tej definicji wyraża się nie tylko w adekwatności do koncepcji badawczej, ale również w tym, iż została sformułowana w oparciu o wyniki kilkuletnich badań wykorzystujących zróżnicowane techniki<sup>14</sup>. Na jej podstawie R.T. Golembiewski i R.F. Munzenrider wyodrębnili 8 faz wypalenia różniących się nasileniem poszczególnych jego wymiarów. Faza pierw-

<sup>10</sup> C. Cherniss, *Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout* [w:] *Professional Burnout: Recent developments in theory and research*, red. B. Schaufeli, Ch. Maslach, T. Marek, DC: Taylor & Francis, Washington 1993, s. 135–150.

<sup>11</sup> J. Fengler, *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej...*, s. 87.

<sup>12</sup> J. Syroka, *Wypalenie zawodowe – koszty indywidualne i społeczne* [w:] *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, red. S.A. Witkowski (t. 6, s. 355–370), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003, s. 366.

<sup>13</sup> Ch. Maslach, S.E. Jackson, *Burnout in organizational settings*, „Applied Social Psychology Annual 5”, red. S. Oskamp, CA, Sage, Beverly Hills 1984, s. 133–154.

<sup>14</sup> Ch. Maslach, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej* [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie...*, s. 15.

sza charakteryzuje się niskim poziomem depersonalizacji, wyczerpania emocjonalnego i poczucia osiągnięć, natomiast faza ostatnia wysokim poziomem każdego z tych trzech wymiarów. Pomiędzy tymi dwoma biegunami autorzy zlokalizowali fazy, w których wysokie nasilenie dotyczy jednego, a następnie dwóch wymiarów, przy utrzymywaniu się na poziomie niskim wymiaru trzeciego. Zdiagnozowanie fazy jest kwestią nie tylko ustaleń teoretycznych, ale przede wszystkim podstawą stwarzającą możliwości opracowania strategii wspierających przy przezwyciężaniu stanu wypalenia<sup>15</sup>.

Poza techniką badawczą Maslach Burnout Inventory (MBI), przedstawioną wcześniej, w badaniach własnych zastosowany został kwestionariusz ankiety pozwalający scharakteryzować grupy badanych nauczycieli oraz zdiagnozować symptomy wypalenia, jakie oni odczuwają. Wytypowano dwie równoliczne grupy nauczycieli gimnazjum, kierując się stopniem trudności uczniów z opanowaniem nauczanego przez nich przedmiotu. Pierwszą grupę tworzą nauczyciele chemii, przedmiotu uważanego za najtrudniejszy w szkolnictwie ponadpodstawowym<sup>16</sup>. Druga grupa to nauczyciele przedmiotów humanistycznych, a zatem takich, które są dla większości uczniów znacznie łatwiejsze do opanowania. Łącznie w badaniach uczestniczyło 268 nauczycieli gimnazjum, w tym 134 nauczających chemii i 134 prowadzących przedmioty humanistyczne.

Zarówno w jednej, jak i w drugiej grupie zdecydowanie dominowały kobiety, co odzwierciedla feminizację zawodu nauczycielskiego w Polsce. Stanowi ona swoistą spuściznę minionej epoki, w której stopniowo postępowo obniżenie pozycji społecznej i ekonomicznej zawodów nauczycielskich, a w konsekwencji ich szybka feminizacja. Utrzymywanie się tych procesów przez kolejne dekady utrwaliło stereotyp, zgodnie z którym nauczyciele to kategoria zawodowa wyselekcjonowana negatywnie, tworzona przez osoby o mniejszych zdolnościach i aspiracjach, a tym samym z mniejszymi możliwościami podejmowania zawodów dających większe szanse kariery społeczno-ekonomicznej. Jednocześnie bardzo mocno utrzymywał się w tym okresie, pomimo odmiennych haseł systemowych, odziedziczony po poprzednich epokach stereotyp mniejszych szans życiowych kobiety. Pomimo przemian transformacyjnych po 1989 r. obydwie te stereotypy było bardzo trudno eliminować, o czym decydowała z jednej strony naturalna dla stereotypowego myślenia sztywność i oporność na zmiany, a z drugiej mało korzystne warunki funkcjonowania zawodowego zniechęcające do podejmowania karier nauczycielskich, zwłaszcza mężczyzn, nadal postrzeganych jako odpowiedzialnych za reprezentowanie rodziny „na zewnątrz”, tj. zapewnianie jej odpowiednich standardów ekonomiczno-bytowych oraz społecznej pozycji. Utrzymująca się nadal feminizacja zawodów nauczycielskich jest najbardziej widoczna na poziomach edukacyjnych

<sup>15</sup> J.F. Terelak, *Psychologia menedżera. Wybrane zagadnienia psychologii organizacji i zarządzania*, Wyd. Difin, Warszawa 2005, s. 230.

<sup>16</sup> B. Risch, *Teaching Chemistry around the World*, Waxmann, Münster, Berlin 2010, s. 7–34.

niższego stopnia, czyli szkoły podstawowej i gimnazjum. Jak już wspomniano, tendencja ta znalazła odzwierciedlenie w strukturze płci badanych nauczycieli chemii i zawodów humanistycznych. I tak w pierwszej z tych grup, tj. w grupie nauczycieli chemii, badaniami objęto 94,78% kobiet oraz 5,22% mężczyzn. W równolicznej dobranej losowo grupie nauczycieli przedmiotów humanistycznych mężczyźni stanowili 14,93%, a kobiety 85,07%. Różnica jest więc znaczna, kształtuje się na poziomie istotności statystycznej ( $p = 0,008$ , przy  $df = 1$  i wartości chi-kwadrat = 6,961), co jednak nie zmienia faktu, iż w obydwu tych grupach przewaga mężczyzn jest zdecydowana. Ogółem w 268-osobowej grupie badanych nauczycieli gimnazjów kategorię mężczyzn reprezentuje zaledwie 27 osób, co odzwierciedla wspomniany wyżej bardzo wysoki stopień feminizacji zawodów nauczycielskich niższych poziomów edukacyjnych, niezależnie od specjalności, jakie reprezentują i w konsekwencji niezależnie od przedmiotów, jakich nauczają.

Większość badanych nauczycieli z obydwu wyodrębnionych kategorii (nauczyciele chemii i przedmiotów niehumanistycznych) to osoby pozostające w związkach małżeńskich, co obrazują dane z tabeli 1. Widoczne są w tym zakresie różnice pomiędzy porównywanymi grupami i kształtują się one na poziomie istotnym statystycznie ( $p = 0,036$ ). W stanie wolnym pozostaje blisko 21% respondentów, więcej nauczycieli chemii w porównaniu z grupą nauczających przedmiotów humanistycznych. Jedna osoba z tej ostatniej grupy przeżyła traumę wdowieństwa, a rozpad związku – niewiele ponad 4%, przy czym wskaźnik ten jest nieznacznie wyższy w grupie nauczycieli przedmiotów humanistycznych (różnica = 0,75%).

**Tabela 1. Stan cywilny badanych nauczycieli**

Stan cywilny	Nauczyciele chemii /n.ch./		Nauczyciele przedmiotów humanistycznych /n.p.h./		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Zamężna/zonaty	95	70,90	105	78,36	200	74,63
Panna/kawaler	34	25,37	22	16,41	56	20,90
Rozwiedziona/y	5	3,73	6	4,48	11	4,10
Wdowiec/wdowa	–	–	1	0,75	1	0,37
Razem	134	100	134	100	268	100

Chi-kw. = 11,91;  $df = 3$ ;  $p = 0,036$

Badani zatem należą do tej części społeczeństwa, która preferuje trwałość zawieranych związków, rozwiedzeni stanowią niewielkie odsetki w badanych grupach (poniżej 5%). Można tym samym wnioskować, że znaczna ich część może liczyć na wsparcie życiowego partnera, co jest bardzo ważne w sytuacji radzenia sobie z obciążeniami zwiększającymi ryzyko wypalenia zawodowego, które stanowią główny przedmiot tego opracowania.

### 3. Wyniki badań własnych

Badania własne miały na celu zdiagnozowanie ryzyka zagrożenia wystąpienia wypalenia zawodowego w grupie nauczycieli znajdujących się w szczególnie trudnej sytuacji zarówno ze względu na typ zatrudniającej ich szkoły, jak i charakter nauczanego przedmiotu. W zawodzie nauczyciela realizowanym w warunkach polskich, jak wykazały dotychczasowe badania (Krawulska 1991, Marchel 1993, Sęk 1992), ryzyko wypalenia zmienia się w zależności od płci i typu szkoły. Gimnazjum jest właśnie tym etapem edukacyjnym, na którym nauczyciele są szczególnie narażeni na ryzyko nasilania się stresów zarówno ze względu na wiek młodzieży, wiążący się ze zwiększonym niebezpieczeństwem nieprzystosowania społecznego, jak i wymogi systemowe, zgodnie z którymi gimnazjum stanowi etap powszechnie obowiązujący, podobnie jak etap szkoły podstawowej. Rodzi to szczególnie dużo dylematów dla nauczycieli przedmiotów najtrudniejszych do opanowania, wśród których na plan pierwszy wysuwa się chemia. Obowiązek kontynuowania edukacji na tym etapie oznacza konieczność różnicowania i obniżania wymogów dla znacznej części uczniów, przy jednoczesnej świadomości, że doświadczane przez nich trudności będą nasilać się na kolejnym etapie, tj. na poziomie szkoły średniej<sup>17</sup>.

Wyniki badanych nauczycieli w zakresie trzech poziomów skali MBI prezentuje tabela 2.

**Tabela 2. Wypalenie zawodowe badanych nauczycieli w trzech wymiarach skali MBI**

N.ch. – średnia	N.ch. – SD	N.p.h. – średnia	N.p.h. – SD	t	p
14,67	9,56	14,15	8,35	0,48	< 0,634
5,35	3,96	5,01	3,90	0,715	< 0,475
29,37	8,52	29,14	10,07	0,19	< 0,844

Dane z tabeli 2 nie ujawniły istotnych statystycznie różnic w zakresie ryzyka wypalenia zawodowego pomiędzy nauczycielami chemii, czyli przedmiotu postrzeganego przez uczniów jako szczególnie trudny, oraz nauczycielami przedmiotów humanistycznych, sprawiających uczniom znacznie mniej trudności. Jednak porównanie średnich uzyskanych w obydwu grupach wskazuje, że ryzyko to jest większe w pierwszej z analizowanych grup. I tak średnia uzyskana przez nauczycieli chemii w obszarze wyczerpania emocjonalnego jest o 0,52 wyższa w porównaniu ze średnią obliczoną dla nauczycieli przedmiotów humanistycznych (odpowiednio: 14,67 i 14,15). Mniejsza różnica dotyczy ryzyka depersonalizacji (0,32), ale i tak wskazuje ona na większe trudności interakcyjne pedagogów nauczających przedmiotu najtrudniejszego dla młodzieży gimnazjal-

<sup>17</sup> H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, s. 159.

nej. Pomimo to ich poczucie własnych osiągnięć jest większe niż nauczycieli przedmiotów humanistycznych (różnica wynosi 0,23), co można tłumaczyć ich świadomością znaczenia nauczanego przedmiotu tak w programach szkolnych, jak i dla realizacji studiów wyższych o szczególnie wysokim prestiżu (studia medyczne, biotechnologiczne, przyrodnicze).

Ryzyko wypalenia obejmuje bardzo wiele symptomów stopniowo coraz bardziej utrudniających funkcjonowanie zawodowe. Trudności te po pewnym czasie kumulują się, dając syndrom wypalenia zawodowego. Badani nauczyciele oceniali nasilenie u siebie takich objawów, odpowiadając na pytanie, czy często towarzyszą im one w trakcie bądź po zakończeniu wykonywania obowiązków zawodowych. Oceny dokonywane były na podstawie skali pięciostopniowej, na której cyfra 1 oznaczała brak takich zależności, a cyfra 5 – ich bardzo częste występowanie.

Spośród sześciu analizowanych symptomów sygnalizujących podwyższone ryzyko wypalenia zawodowego wyższą średnią aż w siedmiu z nich uzyskali nauczyciele chemii w porównaniu z kolegami nauczającymi przedmiotów humanistycznych w tych samych szkołach. Wprawdzie tylko w odniesieniu do poczucia załamania różnice te kształtują się na poziomie istotnym statystycznie, niemniej to jednak nauczycielom chemii częściej towarzyszy w trakcie prowadzenia lekcji lub po ich zakończeniu również przemęczenie, zdenerwowanie, załamanie, ból głowy, a także obawy o swoją przyszłość w wykonywanym zawodzie.

**Tabela 3. Nasilenie u badanych nauczycieli symptomów sygnalizujących podwyższone ryzyko wypalenia zawodowego**

Symptomy	Śr. n.ch.	SD	Śr. n.p.h.	SD	t	p
Przemęczenie	3,40	0,98	3,29	0,96	0,95	< 0,345
Zdenerwowanie	2,80	1,00	2,75	1,04	0,36	< 0,719
Lęki	1,40	0,78	1,57	0,86	-1,79	< 0,075
Załamanie	2,10	1,13	1,85	0,95	1,98	< 0,048
Ból głowy	2,84	1,25	2,62	1,23	1,48	< 0,140
Obawy o swoją przyszłość w zawodzie	2,66	1,34	2,54	1,21	0,72	< 0,475

Może się to wiązać z nieproporcjonalnie dużym wysiłkiem włożonym w pracę w stosunku do uzyskiwanych efektów, w związku z tym że chemia jest przedmiotem sprawiającym uczniom najwięcej trudności, a jednocześnie najmniej przez nich lubianym. Tylko w odniesieniu do odczuwanych lęków średnia nauczycieli chemii jest niższa, co może wskazywać na ich większą odporność psychiczną na zaburzenia nerwicowe, których objawami są często właśnie lęki o nieokreślonej etiologii.

Zasadniczo częstość występowania u siebie symptomów podwyższonego ryzyka wypalenia zawodowego badani z obydwu grup diagnozują w sposób sygnalizujący duże poczucie zagrożenia. Na pięciostopniowej skali tak nauczyciele chemii, jak i przedmiotów humanistycznych uzyskali wyniki poniżej 2,5 tylko w dwóch obszarach (łęki i załamanie), natomiast doświadczanie poczucia przemęczenia w obydwu grupach uzyskało średnią znacząco przekraczającą wartość cyfry 3. W tej sytuacji bardzo ważne jest poczucie wsparcia zmniejszające ryzyko konsekwencji tego typu negatywnych doświadczeń zawodowych. Sytuację badanych nauczycieli pod względem otrzymywanego wsparcia obrazuje tabela 4.

Wsparcie instytucjonalne otrzymywane przez badanych nauczycieli chemii i przedmiotów humanistycznych kształtuje się na podobnym poziomie, różnice nie osiągają poziomu istotności statystycznej.

Zarówno w odniesieniu do wsparcia ze strony dyrekcji, jak i współpracowników wyższe średnie uzyskali nauczyciele chemii, przy czym w obydwu grupach wyniki te można uznać za wysokie, ponieważ w pięciostopniowej skali znacznie przekraczają wartości cyfry 3.

**Tabela 4. Odczuwanie przez badanych nauczycieli wsparcia środowiskowego i instytucjonalnego**

Osoby wspierające	Śr. n.ch.	SD	Śr. n.p.h.	SD	t	p
Współmałżonek/partner	3,98	1,48	3,73	1,57	1,32	< 0,187
Własne dzieci	2,99	1,74	2,98	1,69	0,00	< 1,00
Rodzice	3,18	1,57	3,18	1,61	0,00	< 1,00
Rodzeństwo	3,06	1,55	2,90	1,54	0,87	< 3,84
Koledzy z pracy	3,46	1,11	3,38	1,16	0,59	< 0,55
Inni koledzy, przyjaciele	3,49	1,23	3,29	1,30	1,26	< 0,210
Uczniowie	2,04	1,05	2,26	1,14	-1,61	< 0,108
Rodzice uczniów	1,90	0,96	2,20	1,14	-2,33	< 0,021
Dyrekcja szkoły	3,22	1,25	3,13	1,26	-0,54	< 0,593

Zarówno nauczyciele chemii, jak i przedmiotów humanistycznych na większe wsparcie mogą liczyć ze strony współpracowników niż dyrekcji szkoły, co z jednej strony wskazuje na duży stopień solidarności koleżeńskiej, ale z drugiej sygnalizuje niedostatek wsparcia ze strony osób pełniących funkcje znaczące dla funkcjonowania zawodowego badanych nauczycieli, natomiast największego wsparcia badanym z obydwu grup udzielają ich współmałżonkowie. Jeśli dodatkowo uwzględnimy wysoki poziom wsparcia ze strony dzieci, rodziców oraz rodzeństwa, możemy uznać, że dla badanych nauczycieli szczególne znaczenie posiada rodzina. Udzielane przez nią wsparcie jest ważnym czynnikiem radzenia sobie ze stresami życia zawodowego, a tym samym zmniejsza ryzyko wypalenia.

## Zakończenie

Nauczyciele stanowią kategorię zawodów podwyższonego ryzyka wypalenia zawodowego, co potwierdziło wiele dotychczasowych badań. W Polsce badania nad wypaleniem zawodowym nauczycieli przeprowadziła H. Sęk. Autorka skoncentrowała się na tej kategorii zawodowej, ponieważ przez kilkadziesiąt powojennych lat degradacji zawodów pomocowych, mieszczących się w tzw. sferze budżetowej, nauczyciele znajdowali się w szczególnie trudnej sytuacji. Niskie płace, duże obciążenie obowiązkami i narażenie na stres dzielili z przedstawicielami innych zawodów pomocowych. Stresogennie działał również fakt, iż ich pozycja zawodowa i związany z nią prestiż były nieporównywalnie niskie w stosunku do okresu II Rzeczypospolitej. Ponadto nauczycielom stawiane były zawsze duże oczekiwania nie tylko co do ich kompetencji merytorycznych i metodycznych, ale również cech osobowościowych, współdecydujących zarówno o efektach kształcenia, jak i wychowania szkolnego, porównywalne w swej wadze może tylko do wymagań formułowanych wobec zawodu lekarza. Jakkolwiek jednak lekarz jest obciążony stresami w nie mniejszym stopniu, publiczny wymiar realizacji jego roli ma zdecydowanie mniejszy zakres. Nauczyciel musi stawać codziennie przed licznym audytorium tworzonym przez uczniów, często z postawą lekceważenia obowiązków szkolnych, z niską motywacją uczenia się, nierzadko z nastawieniem aspołecznym i zachowaniami agresywnymi. Społeczeństwo obciąża nauczyciela za porażki wychowawcze, podczas gdy jego możliwości w tym zakresie są bardzo ograniczone, zważywszy na znaczenie socjalizacji pierwotnej, dokonującej się głównie pod wpływem rodziny, środowiska lokalnego i mediów<sup>18</sup>.

H. Sęk podaje, że badania z lat 1991–1993 wykazały znaczne i wzrastające obciążenie nauczycieli stresem. Wartości każdego z 16 uwzględnionych stresorów przekroczyły 3,2 przy pięciostopniowej skali, co oznacza, że badani uznawali doświadczany stres za zbliżony do silnego. Największe zagrożenie badani nauczyciele dostrzegali w niskich zarobkach, niewspółmiernych do wysiłku wkładanego w pracę i jej wartości, niski prestiż zawodu, zachowania uczniów, przeładowane i ciągle zmieniające się programy nauczania, częste kontrole oraz niekorzystne warunki pracy, w tym braki w wyposażeniu. Nauczyciele przeżywają ponadto stresy wynikające ze sprzeczności pomiędzy ideałami i marzeniami a realiami swojej pracy, co podkreślają Kassel (1981) i Nosal (1994)<sup>19</sup>. Także Z. Kwieciński wskazuje duże zagrożenie wypaleniem zawodowym nauczycieli, wymieniając dwa jego aspekty: syndrom intelektualny i motywacyjny<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Tamże, s. 149–167.

<sup>19</sup> Tamże, s. 152–153.

<sup>20</sup> Z. Kwieciński, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej* [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000, s. 7.



Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań prezentowane w tym opracowaniu potwierdzają duże obciążenie nauczycieli stresem generującym wzrost ryzyka wypalenia zawodowego, jednak ich głównym celem było zdiagnozowanie różnic pomiędzy badanymi grupami, wyodrębnionymi ze względu na stopień trudności dla uczniów nauczanego przez nich przedmiotu. Przyjęte założenie, że w grupie nauczycieli realizujących najtrudniejszy szkolny przedmiot ryzyko wypalenia będzie większe niż w grupie nauczycieli zatrudnionych w tych samych szkołach, ale realizujących przedmioty sprawiające uczniom mniej trudności, potwierdziło się tylko częściowo. Nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie w żadnym z trzech wymiarów wypalenia zawodowego mierzonego kwestionariuszem MBI, jednak nauczyciele chemii uzyskali wyższe średnie w obszarach wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji, a niższe w obszarze poczucia osiągnięć osobistych. Ponadto częściej w trakcie wykonywania pracy zawodowej lub tuż po jej zakończeniu czuli się przemęczeni, zdenerwowani, załamani i zaniepokojeni o swoją przyszłość w zawodzie oraz bolała ich głowa, stąd wniosek, że trudność nauczanego przedmiotu różnicuje sytuację psychoemocjonalną nauczycieli, w tym również ryzyko wypalenia zawodowego.

## Bibliografia

- Burisch M., *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg 1989.
- Burisch M., *W poszukiwaniu teorii – przemyslenia na temat natury i etiologii wypalenia* [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Cherniss C., *Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout* [w:] *Professional Burnout: Recent developments in theory and research*, red. B. Schaufeli, Ch. Maslach, T. Marek, DC: Taylor & Francis, Washington 1993.
- Chodkowski Z., *Funkcjonowanie zawodowe słuchaczy studiów podyplomowych*, Rzeszów 2012.
- Fengler J., *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Freudenberger H.J., *Das Erschöpfungssyndrom von Mitarbeitern in Alternativen Einrichtungen* [w:] *Therapeutische Wohngemeinschaften. Erfahrungen, Modelle, Supervision*, red. H. Petzold, G. Vormann, Pfeiffer Verlag, München 1980.
- Kwieciński Z., *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej* [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
- Maslach Ch., *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej* [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Maslach Ch., Jackson S.E., *Burnout in organizational settings*, "Applied Social Psychology Annual 5", red. S. Oskamp, CA, Sage, Beverly Hills 1984.
- Risch B., *Teaching Chemistry around the World*, Waxmann, Münster, Berlin 2010.

- Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania* [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Syroka, J., *Wypalenie zawodowe – koszty indywidualne i społeczne* [w:] *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu* (t. 6, s. 355–370), red. S.A. Witkowski, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003.
- Terelak J.F., *Psychologia menedżera. Wybrane zagadnienia psychologii organizacji i zarządzania*, Warszawa 2005.

**dr Elżbieta Markiewicz**

Spoleczna Akademia Nauk w Łodzi

**dr Ireneusz Skawina**

Spoleczna Akademia Nauk w Łodzi

## **KRYTERIUM JAKOŚCI PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ Z DZIEĆMI W ŚRODOWISKU PRZEDSZKOLNYM**

### **THE CRITERION OF THE QUALITY OF DIDACTIC-EDUCATIVE WORK WITH CHILDREN IN PRE-SCHOOL ENVIRONMENT**

#### **Streszczenie**

Współczesne placówki instytucjonalno-oświatowe funkcjonują w rzeczywistości dynamicznie rozwijającej się cywilizacji. Generuje ona procesualne zmiany, które z kolei implikują potrzebę dostosowania się do wyznaczonych (czy raczej narzuconych) standardów współczesności. Oznacza to, że w zakresie instytucjonalnej edukacji dydaktyczno-wychowawczej, już na poziomie przedszkolnym, nastąpiła konieczność aktywnych przemian. W obszarze treściowego uposażenia dotyczą one m.in. zreformowania dotychczasowej i wdrożenia nowej podstawy programowej. W związku z tym pojawia się pytanie o naturę przedmiotowego kryterium wprowadzanych transformacji. Wydaje się bowiem, że czasy współczesne oraz wymagania stawiane zarówno instytucjom, jak i jednostkom, wymusiły potrzebę oceny placówek oświatowych w kategoriach jakości ich strukturalnego i merytorycznego funkcjonowania. Stąd celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na jakość pracy przedszkola. Wymiernym bowiem efektem jego właściwego funkcjonowania jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, tak by każde dziecko osiągnęło rozwój na miarę własnych możliwości. Dlatego też, w następstwie troski, Autorzy niniejszego artykułu podnieśli problem zaplanowanego i przemyślanego procesu podnoszenia jakości pracy w przedszkolnych placówkach oświatowych.

**Słowa kluczowe:** dzieci, jakość edukacji, placówki oświatowe, środowisko dydaktyczno-oświatowe, standardy nauczania.

#### **Abstract**

The contemporary of an institutional-educational institutions function in reality a dynamically developing civilization. It generates a processual changes which in turn implies the need to adapt to the designated (or rather imposed) contemporary standards. This means that in terms of institutional education, didactic and educational work already at preschool level, there has been a need for proactive change. In the area of substantive content, they relate, inter alia, reform of the existing and implementation of the new core curriculum. Therefore, the question arises about the nature of the criterion of introduced transformation. For it seems that the modern times, and the require-

ments of both institutions and individuals, have led to the need to assess educational institutions in terms of the quality of their structural and substantive work. Hence, the aim of this paper is to draw attention to the quality of work of the nursery.

The tangible for effect of its proper functioning is to provide quality education so that every child is developing on the best of their abilities. Therefore, as a result of concern, the authors of this article, raised their problem of planned and thought out raising process the quality of work in preschool educational establishments.

**Key words:** children, the quality of education, educational establishments, didactic and educational environment, curriculum standards.

## Wprowadzenie

Wśród wielu dokonujących się przemian w zakresie polskiej edukacji istotną rolę pełnią te z nich, które dążą do podnoszenia jej jakości. Jakość staje się równo-  
rzednym wyzwaniem, miarą oraz wymogiem współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej. Będąc rodzicami, oczekujemy od placówek przedszkolnych spełnienia wysokich standardów w zakresie organizacji i kształcenia. Będąc wychowawcami i nauczycielami edukacji przedszkolnej, dążymy do realizacji wyznaczonych zasad i norm określających podstawowe wymagania i praktyki stawiane praktyce przedszkolnej w celu podniesienia jej efektywności oraz poziomu jakości dydaktyczno-wychowawczej.

Placówki instytucjonalnej edukacji i wychowania już na pierwszym etapie kształcenia, tj. na poziomie przedszkolnym, rozwijają nie tylko kompetencje poznawczo-społeczne dziecka, ale jednocześnie przygotowują go do podjęcia nauki w szkole. Oznacza to, że w tym zintegrowanym procesie dydaktycznym w sposób metodycznie zorganizowany konstituowany jest holistyczny rozwój dziecka. Proces ten obejmuje wszystkie istotne sfery rozwojowe, tj. intelektualną, emocjonalną, percepcyjno-motoryczną, fizyczną (ruchową), społeczną oraz duchową. Stąd dziecko w ramach edukacji przedszkolnej zdobywa uporządkowaną wiedzę o otaczającej go rzeczywistości poprzez kontrolowane jej odkrywanie, poznanie i asymilowanie. W toku procesualnego nabywania wiedzy, poprzez działania będące aktywnym poszukiwaniem, wykształcają się u dziecka umiejętności praktyczne, które wespół ze zdobytą wcześniej wiedzą formują jego doświadczenia. Skoro więc placówki przedszkolne stanowią miejsce, w którym dziecko zaczyna poznawać świat w sposób bardziej uporządkowany, zaplanowany i systematyczny, a jego rozwój powinien być we właściwy sposób stymulowany<sup>1</sup>, to zasadną wydaje się priorytetowa dbałość o podnoszenie poziomu jakości organizacji i pracy środowiska dydaktyczno-wychowawczego w przedszkolach. Mierzenie tej jakości odnosi się nie tylko do generowania różnorodnych danych dotyczących istniejącego stanu rzeczy, ale przede wszystkim jest źródłem obiektywnych informacji o efektach pracy placówek oświatowych. Dlatego zgodnie z rozporządzeniem

<sup>1</sup> A. Watōła, *Przedszkole – przestrzeń rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2009, s. 17.

Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 sierpnia 1999 r.<sup>2</sup> prowadzone są różnorodnie działania, o charakterze globalnym, w zakresie mierzenia jakości pracy i funkcjonowania przedszkoli (oraz szkół).

## 1. Prawno-pedagogiczny model edukacji przedszkolnej

Podstawa programowa edukacji przedszkolnej ukazuje obszary działalności edukacyjnej każdego przedszkola<sup>3</sup>. Dotyczą one realizacji uporządkowanego (czy zorganizowanego i usystematyzowanego) zbioru strategii opiekuńczych, wychowawczych oraz dydaktycznych, których metodyka i orientacja pracy związana jest z elementami zabawy stosowanymi w scenariuszach zajęć dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat.

W trosce o właściwe oddziaływanie edukacyjno-wychowawcze przed każdą placówką przedszkolną stawiane są zatem różnorodne cele. Zostały one sformułowane w podstawie programowej zawierającej schemat zadań wyznaczających obszary wychowania i umiejętności, które muszą być uwzględnione w programie nauczania zatwierdzonym przez MEN<sup>4</sup>. Stąd pierwszy z określonych celów dotyczy wspomagania dzieci w rozwijaniu ich uzdolnień oraz kształtowaniu czynności intelektualnych, tzn. stwarzania przez nauczyciela takich sytuacji, np. poprzez zabawę i zadawanie pytań, które rozbudzą w dziecku ciekawość, myślenie oraz wyciąganie wniosków potrzebnych im w codziennych sytuacjach i dalszej edukacji. Rozwój intelektualny bowiem nie tylko zapewnia dziecku swobodę w poznawaniu otaczającej go rzeczywistości, ale jednocześnie wpływa na jego sprawność wzrokową, orientację w czasie i przestrzeni oraz kształtowanie pamięci i myślenia.

Drugi z celów opiera się na budowaniu systemu wartości, czyli wdrażaniu fundamentalnej etyki normatywnej jako wskazaniu norm postępowania oraz kryteriów oceny działań i ich uzasadniania w aspekcie aksjologicznym, deontologicznym, odpowiedzialnościowym oraz aretologicznym. Istotą tych działań jest ukształtowanie właściwych wzorców postaw i zachowań oraz rozbudzenie w dziecku otwartości i empatii wobec innych osób.

Kolejny z celów, jaki został zdefiniowany w podstawie programowej, mówi o kształtowaniu u dzieci odporności emocjonalnej. Odporność ta jest bowiem koniecznym determinantem umiejętności radzenia sobie w nowych i trudnych

---

<sup>2</sup> Rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowanie ekspertyz, DzU z dnia 13 sierpnia 1999 r., nr 67, poz. 759.

<sup>3</sup> C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 41–42.

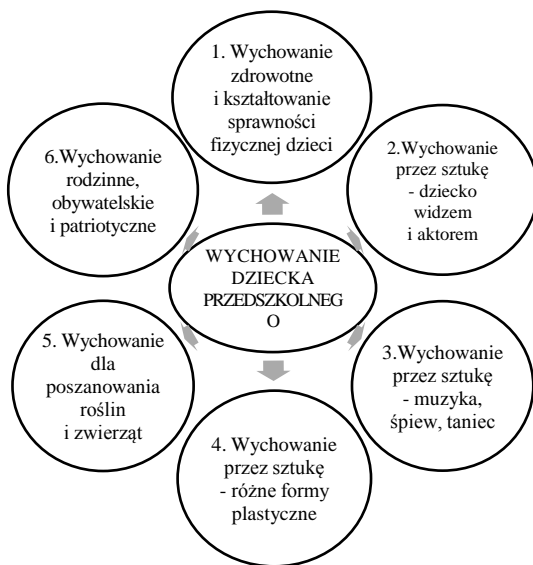
<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU z dnia 14 czerwca 2014 r., nr 4, poz. 17.

sytuacjach oraz doświadczania i afirmowania pojawiających się stresów i porażek. Kształtowanie odporności emocjonalnej oznacza więc kontrolowane generowanie w przedszkolu warunków do rozwijania u dzieci zdolności kierowania swym zachowaniem tak, aby mogły rozwiązywać trudności wymagające zarówno wysiłku, jak i opanowania napięć.

Istotny cel to również rozwijanie u dzieci umiejętności społecznych. Poprzez aktywny kontakt z otoczeniem dziecko uczy się bowiem akceptacji i wyrażania własnych emocji. Z kształtowaniem tych umiejętności związane jest stworzenie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych. Stąd też ważna wydaje się troska nie tylko o rozwój intelektualny dzieci, ale również o ich zdrowie i sprawność fizyczną, co kompensują wszelkiego rodzaju zabawy i zajęcia sportowe.

Kolejny cel związany jest z budowaniem dziecięcej wiedzy o otaczającym go świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym. Dążenie to wpływa zarówno na poszanowanie przez dziecko własnego otoczenia, jak i rozwijanie umiejętności autoprezentacji w taki sposób, by było zrozumiałe dla innych. W działaniach tych niezbywalną rolę pełni nauczyciel, który wprowadza dzieci w świat społecznej tożsamości, przynależności, kultury i wartości estetycznych.

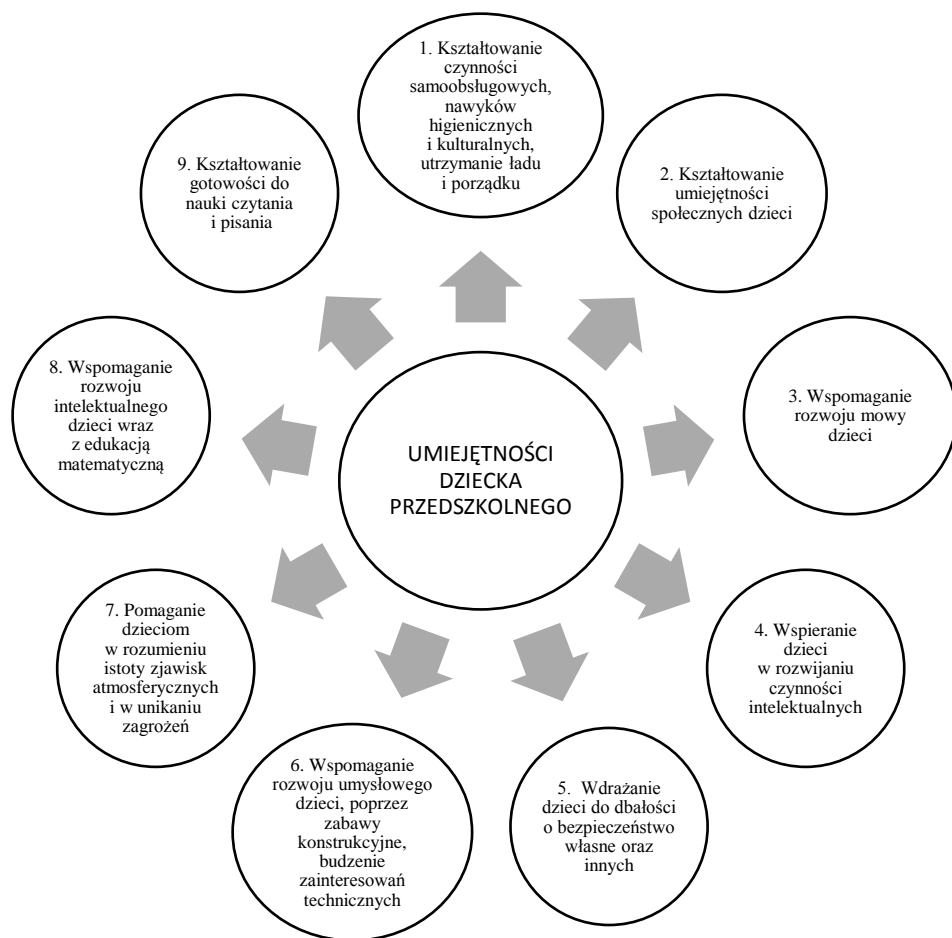
Ostatni z celów wychowania przedszkolnego związany jest z zapewnieniem dziecku efektywniejszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie jego ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowaniem tych wiadomości i umiejętności, które pełną istotną rolę w edukacji szkolnej.



Rys. 1. Obszary wychowania dziecka przedszkolnego

Źródło: opracowanie własne podstawy programowej wychowania przedszkolnego dnia 30 maja 2014 r., DzU z dnia 14 czerwca 2014 r., nr 4, poz. 17.

Powyższe cele są realizowane we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola. W każdym z obszarów podane są umiejętności i wiadomości, którymi powinny wykazać się dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego. Osiągnięciu tych celów służy adaptacja zadań wynikających z realizacji programów wychowawczo-dydaktycznych. Zadania te, będące następstwem znowelizowanej podstawy programowej MEN<sup>5</sup>, są ściśle powiązane z 15 obszarami, z czego sześć dotyczy wychowania (rys. 1), a dziewięć umiejętności (rys. 2) dzieci przedszkolnych.



Rys. 2. Obszary umiejętności dziecka przedszkolnego

<sup>5</sup> Tamże.

Źródło: opracowanie własne podstawy programowej wychowania przedszkolnego dnia 30 maja 2014 r., DzU z dnia 14 czerwca 2014 r., nr 4, poz. 17.

Zadanie w zakresie wychowania zdrowotnego i kształtowania sprawności fizycznej dzieci wskazuje, jak należy wdrażać dzieci do dbałości o własne bezpieczeństwo oraz innych. Kształtowanie u dziecka czynności samoobsługowych i higienicznych wpływa na to, aby umiało ono samodzielnie się ubrać, rozebrać, skorzystać z toalety, umyć ręce, ma uświadomić, jak ważne jest zdrowe odżywianie. Kiedy dzieci te czynności opanują, jest im łatwiej w utrzymaniu porządku<sup>6</sup>.

