

# Kwartalnik Edukacyjny



Doskonalimy z pasją!

2 (65) LATO 2011

Ukazuje się od 1993 r.

## W KRĘGU NOWYCH IDEI

Kazimierz Szmyd, **Antropologia egzystencjalna J.P. Sartre'a i A. Camusa w nurcie współczesnego dyskursu pedagogiki humanistycznej** ..... 3

## Z WARSZTATU BADAWCZEGO • INNOWACJE

Marzena Lechwar, **Współczesne problemy rodziny** ..... 28  
Joanna Czado, **Problemy emocjonalne dzieci z rodzin z uzależnieniem alkoholowym** ..... 43  
Sylvia Domagalska, **Wpływ środowiska na poziom aspiracji i motywacji wśród dzieci i młodzieży** ..... 57  
Dariusz Miziołek, **Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** ..... 69

## PCEN I OTOCZENIE

Rozmowa z mgr Danutą Stępień Dyrektorem IV LO w Rzeszowie ..... 82  
Pozawerbalne – XVI Konkurs Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży ..... 85  
Lista laureatów XVI Konkursu Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży ..... 87  
Natalia Szumna, **Cała prawda o poetach** ..... 89  
Piotr Pacuła, **„Polskie powroty”** ..... 91  
Urszula Gruca-Miąsik: Bogusław Śliwowski, **Teoretyczne i empiryczne podstawy**

## DYSKUSJE • RECENZJE • SPRAWOZDANIA

**samowychowania** ..... 93  
Mariusz Kalandyk: Edukacja dla rozwoju, Jan Szomburg, Piotr Zbieranek (red.) ..... 100  
Anna Thier: Grzegorz Grzybek, **Etyka rozwoju a wychowanie** ..... 108  
**Nowości wydawnicze** ..... 112  
Mariusz Kalandyk, **I Kongres Polskiej Edukacji** ..... 116  
Urszula Szymańska-Kujawa, **„Kształcenie młodzieży – przeszłość, teraźniejszość i perspektywy”** ..... 124  
Piotr Ożarski, **Akademia TIK – rok szósty: 2010/2011** ..... 129  
Mariusz Kalandyk, **Naturalnie – nie czytać!** ..... 131

*Szanowni Państwo*

*Jak ten czas leci! Już lato. Jeżeli dziwili się temu upływowi bohaterowie dawnych dzieł, co mamy mówić my – kompulsywni uczestnicy tegoczesnych zajęć przeróżnych? Mimo wszystko zapraszamy do lektury nowego numeru kwartalnika. Łączymy w nim m.in. problemy z pogranicza wiedzy pedagogicznej i filozoficznej, opisane piórem profesora Kazimierza Szmyda, pytamy o sytuację dziecka w rodzinach dysfunkcyjnych, przedstawiamy sposoby organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Istotną sprawą jest także problem aspiracji i motywacji młodych w zależności od środowisk, z których pochodzą, o czym również przeczytacie Państwo w numerze letnim. W Dyskusjach zaś zapisujemy uwagi o sytuacji ludzi wracających z emigracji i wynikających stąd trudnościach adaptacyjnych ich dzieci.*

*Warto przy tej okazji przypomnieć uwagi profesora Tomasza Szkuclarka. Wspomina on o postępującym w polskiej szkole procesie segregacji. Nie musi to być proces całkowicie uświadomiony, dokonuje się jednak ze szkodą dla tkanki społecznej oraz poziomu średnich kompetencji kulturowych i obywatelskich. Zgoda na wulgarnie rozumianą rywalizację, tj. różnego rodzaju rankingowanie, pogłębia niewydolność całego społecznego organizmu. Tworzy rzadkie miejsca kształcenia wysokich kompetencji oraz wielkie przestrzenie edukacyjnej przeciętności i szarzyzny. Fakt ów źle rokuje dla rozwoju wielorakich i złożonych kompetencji obywatelskich i społecznych, nie tylko merytorycznych, tak potrzebnych młodym obywatelom naszego kraju. Grozi postępującą marginalizacją całych środowisk i regionów.*

*Mariusz Kalandyk*

Redaguje zespół:

Krystyna Wróblewska (dyrektor PCEN), dr Mariusz Kalandyk (red. nacz.), dr Dorota Szumna (z-ca red. nacz.), Urszula Szymańska-Kujawa

Współpraca: Krystyna Lech [Urząd Marszałkowski],  
Marek Kondziółka [Kuratorium Oświaty w Rzeszowie]

Redakcja Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg – przewodniczący, prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres,  
prof. dr hab. Marek Stanisław, prof. dr hab. Kazimierz Szmyd,  
dr Zofia Frączek, dr Urszula Gruca-Miąsik, dr hab. Beata Szluz, dr Wiesława Walc,  
dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Prezentowane materiały z działów **W kręgu nowych idei**, **Z warsztatu badawczego**, **Innowacje**, **Dyskusje** oraz **Recenzje** objęto recenzją naukową. Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach.

e-mail: [kwartalnik@pcen.pl](mailto:kwartalnik@pcen.pl), [mkalandyk@pcen.pl](mailto:mkalandyk@pcen.pl), [dszumna@pcen.pl](mailto:dszumna@pcen.pl)

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2011

Projekt okładki: Andrzej Iskrzycki

Skład i łamanie: Andrzej Iskrzycki

Wydawca: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie  
35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2  
tel. 017 85 340 97, fax 85 346 82; e-mail: [biuro@pcen.pl](mailto:biuro@pcen.pl); [www.pcen.pl](http://www.pcen.pl)

Druk i oprawa: Drukarnia MULTICOLOR Jarosław  
Nakład: 1000 egz.

**Kazimierz Szmyd**

# **Antropologia egzystencjalna J.P. Sartre'a i A. Camusa w nurcie współczesnego dyskursu pedagogiki humanistycznej**

### **Wprowadzenie do problematyki**

W kręgu antropologicznych, aksjologicznych, etycznych i edukacyjnych związków egzystencjalizmu znajdują się ważniejsze formacje współczesnych pedagogii, takich jak: pedagogika kultury, związane z nią różne odmiany personalizmu, a także wszelkie odłamy i nurty pedagogiki alternatywnej, eksponujące podmiotowość i indywidualną osobowość człowieka. Jak dotąd niezidentyfikowane zostały jednak złożone obszary wiedzy o człowieku dotyczącej istoty istnienia i podmiotowej esencji ludzkiej w perspektywie wychowawczej. Nierozpoznane zwłaszcza pozostają możliwe drogi jego samorealizacji we współczesnej cywilizacji poprzez aplikacje edukacyjne.

Interesujące wydają się związki egzystencjalnej myśli o człowieku z pedagogiami postmodernistycznymi i różnymi nurtami „antypedagogiki” drugiej połowy XX wieku i czasów współczesnych. Wymienione formacje antropologiczne i pedagogiczne posiadają, przy odmiennych tożsamościach intelektualnych a także wyraźnych antynomiach, genetyczne pokrewieństwa. Nurty te są ze swej istoty głęboko antropologiczne, i choć odmienne, wzajemnie się dopełniają. Podejmują problem człowieka i człowieczeństwa, jego kondycji egzystencjalnej, etycznej, społecznej i kulturowej, dotyczą procesów wychowania i wychowalności człowieka, jego współczesnej kondycji i perspektyw dalszego istnienia. Łączy je zainteresowanie losem człowieka, zagrożeniami, szansami i nadziejami w świecie, który staje się, dzięki człowiekowi, coraz bardziej skomplikowany.

Jako kluczową tezę dla podjętych tu rozważań przyjmuje się twierdzenie, zgodne z którym fundamentalna różnica pomiędzy egzystencjalizmem a postmodernizmem polega na tym, iż egzystencjalizm zgłębia istotę, sens istnienia, przede wszystkim esencję istnienia jednostkowego, indywidualnego bytu ludzkiego.

Opisuje i ukazuje nieodwołalny tragizm życia człowieka, nieodwracalność losu ludzkiego, linearny kierunek bycia człowiekiem, który zawsze zmierza do destrukcji własnego istnienia. Współczesne pedagogie antropologiczne<sup>1</sup> wyrastają z podobnego pnia filozoficznego i intelektualnego, wypływają z podobnych źródeł egzystencjalnego, kulturowego i podmiotowego myślenia o człowieku. Formacja ta wykracza jednak poza horyzont czysto egzystencjalny. Wspomnianym orientacjom przyświeca idea poznawania człowieka, jego wielowymiarowej istoty, określania perspektyw rozwoju, humanistycznych szans i dróg samourzeczywistniania się, autokreacji i spełnień egzystencjalnych, kulturowych oraz jako indywidualnej osoby ludzkiej. Zajmują się także zagrożeniami, ograniczeniami i możliwościami wychowania, wychowalności, dla wartości uniwersalnych we współczesnym globalnym i ponowoczesnym świecie.

Pedagogie humanistyczne, w odróżnieniu od głównych nurtów egzystencjalnych, które są także specyficznym „humanizmem”, chcą los ludzki zmieniać, mniej uwagi poświęcają „czystej” diagnozie położenia człowieka, intelektualnemu ogarnięciu i odczytaniu jego istnienia. Poza tym zachodzi zdecydowana różnica w rozłożeniu akcentów humanistycznych. Pedagogie zawierają więcej wiary w możliwości samorealizacyjne człowieka, postrzegają osobę z perspektywy personalistycznej, próbują definiować i charakteryzować osobę ludzką zarówno jako stałą egzystencjalną formę istnienia, jak i kulturowo zmienną.

Pokrewieństw współczesnych pedagogii humanistycznych i alternatywnych z egzystencjalną myślą filozoficzną i związanymi z nią nurtami umysłowymi, literackimi oraz ogólnie pojętą antropologią humanistyczną należy poszukiwać w nurtach XIX i XX-wiecznych, w formacjach fenomenologii filozoficznej, filozofii kultury, antropologii filozoficznej, intuicjonizmu poznawczego i antropologicznego oraz w innych formacjach filozoficznego antysejentyzmu przełomu XIX i XX wieku. Szczególnie bliskie związki egzystencjalizmu, zwłaszcza na gruncie odczytywania istoty człowieka, jego kondycji we współczesnym świecie, odnajdujemy w obszarze filozofii kultury, filozofii egzystencji oraz w różnych odmianach personalizmu i psychoanalizy humanistycznej<sup>2</sup>.

Z punktu widzenia podjętego w tym artykule zagadnienia dotyczącego możliwych „inspiracji pedagogicznych”, tkwiących w egzystencjalistycznej formacji filozoficznej dla współczesnej myśli o wychowaniu, warto zwrócić

<sup>1</sup> Por.: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998; *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2004; T. Szukdlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1993; Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań 1995.

<sup>2</sup> Por.: *op. cit.* (*Pedagogika*).

uwagę na ważniejsze rodzaje związków obu tych obszarów myśli z filozofią kultury, a zwłaszcza z jej aspektami antropologicznymi, personalistycznymi, aksjologicznymi i teleologicznymi. Wątki te są ważne dla antropozofii pedagogicznej, rozpościerającej się pomiędzy wizją egzystencjalną i postmodernistyczną oraz alternatywnymi koncepcjami humanizmu edukacyjnego doby współczesnej.

## **Współczesne pedagogie humanistyczne i alternatywne**

Kryzys „wartości życia ludzkiego” uznawali niemal wszyscy egzystencjaliści jako stan immanentny dla losu człowieka. Destrukcje i patologie aksjologiczne wyrażały także różne odłamy pedagogiki „nowego wychowania”, która kontestowała dotychczasową tradycję pedagogiczną, zwłaszcza jej klasyczne i instrumentalne (behawioralne) schematy edukacyjne. Szczególnie doniosłą rolę odegrała ta rozległa formacja pedagogiczna, z której wyrastały na początku XX wieku najróżnorodniejsze koncepcje alternatywnego wychowania.

Pozostawały one w opozycji do pedagogiki autorytarnej, pozapsychologicznej i kładły nacisk na różne perspektywy i modele humanizujące wychowanie<sup>3</sup>.

**Człowiekiem zaczęły rządzić pragnienia posiadania dóbr materialnych, jest nastawiony na osiągnięcie sukcesu, nie panuje nad emocjami. „Pieniądz stał się wirusem przełomu XX i XXI wieku”**

Obecnie jesteśmy świadkami pogłębiającego się kryzysu kondycji humanistycznej człowieka, który opanował rozmaite technologie informacyjne, ale zagubił w znacznym stopniu podstawowe wartości ludzkie, takie jak: prawda, dobro, piękno, godność, sumienność, sprawiedliwość, altruizm, odpowiedzialność za siebie i innych itp. Człowiekiem zaczęły rządzić pragnienia posiadania dóbr materialnych, jest nastawiony na osiągnięcie sukcesu, nie panuje nad emocjami. „Pieniądz stał się wirusem przełomu XX i XXI wieku”<sup>4</sup>.

To sprawiło, że wielu ludzi osiąga swoją pozycję społeczną dzięki własnej solidnej i uczciwej pracy, inni zaś „drogą na skróty”, stosując przemoc i przejawiając amoralne postawy, nie licząc się z własnym filogenetycznym dziedzictwem kulturowo-humanistycznym. Zachwiany został

<sup>3</sup> Por.: *op. cit.* (*Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*); J. Bańka, *Filozofia cywilizacji*, t. 1, Katowice 1987; J. Czerny, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1999; J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002.

<sup>4</sup> J. Czerny, *ibidem* (*Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*), s. 34.

prawdziwy sens życia, wiara w ideały i wartości autoteliczne. Współczesną rzeczywistość ogarnia kryzys, przez co większość ludzi czuje się zagrożona i zagubiona w chaosie poglądów, idei, dążeń, zachowań, traci poczucie sensu kulturowego i egzystencjalnego. Erozji ulega ludzka wrażliwość na piękno, prawdę, przyjaźń, ochronę świata przyrody. Marginalnie traktowany jest „szerszy horyzont wychowania humanistycznego, filozoficznego, filologicznego i aksjologicznego”<sup>5</sup>.

Widoczny jest brak równowagi między wewnętrznymi i zewnętrznymi potrzebami jednostki. Współczesnemu człowiekowi, żyjącemu w „nierzeczywistym, wirtualnym” świecie obca staje się filozofia życia i refleksja nad jego wartościami i kulturowymi następstwami. To prowadzi coraz częściej do chorób cywilizacyjnych, depresji, obojętności wobec humanistycznego wymiaru życia itp. A chodzi przecież „tylko” o „sensowne, godziwe życie, cechujące się pełną dojrzałością aksjologiczną w sferze poznawczej, emocjonalnej i moralnej, a także wybór dobra w imię godności człowieka”<sup>6</sup>.

Czyżby zatem prorocze i ponadczasowe stały się słowa B. Suchodolskiego, który mówił: „żyjemy w epoce zmierzchu wychowania, a nawet jego likwidacji; (...) nie jesteśmy wprawdzie społeczeństwem bez szkół – co obiecywał I. Illich – ale jesteśmy społeczeństwem bez szkół wychowujących, a może nawet społeczeństwem bez wychowania prawdziwego w ogóle”<sup>7</sup>. Z drugiej jednak strony „kryzysy i konflikty są źródłem postępu społecznego i ważnym czynnikiem rozwoju człowieka”<sup>8</sup>. C. Rogers z kolei pisał: „Jeśli chcemy mieć obywateli, którzy potrafiliby żyć w świecie zmieniającym się jak kalejdoskop, możemy ich mieć tylko w przypadku, gdy zechcemy, by stali się oni uczniami samodzielnie decydującymi o przystąpieniu do zgłębiania wiedzy i o rozpoczęciu tego procesu”<sup>9</sup>.

Dodajmy – by stali się świadomymi uczestnikami i współtwórcami kultury. Trzeba zapobiegać dalszej dehumanizacji życia, zacieraniu się sfery etycznej i aksjologicznej, nie pozwalać tym samym na coraz dalsze „wynaturzenia rzeczywistości”. Konieczny jest tym samym „powrót do wielu myśli wychowawczych o charakterze humanistycznym, kulturowym, wielokulturowym, społeczno-moralnym i aksjologicznym”<sup>10</sup>. Chodzi o przygotowanie

<sup>5</sup> K. Szmyd, *Edukacja wobec kryzysu wartości społecznych*, „Oświata i Wychowanie” 2006, nr 3.

<sup>6</sup> J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006.

<sup>7</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980, s. 306 i 315.

<sup>8</sup> Kulpiński F.: *Aleksander Kamiński jako kontynuator pedagogiki Sergiusza Hessena*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, J. Gajda (red.), Lublin 1998, s. 75.

<sup>9</sup> *Idem*, *Tworzenie klimatu wolności*, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, K. Blusz (red.), Kraków 1992, s. 144.

<sup>10</sup> K. Szmyd, *op. cit.* (*Edukacja wobec kryzysu wartości społecznych*), s. 11.

„do życia i współżycia społeczno- moralnego ludzi, do kultury obywatelskiej, o przygotowanie jednostki do publicznego istnienia w warunkach »wolności i zniewolenia«, w nowej sytuacji kulturowo-ekonomicznej”<sup>11</sup>.

Oznacza to, że należy wnikliwiej rozpoznawać potencjalne możliwości człowieka i pedagogiki o orientacji antropologicznej i kulturowej. Jest ona ciągle niewyczerpaną intelektualnie i duchowo perspektywą jako dziedzina wiedzy o człowieku badająca relacje między kulturą a wychowaniem, pomiędzy człowiekiem „egzystencjalnym” i jego duchowością. Warto rozpoznawać, porównywać i poddawać ocenie złożone, ale niezwykle fascynujące w sensie antropologicznym, różnorodne i nadal inspirujące we współczesnym świecie „zamętu” wartości, aspekty humanistyczne filozofii człowieka, a także humanistycznie zorientowanego egzystencjalizmu. Należy to czynić, aby wzbogacać współczesny proces kształcenia człowieka o humanistyczne, ponadczasowe i uniwersalne wartości. Globalizujący się świat potrzebuje odpowiedniej moralności na miarę szybkich przemian, widocznych szczególnie w życiu gospodarczo-społecznym i kulturowym. Współczesna epoka „ponowoczesności” potrzebuje swego „odrodzenia”

**Współczesna epoka „ponowoczesności” potrzebuje swego „odrodzenia” duchowego i moralnego człowieka, stworzenia i wprowadzenia w życie nowej duchowości, humanistycznej i etycznej (...)**

duchowego i moralnego człowieka, stworzenia i wprowadzenia w życie nowej duchowości, humanistycznej i etycznej, o czym piszą m.in.: E. Fromm, J.P. Singer, Z. Bauman, H. Skolimowski, C.R. Rogers, H. Schonebeck, J. Szmyd i inni<sup>12</sup>.

Kultura i egzystencja człowieka, jego wychowanie, to obszary, które się przenikają, integrują i wzajemnie warunkują. Ich immanentną i nieprzemijającą cechą jest wspomaganie jednostki i społeczeństwa w racjonalnym i refleksyjnym wyborze wartości, sensu życia i samorealizacji, szkicując w ten sposób wzorzec osobowy obywatela współczesnej i przyszłej Polski oraz Europy. Należy zatem, jak twierdzi wielu myślicieli doby współczesnej, „otworzyć się” na drugiego człowieka, jego intelekt, życie duchowe, przywracać klasyczne i tradycyjne oraz tworzyć nowe „uniwersalne” wartości. Chodzi o to, aby zachować pamięć i kontynuację fundamentalnych wartości kultury w każdym człowieku, by zachować humanistyczną kondycję

<sup>11</sup> *Ibidem.*

<sup>12</sup> Por.: L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.

współczesnego człowieka w jego dalszej perspektywie rozwoju. Dzięki temu „być może świat stanie się bardziej sprawiedliwy, szczególnie w stosunku do tych, którzy bezlitośnie spychani są na margines i nierzadko skazywani na nędzę i głód”<sup>13</sup>. Tak więc kultura wartości i etyka globalnego świata są szansą dla człowieka żyjącego tu i teraz oraz w przyszłości, by egzystował w otoczeniu właściwie pojmowanej kultury humanistycznej oraz uniwersalnych i ogólnoludzkich wartości<sup>14</sup>.

## Wartości kultury a edukacja w perspektywie ponowoczesnej

Historycznie rzecz ujmując, należy skonstatować, że idee antyczne, renesansowe „nie przepełniły w wystarczającym stopniu edukacji, i nie wniknęły do aksjologii wychowania głębiej, tak jak tego pragnęli ich twórcy. Być może dziś mielibyśmy mniej zjawisk globalnej dehumanizacji świata i przykładów destrukcji kondycji moralnej człowieka”<sup>15</sup>. Bowiem „ponowoczesna” rzeczywistość przypomina kołysanie się statku, na którym spadają wszystkie cenniejsze lampy mimo deklarowanej pewności, że są one dobrze przymocowane; współczesny człowiek jest nieustannie zmuszany do „przyspieszania, niszcząc okruchy wartości”<sup>16</sup>. Instynktownie jednak poszukuje światełka w mroku, które wskaże mu właściwą drogę ratowania gasnących wartości.

Uprawnione wydaje się twierdzenie, zgodnie z którym współczesne pedagogie humanistyczne i kulturowe pozostają w wyraźnej opozycji wobec obecnych „ponowoczesnych” i postmodernistycznej tendencji do „akulturyzacji” człowieka. Spór dotyczy miejsca tych antropologicznie ważnych nurtów myśli o wychowaniu, o istotę współczesnych zjawisk destrukcji kultury i kondycji duchowej człowieka. Jest to także sprzeciw wobec „odczłowieczonych technologii życia”, za którymi nie nadąża samoświadomość kulturowa i normy moralne. Chodzi o to, aby zachować tożsamość podmiotową i zwartość aksjologicznych idei wychowawczych i edukacyjnych, które łączą kulturowe tradycje, wzmacniającą podmiotowe więzi „międzyjednostkowe”, człowieka z grupą, z kulturą zbiorowością

<sup>13</sup> H. Skolimowski, J.K. Górecki, *Zielone oko Kosmosu. Wokół filozofii w rozmowach i esejach*, Wrocław 2005, s. 138.

<sup>14</sup> Por.: J. Szmyd, *Etyka globalna jest bardziej konieczna niż możliwa; Postmodernizm a etyki sumienia; Odmienne odczytywanie rzeczywistości moralnej świata ponowoczesnego; Czy cywilizację postindustrialną da się ocalić? Rozważania pomiędzy pesymizmem a optymizmem*, Kraków 2006; Z. Frączek, *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002.

<sup>15</sup> K. Szmyd, *Antyczne i renesansowe rodowody humanistyki*, „Oświata i Wychowanie” 2003, nr 3, s. 31.

<sup>16</sup> I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 89.

ludzi. Na tej drodze można uniknąć w przyszłości globalnych kryzysów kultury jako całego dorobku filogenetycznego gatunku i wartości duchowych indywidualnego człowieka. Nurty humanistyczne podejmują krytykę „nowoczesnej cywilizacji opartej na idei rozumowego i jednolitego porządku istniejącego w świecie, który okazał się iluzją”<sup>17</sup>.

Nurty ponowoczesnej myśli o wychowaniu budzą obok aprobaty, także protesty, silne namietności intelektualne, oceny i kontrowersyjne stanowiska na gruncie pedagogiki i wychowania. Interdyscyplinarny charakter antropologicznych orientacji wychowawczych skłania do pogłębionej naukowej analizy myśli humanistycznej o wychowaniu z punktu widzenia założeń pedagogiki kultury, począwszy od starożytności, aż po dzisiejsze „destrukcje humanizmu”, uwzględniając zróżnicowane założenia humanistycznej pedagogiki krytycznej, w tym także postmodernistycznej, rozpatrywanych z perspektywy filozoficzno-aksjologicznej<sup>18</sup>.

Współczesna pedagogika kultury wymaga nieustannej aktualizacji i weryfikacji, uwzględniania nieuchronnych przemian kulturowych, włączania i adaptowania rozwijającej się stale wiedzy naukowej o człowieku i jego świecie. Autor tej tezy dodaje, że „wiele elementów systemu naukowego stworzonego przez pedagogów kultury, w szczególności tych odnoszących się do podstaw humanistycznych, zostało przyjętych przez pedagogikę współczesną w ogólności oraz włączonych do wielu tradycyjnych i nowych jej subdyscyplin, nurtów, kierunków etc.”<sup>19</sup>.

W ostatniej dobie pedagogika jako nauka o wychowaniu wzbogaciła się o wiele różnych nurtów, kierunków i teorii. Potwierdza to nurt umysłowy, który pojawił się na przełomie XX i XXI wieku o nazwie postmodernizm, mający swoje źródła w amerykańskiej sztuce, architekturze i literaturze. Ten specyficzny kierunek intelektualny ze Stanów Zjednoczonych dotarł również do Europy. Ma swoich reprezentantów i interpretatorów. Są to m.in.: J. Howe, J. Hasson, R. Rorty, J. Hubermas, J.F. Lyotard, J. Derrida, Z. Bauman, T. Szukdlarek, Z. Melosik i inni. Ciągłe jest poddawany krytyce za zbyt śmiałe, oryginalne poglądy oraz chaos jaki czyni w kulturze. Za odrzucenie racjonalizmu, optymizmu poznawczego i praktycznego oraz skłonność do zbyt wielu generalizacji<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> Por.: *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2002, s. 887.

<sup>18</sup> J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002.

<sup>19</sup> D. Kubinowski, *Pedagogika kultury jako źródło współczesnych inspiracji teorii uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego*, [w:] *Pedagogiczna oświata na Ukrainie i w Polsce: realia i perspektywy*, D. Herciuk, R. Kucha (red.), Lwów 2008, s. 212.

<sup>20</sup> Z. Melosik, *op. cit.* (*Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*).

Postmoderniści zwracają uwagę na istotne problemy wychowawcze, które do tej pory były bagatelizowane i pomijane. Wyjaśniają m.in., iż rozwój współczesnej cywilizacji niesie ze sobą głębokie zmiany, w tym również zmiany w etyce społecznej, postawach i poglądach człowieka. Odnoszą się więc do szeroko pojętej kultury i wychowania w indywidualistycznie pojętej przestrzeni wartości. Twierdzą bowiem orędownicy tej formacji umysłowej, że „odmienność nie jest grzechem pierworodnym, lecz wyrazem bogactwa społeczeństwa, w którym żyjemy. Stąd różnice nie powinny być represjonowane, lecz kultywowane”<sup>21</sup>.

Jak dotąd nierozwiązany pozostaje problem relacji między założeniami kulturowych orientacji wychowania a postmodernistycznymi koncepcjami edukacji i rozwoju człowieka, który ulega w postmodernistycznym globalnym świecie alienacji i relatywizmowi moralnemu, osamotnieniu wśród ludzi. Zagadnienia te stanowią obecnie ważne inspiracje dla rozważań antropologicznych, aksjologicznych i egzystencjalnych w dziedzinie wychowania.

## **Człowiek i jego wychowalność w myśli egzystencjalnej J.P. Sartre’a**

Rozpatrując wyżej ukazane zagadnienia, można wyjść od Sartre’owskiego stwierdzenia, że „egzystencjalizm jest doktryną, która czyni życie znośnym i która głosi, że wszelka prawda i wszelkie działanie związane jest środowiskiem i subiektywnością ludzką”<sup>22</sup>. Warto dodać, iż punktem wyjścia do zaistnienia i rozwoju wewnętrznej samoświadomości człowieka i subiektywnej świadomości grupy jest, jak twierdzi Sartre, tzw. „czysty subiektywizm”. Inaczej mówiąc, jest to moment, kiedy człowiek staje wobec „siebie samego”, wobec swojej samotności, która w istocie rzeczy jest immanentna, nieuchronna i realna w każdym ludzkim życiu. W mniemaniu Sartre’a czyni to nas w pewnym sensie „a priori” niezdolnymi do wzajemnej solidarności w duchowym rozwoju, w kulturowym współistnieniu ze sobą. Może to oznaczać, że w sensie antropologicznym czy humanistycznym jest to stanowisko głęboko pesymistyczne, nie w pełni uzasadnione kulturowo, z punktu widzenia perspektywnej psychiczności humanistycznej człowieka. Stanowisko to odbiera szanse świadomego inicjowania samorozwoju człowieka w kulturze, którą tworzy nie kto inny, a sam człowiek. Odrzuca również możliwości rozwijania owej „subiektywności”, czyli stopniowego osiągnięcia osobowego świata w wyniku

<sup>21</sup> *Op. cit. (Pedagogika)*, s. 460.

<sup>22</sup> J. P. Sartre, *Egzystencjalizm jest humanizmem*, Warszawa 1989, s. 19.

wychowania i samowychowania jako zjawiska immanentnego gatunkowi ludzkiemu od początku jego filogenetycznego rozwoju.

Egzystencjalizm w większości jego odmian ukazuje „ponure” strony życia ludzkiego. Nie jest w gruncie rzeczy nurtem atawistycznym, mimo różnych sposobów ujmowania człowieka poza kulturą z pozycji skrajnego egzystencjalizmu, który psychiczność człowieka redukuje do strachu, biologicznego lęku o utratę własnego bytu fizycznego. Nie jest to myśl czysto naturalistyczna ani też pozahumanistyczna. Egzystencjalizm w sensie antropologicznym i pedagogicznym może poszukiwać drogi racjonalnej równowagi pomiędzy pesymizmem a optymizmem. Fundamentalnym zagadnieniem według Sartre'a pozostaje doświadczenie ludzkie, które – dodajmy – jest ze swej istoty gromadzeniem wiedzy, refleksji i ocen o sobie, ludziach i świecie. Jest więc naturalnym procesem wychowania, który ma równie ważną wartość, co świadome, intencjonalne kształcenie osobowości człowieka we wszystkich jej sferach; intelektualnej, duchowej, społecznej, moralnej, estetycznej, egzystencjalnej itp.

Z punktu widzenia współczesnych dylematów aksjologicznych i egzystencjalnych człowieka w cywilizacji globalnej ważne dla pedagogiki stają się dylematy kształtowane na podstawie nastrojów upadku współczesnej cywilizacji, degradacji kondycji humanistycznej człowieka, a zwłaszcza etyki globalnej<sup>23</sup>. Egzystencjaliści w pewnym sensie proroczo głosili w połowie minionego wieku, iż ludzie zawsze dążą do upadku i trzeba wielkiej siły, aby ich przed tym powstrzymać<sup>24</sup>. Ten syndrom nieuchronnego upadku cywilizacji człowieka był zawsze obecny w dziejach ludzkości, a obecnie nasila się w dobie globalizacji i zagrożeń ponowoczesnej cywilizacji. Stąd Sartre za nieprawdziwe uznawał poglądy ludzi, że egzystencjalizm jest formacją skrajnie i jedynie pesymistyczną. Można przyjąć, że w szerszej perspektywie dziejów ludzkości jest koncepcją w jakiejś mierze realistyczną. Generalnie jest to formacja umysłowa, której założenia potwierdzają się w złożonym emocjonalnie życiu człowieka. Ma ona wiele wspólnego ze współczesnymi nurtami pedagogiki alternatywnej, antypedagogiki, postmodernizmu, indywidualizmu pedagogicznego, emancypacji osoby ludzkiej, wolności podmiotowej i samorealizacji<sup>25</sup>.

Pokrewieństwa obu tych formacji dotyczą fundamentalnych kwestii kondycji ludzkiej, autentycznych problemów życia, wolności wyboru i realnej odpowiedzialności osobowej i podmiotowej, a także progresywnych procesów

<sup>23</sup> J. Szmyd, *Kryzys moralności w świecie ponowoczesnym*, „Edukacja Filozoficzna” 2008, Vol. 46, s. 59–76.

<sup>24</sup> Por.: J. P. Sartre, *op. cit.* (*Egzystencjalizm jest humanizmem*), s. 21.

<sup>25</sup> Warto przy tej okazji powołać się na następujących badaczy: H. Von Schenebecka, A.H. Masłowa, C.R. Rogera, Z. Melosika, T. Szkudlarka i innych.

rekonstrukcji kultury ludzkiej urzeczywistnianej przez edukację i wychowanie osobowości kulturowej. Egzystencjalizm, niezależnie od ugruntowanych wokół niego stereotypów dotyczących tzw. „nihilizmu” tej formacji intelektualnej, zwłaszcza w sferze nastawień emocjonalnych, poszukuje realistycznej oceny kondycji egzystencjalnej człowieka. Problem ów ukazywany jest podobnie w radykalnych poglądach pedagogiki krytycznej jako kryzys człowieka ostatniej doby, dotyczy to zwłaszcza dalszej perspektywy jego istnienia osobowego i zbiorowego, egzystencjalnego i kulturowego. Chodzi tu o poczucie jedności człowieka ze swoim otoczeniem, poczucie tożsamości w globalnym świecie, świadomość ciągłości kulturowej, moralności naturalnej i uniwersalnej w świecie zrelatywizowanych wartości międzyludzkich.

**Egzystencjalizm, niezależnie od ugruntowanych wokół niego stereotypów dotyczących tzw. „nihilizmu” tej formacji intelektualnej, zwłaszcza w sferze nastawień emocjonalnych, poszukuje realistycznej oceny kondycji egzystencjalnej człowieka**

Egzystencjaliści o różnych orientacjach: Jaspers, Marcel, Heidegger, Sartre, Camus i inni podkreślają, że „istnienie” poprzedza istotę rzeczy (egzystencja – esencję). Mówiąc językiem bliższym pedagogice, punktem wyjścia powinna

być „subiektywność”, która we współczesnej pedagogice urosła do rangi pojęcia kluczowego i fundamentalnej kategorii wychowawczej. Zgodnie z takim myśleniem o wychowaniu człowieka jednostka może realizować się w swojej egzystencji przede wszystkim poprzez samorealizację własnego „ego”. Kolejne pojęcia antropologiczne i wychowawcze, które legły u podstaw „rozwijania człowieczeństwa”, to wolność i jej ograniczenia, ludzkie perspektywy stawania się kimś, możliwość projektowania własnego rozwoju, wszystkiego, co leży w zasięgu subiektywnych, czyli osobistych jednostkowych możliwości. Oznacza to, że człowiek najpierw istnieje, a dopiero potem, jak mówi Heidegger, definiuje się<sup>26</sup>. Dodajmy, czyni to poprzez wychowanie zewnętrzne (wpływy otoczenia) i samowychowanie, czyli drogę świadomej i odpowiedzialnej autokreacji siebie.

Dla pedagogiki kreatywnej, podmiotowej, subiektywnej, a więc humanistycznej, człowiek ma być inspirowany do autokreacji, ale urzeczywistnia się sam poprzez samorealizację, wewnętrzną „samoinicjatywę”, świadomość i samoświadomość swoich możliwości i warunków ich samospełnienia. Obie te formacje, egzystencjalna i ponowoczesna są realistyczne, w istocie antropologiczne, do pewnego stopnia naturalistyczne i w tym sensie humanistyczne, czyli eksponujące autonomię i odrębność człowieka, często

<sup>26</sup> J. P. Sartre, *op. cit.* (*Egzystencjalizm jest humanizmem*), s. 27.

do poziomu skrajnego odosobnienia, dramatu osobności, indywidualizmu. Można zatem powiedzieć, że zarówno na gruncie pedagogiki kontestującej instrumentalizm behawioralny, jak i w nurcie humanistycznego egzystencjalizmu, „człowiek pierwotnie jest niczym”<sup>27</sup>. Dodajmy jednak, że stanie się kimś później, stanie się takim, jakim uczyni go wychowanie i tym, co sam uczyni ze sobą. Jest to w istocie egzystencjalna konstatacja antropologiczna i pedagogiczna, niepozbawiona humanistycznych pierwiastków progresywnego postępu człowieka poprzez wychowanie i samorozwój.

Nawet najbardziej ortodoksyjne orientacje pedagogiki krytycznej uznają pewien zakres zewnętrznego, kulturowego wpływu wychowawczego, modyfikującego rozwój społeczny człowieka. Z pedagogicznego punktu widzenia, a co jest do pewnego stopnia zbieżne z egzystencjalnym sposobem myślenia „człowiek stworzy siebie w przyszłości”. Dodajmy, człowiek jest przede wszystkim „projektem” przeżywającym siebie i byt zewnętrzny w sposób subiektywny, osobisty, niepowtarzalny w sensie egzystencjalnym. Jest to też nie zawsze uświadomione dążenie do „osobowego dzieła własnego”, podmiotowego rozwoju, przy koniecznym wsparciu wychowania. Ale wychowanie w odróżnieniu od sceptycyzmu w tej kwestii ze strony egzystencjalistów jest ważnym i w pewnym sensie autonomicznym czynnikiem stawania się człowiekiem „esencjonalnym”, świadomym siebie, swojej egzystencji i podmiotowej subiektywności. Z tego punktu widzenia człowiek jest przede wszystkim „projektem przeżywanym subiektywnie”. To zaś pozostaje w zgodzie z pedagogiami humanistycznymi i krytyczno-podmiotowymi.

Zgodnie z egzystencjalistycznym pojmowaniem natury ludzkiej „człowiek najpierw istnieje, zdarza się, powstaje w świecie, a dopiero później definiuje się”<sup>28</sup>. Używa się w tym kontekście figury intelektualnej i retorycznej, zgodnie z którą „człowiek poza tym jest nie tylko takim, jak siebie pojmuje, lecz takim jakim chce być”, dokonuje osobistego „skoku we własne istnienie”<sup>29</sup>. Dostrzegamy tu istotne podobieństwo poglądów z współczesnymi nurtami w pedagogice i psychologii postmodernistycznej, do licznych odłamów pedagogiki alternatywnej itp. Można też dostrzec genetyczne i immanentne podobieństwa, zwłaszcza gdy idzie o wątek skrajnego odosobnienia człowieka, indywidualizmu do granic patologii egzystencjalnej, zaprzeczającej jego humanistycznej kondycji bycia istotą społeczną, której rozwój kulturowy i psychologiczny możliwy jest we współpracy z inną jednostką, w społecznościach ludzkich. Tego rodzaju

---

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 21

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 26.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 27.

ujęcia są bliskie postmodernistycznym sposobom myślenia o człowieku i jego wychowalności, a zwłaszcza granic wychowania, które nie mogą naruszać podmiotowej istoty człowieka.

W tym kontekście rozważań warto jeszcze zwrócić uwagę na tezę egzystencjalną, zgodnie z którą człowiek nie do końca jest świadomy swego rozwoju, celu, kierunku itp. Egzystencjaliści kładą nacisk na swoisty imperatyw instynktu życia, trwania i przetrwania, mimo dramatu zagrożenia życia. Natomiast nawet radykalni zwolennicy antypedagogiki wskazują na to, że człowiek jest podmiotem przeżywającym swoją subiektywność, odczuwającym własną samoświadomość. Sartre'owski egzystencjalizm akcentuje swoistą inercję samowiedzy człowieka; jego istnienie nie podlega głębszemu samopoznaniu, w zasadzie nie staje się tym, czym by chciał być, pozostaje jednostką samotną i zatowizowaną. Na przeszkodzie tak rozumianej samorealizacji stoi niedoskonałość działania woli człowieka, która dla większości ludzi następuje później, wtedy, gdy niejako samorzutnie zrealizują się życiowe losy, gdy dokonają się niezależne od człowieka fakty egzystencjalne. Postawa ta wyraźnie ogranicza rolę wychowania i edukacji człowieka, deprecjonuje także znaczenie w tym względzie kultury ludzkiej.

Widać z tego, że egzystencjalizm Sartre'owski, jako bliski humanizmowi, nie jest w stanie przełamać syndromu „wrzucenia” człowieka w otchłań dramatu samotności, radzenia sobie z nieszczęściem swojego trwania i przetrwania we wrogim dla siebie świecie. Utrzymuje, że człowiek jest „samotnie” odpowiedzialnym za swoją egzystencję, choć sam nie posiada skutecznych instrumentów wpływania na swój los. Myśl ta ignoruje zatem wartość wychowania jako domeny ludzkiej i drogi do „psychosubiektywnego” przekraczania egzystencjalnej ograniczoności człowieka. Można jednak zauważyć istotne pokrewieństwa egzystencjalizmu Sartre'owskiego i humanistycznych pedagogii jako formacji filozoficzno-antropologicznych, które przekładają się na sfery psychologiczne i pedagogiczne. Może to polegać na uświadamianiu młodemu człowiekowi, czym jest on sam jako istnienie i na możliwości realizowania się w nim człowieczeństwa. Ale na tym egzystencjalizm w zasadzie poprzestaje. Natomiast współczesne, nawet najbardziej radykalne nurty pedagogiczne, podkreślają odpowiedzialność za siebie, także w sensie współbycia z innymi, wskazują na humanistyczną solidarność między ludźmi, mimo skrajnego indywidualizmu jednostek, posuniętego czasem do granic egotyizmu egzystencjalnego.

Istotne podobieństwo zachodzi w sposobie interpretowania subiektywności ludzkiej, która istnieje w każdym człowieku, określając jego

podmiotowość. Ale także tworzy ona organiczne ramy uniemożliwiające wyjścia poza ludzką, ontologiczną subiektywność. Żadne wychowanie nie może przezwyciężyć tej antynomii, owej bariery egzystencjalnej, granicy poznania świata, samopoznania siebie i innych członków gatunku ludzkiego. I jeżeli w egzystencjalizmie jest to czynnik fundamentalnie negatywnie określający kondycję niemożności, nieracjonalność egzystencji, to w pedagogicznym widzeniu podmiotowej subiektywności można upatrywać szanse i nadzieje, a przede wszystkim potrzebę „samowspierania” się ludzi w swych „egzystencjalnych” zmaganiach. Owa subiektywność istnienia i rozwoju człowieka jest szansą dla różnych wyborów dokonywanych przez niego. Jest to też czynnik różnorodności, wielości humanistycznych możliwości człowieka w wychowaniu i przez wychowanie, swego rodzaju ratunek dla egzystencjalnej „destrukcji” i poczucia marności bytu ludzkiego, który w istocie nie zasługuje na takie jednostronne zdefiniowanie na gruncie „humanistycznego” egzystencjalizmu Sartre’a. Jest to w istocie negatywny obraz człowieka, pesymistyczny, bo pomija psychologię pozytywnych przeżyć i intelektualnych znaczeń wychowania człowieka dla realnych spełnień w rzeczywistym świecie<sup>30</sup>.

Poza tym owa subiektywność jako podłoże wychowania zawiera różne konsekwencje, między innymi te, które dotyczą szansy stwarzania siebie, pewnego wzoru człowieka dla siebie i człowieka w ogóle. Jest to osobliwa, bo subiektywna, instynktowna, archetypowa projekcja człowieka wybranego przez siebie. I tu zawiera się owa szansa przełamania egzystencjalnego kanonu, który wyraża się m.in. niepokojem, lękiem, osamotnieniem, poczuciem beznadziejności. Postmoderniści zorientowani pedagogicznie, choć sceptyczni w pojmowaniu szans edukacyjnych poprzez wartości kulturowe, dostrzegają jednak warstwę owego indywidualizmu kulturowo-etycznego, egocentrycznego, ale szanującego osobę ludzką, jej wolność i suwerenność, perspektywę w świecie itp. Jak twierdzi Sartre, czyn indywidualny człowieka angażuje ludzkość, jest więc działaniem na rzecz rekonstrukcji i progresji kulturowo-wychowawczej. W ten sposób człowiek niezależnie od swojej woli jest odpowiedzialny za samego siebie i za wszystkich ludzi, stwarzając pewien wzór człowieka poprzez ten osobisty wybór. Ponadto egzystencjaliści mówią, że człowiek dokonuje wyboru siebie, wybierając ludzi, czyli opowiada się za jakimiś wartościami, także kulturowymi i wychowawczymi. Te metaforyczne ujęcia wskazują na rodzaj nadziei i możliwość przekraczania owego stygmatu skazującego człowieka na jego niemożność i egzystencjalnie

<sup>30</sup> Por.: J.P. Sartre, *Drugi wolności*, Kraków 2005; *idem*, *Słowa*, Warszawa 1964.

zamknięty los. Widoczne w Sartre'owskim nurcie egzystencjalizmu humanistyczne pierwiastki otwierają się na szanse wychowania człowieka „mimo wszystko”<sup>31</sup>.

Niektórzy egzystencjaliści twierdzą, że lęk, niepokój, czy trwoga<sup>32</sup> nie musi prowadzić do beczynności. Może wywoływać ruch, skłonność do działania samookreślającego własną indywidualność na tle i wobec innych jednostek. Działanie to z natury rzeczy zawiera pierwiastki rekonstruuujące doświadczenia osobnicze, a tym samym i akty autowychowawcze. Są one immanentne dla rodzaju ludzkiego w jego progresywnym z natury nastawieniu wobec siebie i dostępnego świata. W formacjach idealistycznych postmodernizmu jest więcej pierwiastków otwierających się na przeżywanie wartości, zarówno siebie, własnej psychiczności, jak i na wartości istniejące poza człowiekiem, w realnym świecie, również transcendentne. Wydaje się, że dla wychowania społeczno-moralnego potrzebne jest wzmocnienie filogenetycznych, czyli kulturowych idei wychowawczych, zmierzających do odczytywania wartości wychowawczych w dobie swoistego załamania tradycyjnej tożsamości człowieka współczesnego. Ale jest to jeden z punktów widzenia, który nie wyczerpuje złożonej problematyki stosunku egzystencjalizmu do wychowania i wychowalności. Jest to postawa intelektualna, która wyraźnie nie dowartościowuje perspektywy wychowania i wychowalności człowieka. Nie wydaje się, aby ta formacja stanowiła wyczerpującą propozycję edukacyjną wobec zwrotnego w dziejach cywilizacji ludzkiej momentu.