Kolejnym obszarem jest wychowanie przez sztukę, tzn. wychowanie estetyczne kształtujące rozwój wyobraźni i twórczości dzieci w kontaktach z teatrem, muzyką, tańcem, śpiewem, formami plastycznymi oraz pozostałymi formami aktywności.

Następny z obszarów to wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt, które dostarcza wiedzy o podstawowych formach środowiska przyrodniczego, zależności przynależnych mu form żywych oraz charakterystyki jego funkcjonowania.

Ostatnim obszarem, mającym wymiar moralno-społeczny, jest wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne. Implikuje ono podstawową wiedzę o środowisku rodzinnym, rolach społecznych oraz tożsamości narodowej.

Przedstawione obszary wychowawcze są zbieżne z obszarami z zakresu rozwoju umiejętności dzieci w wieku przedszkolnym.

Pierwszy z obszaru umiejętności dotyczy kształtowania u dzieci czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Oznacza to, że dziecko nabywa sprawności samodzielnego umycia się, właściwego zachowania przy stole podczas posiłku i sprzątanania po sobie. Nabywana jest wprawa samodzielnego ubierania i rozbierania się, korzystania z toalety, szacunku własnych rzeczy oraz utrzymywania porządku w swoim otoczeniu.

Kolejny obszar dotyczy kształtowania umiejętności społecznych. Oznacza to wypracowanie zręczności komunikacyjnej z rówieśnikami (oraz dorosłymi), stosownego funkcjonowania w zabawie i sytuacjach zadaniowych oraz przewidywalności konsekwencji własnych zachowań.

Następną, ważną umiejętnością jest wspomaganie rozwoju mowy. Oznacza to nabywanie biegłości w zakresie poprawnej realizacji fonemów, wyrazów i konstrukcji zdaniowych<sup>7</sup> oraz uważnego słuchania i rozumienia, formułowania dłuższych wypowiedzi i komunikowania o swoich potrzebach i emocjach w sposób zrozumiały dla otoczenia.

---

<sup>6</sup> A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Podstawa programowa*, Warszawa 2010, s. 113–114.

<sup>7</sup> W przypadku jakichkolwiek zakłóceń związanych z rozwojem mowy czynnej i biernej dziecko ma możliwość kompensacji w ramach logopedycznej terapii zajęciowej.



Istotnym obszarem rozwoju umiejętności jest wspieranie dzieci w czynnościach intelektualnych niezbędnych w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia. Dziecko przewiduje, dostrzega oraz wyciąga, adekwatnie do posiadanych możliwości, skutki operacyjno-manipulacyjne na przedmiotach. Nabywana zostaje również zdolność grupowania obiektów, które do siebie pasują, łączenia przyczynowo-skutkowego oraz przewidywania zdarzeń.

Piąty z obszarów rozwoju umiejętności dziecka przedszkolnego, tj. wdrażanie do odpowiedzialnego respektowania zasad bezpieczeństwa, mówi o właściwych postawach zachowań wobec zagrożeń ze strony ludzi, zwierząt, roślin oraz możliwościach uzyskania pomocy. Kształtowana jest tu również świadomość niebezpieczeństw grożących na drodze, rozumienie zakazu spożywania nieznanych owoców, roślin, pokarmów nieznanego pochodzenia, lekarstw oraz wzbudzana kreatywność bezpiecznego organizowania własnego czasu wolnego.

Bardzo ważnym elementem kompetencji rozwojowych jest doskonalenie umysłowe. Odbywa się ono przez zabawy konstrukcyjne (np. budowanie, tworzenie kompozycji przestrzennych) i rozbudzanie zainteresowań technicznych.

Kolejną sferą nabywania umiejętności jest rozumienie istoty zjawisk atmosferycznych. Oznacza to nabycie sprawności w rozpoznawaniu i nazywaniu zjawisk meteorologicznych właściwych dla danej pory roku<sup>8</sup>.

Następny z obszarów mówi o wspomaganiu dzieci w rozwoju intelektualnym wraz z edukacją matematyczną. Dziecko nabywa umiejętność poprawnego liczenia, wyznaczania wyników prostych operacji matematycznych, tj. dodawania i odejmowania, posługuje się liczebnikami, posiada (zgodną z normą wiekową) orientację przestrzenną i prawidłową lateralizację w obszarze statycznym i dynamicznym.

Ostatnim z założonych zadań, w obszarze umiejętności dziecka przedszkolnego, jest kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie w szkole podstawowej. Dziecko posiada wykształconą dużą i małą motorykę, interesuje się czytaniem i pisanem, potrafi słuchać ze zrozumieniem, konstruować krótkie zdania, dzielić je na wyrazy, a wyrazy na sylaby, wyodrębnia głoski w słowach, rozumie sens informacji podanych w formie rysunków.

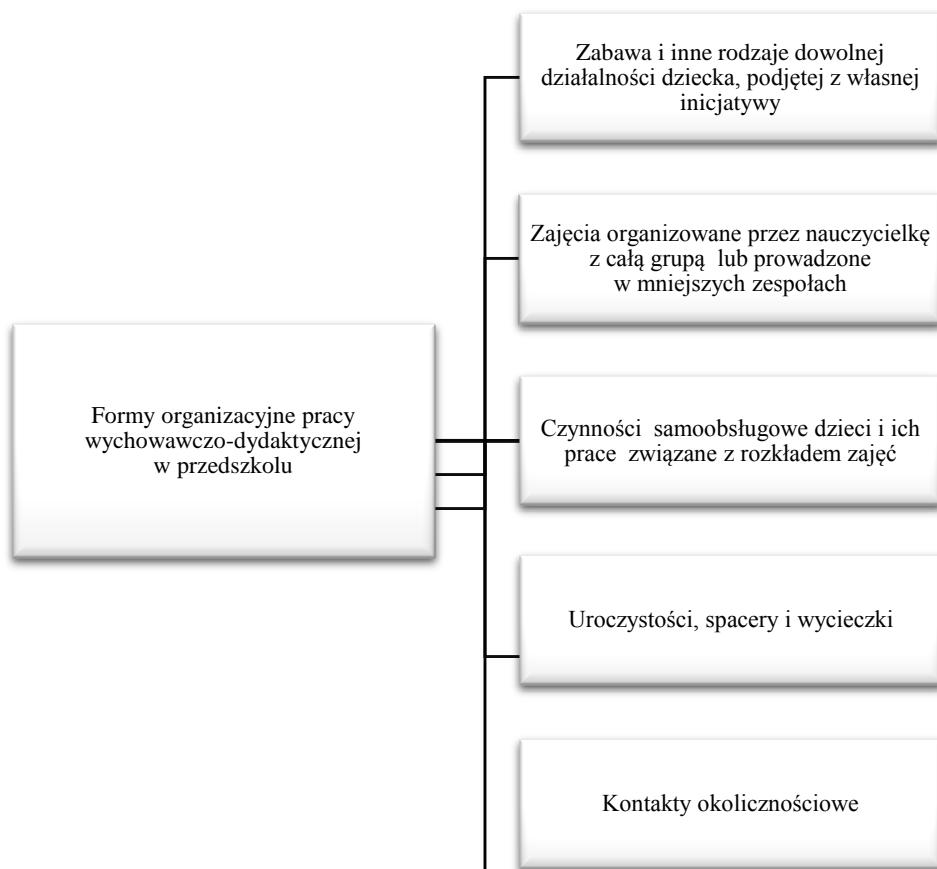
Omówione cele i zadania przedszkola, wynikające z obowiązującej podstawy programowej, bez względu na działania profilowe danej placówki (tzn. niezależnie czy ma ona charakter publiczny, czy niepubliczny), są ze sobą sprzężone i wzajemnie uwarunkowane. Stąd ich praktyczne przełożenie, nakierowane na holistycznie rozumiany egalitaryzm edukacyjno-wychowawczy, winno zachodzić przy priorytetowym uwzględnieniu zarówno autonomii, jak i indywidualnego zróżnicowania dzieci oraz różnorodnych warunków ich środowiska wychowawczego. Podejście takie determinuje godziwy i jednorodny charakter rozpoczęcia obowiązku szkolnego, co stanowi podstawowy warunek realizacji idei

---

<sup>8</sup> Dziecko wie, jak powinno się zachować np. w trakcie burzy, umie dostosować ubiór do pory roku, wie, o czym mówi osoba zapowiadająca pogodę i stosuje się, w miarę swoich możliwości, do podawanych informacji.

demokratycznych oraz przeciwdziała zjawisku negatywnej selekcji dzieci już na najniższym szczeblu edukacji<sup>9</sup>.

## 2. Wybrane formy pracy dydaktyczno-wychowawczej w środowisku przedszkolnym



**Rys. 3. Podstawowe formy organizacyjne pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu**

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, WAM, Kraków 2011, s. 267–281.

Prawidłowy przebieg procesu edukacyjno-wychowawczego w środowisku przedszkolnym, wyrażający jego efektywność<sup>10</sup>, narzuca konieczność zastoso-

<sup>9</sup> S. Guz, *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Warszawa 1996, s. 64.

wania odpowiednich form (oraz adekwatnych metod) organizowania pracy wychowawczo-dydaktycznej wychowania przedszkolnego, które obligatoryjnie winny być dostosowane do właściwości rozwojowych dziecka. Stąd formy organizacyjne pracy pedagogicznej należy rozumieć jako szereg zaplanowanych w czasie i przestrzeni wzajemnych czynności (i oddziaływań – E.M.) wychowawcy i wychowanka<sup>11</sup>. W praktyce dydaktyczno-opiekuńczej przedszkola oznacza to działalność w pięciu podstawowych obszarach (rys. 3).

Zabawa stanowi elementarną formę aktywności dziecka w wieku przedszkolnym. Jest ona bowiem naturalną działalnością aktywizującą dzieci o różnych typach osobowości oraz różnym poziomie intelektualnym. Stąd jest specyficznym rodzajem operacji, dzięki którym dziecko może, odtwarzając i przetwarzając treść swoich doświadczeń w świecie rzeczywistym, przeżywać je na nowo i wielokrotnie poddawać je adaptacji od strony uczuciowej, poznawczej oraz wartościującej<sup>12</sup>. Poprzez zabawę dziecko zaspokaja własne potrzeby w wymiarze: intelektualnym, fizycznym oraz społecznym. Zajęcia zespołowe natomiast motywują, aktywizują oraz sprzyjają rozwijaniu i umacnianiu postaw i norm społecznych (przedszkolak stara się pokonać wszelkie trudności w trakcie pracy, podobnie jak w czasie zajęć indywidualnych)<sup>13</sup>.

Kolejną formą są czynności samoobsługowe stosowane oddzielnie (jak w przypadku mycia zębów po posiłku) lub łącznie (np. nauka posługiwania się sztućcami czy nabywanie umiejętności dot. kolejności ubierania poszczególnych części garderoby) z innymi zajęciami. Kompetencje, jakie nabywa dziecko podczas nauki samoobsługi, mają wymierny wpływ na jego ogólny rozwój motoryczny.

Wszelkie formy pracy związane z uczestnictwem dziecka w uroczystościach, wycieczkach czy spacerach wspierają proces aktywnego poznania otaczającej rzeczywistości oraz sprzęgają proces dydaktyczno-wychowawczy z pracą i życiem społecznym.

Realizując program wychowania przedszkolnego poprzez wdrażanie form organizacyjnych pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu, należy jednocześnie wprowadzać metody<sup>14</sup> wspierające i aktywizujące dziecko. Dobór tych

---

<sup>10</sup> O efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego każdej placówki oświatowej (niezależnie od jej charakteru) świadczy zorientowanie na realizację fundamentalnych celów i zadań wynikających z wystandaryzowanej podstawy programowej.

<sup>11</sup> J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011, s. 267.

<sup>12</sup> Skutkiem tego jest włączanie własnych doświadczeń dziecka do jego zasobów pamięci trwałej oraz systemu psychosomatycznego.

<sup>13</sup> J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy...*, s. 275.

<sup>14</sup> Metody nauczania należy definiować jako ten sposób postępowania i pracy nauczyciela (wychowawcy) z dziećmi (wychowankami), który umożliwia im opanowanie wiedzy wraz z umie-

metod warunkowany jest stopniem rozwoju intelektualnego dziecka, celów zajęć oraz samego systemu wychowawczo-dydaktycznego przedszkola. Niemniej jednak bezwzględnie należy pamiętać, że w sferze pracy dydaktyczno-wychowawczej zawsze najważniejsze jest dziecko i jego wszechstronny rozwój. Stąd też wybrane metody nie powinny być stosowane marginalnie i separacyjnie, lecz muszą wzajemnie się łączyć i dopełniać.

### 3. Mierzenie poziomu jakości środowiska dydaktyczno-wychowawczego w przedszkolach

Jakość znamionuje określony sposób myślenia (i adekwatnego działania), który jest permanentnie zorientowany na eksplorację najlepszych rezultatów. W kontekście środowiska dydaktyczno-wychowawczego przedszkola jakość będzie stopniem, w jakim zespół jego inherentnych oddziaływań realizuje określone dążenia i cele edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze. Stąd intencją mierzenia tak rozumianej jakości pracy przedszkola jest z jednej strony zgromadzenie pełnej, rzetelnej i obiektywnej informacji o poziomie realizacji określonych standardów nauczania i funkcjonowania placówki, z drugiej zdiagnozowanie i dokonanie oceny prowadzonego w niej procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wydaje się, że mierzenie jakości jest postępowaniem zmierzającym do dokładnej diagnozy wszystkich obszarów działania przedszkola. Dostarcza bowiem informacji, które stanowią podstawę do planowania rozwoju i efektywności placówki. I. Dzierżogowska i M. Rościszewska-Woźniak wskazały czynniki wpływające na jakość pracy placówek wychowania przedszkolnego. Procedury mierzenia tej jakości zostały podzielone na trzy obszary (tabela 1).

**Tabela 1. Procedury mierzenia jakości pracy placówek wychowania przedszkolnego**

Kształcenie	Opieka i wychowanie	Organizacja i kierowanie szkołą
Efekty kształcenia Organizacja i przebieg procesu kształcenia	Plan pracy pedagogicznej, priorytety szkoły Atmosfera szkoły, kontakty nauczycieli – uczeń, integracja uczniów Środowisko ucznia, opieka socjalna Zachowanie uczniów, trudności wychowawcze Frekwencja Demokracja w szkole Prawa ucznia Zdrowa i bezpieczna szkoła	Dyrektor szkoły Dokumentacja Planowanie pracy w szkole Struktura organizacyjna szkoły Kierowanie zespołem ludzi Szkolny system nadzoru Informacja i promocja szkoły Baza szkoły Finanse szkoły.

jętnościami posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych. Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 125.

	Współpraca szkoły z rodzicami i środowiskiem lokalnym	
--	---	--

Źródło: opracowanie na podstawie: I. Dzierzgowska, M. Rościszewska-Woźniak, *Mierzenie jakości pracy przedszkola*, Warszawa 1998, s. 79.

Najistotniejszym aktem prawnym zobowiązującym placówki oświatowe do opracowania i organizowania mierzenia jakości pracy szkoły jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecić prowadzenie badań i opracowanie ekspertyz<sup>15</sup>. Powyższy dokument w sposób szczegółowy opisuje procedury związane ze sprawowaniem nadzoru pedagogicznego: zewnętrznego (zwanego nadzorem pedagogicznym pierwszego stopnia) oraz wewnętrznego (nadzór pedagogiczny drugiego stopnia), co więcej, wyznacza podstawowe i ogólnie obowiązujące standardy oceny jakości pracy placówek oświatowych.

Jakość edukacji zależy od jakości działań podejmowanych przez przedszkole. Stąd jakość edukacyjną w obszarze wychowawczym należy kojarzyć z takim rozwojem placówki, który jest zorientowany zarówno na rozwój wychowanka, jak i wychowawcy. Oznacza to, że w ten sposób interpretowana jakość jest identyfikowana ze zmianami ilościowo-jakościowymi w obszarach pracy przedszkola, określającymi wysoki poziom usług edukacyjnych i wychowawczych. Współczesne placówki wychowania przedszkolnego są przedszkolami jakości, a zatem samouczącymi i samodoskonalącymi. Ich nastawienie na osiągnięcie standardów wyznacza zaś w sposób ciągły nowe elementy prowadzące do systematycznych ulepszeń. Stąd obecna edukacja przedszkolna dziecka wpisuje się we współczesne tendencje oświatowe: humanizację i demokratyzację, stwarzając możliwości pełnego rozwoju<sup>16</sup>.

## Podsumowanie

Następstwem dynamicznych zmian w systemie edukacji polskiej jest konieczność systematycznego podnoszenia jakości własnej pracy oraz tworzenia w placówkach oświatowych systemów zapewnienia ich jakości. Proces ten w szczególności dotyczy pracy i funkcjonowania placówek wychowania przedszkolnego. Podstawowym kryterium jakości przebiegu dydaktyczno-

<sup>15</sup> DzU z 2004 r., nr 89, poz. 845.

<sup>16</sup> M. Rewera, *Autorytety w świadomości młodzieży licealnej: studium porównawcze na podstawie badań uczniów I Liceum Ogólnokształcącego Collegium Gostomianum w Sandomierzu i Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Chobrze*, Stalowa Wola 2008, s. 174–176.

-wychowawczego jest obserwowalny na wielu płaszczyznach rozwój dziecka. Stąd placówki opiekuńczo-wychowawcze powinny zapewniać swym wychowankom możliwości systemowych i systematycznych postępów, co jest warunkowane właściwie wystandaryzowaną w podstawie programowej strategią jakości przedszkola w zakresie wychowania i opieki.

### Bibliografia

- Dzierzgowska I., Rościszewska-Woźniak M., *Mierzenie jakości pracy przedszkoli*, CODN, Warszawa 1998.
- Góreczna J., Wlazło S., *Jakościowy rozwój przedszkolna*, Wyd. MarMar, Wrocław 2003.
- Guz S., *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, WSP TWP, Warszawa 1996.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, WAM, Kraków 2011.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Podstawa programowa*, Erica, Warszawa 2010.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, WN PWN, Warszawa 2009.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1996.
- Rewera M., *Autorytety w świadomości młodzieży licealnej: studium porównawcze na podstawie badań uczniów I Liceum Ogólnokształcącego Collegium Gostomianum w Sandomierzu i Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Chobrze*, KUL, Stalowa Wola 2008.
- Watoła A., *Przedszkole – przestrzeń rozwoju dziecka*, WSB, Dąbrowa Górnicza 2009.

#### Akty prawne:

- DzU z dnia 13 sierpnia 1999 r., nr 67, poz. 759.
- DzU z 2004 r., nr 89, poz. 845.
- DzU z dnia 14 czerwca 2014 r., nr 4, poz. 17.

**mgr Małgorzata Papier**

absolwentka Uniwersytetu Rzeszowskiego

## **DZIAŁANIA PROFILAKTYCZNE W PRACY SOCJALNEJ**

### **PREVENTIVE ACTIVITIES IN SOCIAL WORK**

#### **Streszczenie**

Celem pracy jest ukazanie znaczenia profilaktyki w rozwiązywaniu aktualnych problemów społecznych. W części pierwszej zdefiniowano pojęcie profilaktyki, zwrócono także uwagę na genezę działań zapobiegawczych w kontekście pedagogiki społecznej. W kolejnych punktach opisana została specyfika pracy socjalnej, jej miejsca w pedagogice społecznej, a także znaczenie profilaktyki społecznej dla zapobiegania zjawiskom patologii społecznej. Praca ta sygnalizuje rosnące znaczenie zapobiegania w działaniach pracy socjalnej, wskazuje także na wspólny przedmiot działań.

**Słowa kluczowe:** profilaktyka, praca socjalna, problemy społeczne.

#### **Abstract**

The main purpose of this lecture is to show the importance of prevention in order to solve current social problems. In the first part you will find the definition of prevention, the origins of preventive activities in the context of social pedagogics. In the next parts there was presented social work and the importance of social prevention against social pathology occurrence. This lecture signals the increase of importance for all preventive activities in social work methodology.

**Key words:** prevention, social work, social problems.

#### **Wprowadzenie**

Współcześnie zauważyć możemy wzrost działań profilaktycznych przejawiający się w wielu dziedzinach naszego życia. Początkowo działania zapobiegawcze stosowano głównie w medycynie, stopniowo jednak przenoszono je na grunt zadań społecznych, tj. wychowanie dzieci, młodzieży, pedagogika dorosłych. Proces ten związany był z zaobserwowaniem pozytywnych efektów działań zapobiegawczych w medycynie, także przeświadczeniem o większej skuteczności działań uprzedzających. Wyraźny rozwój działań profilaktycznych w edukacji nastąpił po transformacji społecznej w 1989 r. w związku z przeobrażeniami gospodarczymi, zmianami społecznymi, powodującymi nasilenie się zachowań ryzykownych, a więc patologii życia społecznego. Obecny wzrost organizacji społecznych, realizujących idee wychowania społecznego, skutkuje stopniowym włączaniem obywateli w wychowanie, tworzeniem sytuacji wspierających prawidłowe postawy wychowawcze.

Działania pracy socjalnej zorientowane są na udzielanie pomocy osobom potrzebującym w sytuacji, gdy nie mogą oni samodzielnie sprostać wymogom życia. Wraz ze zmianami społecznymi zauważyć można także stopniowy rozwój sposobów, jakimi posługuje się pracownik socjalny, do których należą oprócz pomocy finansowej organizowanie wsparcia, wskazywanie wzorców społecznych. Dodatkowym zadaniem dla pracownika socjalnego jest organizowanie społeczności jako całości systemu, współpraca z poszczególnymi instytucjami, realizacja działań profilaktycznych.

W opracowaniu przedstawiona została idea profilaktyki wskazująca na rolę działań uprzedzających w wychowaniu, a także realizacji zadań z zakresu pomocy społecznej. Celem artykułu jest przybliżenie roli profilaktyki w zachowaniu równowagi społecznej, zwrócenie uwagi na efekty działań uprzedzających w niwelowaniu problemów społecznych, a także możliwości wykorzystania profilaktyki w pracy socjalnej. W poniższym tekście termin „profilaktyka” odnosić się będzie do zakresu działań pedagogiki wychowania, profilaktyki zachowań ryzykownych, a także profilaktyki społecznej.

## 1. Pojęcie i specyfika działań profilaktycznych

Wyjaśniając pojęcie profilaktyki, należy wskazać obszar działania, których dotyczyć będą czynności prewencyjne. Literatura wskazuje na potrzebę definiowania profilaktyki w różnych aspektach, tj. medycznym, pedagogicznym, a także społecznym. W odbiorze potocznym słowo „profilaktyka” rozumiane jest głównie w kontekście medycznym: „działania i środki stosowane w celu zapobiegania chorobom, ogólnie stosowanie różnych środków zapobiegawczych w celu niedopuszczenia do wypadków, uszkodzeń, katastrof”<sup>1</sup>. Według *Słownika wyrazów obcych* słowo to pochodzi z języka greckiego, tj. *prophylaktikos* – „zapobiegawczy”. Jest ono złożone z dwóch oddzielnych wyrazów greckich „pro” (przed) oraz „phylassein” (strzec, chronić)<sup>2</sup>. W ujęciu pedagogiki profilaktyka rozumiana jest jako „zapobieganie powstawaniu u dzieci niepożądanych przyzwyczajień i postaw”<sup>3</sup>. W *Encyklopedii pedagogicznej XXI w.* pojęcie profilaktyki wyjaśnione jest już w kontekście szerszym, nie tylko wychowawczym, tj. profilaktyka obejmuje swym zasięgiem wszystkie działania mające na celu zapobieganie pojawianiu się, czy też rozwojowi niepożądanych zdarzeń<sup>4</sup>.

Należy zauważyć, iż profilaktyka to nie tylko powstrzymywanie negatywnych zjawisk, to także wszystkie działania wychowawcze podejmowane niezależnie od osób je realizujących, a także miejsca działania. Wincenty Okoń zwraca

<sup>1</sup> E. Sobol (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1995, s. 707.

<sup>2</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1994, s. 412.

<sup>3</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 316.

<sup>4</sup> T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. IV, Warszawa 2005, s. 943.



ca uwagę, iż każde pożądane działanie pedagogiczne jest jednocześnie profilaktyką, ponieważ poprzez wytwarzanie wartościowych, pozytywnych cech zapobiega ono powstawaniu czy utrwalaniu cech niepożądanych<sup>5</sup>.

Celem działań profilaktycznych jest więc przeciwdziałanie negatywnym zachowaniom, zjawiskom stanowiącym zagrożenie dla prawidłowego rozwoju. Prawdopodobieństwo ich wystąpienia w przyszłości zmniejszyć powinny podejmowane działania, które jednocześnie utrzymują obecny, prawidłowy stan rzeczy.

Pojęcie „profilaktyka” w literaturze jest też zamiennie stosowane z takimi określeniami, jak: przeciwdziałanie, zapobieganie, ochrona, prewencja. Zarówno przeciwdziałanie, jak i zapobieganie odnosi się do ryzykownych, a więc niepożądanych zachowań występujących u danej osoby, grupy, także negatywnych czynników istniejących w środowisku, natomiast ochrona skierowana jest na utrwalenie pozytywnego stanu, społecznie akceptowanego postępowania jednostki, grup czy całych społeczności. Termin „prewencja” jest trudny do zdefiniowania ze względu na jego złożoność, stosowany jest przede wszystkim w odniesieniu do działań z zakresu prawa. Według *Słownika języka polskiego* oznacza on „zapobieganie czemuś, zwłaszcza przestępstwom”<sup>6</sup>, natomiast w ujęciu pedagogiki specjalnej prewencja to „działania prozdrowotne, opiekuńcze i edukacyjne, a w jej zainteresowaniu jest zapobieganie uszkodzeniom fizycznym, dysfunkcjom intelektualnym; obejmuje też działania zapobiegające trwałym uszkodzeniom funkcjonalnym lub trwałej niepełnosprawności”<sup>7</sup>. W opisie działań profilaktycznych realizowanych w środowiskach lokalnych często zamiennie stosuje się pojęcie profilaktyki oraz prewencji. Należy jednak zauważyć, iż większy zakres treści posiada profilaktyka, natomiast prewencja stosowana jest głównie w odniesieniu do prawnych aspektów funkcjonowania jednostki w społeczeństwie.

Geneza działań profilaktycznych związana jest z praktyką pedagogiki społecznej, która zajmowała się społecznymi uwarunkowaniami funkcjonowania człowieka, a więc poszukiwaniem czynników środowiskowych mających wpływ na prawidłowy rozwój człowieka. Praktyka działań pedagogiki społecznej wyznacza więc pierwszą koncepcję profilaktyki – profilaktykę społeczną. Pojmowana była ona jako dziedzina z pogranicza nauk, łącząca w sobie zagadnienia pedagogiki, medycyny, polityki społecznej oraz opieki socjalnej. Prekursorem była Helena Radlińska, która dążyła do wskazania źródła przejawów negatywnych zachowań młodzieży, wskazując na znaczenie otoczenia społecznego. Rozwój człowieka zawsze zależny jest od bodźców istniejących w jego otoczeniu, tj. środowisku lokalnym<sup>8</sup>. Profilaktyka społeczna miała na celu ukazywać

<sup>5</sup> W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 333.

<sup>6</sup> M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2002, s. 880.

<sup>7</sup> W. Dykcik, *Tendencje rozwojowe pedagogiki specjalnej w zakresie opieki, edukacji i rehabilitacji* [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 1997, s. 88.

<sup>8</sup> T. Pilch, *Encyklopedia...*, s. 412.

wzajemne powiązania środowiska wychowawczego z czynnikami ryzyka, które utrudniały prawidłowy rozwój, tak by móc dobrać odpowiednie działania o charakterze zapobiegawczym<sup>9</sup>. Kolejny etap rozwoju profilaktyki wyznacza koncepcja profilaktyki wychowawczej. Koncentrowała się ona wokół wychowania jako środka prewencyjnego, wskazując przede wszystkim na znaczenie wsparcia rozwoju jednostki. Jej działania dotyczyły zarówno zapobiegania mogącym się pojawić zagrożeniom (profilaktyka uprzedzająca), jak i tym zachowaniom negatywnym, których pierwsze objawy są już obserwowalne (profilaktyka objawowa). Profilaktyką ujmującą jednocześnie doświadczenia przedstawicieli poprzednich stanowisk jest profilaktyka społeczno-wychowawcza, opracowana przez Irenę Lepalczyk oraz Ewę Marynowicz-Hetkę. Sukces działań profilaktycznych warunkowany jest tutaj przez równoczesne prowadzenie pracy wychowawczej z jednostką, a także jej najbliższym otoczeniem. Istotna jest również analiza środowiska społecznego, jego cech, a więc stosunku istniejących czynników wspierających postulowane zachowania do czynników zagrażających im<sup>10</sup>.

Wskazane jest wyjaśnienie pojęć czynników chroniących oraz czynników zagrażających, a także zachowań ryzykownych, którym przeciwdziała profilaktyka. Terminem zachowań ryzykownych określa się wszystkie działania niosące ze sobą ryzyko negatywnych konsekwencji dla zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego jednostki<sup>11</sup>. Wskazanie zachowań ryzykownych w podejmowanych działaniach profilaktycznych zależne jest od typu zagrożeń, których wystąpieniu przeciwdziałać ma profilaktyka.

Zasadniczym celem profilaktyki jest przeciwdziałanie problemom poszczególnych osób, realizowane przy wykorzystaniu ich możliwości, a także czynników wspierających, tkwiących w otoczeniu. Czynniki chroniące dążą do zwiększenia odporności jednostki na negatywne wzorce czy zachowania. Istotne jest prawidłowe ich rozpoznanie, ponieważ w znaczący sposób wpływają one na powodzenie prowadzonych działań profilaktycznych. W dostępnych badaniach zaobserwować można stałą grupę czynników chroniących, m.in. silna więź emocjonalna z rodziną, zainteresowanie nauką szkolną, pracą zawodową, regularne praktyki religijne, poszanowanie dla obowiązujących norm, wartości oraz przynależność do pozytywnej grupy społecznej.

Zachowania określane mianem czynników ryzyka sprzyjają powstawaniu zachowań ryzykownych, niezgodnych z obowiązującymi normami, m.in. są to złe warunki mieszkaniowe, ekonomiczno-społeczne, stres psychiczny, zagrożenie wpływem negatywnych wzorców moralnych<sup>12</sup>. Badania wskazują, iż różne zachowania ryzykowne warunkowane są przez tę samą grupę czynników ryzy-

<sup>9</sup> H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961, s. 370.

<sup>10</sup> T. Pilch, *Encyklopedia...*, s. 944–945.

<sup>11</sup> J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej profilaktyki*, Warszawa 2002, s. 11.

<sup>12</sup> Z.B. Gaś, *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1992, s. 13.

ka<sup>13</sup>. Analizując równoważność wskazanych czynników, należy zauważyć, iż istnienie czynników chroniących nie stanowi bariery ograniczającej występowanie zachowań ryzykownych. Jednocześnie współwystępowanie kilku czynników ryzyka wpływa na wzrost podejmowanych zachowań problemowych. W badaniach wskazuje się, że różne zachowania ryzykowne warunkowane są przez tę samą grupę czynników ryzyka. Tak więc profilaktyka skierowana wobec poszczególnych problemów społecznych realizowana być powinna ze szczególnym uwzględnieniem nie tylko cech jednostki, rodziny, ale także z docenieniem potencjału tkwiącego w środowisku społecznym. Celem szeroko pojętej profilaktyki jest eliminacja czynników ryzyka przy jednoczesnym wzmacnianiu czynników chroniących. W powyższej definicji dostrzec możemy także odniesienie do historycznych koncepcji profilaktyki poprzez uwzględnienie zarówno znaczenia środowiska, jak i wychowania w szeroko pojętej profilaktyce<sup>14</sup>.

Ważne jest określenie problemów społecznych, którym należy przeciwdziałać, specyfiki przejawianych zachowań patologicznych, a także ustalenie i zidentyfikowanie czynników chroniących, tj. instytucji, osób, które stanowią będą wsparcie dla prowadzonych działań.

Profilaktyka społeczna w ścisły sposób związana jest więc z pedagogiką społeczną, gdyż zapobiega wystąpieniu niepożądanych zjawisk w życiu człowieka. Pedagogika społeczna z kolei wskazuje na społeczne uwarunkowania regulujące prawidłowe funkcjonowanie jednostki. W kontekście niniejszych rozważań wskazane jest przybliżenie znaczenia profilaktyki w działaniach pracy socjalnej. Wymienione zagadnienia związane są z problematyką środowiska człowieka, jego wpływu na życie jednostki, a także możliwości rozwoju społecznego. Profilaktyka zajmuje się powstrzymaniem pojawiania się negatywnych zachowań społecznych, tak by zmniejszyć potrzebę działania pomocy społecznej, pracy socjalnej.

## 2. Praca socjalna w perspektywie pedagogiki społecznej

Określając przedmiot badań pracy socjalnej, należy wskazać zakres pedagogiki społecznej opisującej relacje człowieka ze społeczeństwem. W *Encyklopedii pedagogicznej XXI w.* podkreśla się wspierający charakter pedagogiki społecznej dla wychowania, tj. „traktowanie elementów środowiska życia jako potencjalnych bądź aktualnych podmiotów wychowania i czynników rozwoju człowieka w różnych fazach jego egzystencji”<sup>15</sup>. Wskazuje także na możliwość wykorzystania elementów otaczającej rzeczywistości – czynników społecznych, przyrod-

<sup>13</sup> J. Szymańska, *Programy...*, s. 16.

<sup>14</sup> P. Piotrowski, K. Zajączkowski, *Profilaktyka w gimnazjum. Projektowanie, realizacja i ewaluacja programu*, Kraków 2003, s. 45.

<sup>15</sup> T. Pilch, *Encyklopedia...*, s. 264.

nicznych, techniczno-cywilizacyjnych, kulturowych do tworzenia warunków sprzyjających aktualnie akceptowanym kierunkom wychowania. Pedagogika społeczna odwołuje się do socjologicznej tezy, iż wychowanie jest funkcją społeczną, a poszczególne jednostki tworzą związek grup społecznych<sup>16</sup>.

Pedagogika społeczna jest nie tylko nauką, ale także działaniem praktycznym, zajmującym się istniejącą relacją pomiędzy jednostką a społeczeństwem<sup>17</sup>. Przedmiotem działań pedagogiki społecznej w ujęciu H. Radlińskiej jest „zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk siłami człowieka w imię ideału”<sup>18</sup>. Autorka zwracała szczególną uwagę w swoich pracach na edukację, używając pojęcia „praca oświatowa”, wskazywała, iż jest ona zależna od działań politycznych, ekonomicznych oraz społecznych. Istotne z punktu widzenia oświaty, rozwoju społeczeństwa jest postulowane przez H. Radlińską „udostępnianie” obejmujące równy dostęp do pracy, edukacji, dóbr kultury dla każdego dziecka, osoby dorosłej. To właśnie powszechny dostęp do szkół, instytucji kulturalnych, społecznych według H. Radlińskiej stanowił rozwiązanie problemów indywidualnych osób, grup. Konsekwentnie unikała ostatecznego sformułowania pojęcia pedagogiki społecznej, wskazując na nieustanny jej rozwój<sup>19</sup>.

W podręczniku Ryszarda Wroczyńskiego *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej* znajdziemy wyjaśnienie pedagogiki społecznej jako nauki o środowiskowych uwarunkowaniach procesów wychowawczych i problemów wychowania poza szkołą<sup>20</sup>. Pojęcie R. Wroczyńskiego ma węższy zasięg, akcentuje on głównie działanie pedagogiki społecznej w kontekście problemów szkolnych. H. Radlińska traktuje wychowanie jako rozwój człowieka mający miejsce przez całe życie. W koncepcjach obu badaczy wskazuje się na istnienie ważnych dla wychowania, rozwoju człowieka czynników środowiskowych. W ujęciu H. Radlińskiej szczególnie silnie akcentowane są tzw. siły społeczne (jednostkowe lub zbiorowe) rozumiane jako możliwości samodzielnego przewycięzania pojawiających się trudności, przy niewielkim wsparciu profesjonalistów<sup>21</sup>.

W ujęciu pedagogiki społecznej jednostka rozumiana jest jako swoistego rodzaju centrum istniejących relacji społecznych, to od jej zachowania wobec uznanych norm czy wartości uzależnione jest postrzeganie stosunków łączących ją z poszczególnymi ludźmi, grupami, instytucjami. Pedagogika ta zajmuje się anali-

<sup>16</sup> K. Marzec-Holka, *Pomoc społeczna. Praca socjalna, teoria i praktyka*, t. 1, Bydgoszcz 2003, s. 86.

<sup>17</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika*, Gdańsk 2006, s. 3.

<sup>18</sup> H. Radlińska, *Pedagogika...*, s. 361.

<sup>19</sup> T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, s. 10.

<sup>20</sup> Tamże, s. 13.

<sup>21</sup> Szerzej na ten temat pisze T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna...*, s. 26.

zowaniem podłoża konfliktów społecznych, poszukiwaniem ich rozwiązań, a także ich praktyczną realizacją. Wychowawczy sens pedagogiki społecznej dotyczy więc wskazywania prawidłowych zachowań, określenia uznawanych społecznie norm stanowiących swoistego rodzaju regulatory zachowań międzyludzkich<sup>22</sup>.

Współcześnie w ramach polityki społecznej środowiska wychowawcze kierują swoje działania ku tworzeniu idei społeczeństwa wychowującego. Realizowane działania mają na celu pobudzenie wszystkich osób tworzących społeczeństwo do przyswojenia wartości moralnych społecznie akceptowanych zachowań<sup>23</sup>.

Pedagogika społeczna w literaturze jest też często określana mianem pedagogiki socjalnej zajmującej się osobami i zbiorowościami w różnym wieku, wymagającymi opieki, wsparcia, pomocy w rozwoju oraz instytucjami zajmującymi się realizacją wskazanych działań<sup>24</sup>. Pomoc, opieka, wsparcie świadczone przez profesjonalistów realizowane jest w ramach funkcjonowania pracy socjalnej. Pracą socjalną zgodnie z ustawą z dnia 12 marca 2004 r. jest „pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi”<sup>25</sup>. Działania pracy socjalnej należą do grupy zadań społeczno-zawodowych, tak więc jej kształt jako dziedziny wiedzy teoretycznej, wymiar działań praktycznych zależą od koncepcji organizacji życia społecznego, a także dyscyplin naukowych, takich jak: polityka społeczna, pedagogika społeczna, pedagogika, pedagogika socjalna, pedagogika pracy<sup>26</sup>.

Powstanie pracy socjalnej jako działalności zawodowej związane jest z badaniami prowadzonymi przez przedstawicieli pedagogiki społecznej, dotyczącymi środowiskowych przyczyn trudności rozwojowych dzieci i młodzieży. Wśród prekursorów pracy socjalnej w Polsce wymienić należy Helenę Radlińską i Aleksandra Kamińskiego.

H. Radlińska zajmując się edukacją dzieci, zwróciła uwagę na wpływ środowiska w kontekście odnoszonych przez nie sukcesów i porażek. Badając środowiskowe uwarunkowania człowieka, zainteresowała się możliwością uzyskania poprawy warunków społecznych. Działalność ta obejmować miała nie tylko pracowników-pedagogów społecznych, ale także aktywizować do podjęcia działań osoby potrzebujące pomocy. Tak powstała koncepcja pracy socjalnej H. Radlińskiej, polegająca na zmianie sytuacji człowieka jego siłami, w imię jego ideałów, zbieżnych z oczekiwaniami społecznymi. Praca socjalna według H. Radlińskiej to „rozpoznawanie warunków, w których zachodzi potrzeba ratownictwa, opieki, pomocy i zabezpieczenia oraz sposobów odnajdywania sił

<sup>22</sup> T. Pilch, *Encyklopedia...*, s. 265.

<sup>23</sup> D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 181–182.

<sup>24</sup> S. Kawula, *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996, s. 72.

<sup>25</sup> Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, DzU 2004, nr 64, poz. 593, art. 6.

<sup>26</sup> E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. 2, Warszawa 2007, s. 194.

ludzkich i organizowania ich także w celach twórczości życiowej<sup>27</sup>. Działalność ta prowadzona przez pracowników socjalnych polegać powinna na uaktywnianiu, mobilizowaniu jednostki, jej możliwości tak, by służyły dobru wspólnemu<sup>28</sup>. Praca socjalna w ujęciu A. Kamińskiego to wzmacnianie szans rozwojowych ludzi przy ich współudziale poprzez wspomaganie pomyślnego rozwoju oraz zaspokajanie potrzeb socjalno-bytowych, kulturalno-wychowawczych, a także kompensowanie braków biologicznych, społecznych, kulturalnych<sup>29</sup>. W perspektywie polskiej nauki praca socjalna w trwały sposób związana jest z pedagogiką społeczną poprzez wspólny przedmiot działania, tj. społeczeństwo, warunki środowiskowe funkcjonowania, rozwoju człowieka, a także przedstawicieli. Działania pracy socjalnej traktuje się jako wspomaganie, towarzyszenie aktywności podejmowanej przez jednostkę.

A. Kamiński uważał, iż rolą pedagogiki społecznej jest inspirowanie procesu wychowawczego w środowisku lokalnym, wspieranie działań poszczególnych instytucji wychowawczych<sup>30</sup>. Akcentowane przez H. Radlińską siły społeczne rozumiane jako jednostkowe lub zbiorowe czynniki funkcjonujące w środowisku na trwałe zostały wpisane w zagadnienia dotyczące pracy socjalnej. Odwołanie do „sił społecznych, sił jednostek” w literaturze zagranicznej określa się mianem „empowerment”. Pojęcie to poruszane jest w kontekście pokonywania problemów społecznych, oznaczające możliwość uzyskania kontroli nad swoim życiem. Zasadniczym celem wzmocnienia jest zwiększenie siły jednostki, a w konsekwencji działania społeczeństwa jako całości<sup>31</sup>.

Praca socjalna stanowi zatem działalność systematyczną, dotyczącą tworzenia wsparcia rozwojowego jednostek, grup, a także całego społeczeństwa. Opisując znaczenie pracy socjalnej jako idei rozwiązywania problemów społecznych, należy wskazać na możliwości praktycznych działań podejmowanych przez pracowników socjalnych.

Działalność pracy socjalnej polega zatem na korygowaniu problemów pojawiających się w związku z nieprawidłowymi relacjami pomiędzy jednostkami a środowiskiem; zapobieganiu pojawieniu się niekorzystnych zjawisk w związku z powstałymi dysfunkcjami; dbałości o prawidłowe warunki życia, rozwój jednostek, a także wspieraniu ludzkich możliwości. Tak rozległa definicja działalności pracy socjalnej wskazuje na szeroki zakres zadań dotyczących prewencji, tj. uprzedzania, zapobiegania pojawieniu się wskazanych dysfunkcji czy dalszemu ich rozwojowi.

<sup>27</sup> S. Kawula, *Studia...*, s. 73.

<sup>28</sup> E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika...*, s. 263.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> E. Kozdrowicz, A. Przeclawska (red.), *Absolwent pedagogiki dziś*, Warszawa 2006, s. 47.

<sup>31</sup> Tamże, s. 265; B. Skoczyńska-Prokopowicz, *Social policy towards a phenomenon of homelessness [w:] Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. stornie*, ed. M. Lukáč, Prešov 2013.

### 3. Profilaktyka w pracy socjalnej

Profilaktyka w ścisły sposób związana jest z pomocą społeczną, co odzwierciedla wspólna geneza obu nauk – pedagogika społeczna. Również analiza oczekiwanych efektów prowadzonych działań wskazuje na istniejącą zależność, tzn. profilaktyka ma na celu zapobieganie pojawieniu się niekorzystnych zjawisk, tj. zagrożeń. Jeśli zaistnieją, pomocy udziela praca socjalna. Pierwsza ustawa w państwie polskim dotycząca opieki społecznej z 16 grudnia 1923 r. ujmowała profilaktykę w kategoriach pracy socjalnej, tzn. „Opieką społeczną w rozumieniu niniejszej ustawy jest zaspokajanie ze środków publicznych niezbędnych potrzeb życiowych tych osób, które trwale lub chwilowo własnymi środkami materialnymi lub własną pracą uczynić tego nie mogą, jak również zapobieganie wytworzeniu się stanu powyżej określonego”<sup>32</sup>. Użycie pojęcia „zapobieganie”, a więc bliskoznacznego z terminem „profilaktyka” wskazuje na istotne znaczenie działań uprzedzających w realizacji opieki społecznej.

Praktyka profilaktyki wskazuje na duże znaczenie roli społeczeństwa zarówno jako odbiorcy prowadzonych działań, jak również realizatora. H. Radlińska profilaktykę rozumiała jako „zapobieganie klęskom społecznym i wykojeniom jednostek”<sup>33</sup>, a więc jako działania chroniące przed wystąpieniem zagrożeń w kontekście funkcjonowania indywidualnych osób oraz całych społeczeństw. Profilaktyka społeczna realizowana więc w ramach pracy socjalnej powinna zapobiegać pojawieniu się zjawisk o charakterze patologicznym, ale również zabezpieczać istniejący pozytywny stan rzeczy. Podejmowane działania powinny mieć charakter antypacyjny, tzn. przewidujący w stosunku do wystąpienia niepożądanych stanów<sup>34</sup>. System społeczny dążąc do utrzymania równowagi w zakresie występowania dysfunkcji, patologii społecznych, akceptuje pewną ilość zaburzeń, które nie przekraczają jednakże zdolności adaptacyjnych zarówno poszczególnych jednostek, jak też społeczeństwa jako całości. W tym celu tworzone są mechanizmy społeczne, a także instytucje dbające o zachowanie względnej równowagi w środowisku. Wśród wskazanych działań społecznych wyróżnić można eliminowanie zaburzeń, wyrównywanie dewiacji, a także ich kompensację<sup>35</sup>. Na potrzeby profilaktyki wykojenia społecznego wyróżniono takie działy, jak:

- profilaktyka pobudzająca – w której działania skierowane są na pomoc, uaktywnienie oraz wsparcie pomyślnego rozwoju jednostki,
- profilaktyka hamująca – polegająca na hamowaniu aktywności, w konsekwencji której pojawić się mogą zachowania negatywne<sup>36</sup>,

<sup>32</sup> <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19230920726>

<sup>33</sup> H. Radlińska, *Pedagogika...*, s. 65–68.

<sup>34</sup> W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 631.

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Kowalczevska-Grabowska, *Profilaktyka społeczna. Aspekty teoretyczno-metodyczne*, Katowice 2013, s. 76.

- profilaktyka objawowa – mająca na celu wczesne wykrycie istnienia zachowań negatywnych w związku z przejawianymi objawami, a także podjęcie działań w celu niedopuszczenia do dalszego rozwoju dysfunkcji,
- profilaktyka uprzedzająca – neutralizująca szkodliwe działanie czynników zwiększających prawdopodobieństwo podjęcia przez jednostkę negatywnych zachowań, ale także zwiększająca odporność osób zagrożonych na czynniki ryzyka,
- profilaktyka powstrzymująca – poprzez różne środki utrudnia się lub uniemożliwia podjęcie decyzji związanej z popełnieniem czynu naganego,
- profilaktyka kreatywna – skierowana na wzmocnienie form, sposobów zachowań mających charakter pozytywny, prospołeczny, a więc przeciwstawny do istniejących w środowisku czynników ryzyka, tym samym wygłuszając je<sup>37</sup>.

W środowisku lokalnym szczególnie ważna jest realizacja profilaktyki uniwersalnej, tzn. skierowanej do wszystkich osób w danym środowisku lokalnym. Zajmuje się ona wyposażaniem jednostek w mechanizmy obronne, a także wspieraniem istniejących w środowisku czynników chroniących<sup>38</sup>.

Główne zadania profilaktyki społecznej to:

- oddziaływanie (opieka socjalna, wszelkiego rodzaju pomoc, wsparcie) na rodzinę zagrożoną patologią,
- pomoc w tworzeniu programów profilaktycznych dla różnych środowisk,
- pomoc w realizacji (również finansowa) programów społecznych oraz ich ewaluacji,
- uświadamianie społeczeństwa o grożących patologiach i konieczności prowadzenia działań profilaktycznych, redukujących skalę zjawisk patologicznych<sup>39</sup>.

Wskazane pola aktywności pracownika socjalnego dotyczą głównie działań podejmowanych w związku z uprzedzaniem wystąpienia zjawisk patologicznych, jak również zadań związanych z udzielaniem pomocy już po zaistnieniu zachowań negatywnych. Koncentrują się one wówczas wokół minimalizowania odczucia negatywnych skutków przez jednostki. Praca socjalna ma za zadanie zabezpieczać realizację poszczególnych potrzeb jednostek, prowadząc działania profilaktyki ogólnej skierowanej do społeczności lokalnych. Szczególne znaczenie mają warunki środowiskowe mogące sprzyjać marginalizacji jednostki lub też mające charakter wspierający. Pracownik socjalny powinien tworzyć w środowisku warunki sprzyjające prawidłowemu funkcjonowaniu jednostki. W literaturze wskazuje się na duże znaczenie współpracy w pokonywaniu trudności,

<sup>37</sup> W.W. Szczęsny, *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Warszawa 2003, s. 205.

<sup>38</sup> K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Kowalczevska-Grabowska, *Profilaktyka...*, s. 76.

<sup>39</sup> Z.B. Gaś, *Profilaktyka w szkole [w:] Profilaktyka w szkole, poradnik dla nauczycieli*, red. B. Kamińska-Buško, J. Szymańska, Warszawa 2005, s. 17–18.



także tych z kręgu zachowań ryzykownych, a więc wymagających udzielenia pomocy społecznej. Praca socjalna powinna wskazywać możliwości pokonywania zagrożeń, ale także przeciwdziałać im poprzez odkrywanie, wspomaganie nowych rozwiązań<sup>40</sup>. Należy zauważyć, iż pomoc-idea pracy socjalnej może mieć charakter zarówno formalny, jak i nieformalny. W konsekwencji spora część zadań pracy socjalnej pełniona jest przez tzw. trzeci sektor – prywatny, tj. stowarzyszenia, wspólnoty, fundacje.

Praca socjalna zakłada, iż prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie spójne jest z pełnieniem ról społecznych. Takie ujęcie pracy socjalnej w kontekście podejmowanych działań bliskie jest profilaktyce społecznej, która poprzez szereg działań dąży do usprawnienia funkcjonowania człowieka w otaczającym go systemie. Praca socjalna realizowana jako zaspokajanie potrzeb socjalno-bytowych, kulturalno-wychowawczych polega na pełnieniu określonych zadań przez jednostkę, obowiązków wynikających z jej miejsca w grupie, wspólnocie. Działania te realizowane powinny być poprzez aktywizowanie, stymulowanie, wysuwanie bodźców pozytywnie działających na osoby indywidualne, a także grupy społeczne. Mają one charakter systematyczny, rozwojowy dla społeczeństwa jako zbiorowości indywidualnych osób, o różnych umiejętnościach, cechach, a także potrzebach<sup>41</sup>. Działania te spójne są z celami, jakie stawia sobie profilaktyka, tj.:

- rozwijanie umiejętności interpersonalnych, empatycznych, współpracy, komunikowania się oraz rozwiązywania konfliktów;
- rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, obejmujących między innymi zdolność do wybierania pozytywnych stylów życia;
- rozwijanie związków z grupą społeczną i poczucia odpowiedzialności za grupę, do której jednostka należy;
- rozwijanie dojrzałej odpowiedzialności jako właściwego wzorca ról do naśladowania przez innych;
- rozwijanie środowiska rodzinnego, społecznego oraz środowiska pracy, które podnosiłyby jakość życia wszystkich jego członków;
- kształtowanie reguł prawnych i publicznych w taki sposób, aby były zgodne z ludzkimi potrzebami i wspierały pozytywne style życia;
- umożliwianie wczesnego rozpoznawania, diagnozowania zagrożeń oraz rozwijania strategii przeciwdziałania bazujących na znajomości przyczyn szkodliwych uwarunkowań<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> W literaturze umiejętność ta nazywana jest „pokonywaniem życia”, B. Smolińska-Theiss, *Źródła pracy socjalnej – od chrześcijańskiego miłosierdzia do liberalnej demokracji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 6, s. 8.

<sup>41</sup> S. Kawula, *Studia...*, s. 71–72.

<sup>42</sup> Z.B. Gaś, *Profilaktyka uzależnień...*, s. 14.

W szerokim znaczeniu prewencja w pracy socjalnej rozumiana może być jako działania zapobiegawcze podejmowane, by dany problem społeczny się nie pojawił lub też w celu niedopuszczenia do powtórnego zaistnienia go. Prewencja dąży do utrzymania zintegrowanego i dojrzałego funkcjonowania osobowości i stosunków międzyludzkich. Zasadne jest więc dążenie do rozwoju profilaktyki uniwersalnej, stanowiącej podstawę dla dalszych działań o charakterze profilaktycznym. Tak rozumiane działania skierowane wobec całego środowiska nie powodują stygmatyzacji, jednocześnie wyposażają społeczeństwo w nowe umiejętności społeczne, komunikacyjne, a także w wiadomości dotyczące zagrożeń, możliwości zmiany niekorzystnej sytuacji, np. dotyczącej danej grupy mieszkańców. Również realizacja projektów społecznych o charakterze profilaktycznym, obejmujących zarówno w realizacji, jak i działaniu większą grupę osób, powoduje nawiązanie współpracy, współdziałanie. Definiując pracę socjalną w aspekcie społecznym, należy wskazać jej funkcje:

- odnowienie – polegające na wskazaniu i ograniczeniu lub eliminacji tych czynników interakcji powodujących załamanie, naruszenie istniejących stosunków społecznych;
- zapewnienie zasobów – tj. tworzenie, wzbogacanie, poprawianie oraz dążenie do lepszej koordynacji zasobów społecznych, mobilizacji istniejących, niewykorzystanych indywidualnych zdolności w sferze intelektualnej, emocjonalnej i duchowej;
- prewencja – a więc wykrywanie, ograniczanie i eliminacja warunków potencjalnie utrudniających skuteczne funkcjonowanie społeczne<sup>43</sup>.

Wskazane powyżej działania koncentrują się głównie wokół prawidłowego funkcjonowania społecznego jednostek, tak by to ona decydowała o zapobieganiu zagrożeniom przy wsparciu ze strony środowiska. Pracownik socjalny powinien być zainteresowany zapobieganiem powstawania problemów społecznych, przywróceniem równowagi społecznego funkcjonowania, dążeniem do rozwoju umiejętności samodzielnych klienta, tak by świadomie i z korzyścią dla siebie i społeczeństwa brał udział w życiu wspólnoty<sup>44</sup>.

Na zasadność realizacji profilaktyki w działaniach pracy socjalnej wskazują także sytuacje, w których najczęściej udzielana jest pomoc społeczna osobom potrzebującym – ubóstwo, bezrobocie, przemoc w rodzinie (agresja), bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzenia gospodarstwa domowego (zwłaszcza w rodzinach niepełnych lub wielodzietnych), alkoholizm, narkomania, używanie środków psychoaktywnych. Potwierdzeniem powyższego stwierdzenia są tworzone i realizowane programy profilaktyczne dotyczące zachowań ryzykownych, takich jak nadużywanie alkoholu (inne uzależnienia), bezrobocie, ubóstwo, przemoc.

<sup>43</sup> R.A. Skidmore, M.G. Thackeray, *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, Warszawa 1996, s. 328.

<sup>44</sup> Tamże, s. 329.

Profilaktyka realizowana w ramach pracy socjalnej przeciwdziałać będzie aktualnym problemom społecznym, a więc zachowaniom negatywnym z punktu widzenia społeczeństwa, poruszającym większą grupę osób. Pedagodzy społeczni, osoby zajmujące się w pracy zawodowej działalnością profilaktyczną przyjmują, iż przy udziale większej grupy osób możliwe jest skuteczne przeciwdziałanie zagrożeniom<sup>45</sup>. Wśród aktualnych problemów społecznym wymienić można ubóstwo, bezrobocie, przemoc, nadużywanie alkoholu, środków psychoaktywnych, a także eurosieroctwo. Wymienione kwestie społeczne spójne są z sytuacjami osób, którym udzielana jest pomoc społeczna zgodnie z Ustawą z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej<sup>46</sup>.

Również ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej wskazuje na znaczenie działań uprzedzających dla skuteczności pomocy społecznej poprzez zapis dotyczący zadań pełnionych przez samorząd gminny wg ustawy, tj. analiza sytuacji rodziny i środowiska rodzinnego oraz przyczyn kryzysu w rodzinie, wzmocnienie roli i funkcji rodziny, rozwijanie umiejętności opiekuńczo-wychowawczych rodziny<sup>47</sup>. Działania te wpisują się w krąg zadań realizowanych w ramach profilaktyki społecznej. Potwierdzeniem słuszności realizacji działań profilaktycznych w pracy socjalnej są także zadania wykonywane przez pracowników socjalnych:

- „pobudzanie społecznej aktywności i inspirowanie działań samopomocowych w zaspokajaniu niezbędnych potrzeb życiowych osób, rodzin, grup i środowisk społecznych;
- współpraca i współdziałanie z innymi specjalistami w celu przeciwdziałania i ograniczania patologii i skutków negatywnych zjawisk społecznych, łagodzenie skutków ubóstwa;
- inicjowanie nowych form pomocy osobom i rodzinom mającym trudną sytuację życiową oraz inspirowanie powołania instytucji świadczących usługi służące poprawie sytuacji takich osób i rodzin;
- współuczestniczenie w inspirowaniu, opracowaniu, wdrożeniu oraz rozwijaniu regionalnych i lokalnych programów pomocy społecznej ukierunkowanych na podniesienie jakości życia”<sup>48</sup>.

Działania te odnoszą się do profilaktyki uniwersalnej – „pomoc w uzyskaniu dla osób będących w trudnej sytuacji życiowej, poradnictwa dotyczącego możliwości rozwiązywania problemów i udzielania pomocy przez instytucje państwowe, samorządowe i organizacje pozarządowe oraz wspieranie w uzyskiwaniu pomocy”, jak też profilaktyki objawowej – „współpraca i współdziałanie

<sup>45</sup> J. Szymańska, *Programy...*, s. 11.

<sup>46</sup> Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, DzU 2004, nr 64, poz. 593, art. 7.

<sup>47</sup> Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, DzU 2011, nr 149, poz. 887, art. 8.

<sup>48</sup> Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, DzU 2004, nr 64, poz. 593, art. 119.

z innymi specjalistami w celu przeciwdziałania i ograniczania patologii i skutków negatywnych zjawisk społecznych, łagodzenie skutków ubóstwa<sup>49</sup>.

## Podsumowanie

Profilaktyka, podobnie jak praca socjalna, skierowana powinna być na wspieranie samodzielności jednostki, procesu kształtowania się dojrzałości do podejmowanych decyzji, ponoszenia odpowiedzialności za nie. Ma nie tylko zapobiegać pojawieniu się zagrożeń, negatywnych zjawisk społecznych, czy niwelować ich zgubny wpływ, ale też stanowić pomoc dla osób, grup w konstruktywnym przezwyciężaniu problemów. Skuteczność działań realizowanych w ramach pomocy społecznej warunkowana jest głównie przez aktywność osób potrzebujących pomocy, stopień podejmowanej przez nich współpracy z pracownikami służb społecznych, a także istniejące czynniki społeczne. Należy również dostrzec znaczenie działań uprzedzających realizowanych w odniesieniu do mogących się pojawić zachowań ryzykownych, a także podejmowanych działań ograniczających negatywne skutki istniejących już problemów społecznych.

## Bibliografia

- Borzucka-Sitkiewicz K., Kowalczevska-Grabowska K., *Profilaktyka społeczna. Aspekty teoretyczno-metodyczne*, Katowice 2013.
- Dykcik W., *Tendencje rozwojowe pedagogiki specjalnej w zakresie opieki, edukacji i rehabilitacji* [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 1997.
- Gaś Z.B., *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1992.
- Gaś Z.B., *Profilaktyka w szkole* [w:] *Profilaktyka w szkole, poradnik dla nauczycieli*, red. B. Kamińska-Buśko, J. Szymańska, Warszawa 2005.
- Kawula S., *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1994.
- Kozdrowicz E., Przeclawska A. (red.), *Absolwent pedagogiki dziś*, Warszawa 2006.
- Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Marzec-Holka K., *Pomoc społeczna. Praca socjalna, teoria i praktyka*, t. 1, Bydgoszcz 2003.
- Marynowicz-Hetka E. (red.), *Pedagogika społeczna*, t. 2, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
- Pilch T., *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. IV, Warszawa 2005.
- Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995.
- Piotrowski P., Zajączkowski K., *Profilaktyka w gimnazjum. Projektowanie, realizacja i ewaluacja programu*, Kraków 2003,
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.

<sup>49</sup> Tamże.

- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961.
- Skidmore R.A., Thackeray M.G., *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, Warszawa 1996.
- Skoczyńska-Prokopowicz B., *Social policy towards a phenomenon of homelessnes [w:] Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. stornie*, ed. M. Lukáč, Prešov 2013.
- Smolińska-Theiss B., *Źródła pracy socjalnej – od chrześcijańskiego miłosierdzia do liberalnej demokracji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 6.
- Sobol E. (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1995.
- Śliwerski B., *Pedagogika*, Gdańsk 2006.
- Szczęśny W.W., *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Warszawa 2003.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej profilaktyki*, Warszawa 2002.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2002.

**Źródła prawa:**

- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, DzU 2011, nr 149, poz. 887.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, DzU 2004, nr 64, poz. 593.
- <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19230920726>



Część IV

**UNIwersytety i Szkoły Wyższe  
w perspektywie wyzwań  
cywilizacyjnych**





prof. zw. dr hab. Jan Szmyd

Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego

## UNIwersYTET W ŚWIECIE PONOWOCZESNYM – ZAGROŻENIA, NOWE ROLE I WYZWANIA

### UNIVERSITY IN „POST-MODERN” WORLD – DANGERS, NEW ROLES AND CHALLENGES

#### Streszczenie

Współczesny uniwersytet w wielu, jeśli nie w większości, swoich konkretnych krajowych i światowych postaciach traci w szybkim tempie na swej tradycyjnej, klasycznej tożsamości. Jednakże mimo różnorodnych przeszkód i trudności pretenduje on wciąż, jako jedyna w swoim rodzaju i niepowtarzalna organizacja twórczości naukowej i kształcenia na wysokim szczeblu, do rangi instytucji wysokiej „użyteczności” publicznej, społecznej i indywidualnej, kulturowej i ogólnoludzkiej. Tekst ten przybliża zagrożenia, wobec których staje współczesny uniwersytet oraz wyzwania, z którymi przychodzi mu dziś i przyjdzie zapewne także w przyszłości się zmierzyć. Przedstawiony materiał stanowi również pewnego rodzaju propozycję pobudzającą do refleksji nad możliwościami poprawy zaistniałej sytuacji uniwersytetu i szkolnictwa wyższego.

**Słowa kluczowe:** uniwersytet klasyczny, ponowoczesność, uniwersytet współczesny, idea studiowania.

#### Abstract

Modern university in many national and international forms loses rapidly its traditional identity. In spite of different difficulties it is one of unique organizations of scientific creativity, an institution useful for society, culture and individuality. This article presents dangers of modern university as well as challenges that need to be faced. Presented text encourage to consider possibilities of improvement in current situation of university.

**Key words:** classical university, “post-modern”, modern university, studying.

## 1. Uniwersytet klasyczny – ujęcie ogólne

Uniwersytet (*universitas, studia generalia*, pełne określenie: *universitas magistrorum et scholarium* – „ogół nauczycieli i uczniów”), główny typ powszechnej szkoły wyższej o charakterze nietechnicznym, wyższa instytucja naukowa i kształcąca; „najstarszy, a zarazem podstawowy typ europejskiej, wielowydziałowej wyższej uczelni; mającej prawo nadawania stopni naukowych i łączący funkcje dydaktyczne (kształcenie najwyższej kwalifikowanych kadr i pracowników nauki) z funkcjami naukowymi (prowadzenie prac badaw-

czych)<sup>1</sup>, jest być może największym dorobkiem kultury i cywilizacji europejskiej, jedną z najwyższych i najdoskonalszych realnych wartości w niej wytworzonych i dokonań wysokiej próby; wartości i dokonań, które w blisko 9-wiekowych dziejach ich rozwoju, bogacenia i modyfikacji (pierwsze w pełni ukonstytuowane uniwersytety powstały w XI i XII w. w Bolonii i Paryżu) zyskiwały coraz wyraźniej na swej uniwersalności, ogólnej dostępności (powszechności) oraz wewnętrznej autonomii i naukowo-twórczej wolności. Zdziwiająco szybko nabierały one charakteru globalnego, ogólnoswiatowego i stawały się – w lepszych okresach swych dziejów – szczytowym ludzkim dorobkiem. Były przy tym symbolem swoistej wzniosłości intelektualnej i dostojeństwa ludzkiego, godności i wolności, talentu i zdolności – zarówno studentów, jak i profesorów („żaków” i „mistrzów”); znakiem nieskrępowanej twórczości naukowej i kunsztu dydaktycznego, wysokich osiągnięć pozanaukowych i awansów kulturowych, niestrudzonego i „upartego” dochodzenia do prawd obiektywnych i wiarygodnych prawdopodobieństw poznawczych, odważnego i skutecznego „zdobywania prawdy naukowej i rozgłaszania jej słowem i drukiem”; a przy tym – symbolem „świętości” prawdy i obiektywizmu, pełnej nauczycielskiej autonomii i niezawisłości, rzetelności i prawości, i przy tym także – ducha demokratyzmu i samorządności, służby społeczeństwu i całej ludzkości.

W „dumnych” i chwalebnych, ale też niepozabawionych głębokich kryzysów i załamań, złych zwrotów i niepomyślnych, zaprzeczających idei klasycznego uniwersytetu, rozwiązań i praktyk uczelnianego funkcjonowania, dziejach powszechnie europejskich wypracowano ambitny i wysoce pożądany model „człowieka uniwersytetu” – zarówno studiującego, jak i uczącego w uniwersytecie.

Jeśli chodzi o tego pierwszego „człowieka uniwersytetu”, członka „społeczności uniwersyteckiej”, tzn. studenta (w pierwszych uniwersytetach europejskich, np. we wczesnym okresie Uniwersytetu Bolońskiego, spełniającego w *universitas* rolę pierwszoplanową i dominującą – organizacja, zarządzanie, przyjmowanie do pracy profesorów, wybór z własnego grona rektorów i dziekanów itp.), to legitymował się on pełnym zaangażowaniem w studia, „umiłowaniem” wiedzy naukowej, mocnym pragnieniem i niezachwianym postanowieniem jej pozyskiwania w możliwie szerokim zakresie; pozyskiwania od wybranych przez siebie „mistrzów”. Legitymował się on też osobistymi uzdolnieniami i predyspozycjami do „wyższego studiowania”, do aktywnego i partnerskiego współdziałania w funkcjonowaniu korporacji uniwersyteckiej, solidaryzowania się z nią i jej wspomagania w sytuacji potrzeby. Dalej – miał on wykazywać nieskazitelność moralną, ale też nieskrępowane, spontaniczne współuczestnictwo w „wyzwolonym”, radosnym i niekonformistycznym etosie studenckim, dość specyficznej studenckiej obyczajowości, w tym w różnych, często zaskakujących i szokujących zachowawcze mieszczaństwo i rygorystyczne środowiska kościel-

<sup>1</sup> *Uniwersytet* [w:] *Wielka encyklopedia PWN*, t. 28, Warszawa 2005, s. 311.

ne, ale na ogół niewykraczające poza prawo i dobry gust, „swawolach” i „igraszkach żakowskich”.

Jeśli zaś chodzi o wczesny, tzn. średniowieczny i nowożytny, a następnie kultywowany i bogacony w późniejszych uniwersytetach europejskich, m.in. we wczesnodwudziestowiecznym typie tzw. „uniwersytetu liberalnego” (Niemcy, Wielka Brytania i niektóre inne kraje europejskie i pozaeuropejskie), model tego drugiego „człowieka uniwersytetu”, integralnego podmiotu wspólnoty uniwersyteckiej, tj. profesora, nauczyciela akademickiego, to usytuowano w nim na pierwszym planie – co też warto przypomnieć – i uznano za niezbywalne takie przymioty i zalety, jak:

- „służba prawdzie obiektywnej”, zakładająca nie tylko wysokie uzdolnienia intelektualne i poznawcze, ale także odpowiednie cechy osobowościowe i charakterologiczne. Kazimierz Twardowski pisał następująco o nauczycielu uniwersyteckim w swoim znakomitym, choć nieco zapomnianym, zawierającym wnikliwą diagnozę uniwersalnie pojętej „rzeczywistości uniwersyteckiej”, wystąpieniu pt. *O dostojności Uniwersytetu*: „Nauczyciel uniwersytecki jest przede wszystkim sługą 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 fachowej, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru”<sup>2</sup>;
- od siebie dodajmy, że według tradycyjnego modelu „człowieka uniwersytetu” nauczycielowi akademickiemu przysługiwać winna pełna autonomia wewnętrzna i światopoglądowa oraz nieskrępowana swoboda i niezależność w przeprowadzaniu badań naukowych, w ogłaszaniu ich wyników, w akademickim nauczaniu, tzn. w prowadzeniu wykładów i seminariów, w prezentowaniu swych poglądów, opinii zawodowych i społecznych. W tym zakresie przysługiwać mu winna niezależność zarówno od administracji swojej instytucji, jak i od urzędniczego nadzoru państwowego oraz czynników finansowo sponsorujących działalność uniwersytetu i jego samego oraz możliwość publicznej, prawnej i etycznej obrony wolności nauczania i swobody badań.

Aktualną wymowę mają tu też spostrzeżenia i uwagi Tadeusza Kotarbińskiego: „Powierzać nauczanie ludziom znającym się na rzeczy i niech uczą, jak umieją, wedle swego najlepszego rozumienia”<sup>3</sup>. „[...] chodzi – dodawał – o to, by móc bez przeszkód z zewnątrz robić to, do czego jest się powołanym. Chce się badać jak najrzetelniej i nauczać jak najuczciwiej. I tu często powstają tarcia z powodu różnic zadań między profesurą (najszerzej rozumianą) a jej nadzorem [...] tarcia muszą być (co więcej powinny być) i trzeba tylko pilnować, żeby trajektorie ruchów nie prowadziły do awarii, lecz do wielkich i wspania-

<sup>2</sup> T. Kotarbiński, *Drogi dociekań własnych. W setną rocznicę urodzin*, Warszawa 1986, s. 159.

<sup>3</sup> Tamże.

łych, wspólnie uznawanych osiągnięć. A przecież nauka i oświata służą bezpośrednio temu, do czego pośrednio zmierza nadzór społeczny: *żeby ludzie byli mędrsi i dzięki temu rządzili się rozumnie*<sup>4</sup>.

Kontynuując rekonstrukcję optymalnego modelu nauczyciela akademickiego, zauważmy, że winien on być przede wszystkim badaczem, a badacz uniwersytecki, znany z „przodującego umysłu”, powinien skupiać się przede wszystkim na tworzeniu nauki podstawowej, „czysto” teoretycznej; nauki poznawczo najgłębszej i odkrywczej, twórczej i tworzącej płodne przesłania dla całości kształtu ludzkiej wiedzy naukowej, filozoficznej, artystycznej, a nie koncentrować się na naukach stosowanych, wąsko praktycznych i doraźnie aplikacyjnych (tę ostatnią pozostawić należy uczelniom politechnicznym, medycznym, rolniczym, akademickim szkołom zawodowym, lub też powierzać ją przemysłowym laboratoriom i pracowniom badawczym, różnym komercyjnym instytutom naukowym itp.). Dodajmy, że autentyczny badacz uniwersytecki powinien niejako z wyjściowego naturalnego założenia mieć najwyższe z możliwych predyspozycje intelektualne i uzdolnienia poznawcze, przedni, a najlepiej nadprzeciętny talent badawczy, wysokiej, jeśli nie najwyższej, próby cechy charakterologiczne i osobowe, optymalnie usposabiające go do działalności twórczej i odkrywczej w sferze poznania i teoretycznego ujmowania rzeczywistości. Biorąc zaś rzecz od strony codziennego bytowania, to ów wysokiej lub najwyższej jakości badacz uniwersytecki i nauczyciel akademicki powinien mieć zapewnioną niezależność finansową i uzyskiwać pełne pokrycie dla swych przedsięwzięć badawczych i inicjatyw naukowych i dydaktyczno-wychowawczych. A nadto zatrudniony w uniwersytecie nauczyciel akademicki nie może być w jakikolwiek sposób oderwany od społeczeństwa, narodu, państwa, do którego należy, oraz od „rzeczypospolitej uczonych”, z którą formalnie jest związany (np. poprzez stowarzyszenia naukowe, instytucje badawcze, globalny system informacji naukowej itp.) czy nieformalnie przynależy (np. poprzez wewnętrzne poczucie przynależności i profesjonalnej solidarności). Co więcej, ciąży nad nim powinność „służenia” swymi osiągnięciami i doświadczeniami własnemu społeczeństwu i całej wspólnotie ludzkiej oraz dzielenia się nimi z tzw. „światem nauki”. Z drugiej wszakże strony winien zachować niezależność od takich czy innych organizacji i ruchów politycznych, ideologicznych, religijnych, biznesowych, komercyjnych itp., które mogą negatywnie wpływać na jego bezstronną, obiektywną, samodzielną, „czysto” poznawczą, a nie utylitarną, więc prawidłową postawę badawczą. Pewnie niewiele przesady kryje się w ciągle godnych uwagi stwierdzeniach niekwestionowanego autorytetu nauki i filozofii polskiej, cytowanego już wcześniej Kazimierza Twardowskiego, kiedy pisze: „Pomny swej wzniosłej misji i starając się jak najusilniej wyrobić w sobie potrzebne do jej pełnienia warunki we-

<sup>4</sup> K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, Poznań 2011, s. 10–11.

wewnętrzne, profesor i docent Uniwersytetu będzie też unikał wszystkiego, co by mogło w otoczeniu budzić przypuszczenie, jakoby wiedza obiektywna nie była mu drogowskazem w jego życiu i pracy, co by więc mogło podważać zaufanie w jego jak najdalej posuniętą naukową bezstronność [...] kto istotnie jest, jak się to mówi, człowiekiem nauki, uczonym w najpełniejszym i najpiękniejszym tego wyrazu znaczeniu, ten potrafi być głuchym na podszepty różnych ambicji i obronić się pokusie odgrywania jakiegokolwiek roli tam, gdzie wcale nie chodzi o prawdę, lecz o władzę, o wpływy, o godności, o zaszczyt i tytuły albo po prostu o pieniądź<sup>5</sup>.