W końcu pojawiają się pomiędzy prezentowanymi tu formacjami umysłowymi, tj. pedagogiką kultury, postmodernizmem i egzystencjalizmem pola wspólne, ale też dość fundamentalne różnice. Bardzo zbieżna, choć wywiedziona z różnych źródeł i przesłanek jest teza, zgodnie z którą „człowiek jest wolnością”; z tej perspektywy jesteśmy sami i nikt nas nie może usprawiedliwić. Jest to perspektywa smutna, i jednostronna zarazem, nawet dla mistycznych, religijnych programów i wizji wychowania. Postmodernizm, choć akceptuje fakt, że człowiek jest wolny, to jednak – rzucony w świat – jest odpowiedzialny za wszystko, co robi. Nie odrzuca szansy na pewien rodzaj wychowania czy przystosowania człowieka do „płynącej ponowoczesności”. Jest to jednak egocentryczne, nadmiernie zindywidualizowane i „konsumerystyczne” przystosowanie do tej rzeczywistości. Chodzi tu więc o przełamywanie ponowoczesnego sposobu pojmowania świata, jego racjonalności, aprobowania dehumanizacji, relatywizacji i fragmentaryzacji wszelkich wartości.

<sup>31</sup> Por.: B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.

<sup>32</sup> Por.: S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie*, Warszawa 1987; K. Toeplitz, *Kierkegaard*, Warszawa 1975.

Zarówno kulturowe, jak i postmodernistyczne formacje umysłowe i pedagogiczne wyrażają przekonanie, zgodnie z którym człowiek jest wolny, ale wychowanie ma go w tym wesprzeć. Tym sposobem mimo wszystko stawia na człowieka *in statu nascendi*. Przyszłością człowieka jest jednak sam człowiek, który odkrywa człowieka, czyni to mimo instrumentalizacji i uprzedmiotowienia relacji międzyludzkich; mimo zagubienia i alienacji zawsze zwraca się do człowieka, tam poszukuje potwierdzenia własnego człowieczeństwa. Interesujący jest również wątek psychologiczno-pedagogiczny dotyczący moralności jako dziedziny kondycji człowieka. Sartre dostrzega dualizm, wahanie, pewien konflikt pomiędzy współczuciem i poświęceniem dla jednostki, szerzej rozumianej moralności, dzisiaj określonej jako globalna. Przychyla się do poglądu Kanta<sup>33</sup>, który człowieka nie traktuje jako środek, ale jako cel. W przypadku Sartre'a cel nie jest jednak wyraźny w sensie projekcji zmiany wychowawczej. Właściwie nie ma tu jakiegokolwiek pozytywnej wizji wychowawczej dla człowieka. Jest ona trudna do określenia, zdefiniowania i przełożenia na uznane paradygmaty pedagogiczne. Podobnie jest we współczesnej pedagogii, z jej aksjologią i teleologią, która jest bardzo zindywidualizowana, zrelatywizowana, nie posiada praktycznie trwałych odniesień i ugruntowania w wartościach uniwersalnych, ogólnoludzkich. Są one bowiem zmienne, sytuacyjne i zindywidualizowane, płynne, dokonujące się w drodze w związku z różnymi potrzebami itp.

Jak widać, egzystencjalizm i postmodernizm prezentują podobne stanowiska, gdyż wychodzą z założenia, że wartości są wątpliwe, nieostre, zmienne. Podkreśla się, iż postawy moralne i uczucia z nimi związane budowane są poprzez czyny i zachowania osobowe. A człowiek sam ponosi odpowiedzialność za odkrywanie, odszyfrowywanie tropów etycznych i uczuciowych. Zauważa się tu również podobieństwa „pedagogiczne”, które dotyczą owej skrajnej subiektywności i przypadkowości, istnienia w codziennym życiu człowieka bez reguł, indywidualnie odkrywającego świat i w nim siebie. W obu przypadkach przyjmuje się tezę, iż świata nie należy przewycięzać, należy przewycięzać siebie samego. Człowiek jest wolny, ale też nie istnieje idealna natura ludzka, która niejako z góry gwarantuje optymalny jej rozwój. Stąd też wychowanie i wychowalność człowieka w obu koncepcjach natrafia na problem z ustaleniem aksjologii i teleologii wychowawczej.

Jednym z głównych twierdzeń Sartre'a i w ogóle egzystencjalizmu antropologicznego oraz kulturowego jest teza, że „człowiek nie jest tylko

<sup>33</sup> Por.: *Dziedzictwo Kanta*, J. Garewicz (red.), Warszawa 1976.

tym, czym siebie uczyni”<sup>34</sup>. Jest to stanowisko paradoksalnie zbliżone do pedagogiki kulturowej i społecznej. Tak naprawdę większość ludzi, może nawet wszyscy, określa swoją aktualną sylwetkę osobową i jej projekcje w perspektywie „superego”. W ten sposób odkrywa wszystkich innych ludzi jako warunek swojego istnienia. Dzięki temu możemy uzyskać jakąś prawdę o sobie. Podobnie więc jak w nurtach humanistycznych sądzi się, że „drugi człowiek jest nieodzowny tak dla mego istnienia, jak i dla mego poznania siebie samego”<sup>35</sup>. Do odkrycia własnego wnętrza potrzebna jest psychiczność drugiego człowieka, jego poznawanie jest też źródłem własnej samowiedzy i postępu osobowego. Warto zauważyć, iż owa afirmacja siebie i otoczenia ma wielkie znaczenie dla doświadczeń wychowawczych, gdyż jest to odkrywanie świata intersubiektywnego, osobowego i realnego bytu jako podstawy egzystencji człowieka. Poprzez odkrywanie i wychowawczą samowiedzę dowiadujemy się, kim jesteśmy i kim są inni. Ta konstrukcja psychologiczno-samokreatywna i autowychowawcza stanowi podstawę wychowania pojętego autonomicznie, podmiotowo poprzez uwewnętrznianie świata.

Egzystencjalizm, podobnie jak liczne nurty pedagogii alternatywnej, nie może sobie poradzić ze zrozumieniem osoby ludzkiej pojmowanej progresywnie w perspektywie indywidualnej i społecznej równocześnie. Okazuje się, że trudniejsze jest definiowanie natury ludzkiej aniżeli postulatów teleologii wychowawczych, wartości egzystencjalnych i moralnych. Choć zamiary ludzkie mogą i są różne, to jednak wszystkie spotykają się na poziomie subiektywności i obiektywności, czasami na pograniczach obu tych sfer, które w istocie wzajemnie się przenikają i dopełniają w realnym życiu. To również znajduje swój wyraz w podstawowej antynomii wychowawczej dotyczącej rozumienia świata zewnętrznego oraz przeżywania i tworzenia świata wewnętrznego, a więc jedności rozwoju indywidualnego i uspołecznienia człowieka.

Na gruncie egzystencjalizmu podkreśla się, że wybory jednostki wiążą się z osobistym zaangażowaniem, za które człowiek ponosi organiczną i kulturowo nabywaną odpowiedzialność. Być może w tym tkwi swoista kwintesencja i esencjonalny wymiar wychowania w świetle indywidualistycznych koncepcji życia na własny rachunek. Zauważa się tu pokrewieństwo takiego sposobu myślenia o człowieku z konformistycznymi kierunkami wychowania, które w skrajnym pojmowaniu wolności zapominają o powinnościach etycznych i zobowiązaniach współbycia ludzi ze sobą, o naturalnej etyce współodpowiedzialności człowieka wobec człowieka.

<sup>34</sup> J.P. Sartre, *op. cit.* (*Egzystencjalizm jest humanizmem*), s. 54.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 61.

Można nawet założyć, że humanistyczny, Sartre'owski egzystencjalizm jest bardziej powściągliwy w pojmowaniu wolności i anarchii w relacjach między ludźmi. Sartre jest względnie umiarkowany, gdy idzie o wybór własnej, osobistej moralności, tworzenia siebie mimo ograniczeń egzystencjalnych, a wybór nie jest dowolny. Owe wybory są ograniczone, gdyż w danej chwili są jedyne, jedynie możliwe i dostępne. To oczywiste zdanie ma niezwykle trafność, gdyż w wychowaniu wszelkie wybory, a więc decyzje, postanowienia, opowiadanie się po stronie określonych wartości są tylko po części wyborem suwerennym. Jest tak dlatego, że decyzje te nie są nigdy autonomiczne, są także uwarunkowane „presją” wychowania heteronomicznego. Z tym wiążą się sądy i oceny dotyczące efektów wychowania, które nie poddają się ocenie zewnętrznej, ponieważ dostrzegamy jedynie objawy, niektóre manifestacje, które mogą być czymś innym niż istotny stan moralny człowieka, jego rzeczywiste sądy, przekonania i przeświadczenia. Mogą być wywołane sytuacyjnie, uwarunkowane środowiskowo i kulturowo, także jako nawyki, nie zawsze dostatecznie zinterioryzowane aksjologicznie. Z drugiej zaś strony autor *Mdłości* przeciwstawia się prymitywnie pojętemu determinizmowi moralnemu, wynikającemu ze stanów egzystencjalno-emocjonalnych, popędów organicznych czy tzw. przyrodzonej moralności itp.

Współczesne wychowanie dość często odwołuje się do niektórych aksjomatów egzystencjalizmu w sposób intuicyjny, wybiórczy i dość przypadkowy. Sartre pisze bowiem, że człowiek jest bytem, którego istota poprzedzona jest przez istnienie. Oznacza to, że wartości stwarzamy ponad egzystencją, że życie nie posiada wartości w sensie *a priori*, „zanim zaczęliśmy żyć, życie było niczym”<sup>36</sup>. Zgodność z pedagogiami ponowoczesnymi zachodzi wtedy, gdy egzystencjaliści mówią, że od nas zależy, czy potrafimy nadawać życiu sens społeczny i kulturowy. Dodajmy, że dzieje się tak, gdy wartości jako wynik uczenia się stanowią afirmowane przez nas doświadczenia życiowe. Widać z tego, że istnieje możliwość stwarzania wspólnoty ludzkiej jako wartości humanistycznej i etycznej, które są kluczowymi kategoriami pedagogicznymi.

Interesująca z punktu widzenia pedagogicznego i egzystencjalnego jest opozycja pomiędzy humanizmem aksjologicznym w wychowaniu, a egzystencjalizmem jako przystosowaniem dla zachowania istnienia. Sartre z czasem poszukiwał kompromisu pomiędzy tymi fundamentalnymi kategoriami antropologicznymi. Ostatecznie stwierdził to, co go zbliżało do pedagogiki podmiotowej, personalistycznej, iż humanizm pedagogicz-

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 75, 78.

ny można rozumieć jako teorię, która traktuje człowieka w wychowaniu jako cel i najwyższą wartość. Równocześnie realistycznie sądził, że nie można wydać skończonego sądu o człowieku w jego dalszej perspektywie życia, że misja wychowania nigdy nie jest kończona. Unikał w ten sposób jednoznacznych twierdzeń pedagogicznych dotyczących skuteczności aplikowania wartości aksjologicznych i teleologicznych w wychowaniu. Przestrzegał, że trzeba uważać, aby nie popaść w tzw. „kult ludzkości” (A. Comte), gdyż takie radykalne podejście do własnej kultury może prowadzić do nacjonalizmów kulturowych (G. Kerschensteiner). Opowiadał się za uniwersalnym humanizmem, który jest bliższy pedagogice podmiotowej, hermeneutycznej i aksjologicznej; wszystkie traktują wychowanie jako wysiłek autokreacji, wychodzenia poza siebie, projektowania siebie, często gubienia drogi, stwarzania nowego istnienia egzystencjalnego.

Odwołania egzystencjalizmu do metafizycznej transcendencji, rozumianej jako wyjście poza ograniczenia własnego człowieczeństwa, zbliża tę myśl w pewnym stopniu do idealistycznego odłamu pedagogiki kultury (nurt niemiecki, w Polsce zwłaszcza S. Hessen, B. Nawroczyński). Zgodnie z tym myśleniem, człowiek nie jest zamknięty w sobie, ale jest obecny we wszechświecie idei człowieczeństwa, w strukturach ducha absolutnego. Sartre zbliża się do tych poglądów, gdy mówi, że człowiek nie tylko zwraca się w kierunku siebie, lecz poszukuje poza sobą potwierdzenia celu własnego istnienia i przyszłości, nadziei. Podkreśla, że jest osamotniony i w tej samotności decyduje suwerennie o sobie. Myśl „propedagogiczna” zawiera się w założeniu, że egzystencjalizm jest „optymizmem samym w sobie”, choć ukrytym. Człowiek musi odnajdywać się sam, uruchamiać własną aktywność egzystencjalną i witalną na pograniczach swej biologii i psychiczności, podejmuje autokreację jako obronę przed permanentnym kryzysem osobowości w świecie ponowoczesnym.

## **Myśl egzystencjalna Alberta Camusa a pedagogie antropologiczne i ponowoczesne**

Jednym ze znamienitych stwierdzeń A. Camusa o człowieku jest pojęcie „osobowości paradoksalnej”. Jest to pojęcie, które na gruncie współczesnej pedagogiki alternatywnej i humanistycznej określa się jako osobowość potencjalna w procesie rozwoju. Mieszczą się w niej możliwe, przewidywalne i nieprzewidywalne stany psychiczności; emocje, dążenia, pragnienia, spełnienia, niespełnienia itp. Camus nazywa ten stan „nienasyceciem”, co oznacza w pedagogice wartości edukacyjne i egzystencjalne możliwe do zrealizowania przez osobę ludzką w toku własnej aktywności. Wymienia m.in.

takie pożądane stany psychiczności, jak: pragnienie życia rodzinnego, miłości, sławy, samotności, rozwiązłości, świętości, bierności, buntu, pokory i siły, cierpienia, zwyciężania itp. Te „paradoksalne” sprzeczności osoby ludzkiej w pojęciu Camusa poświadczają o „jedności sprzeczności” w życiu, twórczości i egzystencji człowieka, także w procesie wychowania. Ujęcie to wydaje się uniwersalne i szczególnie trafne we współczesnej „płynnej rzeczywistości”, w dobie relatywizacji i dekompozycji tradycyjnych wartości etycznych, aksjologicznych i pedagogicznych sensów podmiotowości człowieka. Camus przyjmuje za Husserlem (*Idea*) i Heideggerem (*Bycie i czas*) antropologiczne i pedagogiczne kategorie, takie jak: samoświadomość i doświadczenie indywidualne, potrzeba zmian itp. Jest to podstawowe określenie psychologii osobowości i pedagogiki podmiotowo-humanistycznej.

Z tym stanowiskiem Camusa wiąże się krytykę skrajnie pojętej wolności, która nie jest możliwa do zrealizowania, a prowadzi do samouniعة-stwienia<sup>37</sup>. Jak widać, bliski współczesnym nurtom pedagogii jest ten rodzaj filozofii egzystencjalnej, która próbuje wyartykułować doświadczenie ludzkiej subiektywności, jej złożoności i nieprzewidywalności, prawidłowości natury jednocześnie ludzkiej i egzystencjalnej oraz kulturowej. W egzystencjalizmie Camusa i współczesnych formacjach pedagogiki antropologicznej sens istnienia człowieka nabiera wymiaru pierwszoplanowego. Wychowanie dla harmonii egzystencji i osobowości prospektywnej ma zapewnić dążenie do spełnienia się człowieka w kulturze i społeczeństwie, a także jako osoby odrębnej, autonomicznej w świecie. Człowiek zasługuje na traktowanie jako byt fenomenologiczny i uniwersalny, który podlega rozumieniu i poznaniu w jego aspekcie egzystencjalnym, aksjologicznym i etycznym; jako współtwórca i uczestnik kultury ludzkiej. W pedagogicznym rozumieniu chodzi jeszcze o coś więcej, o zmianę tego, co się daje progresywnie zmienić, zwłaszcza w sferze wykraczającej poza egzystencjalno-natywistyczną warstwę istnienia człowieka, owego fenomenu świadomego istnienia. Pedagogie humanistyczne, podmiotowe, alternatywne i ponowoczesne, jak można sądzić, dowartościowują w sensie humanistycznej perspektywy ów pierwotny poziom egzystencjalny człowieka<sup>38</sup>.

**Postawa buntu rodzi się z „olśniewającego spostrzeżenia”. Jest to ruch wyzwolonej aktywności człowieka, pozwalający odkrywać wartości, które bez tego nie mogłyby się pojawić**

<sup>37</sup> A. Grzegorzczak, *Kochanek prawdy. Rzecz o twórczości Alberta Camusa*, Katowice 1999, s. 26–28.

<sup>38</sup> Por.: A. Camus, *Notatniki 1935-1959*, Warszawa 1994; *idem, Dzienniki z podróży*, Kraków 2004.

Niewątpliwie interesujące i inspirujące są dociekania Camusa, które dotyczą kategorii „człowieka zbuntowanego”. Postawa buntu rodzi się z „ośniewającego spostrzeżenia”<sup>39</sup>. Jest to ruch wyzwolonej aktywności człowieka, pozwalający odkrywać wartości, które bez tego nie mogłyby się pojawić. Inwencja tego „buntu” poznawczego, intelektualnego i emocjonalnego może według tego myśliciela dotyczyć również przeszłości i projektowania przyszłości. Są to więc stany psychiczności człowieka, które w pedagogice są formą refleksyjnej rekonstrukcji dotychczasowego doświadczenia i ważnych w wychowaniu orientacji prospektywnych i progresywnych. Dzięki temu następuje ciągły proces regulacji własnego „ego i superego”. Camus widzi zarówno indywidualny, jak i społeczny wymiar tego zagadnienia. Zatem wychodzi poza czysto subiektywny wgląd w indywidualną osobowość człowieka, wkraczając w empiryczną rzeczywistość społeczną. W „buncie” dostrzega on siłę postępu jednostki w sensie egocentrycznym i kulturowym. Wtedy „człowiek przekracza siebie, walczy o sprawiedliwość, co rodzi solidarność”<sup>40</sup>, a zatem pojawiają się paradygmaty więzi pedagogii indywidualnej, społecznej i moralnej.

Camus ukazuje ważne dla socjologii wychowania i pedagogii kulturowo-społecznych różnice mentalne pomiędzy cywilizacją amerykańską i europejską. Pierwsza z nich jest, jak to określa, „optymistyczna” (życie jest piękne). Europejska zaś zawiera wiele komponentów „pesymistycznych”, zarówno na poziomie odczuwania życia, codziennych spraw egzystencjalnych, jak też np. podejścia do pracy<sup>41</sup>. Problem ten odnosi autor bezpośrednio do wychowania pokoleń młodzieży, mówiąc, że „to ona przecież jest nadzieją wyprowadzenia świata z kryzysu”. Sądził, tak pisze H. Lottman, że „świat zostanie zbawiony przez młode pokolenie, lub zginie”<sup>42</sup>. Pojawia się tu bliski postmodernizmowi paradygmat zagrożeń: walka o przetrwanie, egoizm, relatywizm moralny, aksjologiczny i życiowy; jest poczucie koniecznego przewycięzania konkurencji między ludźmi i w obrębie systemu organizacji życia społecznego itp. To przeświadczenie wyraża mimo wszystko wiarę w siłę i potencjalne możliwości młodych ludzi na drodze wychowania, czego brak jest w wizji postmodernistycznej. Filozof i literat przeciwstawia się nihilizmowi, który trzeba dostrzec nawet wtedy, gdy wydaje się przejawem wolności. Natomiast człowiek jako „stworzenie znaczące” musi permanentnie poszukiwać wartości czyniących sensownym jego życie. Wynika stąd, że wychowanie pojęte osobowo, kulturowo i progresywnie może spełniać te postulaty antropologiczne,

<sup>39</sup> Por.: A. Grzegorzcyk, *op. cit.* (*Kochanek prawdy...*), s. 77.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> Por.: H. Lottman, *Albert Camus. Biografia*, Warszawa 1996, s. 203.

<sup>42</sup> *Ibidem*, s. 80.

cywilizacyjne i społeczne. Nadal pozostaje aktualne to, co Camus pisał ponad pół wieku temu, iż należy się buntować przeciwko uproszczeniom rozumu, totalitaryzmowi, przemocy, kłamstwu itp. Co więcej, opowiada się za wartościami uniwersalnymi, co pozostaje bliskie tezom pedagogicznym różnych orientacji humanizmu edukacyjnego.

Interesujący i ważny dla współczesnej etyki globalnej pozostaje dekalog Camusa. Zawarł w nim „ludzkie przykazania”, swoisty zbiór wartości i normatywnych wskazań etycznych, także niektóre wartości wychowawcze, aktualne współcześnie<sup>43</sup>. Mają one charakter moralizatorski, ale także zawierają istotne intencje aksjologiczne, wychowawcze i brzmią w następujący sposób:

1. Bądź święty bez Boga.
2. Bądź panem samego siebie.
3. Buntuj się przeciw niesprawiedliwości.
4. Nie zabijaj.
5. Bądź uczciwy.
6. Nienawidź nienawiści.
7. Dąż do prawdy.
8. Czyń dobrze.
9. Bądź solidarny.
10. Pamiętaj, abyś kochał matkę swoją.

Dekalog Camusa miał zbudować „Królestwo Boże na Ziemi”. Miał też określić zarys etycznego człowieczeństwa, które jest suwerenne wobec metafizycznych, nadprzyrodzonych źródeł moralności. Wzmacnia w ten sposób założenia i paradygmaty autonomicznego humanizmu, niezależnego od sił pozaantropologicznych i transcendentnych. Jest to w istocie realizacja odwiecznego pragnienia budowania „globalnej etyki ludzkiej” w miejsce „królestwa łaski”. Wizja etyki opartej na ogólnoludzkich wartościach, bliska pedagogice uniwersalnej i wielokulturowej, ma być budowana na podstawie idei człowieczeństwa, któremu wystarczy człowiek i jego bogata duchowość. Choć jest to idea trudna do zrealizowania, jawi się jako jedynie możliwa i pożądana perspektywa ludzka globalnym światem.