Dodajmy, że ważnym i niezbywalnym też przymiotem „człowieka uniwersytetu” winna być jego godność, polegająca na poczuciu własnej niezawisłości intelektualnej, szczytnej misji społecznej i kulturalnej, szczególnego powołania: tworzenia nauki i wychowania akademickiego, przynależności do społeczności „przodujących umysłów” oraz cenionego choć niełatwego etosu zawodowego: pracowania w instytucji jedyne rodzaju i szczególnego znaczenia; instytucji, której – wśród niewielu – przysługiwać mogą, winny takie określenia, jak „dostojeństwo”, „niezawisłość duchowa”, „umiłowanie prawdy obiektywnej”, „świątynia prawdy”, „świątynia wiedzy” itp.

Dla wielu, jeśli nie większości, pracowników naukowych uniwersytetów współczesnych określenia te brzmią jednak nazbyt przesadnie, mocno pretensjonalnie, może nawet naiwnie życzeniowo, utopijnie i nierealistycznie, albo wręcz obco, nie dość zrozumiale i jakby z „innej epoki”. Podkreślmy tu jednak, że nie świadczy to o zasadniczym zdezaktualizowaniu się sensu i znaczenia tych określeń w ich powiązaniu z „prawdziwym” uniwersytetem, ale tylko o tym, że daleko już odeszliśmy – i ciągle odchodzimy – od idei uniwersytetu klasycznego, czyli uniwersytetu autentycznego; o tym, że z różnych przyczyn i powodów pewnie utraciliśmy wiarę w uniwersalne wartości i szczególnie doniosłe funkcje tej jedynej w swoim rodzaju, wyjątkowo dobrze pomyślanej i zaprogramowanej, niezbędnej i owocnej – w każdym historycznym czasie – instytucji spod znaku *universitas* – w klasycznym znaczeniu tego znaku – oraz wiarę w wartości integralnie z nim związane, takie jak nieskrępowana niczym twórczość, niezależna nauka, obiektywna prawda, autentyczny talent, bezinteresowne umiłowanie wiedzy, partnerskie kształcenie, wychowanie akademickie, etos uczonych, służba prawdzie, społeczeństwu i człowiekowi.

Zatem rozważania powyższe prowadzą do pytania o współczesne znaczenie i rolę idei uniwersytetu klasycznego.

<sup>5</sup> Por. G. Labuda, *Rola i zadania uniwersytetów w nowoczesnej organizacji nauki*, Poznań 1962; H.L. Jilek, *Historical Compendium of European Universities*, Genewa 1984; W. Kryszewski, *Uniwersytet [w:] Wielka encyklopedia PWN*, t. 28, Warszawa 2005, s. 311–322; D. Antonowicz, *Uniwersytet przeszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005; *Uniwersytet*, <http://pl.wikipedia.org/Wiki/Uniwersytet>; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w Uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011.

## 2. Znaczenie idei uniwersytetu klasycznego

Ukształtowany w średniowieczu klasyczny uniwersytet europejski miał czas zarówno swego rozkwitu i rozwoju, sukcesu i wzlotu, perspektyw i nadziei, jak i czas zastojów i regresu, niepowodzeń i upadku, rozdroży i niepokoju o swoją przyszłość. Przykładem dynamicznego rozwoju i rozkwitu tej instytucji są m.in. Uniwersytet Boloński i Uniwersytet Paryski, a następnie Uniwersytet Padewski i Uniwersytet Florencki z XIII i XIV w., Uniwersytet w Oxfordzie i Uniwersytet w Cambridge z owego i późniejszego okresu, Uniwersytet Karola w Pradze i Uniwersytet Jagielloński z XIV i XV w., uniwersytety niemieckie z XVII, XVIII i XIX stulecia i z pierwszej połowy XX w. (uniwersytety w Halle, Getyndze, Berlinie – Uniwersytet Humboldta), niektóre Uniwersytety w Stanach Zjednoczonych (od XVII w., a zwłaszcza od połowy XIX i w znacznej mierze po dziś dzień): Uniwersytet Harvarda, Uniwersytet Yale, Uniwersytet Princeton, Uniwersytet Columbia, Uniwersytet Chicago, Uniwersytet Kalifornijski. Zaliczyć tu też można niektóre uniwersytety krajów arabskich, takie m.in. jak: Uniwersytet Al-Karawijjin z Fezu (Maroko), Uniwersytet Al-Azhar z Kairu, Królewski Uniwersytet Saudyjski z Rijad, King Abdulaziz University z Dżuddy i inne. Na uwagę nadto zasługuje kilka głośnych uniwersytetów z Kanady, Japonii, Australii, Rosji, Chin, Izraela i Ameryki Południowej, natomiast przykładem wyraźnego skostnienia, zastojów i utraty cech swoistych dla uniwersytetu klasycznego, np. autonomii zewnętrznej, niezależności w prowadzeniu badań i nauczania, międzynarodowego charakteru itp., jest stan większości uniwersytetów europejskich w okresie zaczynającym się od drugiej połowy XVI w. i trwającym niemal do końca XVIII w., następnie przykładem tego stanu rzeczy była sytuacja skrępowania ideologicznego i państwowego uniwersytetów w krajach o ustrojach totalitarnych w pierwszej połowie XX w. (Niemcy, Włochy, Hiszpania, Portugalia, ZSRR, kraje Europy Środkowej).

Ogólnie można stwierdzić, że dzieje europejskiego uniwersytetu klasycznego są bardzo złożone i bogate w różnorakie problemy funkcjonalne, organizacyjne i rozwojowe, ale na tle tych dziejów sama idea uniwersytetu klasycznego wykazuje pewne aspekty uniwersalne i ponadczasowe. W związku z tym pytanie o jej rolę i znaczenie w czasach współczesnych, a zwłaszcza o jej relacje do obecnego i realnego stanu uniwersytetów w globalizującym się świecie ponowoczesnym jest pytaniem nader aktualnym i istotnym, całkowicie otwartym i uzasadnionym. Zatem zatrzymajmy się tu przy nim.

Zacznijmy od ogólniejszych uwag o uniwersytecie współczesnym, postrzegając go w różnych typach i odmianach, rangach jakości i ocenach, dokonujących się przemianach i tendencjach rozwojowych. Z takiego punktu widzenia daje się przede wszystkim stwierdzić, że stan uniwersytetów współczesnych oraz zakres i stopień zaszczerpienia w nich takich czy innych składników idei uniwersytetu klasycznego jest bardzo zróżnicowany, ale w ogólnym obrazie uniwersy-

tet jest nadal subtelnym i czułym odzwierciedleniem epoki; swoistym zwierciadłem „świata ludzkiego” naszych czasów, cywilizacji i kultury doby „ponowoczesności”, jej „blasków i cieni”, pozytywnych i negatywnych stron, głównych kierunków i tendencji rozwojowych, zastoju i regresów, zagrożeń i niebezpieczeństw, nadziei i niepokojów.

Ogólnie pojęta „rzeczywistość uniwersytecka” w przodujących i rozwijających się krajach świata współczesnego „delikatnie”, ale wyraźnie odzwierciedla stosunki społeczne i polityczne tych krajów, stratyfikację społeczną i kulturową, etniczną i socjalną ludności, panujące systemy ekonomiczne, ustroje społeczno-polityczne, poziom rozwoju gospodarczego i naukowo-technicznego kraju, zasobność materialną i niedostatki bytowe głównych grup społecznych danych krajów czy nawet całych regionów geograficznych, a także swoiście odzwierciedla ogólny stan kultury i duchowości (religii, filozofii, sztuki, obyczajowości itp.) różnych społeczności i grup etnicznych. W szczególności zaś stan i poziom uniwersytetów danego kraju czy określonego kręgu cywilizacyjno-kulturowego jest wymownym, tak realnym, jak i symbolicznym, świadectwem postępu naukowego i technologicznego cywilizowanej ludzkości, stanu i dynamiki myśli kreatywnej i innowacyjnej, poszukującej wyższych zainteresowań poznawczych i kulturowych, określonych nastawień na przyszłość i rozwój człowieka. Jest wyrazem szacunku dla wiedzy i teorii naukowych (także dla uczonych i odkrywców), upatrywania w nich głównych czynników i podmiotów postępu cywilizacyjnego i kulturowego. Ogólnie rzecz biorąc, jest wymownym odbiciem poziomu kultury poznawczej i postaw twórczych elit intelektualnych określonych wspólnot ludzkich, ich otwartości na istotne problemy i zagadnienia naukowe i technologiczne danego czasu oraz zaangażowania się, często z autentyczną pasją badawczą i poświęceniem, w ich wyświechtanie i rozwiązywanie.

Spektakularnym, a często wręcz zadziwiającym i jakże wiele do myślenia dającym potwierdzeniem ścisłej współrelacji pomiędzy stanem uniwersytetów a awansem cywilizacyjnym i kulturowym danego kraju lub szerszej strefy społeczno-narodowościowej jest sieć bogatych, nierzadko podziw budzących swym rozmachem, gustowną tradycyjnością, a zarazem supernowoczesnością, a niekiedy nawet jakby celowo uwypuklanym, wyszukany przepychem architektonicznym i estetycznym oraz imponującym bogactwem infrastrukturalnym i wyposażeniowym, kampusów uniwersyteckich krajów bogatych i cywilizacyjnie przodujących (USA, Kanada, Australia, Nowa Zelandia, kraje Europy Zachodniej), a niższym poziomem rozwoju cywilizacyjnego krajów z zespołami uniwersytetów skromnie wyposażonych i na ogół niedofinansowanych, z nie najlepiej prezentującymi się siedzibami, uniwersytetami o średniej lub niskiej jakości prac naukowych i działań dydaktycznych. Ten rodzaj uniwersytetów jest właśnie wymownym obrazem ogólnej sytuacji krajów cywilizacyjnie i kulturowo mniej zaawansowanych, uboższych, gospodarczo „na dorobku”; krajów słabiej cywilizacyjnie i kulturowo rozwiniętych. Jest coś bardzo charakterystycznego w tym,

że widzimy w tych krajach liczne, często bardzo okazałe i monumentalne, kościoły i inne obiekty sakralne oraz domostwa towarzyszące, a nie dość liczne, z przeszłości na ogół „przejęte” i raczej zubożałe, siedziby uniwersyteckie, natomiast w krajach bogatych i cywilizacyjnie przodujących „pyszną się” – za pełną aprobatą i wydatnym sponsorowaniem wielu możliwych obywateli i instytucji – liczne, „stare” i „nowe”, kampusy, a nawet miasta uniwersyteckie. Mówiąc w uproszczeniu, uniwersytety krajów ubogich i cywilizacyjnie na ogół nie dość zaawansowanych nie są widokowo pięknymi i uwagę przyciągającymi obiektami, natomiast „marką” krajów bogatych i cywilizacyjnie przodujących są uniwersytety imponujące nowoczesnością, rozmachem i zasobnością oraz inne atrakcyjne „dla oka” centra badań naukowych i kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr dla skutecznej obsługi nowoczesnego informatycznego społeczeństwa.

Można zatem stwierdzić, że przemiany historyczne uniwersytetu jako czołowego ośrodka badań naukowych i kształcenia na poziomie wyższym, kreowania i upowszechniania obiektywnej i wielostronnej wiedzy, a niekiedy także kultywowania autentycznej mądrości i kultury moralnej, dostarczają wyrazistych kryteriów dla rozpoznawania i oceny głównych przemian w sferze intelektualnej i duchowości danych społeczeństw i jednostek ludzkich, a także przemian wielu typów postaw i odmian podmiotowości. Przykładowo rzecz biorąc, postęp lub regres w rozwoju uniwersytetu w danym kręgu kulturowym i cywilizacyjnym, jego jakość „uniwersyteckości” z reguły wskazuje na postęp lub regres ogólnie pojętej kultury intelektualnej i stanu duchowego niemal całej społeczności tego kręgu cywilizacyjno-kulturowego. Ogólnie rzecz ujmując, stan i jakość „uniwersyteckości” wyraziście rzutuje na stan i jakość związanego z nim „świata ludzkiego”. I tu trudno nie zgodzić się z twierdzeniem Bogdana Suchodolskiego: „kluczem do przyszłości jest to, co dzieje się i będzie się działo w szkolnictwie wyższym”, a w tym – dodajmy – co będzie się działo w uniwersytetach<sup>6</sup>.

Powróćmy do zasadniczych kwestii związanych z problemem uniwersytetu współczesnego. Otóż jedną z dalszych istotnych, choć nie zawsze należycie docenianych i w dostatecznej mierze uwzględnianych przez obserwatorów i teoretyków współczesności, jest to, że ów uniwersytet, w różnych swoich typach i odmianach, standardach naukowych i edukacyjnych, strukturach organizacyjnych i administracyjnych, bazach materialnych i wyposażeniowych, jest nie tylko – o czym była już mowa wcześniej – czułym i wyrazistym „zwierciadłem” państwa i społeczeństwa, w którym funkcjonuje, a w pewnym sensie nawet całej epoki, do której przynależy, ale – dzięki owej „zwierciadłowości” – jest on jednocześnie wyostrzoną, klarowną i wnikliwą optyką, jak gdyby „szkłem powiększającym”, instrumentem wglądu i oglądu bliższej i dalszej rzeczywistości,

<sup>6</sup> B. Suchodolski, *Uniwersytet otwarty* [w:] *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 370.



w której się znajduje; rzeczywistości społecznej, kulturowej i cywilizacyjnej. Co więcej, jest nie tylko „uniwersytecką optyką”, perspektywą „widzenia”, a niekiedy też i podstawą lepszego rozumienia wielu istotnych cech i przemian dokonujących się w danej epoce, zwłaszcza przemian w sferze kultury intelektualnej, moralnej, obyczajowej i życiowej społeczeństwa, głównie młodych jego generacji i elit umysłowych; przemian w dziedzinie edukacji i kultury poznawczej, a zwłaszcza jest dobrą pozycją poznawczą dla rozpoznawania, analizy i opisu oraz rozumienia charakteru i kierunków przemian w zakresie edukacji wyższej oraz możliwego do osiągnięcia w danym czasie historycznym i określonym kontekście cywilizacyjnym pułapu naukowej i filozoficznej poznawalności rzeczywistości i ludzkiej samowiedzy. Uniwersytecka optyka daje także w pewnym zakresie możliwość poznania – progresywnych lub regresywnych – przemian w wymiarze osobowo-mentalnym i personalno-duchowym, a więc w jakiejś mierze przemian o charakterze psychologicznym i antropologicznym.

W „uniwersyteckiej optyce” widzenia rzeczywistości lepiej też i w porę niż z innych pozycji „widokowych” i orientacyjnych, np. politycznych czy codziennie-życiowych, dostrzec można najistotniejsze, choć dla „nieuniwersyteckiego oka” na ogół skryte i niedostrzegalne, tendencje i kierunki rozwojowe, a zarazem różne rozdroża, zagrożenia, aktualne i potencjalne stany kryzysowe zastanego „świata ludzkiego”.

I tak na przykład przegląd postępu badawczego w laboratoriach i pracowniach kilkunastu znakomitych i sławnych uniwersytetów światowych (głównie amerykańskich, japońskich i zachodnioeuropejskich), w dziedzinie nowoczesnych technologii, fizyki, biologii, chemii, medycyny, informatyki, postępu dokonującego się w tempie niemal geometrycznym, czy ogląd konstrukcji dokonywanych na bazie tych odkryć w uniwersyteckich i pozauniwersyteckich centrach inżynierii technicznej, biotechnicznej i informatycznej, coraz to bardziej zadziwiających swą skomplikowaną funkcjonalnością i coraz bardziej wyrafinowaną praktyczną użytecznością – cywilną i militarną – różnych „cudów techniki” i twórczej mocy nauki współczesnej, pozwala na stwierdzenie, że człowiek doby obecnej sięgnął bardzo wysoko w sferze swych uzdolnień, predyspozycji i dokonań technicznych, że stanął prawie na wyżynach swych twórczych i konstruktywnych możliwości technicznych i – co więcej – że ma realne szanse szybkiego wspinania się po tej drabinie technomentalnej jeszcze wyżej, na poziomy dzisiaj nawet niewyobrażalne, natomiast fakt ogólnego zastoju – w tychże uniwersytetach i centrach badawczych – w naukach humanistycznych i społecznych, nie mówiąc już o filozofii, myśli metafizycznej, poświadcza tę niefortunną okoliczność w zakłóconym już od kilku stuleci nierównomiernym rozwoju istoty ludzkiej, a mianowicie, że człowiek współczesny w sferze idei, wartości i działań humanistycznych, proczłowieczych i duchowych zatrzymuje się na „nizinach”, na stosunkowo niskim pułapie rozwoju (por. ciągły wzrost brutalności, przemocy, barbarzyństwa, nienawiści, nietolerancji, homofobii we współcze-

snym „świecie ludzkim” – nieludzkim), i – generalnie rzecz biorąc – że prawdopodobnie grozi mu zejście, na tej antyhumanistycznej i neobarbarzyńskiej drodze, jeszcze niżej, na jakieś dno ostateczne, dno zniszczonego *humanum*.

Inny przykład. Ograniczanie, często w wyniku braku naboru na nie kandydatów, czy nawet likwidacja wielu kierunków kształcenia humanistycznego i społecznego – filozofii, socjologii, kulturoznawstwa, historii sztuki, nauk o rodzinie (autor tego tekstu zna to z własnego doświadczenia jako wykładowca filozofii, etyki i teorii kultury), dostarcza pełnego uzasadnienia dla stanowiska zawiązanego w 2015 r. w naszym kraju Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej; stanowiska przekonująco podkreślającego bezsporną przydatność humanistów różnych specjalizacji we współczesnym coraz bardziej komplikującym się i poznanawczo konfundującym się świecie. Stanowiska, które streścić można następująco: „Otwartość i wiedza humanistów to klucz do zrozumienia rzeczywistości i zmieniania jej na lepsze. Humanisci lepiej dostosowują się do zmian, bo są elastyczni, potrafią krytycznie myśleć. Są twórczy, znajdują nieszablonowe rozwiązania, nie krępuje ich wąska specjalizacja. Potrafią to docenić innowacyjne amerykańskie przedsiębiorstwa, które zatrudniają filozofów”. Należy docenić solidne humanistyczne uniwersyteckie wykształcenie, „bo przyniesie [ono] sukces, nie od razu, ale w długiej perspektywie”<sup>7</sup>.

### 3. Uniwersytet współczesny – główne role i zadania

Uniwersytet współczesny w wielu, jeśli nie w większości, swoich konkretnych krajowych i światowych upostaciowień traci w szybkim tempie na swej tradycyjnej, klasycznej tożsamości. Staje się po prostu bardziej lub mniej nowoczesną „szkołą wyższą”, a ściślej – zwykłą zmodernizowaną i skomercjalizowaną, wysoce utechnicznią i z informatyzowaną, a przy tym wysoce zbiurokratyzowaną wyższą szkołą zawodową. Mówiąc metaforycznie, traci swą, ukształtowaną w lepszych okresach jego dziejów, autentycznie uniwersytecką „duszę”, specyficzną akademicką jedyność, niepowtarzalność, swoistość i atrakcyjność, jedyny, gdzie indziej niespotykany klimat, specyficzną nastrojowość czy nawet odświętność oraz swoisty i bardzo chwalebny, pozytywnie promieniujący na otaczające go środowisko akademicki – studencki i profesorski – etos. Uniwersytet klasyczny, esencjalnie uniwersytecki, praktycznie przestaje istnieć – może jedynie poza nielicznymi już jego enklawami, niejako „wyspami” na „oceanie nieuniwersyteckości” (nieuniwersyteckiego kształcenia wyższego). Niektórzy nawet mówią, że on już *de facto* i definitywnie „umarł”. Pewnie jeszcze nie ma, na szczęście, pełnych podstaw po temu, by obwieszczać „śmierć uniwersytetu”, ale nie da się jednak zaprzeczyć temu, że uniwersytet właściwy, w ścisłym ro-

<sup>7</sup> Filolożka, *Filolożka bez szans*, felieton, „Wysokie Obcasy”, 11 kwietnia 2015, s. 7.

zumieniu tego słowa, szybko traci, oby nie bezpowrotnie, „grunt pod nogami” w niesprzyjającej mu rozpedzonej w swym rozwoju cywilizacji naukowo-technicznej, informatycznej i rynkowo-konsumpcyjnej. Co oczywiście nie znaczy, że przestał on być potrzebny, a nawet niezbędny w owej cywilizacji. Po prostu nie ma on w niej korzystnych warunków dynamicznego i twórczego rozwoju, a być może i dla własnego przetrwania, a w każdym razie nie ma większych szans na swobodne, nieskrępowane i w większym wymiarze autonomiczne funkcjonowanie.

Klasycznie, czyli właściwie pojęty uniwersytet przestaje być obecny w rozbudowanej i „unowocześnionej” strukturze uniwersytetu współczesnego. Brakuje go w wypełnianiu – jak historia nauki i edukacji to bezspornie potwierdza – jego głównej i niezbywalnej uniwersalnej funkcji, a mianowicie uprawiania czystej i bezinteresownej nauki w zakresie jego fundamentalnych, podstawowych działów, teoretycznie najbardziej znaczącej twórczości i odkrywczosci naukowej oraz radykalnie śmiałych poszukiwań i inicjatyw badawczych, z szerokim i pierwszoplanowym – zgodnie z najlepszą tradycją uniwersytetów – uwzględnieniem nauk humanistycznych, matematyczno-logicznych oraz teoretyczno-przyrodniczych – łączonych z dydaktyką uniwersytecką wolności nauczania, swobody badań itp. W dziedzinie kształcenia i wychowania uniwersyteckiego uczenie studentów myślenia logicznie poprawnego i możliwie pogłębionego, samodzielnego i krytycznego, twórczego i inwencyjnego, racjonalnego i dobrze uzasadnionego, a na drugim dopiero planie, jeśli jest już taka potrzeba, sprawności i umiejętności zawodowych, kompetencji praktycznych i profesjonalnych, oczekiwanych i pożądaných na rynku pracy, odpowiednich cech oraz zalet umysłowych i osobowych, takich jak kreatywność, inwencyjność, umiejętność współdziałania w zespole, odpowiedzialność, subordynacja, wytrwałość itp. Do pierwszoplanowych funkcji uniwersytetu właściwego należą też bardziej elementarne, ale nieodzowne zadania, takie m.in., jak umiejętne wzbudzanie i odpowiednie ukierunkowanie zainteresowań naukowych studentów, stymulowanie umiłowania wiedzy naukowej, racjonalności i otwartości umysłowej, poszanowania i pełnej afirmacji wyższych wartości poznawczych, etycznych i humanistycznych: prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, solidarności społecznej, tolerancji, godności ludzkiej, autonomii indywidualnej, tożsamości jednostkowej, kulturowej, etnicznej i społecznej, otwartości na „innego”, podstawowych praw człowieka itp. Do podstawowych funkcji uniwersytetu należy też wychowanie studiującej w nim młodzieży – głównie przez uczenie jej bezkompromisowego „służenia prawdzie obiektywnej”, odważnego i bezwarunkowego opowiadania się za nią jako jedną z najwyższych wartości, kierowania się w życiu przede wszystkim „racjami rozumu” i dobra wspólnego, podstawowymi racjami człowieczeństwa i humanizmu, a nie siły, egotycznie pojętego dobra własnego, osobistej kariery, interesowności i pieniądza. W wychowaniu tym liczy się przede wszystkim osobisty

przykład nauczyciela uniwersyteckiego, jego praktykowana życiowa postawa, a nie taka czy inna deklaracja czy perswazja<sup>8</sup>. Bogdan Suchodolski w wychowaniu uniwersyteckim zaakcentował przede wszystkim to, że głównym jego celem jest: „rozwój najcenniejszych wartości ludzkiej istoty, [...] uruchomienie zdolności twórczych, [...] rozszerzenie zasięgu kultury naukowej (...), umacnianie hierarchii wartości, w której prawda stoi wyżej niż pożytek”<sup>9</sup>.

Jedynie poprzez możliwie pełne wypełnianie określonych wyżej pierwszoplanowych funkcji uniwersytet jest w stanie wykonać swą najważniejszą „służbę społeczną”, tzn. skutecznie i na wysokim poziomie prowadzić kształcenie kadr dobrze przygotowanych specjalistów w różnych dziedzinach działalności społecznej, naukowej, kulturowej, prawnej, administracyjnej i samorządowej oraz – co jest chyba naczelną specjalnością uniwersytetu – przysposabianie autentycznej elity intelektualnej i społecznej danego kraju i całego globalizującego się „świata ludzkiego”, niezbędnej dla racjonalnego, skutecznego i pomyślnego „zarządzania” nim. Tę nader ważną i doniosłą rolę uniwersytet spełnia korzystając w większym lub mniejszym stopniu ze swej autonomii polegającej na szerokich uprawnieniach statutowych o charakterze samorządowym oraz wolności akademickiej, czyli swobody w zakresie przeprowadzania badań naukowych i wykonywania działalności dydaktycznej. Ważną też rolę odgrywa tu stopień niezależności od państwa oraz osób i instytucji wspierających go finansowo i na inne sposoby (prawne, społeczne, ideowe itp.). I niezależnie od tego, czy jest to uniwersytet uformułowany według modelu Kanta (państwo interweniuje jedynie w niektórych aspektach działalności uczelni), modelu Humboldta (państwo odgrywa rolę drugoplanową i nie ingeruje w wewnętrzne sprawy uniwersytetu) czy modelu brytyjskiego (państwo nie jest właścicielem uniwersytetu, wspiera go jedynie w pewnych zakresach jego działalności). Wydaje się, że najmniej korzystnym dla wypełniania określonych wyżej doniosłych i uniwersalnych funkcji naukowych, edukacyjnych i wychowawczych uniwersytetu, funkcji swoistych i w znacznej mierze tylko jemu przynależnych oraz w jego obszarze możliwych do udanego wypełnienia, jest tzw. model Napoleona (wiąże się z nim pełna kontrola państwa nad działalnością uniwersytetu)<sup>10</sup>.

#### 4. Specyfika uniwersyteckiego studiowania – ideał i rzeczywistość

W wielowiekowej historii uniwersytetów europejskich i pozaeuropejskich wyraziście ukształtowała się specyfika i charakterystyczna swoistość kształcenia uniwersyteckiego, wyróżniająca to kształcenie od edukacji praktykowanej w innych typach szkół wyższych – technicznych, medycznych, politologicznych,

<sup>8</sup> Por. K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu...*

<sup>9</sup> B. Suchodolski, *Uniwersytet otwarty...*, s. 368.

<sup>10</sup> Por. *Uniwersytet*, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytet>, s. 228.

teologicznych itp. Klasycznie pojęte kształcenie uniwersyteckie, czyli właściwie pojęte studiowanie (a nie wyłącznie nauczanie, uczenie, przekazywanie wiedzy i informacji, trenowanie umiejętności) składało się – i nadal winno się składać – z pięciu, integralnie powiązanych ze sobą elementów, a mianowicie: (1) dostępności studiów (ich otwartość), (2) motywacyjności do autentycznego studiowania (odpowiednich osobowościowych nastawień), (3) sposobu studiowania (metodyki indywidualnej i nauczycielskiej), (4) organizacji i strukturalizacji studiów (kierunków, poziomów studiowania, planów, programów, odpłatności itp.), (5) teleologii studiowania uniwersyteckiego (celów indywidualnych, akademickich, społecznych, państwowych, ogólnoludzkich).

Przejdźmy do krótkiego omówienia trzech pierwszych z wyszczególnionych składników klasycznie pojętego uniwersyteckiego studiowania. Zaczniemy od nielimitowalności, otwartości studiów uniwersyteckich, tzn. nieograniczania administracyjnego i ekonomicznego dostępności do nich dla osób autentycznie nimi zainteresowanych oraz umysłowo i osobowościowo odpowiednio do nich przysposobionych; pragnących w uniwersytecie przede wszystkim zaspokajać swoje zainteresowania poznawcze, osobiste potrzeby intelektualne, indywidualne aspiracje kulturalne i osobowe, rozwijać swój potencjał twórczy i intelektualny, swoją duchowość i podmiotowość, a na drugim dopiero planie chcących się odpowiednio przygotować do wypełniania określonych zawodów i „wyspecjalizowania” się profesjonalnego; znalezienia, stosownie do specjalizacyjnej części studiów, odpowiedniego miejsca i usytuowania się na rynku pracy oraz wybranego pola dla działalności praktycznej, społecznie użytkowej: np. prawniczej, menedżerskiej, nauczycielskiej, administracyjnej, politycznej itp., czy pracy twórczej (naukowej, wynalazczej, artystycznej itp.).

Ta autentycznie uniwersytecka koncepcja studiów jest w warunkach cywilizacji technokratycznej i rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego coraz bardziej ograniczana, deformowana, a nawet „wypędzana” z wielu, jeśli nie z większości, uniwersyteckich sal i kampusów, ale ona ciągle istnieje w umysłach i intencjach znacznej części „ludzi uniwersytetu”, a zwłaszcza w umysłach i intencjach ciągle sporej, choć niestety malejącej części młodzieży podejmującej w obecnych czasach studia uniwersyteckie. Diagnoza dotycząca tej klasycznie uniwersyteckiej sytuacji ogłoszona kilkanaście lat temu przez Bogdana Suchodolskiego, wybitnego pedagoga i humanistę oraz wielkiego znawcę i rzecznika problematyki uniwersytetu, nadal jest trafna i aktualna. „W tej sytuacji – pisze ten znakomity uczony – wszelkie diagnozy statystyczne muszą być z góry potraktowane nieufnie: wskażą one bowiem to, cośmy z tą młodzieżą uczynili, a nie to, jaką ona w rzeczywistości jest, a zwłaszcza nie to, jaką mogłaby być. Wystarczyć nam musi fakt wielokrotnie obserwowany, iż istnieje młodzież, która kieruje się na studia wyższe ze względu na żywe zainteresowanie naukowe. Znaczna część – może większość – kierujących się na polonistykę czy historię wcale nie myśli o tym, iż w przyszłości ma być nauczycielami; interesuje się po

prostu literaturą czy językoznawstwem, przebiegiem dziejów. Wstępujący na psychologię wcale nie «widzą» swego przyszłego zawodu, chcą po prostu studiować psychologię. Na matematykę kierują się jej miłośnicy i entuzjaści; myślą o niej jedynie, a nie o przyszłym zawodzie. Podobnie dzieje się i na innych kierunkach studiów zarówno humanistycznych, jak i przyrodniczych. Oczywiście, w szkołach wyższych zawodowych – jak w politechnikach czy akademiach medycznych – motywy zdobycia dyplomu zawodowego przeważają, ale i w decyzjach wyboru tych uczelni nie mogą być pominięte motywy «czystych» zainteresowań naukowych»<sup>11</sup>.

Klasyczna koncepcja studiów uniwersyteckich jest konsekwencją dwóch podstawowych i bodaj najbardziej istotnych założeń pierwotnej idei uniwersytetu. Po pierwsze jego powszechności, tzn. niczym nieograniczonej dostępności dla osób zainteresowanych studiami oraz umysłowo i osobowościowo w pełni doń predysponowanych. Po drugie samoistnej wartości studiów, a nie tylko ich instrumentalnej i utylitarnej funkcji, tzn. założenia, że służą nie tylko – i nie przede wszystkim – przygotowaniu ich adeptów do wykonywania określonych zawodów czy upatrzonych z góry ról zawodowych, a szerzej rzecz biorąc – przysposobieniu do użytecznego, „produktywnego” i opłacalnego stanowiska w życiu społecznym, ale że pierwszoplanowym ich zadaniem jest zaspokajanie i rozwijanie indywidualnych zainteresowań poznawczych studiujących, wielostronne kształtowanie ich umysłowości oraz umiejętne bogacenie ich osobowości i podmiotowości, inteligencji, kreatywności oraz wychowanie w duchu najwyższych wartości uniwersalnych, a w szczególności w duchu prawdziwej wiedzy, wysokiej rangi nauki, prawdy obiektywnej, niezbywalności dobra społecznego i moralnego; ogólnie rzecz biorąc, że zadaniem ich jest działanie na rzecz „jakości” człowieka i społeczeństwa nowoczesnego.

Również i to społeczeństwo – technokratyczne i informatyczne – powinno wykazywać pełne zrozumienie dla idei uniwersytetu klasycznego, jego cech i właściwości, specyfiki „uniwersyteckiego studiowania”; winno wspierać tę ideę w dobrze pojętym własnym interesie i z tego to głównie powodu śmiało przywracać ją do współczesnej praktyki edukacyjnej. „Społeczeństwo to – pisze B. Suchodolski – nie powinno dłużej akceptować sytuacji, w której studia wyższe dostępne są tylko w tych rozmiarach, jakie wyznaczają zapotrzebowania kadrowe. Wykształcenie wyższe jest dobrem samoistnym, którego nie wolno odmawiać tym, którzy pragnęliby je posiadać, a nie mieszczą się w limitach przewidywanych zapotrzebowań narodowych. Nowe i ważne perspektywy rozwoju naukowego i kulturalnego kraju wiązałyby się z takim udostępnieniem wykształcenia wyższego. Gdy dla jednych pozostawałoby ono przede wszystkim drogą do uzyskania dyplomu zawodowego, dla innych byłoby realizacją uzdolnień i zainteresowań naukowych, a jeszcze dla innych stanowiłoby studia komple-

<sup>11</sup> B. Suchodolski, *Uniwersytet otwarty...*, s. 36.

mentarne w stosunku do podejmowanych lub ukończonych studiów zawodowych, a wreszcie dla jeszcze innych byłyby studiami dla osobistej satysfakcji”<sup>12</sup>.

Chodzi zatem o taki model absolwenta omawianego tu rodzaju studiów, którego deficyt daje się coraz bardziej odczuwać, a mianowicie o wyedukowanego człowieka, który uzna za celowe działanie na rzecz „nowoczesnego społeczeństwa”, tzn. „społeczeństwa ludzi oświeconych, umiejących uczestniczyć w sterowaniu losami własnego kraju i rozumiejących wymagania cywilizacji globalnej, umiejących kształtować jakość życia przeciwstawioną powierzchownej egzystencji konsumpcyjnej, powiązaną z twórczą pracą i wartościami kultury”<sup>13</sup>. Pozostaje jednak sprawą otwartą, czy obecne systemy edukacji wyższej, systemy podporządkowane coraz silniej i niemal bezwzględnie ciasnym i nieodwołalnym wymogom rynku oraz technokratycznym i ściśle utylitarnym zasadom życia zbiorowego są w stanie przygotowywać tak optymalnie i wielostronnie wykształconego absolwenta, czy w wyniku tzw. „konieczności obiektywnych” nie ograniczą się one – tak jak obecnie praktycznie się to dzieje – do kształtowania u swoich „wychowanków” głównie wysokiej mentalności pragmatycznej, użytkowo funkcjonalnej i interesownej oraz wydawania im dyplomów niezbędnych do zatrudnienia zawodowego i znalezienia odpowiedniego miejsca na rynku pracy, z pominięciem albo odsunięciem na dalsze plany wielostronnego wykształcenia ogólnego, humanistycznego i poznawczo bezinteresownego, osobowo twórczego. Tę zasadną i – jak się wydaje – bardzo jednak realną wątpliwością dzieli się coraz więcej zatroskanych przyszłością prawdziwej edukacji na szczeblu wyższym wybitnych teoretyków wychowania i cywilizacji, intelektualistów i filozofów. Należy do nich m.in. cytowany wcześniej B. Suchodolski, który stawia jakże aktualne pytanie: „Czy rzeczywiście istnieją w społeczeństwie – i czy istnieć będą – dostatecznie rozpoznane i silne potrzeby studiowania «bezinteresownego», to znaczy takiego, które nie zapewniałoby dyplomu zawodowego, a przynajmniej świadectwa pozwalającego na awans w zawodzie, takiego, które miałyby charakter zaspokajania potrzeb intelektualnych osobistych, niezawodowych lub które wiązałyby się z wykonywanym zawodem w sposób luźny, niepociągający za sobą żadnych konsekwencji służbowo-administracyjnych czy płacowych?”<sup>14</sup>.

Odpowiedź na to pytanie jest raczej negatywna. Zbyt wiele i nazbyt silnych procesów i stanów rzeczy współczesnej technokratycznej cywilizacji stawia zdecydowany opór tendencjom do przywrócenia do praktyki naukowej i edukacyjnej idei uniwersytetu klasycznego i wynikającego z niej modelu absolwenta „prawdziwie uniwersyteckiego”. Co więcej, cywilizacja tego typu już właściwie z istoty swej wyklucza, a w każdym razie marginalizuje najlepszy – i ciągle jednak nader pożądany – tradycyjny kształt „uniwersyteckości” – tego bardzo swoistego i chyba

<sup>12</sup> Tamże, s. 370.

<sup>13</sup> Tamże, s. 365.

<sup>14</sup> Tamże, s. 366.

optymalnego z możliwych sposobów uprawiania nauki, kształcenia i wychowania na poziomie wyższym. Jest tu coś z wielkiego paradoksu edukacyjnego, a mianowicie społeczeństwo technokratyczne i informatyczne pod wpływem sił i konieczności, którym podlega – głównie ekonomicznych i technicznych – skutecznie rujnuje z siebie to, co dla pomniejszania jego skrajności i jednostronności, nieracjonalnych i destrukcyjnych tendencji jest najbardziej potrzebne, a nawet konieczne, tzn. głębokie i twórcze, wielostronnie „oświecone” i dalekowzroczne umysły, bezinteresowne i proludzkie, intencje, otwarte i humanistyczne postawy.

## 5. „Dusza” uniwersytetu

Uniwersytet współczesny – w większości jego realnych odmian – traci coraz bardziej na swej tradycyjnej klasycznej tożsamości, na swej pierwotnej uniwersalnej „duszy”, a staje się po prostu typową powszechną „szkołą wyższą” z „tu i teraz”, bardziej lub mniej edukacyjnie i naukowo wyprofilowaną, w większym lub mniejszym stopniu zasobną w odpowiedniej jakości kadrę naukowo-dydaktyczną wyższą szkołą zawodową, a nawet podporządkowaną wymogom rynku pracy nowoczesną „firmą edukacyjną”, w której efektywność mierzy się nie jakością pracy naukowej i dydaktyczno-wychowawczej, ale wykonaniem planu przed „deadline’em” i wydaniem odpowiedniej liczby możliwie zawodowo przydatnych dyplomów ukończenia studiów „wyższych” – „licencjata”, „magistra” czy „doktora”.

O tym, jak myślenie w kategoriach rynkowych niekorzystnie zmienia edukację, czytamy m.in. w felietonie zatytułowanym *Uczelnia to nie firma* znanej publicystki i wykładowczyni Uniwersytetu Warszawskiego, felietonie wprawdzie relacjonującym jedynie aktualną „przemianę edukacyjną” jednego tylko polskiego uniwersytetu, ale relację dającą się prawie całkowicie odnieść do niemal wszystkich uniwersytetów naszego kraju i – niestety – wielu, zbyt wielu, uniwersytetów tej części świata, która głęboko wpadła w sidła globalnego, neoliberalnego ekonomiczno-społecznego systemu rynkowego i cywilizacji technokratycznej. Oto fragmenty felietonowej (naukowe też dałoby się łatwo przytoczyć) diagnozy sytuacji jednostkowej i przykładowej, ale typowej jednak: „Naukowcy gorzko żartują między sobą, że nasze środowisko toczą dwie groźne choroby: grantozą i punktozą. Dodałabym do nich marazm, konformizm i system chronicznego zmęczenia. Nie potrafimy (nie chcemy?) przeciwstawić się komercjalizacji nauki. [...] «Uniwersytet to nie firma» [...] «Nie chcemy pisać dyplomów na akord», «Nie jestem klientem, jestem studentem» [...] Gdzieś między kolejnymi fazami reform wyparowało z uczelni to, co sprawiało, że warto tu studiować i pracować. Uwaga, skupienie, czas na rozmowę. Serce uczelni to nie system USOS, punkty ECTS i cennik opłat, ale wymiana myśli. Cóż, myśl nie jest przeliczalna na punkty, nie da się sparame-



tryzować. Myśl potrzebuje czasu i wzajemnego szacunku. Dobra uczelnia to taka dziwna wspólnota – niby hierarchiczna, bo wiadomo, kto profesor, kto doktor, a kto student, a jednak egalitarna, bo oparta na dialogu. To dlatego uniwersytet był siedliskiem buntowników, miejscem, gdzie zaczynały się protesty, które prowadziły Polskę ku demokracji. Uniwersytet miał duszę. Wygląda jednak na to, że dusza uniwersytetu nie jest wieczna. Powoli zabija ją kult efektywności, przekonanie, że wszystko da się zmierzyć, a studia to przygotowanie «zasobów ludzkich» na rynek pracy<sup>15</sup>.

W nawiązaniu do powyższej diagnozy i opinii warto może jeszcze dodać pełniejszą konstatację: „Duszę” współczesnego uniwersytetu zabija skutecznie potężny, brutalnie doń docierający i samowładczo go opanowujący w warunkach obecnego etapu rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego syndrom zdecydowanie niesprzyjający, wręcz przeciwnie – ewidentnie utrudniający, a nawet blokujący właściwe funkcjonowanie uniwersytetów, jak zresztą wszystkich innych typów szkół i uczelni i pełną, możliwą „wydajność”. Stanowi go bezwzględny ekonomizm i ofensywny biurokracizm, centralistyczny polityzm i nadmierne administrowanie, rygorystyczny rachunek ekonomiczny (rentowność, opłacalność itp.), ponowoczesny technologiczny i cyfrowy (digitalny) mit pedagogiczny. Coraz większa i brutalniejsza, nie dość skutecznie racjonalizowana i ograniczana ofensywa tego niefortunnego i groźnego dla prawidłowego funkcjonowania procesów edukacyjnych i wychowawczych rzeczzonego syndromu oznacza w praktyce – ogólnie rzecz biorąc – odnoszenie do uniwersytetów i innych szkół mniej lub bardziej rygorystycznego rachunku ekonomicznego (rentowność, opłacalność itp.); wprowadzanie do nich nadmiaru biurokratycznych zadań i czynności, często z autentycznie edukacyjnego i naukowotwórczego punktu widzenia zbędnych, a nawet absurdalnych, ogromnie jednak obciążających uczelnie i nauczycieli akademickich i zdecydowanie utrudniających im wykonywanie właściwych zadań i obowiązków. Utrudniających też, a niekiedy wręcz uniemożliwiających to, co jest jednym z podstawowych wymogów dobrej jakości i oczekiwanej skuteczności procesu nauczania i wychowania uniwersyteckiego, tzn. jego indywidualizację i międzyosobową komunikację. Te zdecydowanie negatywne, a potężne obecnie tendencje nie wspierają, a raczej utrudniają sztukę łączenia w procesie funkcjonowania uniwersytetu wartościowej tradycji uniwersyteckiej z nowoczesnością, lokalności z globalnością, wypróbowanego w dziejach szkolnictwa swoistego konserwatywnego edukacyjno-wychowawczego i twórczego z akademicką innowacyjnością i odkrywczością. Nie pozwalają na zadomowienie się we współczesnym uniwersytecie i w innej szkole wyższej praktycznie owocnej zasady, którą metafo-

<sup>15</sup> A. Graff, *Uczelnia to nie firma*, „Wysokie Obcasy”, 30 maja 2015, s. 6.

rycznie można by wyrazić następująco: „To, co uczłowieczone, jest w szkole nie tylko dobre i piękne, ale absolutnie pożądane”<sup>16</sup>.

Reasumując powyższe ogólne uwagi krytyczne o uniwersytecie współczesnym formułowane głównie na przykładzie polskiego uniwersytetu z dnia dzisiejszego oraz ogólną charakterystykę jego funkcjonowania w aktualnych warunkach społeczno-ekonomicznych, technologicznych i politycznych, warto może podkreślić przede wszystkim to, że nie tylko bardzo szybko „grawituje” on w kierunku przeciętnej szkoły wyższej o charakterze zawodowym, zdominowanej paradygmatem myślenia utylitarno-ekonomicznego i techniczno-informatycznego, bezwzględными wymogami rynku pracy i rachunku ekonomicznego, tracąc w tym „grawitowaniu” resztki cech i właściwości dających się wiązać z pojęciem uczelni autentycznie uniwersyteckiej, nieskrępowanej naukowo-twórczej i kształcąco-wychowawczej, ulega on licznym i poważnym, niepokojącym i niebezpiecznym dla jakości kształcenia wyższego w ogóle deformacjom i schorzeniom; różnym i negatywnym zmianom, źle rokującym oczekiwaniom co do poziomu intelektualnego i typu osobowo-kulturowego tzw. „człowieka wykształconego” czy „inteligenta” obecnych i nadchodzących czasów. Te poważne (generowane w kontekście obecnego systemu społeczno-ekonomicznego) deformacje i schorzenia (była już wcześniej o nich mowa) w większości przypadków są coraz wyraźniej spostrzegane i krytycznie oceniane i coraz śmiało kontestowane przez znaczne i poszerzające się kręgi środowiska akademickiego. I – rzecz jasna – wymagają one, tam gdzie jest to jeszcze możliwe, naprawy i uzdrowienia, w dobrze i głębiej pojętym interesie „nauki uniwersyteckiej” i edukacji narodowej w ogóle.

## 6. Aktualność uniwersytetu klasycznego

I w tym właśnie kontekście „problemu uniwersyteckiego” upomina się o swoje możliwe i należne miejsce we współczesnej edukacji idea „uniwersytetu klasycznego”, czyli koncepcja optymalnego i autentycznego uniwersytetu tradycyjnego – z charakterystycznym jego modelem strukturalnym i funkcjonalnym (była o nim mowa wcześniej). Paradoksalnie uniwersytet tego typu, a zwłaszcza najbardziej charakterystyczne jego składniki, uzyskuje być może w czasach obecnych – mimo piętrzących się przed nim różnorodnych przeszkód i trudności, a nawet, jak się zdaje, nieprzekraczalnych barier – na swej aktualności i niezbywalności. Pretenduje on, jako jedyna w swoim rodzaju i niepowtarzalna organizacja twórczości naukowej i kształcenia na wysokim szczeblu, do rangi instytucji wysokiej, jeśli nie najwyższej, „użyteczności” publicznej,

<sup>16</sup> Por. J. Szmyd, *Szkola i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności” – konteksty cywilizacyjne i społeczne. Zarys zagadnienia* [w:] *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, red. J. Kuźma, J. Pałka, t. I, Kraków 2014, s. 68–82.

społecznej i indywidualnej, kulturowej i ogólnoludzkiej. Mimo różnego rodzaju ograniczeń, wypaczeń, destrukcyjnych oddziaływań, błędnych rozwiązań organizacyjnych i programowych oraz zasad zarządzania i funkcjonowania uniwersytetów, wyznaczanych im celów i zadań, nakładanych i egzekwowanych przez cywilizację naukowo-techniczną, informatyczną i rynkowo-konsumpcyjną, w większości obecnych, dalece właśnie wypaczonych i zdeformowanych postaciach uniwersytetów, idea pierwotna, „oryginalna”, klasyczna owej instytucji (uniwersytetu) nie traci w ramach tejże cywilizacji, i zwłaszcza w niej, na swej doniosłości i atrakcyjności, „dostojeństwie” i niepowtarzalnej „jedyności”. Co więcej, coraz bardziej nasila się i upowszechnia w środowiskach akademickich – nauczycielskich i studenckich – przekonanie o potrzebie, nawet imperatywnej konieczności faktycznej reaktywacji tej idei w systemach edukacyjnych owej cywilizacji. Idea ta ponownie wiązać zaczyna ze sobą rosnące nadzieje i oczekiwania na choćby częściowe rozwiązanie w bliższej i dalszej przyszłości nabrzmiałych problemów edukacyjnych skrajnie i jednostronnie ekonomizującego się i technokratyzującego „świata ludzkiego” doby „ponowoczesności”, zwłaszcza w zakresie kształcenia coraz bardziej brakujących w nim wielostronnie intelektualnie, kulturowo i osobowościowo ukształtowanych kadr; kadr niezbędnych dla właściwego zarządzania i sterowania tym coraz bardziej komplikującym się i zagrożonym światem, a ponieważ idea ta – jakże niezbędna czy nawet w jakiejś mierze zbawienna w tym świecie – napotyka olbrzymie – i być może nieprzewycięzalne opory i bariery, trudności i zatamowania – na drodze do swego ewentualnego, choćby częściowego, ale obecnie jeszcze prawdopodobnie możliwego, urzeczywistnienia, a więc stania się pożądaną „rzeczywistością uniwersytecką”, to uznać ją można za jedno z najwyższych wyzwań i postulatów współczesności, wyzwań artykułowanych w radykalnych nurtach współczesnej myśli społecznej i pedagogicznej (m.in. w pedagogice integralnej, humanistycznej i kultury), a praktycznie, na razie, w różnych – milczących lub publicznie głośno wyrażanych – konstatacjach i protestach „humanistycznych” w obronie właściwego, presją rynku ekonomicznego i biurokratyczno-technokratycznych systemów niewypaczonego, funkcjonowania uniwersytetów i innych szkół wyższych m.in. w obronie rugowanej z nich filozofii i humanistyki. I w tych społecznie rozszerzających się płaszczyznach wyrażania i manifestowania owej, poniekąd już dramatycznej, idei oraz podejmowania dyktowanego nią nader poważnego edukacyjnego wyzwania „oświeceniowego” idzie o coś arcyważnego, tzn. o podtrzymanie i rozwój – „mimo wszystko” – wysokiej jakości człowieka jako człowieka, pełnego i integralnego człowieczeństwa, niezdegradowanego *humanum*, i dzięki temu o przetrwanie gatunku ludzkiego w dobrej kondycji mentalnej i duchowej.

Na zakończenie tych rozważań przywołajmy ponownie podstawowe stwierdzenia, zaczynając od oczywistej uwagi, a mianowicie, że model autentycznego

studiowania uniwersyteckiego winien być zasadniczo odmienny od organizacyjnego i programowego kształtu wyższego kształcenia zawodowego. Gros treści nauczania stanowić powinny autorskie plany nauczania samodzielnych nauczycieli akademickich z dużym i znaczącym dorobkiem naukowym oraz z wyróżniającym się talentem i doświadczeniem dydaktycznym. Zdecydowaną większość wykładów, konserwatoriów, seminariów i konsultacji naukowych prowadzić powinni tzw. „samodzielni” nauczyciele akademicy, profesorowie, doktorzy habilitowani, a nie osoby sprawujące w procesie naukowo-dydaktycznym uniwersytetu role pomocnicze: asystenci, laboranci, adiunkci itp., co jest jednak w większości dzisiejszych polskich uczelni praktyką nagminną. Generalną zaś strategią nauczania, jej punktem wyjścia winien być nie tylko i nie tyle przekaz „gotowych”, w danym czasie osiągniętych, wyników poszczególnych nauk, co ukazywanie aktualnych procesów badawczych w tych naukach i – w miarę możliwości – wspólne – nauczanych i nauczających – „uczestnictwo w rozwijających się naukach”, współkształtowanie „zamiłowań do nauki”, zaspokajanie osobistych potrzeb i zainteresowań intelektualnych, indywidualnych aspiracji i ambicji kulturalnych, podmiotowych i osobowych predyspozycji i potencjałów poznawczych, właściwych zróżnicowanych talentów i uzdolnień itp., natomiast przewodnią motywacją do tego rodzaju (tzn. „prawdziwie” uniwersyteckiego) studiowania powinno być nie tyle tzw. „zdobywanie” (co dzisiaj też dominuje w tzw. „robieniu karier naukowych”) kolejnych stopni naukowych i akademickich awansów służbowych, co własny rozwój intelektualny, osobowo-twórczy, kulturowy, społeczny i moralny, a w konsekwencji możliwie najlepsze przysposobienie się do kompetentnego i umiejętnego, skutecznego wypełniania wybranych ról i funkcji zawodowych, państwowych, samorządowych czy międzynarodowych. (Deficyt kadr odpowiednich na miarę coraz bardziej komplikującej się i konfundującej rzeczywistości społecznej, politycznej i międzynarodowej jest coraz bardziej widoczny i wysoce niepokojący).

Jedną z wypróbowanych dróg, sposobów i możliwości „przysposabiania” na odpowiednim poziomie intelektualnym, kulturalnym i sprawnościowym owych kadr do prawidłowego i skutecznego wypełniania czołowych ról publicznych i społecznych, ról coraz trudniejszych i stawiających przed ich adeptami stale rosnące i komplikujące się wymogi, są – a raczej mogłyby być – właściwe „studia uniwersyteckie”, które wyraziście należy odróżniać od studiów politechnicznych, medycznych, informatycznych, prawniczych, pedagogicznych i innych wyższych studiów zawodowych; studia zasadniczo inaczej od nich zaprogramowane i przeprowadzane. Warto tu może ponownie przytoczyć opinię w tej nader ważnej i aktualnej kwestii niekwestionowanego znawcy tego zagadnienia. Pisze on: „zaspokojenie potrzeb kadrowych jest rzeczą ważną, ale zamiłowanie do nauki jest niezwykle cenne w nowoczesnym społeczeństwie. Należy więc czynić wszystko, aby je rozszerzać, umacniać i rozwijać, a nie przygłuszać. Nawet gdyby miało się to dziać – rzekomo – kosztem przygotowania zawodowego. Można

jednak sądzić, iż naprawdę koszt taki nie istnieje. Nie dysponujemy bowiem dziś możliwościami dokładnego określenia «kwalifikacji zawodowych», jakie będą potrzebne na przelomie naszego i przyszłego stulecia; nie wyobrażamy sobie wielu zawodów, które powstaną w przyszłości. Ustalając dziś kanon wykształcenia zawodowego, operujemy dotychczasowymi doświadczeniami i powinniśmy wiedzieć, iż okazać się on może ograniczony lub wręcz nieprzydatny. W tych warunkach studiowanie nauki, inspirowane zamiłowaniem do niej i uczestniczące w jej rozwoju, może być strategią bardziej efektywną na dalszą metę, niż zdawanie egzaminów składających się na dyplom zawodowy. Gdyby tok studiów w szkole wyższej, zwłaszcza w niektórych szkołach wyższych, konstruowany dziś jako proces uczenia się konglomeratu wiadomości potrzebnych dla przyszłej pracy zawodowej, przekształcić na studia uczestniczące w rozwoju dyscypliny naukowej wybranej przez studenta, zgodnie z jego zamiłowaniem poznawczymi, mielibyśmy prawdziwą rewolucję. Jest ona zresztą już zapowiadana od pewnego czasu na niektórych kierunkach studiów, ale pozostaje wciąż zbyt mało radykalna i zbyt nieśmiała. A przecież idzie o rzecz społecznie i indywidualnie największej wagi: o rozwój najcenniejszych właściwości ludzkiej istoty, o uruchomienie uzdolnień twórczych, o rozszerzenie zasięgu kultury naukowej, o umacnianie hierarchii wartości, w której prawda stoi wyżej niż pożytek”<sup>17</sup>.

Jednym z rozstrzygających czynników o powodzeniu uniwersyteckiego kształcenia tego typu kadr i przysposobieniu ich do efektywnego pełnienia „wysokich służb” społecznych i publicznych jest rodzaj i zakres przedmiotu owego kształcenia i „przysposabiania”. Najogólniej rzecz biorąc, chodzi tu o wielostronność i ponadzawodowość tego przedmiotu, jego szeroki naukowy i aksjologiczny horyzont: humanistyczny i przyrodniczy, społeczny i etyczny, antropologiczny i filozoficzny, o wyjście poza ramy wąsko pojętych specjalizacji naukowych i umiejętności zawodowych, kompetencji praktycznych i doraźnie użytkowych.

Inaczej mówiąc, każdy kierunek studiów autentycznie uniwersyteckich winien być mocno „obudowany” szerokim kręgiem nauk podstawowych, zarówno humanistycznych, jak i przyrodniczych, takich np. jak: z nauk społecznych i humanistycznych – socjologia, psychologia, kulturoznawstwo, teoria cywilizacji, teoria wychowania, ekonomia, politologia, etyka itp., a także – i to w znacznym zakresie – filozofia, ze szczególnym uwzględnieniem filozofii społecznej i antropologii filozoficznej, zaś z zakresu nauk przyrodniczych i technicznych fizyka, biologia, informatyka, teoria techniki, ekologia itp. Cały ten „blok” nauk podstawowych (ściślej – wybranych ich elementów), odpowiednio strukturalizowanych, harmonijnie powiązanych i umiejętnie dydaktycznie realizowanych (przez wykładowców osobiście uprawiających co najmniej jedną z tych podsta-

<sup>17</sup> B. Suchodolski, *Uniwersytet otwarty...*, s. 368.

wowych nauk i dydaktycznie utalentowanych), winien być integralnym i obowiązującym wszystkich studentów – bez względu na taki czy inny kierunek ich specjalistycznych studiów – segment całokształtu przedmiotu studiów uniwersyteckich. Mógłby on być, jak we wczesnych uniwersytetach tzw. „nauki wyzwolone” (*atrium*), pierwszym, obowiązkowym szczeblem tych studiów, albo też nurtem studiów równoległych do tzw. przedmiotów kierunkowych, komplementarnym i przygotowującym w stosunku do nich. W każdym bądź razie winien on być fundamentem, gruntem wyjściowym i nieodzownym podstawowym wsparciem współczesnego uniwersyteckiego studiowania. Bez niego studiowanie to, jak dowodnie wykazuje współczesna praktyka większości uniwersytetów, nie jest pełne i kompletne, a przez to nie prowadzi do współcześnie oczekiwanych rezultatów edukacyjnych; nie daje wykształcenia uniwersyteckiego w pełnym tego słowa znaczeniu, nie przysposabia kadr gruntownie i wszechstronnie uniwersytecko wyedukowanych; kadr, których niedostatek jest dotkliwie i z niepokojem postrzegany przez środowiska intelektualne i humanistyczne zatroskane przyszłym losem i bezpieczeństwem „świata ludzkiego”. Jeśli uniwersytet klasyczny nie odrodzi się, czy jeśli nie zostaną powołane do życia jego istotne składniki, na przekór ciasnemu i krótkowzrocznemu, ale obecnie już wszechwładnemu ekonomizmowi myślenia i działania, na przekór „racjonalizmowi” zysku i opłacalności, skrajnemu pragmatyzmowi i konsumpcjonizmowi życiowemu, totalnemu technizmowi i technokratyzmowi, to oznaczać to bezspornie będzie, że współczesna kultura i cywilizacja nie zdobyły się na odbudowę instytucji, która odegrać mogłaby ważną, jeśli nie najważniejszą, rolę w uzdrowieniu i odnowieniu owej kultury i cywilizacji, a być może w ich przetrwaniu.

## 7. Bariery rozwojowe i deformacje uniwersytetu – przykład polski

### Zmiana

Rozwój uniwersytetu współczesnego – globalnie i statystycznie ujmowane – jest bardzo złożony i niejednoznaczny, a w związku z tym w dużej mierze sporny. W pewnych swych składnikach i obszarach, takich np. jak infrastruktura uniwersytecka, materiałowe i techniczne wyposażenie, miejsca i zabudowa kampusów, baza lokalowa i laboratoryjna, systemy organizacyjne i strukturalne, zarządzanie i administrowanie, środki finansowe i gospodarcze zachodzi istotny i niewątpliwy, „gołym okiem” nawet dostrzegalny i nierzadko – jak w większości krajów bogatych i cywilizacyjnie przodujących – imponujący czy wręcz spektakularny, wysoce zadziwiający postęp i rozmach rozwojowy. W innych zaś jego wymiarach i „obliczach”, mniej policzalnych i namacalnie uchwytnych, zewnętrznie niepostrzegalnych i ekonomicznie niekalkulacyjnych, czyli pojęciowo i cyfrowo nieuchwytnych, ekonomicznie i finansowo bezprzedmioto-

wych, a dla „esencjalności uniwersyteckiej”, jego istoty i „duszy” najważniejszych, dostrzegalny jest jednak wyraźny regres, pewien rozpad, a w każdym razie większa lub mniejsza deformacja. Chodzi o zanik lub o znaczne osłabienie przypominanych wyżej atrybutywnych cech uniwersytetu właściwego, klasycznego, tradycyjnego, z jego ogólnym i zarazem swoistym profilem kształcenia, twórczą i niezawisłą postawą badawczą, traktowaniem nauki i bezinteresownej wiedzy jako autotelicznych wartości, pietystycznym kultem racjonalności i prawdy obiektywnej wolności i niezależności badawczej, rzetelności i nieskazitelnosci postaw moralnych, partnerskiego współdziałania „mistrza” z „żakiem”, z wysokim poczuciem służby publicznej i proudzkiej, odpowiedzialności i powinności społecznej uczonego i uczącego się; klimatem swoistej „odświętności” i „dostojeństwa” tej korporacyjnej instytucji (uniwersytet jako „świątynia nauki”, „świątynia prawdy”, miejsce „dostojnych” uczonych i uczących się).

Historyczna i współczesna przemiana uniwersytetu była więc – i nadal jest – w pewnej mierze dwutorowa i zarazem dwupłaszczyznowa, mówiąc ogólnie: przedmiotowa i materialna oraz podmiotowa i duchowa. W pierwszej z nich miała – i ma – poza kilkoma historycznymi etapami zastoju (wczesne okresy regresu nowożytności, epoka Napoleońska, I i II wojna światowa) imponujące osiągnięcia, w drugiej zaś daje się odnotować, już od czasów późnego średniowiecza (proces ten przedstawiał się i przedstawia różnie w różnych krajach), tendencję regresywną czy wręcz destrukcyjną (w naszych czasach wyraźnie przyspieszoną). I do tej właśnie gorszej, a interesującej nas tu głównie tendencji w ogólnej przemianie uniwersytetu, odnosi się godne uwagi stwierdzenie jednego z wybitnych znawców dziejów uniwersytetu i jego *essentials affairs*: „dzieje uniwersytetów – czytamy – aczkolwiek bogate i piękne – nie są dziejami rozwoju tej instytucji i wzrostu jej znaczenia, lecz raczej kroniką przemian, w wyniku których treści i zasięg uniwersyteckiej działalności ulegały ograniczeniu i pomniejszeniu”<sup>18</sup>. I do tej kwestii odnosić też można wymowne i aktualne sprostowanie zawarte w przemówieniu noblowskim słynnego uczonego i wybitnego odkrywcy naukowego, ostrzeżenie o ogólniejszej i ostrzegawczej wymowie: „Najtańszą i najbardziej opłacalną inwestycją jest bogacenie duchowe człowieka. Ale świat inwestuje w banki i korporacje. Jest to najbardziej dotkliwy dylemat naszych czasów. Nikt nie ma pomysłu, jak wyjść z tego dylematu. Wychowanie stacza się jak po równi pochyłej, lecz nie jest to wina świata pedagogów. Doktryny edukacyjne płyną z centrów władzy. Świat współczesny ma dziś zbyt wielu «wychowawców». Politycy, duchowni, establishment, mass media, prasa kształtują oblicze dzisiejszej edukacji. Pedagodzy mają niskie przebicie społeczne. Stanowią coś w rodzaju «getta» samych dla siebie”<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> B. Suchodolski, *Uniwersytet a procesy upowszechniania kultury ogólnej* [w:] tegoż, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967, s. 405.

<sup>19</sup> Podaję za: J. Czerny, *Pedagogika wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych* [w:] *Szkola w świecie współczesnym*, red. B. Mochacka i M. Szymański, Kraków 2008, s. 48.

O bogacenie duchowe studentów coraz mniej troszczą się także i same uniwersytety. Większość z nich skupia się na edukacji zawodowo użytecznej i na podawaniu wiedzy specjalistycznej oraz – z większym czy mniejszym powodzeniem – na przeprowadzaniu badań naukowych i kształceniu młodej kadry naukowej, a nie na kształtowaniu intelektualnej i osobowościowej jakości człowieka, jego *paidei*. W większej lub mniejszej mierze przekształcają się one w lepsze lub gorsze wyższe szkoły zawodowe i ośrodki pracy badawczej oraz przysposabiania do niej młodych adeptów. Jedyne stosunkowo wąska elita uniwersytetów współczesnych, potwierdzana w okresowych rankingach jakości uniwersytetów (zaledwie kilkadziesiąt uniwersytetów na całym świecie), spełnia w znaczącej mierze wymogi uniwersytetu właściwego, klasycznego. Reszta konsekwentnie „roztapia się”, „rozprasza” w szeroko pojętym modelu uczelni zawodowej, a w pewnej mierze nawet w komercyjne oraz gospodarczo funkcjonujące, z rynkiem ściśle sprzężone, „firmy” edukacyjne, z wszystkimi problemami i mechanizmami funkcjonowania takiego rodzaju „firm”, ze znanymi ich cechami i właściwościami, kłopotami i trudnościami rozwojowymi.

Zmiany te poprzedzone były swoistą „parcelacją” obszaru działania tradycyjnych uniwersytetów, tzn. „odcinaniem” z obszaru ich działania określonych kierunków kształcenia i pracy badawczej, np. w zakresie medycyny, nauk ekonomicznych, rolniczych, pedagogicznych, psychologicznych i powierzaniem ich pozauniwersyteckim uczelniom, takim jak akademie i „uniwersytety przedmiotowe” medyczne, ekonomiczne, rolnicze, pedagogiczne, sztuk plastycznych oraz wyższe szkoły nauk społecznych, psychologicznych, biznesu, organizacji i zarządzania itp. Proces ten, dokonujący się już od kilkunastu dekad, nie tylko uszczuplał stopniowo obszar edukacyjnej i naukowej działalności uniwersytetów, pomniejszał i modyfikował ich struktury wewnętrzne, ale też – i przede wszystkim – zasadniczo zmieniał ich właściwy, pierwotny charakter „powszechnych siedlisk wiedzy i mądrości”, ośrodków „wszech nauk” i wielostronnego kształtowania „jakości” człowieka i możliwie najlepszego przysposabiania go do wypełniania najważniejszych ról społecznych i ogólnoludzkich. W dalszej konsekwencji proces ten wpłynął na „rozmycie”, zniekształcenie, utratę jednoznaczności i właściwego sensu pojęcia „uniwersytetu” czy „uniwersyteckości”, na wprowadzenie w obieg dyskursu edukacyjnego różnych, najczęściej mylnych i nieuprawnionych, dowolnych i niewłaściwych pojmowań owych pojęć, co ewidentnie ujawnia się w takich określeniach (nazwach konkretnych uczelni), jak „uniwersytet medyczny”, „uniwersytet ekonomiczny”, „uniwersytet rolniczy” czy „uniwersytet pedagogiczny”, nie mówiąc już o „uniwersytecie technicznym”, „uniwersytecie muzycznym”, „uniwersytecie malarstwa” lub „uniwersytecie sztuk użytkowych” (za mylne i nieuprawnione uznać też można takie obiegowe nazwy, jak „uniwersytet ludowy”, „uniwersytet robotniczy”, „uniwersytet trzeciego wieku” itp.). Owa wieloznaczność i niedookreśloność, a zarazem dowolność i przypadkowość we



współczesnym użytkowaniu słowa „uniwersytet” jest wymownym wyrazem omówionej wyżej historycznej deformacji uniwersytetu jako takiego i pospolitego zamętu w pojmowaniu oraz praktycznym traktowaniu właściwego sensu oraz swoistego ducha historycznie ściśle określonego, aksjologicznie wzniosłego pojęcia „uniwersyteckości”.

### Uniwersytet a cywilizacja naukowo-techniczna – uzależnienia

Można stwierdzić, że cywilizacja naukowo-techniczna i informatyczna nie stwarza sprzyjających warunków dla dalszego istnienia i funkcjonowania uniwersytetu we właściwym, klasycznym rozumieniu tej jedynej w swoim rodzaju i naukowo-edukacyjnie wysoce płodnej instytucji. Wypowiadane coraz częściej przez wybitnych przedstawicieli świata nauki i myśli twórczej opinie o zmierzchu, a nawet o „śmierci” prawdziwego, autentycznego uniwersytetu, o postępującym uwiądnięciu różnych jego „resztówek” w niektórych sławnych i bogatych w piękną tradycję uniwersytetach świata są niestety w znacznej mierze zasadne i wsparte licznymi faktami. Przede wszystkim zauważyć daje się, że większość uniwersytetów współczesnych, w tym uniwersytetów polskich, „zlewa się”, tracąc swą specyfikę, swoistą „jedyność” i tożsamość, w wielki „nowoczesny”, nazbyt zunifikowany, zbiurokratyzowany i skomercjalizowany system szkolnictwa wyższego globalizującego się świata. Uniwersytet, stając się integralnym ogniwem tego systemu, jedną z typowych uczelni wyższych, przeważnie o zdecydowanym nachyleniu zawodowym i ekonomiczno-rynkowym, dzieli z nim jego liczne wady i zalety, sukcesy i porażki, różnorakie deformacje i schorzenia.

W tym miejscu skupmy się głównie na gorszej stronie uniwersytetu współczesnego (uniwersytetu o utraconym „obliczu własnym”), zwłaszcza na jego głównych, aktualnie podnoszonych w nasilającej się dyskusji o szkolnictwie wyższym, deformacjach i ułomnościach, zahamowaniach i barierach rozwojowych. Zdiagnozujemy wstępnie negatywny stan rzeczy i wskażemy na niektóre dające się wstępnie określić i roboczo scharakteryzować remedia.

Otóż sferę narastających deformacji i „wypaczeń” obecnego szkolnictwa wyższego, w tym funkcjonujących aktualnie uniwersytetów, można – na przykładzie naszego kraju – uszeregować następująco: deformacje i „wypaczenia” organizacyjno-funkcjonalne, kadrowe i personalne, dydaktyczno-wychowawcze, naukowo-badawcze oraz systemowo-strukturalne.

Oczywiście nasilenie i przejawy tych – jak się okazuje – stosunkowo licznych i różnorodnych negatywnych stron życia i funkcjonowania szkół wyższych jest w poszczególnych krajach i uczelniach zróżnicowane i przybiera w nich swoiste lokalne zabarwienie. Większość z nich jednak w większym lub mniejszym stopniu ujawnia się niemal we wszystkich krajach naszego kręgu cywilizacyjnego i prawie w każdej uczelni, co oczywiście nie wydaje jej najlepszego świadectwa; nie poświadcza przede wszystkim akademickiej zdrowotności uczelni i nie wpływa do-

datnio na ich prestiż i działalność oraz na właściwe wypełnianie przynależnych im ról społecznych, edukacyjnych, naukowych i wychowawczych.

### Główne deformacje i nieprawidłowości

Przejdźmy do ogólnego przeglądu wyróżnionych wyżej deformacji i nieprawidłowości w funkcjonowaniu obecnych uczelni.

Do pierwszego typu tych negatywnych, a w każdym razie poważnie utrudniających nieskrępowany rozwój szkół wyższych jako akademickich ośrodków kształcenia na poziomie wyższym, twórczego uprawiania nauki i jej upowszechniania, wychowania i kształtowania intelektualnej i osobowej jakości człowieka oraz możliwie skutecznego przysposobiania go do umiejętnego i efektywnego wypełniania określonych ról społecznych i zawodowych przede wszystkim zaliczyć należy daleko idące podporządkowanie ich zasadom i regułom ekonomicznym, ostrym rygorom rachunku ekonomicznego i bilansowania finansowego „kosztów” działalności. W polskich warunkach gospodarczych, a także w sytuacji gospodarczej większości tzw. krajów rozwijających się oznacza to m.in. chroniczne niedofinansowanie ich działalności skutkujące rozmaitymi zwykle ze ściśle akademickiego punktu widzenia nieuzasadnionymi i niekorzystnymi „cięciami” kosztów i nieracjonalnymi ograniczeniami działalności naukowej i dydaktyczno-wychowawczej. (Mowa tu o narzuceniu uczelniom przez system ekonomiczny nieharmonizującego z nimi, obcego im i niesprzyjającego „naturalnemu” funkcjonowaniu i rozwojowi „fundamentu aksjologicznego”: nieodpowiedniej w obszarze ich przewodnich celów i praktycznego działania hierarchii wartości; hierarchii promującej wartości „niższe”, instrumentalne, pragmatyczne, użytkowe, kosztem wartości „wyższych” autotelicznych, samych w sobie). Narzucony uczelniom i niemal całemu szkolnictwu bezwzględny „ekonomizm” czyni je „firmami”, „zakładami pracy”, czyli czyni tym, czym być nie powinny, co je zasadniczo zniekształca i deformuje, a w rezultacie osłabia, ogranicza ich właściwe funkcje i pomniejsza efekty działalności, a nadto te z przymusu ekonomiczno-rynkowego „firmy” edukacyjno-naukowe są dość często źle zarządzane, bo nierzadko są prowadzone przez osoby w zarządzaniu nie dość kompetentne i nie dość umiejętne, tzn. przez „nauczycieli akademickich”, profesorów „uczelnianych” lub „zwyczajnych”, docentów i adiunktów. Pewnie nie ma większej przesady w opinii dotyczącej tego problemu; opinii nieodosobnionej, opinii wnikliwego obserwatora i autentycznego znawcy omawianego tu problemu: „obecny reżim ekonomiczny nakłada na każdą jednostkę akademicką [...] obowiązek bilansowania się. Dyrektorzy i dziekani czują się jak menedżerowie, którymi zwykle nie są, nie chcą i nie potrafią być. Duże firmy, jakimi są uczelnie, pozostawione są w rękach ludzi, którzy nie umieją zarządzać. Dlatego

uczelnie są źle zorganizowane [...] tną koszty, ale nieumiejętnie. Na łapu-capu naśladują przypadkowe elementy organizacji korporacyjnej”<sup>20</sup>.

Zgodna z tą krytyczną opinią jest konstatacja i konkretny wniosek b. minister szkolnictwa wyższego i nauki dotyczący tej sprawy: „Nasze uczelnie – stwierdza – pilnie potrzebują zarządzania. Na świecie szkołami wyższymi zarządzają menedżerowie, a profesorowie i doktorzy są od nauczania i badań. W Polsce naukowcy się obruszają: «Co będzie nam jakiś menedżer mówił, jak mamy prowadzić politykę naukową?» A przecież właściwie po to się bierze menedżera, żeby naukowcy mogli swobodnie prowadzić badania. Myśleć o interesie nauki, a nie o tym, czy budżet się dopina [...]. Uczelnie powinny się otworzyć na inny sposób zarządzania”<sup>21</sup>. Ale chodzi tu też o coś więcej: o zmianę całej kultury organizacyjnej środowiska akademickiego w kierunku bardziej prostych i mniej zbiurokratyzowanych, a klarownych i zasadnych, kulturalnych i etycznych, zdecydowanie i skutecznie naukę i dydaktykę wspierających rozwiązań. „Środowisko musi zmieniać kulturę organizacyjną. Nie można mówić: mam dużo roboty, żeby zajmować się transparentnością, regułami, kulturą i etyką”<sup>22</sup>.