Interesująca pod względem aksjologii wychowawczej i kondycji duchowo-etycznej współczesnego człowieka jest alegoria „dżumy”<sup>44</sup>. Może ona być przestrożą dla świata w dobie odczłowieczenia i powszechnej dehumanizacji. Wynika z niej przesłanie, iż głęboka trauma ludzka, gwałtowne załamanie cywilizacji może wywołać efekt w postaci

<sup>43</sup> Por.: A. Grzegorzcyk, *op. cit.* (*Kochanek prawdy...*), s. 82.

<sup>44</sup> A. Camus, *Dżuma. Upadek*, Warszawa 1957.

pogardy dla człowieka, niechęć, zubożenie, apatię, atrofię oporu przeciwko złu. Takich doświadczeń ludzkość doznawała wielokrotnie. Jest dowodem, że kondycja ludzka jest słaba, wymaga wręcz ofensywy edukacyjnej i wychowawczej w imię wartości ogólnoludzkich i humanistycznych. Powstaje pytanie: co można zrobić, gdy owa „dżuma” zabija cienką warstwę człowieczeństwa i wartości ludzkie, zwłaszcza godność życia. Kazus etyczny „dżumy”, ukazanej przez Camusa jako alegoria kryzysu człowieka, pokazuje możliwe skutki destrukcji ludzkiej kultury. Wynikają stąd również nauki moralne i nadzieje na uratowanie człowieczeństwa. Mogą one być podtrzymane poprzez uruchomienie i ugruntowanie kondycji humanistycznej w drodze wychowania etycznego i duchowego. Staje się to konieczne w warunkach erozji odporności moralnej człowieka w zglobalizowanym świecie. Pozostaje pytanie: gdzie i jak nauczać człowieka jego człowieczeństwa?

## Konkluzje egzystencjalne i pedagogiczne

W konkluzji można stwierdzić, że rzeczywiste wychowanie odbywa się nie tylko w rodzinie i szkole, nie tylko na uniwersytetach, lecz na ulicy i w realnych środowiskach życia. Oznacza to, że prawdziwych wartości życia, człowieka i „całej ludzkości” należy poszukiwać w człowieku. Metafora ta zawiera fundamentalną potrzebę edukacyjną, tym bardziej, że postmodernizm wyraźnie odwraca się od uniwersalnych wartości w wychowaniu człowieka. Czyni to bardziej radykalnie aniżeli humanistyczne nurty egzystencjalizmu reprezentowane przez Sartre’a i Camusa. W kręgach emancypacyjnych i wspierających formacje egzystencjalizmu i pedagogii humanistycznych słyszy się postulat łączenia potencjalnej indywidualności człowieka z wartościami uniwersalnymi, z zasadami zgodnymi z rytmem natury<sup>45</sup>. Oznacza to, że egzystencjaliści o różnych nastawieniach światopoglądowych, podobnie jak i współczesne orientacje pedagogii antropologicznych poszukują humanistycznych podstaw dla wsparcia swoich idei wychowawczych. Ma to być droga do poprawy ogólnej kondycji filogenetycznej i ontologicznej człowieka, do ograniczania lęków, nieustannego napięcia egzystencjalnego, trwogi i obawy o swoje istnienie, o dalszą perspektywę trwania, realizacji siebie wobec ludzi i samorealizacji osobowej i podmiotowej. Jest to także sprzeciw wobec głuchoty świata, braku wrażliwości egzystencjalnej i etycznej ludzi i pojedynczego człowieka, który sam dla siebie stanowi współcześnie największe zagrożenie egzystencjalne, kulturowe i cywilizacyjne.

<sup>45</sup> M. Heidegger, *Polna droga*, „Colloquia Camusa” 1983, nr 4-6, s. 89-90.

Tezy te potwierdzają poglądy późnego Sartre'a, mówiące że istnieje moralność międzyludzka, która „ureczywistnia cel braterstwa”<sup>46</sup>. Dodaje, że moralność jest „nadzieją zrodzenia pełnego człowieczeństwa”. Formułuje swoistą metaforę drogi życia, na której człowiek albo rezygnuje, albo podejmuje wysiłek przekraczania bierności ku moralnemu człowieczeństwu, ku kulturze „ponadegzystencjalnej”. Zawiera więc postulat edukacyjny o charakterze prospektywnym, otwartym na samorozwój. Dzięki temu osobowemu wysiłkowi można zyskać spokój, pozbyć się lęku, poczucia samotności, nieusuwalnych sprzeczności życia wynikających z pozornego szczęścia posiadania rzeczy, czy problemu ich nieposiadania. W istocie rzeczy chodzi o wieczny, zwłaszcza aktualny w obecnej cywilizacji dylemat egzystencjalny i kulturowy, a także etyczny „mieć i być”.

Egzystencjaliści najczęściej jednak rozpaczają nad niedoskonałością człowieka, zapominają natomiast o tym, co zrobić, by perspektywę ludzką wzbogacić siłą edukacji humanizującej, przekraczając naturalistycznie pojmowany tragizm trwania ludzkiego. Są to rozważania na temat „niezrozumiałości życia” i „milczącego Boga”. Człowiek stoi wobec tajemnicy własnego człowieczeństwa, a więc niezależnie od swojej woli wkracza w uniwersalia, transcendencję, metafizykę rozważań o swojej egzystencji. Wyjście w kierunku transcendencji ponad podmiotem i treścią egzystencjalną życia jest konieczne dla zdrowia i harmonii ludzkiej egzystencji. Pedagogika humanistyczna stwarza takie szanse psychologiczne, osobowe i kulturowe.

Charakterystycznym motywem twórczości literacko-filozoficznej egzystencjalistów są odwieczne motywy moralne, egzystencjalne i antropologiczne, np.: Syzyfa, Fausta, Narcyza, Prometeusza, Jonasza<sup>47</sup>. Oznacza to, że najbardziej podstawowe problemy i dylematy człowieka zmagającego się ze swoją egzystencją i esencją wymagają uzupełnienia projekcją siebie, jako drogi człowieka do człowieczeństwa. Zagadnienia te nabierają swojej aktualności w pedagogiach alternatywnych, humanistycznych, kontestujących tradycję pedagogiki formalnej, autorytarnej, behawioralno-instrumentalnej, przedmiotowej itp. W istocie rzeczy jest to także łączenie metafizycznych, ale również realnych, psychologicznych i egzystencjalnych sensów życia i wymiarów rzeczywistości. Wielu egzystencjalistów stara się, mimo naturalistycznego sposobu pojmowania istoty człowieka zamkniętego w dramatycznych, pierwotnych i ostatecznych ograniczeniach bycia człowiekiem, odnaleźć człowieka w jego kulturze.

<sup>46</sup> J.P. Sartre, *Nadzieja dzisiaj*. Tłum. A. Fałęcka, „Literatura” 1980, nr 6.

<sup>47</sup> W. Natanson, *Szczęście Syzyfa*, Kraków 1980, s. 26-36, 45-58, 69-72.

Zarówno Sartre, Camus jak i Heidegger dostrzegali przerost rozumu nad sercem, uczuciem, przeżywaniem świata<sup>48</sup>. Na tej podstawie można stwierdzić, że jest to nurt filozoficzny i antropologiczny nieokiełznany intelektualnie i życiowo – praktycznie. L. Kołakowski stwierdził, że należy dostrzegać konieczność „wznowienia horyzontu transcendentnego dla ratowania człowieka i cywilizacji”. Wynika stąd, że obecność mitu, legendy, wyobrażeń metafizycznych, wykraczających poza dolegliwość poczucia dramatu egzystencji, jest w ludzki sposób potrzebna. Również dla życia indywidualnego. Obecność mitu i metafizyki potrzebna jest również dla zachowania szeroko pojętej kultury, którą możemy rekonstruować w człowieku i dla człowieka poprzez wychowanie i edukację.

Interesujące jest wyodrębnienie przez egzystencjalistów dwóch kategorii aksjologicznych, pokrewnych współczesnym pedagogiom ponowoczesnym. Chodzi tu po pierwsze o uniwersum indywidualne, czyli podmiotowość osobową, która w wielu stanowiskach wyniesiona została do absolutu, kategorii egocentrycznej, antyspołecznej. Po drugie dotyczy to bytu zbiorowego, który skupia się na pojęciach kultury. Dzięki temu możliwe staje się przezwyciężenie tych obu stanowisk, odwiecznej antynomii życia i współżycia ludzkiego. Sprzeczności te wydają się szczególnie ostre na gruncie pedagogiki postmodernistycznej i kulturowej. Tak naprawdę chodzi o ratowanie tradycyjnych wartości, o dalsze odtwarzanie człowieczeństwa w świecie coraz bardziej odczłowieczonym.

Camusa, wbrew temu, co sam twierdził, wiele łączyło w sensie intelektualnym z Sartrem. Istniała między nimi istotna wspólnota myślowa, literacka oraz filozoficzna. Różnice dotyczyły sfery światopoglądowej, kategorii wiary w byty metafizyczne. Pozostawali w istocie rzeczy humanistami ludzkich ograniczeń i nadziei człowieka. Pośrednio formułowali ważne myśli o charakterze pedagogicznym i wychowawczym, tworząc egzystencjalną refleksję nad wychowaniem człowieka. Dowartościowali postrzeganie człowieka na sposób egzystencjano-humanistyczny, z jego dylematami i zagrożeniami istnienia. Tworzyli również przestrzeń dla indywidualizmu podmiotowego, naturalnego egocentryzmu istnienia osobowego i zbiorowego bycia w świecie, do którego nawiązują postmodernistyczne formacje umysłowe i edukacyjne.

Formacja egzystencjalna pozwala poznać ludzką naturę wychowania i jego ewidentne ograniczenia tkwiące w jego biopsychicznej anomii. Jest czynnikiem wspierającym współczesną pedagogikę o egzystencjalne spojrzenie na człowieka, który ze względu na swoją autonomiczną anomię daje się wychować tylko do pewnego stopnia. Jest to swoisty paradoks poznawczy,

<sup>48</sup> L. Kołakowski, *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, „Res Publica”, Warszawa 1990, s. 203.

ale też wskazanie metodologiczne i teoretyczne, zwłaszcza natury psychologicznej, zgodnie z którym człowiek zawsze pozostanie bytem osobnym i nie do końca podporządkowanym wszystkim wpływom heteronomicznym w wychowaniu. Zbliżenie myśli egzystencjalnej do szeroko pojętej formacji pedagogiki humanistyczno-krytycznej, ponowoczesnej dostarcza ważnych ukierunkowań antropologicznych, intelektualnych, poznawczych i metodologicznych, zwłaszcza gdy idzie o pojmowanie efektów i ograniczeń istoty wychowania. W pewnym sensie oczyszcza ze złudzeń płytki optymizm pajdocentryczny i kulturowy współczesnej pedagogiki. Tym samym krytycznie dowartościowuje współczesną, często nazbyt holistyczną i wybiórczą zarazem, myśl wychowawczą w obliczu swoistej „cywilizacji przejścia” człowieka doby ponowoczesnej, cywilizacji, której wytwory materialne, technologie i systemy atomizują i deprecjonują osobowość i osobę człowieka jako podmiot kultury, zatem i wychowania.

**prof. nadzw. dr hab. Kazimierz Szmyd** jest kierownikiem Zakładu Historii i Teorii Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Specjalizuje się w historii i teorii wychowania. Swoje zainteresowania naukowe koncentruje wokół myśli pedagogicznej i koncepcji edukacyjnych XX i XXI wieku w Polsce i Europie. Interesują go zwłaszcza aksjologiczne, kulturowe i wielokulturowe aspekty teorii wychowania i edukacji w odniesieniach porównawczych. Opublikował ponad 200 prac z dziejów myśli pedagogicznej i teorii wychowania, w tym ponad 10 monografií samodzielnych, kilkanaście pozycji pod redakcją i współredagowanych. Specjalizuje się w problematyce polskich i europejskich nurtów pedagogiki humanistycznej (kulturowej) okresu międzywojennego i współczesnych jej odłamów w kontekście ciągłości, kontynuacji i zmienności teorii i praktyki edukacyjnej.

**Marzena Lechwar**

# Współczesne problemy rodziny

## Wstęp

Ostatnie lata sprawiły, że staliśmy się świadkami wielopłaszczyznowych przeobrażeń ekonomicznych, politycznych, obyczajowych i kulturowych społeczeństwa. Współczesność to czasy tolerancji, emancypacji kobiet, legalizowania i akceptacji związków homoseksualnych, powszechnej dyskusji nad eutanazją i aborcją a także masowych migracji. W wyniku przemian globalnych nastąpiła modyfikacja struktury i sposobu funkcjonowania rodziny. Powszechnie obserwuje się odejście od tradycyjnego jej modelu.

Zdanie, że rodzina to najstarsza instytucja życia społecznego, naturalne środowisko wychowujące, jest truizmem. Wszak w rodzinie dziecko uczy się zasad postępowania, jest przygotowywane do pełnienia określonych ról w życiu dorosłym. Rodzina przekazuje wartości, zasady i normy. W licznych publikacjach pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych rodzinę określa się jako znaczące środowisko wychowawcze, akcentując tym samym jego ogromny wpływ na jednostkę. Wpływ ten związany jest z licznymi funkcjami pełnionymi przez rodzinę a także z zaspokajaniem fundamentalnych potrzeb dla prawidłowego rozwoju kształtującej się osobowości. Myślę, że w aktualnym chaosie politycznym, gospodarczym i społecznym niezbędna jest powszechna dyskusja nad zagrożeniami i problemami, na które narażona jest obecnie rodzina.

Z moich obserwacji wynika, że więzi rodzinne łączące poszczególnych członków uległy powszechnemu rozluźnieniu, zmienił się ich charakter i intensywność. Coraz bardziej widoczna jest indywidualizacja form aktywności i wartości wyznawanych przez poszczególnych członków rodziny – potrzeby i interesy jednostki są ważniejsze od wartości rodzinnych. Migracja spowodowała swoiste wymieszanie kulturowe, które zwiększyło poczucie obcości, samotności i anonimowości w społeczeństwie. Ponadto nastąpił znaczny wzrost liczby konfliktów małżeńskich i rozwodów, zwiększyła się rola zawodowej samorealizacji i znaczenie tzw. sukcesu, kariery zawodowej, dążenie do niezależności, indywidualizmu. Obserwujemy także wzrost liczby osób pozostających w nieformalnych związkach oraz tzw. singli. Ponadto relatywnie zmalała wartość dziecka, które w rodzinie

stało się dobrem konkurencyjnym wobec mieszkania, podróży, samochodu czy stanowiska. W pracy z młodzieżą często spotykam się z wypowiedziami świadczącymi o braku jednoznacznych autorytetów, wartości, zasad postępowania, o poczuciu zagubienia i samotności. Z moich obserwacji wynika, że coraz młodsze osoby sięgają po alkohol, narkotyki, czy tak popularne obecnie tzw. dopalacze. Zwiększa się także zapotrzebowanie na terapię wśród młodzieży przejawiającej różnego rodzaju zaburzenia w zachowaniu. Dzieci często skarżą się na brak dla nich czasu ze strony rodziców, brak szczerzej rozmowy i zaufania. Rodzice zazwyczaj skupiają się na finansowej funkcji zabezpieczającej byt rodziny, bagatelizując potrzeby psychiczne i emocjonalne dziecka. Normą stało się osobne spędzanie czasu wolnego przed komputerem czy telewizorem każdego z jej członków. Wśród moich rówieśników powszechny stał się model funkcjonowania jedynie na płaszczyźnie zawodowej, materialnej, odrzucający możliwość tworzenia trwałego, tradycyjnego związku.

Czym jest rodzina? Według Jana Szczepańskiego<sup>1</sup> rodzina jest małą grupą pierwotną złożoną z osób, które łączy stosunek małżeński i rodzicielski oraz silna więź międzypersonalna, przy czym stosunek rodzicielski używany jest w szerokim, społeczno-prawnym rozumieniu tego terminu, umacniany z reguły prawem naturalnym, obyczajami i kontekstem kulturowym. Natomiast zdaniem Władysława Majkowskiego rodzina jest pierwszym i najbardziej naturalnym środowiskiem wychowawczym, z którym dziecko styka się w swym życiu. Tu nawiązuje pierwsze kontakty z innymi ludźmi i zdobywa pierwsze doświadczenia społeczne, które stają się podwaliną i zaczątkiem rozwoju społecznego małego człowieka, rzucając nieraz w decydujący sposób na całe jego życie. W rodzinie tworzone są warunki do zaspokajania potrzeb miłości, afiliacji, bezpieczeństwa, afirmacji i wielowymiarowego kontaktu, życiowego sukcesu, potrzeby rozwoju i twórczości, odnalezienia sensu życia. Dotyczy to wszystkich jej członków<sup>2</sup>. Reasumując, można stwierdzić, że rodzina jest wspólnotą osób i jednocześnie instytucją, która zaspokaja istotne potrzeby społeczne, emocjonalne, biologiczne, duchowe. To rodzina wyznacza aspiracje i dążenia człowieka, określa wartości, do których należy dążyć. Człowiek dorosły jest niemal „programowany” w rodzinie macierzystej, co prowadzi często do powielania schematów postępowania w jego własnej rodzinie. Widzi ją przez pryzmat rodziny biologicznej – co wskazuje na jej olbrzymią siłę wzorcowotwórczą. Można w związku z tym stwierdzić, że cokolwiek dzieje się w rodzinie lub wokół niej, wywiera ogromny wpływ na jej członków,

<sup>1</sup> J. Szczepański, *Podstawowe pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 46, 70.

<sup>2</sup> W. Majkowski, *Czynniki dezintegrujące współczesną rodzinę*, Kraków 1997, s. 58.

zarówno dzieci, jak i dorosłych. Jednocześnie jej kształt i funkcjonowanie zależy w dużej mierze od świata społecznego, w którym funkcjonuje. Społeczeństwo globalne wpływa na rodzinę, odpowiednio modyfikując jej strukturę i funkcjonowanie. Jeśli społeczeństwo podlega intensywnym przeobrażeniom, jego wpływ na rodzinę jest tym większy, a ona sama ulega wyraźniejszym przeobrażeniom.

## Rodzina wobec zagrożeń

Jednym z pierwszych zagrożeń dla współczesnej rodziny, wartych opisu, jest bezrobocie lub zagrożenie bezrobociem, słowem – poczucie braku stabilizacji zawodowej. Tadeusz Rymarz stwierdza, że długotrwałe bezrobocie wiąże się z wyższym poziomem neurotyzmu i negatywnie wpływa na więź psychologiczną w małżeństwach<sup>3</sup>. Utrata pracy stanowi silny stresor. Zwolnienie z pracy wiąże się nie tylko z pozbawieniem obiektywnych środków do życia, ale i innych wartości, poczucia stabilizacji, bezpieczeństwa i perspektyw życiowych. Często zmianie ulegają interakcje z bezrobotnym, zmienia się jego usytuowanie w strukturze rodziny. Osoba bezrobotna zazwyczaj przeżywa stany frustracji, lęku, przejawia pesymistyczne podejście do życia, rezygnuje z wielu form aktywności, popada w apatię, co jednocześnie oddziałuje na członków rodziny i utrudnia realizację podstawowych jej funkcji.

Helena Marzec stwierdziła, że w badanych przez nią rodzinach z problemem bezrobocia w 70% przypadków znacznie zwiększyła się liczba sytuacji konfliktowych. W rodzinach tych szczególnie często stosowano kary (83% uważało kary za główny i skuteczny środek wychowawczy). U dzieci często pojawiało się poczucie niezrozumiałej dla nich krzywdy, żalu do rodziców. W obawie przed negatywnym oddziaływaniem otoczenia rodzice często ograniczali kontakty z rówieśnikami<sup>4</sup>.

Jak podaje Zbigniew Tyszka zawód, poziom wykształcenia rodziców i pełnione w pracy stanowiska często stanowią o statusie społecznym całej rodziny<sup>5</sup>. Aby w pełni dostrzec wpływ sytuacji zawodowo-ekonomicznej na funkcjonowanie rodziny, warto powołać się na badania R.C. Kesslera, który dostrzega, że wysoki prestiż zawodowy męża ma pozytywny wpływ na poczucie zadowolenia z życia u żony, z kolei

<sup>3</sup> T. Rymarz, *Psychospołeczne aspekty funkcjonowania rodziny z problemem bezrobocia*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 1, s. 34.

<sup>4</sup> H. Marzec, *Sytuacja dziecka w rodzinie bezrobotnej*, „Problemy Rodziny” 1999, nr 4, s. 33.

<sup>5</sup> Z. Tyszka, *Rodzina robotnicza a bezrobocie*, „Problemy Rodziny” 1992, nr 5, s. 41.

wysoki prestiż zawodowy żony może pogłębiać dyskomfort psychiczny męża, który nie w pełni czuje się głową rodziny<sup>6</sup>.

Generalnie osoba bezrobotna, przeżywając stresogenną i frustrującą sytuację związaną z utratą pracy, wpływa na funkcjonowanie pozostałych członków rodziny oraz na realizację podstawowych funkcji systemu rodzinnego. Nieakceptowanie zaistniałej sytuacji przez osobę bezrobotną, poczucie bezradności, bezsilności może prowadzić do koncentracji na sobie i w konsekwencji do izolowania się od pozostałych członków rodziny. Nieumiejętność wyrażenia istniejących trudności często prowadzi do nawarstwienia się konfliktów, a w konsekwencji do zaburzeń w relacjach między mężem i żoną, rodzicami i dziećmi, i wreszcie między rodzeństwem. W sytuacji konfliktów mogą się tworzyć koalicje jednego z dzieci z ojcem i drugiego z dzieci z matką, co w konsekwencji wywołuje zaburzenia w relacjach między poszczególnymi członkami rodziny.

Pisząc o wpływie bezrobocia na współczesną rodzinę, nie można pominąć badań Augustyna Bańki, z których wynika, że dla ludzi młodych brak pracy oznacza niemożność założenia rodziny<sup>7</sup>. Również badania przeprowadzone przez Stefanię Dziecielską-Machnikowską potwierdzają determinujący wpływ bezrobocia na ocenę własnych perspektyw życiowych i na możliwości planowania swojego życia<sup>8</sup>. Czynnikiem opóźniającym podejmowanie decyzji o małżeństwie, ale i powodującym konflikty w rodzinie, jest brak poczucia bezpieczeństwa socjalnego – „niepewność jutra” i stres związany z obawą nieposiadania lub utraty pracy. Wyniki badań wykazują, że brak samodzielności materialnej i mieszkaniowej młodych ludzi może – w znacznym stopniu – przesunąć w czasie tworzenie wspólnoty małżeńskiej (dla wielu z nich brak własnego mieszkania rodzi poczucie tymczasowości; poczucie to prowadzi do przekonania, że nie warto zakładać rodziny, gdy nie ma się szans na zapewnienie jej godziwych warunków życia)<sup>9</sup>. Z powyższych danych wynika, że ludzie odczuwają lęk przed założeniem rodziny z obawy przed niemożnością zaspokojenia jej materialno-bytowych potrzeb. Jednocześnie lęk ten staje się powodem zakładania małych rodzin oraz odraczenia decyzji o narodzinach dziecka. Warto w związku z tym powołać się na wyniki badań Antoniego Rajkiewicza; czytamy tu, że w jednej czwartej (dokładnie w 27%) rodzinnych gospodarstw domowych mieszka bezrobotny, a w 900 tys. gospodarstw nikt

<sup>6</sup> R.C. Kessler, *Life events, social support and mental health*, [w:] *Deviance and mental illness*, W.R. Gove (red.), Sage, Beverly Hills 1982.