Źłe zarządzanie wiąże się ściśle z nadmiernym zbiurokratyzowaniem działalności administracyjnej, statutowej, kontrolnej i sprawozdawczej, wybujałą „papieromanią”, „cyfromanią” urzędniczą, technizacją i instrumentalizacją funkcjonowania struktur uczelnianych; struktur coraz mocniej petryfikowanych, zwyczajowo usztywnianych, niepoddawanych niezbędnym modyfikacjom i ulepszeniom, a utwierdzających uczelniane *status quo*, rutyną aktywność głównych jednostek i organów uczelni, sprzyjającym zastojowi i swoistemu konserwatywizmowi uczelnianej korporacji, dość skutecznie izolującym ją od szerszych środowisk naukowych, kulturowych i społecznych, utrudniających mobilność kadry akademickiej. Tymczasem – jak słusznie zaznacza z pozycji socjologicznej i centralnego kierowania polskim szkolnictwem wyższym znawczyni tego zagadnienia – „Cały świat widzi w mobilności źródło sukcesów, nowych inspiracji, możliwości. My tylko petryfikujemy struktury, które utrwały się na uczelniach lata temu. Nie ma dopływu świeżej krwi: młodej, z innych ośrodków [...] To obrona *status quo*, ale nie tylko. Również zwykła rutyna. Zamiast wyciągać wnioski z czyichś sukcesów, patrzymy na nie z zazdrością”<sup>23</sup>.

Jednym z dalszych problemów szkolnictwa wyższego, w tym uniwersytetów, w Polsce i wielu innych krajach jest problem kadrowy: problem nauczycieli akademickich, pracowników naukowych – profesorów, adiunktów, wykładowców, pomocniczego personelu naukowo-dydaktycznego – asystentów, laborantów,

<sup>20</sup> Podaję za: A. Leszczyński, *Biegnij, doktorku, biegnij. Niepiękny świat młodych naukowców*, „Gazeta Wyborcza”, 10–11 stycznia 2015, s. 29.

<sup>21</sup> *Uniwersytet psuje się od rektora. Z prof. Leną Kolarską-Bobińską, minister nauki i szkolnictwa wyższego, rozmawia Agnieszka Kublik*, „Gazeta Wyborcza”, 7–8 lutego 2015, s. 16–17.

<sup>22</sup> Tamże, s. 17.

<sup>23</sup> Tamże, s. 16.

w skrócie – problem „profesorów i doktorów”. Chodzi tu zarówno o sposób kształcenia i rozwoju tych kadr, ich „nabywania” i wynagradzania, stwarzania odpowiednich warunków pracy i działalności naukowo-dydaktycznej, jak i o relacje wewnętrzne w ich kręgu, o klimat i atmosferę stosunków wzajemnych, kulturę współlbycia i współdziałania, o poziom uzdolnień i umiejętności badawczych i dydaktycznych, o jakość kultury osobowej i postaw moralnych, o standard i żywotność etosu akademickiego i naukowego itp. W aktualnych dyskusjach o stanie kadrowym uczelni podnosi się przede wszystkim takie mankamenty i nieprawidłowości czy jawne schorzenia i wypaczenia, jak: nierzetelność i nieprawidłowość konkursów o zatrudnienie w uczelni (ustawianie ich pod „swoich”), stronniczość i niedostatek obiektywizmu w przyznawaniu grantów badawczych i zbytne skomplikowanie procedur przygotowywania na nie projektów, upowszechniające się zatrudnianie młodych pracowników naukowych na tzw. umowach „śmieciowych”, rażąco niskie ich wynagradzanie, niejasne kryteria stypendialne, duże trudności, często niepokonywane, w zatrudnieniu się w uczelni po doktoracie, a nawet po habilitacji, niedostatki obiektywizmu ocen osób starających się o zatrudnienie, kumoterstwo (marnotrawstwo tzw. „kapitału intelektualnego”), przypadki poniżenia młodych pracowników nauki itp.<sup>24</sup>

Podnosi się krytycznie sprawę pojawienia się w Polsce, podobnie jak w innych krajach Zachodu, narastające zjawisko akademickiego prekariatu, tzn. osób dobrze wykształconych – ze stopniem doktora, a nawet doktora habilitowanego z bardzo niskim wynagrodzeniem albo nieznajdujących zatrudnienia w uczelniach swego kraju lub szukających go za granicą<sup>25</sup>.

Ze zjawiskiem tym wiąże się wadliwy sposób oceny i kontroli pracy naukowej nauczycieli akademickich. Oto jedno z dosadnych określeń tego jakże niewłaściwego stanu rzeczy: „Mamy w nauce biurokratyczny system, w którym uczonego traktuje się jak notorycznego lenia, którego trzeba cały czas skrupulatnie rozliczać, bo inaczej nic nie wyprodukuje”. Skądinąd spostrzegana jest też nie najwyższa aktywność i „wydajność” naukowa nauczycieli akademickich polskich uczelni – stosunkowo rzadko dochodzą oni do wybitnych osiągnięć naukowych, a znaczna ich część, niemal połowa, jest naukowo raczej pasywna, pracą badawczą niemal zupełnie się nie zajmuje i prawie nic nie publikuje<sup>26</sup>. Pozostaje to w związku z niezupełnie poprawną, nierzadko nepotyczną, praktyką zatrudnień w szkolnictwie wyższym, z niedofinansowaniem pracy badawczej, brakiem właściwego dla niej „klimatu”, rzetelnego i partnerskiego współdziałania i wspierania się wzajemnego pracowników naukowo-dydaktycznych, takiegoż współdziałania pracowników młodych ze starszymi, a nadto zjawisko „ucieczki” z uczelni, albo niedopuszczanie do niej utalentowanych z ponadprze-

<sup>24</sup> Por. *Jaki kraj, takie uniwersytety*, „Gazeta Wyborcza”, 10–11 stycznia 2015, s. 28.

<sup>25</sup> Por. A. Leszczyński, *Biegnij, doktoru, biegnij...*, s. 29.

<sup>26</sup> T. Kotarbiński, *Drogi dociekań własnych. W setną rocznicę urodzin*, Warszawa 1986, s. 160.

ciętym potencjałem twórczym, najbardziej predysponowanych do pracy badawczej i poznawczo odkrywczą, osób, bez których nie ma postępu w nauce i twórczości intelektualnej. Jakże znacząco i aktualnie brzmią w tej nader istotnej i właściwie rozstrzygającej o żywotności i poziomie aktywności naukowo-twórczej uniwersytetów kwestii słowa Tadeusza Kotarbińskiego: „gdy się łatwo zastępuje walory przodujących umysłów cnotą socjotechnicznej dyspozycyjności, wówczas elita zuchów umyka z terenu. Niepodobna do tego dopuszczać, a jeśli już doszło do czegoś takiego – niepodobna fatalnego rezultatu utrwać. A pamiętajmy, że zło kiełkuje wcześniej, już przy selekcji kandydatów na studia doktoranckie lub na stanowiska pracowników pomocniczych [...]. Nie będzie dobrze, jeśli udowodnione i wyróżniające się uzdolnienia nie będą punktowane w sposób pozytywnie rozstrzygający”<sup>27</sup>.

Intelektualna jakość kadry naukowej i odpowiedni standard instytucjonalnych warunków jej działalności naukowo-badawczej i jej bytowej sytuacji rozstrzygają o wynikach ich aktywności badawczej i poszukiwań twórczych. W polskich warunkach urynkowania organizacji i funkcjonowania nauki, komercjalizacji badań naukowych i ich powiązań z celami użytkowo-praktycznymi i biznesem jest wiele rzutujących negatywnie na stosunkowo słabą efektywność pracy badawczej, strukturalnych i finansowych niedopełnień, nie w pełni racjonalnych i nie dość przemyślanych, imitacyjnie przejmowanych, rozwiązań i reguł działania, a nawet pewnej absurdalności i karykaturalności, dziwaczności i śmieszności wykreowanych m.in. przez osławioną, uczelniom i środowiskom naukowym właściwie narzuconą i przez nie w istocie rzeczy odrzuconą, choć z konieczności w znacznej mierze przyjętą i praktykowaną, „reformę polskiej nauki”. Reformę przeprowadzoną „mechanicznie”, naśladowczo, bez wycucia specyfiki i realiów krajowej „rzeczywistości naukowej”, przez b. minister szkolnictwa wyższego i nauki Barbarę Kudrycką. W praktyce „reforma” ta zdecydowanie rozminęła się ze swoimi bezkrytycznie i bezrefleksyjnie założonymi celami i zadaniami. „Mieliśmy pójść – pisze uważny obserwator mechanizmów i skutków tej „reformy” – w górę w rankingach światowych; publikować więcej po angielsku, a przede wszystkim – pracować więcej”. Reforma urodziła skomplikowany biurokratyczny system. „Granica między administracją a biurokracją jest oczywiście płynna, ale w przypadku naszych uniwersytetów i instytutów badawczych wszelkie granice zostały już dawno przekroczone” – pisze na swoim blogu znany filozof ks. prof. Michał Heller, ogłaszając „śmierć uniwersytetu”. I dalej „«wyspy nowoczesności» w nauce funkcjonują w półfeudalnym otoczeniu dzięki pracy kiepsko opłaconych ludzi i toną w kafkowskiej papierologii. Wszyscy wypełniają długie formularze i liczą punkty. Nałożenie importowanych kryteriów sukcesu (publikacje w renomowanych zachodnich czasopiśmie) na polską rzeczywistość – ogólnie sensowne – obrodziło absurdami.

<sup>27</sup> Tamże.

Dziś wybitny historyk za wielką, ważną dla ogólnonarodowej wiedzy o przeszłości książkę, pisaną przez długie lata, dostanie w klasyfikacji ministerialnej 20 punktów – mniej niż za jeden artykuł po angielsku w wysoko punktowanym czasopiśmie.

Niby więc mamy dziś w nauce to samo, co na Zachodzie, ale jednak nie to samo [...]. Importowane ramy są podobne – granty, konkursy, oceny – ale ich treść i realne funkcjonowanie inne. Moi koledzy na amerykańskich uniwersytetach muszą publikować, ale nie mają nad głową taryfikatora punktów, z których się ich co roku rozlicza pod groźbą utraty pracy. Muszą rywalizować o granty, ale mają znacznie więcej źródeł finansowania. Na Zachodzie także coraz trudniej o stałe zatrudnienie, ale tam przynajmniej na stażu postdoktorskim zarabia się tyle, że można za to się wyżywić.

W polskiej wersji tego systemu jest coś bardziej okrutnego i bezdusznego niż na Zachodzie, ale też arbitralnie przypadkowego – co widać w historiach wyrzucanych z pracy, zatrudnianych na śmieciówkach wykładowców.

Ta bezdusznosc i krótkowzroczność uwidacznia się w kalkulacji kosztów. Aby je obniżyć – kontynuujmy tę wypowiedź – naukowców zatrudnia się na śmieciówkach, a równocześnie wymaga się od nich publikowania na światowym poziomie. Cykl publikacyjny w wielu zachodnich czasopismach jest dłuższy, niż wynosi czas takiej umowy o pracę! Prowadzenie zaś jakichkolwiek sensownych badań wymaga minimum stabilności. [...] Taki system nie działa i nie będzie działał, bo działać nie ma prawa. A idea, że dzięki niemu stworzymy naukę na światowym poziomie, to czysta fantazja”<sup>28</sup>.

Niewiele do tej trafnej diagnozy można dodać. Może tylko to, że od dłuższego już czasu w centralnych kręgach decydenckich i kierowniczych naszego szkolnictwa wyższego, w tym uniwersytetów, zadziwiająco bezkrytycznie i bezrefleksyjnie ulega się zachodniemu mitowi organizacji i tworzenia, sytuowania i funkcjonowania społecznego nauki oraz przedmiotowego jej uprofilowania – zasadzie niemal pełnego jej „ekonomizowania” i skomercjalizowania, doraźnej użyteczności i przydatności, uzależnienia od biznesu i kapitałowego sponsoringu, ukierunkowania głównie na problematykę technologiczną i informatyczną, fizyczną i biologiczną, medyczną i ekonomiczną, użytkowo-społeczną i praktyczną (np. na problematykę społecznego i biznesowego zarządzania, politologicznych analiz i prognoz itp.) kosztem problematyki humanistycznej i filozoficznej, aksjologicznej i etycznej czy nawet kulturoznawczej i antropologicznej.

Takie uprofilowanie przedmiotowe badań naukowych, a właściwie tego rodzaju deformowanie naturalnej struktury nauki i jej kierunków, kierunków badawczych z natury rzeczy wpływa na ogólny model kształcenia na poziomie wyższym, na jego wyraźne ujednostronnienie i zawężenie w kierunku tzw.

<sup>28</sup> Por. A. Leszczyński, *Biegnij, doktorku, biegnij...*, s. 19.

„technokratyzmu edukacyjnego”, liberalnej koncepcji nauczania, nastawień na rozwój „myślenia komputerowego”, „cyfrowego”, „kwantytatywnego”, z pominięciem, marginalizowaniem tych jego płaszczyzn, których zadaniem i celem jest kształtowanie „kultury w człowieku”, „humanistycznej jakości człowieka”, „humanistycznych aspektów jego rozwoju”, myślenia „jakościowego”, „kwalitatywnego”, „myślenia poprzez wartości” i „poprzez człowieka” – z pełnym uwzględnieniem jego podmiotowości, duchowości, kultury wewnętrznej, człowieczeństwa, *humanum*.

Tak neoliberalnie i technokratycznie zniekształcona i pragmatycznie nastawiona koncepcja struktury nauki i nauczania sprzyja tendencjom unifikacyjnym w systemach szkolnictwa wyższego, utracie w nim charakterystycznej swoistości uniwersyteckiej, tradycyjnej, klasycznej tożsamości akademickiej, odrębnej i specyficznej roli w tych systemach. Utrudnia też, a nawet wręcz uniemożliwia niezbędną i gruntowną jego reformę, a zwłaszcza naprawę większości współczesnych uniwersytetów – przywrócenie im prawdziwie „uniwersyteckiego charakteru”, a słowu *universitas* właściwego jego znaczenia<sup>29</sup>. Inaczej mówiąc, chodzi o „odzyskanie istoty uniwersytetu, w takich warunkach, jakie je mamy”<sup>30</sup>.

Daleka to jednak perspektywa takiego celu i trudna droga dochodzenia do choćby częściowego jego osiągnięcia; trudna m.in. ze względu na stan zastany edukacji i akademickiego wychowania, obecne ich uwarunkowania, sposoby przeprowadzania, obniżający się kunszt dydaktyczny, ze względu także na upadający autorytet wychowawczy i nie zawsze pełne zaangażowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich.

Większość omówionych negatywnych czynników, zewnętrznych i wewnętrznych, kształtujących standard i funkcjonowanie współczesnego szkolnictwa wyższego, w tym także przede wszystkim uniwersytetów, wpływa ujemnie na poziom i jakość jego działalności kształceniowej i wychowawczej, na ogólny kształt i charakter tej działalności, osiągnane wyniki i rezultaty. Dodatkowym czynnikiem, stosunkowo od niedawna ujawniającym się, ale być może rozstrzygającym o jakości i efektach procesu kształcąco-wychowawczego, jest z jednej strony – pewna specyfika społeczna i umysłowa, osobowa i nastawieniowa młodzieży zgłaszającej się na studia, z drugiej – pewne charakterystyczne, też stosunkowo nowe, a tej działalności niesprzyjające, cechy i przymioty tych grup nauczycieli akademickich, którym głównie powierza się obecnie obowiązki dydaktyczne i wychowawcze (mowa tu o polskich realiach edukacji akademickiej).

Dodać tu też trzeba, że obecne zbiorowości młodzieży studiującej są bardzo zróżnicowane, i to nie tylko pod względem socjalnym, środowiskowym i kulturowym, ale także z punktu widzenia przygotowania i nastawienia ich do studiów,

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> Por. *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1996.

predyspozycje i uzdolnienia umysłowe, zainteresowania poznawcze i naukowe, plany zawodowe i życiowe itp. I z uwagi na to, że studia wyższe stały się już właściwie bezalternatywną drogą do zajęcia najwyższych pozycji społecznych i satysfakcjonującego zatrudnienia zawodowego, znaczna część tej młodzieży, jeśli nie większość, podejmuje studia głównie w wyniku motywacji zawodowych i praktyczno-życiowych (dla uzyskania niezbędnego dyplomu), a znacznie mniej z motywacji czysto poznawczych i naukowych czy samorealizacyjnych. Często nie wykazuje ona żadnych większych zainteresowań, uzdolnień i determinacji w tym zakresie. Chodzi jej raczej o formalne niż rzeczywiste studiowanie i nie tyle o autentyczną wiedzę naukową, co o zdobycie realnych czy nawet tylko „papierowych” kwalifikacji zawodowych i społecznie akceptowanych potwierdzeń dla osobistego aspirowania do wyższego statusu społecznego. I znaczna część z tej, niestety stosunkowo dużej, części osób „studiujących” nie jest do prawdziwych studiów, zwłaszcza studiów uniwersyteckich, mentalnie i osobowo predysponowana (nawiasem mówiąc, warto byłoby podejmować okresowe badania na tym, ile faktycznie osób aktualnie studiujących „nadaje się” w ogóle na studia wyższe?). Tę kategorię studentów do studiów właściwych nie w pełni predysponowanych powiększa w ostatnich czasach i ta okoliczność, że uczelnie ze względu na niż demograficzny i gwałtowny spadek naboru kandydatów do studiów obniżają, a nierzadko w rekrutacji na studia niemal całkowicie uchylają merytoryczne kryteria przyjęć.

Jest rzeczą oczywistą, że taka, z akademickiego punktu widzenia zdecydowanie nieprawidłowa i przypadkowa konfiguracja personalna zespołów słuchaczy wypełniających sale wykładowe, ewidentnie utrudnia nauczanie na odpowiednio wysokim poziomie i osiągnięcie w odniesieniu do całości takich dość osobliwych audytoriów studenckich zakładanych formalnie poprzez uczelnie i wykładowców celów edukacyjnych. Dodatkowo utrudnia osiągnięcie w niej pożądaných i niezaniżonych rezultatów to, że ze względów oszczędnościowych uczelni audytoria słuchaczy wykładów i studenckie grupy seminaryjne są zbyt liczne, ograniczające lub wręcz uniemożliwiające pełny i bezpośredni kontakt dydaktyczny wykładowcy ze swoim słuchaczem, a nawet odpowiednie „przystosowanie” zbyt dużych i zróżnicowanych zespołów do poznawczego i rozumiejącego odbioru tego, co mu się ma w wykładzie do przekazania. Nie zastąpi też, wbrew przyjmowanym założeniom, odpowiedniej i oczekiwane efekty przynoszącej, współrelacji między wykładowcą akademickim a jego słuchaczem moda na coraz częstsze i przesadne wypełnianie jej środkami komunikacji komputerowej i techniczno-informatycznej (np. praktyka przesyłania i sprawdzania komputerowo prac pisemnych studentów, zaliczania przedmiotu w oparciu o komputerowo komunikowane teksty itp.). W tej dydaktycznej komputeromanii zapomina się o elementarnej prawdzie edukacyjnej, a mianowicie o tym, że bezpośredni personalny kontakt nauczyciela z nauczonym, obojętnie na jakim



szczeblu jest on zawiązywany, jest w procesie dydaktyczno-wychowawczym bezalternatywny i bezwzględnie nieodzowny.

Zatem cały przedstawiony układ czynników podmiotowych i przedmiotowych aktualnego procesu kształceniowego uczelni, w tym uniwersytetów, oraz warunki społeczne i ekonomiczne tego kontekstu powodują, że nie jest on w pełni wydajny i efektywny. Wymaga gruntownej, fundamentalnej, ale rzecz jasna niezmiernie trudnej i niemożliwej do przeprowadzenia w krótkim czasie naprawy, a w każdym razie zdecydowanej i kompetentnej próby zmiany.

### Wychowanie akademickie

Osobnym rozważaniom należy poddać również nie dość doceniany, a nader istotny aspekt edukacyjnego funkcjonowania uczelni wyższych w naszym kraju, w tym także uniwersytetów, a mianowicie aspekt wychowawczy. Ma on ten sam kontekst czynników go określających i warunkujących, co ściśle związany z nim i również go warunkujący i określający kontekst dydaktyczny. Dochodzi tu jeszcze inny czynnik, wcześniej nieomówiony, czynnik bodaj tu najważniejszy. Chodzi mianowicie o to, że młodzież podejmująca studia jest już w znacznej mierze wychowawczo/niewychowawczo uformułowana, w swoim systemie wartości, postawach życiowych i typach zachowań w dużym stopniu określona i ukształtowana. Jest to efekt szczególnie silnego w dobie obecnej, od wczesnych lat dzieciństwa dokonującego się wpływu na nią mass mediów, presji lokalnego i dalszego środowiska społecznego oraz wpływu rodziny i grup rówieśniczych<sup>31</sup>. Na studia przychodzi ona już ze stosunkowo utwierdzonym i dość wyrazistym choć oczywiście ciągle jeszcze niepełnym, fragmentarycznym i niezupełnie dojrzałym syndromem swoich cech mentalnych, osobowościowych i zachowania. Jakość tego syndromu dość często jest niska i kontrowersyjna. Przewaga negatywnego wpływu mediów i obecnego środowiska społecznego na umysłowość i emocjonalność dzieci i młodzieży, na ich postawy życiowe i sposób bycia, sferę potrzeb i dążeń, wybory wartości i nastawienia wobec innych osób, odniesienia społeczne i kulturowe jest bezsporna<sup>32</sup>. Środowisko uczelniane, uniwersyteckie, jeśli jest jeszcze w jakiejś mierze środowiskiem wychowawczym, niewiele już może zmienić, czy to na lepsze, czy na gorsze, w tym utwardzonym i raczej irracjonalnie i emocjonalnie umotywowanym syndromie duchowości i behavioru swoich studentów, może ten syndrom jedynie jakoś dopełniać, korygować, weryfikować, a nie zasadniczo go przekształcać i wzbogacać. Nie jest to

<sup>31</sup> *Student to nie produkt. Z Anną Gizą-Poleszczuk rozmawia Agnieszka Kublik*, „Gazeta Wyborcza”, 27–28 czerwca 2015, s. 16.

<sup>32</sup> Twierdzenie to opieram m.in. na wynikach badań nad zagadnieniem kształtowania postaw życiowych i społecznych uczniów szkół podstawowych i średnich oraz ich systemów wartości, osiągniętych w pracach magisterskich studentów pedagogiki, pisanych pod moim kierunkiem w Uniwersytecie Rzeszowskim w latach 2005–2015.

syndrom wychowawczo w pełni pozytywny: obok wartości dodatnich, takich jak miłość, przyjaźń, szczęście, zdrowie, rodzina, satysfakcjonująca praca, samorealizacja itp., sytuują się w nim mocno i rozlegle wartości z niższego szczebla drabiny aksjologicznej, takie m.in. jak kariera zawodowa, dobra konsumpcyjne, sukces życiowy, przyjemność, wygoda, seks itp. Zdecydowanie preferowane jest dobro własne nad dobrem wspólnym, interes osobisty nad interesem wspólnoty, egotyzm nad altruizmem, indywidualizm nad wspólnotowością. Żadne wychowawczo jeszcze jako tako funkcjonujące instytucje: rodzina, szkoła, Kościół nie są w stanie naporu dzieci i młodzieży do systemu wartości tych „niższych”, ale „na czasie” skutecznie zatamować. Nie jest w stanie tego dokonać nawet szkoła, która z założenia swego ma, jakby się wydawało, najlepsze instrumentaria i metody działania w tym zakresie. Tymczasem i ona – jak zauważa jeden ze światłych polityków polskich – „uczy sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie zatamizowanym. Uczy zwyciężać przeciwko innym. Nie uczy współpracy. Nie łączy tego, co najlepsze w grupie, tylko uczy wyolbrzymiania słabych stron uczestników grupy, jest więc przeciwko jakiegokolwiek wspólnoty. Tak jakby sukces w życiu mogły osiągać wyłącznie jednostki. Jakby nie mógł on być efektem wysiłku zespołu. Niemal cały system edukacyjny – może poza przedszkolami i pierwszymi klasami szkoły podstawowej, gdzie wciąż znajduje się sporo elementów wspólnotowych – jest nastawiony na rozwój indywidualizmu. Zaniżają też autorytety”. I dalej: „Dzieci w szkole odwrócone są do siebie plecami. Nie ma nawyku patrzenia na bliźniego, szukania w koleżce lub koleżance najlepszych cech. Buduje się za to nawyk wyszukiwania najgorszych. Hejterstwo nie wzięło się znikąd”. I jeszcze: „Młode pokolenie żyje w narastającej frustracji i nie jest wyposażone w intelektualne narzędzia do radzenia sobie z nią. Sieje więc nienawiść”<sup>33</sup>.

Powyższej opinii, choć jest ona prawdopodobnie przejaskrawiona i jednostronna, nie da się całkowicie zaprzeczyć. Współczesne środowisko akademickie wychowawczo jest w większości przypadków jałowe, pasywne, obojętne, bezradne. Jest ono tego świadome i na ogół pogodzone z tym stanem rzeczy. Nawet dyskurs dotyczący wychowania akademickiego prawie zupełnie już obumarł – w zasadzie nie podejmuje się go ani na uczelniach, ani poza nimi, co gorsza, wygasza się on we współczesnej teorii wychowania i nowoczesnych pedagogiach.

Utrata zdolności wychowawczych przez uczelnię wyższą, a zwłaszcza przez uniwersytet, oznacza utratę jednej z integralnych jego funkcji, jednej z ważniejszych ról, jaką ma on do spełnienia w społeczeństwie. Jego wszak zadaniem – przypomnijmy – było i jest, obok kształcenia, uprawiania i upowszechniania nauki oraz przygotowywania kadr naukowych, działanie na rzecz jakości człowieka, jego wszechstronnego rozwoju, „kultury w człowieku”, duchowości

<sup>33</sup> A. Celiński, *Napiszmy pozytywny scenariusz. Wywiad. Rozmawia Krzysztof Pilawski*, „Przegląd”, nr 26(808), 22–28 czerwca 2015, s. 14–17.

i człowieczeństwa<sup>34</sup>. Niespełnianie tej doniosłej i nader ważnej, a organicznie przynależnej do uniwersytetu funkcji – we właściwym, klasycznym jego rozumieniu – ujawnia jego istotną deformację i dysfunkcjonalność. Ale apele o to, by uniwersytet w obecnym swym kształcie i przy obecnych społeczno-ekonomicznych i rynkowych uwarunkowaniach swego zniekształconego charakteru i swej ujednostronnionej działalności restytuował znacząco tę zaniechaną dziś funkcję, byłyby apelami płonnymi i nierealistycznymi. Aby realnie mógł on wznowić ową funkcję, czyli przywrócić sobie status uniwersytetu właściwego, musi się gruntownie, strukturalnie i funkcjonalnie zreformować i odnowić. A zadanie to, z różnych, a oczywistych powodów jest niezmiernie trudne i prawdopodobnie nawet niewykonalne bez zasadnej reorientacji w panującym kręgu cywilizacji technokratycznej i społeczeństwie rynkowym, w neoliberalnym systemie społeczno-ekonomicznym i gospodarczym. Zatem przede wszystkim systemy te, w dobrze i perspektywicznie pojętym interesie człowieka, winny być głęboko przeorientowane lub wymienione na alternatywne systemy, co jest, rzecz jasna, sprawą jeszcze trudniejszą i mniej prawdopodobną aniżeli fundamentalna reforma uniwersytetu. W każdym bądź razie jednak daje się stwierdzić, że społeczeństwo, które pozbawia się uniwersytetu właściwego i w pełni funkcjonalnego szkolnictwa wyższego, pozbawia się tym samym bodaj najważniejszego instrumentu własnego rozwoju i doskonalenia się i skazuje się na swoistą regresję antropologiczną, a na pewno pozbawia się jednego z najważniejszych i historycznie wypróbowanych narzędzi wielostronnej edukacji i integralnego wychowania<sup>35</sup>.

## Bibliografia

### Opracowania zwarte:

- Antonowicz D., *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005.
- Czerny J., *Pedagogika wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych* [w:] *Szkola w świecie współczesnym*, red. B. Mochacka, M. Szymański, Kraków 2008.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w Uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011.
- Edukacja jutra. Od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014.
- Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1996.

<sup>34</sup> Por. I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.

<sup>35</sup> Por. J. Szmyd, *Regresja antropologiczna w świecie „ponowoczesnym” i kryzys edukacyjny* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, t. I, red. nauk. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, Poznań 2011; *Edukacja jutra. Od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014.

- Jilek H.L., *Historical Compendium of European Universities*, Genewa 1984.
- Kotarbiński T., *Drogi dociekań własnych. W setną rocznicę urodzin*, Warszawa 1986.
- Kryszeński W., *Uniwersytet* [w:] *Wielka encyklopedia PWN*, t. 28, Warszawa 2005.
- Labuda G., *Rola i zadania uniwersytetów w nowoczesnej organizacji nauki*, Poznań 1962.
- Suchodolski B., *Uniwersytet a procesy upowszechniania kultury ogólnej* [w:] B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Uniwersytet otwarty* [w:] B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- Szmyd J., *Regresja antropologiczna w świecie „ponowoczesnym” i kryzys edukacyjny* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, t. I, red. nauk. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013.
- Szmyd J., *Szkola i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności” – konteksty cywilizacyjne i społeczne. Zarys zagadnienia* [w:] *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, red. J. Kuźma, J. Pałka, t. I, Kraków 2014.
- Uniwersytet* [w:] *Wielka encyklopedia PWN*, t. 28, Warszawa 2005.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.

#### Artykuły:

- Celiński A., *Napiszmy pozytywny scenariusz. Wywiad. Rozmawia Krzysztof Pilawski*, „Przegląd”, nr 26(808), 22–28 czerwca 2015.
- Filolożka, *Filolożka bez szans*, felieton, „Wysokie Obcasy”, 11 kwietnia 2015.
- Graff A., *Uczelnia to nie firma*, „Wysokie Obcasy”, 30 maja 2015.
- Jaki kraj, takie uniwersytety*, „Gazeta Wyborcza”, 10–11 stycznia 2015.
- Leszczyński A., *Biegnij, doktoru, biegnij. Niepiękny świat młodych naukowców*, „Gazeta Wyborcza”, 10–11 stycznia 2015.
- Student to nie produkt. Z Anną Gizą-Poleszczuk rozmawia Agnieszka Kublik*, „Gazeta Wyborcza”, 27–28 czerwca 2015.
- Uniwersytet psuje się od rektora. Z prof. Leną Kolarską-Bobińską, minister nauki i szkolnictwa wyższego, rozmawia Agnieszka Kublik*, „Gazeta Wyborcza”, 7–8 lutego 2015.

#### Strony internetowe:

*Uniwersytet*, <http://pl.wikipedia.org/Wiki/Uniwersytet>

**mgr Anna Englert-Bator**

Uniwersytet Rzeszowski

**dr Anna Wołpiuk-Ochocińska**

Uniwersytet Rzeszowski

## **ZARZĄDZANIE POTENCJAŁEM DYDAKTYCZNYM NAUCZYCIELI AKADEMICKICH WYZWANIEM NOWOCZESNYCH UCZELNI WYŻSZYCH**

### **MANAGEMENT OF ACADEMIC TEACHERS' DIDACTIC POTENTIAL AS A CHALLENGE OF MODERN UNIVERSITIES**

#### **Streszczenie**

Artykuł przedstawia istotne zmiany w funkcjonowaniu nowoczesnych uczelni wyższych w zakresie zarządzania potencjałem pracowników. Ponadto wskazuje na konieczność wszechstronnego rozwoju pracowników dydaktycznych jako istotnego zasobu stanowiącego o przewadze konkurencyjnej uniwersytetów. Autorki artykułu rozważają potrzebę wspierania kompetencji interpersonalnych nauczycieli i rozwijania ich wiedzy w zakresie psychologii i pedagogiki wychowania i nauczania.

**Słowa kluczowe:** zarządzanie, dydaktyka szkół wyższych, potencjał dydaktyczny, uniwersytet przedsiębiorczy.

#### **Abstract**

The aim of the article was to introduce changes in the functioning of modern universities in the field of management of employee's potential. Furthermore, it indicates the necessity for comprehensive development of teachers as an essential resource constituting a competitive advantage of universities. The authors of the article discuss the need to support teachers' interpersonal competencies and to develop their knowledge in the field of psychology and pedagogy of education and teaching.

**Key words:** management, didactics at higher education institutions, didactic potential, entrepreneurial university.

#### **Wprowadzenie**

Zmiany cywilizacyjne w XXI w. wydają się być dla wszystkich czymś oczywistym i oczekiwanym. Tempo tejże ewolucji zaskakuje, a nierzadko przeraża, szczególnie jeśli uwzględnimy stopień, w jakim te zmiany wpływają bezpośrednio na organizacje i samych pracowników. W ostatnich latach również polskie uczelnie weszły w okres istotnych przemian i przeobrażeń. Ze zmianami cywilizacyjnymi ściśle korespondują koncepcje i dyrektywy procesu bolońskiego, niejako

wymuszając reformy oświatowe. I tak oto uniwersytety stały się miejscem napięć między koniecznością podtrzymania ponad tysiącletniej tradycji oraz potrzebami zmiany w funkcjonowaniu<sup>1</sup>. Kryzys i wzrastająca konkurencyjność to wyzwania, które zaczynają dotykać również uczelnie wyższe. Uniwersytety, oprócz przesłania tworzenia i szerzenia wiedzy, coraz częściej spotykają się z wymogiem bycia przedsiębiorstwem konkurencyjnym wobec innych placówek szkolnictwa wyższego, przedsiębiorstwem, któremu stawia się wymogi nie tylko naukowe, ale również ekonomiczne. Coraz powszechniejsza staje się koncepcja uniwersytetu przedsiębiorczego, czyli organizacji racjonalnie (twórczo, efektywnie) zarządzającej posiadanym kapitałem społecznym i intelektualnym. Głównym zadaniem tak zwanego uniwersytetu przedsiębiorczego jest pomnażanie tegoż kapitału społecznego i intelektualnego jako czynnika wielowymiarowego rozwoju osobowego i przemian w otoczeniu<sup>2</sup>. Polskie uczelnie wyższe coraz częściej stosują zatem nowoczesne metody zarządzania organizacjami, w tym także zarządzania pracownikami, tych ostatnich traktując jako kapitał, o który należy dbać i który należy rozwijać.

## 1. Kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich

Biorąc pod uwagę niebagatelną rolę kompetencji w samodzielnym funkcjonowaniu i obcowaniu z innymi oraz w rozwoju kariery zawodowej, szczególnie istotne wydaje się rozwijanie ich na etapie edukacji wyższej zarówno w odniesieniu do studentów, jak i kadry akademickiej. Jednakże, aby to osiągnąć, uczelnie powinny równorzędnie traktować przekaz wiedzy fachowej i umiejętności technicznych oraz kształtowanie kompetencji osobistych i społecznych. Stąd niezbędnym elementem rozwoju nauczycieli akademickich wydają się być, zdaniem autorek niniejszego artykułu, wielowymiarowe działania rozwojowe mające na celu wzmocnienie potencjału dydaktycznego pracowników prowadzących różnego rodzaju zajęcia ze studentami. Ważne by tworzenie warunków indywidualnego rozwoju dla kadry akademickiej przybierało rozmaite formy. Nauczyciele, obok wiedzy specjalistycznej, powinni poszerzać swą wiedzę i umiejętności także w zakresie takich zagadnień, jak filozofia, andragogika i psychologia człowieka dorosłego, a ponadto rozwijać umiejętności z zakresu dydaktyki, w tym metod aktywnej pracy z grupą. Równie istotne wydaje się być kreowanie właściwych kompetencji w zakresie prezentacji i autoprezentacji nauczyciela akademickiego, a także towarzyszące im treningi interpersonalne, rozwijające kompetencje psychologiczne składające się na inteligencję emocjonalną i społeczną. Na koniec warto wspomnieć o mentoringu i coachingu jako wszechstronnych narzędziach zmiany i rozwoju.

<sup>1</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany* [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, Łódź 2010, s. 53.

<sup>2</sup> Tamże, s. 58.

## 2. Sztuka pomagania w uczeniu się

Bycie nauczycielem akademickim zazwyczaj wiąże się z otwartością na różnorodne konwencje i metody działania. Jednak żadne, nawet najlepiej przyswojone sposoby nauczania, nie będą skuteczne bez znajomości chociażby podstaw andragogiki, filozofii humanistycznej i psychologii człowieka dorosłego. Wiedza z zakresu szeroko rozumianej filozofii i związane z nią postawy na temat człowieka pozwalają świadomemu nauczycielowi – wykładowcy i uczonemu na uprawianie każdej dziedziny nauki pod kątem jej służby dla człowieka, potwierdzając przy tym konsekwentnie ten fakt w publikacjach, w działalności dydaktycznej i popularyzatorskiej, a także pracując dla własnego naukowego i specjalistycznego rozwoju<sup>3</sup>. Jednocześnie posiadając filozoficzne podstawy, nauczyciel humanista przestrzega stale w najwyższym stopniu zasad etycznych i kryteriów naukowych, a zarazem „podejmuje maksymalne starania na rzecz harmonijnego i twórczego rozwoju każdej jednostki, uczestniczącej w procesie edukacyjnym, zapewniając jej poczucie pełnej podmiotowości i tożsamości, kształtuje zarazem osobowość swoich studentów w wymiarze humanistycznego systemu wartości, postaw i najwyższych profesjonalnych kompetencji”<sup>4</sup>. Taki wykładowca, nauczyciel wyraża swoim nauczaniem i postępowaniem wiarę w człowieka jako Osoby i człowieka jako Wartości.

Z kolei zaznajomienie się z procesami uczenia, emocji i motywacji gwarantuje skuteczność działań nauczyciela. Każdy człowiek posiada zdolność do uczenia się, jednak metody edukacyjne powinny być dopasowane do poziomu i właściwości intelektu osoby nauczanej. Proces uczenia się jest determinowany przez posiadaną inteligencję skryzalizowaną, która bazuje na przeszłym doświadczeniu, posiadanych nawykach umysłowych, ale wykorzystuje także nowe strategie myślenia i organizacji wiedzy. Oferta kształcenia dla pracowników naukowo-dydaktycznych szkół wyższych powinna łączyć ze sobą zaawansowane wprowadzenie w zagadnienia psychologii człowieka dorosłego z dydaktyką i andragogiką, ze szczególnym uwzględnieniem zasad psychologii do nabywania wiedzy, odbierania i przetwarzania informacji, praw rządzących procesami pamięciowymi, emocji i motywacji.

## 3. Wspieranie i aktywizowanie uczestników procesu dydaktycznego

Działania prowadzące do nabywania przez nauczycieli akademickich nowych kompetencji zawodowych, związanych z organizowaniem sytuacji dydaktycznych, powinny uwzględniać takie elementy, jak uwrażliwienie na różnice indywidualne

---

<sup>3</sup> Z. Łomny, *Humanistyczny model nauczyciela akademickiego w wymiarze aksjologicznym*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7, s. 18–27.

<sup>4</sup> Tamże, s. 24.

w uczeniu się, wielość metod i technik uczenia się i nauczania oraz szerokie możliwości aktywizowania uczestników w czasie zajęć. Istotne jest więc wskazywanie zalet stosowania metod aktywnych (uatrakcyjnijają proces nauczania, zwiększają zaangażowanie uczestników, uskuteczniają złożone procesy poznawcze, zmuszają do samodzielności) i ich rodzajów (dyskusje, prace w grupach, gry, symulacje, odgrywanie ról itd.), a przede wszystkim sposobów ich bezpośredniego zastosowania w czasie prowadzenia zajęć, by móc powiązać indywidualne zdobywanie wiedzy z pracą zespołową (wykład uatrakcyjniony dyskusją czy studium przypadku, ćwiczenia z zastosowaniem pracy w grupach czy symulacji, konwersatorium z wykorzystaniem odgrywania ról lub quizu). Kluczem do efektywnego nauczania jest wykorzystanie szerokiego wachlarza metod i technik nauczania.

Równie ważne jest nabycie umiejętności wykorzystywania nowoczesnych technologii informatycznych, które umożliwiają urozmaicenie i wzbogacenie procesu edukacyjnego, a tym samym powodują wzrost zainteresowania tematyką zajęć. Praktyka wskazuje, że pobudzenie uwagi uczących się i studiujących przy użyciu innowacyjnych środków dydaktycznych przyspiesza i uskutecznia proces uczenia się i zapamiętywania nowych treści. Już samo wykorzystanie środków audiowizualnych zwiększa ilość przyswajanych treści o około 25%. Obecnie mamy w uniwersytetach więcej technologii i oprogramowania niż wiedzy o tym, w jaki sposób tę postępującą komputeryzację wykorzystać na zajęciach dydaktycznych i w poszukiwaniach naukowo-badawczych<sup>5</sup>. Dlatego też niezbędne jest szkolenie nauczycieli akademickich z zakresu użytkowania i wykorzystania multimedialnych pomocy dydaktycznych, takich jak komputery, rzutniki multimedialne, projektory, tablice interaktywne i inne tego typu urządzenia, oraz sprawnego posługiwania się oprogramowaniem niezbędnym do ich stosowania (np. komputerowe prezentacje, edytory tekstów, programy do obróbki grafiki itp.). W zakresie prowadzenia efektywnych (a także efektownych) prezentacji ważne jest, by nauczyciel akademicki miał świadomość, iż zarówno on sam, jak i treści, które przekazuje, są swego rodzaju produktem marketingowym. Im w bardziej atrakcyjnej formie zostaną przedstawione, tym mają większą szansę, że zostaną pozytywnie odebrane, a co ważniejsze, że odbiór owych treści będzie skuteczny (a więc możliwy do zapamiętania i późniejszego zastosowania w praktyce zawodowej).

#### 4. Budowanie autorytetu nauczyciela

Każde zajęcia dydaktyczne wiążą się z oceną osoby nauczyciela akademickiego wchodzącego w interakcje ze swoimi słuchaczami. Oceniający wysnuwają wnioski nie tylko w aktualnym kontekście, ale również bardziej ogól-

---

<sup>5</sup> K. Denek, *Uniwersytet na wirażu* [w:] *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013, s. 32.



ne, dotyczące jego osobowości, dyspozycji i kompetencji do prowadzenia zajęć na uczelniach wyższych. To, w jaki sposób wykładowca, adiunkt czy asystent kreują swój wizerunek, może mieć znaczenie kluczowe, mogące zmaksymalizować prawdopodobieństwo jego sukcesu w procesie edukowania młodych ludzi.

O wiele łatwiej jest być ocenionym tak, jakbyśmy chcieli, a równocześnie osiągnąć nasze cele dydaktyczne, będąc zaznajomionym z metodami i technikami autoprezentacji. Według bardzo plastycznej metafory teatru (autorstwa pioniera badań nad autoprezentacją Goffmana) nauczyciel jest aktorem występującym w uczelnianym „teatrze dnia codziennego”, grającym przed widownią, którą stanowią studenci i uczniowie, pokazując swoje wyreżyserowane oblicze. Ważne jest, by kreowana przez niego rola była autentyczna i wiarygodna. W osiągnięciu tego pomocna jest scenografia – otoczenie, w którym gra (np. sale dydaktyczne), oraz użyte w niej rekwizyty. Ważny jest też sposób, w jaki tworzy swoją postać i jej zachowania werbalne i niewerbalne. Przez długi czas zjawisko autoprezentacji, czyli manipulowania swoim wizerunkiem pozostawało na uboczu zagadnień pedagogicznych, dydaktycznych i psychologicznych. Było traktowane jako działania manipulatywne, przekłamane i wprowadzające w błąd<sup>6</sup>. Z treningów szkolących z umiejętności kierowania własnym wizerunkiem korzystali jedynie politycy i biznesmeni, co znacznie ułatwiało im wszelkie wystąpienia publiczne. Działania autoprezentacyjne w środowisku akademickim mają na celu wytworzenie w umyśle studentów pożądanego wrażenia. M. Winkler i A. Commichau twierdzą, że „wykładowca jest najważniejszym środkiem dydaktycznym” w przekazywaniu tego, co ma do powiedzenia<sup>7</sup>. Czy jakaś prezentacja spełnia swój cel i odnosi konkretny skutek, czy też przebrzmiewa bez echa, zależy od tego, czy mówca zaprezentował się jako ktoś wiarygodny, autentyczny, życiowy<sup>8</sup>.

Wykładowca z powołania szanuje studentów, ich przekonania i postawy, respektuje odmienne poglądy. Nauczyciel akademicki nie może narzucać studentom swojego zdania lub punktu widzenia, szczególnie w kwestiach światopoglądowych czy politycznych. Nie do przyjęcia jest postawa zacierzwienia oraz lansowania tylko i wyłącznie swojego zdania czy poglądu. Źle jest, jeśli wykładowca odnosi się do poglądów odmiennych z lekceważeniem i ironią<sup>9</sup>, przeciwnie – profesjonalny nauczyciel ma otwarty umysł i dzięki temu sprzeczne poglądy studentów są dla niego doskonałym polem do dyskusji i wspólnych poszukiwań prawdy, a nie źródłem krytyki. Poczucie własnej wartości umożliwia mu szczere wypowiedzanie się na swój temat bez konieczności

<sup>6</sup> M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańsk 2007, s. 10–17.

<sup>7</sup> M. Winkler, A. Commichau, *Sztuka prowadzenia wykładów i lekcji*, Kraków 2008, s. 74–75.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> M. Śnieżyński, *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/sniezynski.html>, dostęp: 16.05.2011.

wywyższania się czy poniżania siebie czy innych. Taki wykładowca wzbudza szacunek podejściem pedagogicznym, profesjonalizmem i posiadaną mądrością, a nie strachem i zmuszaniem do czegokolwiek. Jest przede wszystkim autorytetem, który jednocześnie wzmacnia w swoich studentach wiarę w siebie i poczucie sprawczości<sup>10</sup>.

Jednakże nie każdy nauczyciel ma charyzmę i potrafi fascynować. Wielu dydaktyków o doskonałym przygotowaniu merytorycznym przeżywa treść, która zakłóca skuteczność przekazu. Znajomość technik autoprezentacyjnych czy też szkolenia z zakresu prezentacji dostarczają nowych zasobów w tym zakresie i pozwalają na intencjonalne zachowania w tych wszystkich wyjątkowych sytuacjach, jakimi są wykłady, konwersatoria, ćwiczenia i seminaria. Zdaniem autorek tego artykułu każdy nauczyciel powinien mieć możliwość korzystania z warsztatów uczących kreowania wizerunku, by móc stać się profesjonalnym „edukatorem-sprzedawcą” wiedzy.

## 5. Zarządzanie procesem grupowym

Do niedawna polski system edukacji zbyt wiele uwagi poświęcał na wyrybianie kompetencji zawodowych nauczycieli, w niedostatecznym stopniu doceniając znaczenie kompetencji interpersonalnych, odgrywających kluczową rolę w procesie nauczania i wychowania<sup>11</sup>. Efektywne funkcjonowanie nauczyciela akademickiego jest niejako uzależnione od umiejętności pracy w grupie społecznej, współpracy z ludźmi i zdolności kierowania zespołem. Każdy jest w stanie wykształcić w sobie takie właściwości, poprawić swoje relacje interpersonalne i zdobyć wiedzę dotyczącą specyfiki funkcjonowania w grupie zadaniowej na interdyscyplinarnych treningach umiejętności interpersonalnych. Takie warsztaty szkolące w zakresie relacji międzyludzkich pozwalają „laikom” bez wyższego wykształcenia psychologicznego zgłębić tajniki psychologii komunikacji, przyswoić wskazówki dotyczące negocjowania i rozwiązywania konfliktów, jak również nauczyć podstaw wywierania wpływu. Świadomość istnienia i sposobów zastosowania tych ostatnich stanowi o sprawnych i niezawodnych próbach zmotywowania i wpłynięcia na pracę pojedynczego studenta, całej grupy, a także pozwala na działania ochronne broniące przed manipulacją podopiecznych. Znajomość dynamiki grupowej jest niezwykle przydatna przy prowadzeniu zajęć akademickich. Zadanie wykładowcy prowadzącego grupę akademicką nie ogra-

<sup>10</sup> A. Wołpiuk-Ochocińska, *Wyzwania współczesnego nauczyciela w dobie globalizacji i powszechnej konkurencji* [w:] *Szkola wobec wyzwań XXI wieku*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, t. 2, Rzeszów 2012, s. 48–53.

<sup>11</sup> I. Malorny, *Wizerunek współczesnego nauczyciela – implikacje praktyczne jakości kształcenia w zawodzie* [w:] M. Kulesza, M. Kafar, *W obliczu nowych wyzwań. Dylematy młodej kadry akademickiej*, Łódź 2010, s. 121.

nicza się do określenia zadania czy przekazania informacji itp. Wykładowca motywuje grupę do działania poprzez tworzenie emocjonalnego zaangażowania i atmosfery sprzyjającej współpracy<sup>12</sup>.

Praca nauczyciela akademickiego niejednokrotnie naraża go również na działanie licznych, a częstokroć chronicznych stresorów, takich jak: zniechęcenie studentów, brak zainteresowania wykładanym tematem, nieumiejętność przyswojenia wiedzy czy szeroko pojęta roszczeniowość. By nie ulegać wypaleniu zawodowemu i dydaktycznemu, dobrze jest również posiadać biegłość w zarządzaniu stresem i sposobami radzenia sobie z sytuacjami stresogennymi. Sprawne poruszanie się w świecie społecznym może zapewnić nauczycielowi poczucie zadowolenia i osiągnąć pożądaną satysfakcję zawodową.

## 6. Wykładowca w roli mentora

Mentoring jest chyba jedną z najstarszych form rozwoju osoby. „Celem mentoringu jest pomaganie ludziom i wspieranie ich w indywidualnym uczeniu się po to, by mogli maksymalizować swój potencjał, doskonalić umiejętności, ulepszać działanie i stać się takimi, jakimi chcą się stać”<sup>13</sup>. Jest on zindywidualizowaną formą kształcenia opartą na relacjach mistrz–uczeń, zorientowaną na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Jego celem jest pomoc w dokonaniu postępów nie tylko w nauce, ale także myśleniu, działaniu i wynikach osiągniętych w pracy, stąd jest to idealna metoda do zastosowania także w przypadku nauczycieli akademickich. Ważnym elementem tej metody jest zaufanie, jakim uczeń obdarza mistrza, którego zadaniem jest inspirowanie i stymulowanie rozwoju ucznia<sup>14</sup>. Dzięki temu uczeń lepiej poznaje siebie, rozwija własną samoświadomość i jest gotowy na podejmowanie nowych wyzwań. Niezbędne przy tym jest, by uczeń wiele wymagał od siebie i innych oraz miał odwagę stawiania pytań i drażnienia problemów go nurtujących. Młodzi nauczyciele akademicy, korzystając z narzędzia, jakim jest mentoring, mają możliwość wsparcia ze strony bardziej doświadczonych kolegów. Dostają unikalną możliwość wykorzystania eksperckiej wiedzy i doświadczeń mentora do realizacji stojących przed nimi celów. Wspólnie wypracowując nowatorskie rozwiązania, zarówno w zakresie pracy naukowej, jak i dydaktycznej, bazują na najlepszych praktykach i wiedzy mentora, co z kolei pozwala na ich nieustanny rozwój jako naukowców, dydaktyków i jako ludzi.

<sup>12</sup> A. Baran, *Komunikacja dydaktyczna [w:] Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, red. A. Rozmus, Kraków 2010, s. 37.

<sup>13</sup> E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor – udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Kraków 2008, s. 33.

<sup>14</sup> J. Kamińska, *Wykorzystanie mentoringu i coachingu w bibliotece jako uczącej się organizacji*, <http://bg.uwb.edu.pl/konferencja2009/materialy/Kaminska.Joanna.doc>, dostęp: 12.05.2011.

## Zakończenie

Nie można uniknąć nowych koncepcji w kształceniu w zakresie dydaktyki będących konsekwencją postępu cywilizacyjnego oraz uwarunkowań społeczno-kulturowych. Od nauczycieli akademickich wymaga się kreatywności, nieustannego dokształcania się i doskonalenia umiejętności oraz otwartości na innowacje w zakresie aktywności zawodowej. Działania te powinny mieć charakter zorganizowany i przebiegać w świetle współczesnych mechanizmów zarządzania organizacjami uczącymi się opartymi na wiedzy<sup>15</sup>, a więc uwzględniać nowoczesne techniki rozwoju osoby, takie jak coaching, mentoring, ocena pracownicza czy doskonalenie kompetencji z obszaru inteligencji społecznej i emocjonalnej. Nie należy przy tym rezygnować z wcześniej wypracowanych wartości i przydatnych kompetencji.

Dydaktycy nieczęsto w swej pracy odwołują się do metody coachingu, tymczasem bez ustawicznej pracy nad sobą, swoim warsztatem pracy poczynań dydaktyczno-wychowawczych, dbałości o doskonalenie umiejętności komunikacyjnych i interpersonalnych trudno oczekiwać efektywnego kształcenia studentów i wyzwalać w nich potencjałów<sup>16</sup>.

## Bibliografia

- Baran A., *Komunikacja dydaktyczna* [w:] *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, red. A. Rozmus, Oficyna Wolters Kluwer, Kraków 2010.
- Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany* [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wyd. UŁ, Łódź 2010.
- Denek K., *Uniwersytet na wirażu* [w:] *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2013.
- Kamińska J., *Wykorzystanie mentoringu i coachingu w bibliotece jako uczącej się organizacji*, <http://bg.uwb.edu.pl/konferencja2009/materialy/Kaminska.Joanna.doc>, dostęp: 12.05.2011.
- Leary M., *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, GWP, Gdańsk 2007.
- Łomny Z., *Humanistyczny model nauczyciela akademickiego w wymiarze aksjologicznym*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7.
- Malorny I., *Wizerunek współczesnego nauczyciela – implikacje praktyczne jakości kształcenia w zawodzie* [w:] *W obliczu nowych wyzwań. Dylematy młodej kadry akademickiej*, red. M. Kulesza, M. Kafar, Wyd. UŁ, Łódź 2010.
- Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor – udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Wolters Kluwer, Kraków 2008.
- Śnieżyński M., *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/sniezynski.html>, dostęp: 16.05.2011.

<sup>15</sup> A. Wołpiuk-Ochocińska, *Wyzwania współczesnego nauczyciela ...*, s. 48–53.

<sup>16</sup> K. Denek, *Uniwersytet na wirażu ...*, s. 38.

- 
- Walkowiak T., *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela* [w:] *Badanie, dojrzewanie, rozwój – w drodze do doktoratu*, red. F. Szlosek, Warszawa–Radom 2008.
- Winkler M., Commichau A., *Sztuka prowadzenia wykładów i lekcji*, Kraków 2008.
- Wołpiuk-Ochocińska A., *Wyzwania współczesnego nauczyciela w dobie globalizacji i powszechnej konkurencji* [w:] *Szkola wobec wyzwań XXI wieku*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, t. 2, Wyd. UR, Rzeszów 2012.

**dr Małgorzata Stec**

Uniwersytet Rzeszowski

**STATYSTYCZNA OCENA ZMIAN  
W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM W POLSCE  
W LATACH 1999–2013**

**STATISTICAL EVALUATION OF THE CHANGES  
IN HIGHER EDUCATION IN POLAND  
IN THE YEARS 1999–2013**

**Streszczenie**

Celem artykułu jest ocena sektora szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1999–2013 oraz wskazanie kierunków jego zmian. Ocenie poddano następujące wskaźniki charakteryzujące sektor szkolnictwa wyższego: liczbę szkół wyższych, liczbę studentów i ich strukturę, kadre akademicką, najbardziej popularne kierunki kształcenia oraz uczelnie wyższe.

**Słowa kluczowe:** szkolnictwo wyższe, wskaźniki szkolnictwa wyższego, społeczeństwo wiedzy.

**Abstract**

The aim of the article is to analyze the higher education conditions in Poland in the years 1999–2013 and to indicate directions of its changes. We evaluated the following indicators characterizing the higher education sector: the number of higher schools, number of students and their structure, academic staff, the most popular fields of study and universities.

**Key words:** higher education, indicators of higher education, knowledge society.

**Wprowadzenie**

We współczesnym społeczeństwie zasobem podstawowym jest nie tylko praca, kapitał bądź surowce naturalne, ale również wiedza, umiejętności i informacja. Cechy te określają gospodarkę opartą na wiedzy (GOW), a więc taką, w której wiedza staje się bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na rozwój społeczno-gospodarczy kraju.

Przemiany, jakie dokonały się w Polsce po 1989 r., obejmowały także zmiany w sferze edukacyjnej. Zmieniająca się sytuacja ekonomiczna kraju spowodowała bowiem nieprzystosowanie się części społeczeństwa do nowych warunków oraz pojawienie się bezrobocia. Przyczyniło się to do innego spojrzenia na wykształcenie. Zaczęto traktować je jako zabezpieczenie przed utratą pracy i bezro-

bociem, a także jako dobrą inwestycję zapewniającą godziwe zarobki i szersze perspektywy zawodowe<sup>1</sup>.

Obecnie na szkolnictwo wyższe istotny wpływ mają czynniki związane z integracją europejską oraz postępującą globalizacją<sup>2</sup>. Współczesny świat ciągle zmienia swe oblicze i najtrafniej zjawisko to określa pojęcie „globalna wioska”. Globalizacja świata powiązana jest z powszechnością dostępu do informacji, a tym samym i wiedzy, generując zainteresowanie podwyższaniem wykształcenia.

Układ powiązań społecznych, kulturowych, politycznych i gospodarczych wymusza na dzisiejszym systemie kształcenia realizację nowych celów, innych od tych, jakie dominowały w XX w. Od systemu kształcenia oczekuje się już nie tylko przekazywania wiedzy, ale również umiejętności jej wykorzystywania. Od współczesnego procesu kształcenia oczekuje się, aby przygotował on młodego człowieka do zarządzania własnym życiem, dokonywania przemyślanych i świadomych wyborów na rynku pracy oraz wykorzystywania innowacyjnego myślenia. Organizacja systemu kształcenia powinna zatem stymulować studenta do znalezienia swojego miejsca w otaczającym go świecie<sup>3</sup>.

Celem artykułu jest ocena zmian w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 1999–2013. Przedstawiono zmiany w tym sektorze w świetle aktów prawnych oraz dokonano oceny wskaźników statystycznych z zakresu szkolnictwa wyższego w badanym okresie.

## 1. Zmiany w szkolnictwie wyższym w świetle aktów prawnych

Ważną zmianą w systemie szkolnictwa wyższego było przyjęcie we wrześniu 1990 r. ustawy o szkolnictwie wyższym<sup>4</sup>. Na mocy tej ustawy, obok istniejących szkół publicznych, powstały niepubliczne szkoły wyższe, które na przestrzeni kilku lat znacząco się rozwinęły, stając się realną konkurencją dla szkół publicznych. Zróznicowany także został magisterski system studiów poprzez wprowadzenie dwustopniowego systemu kształcenia. Po ukończeniu licencjackich lub inżynierskich studiów I stopnia studenci kontynuują edukację na studiach II stopnia (magisterskich). Inną zmianą o charakterze jakościowym było to, że w ramach istniejących struktur studiów część z uczelni zdecydowała się na wprowadzenie regularnych wykładów w języku obcym. Dla studentów korzystną zmianą było także zwiększenie możliwości wyboru indywidualnego toku studiów.

<sup>1</sup> S. Rębisz, *Szkolnictwo wyższe Europy Środkowowschodniej w okresie transformacji systemowej, przykład Słowacji, Ukrainy, Węgier i Polski*, Wyd. Max-Druk, Rzeszów 2008, s. 145.

<sup>2</sup> P. Białynicki-Birula, *Tendencje zmian w szkolnictwie wyższym*, „Wiadomości Statystyczne” 2011, nr 1, s. 31.

<sup>3</sup> D. Dziewulak, *Szkolnictwo wyższe w świetle raportów edukacyjnych*, „Studia BAS” 2013, nr 3(35), s. 149–174.

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, DzU 1990, nr 65.

Na mocy Ustawy z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych<sup>5</sup> od 1998 r. tworzone były wyższe szkoły zawodowe. Ich zadaniem było przygotowywanie studentów do wykonywania konkretnych zawodów. Szkoły te mogły nadawać jedynie tytuły zawodowe licencjata lub inżyniera. Korzystnym zjawiskiem było to, że często powstały one w miastach odległych od dużych ośrodków akademickich, przyczyniając się tym samym do wyrównania szans edukacyjnych młodzieży z rodzin niezamożnych.

Bardzo duży wpływ na proces zmian systemu szkolnictwa wyższego w Polsce miała ogólnoeuropejska inicjatywa nazwana *Deklaracją bolońską*, która została podpisana przez ministrów edukacji 29 państw europejskich. Jest to dokument, który zawiera zadania mające doprowadzić do upodobnienia systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich. Głównym celem *Deklaracji bolońskiej* było utworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area). Jego realizacją jest<sup>6</sup>:

- przyjęcie systemu kształcenia opartego na dwóch/trzech poziomach kształcenia;
- wprowadzenie systemu przejrzystych i porównywalnych stopni poprzez wdrożenie suplementu do dyplomu,
- promocja mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego;
- powszechne stosowanie systemu punktów kredytowych (tj. ECTS-European Credit Transfer System);
- promocja współpracy europejskiej w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego;
- promocja europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań.

Realizacja zaleceń *Deklaracji bolońskiej* dotyczyła trzech głównych priorytetów, tj. zapewnienia wysokiej jakości szkolnictwa wyższego dla wszystkich, zwiększenia wskaźnika zatrudnienia absolwentów, poprawy skali oraz jakości w zakresie mobilności<sup>7</sup>.

Konieczność dokonania zmian dostosowujących system szkolnictwa wyższego do systemu bolońskiego spowodowała przyjęcie w lipcu 2005 r. ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, a ustawa ma zastosowanie do publicznych i niepublicznych szkół wyższych.

Potrzeba doprowadzenia do porównywalności przekazywanej wiedzy przez różne uczelnie doprowadziła do wydania Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnic-

<sup>5</sup> Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, DzU 1997, nr 96.

<sup>6</sup> A. Kraśniewski, *Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe*, Warszawa 2006, s. 2.

<sup>7</sup> <http://www.nauka.gov.pl>



stwa Wyższego<sup>8</sup>. Wypracowanie metody umożliwiającej porównywanie zdobytego wykształcenia zaowocowało możliwością uznawania dyplomów wydawanych na podstawie przepisów jednego państwa w innym bez konieczności ich nostryfikowania. Jest to korzystne zarówno dla studentów, jak i kadry nauczającej i umożliwiło upowszechnienie różnego rodzaju staży oraz praktyk zawodowych i studenckich.

## 2. Potencjał szkolnictwa wyższego w latach 1999–2013

Proces zmian dokonujących się w sektorze polskiego szkolnictwa wyższego można zaobserwować, dokonując oceny danych statystycznych publikowanych przez Główny Urząd Statystyczny. Analiza zebranych danych o liczbie szkół wyższych w latach 1999–2013 pozwala wyszczególnić dwa okresy zmian. Pierwszy miał miejsce w latach 1999–2009, kiedy to w Polsce następował dynamiczny rozwój uczelni wyższych, ich liczba wzrosła z 277 w 1999 r. do 454 w 2009 r. W latach 2009–2012 liczba szkół wyższych utrzymywała się na zbliżonym poziomie, natomiast w 2013 r. nastąpiło ich zmniejszenie w stosunku do okresu poprzedniego (o 15 uczelni), co można odczytywać jako zmianę trendu z rosnącego na malejący (tabela 1).

Tabela 1. Szkoły wyższe według typów

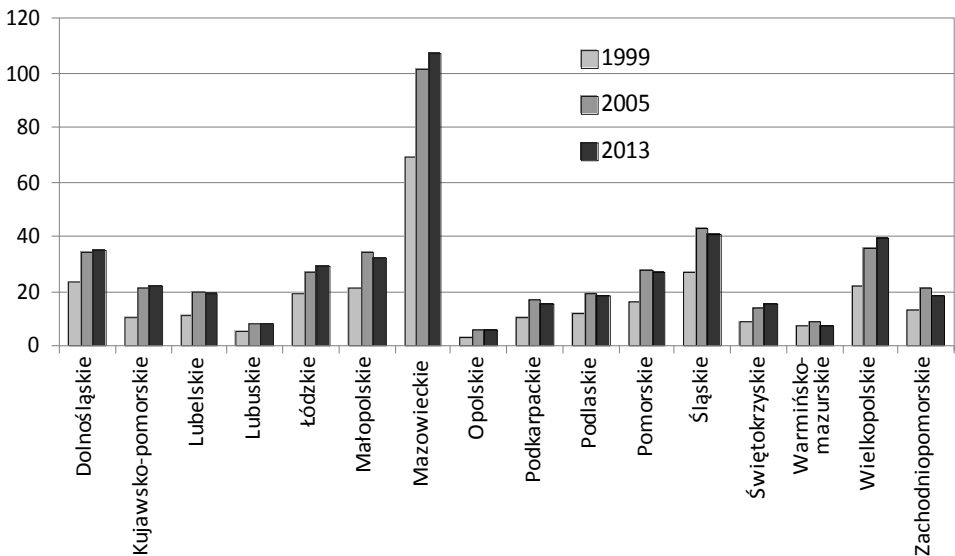
Lata	Szkoły wyższe w Polsce ogółem	w tym								
		uniwersytety ogólnym	wyższe szkoły techniczne	wyższe szkoły ekonomiczne	wyższe szkoły rolnicze	wyższe szkoły pedagogiczne	wyższe szkoły artystyczne	wyższe szkoły teologiczne	uniwersytety medyczne	pozostałe szkoły wyższe (w tym państwowe szkoły zawodowe)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1999	<b>277</b>	15	23	94	9	19	21	14	10	72
2000	<b>300</b>	15	23	94	9	19	21	15	10	94
2001	<b>334</b>	17	22	93	9	17	22	10	10	134
2002	<b>367</b>	17	22	94	9	17	22	14	10	162
2003	<b>390</b>	17	22	93	9	17	22	14	10	186
2004	<b>420</b>	17	22	93	9	17	22	14	9	217
2005	<b>438</b>	18	22	95	9	16	22	13	9	234
2006	<b>441</b>	18	22	95	8	17	21	14	9	237
2007	<b>448</b>	18	22	95	8	17	21	16	9	242
2008	<b>449</b>	18	24	83	8	18	21	15	9	253
2009	<b>454</b>	19	23	80	7	18	21	15	9	262

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, DzU 2011, nr 253.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
2010	<b>453</b>	19	23	79	7	18	22	14	9	262
2011	<b>453</b>	19	25	77	7	17	23	14	9	262
2012	<b>453</b>	19	25	76	7	17	23	15	9	262
2013	<b>438</b>	19	25	72	7	15	23	14	9	254

Źródło: opracowanie własne na podstawie BDL GUS.

W szkolnictwie wyższym w badanym okresie dominują uczelnie zawodowe oraz szkoły ekonomiczne. Na podobnym poziomie utrzymuje się liczba szkół technicznych, artystycznych, uniwersytetów, szkół pedagogicznych oraz szkół rolniczych i uniwersytetów medycznych. Wzrost popularności kształcenia na poziomie wyższym spowodował w Polsce duży przyrost osób z dyplomem uczelni wyższej. Doprowadziło to do sytuacji, w której podaż wysoko wykwalifikowanej siły roboczej przekroczyła popyt, co skutkuje pojawieniem się relatywnie wysokiego bezrobocia wśród absolwentów wyższych uczelni. Ponadto duży napływ młodzieży do szkół dających uprawnienia do podejmowania studiów wyższych skutkowało także tym, że studiować zaczęli przeciętni absolwenci szkół średnich, o niewykształconych zainteresowaniach i bliżej nieokreślonych preferencjach zawodowych. Wyższe wykształcenie uległo więc dewaluacji, a proces ten trwa nadal. Ponadto szybki wzrost liczby niepublicznych uczelni nie przełożył się na jakość kształcenia. To sprawia, że wielu absolwentów nie nabywa umiejętności pozwalających na bycie konkurencyjnym na rynku pracy.



Rys. 1. Liczba szkół wyższych w przekroju województw (wybrane lata)

Źródło: opracowanie własne na podstawie BDL GUS.

Najwięcej uczelni wyższych w Polsce zlokalizowanych jest w województwie mazowieckim, które jest zdecydowanym liderem, a dysproporcja pomiędzy pozostałymi województwami jest znacząca. W mazowieckim jest ponad dwukrotnie więcej szkół wyższych niż w którymkolwiek z pozostałych województw. Na kolejnych miejscach znalazły się województwa: śląskie, wielkopolskie i dolnośląskie, ale różnice nie są już tak znaczące, jak ma to miejsce w przypadku województwa mazowieckiego (rys. 1).

Pod względem liczebności kadry dydaktycznej, podobnie jak ma to miejsce w przypadku liczby szkół wyższych, można zaobserwować dwa kierunki zmian – wzrostowy do roku 2010, a następnie spadkowy do roku 2013 (tabela 2).

**Tabela 2. Kadra szkół wyższych\***

Lata	Nauczyciele akademicy ogółem	Profesorowie	Adiunkci	Asystenci	Liczba studentów/1 nauczyciela
2002	86 993	19 208	31 128	18 245	20,6
2003	89 842	20 257	32 361	18 206	20,6
2004	91 558	20 765	33 509	18 042	20,9
2005	97 702	22 570	36 276	18 100	19,9
2006	98 262	22 188	38 373	15 723	19,6
2007	99 221	22 582	39 706	14 726	19,4
2008	100 137	23 004	41 078	14 134	19,1
2009	101 561	23 653	42 254	13 442	18,5
2010	101 627	23 794	42 791	12 816	17,9
2011	100 808	23 922	42 449	12 374	17,2
2012	100 738	23 934	42 652	12 084	16,6
2013	98 497	23 414	41 941	11 866	15,7

\* brak danych za lata 1999–2001

Źródło: opracowanie własne na podstawie BDL GUS.

W latach 2002–2010 ogólna liczba nauczycieli akademickich na polskich uczelniach wyższych systematycznie wzrastała, osiągając poziom ponad 100 tys. nauczycieli. W 2002 r. najwięcej było adiunktów (ponad 31 tys.), a następnie profesorów (ponad 19 tys.). Taka struktura zatrudnionych w szkolnictwie wyższym utrzymała się również w następnych latach.

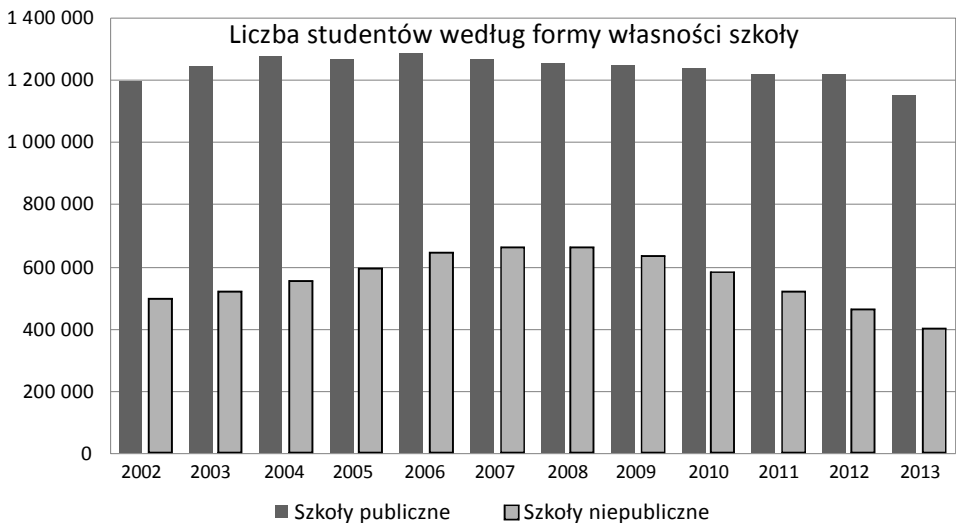
W latach 1999–2013 systematycznie zmniejsza się liczba studentów przypadająca na 1 nauczyciela akademickiego, z 20,6 w 2002 r. do 15,7 w 2013 r. Należy uznać to za korzystne zjawisko, sprzyjające poprawie jakości kształcenia.

Ważnym wskaźnikiem charakteryzującym szkolnictwo wyższe jest liczba studentów. Tabela 2 przedstawia zmiany w liczbie studentów w Polsce w latach 1999–2013 oraz obliczone na jej podstawie miary dynamiki.

Tabela 3. Liczba studentów w Polsce w latach 1999–2013

Lata	Liczba studentów w tys.	Przyrosty		Indeksy dynamiki	
		jednopodstawowe (1999 = 100)	łańcuchowe	jednopodstawowe (1999 = 100)	łańcuchowe
1999	1421,3	0,0	–	1,000	–
2000	1572,5	151,3	151,3	1,106	1,106
2001	1706,5	285,2	133,9	1,201	1,085
2002	1789,1	367,8	82,6	1,259	1,048
2003	1846,5	425,2	57,4	1,299	1,032
2004	1912,8	491,6	66,4	1,346	1,036
2005	1939,9	518,6	27,1	1,365	1,014
2006	1927,7	506,4	–12,2	1,356	0,994
2007	1922,7	501,4	–5,0	1,353	0,997
2008	1911,5	490,2	–11,2	1,345	0,994
2009	1880,2	459,0	–31,3	1,323	0,984
2010	1817,5	396,3	–62,7	1,279	0,967
2011	1736,6	315,3	–80,9	1,222	0,955
2012	1675,8	254,5	–60,8	1,179	0,965
2013	1548,7	127,5	–127,1	1,090	0,924

Źródło: opracowanie własne na podstawie BDL GUS.



Rys. 2. Liczba studentów według formy własności szkoły wyższej

Źródło: opracowanie własne na podstawie BDL GUS.

W latach 1999–2005 liczba studentów systematycznie wzrastała z 1421,3 tys. w 1999 do 1939,9 tys. w 2005 r. Począwszy od 2006 do 2013 r., wartość analizowanego wskaźnika z roku na rok spadała, osiągając wielkość 1548,7 tys. w ostatnim badanym okresie. Wydaje się, że przyczyn tego stanu można poszu-

kiwać w zmianach demograficznych związanych z niżem demograficznym. W stosunku do roku przyjętego za podstawę (1999 rok) można zauważyć we wszystkich badanych latach tendencję wzrostową wskaźnika liczby studentów, jednak wartości przyrostów jednopodstawowych i indeksów dynamiki jednopodstawowych są zróżnicowane. Największy wzrost liczby studentów w stosunku do roku 1999 obserwuje się w 2005 (wzrost o 518,6 tys., czyli 36,5%), natomiast w 2013 wzrost już tylko o 127,5 tys., czyli o 9%. Największy spadek liczby studentów w stosunku do roku poprzedniego obserwuje się w 2013 (spadek o 127,1 tys. osób, czyli o 7,6%). Średnie tempo zmian liczby studentów w Polsce w latach 1999–2013 wyniosło 1,006, co oznacza, że w badanym okresie liczba studentów wzrastała średniorocznie o około 0,6%.