<sup>7</sup> A. Bańka, *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*, Poznań 1992, s. 40.

<sup>8</sup> S. Dziecielska-Machnikowska, *Co myślą bezrobotni? Sytuacja Demograficzna Polski-Raport 2001*, Łódź 2001, s. 27.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 10.

z poszukujących pracy nie ma zatrudnienia. Im liczniejsze gospodarstwo domowe, tym większe zagrożenie bezrobociem. O ile co ósme (dokładnie 13%) dwuosobowe gospodarstwo domowe dotknięte jest brakiem zatrudnienia dla osoby zdolnej do pracy, to występuje ono aż w 40% gospodarstwach sześciuosobowych. Wśród młodzieży do 24 roku życia bezrobotni stanowią 22%<sup>10</sup>. W świetle uogólnionych danych GUS blisko 2/3 bezrobotnych stanowią osoby pozostające w związku małżeńskim. Dane określają zasięg i skalę zjawiska, i pośrednio wskazują na zagrożenia, jakie niesie ono dla funkcjonowania rodziny. Z wielu badań psychologicznych wynika, że zagrożenie bezrobociem i niestabilna sytuacja finansowa rodziny w znacznym stopniu wpływa na powstawanie w niej atmosfery napięcia, braku stabilizacji, niepewności i frustracji<sup>11</sup>.

Innym zagrożeniem dla prawidłowego funkcjonowania współczesnej rodziny polskiej jest wzrost ilości czasu poświęcanego przez rodziców na pracę zawodową. Wynika to z jednej strony z niepewności przyszłości zawodowej, która powoduje, że ludzie pracują wiele godzin, nieustannie podnoszą kwalifikacje, są dyspozycyjni, wykorzystują maksymalnie własne możliwości psychofizyczne, aby zabezpieczyć i utrzymać stabilność i płynność finansową rodziny. W innych rodzinach, w których sytuacja finansowa jest stabilna, pojawia się z kolei chęć niejako dorównania „zachodnim standardom” bez względu na cenę, jaką zapłaci za to życie rodzinne.

Analizując relacje pracy zawodowej do życia rodzinnego we współczesnej polskiej rodzinie, nie możemy pominąć jeszcze kilku aspektów. W dobie zawodowego „wyścigu szczurów” bardzo często zdarza się, że dla kariery, własnych ambicji zawodowych, by uniknąć i odsunąć jak najdalej dodatkowe obowiązki wynikające z założenia rodziny, młodzi ludzie decydują się na samodzielne, tzw. singlowe życie. Chodzi tu o sytuację, w której status materialny oraz rozwój społeczny danej osoby umożliwiają założenie rodziny i życie w niej, lecz nie decyduje się ona na to z powodu przejawianego lęku, że podobna decyzja mogłaby negatywnie wpłynąć na jej karierę zawodową.

Z moich obserwacji wynika, że najpopularniejszym modelem rodziny jest obecnie model rodziny nuklearnej (pokolenie rodziców i ich dzieci), czyli tzw. model 2+1 lub 2+2. Do rzadkości należą rodziny wielopokoleniowe, w których dzieci uczyły się wzajemnego szacunku, pomocy, otwarcia na

<sup>10</sup> A. Rajkiewicz, *Pamiętniki bezrobotnych, t. II*, Warszawa 2001, s. 7. Liczba bezrobotnych zarejestrowanych w urzędach pracy w końcu marca 2011 r. wyniosła 2133,9 tys. osób. Bezrobotni stanowili 13,1% ludności aktywnej zawodowo. Por.: *Bezrobocie w Polsce III 2011*, [dostęp: 31.05.2011]. Dostępny w Internecie <http://www.egospodarka.pl/65045,Bezrobocie-w-Polsce-III-2011,1,39,1.html>

<sup>11</sup> A. Bańka, *op. cit.* (*Bezrobocie...*), s. 40.

ludzi i ich problemy. Dziadkowie pomagali pracującym rodzicom w opiece nad dziećmi. Gdy któryś z członków rodziny chorował – wówczas pozostali domownicy oferowali mu swoją pomoc i wsparcie. We współczesnej rodzinie dziadkowie zazwyczaj są aktywni zawodowo, co zobowiązuje rodziców do poszukiwań opiekunek, które spędzają z dziećmi kilkanaście godzin dziennie. Często pojawia się rozbieżność pomiędzy normami i zasadami panującymi w domu dziadków, a tymi w domu rodzinnym. Ze względu na pracę zawodową, jak również odległości miejsc zamieszkania, do spotkań rodzinnych dochodzi znacznie rzadziej.

Kolejnym zagrożeniem dla współczesnej rodziny są migracje zarobkowe. Coraz większa część bezrobotnych poszukuje pracy poza miejscem zamieszkania. Upowszechniło się okresowe podejmowanie pracy za granicą, z czym wiążą się rodzinne rozłąki zakłócające rytm życia rodzinnego. Motywy wyjazdów każdego migranta czy emigranta są różne: rodzinne, zawodowe, zarobkowe. Najczęstszą motywacją wyjazdów Polaków jest jednak trudna sytuacja materialna i rodzinna wyjeżdżających osób. Często „zaplanowany” krótki wyjazd za granicę „przedłuża się”. Badania z różnych dziedzin nauki: demografii, socjologii, psychologii, statystyki, prawa pokazują, że migracja zmienia osoby wyjeżdżające oraz ich współmałżonków i dzieci – czyli cały system rodzinny. Badania naukowe potwierdzają obserwacje, że każda wyjeżdżająca osoba na imigracji przechodzi kolejne etapy przystosowania (adaptacji). Trzeba bowiem „tam – poza ojczyzną” nauczyć się żyć (znać język, dostosować się do kultury, utrzymać pracę, unikać patologicznych form kontaktu z Polakami lub obcokrajowcami). Po powrocie do kraju, jest to tzw. reemigracja, z różnych powodów też trzeba się „dostosować” do życia w Polsce. Jest to również stresujące, a powodów może być wiele, np. ten, że dzieci „odzwyczajają” się od rodziców, a nawet się ich boją, bo rodzica się nie pamięta lub też nie zna w ogóle. Emigracja niszczy rodzinę i powoduje nieodwracalne zmiany w funkcjonowaniu całego psychospołecznego systemu rodzinnego. Myślę, że skutki migracji są dla większości rodzin bolesne, a będą w pełni widoczne za kilkanaście lat, gdy dorosną bezbronni ofiary tego zjawiska.

Z niepokojem obserwuje się fakt zaniku wartości prorodzinnego stylu życia. Ma to niewątpliwie związek z przemianami w sferze poglądów na temat małżeństwa i rodziny. Obecnie odchodzi się od sakralnej koncepcji małżeństwa, pojawiają się też nowe oczekiwania pod adresem partnera. Małżeństwo stało się rozerwalne, nietrwałe, nieatrakcyjne. Wśród młodych ludzi upowszechnia się przekonanie o świeckim charakterze instytucji małżeństwa. Większe znaczenie ma przestrzeganie pewnego obyczaju, mniejszą rolę odgrywają wartości religijne tkwiące w założeniach samego

ślubu kościelnego. Niewątpliwie ma na to wpływ zwiększająca się liczba unieważnianych małżeństw kościelnych, a także liczba udzielanych rozwodów, które stały się już zjawiskiem społecznym i występują w różnych środowiskach i warstwach społecznych.

Złożona i często bardzo skomplikowana jest sytuacja psychospołeczna dziecka w rodzinach rozwiedzionych. Większość rozwodzących się małżeństw posiada dzieci małoletnie. Dziecko w rodzinie rozwodzącej się oraz rozwiedzionej doświadcza sytuacji traumatycznych, powodujących powolne gromadzenie się negatywnych doświadczeń o dużym ładunku emocji. U dzieci, których rodzice się rozwiedli, mogą pojawić się zakłócenia w przystosowaniu społecznym, takie jak: poczucie niższej wartości, poczucie osamotnienia, niepewności, drażliwości, ale także symptomy natury fizjologicznej<sup>12</sup>. Z niepokojem obserwuje się przekonanie, że życie małżeńskie ma sens jedynie wtedy, gdy daje pełną satysfakcję współmałżonkom, natomiast dobro dzieci jest rzeczą drugorzędną. Konsekwencją podobnego sposobu myślenia jest konieczność dostosowywania się dzieci do egoistycznych decyzji rodziców oraz powielania tychże schematów przez dzieci w przyszłości. Rozbicie rodziny zdaniem Marii Ziemskiej stanowi zawsze szok i pozostawia u dziecka trwały uraz, który można tylko łagodzić<sup>13</sup>. Warto dodać, że w rozwoju psychicznym dziecka znaczącą rolę odgrywają interakcje między nim a rodzicami oraz działające mechanizmy naśladownictwa, identyfikacji i modelowania. Brak prawidłowych relacji między ojcem i synem lub córką, utrudnia, a nawet uniemożliwia nabywanie wzorów roli ojcowskiej i związanych z nią zachowań oraz postaw. Chłopiec, jeśli nie ma obiektu zastępczego w postaci innego mężczyzny, nie ma możliwości nabywania i rozwijania męskich zainteresowań, przyswajania cech, stanów emocjonalnych, postaw i sprawności ojca.

Maria Haneczok, badając funkcjonowanie w grupie klasowej dzieci z rodzin rozbitych, doszła do wniosku, iż odmienne doświadczenia emocjonalne dzieci z różnych środowisk rodzinnych znajdują odbicie w kształtowaniu się mechanizmów regulacyjnych i sposobie funkcjonowania dziecka w innych grupach społecznych. Badania ujawniły częstsze odrzucenie i mniej korzystne spostrzeganie dzieci z rodzin rozwiedzionych. Uczniowie ci z punktu widzenia interesów grupy oceniani są jako mniej atrakcyjni. W wyniku trudności przystosowawczych, odrzucenia bądź izolacji ze strony rówieśników istnieje niebezpieczeństwo wtórnej frustracji podstawowych potrzeb psychicznych, co może prowadzić do nasilenia się trudności,

<sup>12</sup> W. Danilewicz, J. Izdeбка, B. Krzesińska-Żach, *Pomoc rodzinie i dziecku w środowisku lokalnym*, Białystok 1999, s. 87.

<sup>13</sup> M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1986, s. 65.

a w konsekwencji do zaburzeń w rozwoju osobowości tych dzieci<sup>14</sup>. Myślę, że wpływ rozwodu rodziców jest niezwykle trudnym doświadczeniem dla dziecka i wpływa na całe jego przyszłe życie.

Alternatywną formą małżeństwa w Polsce stały się obecnie związki konkubinackie, których liczba wciąż wzrasta, przy jednoczesnym wzroście ilości rozwodów i malejącej liczbie zawieranych małżeństw. Myślę, że wolny związek zaczyna się już wtedy, gdy partnerzy nie ograniczają się nawzajem, dają sobie dużo swobody, wspólnie ustalają pewne nieprzekraczalne dla obojga granice. Żyją razem, przebywają ze sobą tylko wtedy, gdy mają na to ochotę; gdy zapragną wolności, odchodzą bez ponoszenia jakichkolwiek konsekwencji.

U podstaw decyzji o byciu w wolnym związku stoją często względy ekonomiczne, ale również społeczne. Dużą rolę pełni tu przede wszystkim zmiana w spostrzeganiu dotychczasowego modelu rodziny.

Kolejnym zagrożeniem dla współczesnej rodziny są dyskusje nad legalizacją związków partnerskich pomiędzy osobami tej samej płci. Najwięcej kontrowersji dostarcza temat wychowywania dzieci w takich związkach. W dobie rozwoju medycznych technik sztucznego zapłodnienia posiadanie dziecka dla pary lesbijskiej nie jest obecnie problemem. Niektóre kraje pozwalają takim związkom również na adopcję dzieci. Dla wielu osób związek homoseksualistów jest absolutnie nie do przyjęcia i traktują go jako chory, destrukcyjny i toksyczny układ partnerski. Jak sądzę, w dobie demokracji i wolności mają prawo istnieć wszystkie typy związków, każdy człowiek ma prawo do życia w sposób, jaki sobie wybrał. Jednocześnie należy pamiętać, że jesteśmy odpowiedzialni za wychowanie przyszłych pokoleń. Wydaje się, że temat wychowywania dzieci przez osoby tej samej płci powinien być poddany społecznej dyskusji.

## Konsumpcjonizm

Niepokojącym przejawem zmian w dotychczasowym funkcjonowaniu rodziny jest promowanie tzw. konsumpcyjnego trybu życia. W myśleniu i w działaniu ludzi w modelu konsumpcyjnym przeważa chęć posiadania; „mieć” określa całe życie. Na plan bardzo odległy przesuwają się „być”, czyli to wszystko, co dotyczy istnienia wewnętrznego, świata pozamaterialnego, świata wartości. W ujęciu E. Fromma konsumpcyjny styl życia przejawia się w tym, że wszystko chciałbym mieć dla siebie, przyjemność sprawia mi

<sup>14</sup> M. Haneczok, *Funkcjonowanie w grupie klasowej dzieci z rodzin rozbitych*, [w:] *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*, M. John-Borys (red.), Wrocław 1987, s. 48.

nie dzielenie się, lecz posiadanie; muszę stawać się coraz bardziej chciwy, gdyż jeśli „mieć” jest moim celem, to tym bardziej jestem, im więcej mam. Jestem wrogi wobec wszystkich innych – wobec klientów, których chciałbym oszukać, wobec konkurentów, których chciałbym zrujnować, wobec robotników, których chciałbym wyzyskać. Nigdy nie mogę być zadowolony, gdyż moje życzenia nie mają końca. Muszę zazdrościć tym, którzy mają więcej niż ja i muszę obawiać się tych, którzy mają mniej. Wszystkie te uczucia zmuszony jestem tłumić, aby przed innymi i przed sobą samym być człowiekiem uśmiechniętym, rozsądnym, uczuciowym i przyjaznym, bo każdy tak wygląda. Osobowość człowieka, który poddaje się „idei mieć”, ulega deformacji. Deformacja ta przejawia się w preferowaniu egoistycznych interesów, traktowaniu ludzi tylko jako narzędzi do osiągnięcia swojego celu. Postawa „mieć” zmusza ludzi do ciągłego skupiania swoich działań na dążeniu do posiadania jak największej ilości przedmiotów, często takich, które nie są niezbędne. W ten sposób są oni szczęśliwi. Postawa „mieć” jest traktowana przez tych ludzi jako symbol wyższości. Mam więcej, więc jestem lepszy od ciebie, znaczę więcej niż ty. Osoby takie lubią być podziwiane przez otoczenie, chcą narzucać swoją wolę, podporządkowywać sobie innych. Konsumpcyjny styl życia ma pozwolić na doznawanie przyjemnych uczuć. Można mieć jednak wątpliwości, czy umożliwiają one człowiekowi osiągnięcie szczęścia, czy mogą stanowić podstawę wewnętrznego zadowolenia i akceptacji tak ukształtowanej egzystencji.

Konsumpcyjny styl życia rodziców niewątpliwie wywiera wpływ na rozwój psychospołeczny dzieci i młodzieży. Funkcjonuje to na zasadzie mimowolnego naśladownictwa. Dzieci i młodzież żyjące w rodzinach o konsumpcyjnym modelu życia zwracają szczególną uwagę na swój wygląd zewnętrzny, na posiadanie drogich i markowych przedmiotów, dzięki którym mogą podnieść swój prestiż w grupie. W ten sposób wytwarzają się elitarne, nieformalne grupy rówieśnicze, które wyróżniają się wyglądem, sposobem bycia i lekceważącym stosunkiem wobec innych. Opisywana społeczność młodych nastawiona jest wyłącznie na zaspokajanie swoich potrzeb, nie rozumie więc biednych lub niepełnosprawnych, odnosi się do nich kpiąco lub w ogóle ich nie dostrzega. Młodzież preferująca konsumpcyjny styl życia dąży, wzorem rodziców, do osiągnięcia wysokiego standardu życia, zaspokojenia swoich potrzeb bez względu na cenę. Jeśli nie może osiągnąć tego poprzez swoją pracę, często ucieka się do działalności przestępczej – kradzieży, oszustw, malwersacji itp. Nadmiernie rozbudzonym potrzebom konsumpcyjnym towarzyszą często zawyżone aspiracje dotyczące stanu posiadania. Przejawiają się one w pragnieniu zapewnienia sobie tak wysokiego standardu życia, którego osiągnięcie nie jest możliwe w sposób

społecznie akceptowany. Zawyżony poziom aspiracji może spełniać funkcję stymulatora niedostosowania społecznego oraz działalności przestępczej. Nie samo posiadanie jest złe, złe jest posiadanie dla posiadania. W tym miejscu warto przytoczyć słowa Bogdana Suchodolskiego, który uważa, że nie powinno być tak, by życie ludzkie było środkiem do powiększania zasobów posiadania, lecz posiadanie powinno być środkiem do powiększania ludzkiej osobowości<sup>15</sup>. Myślę, że wychowanie powinno kształtować konstruktywne wartości w człowieku, kształtować zasady, normy moralne. Ważne, aby pamiętać, że dziecko w rodzinie uczy się zasad postępowania, które będzie powielalo w dorosłym życiu. Jeśli od najmłodszych lat będziemy kształtować u dziecka postawę konsumpcyjną, egocentryczną, w przyszłości staniemy się ofiarami własnego sposobu wychowania.

## Mass media, Internet

W rozmowach o rodzinie częstym tematem są mass media, które wpływają na nasze spostrzeganie rzeczywistości, przejawiane postawy, myśli, uczucia. Telewizja ukazuje młodym ludziom świat imaginacji, okrucieństwa, walki i śmierci. Proponuje model życia, który odpowiada wielu nastolatkom. Kreuje wzory ich zachowań. Ukazuje różne modele hierarchii wartości. Często zastępuje rodziców, rodzinę i przyjaciół. Z moich obserwacji wynika, że w wielu rodzinach telewizor zajmuje jedno z ważniejszych miejsc w domu. Telewizja jest często niemalże członkiem rodziny, wypełniającym czas wolny i uczestniczącym w ważnych wydarzeniach rodzinnych. Trudno jest o dobry kontakt z drugą osobą, gdy dialog prowadzony jest z udziałem lektora komentującego wydarzenia dnia czy też sprawozdawcy sportowego relacjonującego przebieg meczu. Ulubiony film czy mecz jest często ważniejszy od problemów najbliższych osób. Telewidzowie żyją często problemami swoich bohaterów z seriali. To historie i perypetie idoli telewizyjnych są tematami rozmów podczas spotkań rodzinnych. Podobne zadania pełni Internet, który daje ogromne możliwości i nieograniczony dostęp do informacji. Jednak to właśnie komunikowanie się za jego pomocą należy do najpopularniejszych sposobów wykorzystywania tego medium przez dzieci. Szczególne niebezpieczeństwo związane z rozmowami on-line stanowi możliwość kontaktowania się pedofilów z potencjalnymi ofiarami, jak też oszustów, przestępców, dealerów narkotyków lub dopalaczy.

Aby w pełni ukazać, jak destrukcyjną funkcję pełnią mass media dla współczesnej rodziny, posłużę się badaniami przeprowadzonymi przez Jadwigę Izdebską w 1996 roku. Wynika z nich, że:

<sup>15</sup> B. Suchodolski, *Edukacja na rozdrożu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1981, nr 3, s. 29.

- całodzienny, wielogodzinny, bierny odbiór programów telewizyjnych prowadzi do zakłócenia struktury czasu czynności dnia, wywołuje ograniczenie lub redukcję czasu na czynności dnia, wywołuje ograniczenie lub redukcję czasu na czynności biologiczno-higieniczne, obowiązki rodzinne, jak np. naukę szkolną, pracę zawodową, czas wolny. Ponadto ograniczony zostaje czas na rozmowy w rodzinie, bezpośrednie kontakty rodziców z dziećmi, wspólne spacer, wyjazdy, zajęcia i zabawy sportowe, co stanowi groźne z punktu wychowawczego sygnały;
- określone wyżej zachowania członków rodziny mogą w konsekwencji prowadzić do dezintegracji rodziny. Zauważa się również brak zainteresowania rodziców tym, jak dziecko korzysta z mediów, jak przebiega proces recepcji treści, czy dziecko rozumie program, co zapamiętało, jak go ocenia itp.;
- szczególnie groźne dla edukacji i rozwoju dziecka jest „zastępowanie” rodziców przez telewizję czy inne media w pełnieniu przez nich wielu funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Niepokój budzi fakt, że ponad połowa badanych rodziców przyznaje się, że telewizja wyręcza ich w opiece nad dziećmi. Telewizor i Internet coraz częściej zastępują rodziców w opowiadaniu bajek, historyjek, w czytaniu książek, stając się elektronicznym gawędziarzem, informatorem, drogowskazem życiowym<sup>16</sup>.

Jest to zjawisko groźne dla kształtowania więzi emocjonalnej w rodzinie, kontaktów interpersonalnych między dzieckiem a rodzicami. Szczególnie niepokojąca z punktu widzenia wychowania rodzinnego jest sytuacja, w której rodzice ograniczają rozmowy z dzieckiem, świadomie przekazując tę funkcję telewizji. Konsekwencje takiego postępowania rodziców mogą okazać się niebezpieczne dla przyszłych kontaktów. Nieracjonalne korzystanie w rodzinie z telewizji i innych mediów może zakłócić i utrudnić rozwój oraz wychowanie dziecka. Obraz korzystania z mediów można uznać za niepokojący, ponieważ zmiany o charakterze destrukcyjnym, jakie zachodzą w różnych sferach życia i rozwoju dziecka w realizacji funkcji wychowawczej rodziny, są zbyt duże. Telewizja, dostarczając wielu wzorów agresywnego zachowania, wpływa na wszystkie rodzaje postaw wobec innych, a więc na ich element poznawczy, emocjonalny i behawioralny, czyli dotyczący zewnętrznych zachowań. W telewizji występuje nadreprezentacja agresji w stosunku do rzeczywistego stanu rzeczy. Jak pisze Mrozowski, im więcej czasu odbiorcy poświęcają telewizji, tym bardziej ich wyobrażenia upodab-

<sup>16</sup> J. Izdebska, *Rodzina. Dziecko. Telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, Białystok 1998, s. 47.

nią się do telewizyjnego wizerunku rzeczywistości, nawet gdy rozmija on się z ich osobistym doświadczeniem. Z moich obserwacji wynika, że dzieci nie tylko naśladują konkretne zachowania agresywnego modelu, ale wymyślają nowe jej formy. Mniemam, iż współczesna rodzina nie tylko nie chroni dziecka przed destrukcyjną ofertą medialną, lecz na odwrót: często zachęca swoje dzieci do szukania tam odreagowania, traktując to jako często podstawowy sposób spędzania wolnego czasu. Pojawia się w związku z tym ogromne ryzyko, że dzieci zinternalizują przemoc, którą oferują im coraz bardziej popularne pełne agresji gry komputerowe.

## **Uzależnienia i przemoc**

Zagrożeniem dla rodziny są obecnie uzależnienia. Uzależnienie od alkoholu i narkotyków wymienia się jako jeden z ważniejszych problemów społecznych w naszym kraju. I rzeczywiście, badania pokazują, że tuż po bezrobociu alkoholizm i narkomania są wymieniane jako najważniejsze problemy społeczne. Za nimi pojawia się przemoc w rodzinie, przestępczość i patologizacja życia rodzinnego. Uzależnienia dotyczące członków rodziny powodują destrukcję życia rodzinnego, utratę tożsamości, brak konstruktywnych wartości i zasad postępowania. Problem uzależnienia jest szczególnie, bo dotyczy w zasadzie wszystkich ludzi, niezależnie od wieku, płci, sytuacji finansowej, posiadanego wykształcenia. Zwykle dziecko sięga po narkotyk, alkohol czy dopalacz z ciekawości, pod presją kolegów, by poczuć się dorosłym; chce się poczuć wartościowszym, czy też z nudy. W trakcie walki z uzależnieniem członka rodziny zagrożona jest cała rodzina. Zostaje naruszona jej struktura, pełnione funkcje, zadania. Zachwiane zostaje poczucie bezpieczeństwa. Powodzenie w walce z uzależnieniem zależy od zaangażowania wszystkich członków rodziny. Jeśli alkoholizm dotyka rodzica, następuje dezorganizacja życia rodzinnego, odwrócenie ról. Dzieci przejmują obowiązki pijącego rodzica, wchodząc często w koalicję z rodzicem niepijącym. Emocjonalna atmosfera rodziny alkoholowej jest przepełniona wstydem, żalem, złością, lękiem, poczuciem krzywdy i winy, urazy, agresji.

Dominującą postawą domowników jest zaprzeczanie obecności problemu alkoholowego. Ukrywanie problemu prowadzi do ograniczania kontaktów z sąsiadami, krewnymi, znajomymi, do wycofania się z życia społecznego. Życie alkoholika obraca się wokół butelki, a życie jego rodziny obraca się wokół niego. Jediną formą pomocy wobec rodziny, w której występuje jakiegokolwiek uzależnienie, jest profesjonalna pomoc terapeutyczna, obejmująca wsparciem wszystkich domowników.

Niepokojącym problemem wielu współczesnych rodzin jest przemoc. Niemal codziennie słyszymy lub czytamy w mediach o ujawnionych dramatach niewinnych ofiar domowej przemocy. Przemoc w rodzinie przyjmuje różne formy – od tej fizycznej, np.: szarpania, uderzania, kopania i bicia, po znęcanie się psychiczne: zastraszanie, poniżanie, upokarzanie, umniejszanie wartości drugiej osoby oraz różne zachowania kontrolujące i izolujące daną osobę od przyjaciół czy rodziny. Przemoc może obejmować również sferę seksualną, materialną.

Pojawianiu się przemocy w rodzinie, jak i innych patologii, sprzyja sytuacja społeczno-ekonomiczna w danym kraju. Bezrobocie, alkoholizm, zaburzenia osobowości, doznawanie przemocy w dzieciństwie tworzą podwaliny do powstania przemocy. Zjawisko przemocy obejmuje swoim zasięgiem wszystkie typy rodzin, bez względu na poziom wykształcenia, status społeczny, sytuację finansową. Coraz częściej zdarza się, że dom staje się dla członków rodziny miejscem destrukcyjnym, zagrażającym zdrowiu a czasem nawet życiu. Zjawisko przemocy w rodzinie jest paradoksem, ponieważ spotykamy się z przemocą tam, gdzie mamy prawo oczekiwać, że jej nie będzie, a więc w bliskich rodzinnych relacjach.

Przemoc w rodzinie była jeszcze do niedawna tematem tabu. Poczucie wstydu, brak wiedzy na temat praw ofiar, instytucji świadczących pomoc oraz tolerancja społeczeństwa polskiego na przemoc wobec członków rodziny powodowała milczenie wobec negatywnych zjawisk występujących w życiu rodzinnym. Z mojego doświadczenia zawodowego wynika, że skala i różnorodność problemów występujących u dzieci jest wprost proporcjonalna do rozmiarów przemocy doznawanych w rodzinie. Nawet jeśli przemoc rodzinna nie jest bezpośrednio skierowana na dziecko, samo przebywanie z rodzicami, którzy wzajemnie się poniżają, upokarzają, szarpią, ubliżają i nie kontrolują wybuchów własnej agresji może mieć długotrwałe, ujemne konsekwencje. Bez względu na to, czy dziecko jest świadkiem przemocy, w rodzinie, czy też jego bezpośrednią ofiarą, wpływ atmosfery rodzinnej jest zdecydowanie negatywny. Przemoc w rodzinie powoduje u dziecka niską samoocенę, brak konstruktywnych wzorców postępowania oraz kształtowanie się destrukcyjnych schematów, które najprawdopodobniej będą powielane w dorosłym życiu. Aby zilustrować skalę zjawiska przemocy posłużę się danymi statystycznymi. W 2009 roku policja interweniowała w sprawach związanych z przemocą w rodzinie blisko 81,5 tys. razy; pokrzywdzonych w wyniku przemocy domowej zostało ponad 132 tys. osób, z czego przeważająca większość to kobiety i dzieci – wynika z danych KGP. **Na blisko 132 tys. pokrzywdzonych w wyniku przemocy domowej ponad 80 tys. to kobiety, prawie 40 tys. to dzieci**

**i młodzież, a ok. 11 tys. to mężczyźni.** Z danych KGP wynika, że spośród 81,5 tys. sprawców **ponad 77 tys. to mężczyźni, ok. 3 tys. – kobiety, a 220 to nieletni.** Na **763 wszczęte sprawy o zabójstwo, 228 miało w tle nieporozumienia rodzinne**<sup>17</sup>.

**Mam nadzieję, że nowelizacja ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, która weszła w życie 1.08.2010 r., okaże się skuteczną formą walki z tym zjawiskiem.** Celem nowelizacji jest rozwój profilaktyki jako formy działań zapobiegających zjawisku przemocy w rodzinie, zmiana świadomości społeczeństwa, skuteczna ochrona ofiar przemocy, w tym w szczególności dzieci, stworzenie mechanizmów ułatwiających izolację sprawców od ofiar oraz zmiana postaw osób stosujących przemoc w rodzinie. Uważam, że nowelizacja ustawy jest tak naprawdę początkiem zmian w zakresie polityki prorodzinnej.

Reasumując, skłonna jestem przyjąć za Tadeuszem Pilchem dwie podstawowe orientacje, które skrótowo opisują skale zagrożeń czyhających na rodzinę. Pierwsza orientacja doszukuje się przyczyn w przemianach cywilizacyjnych, tj. procesach industrializacji, urbanizacji, intensywnym rozwoju nauki i techniki, które doprowadziły do znaczących przeobrażeń społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Druga zaś zagrożenia rodziny zrzuca na karb tradycyjnej obyczajowości, desakralizacji małżeństwa i rodziny. Według pierwszej orientacji winna jest współczesna cywilizacja, niosąca nieuchronny rozpad, a w najlepszym przypadku radykalną przemianę wszelkich wartości i instytucji funkcjonujących w kulturach minionych. W mniemaniu zwolenników drugiej winę za obecną sytuację ponosi nieudolny system i państwo zaniedbujące rodzinę.

Najpowszechniejszym podziałem czynników dezintegrujących rodzinę ze względu na źródła zagrożenia jest podział na czynniki wewnątrzrodzinne i zewnątrzrodzinne. I tu za T. Pilchem posłużę się następującym podziałem. Do wewnątrzrodzinnych czynników integracji lub dezintegracji należy zaliczyć:

- cechy indywidualne członków rodziny,
- układ międzyosobniczy, hierarchia wewnątrzrodzinna,
- jakość, istota więzi emocjonalnych w rodzinie,
- cele i system wartości małżeństwa,
- organizacja życia rodzinnego i podział obowiązków.

Do czynników zewnątrzrodzinnych zaliczymy:

- politykę socjalną państwa wobec małżeństwa i rodziny,

<sup>17</sup> Wyniki badań PAN Instytut Psychologii dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej – przemoc w rodzinie (2009 r.).

- ideologię społeczną środków masowego przekazu,
- przemiany kultury i wykształcenia społeczeństwa,
- procesy uprzemysłowienia i związana z nimi ruchliwość przestrzenna i pionowa społeczeństwa<sup>18</sup>.

Jak widzimy, problem zagrożeń współczesnej rodziny jest wieloaspektowy. W swojej publikacji skupiłam się jedynie na elementach moim zdaniem najważniejszych. Bez wątpienia XXI wiek zmienia oblicze rodziny, powoduje pojawienie się różnorodności jej form. Coraz częściej odchodzi się od nuklearnej rodziny tradycyjnej, w której występuje sprawdzony podział obowiązków między małżonkami. Obecnie mamy do czynienia z różnorodnością wzorów życia małżeńskiego i rodzinnego i tak naprawdę trudno określić jednoznacznie, który z nich jest najbardziej pożądany, ponieważ każdy ma swoje wady i zalety. Zmiany pojawiające się w życiu rodzinnym niosą ze sobą wiele zagrożeń, ale są one jednocześnie nieuniknione. Wymuszają je zjawiska społeczne i kulturowe zachodzące we współczesnych społeczeństwach. Myślę, że najgroźniejszym czynnikiem wyzwalającym wyżej opisane zagrożenia i powodującym kryzysy w rodzinach jest przede wszystkim brak więzi uczuciowych i poczucie wyobcowania pomiędzy domownikami. Uważam, że jedynie budowanie rodziny na mocnych i stabilnych fundamentach wartości może uchronić ją przed zagrożeniami czyhającymi we współczesnym świecie. Sądzę, że tak naprawdę tylko od nas zależy, jak będą wyglądały nasze rodziny, na jakich zasadach będą budowały swoją przyszłość nasze dzieci i w jakim stopniu dostosujemy życie rodzinne do zmieniającej się rzeczywistości. Należy pamiętać, że to rodzina sama może kreować konstruktywne kierunki zmian społecznych.

Marzena Lechwar jest terapeutą i pedagogiem. Pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Jasle oraz w Miejskiej Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Jasle.

<sup>18</sup> T. Pilch, *Człowiek dorosły w scenariuszu życia rodzinnego*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, T. Wujek (red.), Warszawa 1996, s. 29.

---

Joanna Czado

# Problemy emocjonalne dzieci z rodzin z uzależnieniem alkoholowym

## Wstęp

Z dostępnych badań wynika, że w Polsce żyje około 2,5 miliona osób nadużywających alkoholu oraz 600–700 tys. osób uzależnionych. Spożywanie alkoholu nie jest jednak problemem wyłącznie osoby pijącej. Szacuje się, że około 3–4 miliony osób przebywa w rodzinach, w których z powodu powtarzającej się nietrzeźwości dochodzi do aktów przemocy, zaniedbań, ubóstwa, demoralizacji oraz innych zjawisk powodujących stres, współuzależnienie i inne szkody osobiste u członków rodziny<sup>1</sup>.

Uzależnienie prowadzi również do trudności finansowych, małżeńskich nieporozumień, izolacji, unikania wsparcia społecznego, przeciążenia niepijącego rodzica, nadodpowiedzialności dzieci oraz przerwania codziennych religijnych lub kulturowych rytuałów. Powstająca zmiana interakcji wewnątrzrodzinnych dotyczy ekspresji emocjonalnej oraz umiejętności rozwiązywania problemów. W efekcie zmiany te obniżają zdolność obojga rodziców do tworzenia stałego, spójnego i wspierającego środowiska rodzinnego, w którym dzieci mogą dobrze żyć i realizować zadania charakterystyczne dla swojego etapu rozwojowego<sup>2</sup>.

Problem alkoholizmu można rozpatrywać i starać się wyjaśnić na wiele sposobów. Wydaje się jednak, że wszystko sprowadza się do odwiecznego ludzkiego dążenia do szczęścia. Kłopot jednak polega na tym, że poprawa samopoczucia na skutek spożycia alkoholu jest w istocie iluzoryczna, nie powoduje redukcji, lecz eskalację sytuacji problemowych. Ma to szczególne znaczenie z uwagi na fakt, że rodzina, w której człowiek się wychowuje, wywiera bezpośredni wpływ na całe jego życie, kształtuje zapatrywania, system wartości, wpływa na

---

<sup>1</sup> Narodowy Program Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych na lata 2000–2005 i 2006–2010.

<sup>2</sup> I. Grzegorzewska, *Czynniki ryzyka i ochrony w przebiegu rozwoju dzieci alkoholików*, [w:] *Oblicza współczesnych uzależnień*, L. Cierpiąłkowska (red.), Poznań 2006, 189–201.

wybory dokonywane w dorosłym życiu oraz odpowiada za postawy i zachowania społeczne.

W niniejszym opracowaniu skupiono się na problemach dzieci, których udziałem jest dorastanie w rodzinie z problemem alkoholowym. Rozważania w tej kwestii oparte są na badaniach własnych, prowadzonych w środowiskach rodzin patologicznych oraz w środowiskach szkolnych. Autorka wykorzystała również aktualne poglądy dostępne w literaturze przedmiotu, dane GUS, a także materiały Komendy Głównej Policji.

## Postawy i zachowania dzieci a środowisko rodzinne

Szacuje się, że około 2 miliony dzieci w Polsce wychowuje się w rodzinach z problemem alkoholowym<sup>3</sup>. Problem alkoholizmu podejmowany był przez wielu autorów, dostępna literatura przedmiotu jest bardzo bogata i jednoznacznie wskazuje na niekorzystny i destrukcyjny wpływ, na występowanie behawioralnych i emocjonalnych problemów u dzieci. Jak podkreśla I. Grzegorzewska<sup>4</sup>, dzieci alkoholików wykazują więcej zewnętrznych problemów, jak: zaburzenia zachowania, nadpobudliwość, impulsywność, zachowania agresywne, nadużywanie alkoholu i innych środków psychoaktywnych, oraz problemów wewnętrznych, jak: depresja, niepokój, lękliwość, niskie poczucie własnej wartości, reakcje psychosomatyczne. Dzieci te przejawiają ponadto więcej społecznych i interpersonalnych trudności, częściej mają problemy w nauce i osiągają niższe wyniki w testach osiągnięć szkolnych.

Powyższe problemy nie dotyczą wyłącznie dzieci alkoholików. Faktem bezspornym jest również ich pojawianie się w rodzinach, gdzie problem alkoholowy nie występuje, jednak w niniejszym artykule skupiono się jedynie na problemach dzieci z rodzin alkoholików.

Wpływ alkoholizmu rodziców na dzieci ma charakter złożony. Przystosowanie dzieci jest zależne od chroniczności trzech podstawowych czynników: jakości i stylu relacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem, stylu i konsekwencji rodzicielskiej kontroli, oraz poziomu i stylu bezpośrednich oddziaływań wychowawczych rodziców. Poziom przystosowania dzieci modyfikowany jest także przez szereg innych czynników, wśród nich: konflikty małżeńskie, kryzysy rodzinne, izolację społeczną, bezrobocie i alkoholizm<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> M. Ochmański, *Alkoholizm ojców a sytuacja rodzinna i szkolna dzieci*, Lublin 2001, s. 56, 88, 268.

<sup>4</sup> I. Grzegorzewska, *op. cit.*

<sup>5</sup> R.A. Seilhamer, T. Jacob, *Family factors and adjustment of children of alcoholic*,

Różnorodność i wielość czynników negatywnych sprawia, że trzeba zachować daleko idącą ostrożność i zwrócić szczególną uwagę na realizację procesu wychowawczego, by wykluczyć lub zminimalizować szkody wyrządzone dziecku na skutek niefrasobliwości i nieodpowiedzialności rodzica. Nie ma większego znaczenia, czy osobą pijącą jest matka czy ojciec. Emocjonalny bagaż dźwigany jest przez całą rodzinę, wskutek czego zakłócona zostaje zdolność prawidłowego sprawowania opieki nad dziećmi i tworzenia przyjaznego środowiska rozwojowego.

Nadużywanie alkoholu prowadzi nieuchronnie do zmian w psychice o charakterze poznawczym i emocjonalnym, jak również wpływa na postawy behawioralne osoby pijącej. Pojawia się szereg zaburzeń w postaci: chwiejności nastroju, wybuchów agresji, chwilowej utraty pamięci oraz zaburzeń motorycznych<sup>6</sup>.

Chroniczne spożywanie alkoholu może prowadzić do tworzenia sytuacji problemowych, m.in. pogorszenia kondycji zdrowotnej oraz bezrobocia. To z kolei warunkuje lawinę problemów natury emocjonalnej, materialnej, wychowawczej czy społecznej. Na tym etapie sytuacje problemowe nie są oderwane od siebie, wprost przeciwnie, ściśle łączą się z sobą, bezpośrednio wpływają jedne na drugich. Spirala bezsilności, niemocy, problemów, biedy, agresji, konfliktów wewnętrznych i społecznych nakręca się w sposób nie do końca możliwy do przewidzenia. Bez podjęcia leczenia, znalezienie nowej pracy przez alkoholika może nastęrczać duże trudności, a na obszarach o wysokiej stopie bezrobocia może być wprost niemożliwe. Deficyt środków warunkujących podstawową egzystencję rodziny może dodatkowo wzmacniać liczbę rodzinnych konfliktów. Często rodziny te żyją na granicy ubóstwa, w warunkach urągających godności ludzkiej. W tym ujęciu alkoholizm rodzica ma zdecydowanie negatywny wpływ, zarówno w kontekście rodziny, jak i pracy, poprzez obniżenie stabilności finansowej i emocjonalnej środowiska rodzinnego. W tej sytuacji pewne jest tylko jedno – próżno szukać tu pozytywnych skutków czy prawidłowych postaw rodzicielskich.

W rodzinach alkoholicznych dominuje uczucie braku sensu życia, braku hierarchii wartości, zainteresowań, nieumiejętność rozwiązywania problemów, zaniedbania w stosunku do dzieci, bezradność i poczucie niższości. To wszystko sprawia, że rodzina nawet nie próbuje wyjść z trudnej

---

[w:] *Children of alcoholics: Critical perspectives*, M. Windle, J. S. Searles (red.), New York 1990, s. 168–186.

<sup>6</sup> I. Grzegorzewska, *op. cit.*

sytuacji, nie widzi nadziei na jakąkolwiek pozytywną zmianę<sup>7</sup>. Postawy te mogą być przenoszone na dziecko.

Atmosfera wychowawcza jest więc szczególnie niepomyślna. Dzieci z tych rodzin żyją nieustannie w atmosferze zagrożenia wynikającego z konfliktów między rodzicami oraz awantur wywołanych przez stopniowe zmiany psychiczne osoby pijącej. Z nadużywaniem alkoholu przez rodziców wiąże się bardzo często zanikanie więzi uczuciowych w rodzinie, co powoduje u dzieci frustrację, czują się zagrożone, wzmagają się u nich ogólna nerwowość, prowadząca do występowania objawów zaburzeń nerwicowych<sup>8</sup>.

Dzieci w tej sytuacji uskarżają się na permanentne zmęczenie, przez co unikają wszelkiego wysiłku fizycznego; żyją w stałym napięciu, co często skutkuje wybuchami gniewu, a w trudnych sytuacjach dominującym uczuciem jest u nich obeszładniający strach. Ciągłe poczucie zagrożenia prowadzi dziecko do złości, agresji, napięcia, niepokoju oraz prób ucieczki od negatywnych i szkodliwych warunków poprzez spożywanie alkoholu, bądź wagiary czy ucieczki z domu.

W rodzinach alkoholicznych konflikt przeważnie wiąże się z przemocą zarówno fizyczną, jak i psychiczną. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, co najmniej w 66% rodzin z problemem alkoholowym dochodzi do aktów przemocy. Dane te należy jednak potraktować jako pewne przybliżenie z uwagi na to, że problem nadużywania alkoholu i przemocy postrzegany jest przez rodziny jako problem wstydlivy, który należy skrzętnie ukrywać, stąd też nie zawsze jest on ujawniany.

Tabela 1.

Nietrzeźwi sprawcy przestępstw w latach 2001–2007 według danych Komendy Głównej Policji.

Ofiary przemocy domowej wg „Niebieskiej Karty” (Victims of domestic violence according to the „Blue Card”)	Lata (Years)						
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Ogółem, w tym: (overall):	113 793	127 515	137 299	150 266	156 788	157 854	130 682
kobiety (woman)	66 991	74 366	80 185	88 388	91 374	91 032	76 162
mężczyźni (men)	5 589	7 121	7 527	9 214	10 387	10 313	8 556

<sup>7</sup> M. Depińska, *Działania profilaktyczne w stosunku do rodzin z problemem alkoholowym – podopiecznymi kuratora*, [w:] *Programy profilaktyki uzależnień, z doświadczeń autorów*, L. Trelka (red.), Katowice 2003, 129–131.