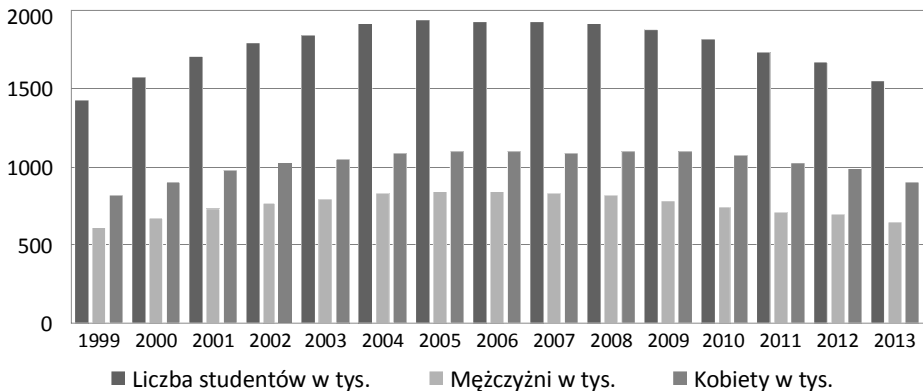
Uczelniami o największej liczbie studentów w Polsce są przede wszystkim publiczne uniwersytety oraz uczelnie techniczne. Dużą popularnością cieszy się także Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego oraz Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. Liczba studiujących na największych uczelniach w Polsce w 2013 r. wynosiła 541,5 tys. osób, co stanowiło około 35% ogółu studentów (tabela 4).

**Tabela 4. Uczelnie w Polsce o największej liczbie studentów w 2013 r.**

Uczelnia	Miejsce	Liczba studentów	Udział w ogólnej liczbie studentów w %
Uniwersytet Warszawski	Warszawa	46 125	3,0
Uniwersytet Jagielloński	Kraków	42 374	2,7
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza	Poznań	40 633	2,6
Uniwersytet Łódzki	Łódź	36 734	2,4
Politechnika Wrocławska	Wrocław	34 428	2,2
Politechnika Warszawska	Warszawa	34 135	2,2
Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica	Kraków	33 244	2,1
Uniwersytet Mikołaja Kopernika	Toruń	28 034	1,8
Uniwersytet Gdański	Gdańsk	27 640	1,8
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski	Olsztyn	27 470	1,8
Uniwersytet Śląski w Katowicach	Katowice	26 908	1,7
Politechnika Śląska	Gliwice	26 706	1,7
Uniwersytet Wrocławski	Wrocław	26 239	1,7
Politechnika Gdańska	Gdańsk	24 781	1,6
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	Warszawa	23 167	1,5
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	Lublin	21 794	1,4
Politechnika Poznańska	Poznań	20 688	1,3
Uniwersytet Ekonomiczny	Kraków	20 429	1,3
Razem		541 529	35,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 roku*, GUS, Warszawa 2014, s. 26.

Strukturę studentów w Polsce według płci w latach 1999–2013 prezentuje rys. 3.

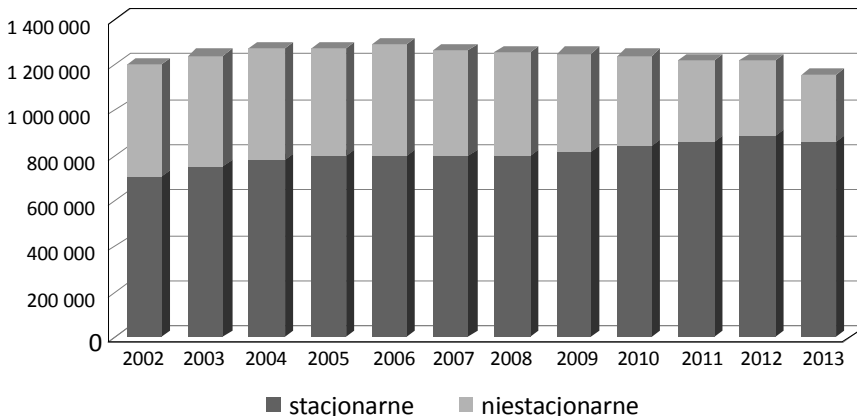


**Rys. 3. Struktura studentów w Polsce według płci**

Źródło: opracowanie własne na podstawie BDL GUS.

W przypadku struktury studentów według płci w Polsce w latach 1999–2013 dominują kobiety. W roku 1999 ich liczba wynosiła 812,4 tys., co stanowiło około 57,2% ogółu studentów, natomiast w 2013 liczba studentek kształtowała się na poziomie 904,4 tys., czyli 58,4% ogółu studiujących.

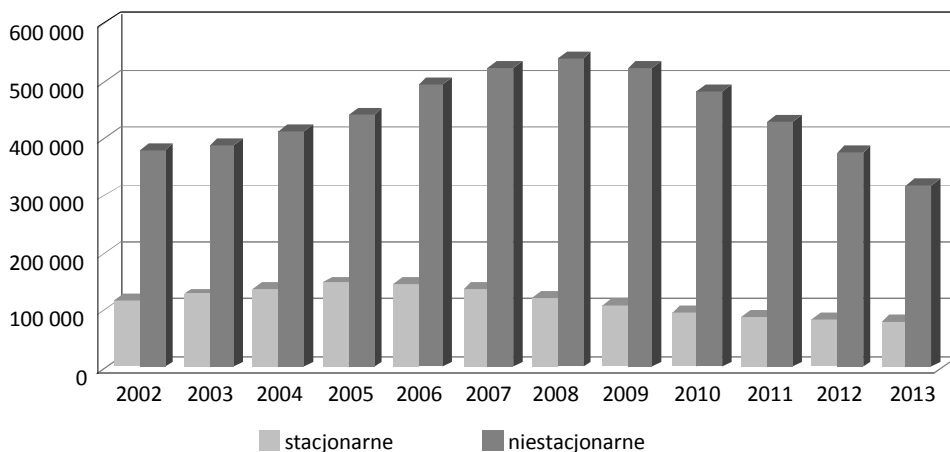
Studenci mogą kształcić się w trybie stacjonarnym bądź niestacjonarnym. Preferowanym trybem kształcenia przez studentów uczelni publicznych jest tryb stacjonarny. W latach 2002–2013 wzrasta liczba studentów wybierających ten tryb kształcenia, natomiast spada zainteresowanie studiowaniem w trybie niestacjonarnym, co zapewne ma związek z ich odpłatnością.



**Rys. 4. Studenci uczelni publicznych według trybu studiowania**

Źródło: opracowanie własne na podstawie BDL GUS.

Odrotną prawidłowość zauważa się w przypadku uczelni niepublicznych. Preferowanym trybem kształcenia przez studentów tych uczelni jest tryb niestacjonarny.



**Rys. 5. Studenci uczelni niepublicznych według trybu studiowania**

Źródło: opracowanie własne na podstawie BDL GUS.

W roku akademickim 2013/2014 najbardziej popularnymi kierunkami studiów były kierunki: ekonomiczne i administracyjne (20,2% ogółu studentów), społeczne (9,8%) oraz pedagogiczne (9,4%). W stosunku do lat poprzednich, pomimo ciągle dużej popularności, procentowy udział studentów studiujących na tych kierunkach w ogólnej liczbie studentów zmniejsza się. Wzrasta natomiast zainteresowanie kierunkami z grupy ochrony i bezpieczeństwa, architektury i budownictwa oraz inżynieryjno-technicznymi. Nadal jednak uczelnie opuszcza zbyt dużo humanistów bądź specjalistów od marketingu i zarządzania, pomimo tego że rynek pracy od wielu lat jest nimi już nasycony. Obecnie potrzeba większej liczby inżynierów, ale ten typ kształcenia jest kosztowniejszy i dla części niepublicznych szkół nieopłacalny.

**Tabela 5. Studenci według kierunków studiów (w% ogółu studentów)**

Grupa kierunków	2005/2006	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
<i>I</i>	2	3	4	5	6
Pedagogiczne	10,5	11,8	11,2	10,4	9,4
Artystyczne	1,1	1,6	1,8	2,0	2,1
Humanistyczne	8,0	7,5	7,2	7,0	6,8
Społeczne	12,8	12,0	11,2	10,5	9,8
Ekonomiczne i administracyjne	21,4	22,6	21,9	20,9	20,2
Prawne	2,8	3,2	3,2	3,3	3,5
Biologiczne	0,7	1,8	1,8	1,7	1,5

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Fizyczne	1,6	1,5	1,5	1,6	1,6
Matematyczne i statystyczne	0,8	0,9	1,0	1,1	1,1
Informatyczne	4,4	4,0	4,0	4,3	4,6
Architektury i budownictwa	2,8	4,2	4,7	5,0	5,1
Inżynieryjno-techniczne	7,5	7,2	7,7	8,3	8,9
Rolnicze, leśne i rybactwa	1,9	1,5	1,4	1,4	1,3
Medyczne	4,0	7,2	7,2	7,6	8,1
Usług dla ludności	2,1	3,6	3,5	3,3	3,2
Ochrony i bezpieczeństwa	0,2	1,5	2,3	3,2	3,9
Ochrony środowiska	2,7	1,5	1,6	1,7	1,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych: *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, wydania za lata 2006–2014.

Należy zauważyć, że z roku na rok systematycznie wzrasta w Polsce liczba studentów cudzoziemców. O ile w roku akademickim 2000/2001 studiowało ich 6563, to już w roku 2013/2014 aż 35 983 osoby, czyli o 448% więcej niż w okresie bazowym. Wskaźnik średniego tempa zmian liczby studentów cudzoziemców w analizowanym okresie wyniósł około 1,14, co oznacza, że w latach akademickich 2000/2001–2013/2014 liczba studentów cudzoziemców wzrastała średniorocznie o około 14% (tabela 6). Miało to niewątpliwie związek z przystąpieniem Polski do UE, realizacją programów wymiany studentów między europejskimi uczelniami (Erasmus, Sokrates), zmianą podejścia uczelni, które zaczęły aktywnie werbować zagranicznych kandydatów, postrzeganych jako element podnoszący prestiż placówki, oraz liberalizacją polskich przepisów imigracyjnych. Dobra sytuacja gospodarcza połączona ze wzmożoną emigracją polskich pracowników za granicę stwarzała studentom cudzoziemcom lepsze perspektywy znalezienia interesującej pracy w Polsce po ukończeniu studiów<sup>9</sup>.

**Tabela 6. Liczba studentów cudzoziemców w latach akademickich 2000/2001–2013/2014 i ich dynamika**

Rok akademicki	Studenci cudzoziemcy	Indeksy jednopodstawowe (2000/2001 = 100)	Indeksy łańcuchowe
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
2000/2001	6563	1,00	–
2001/2002	7380	1,12	1,12
2002/2003	7608	1,16	1,03
2003/2004	8106	1,24	1,07
2004/2005	8829	1,35	1,09

<sup>9</sup> M. Matkowska, *Sytuacja studentów cudzoziemców w Polsce*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania”, nr 1, [www.wneiz.pl/nauka\\_wneiz/sip/sip18-2010/SiP-18-6.pdf](http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/sip/sip18-2010/SiP-18-6.pdf) (dostęp: 12.06.2015); P. Hut, E. Jaroszevska, *Studenci zagraniczni w Polsce na tle migracji edukacyjnych na świecie*, <http://www.isp.org.pl/uploads/pdf/772873926.pdf> (dostęp: 10.06.2015).



1	2	3	4
2005/2006	10 096	1,54	1,14
2006/2007	11 753	1,79	1,16
2007/2008	13 695	2,09	1,17
2008/2009	15 862	2,42	1,16
2009/2010	17 000	2,59	1,07
2010/2011	21 474	3,27	1,26
2011/2012	24 253	3,70	1,13
2012/2013	29 172	4,44	1,20
2013/2014	35 983	5,48	1,23

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych: *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, Warszawa 2014.

Najliczniejszą grupę cudzoziemców studiujących w Polsce stanowili studenci z Europy – łącznie 29,2 tys. osób (81,1%), w tym głównie z Ukrainy – 15,1 tys. (42,0%) i Białorusi – 3,7 tys. (10,3%). Najwięcej studentów cudzoziemców studiuje w Warszawie (10,8 tys.), Krakowie (4,3 tys.), w Lublinie (3,1 tys.) oraz Wrocławiu (2,9 tys.)<sup>10</sup>.

Osoby niepełnosprawne wśród ogółu studentów nie stanowią dużego udziału. Odsetek tych studentów kształtował się w granicach od 1,1% w 2005 do 2,51% w 2013 r.

**Tabela 7. Studenci niepełnosprawni\***

Lata	Studenci niepełnosprawni			Odsetek ogółu studentów
	ogółem	studia stacjonarne	studia niestacjonarne	
2005	14 510	9139	5371	1,10
2006	19 923	11 477	8446	1,55
2007	22 988	12 569	10 419	1,82
2008	25 265	13 089	12 176	2,02
2009	24 975	14 552	13 423	2,00
2010	30 096	15 872	14 224	2,43
2011	30 249	16 394	13 855	2,48
2012	31 613	17 579	14 034	2,60
2013	28 940	16 755	12 185	2,51

\* brak danych za lata 1999–2004

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych: *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, wydania za lata 2005–2014.

Wzrost liczby studentów niepełnosprawnych wynika z faktu, że od 2011 r. szkoły wyższe są zobowiązane do stwarzania niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych. Uczelnie publiczne otrzymują z budżetu państwa dotację, którą mogą przeznaczyć na finan-

<sup>10</sup> *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, Warszawa 2014, s. 38.

sowanie kosztów realizacji inwestycji służących kształceniu niepełnosprawnych studentów i doktorantów, na specjalistyczne szkolenia, wyposażenie wypożyczalni sprzętu dla niepełnosprawnych, zakup specjalistycznych urządzeń, materiałów dydaktycznych i naukowych dostosowanych do potrzeb niepełnosprawnych czy transport między obiektami dydaktycznymi uczelni<sup>11</sup>.

### Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonej oceny zmian sektora szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1999–2013 można zauważyć, że:

- w latach 1999–2009 następował dynamiczny rozwój uczelni wyższych, ich liczba wzrosła z 277 w 1999 do 454 w 2009 r. W latach 2009–2012 obserwuje się okres stagnacji, kiedy liczba szkół wyższych utrzymywała się na zbliżonym poziomie, a od 2013 ma miejsce zmniejszenie się liczby uczelni;
- liderem pod względem liczby uczelni wyższych w Polsce jest województwo mazowieckie oraz śląskie, wielkopolskie i dolnośląskie;
- liczba studentów w latach 1999–2005 systematycznie wzrastała, natomiast począwszy od 2006 do 2013 spadała z roku na rok;
- struktura nauczycieli akademickich nie uległa istotnym zmianom, trzon kadry akademickiej stanowią adiunkci i profesorowie;
- w strukturze studentów według płci w Polsce w latach 1999–2013 przeważają kobiety;
- preferowanym trybem kształcenia przez studentów uczelni publicznych jest tryb stacjonarny;
- w roku akademickim 2013/2014 najbardziej popularnymi kierunkami studiów były kierunki: ekonomiczne i administracyjne, społeczne oraz pedagogiczne. Wzrasta natomiast zainteresowanie kierunkami z grupy ochrona i bezpieczeństwo, architektura i budownictwo oraz inżynierjno-technicznymi;
- z roku na rok systematycznie wzrasta w Polsce liczba studentów cudzoziemców. W roku 2013/2014 studiowało ich ponad pięciokrotnie więcej w niż w początkowym okresie badania;
- nieznaczny odsetek ogółu studentów stanowią osoby niepełnosprawne.

W najbliższych latach, na skutek niekorzystnych zmian demograficznych, zmniejszająca się liczba studentów może spowodować istotne zmiany w sektorze szkolnictwa wyższego. Może to być bezpośrednią przyczyną problemów finansowych nie tylko części uczelni niepublicznych oferujących odpłatne kształcenie, ale również uczelni publicznych cieszących się niższą renomą wśród młodzieży. Taki stan będzie potęgował potrzebę konkurowania o studenta, dbania o wysoki poziom kształcenia oraz dostosowywania oferty studiów do potrzeb rynku pracy.

<sup>11</sup> [www.nauka.gov.pl/wsparcie-niepelnosprawnych-studentow-i-doktorantow/wsparcie-niepelnosprawnych-studentow-i-doktorantow.htm](http://www.nauka.gov.pl/wsparcie-niepelnosprawnych-studentow-i-doktorantow/wsparcie-niepelnosprawnych-studentow-i-doktorantow.htm) (dostęp: 10.06.2015).

## Bibliografia

- Białynicki-Birula P., *Tendencje zmian w szkolnictwie wyższym*, „Wiadomości Statystyczne” 2011, nr 1.
- Dziewulak D., *Szkolnictwo wyższe w świetle raportów edukacyjnych*, „Studia BAS” 2013, nr 3(35).
- Hut P., Jaroszewska E., *Studenci zagraniczni w Polsce na tle migracji edukacyjnych na świecie*, <http://www.isp.org.pl/uploads/pdf/772873926.pdf> (dostęp: 10.06.2015).
- <http://www.nauka.gov.pl>
- Kraśniewski A., *Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe*, Warszawa 2006.
- Matkowska M., *Sytuacja studentów cudzoziemców w Polsce*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania”, nr 1, [www.wneiz.pl/nauka\\_wneiz/sip/sip18-2010/SiP-18-6.pdf](http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/sip/sip18-2010/SiP-18-6.pdf) (dostęp: 12.06.2015).
- Rębisz S., *Szkolnictwo wyższe Europy Środkowowschodniej w okresie transformacji systemowej, przykład Słowacji, Ukrainy, Węgier i Polski*, Wyd. Max-Druk, Rzeszów 2008.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, DzU 2011, nr 253.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 roku*, GUS, Warszawa 2014.
- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, DzU 1990, nr 65.
- Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, DzU 1997, nr 96.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, DzU 2005, nr 164.

**dr Icíar Nadal García**

University of Zaragoza

**dr Belén López Casanova**

University of Zaragoza

## **VOCAL EXPRESSION IN EARLY YEAR EDUCATION: A DIDACTIC EXPERIENCE WITH THE STUDENTS OF UNIVERSITY OF ZARAGOZA**

### **WOKALNA EKSPRESJA WE WCZESNYCH LATACH NAUCZANIA: DYDAKTYCZNY EKSPERYMENT Z UDZIAŁEM STUDENTÓW UNIWERSYTETU W SARAGOSSIE**

#### **Abstract**

This project is about an educational intervention with the early year student teachers in the University of Zaragoza. Through the voice and songs we find tools to develop different learning in a global and interdisciplinary way. New strategies are established to develop competence for learning acquisition using active and collaborative methodologies and taking in account the diversity of the students. In the process of this study participate students trained to be Early year teachers and professors from different areas in the Education faculty of the University of Zaragoza (Spain). The song will be used to stimulate emotions, develop sensibility, memory and imagination. Our principal objective with the course *Musical expression development* will be to transmit the 3<sup>rd</sup> year students the importance of the voice and songs as a way of expression in the learning process through a global and interdisciplinary approach. The results show the students lack of music knowledge, the importance of a good material selection and the change on the participant attitudes when they understand this process, as a positive experience.

**Key words:** vocal expression, song, early year education, interdisciplinary.

#### **Streszczenie**

Artykuł ten prezentuje edukacyjny eksperyment zrealizowany ze studentami Uniwersytetu w Saragossie. Muzyka stanowi narzędzie do rozwijania różnych typów uczenia się w sposób ogólny i interdyscyplinarne. Biorąc pod uwagę różnorodność studentów, ustanowiono nowe strategie dla rozwijania umiejętności uczenia się, używając metodologii współpracy. W badaniu brali udział studenci kierunku edukacji wczesnoszkolnej oraz profesorowie różnych dziedzin edukacji, pracujący na Uniwersytecie w Saragossie (Hiszpania). Muzyka została użyta, aby stymulować emocje, rozwinąć wrażliwość, pamięć i wyobraźnię. Głównym celem było uświadomienie studentom, jak ważne są głos i muzyka jako drogi ekspresji w procesie uczenia w ujęciu ogólnym i interdyscyplinarnym. Wyniki ukazują braki w wiedzy studentów w zakresie muzyki, a także przybliżają zmiany w podejściu uczestników do projektu, gdy zrozumieli, na czym on polega.

**Słowa kluczowe:** ekspresja wokalna, muzyka, edukacja wczesnoszkolna, interdyscyplinarność.

## Introduction

The voice is the most perfect and beautiful instrument that exist. Different recognized musicians such as Bach, Mozart, Beethoven, Schumann, Wagner who dedicated their live to music productions, agree with this statement about human voice. The voice is the most valuable way of communication through which people transmit feelings and emotions and interact with each other.

Different curricula designs give especial importance to the correct use of voice as a way of communication. The voice and songs are usually used in the learning process for the different areas in the Early year education.

Children use songs spontaneously in their daily games. Different researchers such as C. P. Mizener, establish how students enjoy songs in the school<sup>1</sup>.

Following this pedagogy idea, we want to transmit the importance of singing and working with songs in the schools through activities that develop vocal expression and taken from different perspectives.

Through music and especially through songs different learning areas can be developed. Several pedagogies agree on the idea in education “through” and “with” music.

Moreover as Vila<sup>2</sup> said, the music never comes empty of meanings. In this way, it should be logical to choose music as a cultural element to identify our selves, especially in our classrooms where we can find a big diversity in our students.

There is not any culture that does not have a traditional music repertory using human voice, sometimes it is solo or sometimes chorus, sometimes accompanied with dances or certain religious rites. Voice it is not only the first instrument for humans, but also the main instrument that almost everybody possesses and is able to use it at different levels.

J.R. Muñoz<sup>3</sup> states: “Through singing feelings and emotions are expressed and it encourages disinhibition, integration, and generosity. Agosti-Cherban and Rapss-Hess (1988) highlight singing as [...] one of the first and easiest ways of collective music. It means to share something loved”.

## 1. Objectives

The principal objective of this project was for the 3<sup>rd</sup> year students taking *Musical expression development* to understand the importance of voice and

---

<sup>1</sup> C.P. Mizener, *Attitudes of children toward singing and choir participation and assessed singing skill*, “Journal of Research in Music Education” 1993, no. 41(3), pp. 233–245.

<sup>2</sup> S. Carabetta, *Educación Musical y diversidad*. “Eufonía Didáctica de la Música” 2011, no. 53, pp. 15–24.

<sup>3</sup> J.R. Muñoz, *La voz y el canto en Educación Infantil*, “Eufonía Didáctica de la Música”, Barcelona 2001, no. 23.

songs as a way of expression in the learning process from a global and interdisciplinary approach.

It is important to consider that the legislation of Spanish education defines music in Early year education as integrated in the area of *language* knowledge: *Communication and representation*, as language art (music and arts).

The basic contents which refer to language arts are presented below:

- Voice and body exploration. Exploration of the familiar surroundings and basic musical instruments to produce sounds and rhythms, showing confidence in the personal possibilities.
- Sound and perception discrimination: noise-silence, loud-soft, high-low...
- Progressive participation in drama and dance activities, as well as other games that use music as a vehicle for self expression.
- Recognition and interpretation of certain simple songs.
- Interest for the local folklore.

## 2. Methodology and instruments for data collection

The principal objective was for develop in the students an understanding of the importance of voice and songs as a way of expression in the learning process from a global and interdisciplinary approach.

The Project was developed in three steps:

- In the first stage a questionnaire was elaborated with the purpose of examining the students' musical knowledge. They were students in the 3<sup>rd</sup> year of Early year teaching Education and they were taking a mandatory course, *Musical expression development*, during the second semester. This is a six credit course.
- In the second stage students gathered in small groups of four or five students. The students designed an educational music project understanding voice and songs as tools to acquire competences in different learning areas.
- In the third and last stage, students presented their projects.

## 3. Results

The data collected from the questionnaires showed that the students had a scarce musical knowledge. The questionnaires were applied to 100 students. Only 30% of them had specific musical studies and the other 70% had only musical knowledge provided from a general education. As we can observe in the graphic number 1, most of the musical studies from the 30% students with musical education were not official studies.

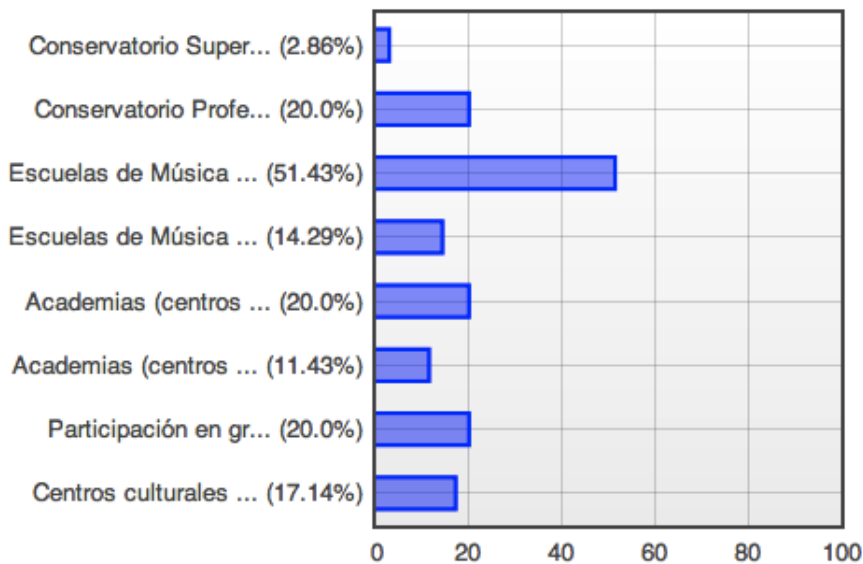


Figure 1

Moreover, as the results show the basic music language knowledge acquired in the elementary education are scarce. It is also important to point out that singing is the element that produces more difficulties from all the musical elements taught. This makes us reflex about the importance and relevance of this study.

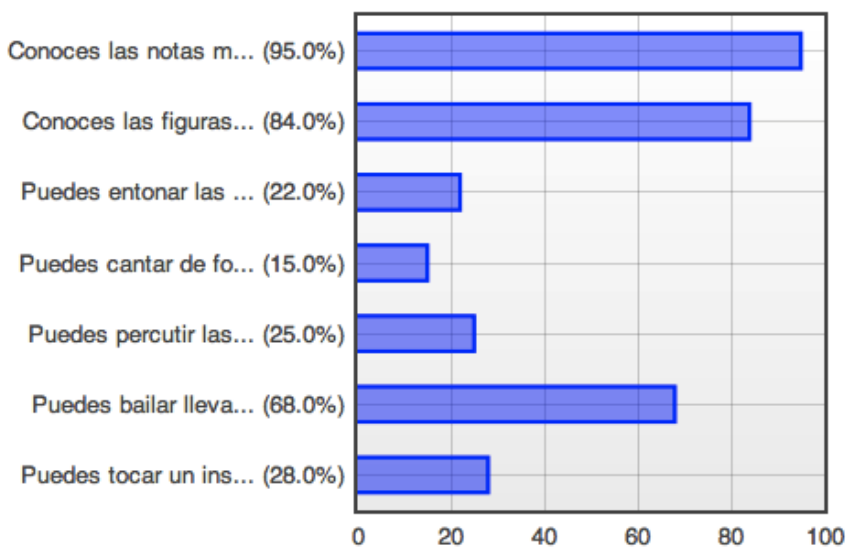
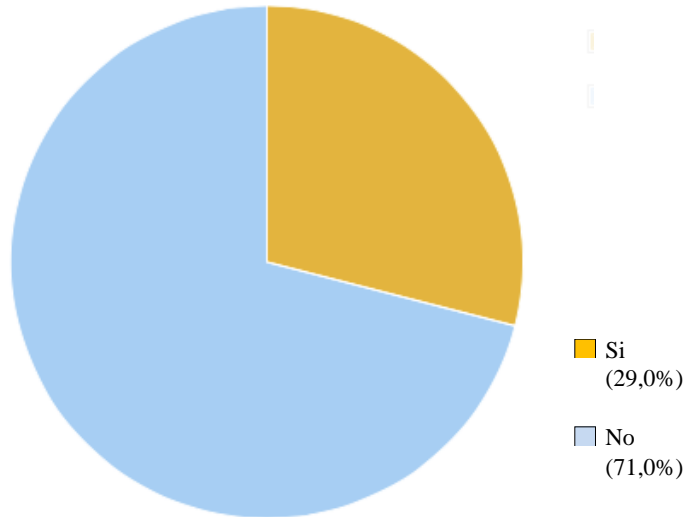


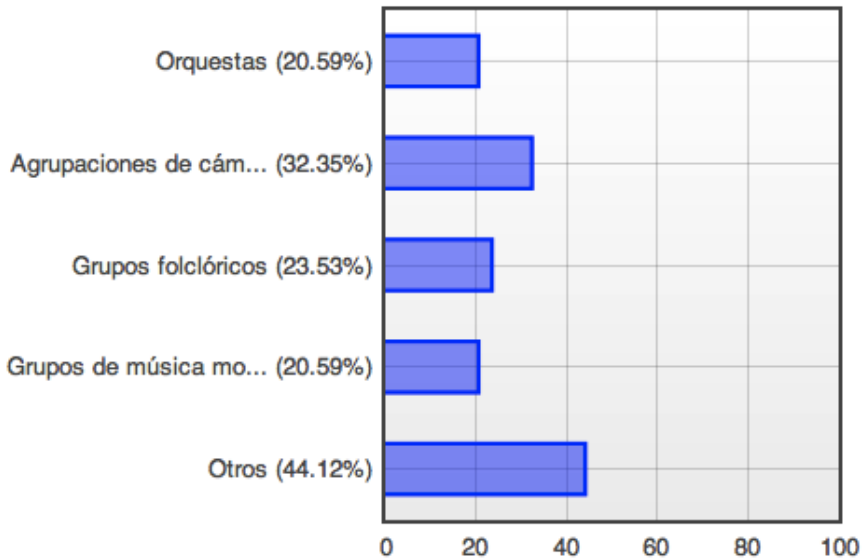
Figure 2

Another important data observed in this study was that only 29,7% of the students had had the experience to participate in any kind of musical group.



**Figure 3**

These experiences are classify in the following groups (graph number 4).



**Figure 4**



In the second stage, a total of 12 groups of students were created. The topics selected by the students are listed below with their project objectives and songs proposed:

N	TITLE	PRINCIPAL OBJECTIVE	SONGS
1	Adventure in the space	To acquire space knowledge in a fun way.	La canción de los planetas (planets' song).
2	Ska in the classrooms	To express emotions and feelings through oral language and other kind of languages.	Noé
3	Songs to work with time	To know English vocabulary for the weather.	Good morning, There are seven days...
4	Farm animals	To discover and work with domestic and farm animals.	En la granja de pepito (Pepito's farm).
5	The two wolfs	To build up values and the emotional development in the child.	Érase una vez (Once upon a time). El reino al revés (Back-words kingdom).
6	Nanuk the Eskimo	To know the way of leaving of the Eskimos.	Nanuk
7	The Spring		La primavera, Vivaldi (The Spring, Vivaldi).
8	The animals' carnival	To develop the corporal structure through the movement.	El carnaval de los animales, Saint-Saëns. (The animals' carnival, Saint-Saëns)
9	The rainforest rythem	To know the animal in the rainforest and their habitat.	Canción de la selva (The rain forest song).
10	What is the weather today?	Differences among the four seasons.	Ha dicho el hombre del tiempo (the weather man said).
11	The magic flaut	Instrument recognition.	Fragmentos de la Flauta Mágica, Mozart. (Pieces of The magic flaut, Mozart).
12	Singing under the water	To work with the water cycle.	Danza de la lluvia (Rain dance).

In the third and last stage, the students after designing their projects, they presented them to their classmates.

Below we are going to present one of the projects developed by a group of five students with the objective of building up values and the emotional development in the children.

This project complied the basic competence established in the curriculum by the legislation.

The specific objectives established were:

- To identify and dramatize feelings and emotions through different kind of languages: verbal, gestures and musical.
- To show interest and love for music and dance as well as to progressively participate in musical activities.
- To reproduce and create basic sounds with the voice and body, discovering all their possibilities.
- To work with rhythm, beat, accent, form and structures and song characteristics.
- To know and develop the body structure through the use of different body perceptions.
- To express liberally sensations and emotions produced by songs.

The students initially propose a project which focuses on actions in artist and expressive situations.

The methodology proposed follows a global and interdisciplinary approach. It presents the students as active learners through a meaningful learning experience. The teacher will be sensitive and affective and use games as an essential tool in the learning process based on affect and confidence.

From here the students propose a set of activities using songs in which students become the main characters in their own learning process. Through these activities, students experiment music as well as learn to express their feelings and emotions developed in the objectives proposed.

## Conclutions

It is established the lack of musical knowledge of the students in the 3<sup>rd</sup> year of Early year teaching Education. Due to this hole in the students' education, students did not felt able to use music, voice and songs, to develop their educative projects.

However, after working with vocal and physical confidence, a as well as an study and an analysis of the musical elements part of the songs, contributed to a better comprehension and confidence in the students using the voice and songs in their projects.

Finally, the students evaluated very positively the work developed and understood the necessity of using music in the Early year educations to acquire and develop different educative competences.

## References

- Barceló B.J., *Las funciones del canto*, "Música y Educación" 1995, no. 24.  
 Cámara A., *La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso*, "Revista de Psicodidáctica" 2004, no. 17.

- Carabetta S., *Educación Musical y diversidad*, “Eufonía Didáctica de la Música” 2011, no. 53.
- Díaz Gómez M., *La educación musical en la etapa 0–6 años*, “Revista Electrónica Léeme” (*Lista Europea de Música en la Educación*) 2004, no. 14, <http://musica.rediris.es/leeme/revista/diaz04.pdf>
- Díaz Gómez M., *La educación musical en la etapa 0–6 años, itinerarios y proyecciones: Formación Inicial del Profesorado en la Etapa Infantil en España*, en “Resúmenes de la XXVI Conferencia Internacional ISME”, 2004.
- Díaz Gómez M., *La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior*, “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado” 2005, no. 19.
- Díaz Gómez M. y Giráldez A., *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*, GRAO Biblioteca Eufonía, Barcelona 2007.
- Hemsey de Gainza V., *Iniciación musical del niño*, Ricordi, Buenos Aires 1964.
- Hemsey de Gainza V., *La improvisación musical*, Ricordi Americana, Buenos Aires 1985.
- McCombs B. y Wisher J., *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*, Paidós, Barcelona 2000.
- Mizener C.P., *Attitudes of children toward singing and choir participation and assessed singing skill*, “Journal of Research in Music Education” 1993, no. 41.
- Muñoz J.R., *La voz y el canto en Educación Infantil*, “Eufonía, Didáctica de la Música” 2001, no. 23.
- Nadal I., Fernández C. and López B., *Choral singing as an instrument for the development of musical abilities and socializing resource at school*, International Aspects of Music Education. Teaching and Learning Processes, Gdansk: The Stanislaw Moniuszko Academy of Music, 2012, VI. 1.
- Odena O., *Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa. Investigación cualitativa en educación musical*, Barcelona: Graó, Biblioteca de Eufonía, 2013.
- Official Bulletin of the State: Organic Act 2/2006 of 3rd May of Education, 2006, no. 106, BOE – A-2002-25087.
- Ruiz Martín del Campo E., *Música, sujetos, creatividad “TRAMAS”*, “UAM-X” 2008, no. 29.
- Soler R., *The curricular design in the innovation processes: Research, Theory and Practice in STEM Education*, Linus, New York 2015.
- Tafari J., *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*, Graó, Barcelona 2006.
- Touriñán J.M. and Longueira S., *La música como ámbito de educación. Educación „por” la música y educación „para” la música*, “Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación” 2010, no. 22 (2). Online en <http://goo.gl/KUVOiT>

## RECENZENCI I PROCEDURA RECENZOWANIA

### Recenzenci krajowi:

Prof. zw. dr hab. Czesław Banach, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska  
Prof. zw. dr hab. Maria Chodkowska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska  
Prof. zw. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska  
Dr hab. Ewa Jarosz, Uniwersytet Śląski, Polska  
Prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska  
Dr hab. Danuta Opozda, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska  
Dr hab. Kazimierz Rędziński, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska  
Prof. zw. dr hab. Jan Szmyd, Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego, Polska  
Prof. zw. dr hab. Mirosław Szymański, Uniwersytet Warszawski, Polska

### Recenzenci zagraniczni:

Prof. PhDr. Beáta Balogová, Ph.D., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja  
Doc. Ph.Dr. Miroslav Chráska, Ph.D., Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy  
Prof. dr hab. Natalia Maczyńska, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina  
Prof. PhD, Ruslan Postolowski, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina  
Dr. hab., Prof. Rusłana Szeretiuk, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina  
Doc. Ph.Dr. Viera Tomkova, Ph.D., Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze, Słowacja  
PhD, Prof. Włodzimierz Witkalow, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina  
PhD, Prof. Georgi Wenter, Uniwersytet w Nyiregyhaza, Węgry

### Procedura recenzowania:

1. Każda nadesłana publikacja podlega recenzji.
2. Recenzję każdej publikacji wykonuje anonimowo dwóch niezależnych recenzentów z listy recenzentów spoza jednostki.
3. Recenzję publikacji zagranicznej wykonuje przynajmniej jeden recenzent zagraniczny z listy recenzentów.
4. Recenzja wykonywana jest na przeznaczonym do tego celu druku, który jest dostępny na stronie internetowej.
5. Redakcja nie ujawnia nazwisk recenzentów poszczególnych publikacji.
6. Dodatkowo każdy numer czasopisma podlega jednej wspólnej dla danego wydania recenzji wydawniczej.
7. Druk recenzji zawiera oświadczenie recenzenta o braku konfliktu interesów.

### Informacja o indeksowaniu w bazach czasopism naukowych:

CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities) <<http://cejsh.icm.edu.pl>>  
BazHum (Baza Czasopism Humanistycznych i Społecznych) <http://bazhum.icm.edu.pl>

---

**Adres redakcji czasopisma** Kultura – Przemiany – Edukacja: Uniwersytet Rzeszowski,  
ul. ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów

**Kontakt z redakcją:** [zofia.fraczek@wp.pl](mailto:zofia.fraczek@wp.pl); tel. 17 872 18 60