<sup>8</sup> M. Ochmański, *Wpływ alkoholizmu rodziców na poziom inteligencji i przystosowanie ich dzieci do nauki szkolnej*, Warszawa 1981, s. 26.

dzieci do lat 13 (children up to 13)	26 305	30 073	32 525	35 137	37 227	38 233	31 001
nieletni 13-18 lat (juvenile 13-18 years)	14 908	15 955	17 062	17 527	17 800	18 276	14 963

Zaprezentowane w tabeli 1 dane ukazują w pewnym stopniu skalę zjawiska przemocy. Nie są to dane pełne, bo nie każdy, kto doświadcza aktów przemocy, ujawnia tę sytuację. Należy zrozumieć, że ofiarom czasem łatwiej jest starać się unikać, nie dostrzegać i nie nazywać problemu. Przedstawione dane przekonują, że problem jest rzeczywiście poważny, o czym świadczy narastająca liczba ofiar przemocy. Szczególnie narażone są kobiety i dzieci. W grupie kobiet w 1999 roku odnotowano nieco ponad 55 tysięcy ofiar przemocy. Liczba ta systematycznie wzrastała do roku 2006, osiągając wartość ponad 91 tysięcy przypadków. Podobnie, liczba przypadków przemocy wobec dzieci, i to zarówno w grupie wiekowej do 13, jak i powyżej 13 lat, systematycznie wzrastała w latach 1999–2006. W 1999 roku odnotowano około 24 tysiące dzieci do lat 13, które ucierpiały na skutek domowej przemocy i 13,5 tysiąca ofiar w wieku 13–18 lat. Liczba ta wzrosła w roku 2006 odpowiednio do ponad 38 tysięcy i 18 tysięcy. Pewnym optymizmem napawa rok 2007. Odnotowana liczba aktów przemocy domowej wykazuje tendencję malejącą.

Przyczyn przemocy może być bardzo wiele, ale głównie należy ich upatrywać we wzrastającym poziomie agresji, a tym samym obniżeniu samokontroli, zaburzeniu prawidłowego osądu sytuacji, różnicach oczekiwań, wzroście poziomu stresu, a także wpływie czynników socjoekonomicznych, chorób somatycznych lub psychicznych<sup>9</sup>.

Reakcje dzieci na znęcanie i przemoc charakteryzują się dużą różnorodnością. Część dzieci przejawia zachowania agresywne, wykazuje się także ogólną nadpobudliwością, u innych przeważają zachowania depresyjne, apatyczne oraz silnie lękowe, prowadzące do nerwicy. U maltretowanych małych dzieci (do trzeciego roku życia) prawie zawsze występują zaburzenia mowy, motoryki, procesów poznawczych i zdolności uczenia się, silna nadpobudliwość lub apatia, tiki i fobie<sup>10</sup>.

Dzieci te winy za zaistniałą sytuację szukają przeważnie u siebie, obarczają się także odpowiedzialnością za sprowokowanie gniewu rodzi-

<sup>9</sup> I. Grzegorzewska, *op. cit.*; J. Bays, *Substance abuse and child abuse: Impact of addiction on the child, Pediatric Clinics of North America*, 1990, 37, s. 881–904.

<sup>10</sup> J. Rzakowska, *Syndrom dziecka źle traktowanego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1992, nr 2.

ca. Kształtowana w podobny sposób niska samoocena może w efekcie przerodzić się w nienawiść dziecka do samego siebie. Maltretowane dzieci przepełnione są tłumioną złością, ponieważ nie można być bitym, upokarzonym, oczernianym i nie odczuwać złości. Dziecko nie potrafi uwolnić się od niej, więc naturalną kolejną rzeczą jest, że złość ta musi znaleźć ujście w ich dorosłym życiu<sup>11</sup>.

U osób, które doznają przemocy dochodzi do wystąpienia tzw. zespołu urazu chronicznego. Jak podkreśla Herman zanika u nich podstawowy stan fizycznego spokoju i komfortu. Narzekają na bezsenność i pobudzenie oraz wiele różnorodnych dolegliwości somatycznych. Najczęściej pojawiają się uporczywe bóle głowy, zaburzenia żołądkowo-jelitowe i innych narządów wewnętrznych oraz bóle pleców i miednicy. Ofiary przemocy skarżą się także na dreszcze, duszności oraz przyspieszone bicie serca<sup>12</sup>.

Podobnie, wysoce szkodliwa dla psychiki dziecka jest przemoc psychiczna. Poniżanie, wyzywanie od złych, głupich i brzydkich pozostawia trwałe ślady, uniemożliwiające dziecku budowanie pozytywnego i adekwatnego obrazu samego siebie. Forward prezentuje też inne formy psychicznego znęcania, jakimi są: uszczypliwości, humorystyczna przesada, sarkazm, obraźliwe przezwiska i subtelne upokorzenia, które przez dziecko odbierane są w sposób dosłowny. W efekcie dzieci te całe życie starają się być perfekcjonistami. Przyjmują zatem postawy określone przez Forwarda jako „Zasada Trzech P”: Perfekcjonizm, Przekładanie na potem i Paraliż. Chęć wykonania czegoś w sposób perfekcyjny i towarzysząca temu obawa przed porażką prowadzą do odkładania pracy na „potem”. Niedokończenie pracy powoduje narastanie lęku, prowadzącego do paraliżu, uniemożliwiającego podjęcie przerwanej czynności<sup>13</sup>.

Nadużywanie alkoholu przez rodziców prowadzi także u ich dzieci do szeregu zaburzeń natury emocjonalnej, problemów ze zdrowiem fizycznym oraz problemów szkolnych. Najczęściej odnotowuje się trudności w utrzymywaniu stosunków rodzinnych i społecznych, niestabilność emocjonalną, niską samoocenę, ogromną potrzebę akceptacji i wsparcia oraz wysokie wskaźniki samobójczości i permanentnej depresji. Problemy te potęgują jeszcze dolegliwości psychosomatyczne, co w efekcie przekłada się na szeroko rozumiane trudności w szkole, w tym: absencję, wagary, ucieczki, konflikty z rówieśnikami i nauczycielami, kłopoty z pracą szkolną.

<sup>11</sup> S. Forward, *Toksyczni rodzice*, Warszawa 1993, s. 73–102.

<sup>12</sup> J.L. Herman, *Przemoc, uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańsk 2002, 96–106.

<sup>13</sup> S. Forward, *op. cit.*

Dziecko wychowywane w rodzinie alkoholycznej, na co dzień stykające się z patologicznymi relacjami i sytuacjami rodzinnymi odbiegającymi w sposób znaczny od normy, kształtuje swój pogląd na funkcjonowanie rodziny na podstawie własnych obserwacji. Część dzieci alkoholików może traktować dysfunkcyjność małżeńską i rodzinną jako normę, gdyż nie ma świadomości, jak funkcjonuje typowa rodzina. Wzorce zakodowanych w ich psychice zachowań przynosi więc do zakładanych przez siebie rodzin. I tutaj, wzorem swoich rodziców, a być może i wcześniej dziadków, umacniają się i powielają patologiczne emocje i zachowania.

Sposób postrzegania przez dzieci sytuacji rodzinnej oraz postaw i zachowań rodziców ma szczególne znaczenie w kontekście powstawania procesu modelowania, czyli naśladowania przez dziecko wzorów zachowania uzależnionego rodzica. Daje nam to możliwość przybliżonego określenia przyszłych problemów z uzależnieniem w grupie dzieci alkoholików oraz ich oczekiwań dotyczących skutków picia alkoholu. Dotychczas prowadzone badania wykazały, że dzieci alkoholików z reguły są bardziej pozytywnie nastawione do picia alkoholu niż ich koledzy z rodzin, gdzie problem alkoholowy nie występował<sup>14</sup>.

Prowadzone badania dowiodły niezbitie złowieszczej popularności alkoholu, szczególnie w rodzinach, gdzie problemem tym dotknięci byli już rodzice. Istnieje tutaj bardzo duże prawdopodobieństwo, że picę będą również ich dzieci. Przytaczając za Ochmańskim, największy wpływ na obyczaje picia i nadużywanie alkoholu wśród dzieci wywierają:

1. Stosunek rodziców do alkoholu i jego picia – częste nadużywanie alkoholu przez rodziców rodzi ten sam problem u ich dzieci.
2. Naśladowanie obyczajów grupy społecznej i rodziców.
3. Czynniki socjokulturowe (dzieci z miast, rozbitych rodzin, biednych rodzin itp.).
4. Zasady moralne: uczęszczanie do kościoła, wpływ religii, sukcesy w nauce skłaniają do nieużywania alkoholu.
5. Alienacja, dewiacje w rodzinie, brak satysfakcji z osiągnięć skłaniają nastolatków do picia, a nawet nadużywania alkoholu<sup>15</sup>.

U dzieci z rodzin alkoholicznych występuje kumulacja powyższych czynników, stąd prosty wniosek, iż w tej grupie możemy się spodziewać znacznej liczby przyszłych alkoholików. Wobec tego kwestią zasadniczą staje się pytanie o skutki spożywania alkoholu przez osoby niepełnoletnie. U osób tych alkohol wpływa na upośledzenie czynności

<sup>14</sup> M. Ochmański, *Neurotyczność młodzieży z rodzin alkoholików*, „Problemy Alkoholizmu”, 1991, 7–8, 31.

<sup>15</sup> M. Ochmański, *op. cit.* (*Alkoholizm ojców*).

poznawczych, tj. koncentrację uwagi, zapamiętywanie, uczenie się, rozwój kontroli emocjonalnej, powoduje także podejmowanie zachowań ryzykownych, groźnych dla życia i zdrowia oraz zakłóca proces rozwojowy, może także powodować spowolnienie wzrostu i zaburzenia hormonalne. Zdaniem ekspertów poważne szkody związane z piciem alkoholu przez dzieci i młodzież występują u około 10–15% populacji w wieku między 15 a 18 rokiem życia, ale rozmiary realnych zagrożeń są znacznie większe. Krótko rzecz ujmując, alkohol destrukcyjnie wpływa na osoby niepełnoletnie i to zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej. Oczywiście jest, że młodzież ma wpisany bunt przeciwko autorytetom i normom, i trudno z tym walczyć. Alkohol postrzegany jest przez nią zazwyczaj jako krok w dorosłość i niezależność, a wszelkie próby zmiany ich nastawienia spotykają się przeważnie z wrogością i buntem. Wierzę jednak, że wyzbycie się złości i moralizatorskiego oburzenia pozwoli na spokojniejsze i mądrzejsze działania, które skuteczniej przyczynią się do likwidacji problemu.

Konieczne zatem wydają się kompleksowe i zdecydowane działania, szczególnie w obliczu faktów, że w ciągu ostatnich lat zwiększyła się liczba pijącej i upijającej się młodzieży, w szczególności dziewcząt, oraz zmniejszyła liczba abstynentów<sup>16</sup>.

Dziecko w wyniku wczesnodziecięcych doświadczeń posiada skłonność do spostrzegania świata jako źródła zagrożenia. Ta skłonność ma tendencję do generalizacji i utrwalania się, co wyzwala w osobowości dziecka cechy nieprzystosowania. Takiej osobie źle jest na świecie, a innym trudno się z nią żyje. Wychowywanie dziecka w warunkach zdominowanych przez alkohol prowadzi do wytworzenia się u niego niskiego poczucia bezpieczeństwa, patologicznych mechanizmów obronnych oraz do zaburzenia samooceny (krańcowo niskiej lub krańcowo wysokiej)<sup>17</sup>.

Aby przetrwać w rodzinie alkoholika, dziecko musi przystosować się do sytuacji domowej. Jest to możliwe jedynie poprzez wykształcenie się specyficznych mechanizmów obronnych. Ochmański wyszczególnia dwa mechanizmy pozwalające przetrwać: zaprzeczenie i projekcję – obydwa destrukcyjne dla psychiki dziecka. Zaprzeczenie ma u podstaw wstyd związany z pijącym rodzicem i jego zachowaniem, próby radzenia sobie z sytuacją domową, w myśl zasady: zaprzecz, a problem zniknie, oraz próby radzenia sobie z własnym poczuciem winy. W konsekwencji dziecko może czuć się odmienne od grupy

<sup>16</sup> Raport z badań ESPAD, [www.parpa.pl](http://www.parpa.pl)

<sup>17</sup> M. Ochmański, *op. cit.* (*Alkoholizm ojców*).

rówieśników, może ukrywać swoje uczucia oraz wycofywać się, co potęguje poczucie osamotnienia.

Równie patologicznym mechanizmem, w ocenie Ochmańskiego, jest projekcja zakładająca zachowania manipulacyjne dziecka w stosunku do innych ludzi, mające dać mu zadowolenie i wzrost poczucia własnej siły. Projekcja związana jest też z myślami i zachowaniami paranoidalnymi. Wyrażają się one w podejrzliwości wobec innych, w osądzaniu i krytykanctwie, w poczuciu wyższości wobec kolegów. Konsekwencją takiej postawy jest obawa przed zdemaskowaniem, narastanie poczucia winy, wyobcowania i strachu<sup>18</sup>.

Dzieciom alkoholików na co dzień towarzyszy szeroki wachlarz uczuć, wśród nich: wstyd za zachowanie rodzica alkoholika, za nieład w domu, własne kłamstwa, sytuację materialną rodziny, niepewność wynikająca z braku planów na przyszłość, lęk o różnym natężeniu, od niepewności po panikę i przerażenie, upokorzenie i nienawiść oraz poczucie winy, będące wynikiem manipulacji, gniew, złość i agresja. Dzieci alkoholików miewają też koszmarne sny lub cierpią na bezsenność. Wśród problemów natury emocjonalnej należy wyróżnić również neurotyczność oraz nadpobudliwość emocjonalną. Dzieci te wykazują też szereg problemów w sferze kontaktów interpersonalnych. Rodzina dysfunkcyjna, w której wzrastają, rzadko sprzyja wykształceniu postawy otwartości wobec świata.

Nieprzystosowanie towarzyskie związane jest przeważnie z niedojrzałością emocjonalną, neurotycznością oraz brakiem umiejętności współżycia z ludźmi. Dzieci z rodzin alkoholicznych czują się inne. Poczucie osamotnienia i izolacja od kolegów sprzyja powstawaniu stanu wzajemnej niechęci. Może to być związane z uczuciem napiętnowania, wyrażającym się w złości, smutku i agresji. Osoby nieprzystosowane nie potrafią kontrolować i panować nad swymi stanami lękowymi i niepewnością, co daje widoczny efekt w postaci słabych wyników nauczania. Uczeń nieprzystosowany i neurotyczny nie nadąża za klasą oraz nie w pełni uczestniczy w życiu klasy, co rodzi w nim sprzeciw i bunt<sup>19</sup>.

Nadużywanie alkoholu przez rodziców ma zdecydowanie negatywny wpływ na wyniki w nauce i zachowaniu dziecka. Dzieci te słabiej mają rozwinięte zdolności słowne i bezsłowne, zdolność myślenia na konkretach i kojarzenia faktów przedstawionych graficznie. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być osłabiony układ nerwowy

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> M. Ochmański, *op. cit.* (*Neurotyczność młodzieży...*).

dziecka, zaburzenia emocjonalne, niski kulturowo poziom środowiska rodzinnego, z jakiego pochodzą, zaniedbania pedagogiczne, a także takie cechy osobowości jak: brak wytrwałości, brak ambicji, wiary we własne siły, mała odporność na niepowodzenia w pracy, nadpobudliwość, zahamowania itp.<sup>20</sup>.

Dzieci z rodzin alkoholików, często niewykształconych i nieprzywiązujących wagi do nauki, posiadają mniejszy zasób wiadomości słownych. Wyrażają się w sposób prymitywny, potoczny, niekiedy używają gwary. Brak nacisku ze strony rodziców na edukację oraz brak pozytywnych wzorców wpływają destrukcyjnie na rozwój umysłowy dziecka. W środowiskach alkoholycznych stopień bezradności społecznej, w tym także wychowawczej, jest wysoki, a edukacja nie jest postrzegana jako wartość. Sytuację dodatkowo pogarsza absencja szkolna, będąca wynikiem chorób wyływających z gorszych warunków materialnych (niedożywienia, niewłaściwego ubrania itp.) oraz osłabienia odporności na skutek wyczerpywania przez nieustanny stres.

Na podstawie badań własnych zauważono, iż młodzież pochodząca z rodzin, gdzie występuje problem alkoholowy, częściej sprawia trudności wychowawcze (wagary, ucieczki z domu, używanie alkoholu i narkotyków), wdaje się w sytuacje konfliktowe z nauczycielami oraz przejawia zachowania agresywne.

W rodzinach z problemem alkoholowym brak jest wewnętrznej harmonii. Ciągła „walka z alkoholem” sprawia, że świat rodziny kręci się wokół alkoholika. Nie ma czasu na rozmowy, bo one i tak prowadzą do kłótni, nie mówi się o uczuciach, bo to może zdradzić, że w domu jest problem. Rodzice i dzieci żyją pod wspólnym dachem, lecz często czują się niepotrzebni czy odrzuceni<sup>21</sup>.

Zrozumienie, wsparcie, uczucia okazywane dziecku mają nieocenioną wartość w prawidłowym wychowaniu. W rodzinach z problemem alkoholowym bardzo często mamy do czynienia z chłodem emocjonalnym rodziców. Nie są oni w stanie, bądź nie potrafią, okazywać uczuć, wspierać, otaczać życzliwością i ciepłem. Brak silnej więzi emocjonalnej pomiędzy dziećmi i rodzicami zaburza prawidłowy przebieg ich wielopłaszczyznowego rozwoju i przyczynia się do ich niedostosowania.

Występowanie zaburzeń w zachowaniu dzieci łączy się przeważnie z nieprawidłowymi relacjami w rodzinie. Niepokojące jest to, że większość

<sup>20</sup> M. Ochmański, *op. cit.* (*Alkoholizm ojców*).

<sup>21</sup> M. Depińska, *op. cit.* (*Działania profilaktyczne*).

rodziców nie dostrzega związku pomiędzy stylem wychowania i postawami przejawianymi w stosunku do dziecka a jego zachowaniem<sup>22</sup>.

Spełnianie funkcji rodzicielskich w rodzinach alkoholików jest wysoce zaburzone, przez co dzieci są gorzej od swych rówieśników wyposażone pod względem bytowym, fizyczno-rozwojowym, emocjonalnym i kulturalnym. Atmosfera wychowawcza, w której dominuje napięcie, nerwowość, lęk i nieprzewidywalność, a także często przemoc skłania dziecko do rezygnacji z własnych marzeń na rzecz przystosowania się do sytuacji pełnej zagrożeń i skoncentrowania wysiłków celem przetrwania.

Skrzywdzone dziecko traci wiarę w siebie i możliwość kontroli nad własnym życiem, bo zaczyna wątpić w swój osąd, zdolność przewidywania, w system wartości, własne talenty, możliwości i zdrowy rozsądek. Nie potrafi uwierzyć i zaufać innym ludziom oraz przewidywać ich zachowań, traci wiarę w lojalność przyjaciół, miłość bliskich i pomoc innych<sup>23</sup>.

Niebezpieczeństwem jest również ukształtowanie się u dzieci osobowości o cechach współuzależnienia. Osobowość ta tworzy się już w dzieciństwie pod wpływem zaburzonych więzi, szczególnie pod wpływem więzi z uzależnionymi rodzicami. W takiej sytuacji dana osoba ma nieświadomą tendencję, by w swoim dorosłym życiu wchodzić w relacje, także małżeńskie, z ludźmi uzależnionymi. Tendencja ta wynika z naturalnej skłonności człowieka do łatwiejszego odnalezienia się w sytuacjach, wprawdzie niechcianych i bolesnych, ale za to dobrze znanych, niż do szukania sytuacji pożądaných, ale jeszcze nierozpoznanych, a przez to w jakimś stopniu niepokojących<sup>24</sup>.

Alkohol wpływa też na ujawnianie się psychopatycznych zachowań młodzieży, na skutek zahamowania rozwoju uczuciowości wyższej, altruistycznej, niezbędnej w procesie socjalizacji człowieka. Alkohol prowadzi ponadto do ujawniania postaw cechujących się prymitywnym, demonstracyjnym zachowaniem, kultem siły fizycznej i przemocą, egoizmem, brakiem szacunku oraz lekceważeniem obowiązku szkolnego. Osoby o takich postawach, określaných już jako aspołeczne i antypołeczne, przejawiają również zdecydowany brak uczuć rodzinnych, obojętność wobec losu najbliższych, często także wobec własnego losu oraz brak jakichkolwiek motywacji do

<sup>22</sup> P. Huget, *Rodzinne uwarunkowania zaburzeń w zachowaniu u dzieci*, [w:] *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, B. Urban (red.), Kraków 2001, s. 194–195.

<sup>23</sup> E. Woydyłło, *Aby wybaczyć. Poradnik dla rodzin alkoholików*, Warszawa 1993, s. 122–123.

<sup>24</sup> M. Dziewiecki, *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2005, s. 59–60.

ukończenia szkoły i zdobycia zawodu. Stąd już krótka droga do wejścia w konflikt z prawem. Podstawę diagnozy w tym względzie stanowią oficjalne raporty policji i prokuratury oraz wypowiedzi policjantów biorących udział w interwencjach i wywiadach środowiskowych.

Tabela 2.

Liczba ofiar przemocy domowej na podstawie Komendy Głównej Policji.

Kwalifikacja (qualification)	Podejrzani (suspicious)	Lata (Years)						
		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Zabójstwo (killing)	Dorośli (adults)	623	571	487	438	404	431	439
	Nieletni (juvenile)	18	11	9	2	6	6	9
Uszczerbek na zdrowiu (damage to health)	Dorośli (adults)	2 157	2 165	1 993	2 048	2 058	2 071	2 058
	Nieletni (juvenile)	111	74	77	93	96	79	98
Bójka lub pobicie (violent disorder or battery)	Dorośli (adults)	5 526	5 155	5 076	5 485	5 676	5 975	6 328
	Nieletni (juvenile)	344	276	265	335	266	357	420
Zgwałcenie (rape)	Dorośli (adults)	521	537	467	441	403	409	321
	Nieletni (juvenile)	21	22	17	10	13	17	8
Kradzież (robbery)	Dorośli (adults)	6 073	5 668	5 846	7 118	6 564	6 009	5 706
	Nieletni (juvenile)	365	289	270	369	318	368	316
Kradzież z włamaniem (burglary)	Dorośli (adults)	8 374	7 232	6 388	5 668	4 740	4 003	3 425
	Nieletni (juvenile)	861	576	501	458	323	325	367

Większość nieletnich przestępców wychowuje się w rodzinach o skumulowanych czynnikach negatywnych, takich jak: przestępcze wzorce zachowań, alkoholizm rodziców lub rodzeństwa, brak emocjonalnej więzi rodzinnej czy zachowania agresywne.

Jak już wcześniej powiedziano, wszelkie nieprawidłowości w kontaktach pomiędzy rodzicami i dziećmi wywołują u dziecka poczucie zagrożenia, lęk i brak poczucia bezpieczeństwa, co przejawia się w różnych formach nieprawidłowych zachowań. To właśnie z rodzin alkoholików najczęściej rekrutują się dzieci trudne, sprawiające ogromne trudności w szkole oraz poza nią, także nieletni chuligani i przestępcy.

Zakres zachowań przestępczych przejawianych przez osoby będące pod wpływem alkoholu jest bardzo szeroki i obejmuje zarówno kradzieże, gwałty, pobicia, jak i zabójstwa (tabela 2). Wśród przestępstw dokonywanych przez nieletnich będących pod wpływem alkoholu przeważają bójki lub pobicia oraz kradzieże, w tym także kradzieże z włamaniem. W latach 1999–2005 liczba bójek lub pobić zmalała z 391 do 266. Niestety, od 2006 roku nastąpił gwałtowny wzrost tego typu przestępstw, osiągając w roku 2007 wartość 420. W obliczu tych faktów można jedynie mieć nadzieję, że tendencja wzrostowa została zahamowana. Znacznie lepiej przedstawia się sytuacja w kwestii kradzieży dokonywanych przez małoletnich przestępców. Tutaj liczba przestępstw systematycznie spada od roku 1999. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać we wzroście wykrywalności tego typu przestępstw oraz lepszej prewencji. Liczba kradzieży z włamaniem w roku 1999 wynosiła 1393 i zmalała do roku 2007 do wartości 367. Podobnie tendencję malejącą wykazuje liczba odnotowanych zgwałceń – 26 w roku 1999 i 8 w 2007. Tendencja malejąca dotyczy także statystyki zabójstw dokonywanych przez osoby małoletnie będące pod wpływem alkoholu. Tutaj wielkość ta zmalała z 17 w roku 1999 do 9 w roku 2007.

Zaprezentowane dane napawają w pewnym stopniu optymizmem, gdyż da się zauważyć pozytywne zmiany. Niepokoją jednak statystyki dotyczące przestępczości dorosłych będących pod wpływem alkoholu. Dane te zilustrowane zostały także w tabeli 2 celem ukazania, że problem istnieje i ma tak wielki wymiar, ukazuje, jak wielka jest skala przestępczości dokonywanej przez osoby będące pod wpływem alkoholu. Niepokojące jest również to, iż zwiększa się dysonans pomiędzy sytuacją oficjalnie deklarowaną a odczuciami społecznymi.

## **Podsumowanie**

Alkoholizm to problem złożony, generujący trudny do sprecyzowania ogrom skutków, zarówno społecznych, jak i ekonomicznych. Wśród tych, których alkoholizm dotyka, szczególnie bezbronni są niewątpliwie dzieci, samotne, bezradne i przeważnie pozostawione same z problemem. Spożywanie alkoholu prowadzi do zakłócenia sprawowania funkcji rodzicielskich, co przejawia się w zmienności i nieprzewidywalności ich postaw i zachowań. Zbyt wielu dorosłych nie zdaje sobie sprawy z tego, jak ich zachowania w stanie nietrzeźwości są krzywdzące dla dzieci i jak destrukcyjny wpływ wywierają na ich psychikę. A to właśnie nieprzewidywalność i brak stałości w zachowaniu

rodzica prowadzą do zmniejszenia dziecięcego poczucia ładu, kontroli i stabilności środowiska rodzinnego, a w konsekwencji obniżają poczucie wartości i ocenę własnych kompetencji.

Dzieci wykazują się zaburzeniami zachowania, nadpobudliwością, impulsywnością, nierzadko zachowaniami agresywnymi, nadużywają alkoholu i innych środków psychoaktywnych, często popadają w depresję, stają się lękliwe i wycofane z życia społecznego, wchodzą też w konflikt z prawem. Przemoc fizyczna i psychiczna, stanowiąca dla nich codzienność, prowadzi do zaburzeń nerwicowych oraz rozmaitych dolegliwości somatycznych. W związku z tak licznymi czynnikami negatywnymi istnieje pilna potrzeba systematycznego rozpoznawania i monitorowania skali problemu oraz formułowania programów i kampanii zwalczających problem alkoholizmu. Ma to tym większe znaczenie, że nadal zbyt mało ludzi w Polsce reaguje na krzywdę dzieci w rodzinach alkoholicznych, ignorując fakt, że jesteśmy obywatelami świata a nie obrońcami naszych czterech kątów.

*Joanna Czado jest doktorantką Uniwersytetu Jagiellońskiego w Instytucie Geografii i Gospodarki Przestrzennej, nauczycielem geografii w VIII Liceum Ogólnokształcącym w Rzeszowie. Prowadzi badania z zakresu demografii, procesów urbanizacyjnych oraz psychologiczno-pedagogicznych problemów dzieci i młodzieży.*

---

Sylwia Domagalska

# Wpływ środowiska na poziom aspiracji i motywacji wśród dzieci i młodzieży

(zjawisko wykluczenia i marginalizacji)

W badaniach socjologicznych aspiracje analizowane są pod kątem ogółu dążeń wyznaczonych przez hierarchię celów i wartości przyjętych przez jednostkę i determinujących jej plany życiowe. Wartości te w tym rozumieniu stanowią podstawę społecznej oceny jednostki, a w szczególności umożliwiają symbiozę preferowanych przez nią wartości z wartościami społecznymi<sup>1</sup>. Dane społeczeństwo i też społeczności lokalne tworzą określone, konieczne dla aktywności społecznej wartości, powszechnie zalegalizowane i uznawane przez członków. Aspiracje jednostki nie mogą istnieć bez nich; wartości mogą być przedmiotem aspiracji, ale także przedmiot aspiracji może przybrać formę wartości dla jednostki.

Szczególnym miejscem, w którym dochodzi do krystalizowania się systemu wartości, a więc i aspiracji, jest rodzina. Z jednej strony jej oddziaływanie dotyczy sfery materialnej, na którą składa się osiągnięty poziom wykształcenia, status materialny, styl życia, i stanowi określony punkt odniesienia dla aspiracji młodego człowieka. Z drugiej natomiast są to wpływy związane z pewnymi normami postępowania i określonymi hierarchiami wartości, na które składają się przyswajane wzorce postępowania i kariery, kryteria oceny innych ludzi wyrażane w sądach i wypowiedziach przez członków rodziny.

Wielu naukowców podejmowało badania nad związkami aspiracji dzieci i ich rodziców. I tak L.H. Stewart badała relacje zachodzące między aspiracjami matek i ich synów, z kolei B.J. White zajmował się zależnościami między aspiracjami matek i córek<sup>2</sup>. A.M. Bardin, opierając się na psychoanalizie, sformułował następującą hipotezę: „(...) Powiązanie między aspiracjami syna i zawodem ojca jest funkcją identyfikacji syna z ojcem, prestiżu zawodowego ojca, siły związków uczuciowych pomiędzy ojcem

---

<sup>1</sup> A. Zubik, A. Cieślak, *Prawdy i mity na temat nierówności społecznych*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, J. Klebaniuk (red.), Warszawa 2007, s. 485.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 54.

a synem oraz tradycji rodzinnych (...)”<sup>3</sup>. Dążąc do nakreślenia możliwie wszechstronnego i pełnego obrazu poziomu aspiracji edukacyjnych, nie sposób pominąć takich podstawowych czynników, jak środowisko terytorialne, z którego wywodzi się lub w którym mieszka badana grupa młodzieży, czy środowisko społeczne, z którego pochodzi. Na podstawie badań Wiesława Sikorskiego<sup>4</sup> można wysunąć wnioski, że młodzież pochodzenia inteligenckiego częściej przejawia aspiracje wysokie niż niskie. Wysokie aspiracje edukacyjne w nieco mniejszym stopniu występują u młodzieży o rodowodzie robotniczym, a w dużo mniejszym u młodzieży chłopskiej. Z kolei uczniowie z rodzin chłopskich w przeważającej większości deklarują niskie aspiracje szkolne. Przyczyn takiej sytuacji należy upatrywać w niskiej efektywności kształcenia w szkołach wiejskich, niskim poziomie wykształcenia rodziców, trudniejszym dostępie do szkół wyższych szczebli, a także w tradycji przejmowania po rodzicach gospodarstw rolnych i podejmowania pracy zawodowej po szkole podstawowej.

### Kryteria stratyfikacji społecznej

Jednym z ważniejszych kryteriów stratyfikacji społecznej jest wykształcenie. W naszym społeczeństwie ma ono szczególne znaczenie, głównie jako wartość wyznaczająca pozycję społeczną i zawodową jednostki, co bezpośrednio utożsamiane jest z dochodami, poziomem konsumpcji, a także stylem życia<sup>5</sup>. Przymuszczalnie jest też czynnikiem warunkującym poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży, a to za sprawą poziomu wykształcenia rodziców. Uczniowie, których rodzice mają wykształcenie wyższe o wiele częściej deklarowali wyższe aspiracje edukacyjne niż ich rówieśnicy mający rodziców z wykształceniem średnim. A w grupie tej prawie zupełnie brak było młodzieży, których rodzice legitymowali się jedynie wykształceniem zawodowym lub podstawowym. Wykształcenie rodziców jest zatem czynnikiem różnicującym drogi edukacyjne ich dzieci, a więc także drogi realizacji różnych dążeń, przede wszystkim szkolnych i zawodowych<sup>6</sup>. Sądzić należy także, iż dzieci rodziców z wykształceniem wyższym znacznie częściej podejmują naukę w szkołach średnich, głównie w liceach ogólnokształcących, natomiast dzieci rodziców z wykształceniem średnim, zawodowym i podstawowym częściej w zasadniczych szkołach

<sup>3</sup> D. Czajkowska, *Młodzież, kapitał kulturowy i sukces życiowy, czyli o kilku paradoksach nierówności społecznej*, [w:] *Młodzież wobec niegościnnnej przyszłości*, R. Leppert, Z. Melosik (red.), Wrocław 2005, s. 73.

<sup>4</sup> *Idem*, *Psychoterapia grupowa różnych pokoleń*, Warszawa 2002, s. 16

<sup>5</sup> Z. Bauman, *Spółczesność, w którym żyjemy*, Warszawa 1962.

<sup>6</sup> A. Sorokin, *Ruchliwość społeczna*, Warszawa 2010, s. 134.

zawodowych. Powszechnie wiadomo także, iż duża grupa dzieci, których rodzice posiadają jedynie wykształcenie podstawowe po zakończeniu obowiązków szkolnych nie kontynuuje nauki w żadnej szkole. Wyniki badań W. Sikorskiego wyraźnie wskazują, że młodzież, realizując własne aspiracje edukacyjne, w przeważającej większości pozostanie w tej samej grupie społeczno-zawodowej co ich rodzice<sup>7</sup>. Nadal aktualne jest stwierdzenie, jak pisze Dominika Czajkowska, że młodzież dysponująca odpowiednim kapitałem kulturowym ma większe możliwości uzyskania sukcesu w społeczeństwie niż ta, która posiada kapitał kulturowy „mało znaczący”<sup>8</sup>. Na ewentualny sukces życiowy, tak jak to było w przypadku poprzednich pokoleń, wpływ ma rodzina i szkoła; dochodzi do tego konsumpcja i kultura popularna. Odwołując się do koncepcji francuskiego socjologa Pierre’a Bourdieu, można stwierdzić, że w społeczeństwie współczesnym zmienia się zawartość posiadanego „kapitału kulturowego”. U podstaw społecznej teorii tego autora znajduje się założenie, że „we współczesnych społeczeństwach występuje uniwersalizacja kulturowych arbitralności grupy dominującej”. W trakcie tego procesu narzuca się grupom podporządkowanym „poprawną i uprawomocnioną definicję rzeczywistości. Ustanowiony w ten sposób porządek nie jest postrzegany jako jeden z wielu możliwych, lecz jako oczywisty, stąd niemożliwy do zakwestionowania”<sup>9</sup>. Jak pisze P. Bourdieu, to rodzina odgrywa „determinującą rolę w utrzymaniu porządku społecznego, w reprodukcji nie tylko biologicznej, ale społecznej, można powiedzieć w reprodukcji struktury przestrzeni społecznej i raportów społecznych”<sup>10</sup>. Na przykład jest miejscem gromadzenia kapitału i miejscem jego transmisji między pokoleniami. Jednym z podstawowych komponentów kapitału kulturowego jest dla młodych ludzi dostęp do kultury popularnej. Znajomość symboli i praktyk typowych dla współczesnej kultury popularnej staje się wyznacznikiem „pozycji” jednostki w kulturze globalnej oraz, coraz częściej, w grupie rówieśniczej, co prowadzi do życia w ciągłym „konsumpcyjnym niepokoju”<sup>11</sup>. Bez dostępu do kultury popularnej młody człowiek nie może poruszać się we współczesnym świecie.

W rezultacie dochodzi obecnie do podwójnej marginalizacji młodzieży pochodzącej z rodzin robotniczych i mieszkających na wsi. Podobnie jak w przypadku poprzednich pokoleń pozbawiona jest ona dostępu do kultury wysokiej, w tym również do edukacji, dochodzi do tego brak dostępu do

<sup>7</sup> W. Sikorski, *op. cit.*, (*Psychoterapia...*)

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 126.

<sup>9</sup> Z. Melosik, *Kultura typu instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, M. Cyłkowska-Nowak (red.), Poznań 2000, s. 383.

<sup>10</sup> D. Czajkowska, *op. cit.* (*Młodzież, kapitał kulturowy...*), s. 76.

<sup>11</sup> Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995, s. 197.

kultury popularnej, która w przypadku wsi dociera w postaci fragmentarycznej. Mamy więc w przypadku młodzieży pochodzącej z rodzin o niskim statusie społecznym do czynienia ze zjawiskiem, które D. Czajkowska nazywa redukowaniem marzeń. Autorka rozpatruje je na dwóch poziomach<sup>12</sup>. Po pierwsze, nie pragnie ona kontaktu z kulturą wysoką, ponieważ opera czy teatr, słuchanie muzyki są dla niej nie tylko praktykami kulturowymi „nieosiągalnymi” ze względu na brak „dostępu”, ale także „niechcianymi”. Paradoksalnie młodzież myśli o swoich popularnych praktykach bardzo serio, a brak możliwości uczestnictwa w koncertach wywołuje frustracje. Kapitał kulturowy młodzieży wiejskiej i z rodzin robotniczych jest ograniczony. Po pierwsze w środowisku rodzinnym nie otrzymuje ona psychicznego i intelektualnego wsparcia, które umożliwiłoby jej percepcję tego, co należy do kultury wysokiej. Nie otrzymuje od swoich rodziców przekonania, że kultura wysoka jest coś warta. Rodzice nie doceniają także kultury popularnej, uważając ją za bezwartościową (np. muzyka hip-hopowa), chociaż sami lubią oglądać telewizyjne „opermy mydlane”.

Bycie „trendy”, czyli konformizm wobec dominujących mód i gadżetów, jest warunkiem uzyskania podmiotowości w grupie rówieśniczej młodzieży z rodzin robotniczych. Mamy tu do czynienia z praktykami, które Foucault nazwałby „dyscyplinowaniem tożsamości”<sup>13</sup>. Osoba, która akceptuje inne niż w grupie rówieśniczej praktyki kulturowe, jest negowana.

Ostatnia płaszczyzna, kształtująca tożsamość współczesnych młodych, to mass media i zachowania, style, mody, które one promują. Nastolatki w sposób bezkrytyczny akceptują hipokryzję mediów. Nie mają do niej dystansu i nie chcą go mieć. Z ochotą połykają „papkę” wartości popkultury, którą traktują niezwykle poważnie. Stąd potrzeba, według P. Bourdieu, aby to właśnie instytucje edukacyjne organizowały „kult kultury”, która – choć oferowana wszystkim – w rzeczywistości jest zarezerwowana dla członków klasy dominującej<sup>14</sup>. Podkreślić należy przy tym, iż w społeczeństwach nowoczesna kultura grupy dominującej określana była mianem „kultury wysokiej” lub „elitarnej”, z kolei grupy podporządkowane miały swoją własną „kulturę niską”, zwaną też „masową”, „ludową” lub „folklorystyczną”. Dzieci robotników i chłopów nie posiadały kulturowych kompetencji, aby absorbować kulturę wysoką, wartości i klimat, jakie ona niesie. I to było, jak pisze Z. Melosik, jednym ze źródeł ich marginalizacji<sup>15</sup>. To właśnie system edukacji osiąga znaczącą płaszczyznę w przekazywaniu wartości kulturowych. Grupom podporządkowanym „narzuca się uznanie nielegalności ich kultu-

<sup>12</sup> D. Czajkowska, *op. cit.* (*Młodzież, kapitał kulturowy...*), s. 74.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 76.

<sup>15</sup> Z. Melosik, *op. cit.*, (*Postmodernistyczne...*)

ry”, jednostki „oporne” zostają wyrzucone poza nawias i „wydziedziczone” z niej<sup>16</sup>. Warunkiem przyswojenia kultury grup dominujących jest posiadanie „kapitału kulturowego i etosu, których wartość jest funkcją dystansu między kulturą narzuconą przez działalność pedagogiczną panującą, a kulturą wpajaną przez działalność pedagogiczną pierwotną różnych grup i klas”<sup>17</sup>. A. Sawisz w swoich rozważaniach doszedł do wniosku, że dzieci z rodzin mieszczańskich są od początku swej edukacyjnej drogi na uprzywilejowanej pozycji. Część kultury, język, gust czy styl, jest im znana z domu, dostaje się do ich umysłów niejako „drogą osmotyczną”, bez specjalnego wysiłku metodycznego. Jak z powyższego wynika, społeczne nierówności są potwierdzane i podtrzymywane z pokolenia na pokolenie.

### **Szkoła a szanse edukacyjne młodzieży ze świetlicy środowiskowej**

W raporcie Unii Europejskiej „Edukacja dla Europy”, zaproponowano, aby państwa członkowskie przyjęły wspólne wartości dla edukacji, m.in. równość szans edukacyjnych<sup>18</sup>. Równość szans dla wszystkich dzieci i dla młodzieży, bez względu na status ekonomiczny czy region zamieszkania, powinna gwarantować odpowiednia polityka edukacyjna państwa, realizowana w określonych warunkach podaży i popytu na edukację. Problem nierówności w dostępie do edukacji na poszczególnych szczeblach nauczania nadal istnieje, mimo realizowania w wielu krajach programów wyrównywania szans edukacyjnych. Globalne społeczeństwo informacyjne, wprawdzie implikuje nowe szanse, ale równocześnie stwarza wiele nowych zagrożeń. Zarówno bowiem transformacja ustrojowa, jak i postęp techniczny są źródłem społecznych nierówności i znacznego rozwarstwienia ekonomicznego, skutkiem czego jest nierówny, łatwiejszy lub trudniejszy, lepszej lub gorszej jakości, dostęp do pewnych cenionych społecznie dóbr: edukacji, kultury, rekreacji, pracy, ochrony zdrowia, wymiaru sprawiedliwości. Między innymi te właśnie względy decydują, iż wewnątrz danego kraju wybrane warstwy społeczne znajdują się w czasowej czy też w trwałej sytuacji przetrwania, ponosząc jednocześnie wszystkie społeczne i kulturowe tego konsekwencje.

W ostatnich 20 latach wskutek przemian ustrojowych pojawiło się zjawisko bezrobocia, a wraz z nim pozbawienie wielu rodzin stałego źródła

<sup>16</sup> A. Sawisz, *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre Bourdieu*, „Studia Socjologiczne”, 1978, nr 2, s. 246.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Edukacja dla Europy*. Raport Komisji Europejskiej, tłum. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1999

dochodu. Wzrosło zatem znaczenie sytuacji materialnej rodziny w wyznaczaniu szans edukacyjnych i perspektyw życiowych młodego pokolenia. Stanisław Kawula używa określenia „koło ubóstwa”, które jego zdaniem „(...) wykreślone jest przez zjawiska, jak: niski poziom warunków materialnych, wynikający z małych zarobków albo z bezrobocia, słaba kondycja zdrowotna, uwarunkowana niedożywieniem i trudnymi warunkami higienicznymi oraz niskie osiągnięcia szkolne dzieci, powodujące niskie kompetencje poznawcze i zawodowe”<sup>19</sup>.

Ubóstwo to nie tylko niedostatek rzeczy materialnych, ale także pozbawienie człowieka możliwości wyborów, brak okoliczności sprzyjających rozwojowi. Kiedy jednak człowieka możemy uznać za ubogiego? Zdaniem Simmla dopiero przyjmowanie pomocy wypiera biednego z warstwy, do której należał, akceptacja pomocy jest ewidentnym dowodem deklasacji<sup>20</sup>. Zanim to nastąpi, wzory zachowania klasowego są tak silne, że czynią ubóstwo niewidocznym. Jest ono zjawiskiem indywidualnym, a nie społecznym. Ktoś staje się biednym w znaczeniu społecznym dopiero wtedy, gdy udziela mu się pomocy. Bieda to nie wynik jakiegoś niedostatku, lecz wynik otrzymywania wsparcia lub – zgodnie z normami społecznymi – uprawnienia do otrzymywania wsparcia. Tak więc wskaźnikami ubóstwa mogą być: bezrobocie przynajmniej jednego członka rodziny, dochód na osobę stanowiący 50% dochodu średniego, brak podstawowych elementów standardu mieszkaniowego, zbyt duże zagęszczenie mieszkania, niedostateczne jego wyposażenie w sprzęt AGD, niski udział wydatków na kulturę i na wypoczynek w ogólnych wydatkach społeczeństwa. W owym kole „ubóstwa” jest także i dziecko, i dlatego tak ważna staje się w tej sytuacji rola nauczyciela wychowawcy, który powinien umieć patrzeć na każde dziecko przez pryzmat jego sytuacji życiowej. Działania te powinny zapobiec poczuciu osamotnienia wśród młodzieży w świecie, w którym konsumpcyjny styl życia oraz posiadane dobra materialne stają się wyznacznikiem sukcesu; coraz częściej dochodzi do odrzucenia przez młodych ludzi dotychczasowych autorytetów, a tym samym do nasilania się zjawiska samotności wśród młodzieży. Fakt, że w kulturze konsumpcyjnej liczy się konkurencja i rywalizacja, a zwycięzcami są ci, którzy w tym wyścigu wygrywają, a więc jednostki najsilniejsze i najlepiej przygotowane, powoduje, że dzieci z rodzin dysfunkcyjnych nie mają szans na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Istotne jest również to, że przed młodymi ludźmi, a czasem już przed dziećmi, wysoko stawia się poprzeczkę w edukacyjnym świecie; wyznaczają m.in. konieczność posługiwania się co

<sup>19</sup> S. Kawula, *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Toruń 2001, s. 542.

<sup>20</sup> J.M. Zabielska, *Ubóstwo a procesy marginalizacji społecznej*, [w:] *op. cit. (Fenomen nierówności społecznych)*, s. 276.

najmniej dwoma językami obcymi i zdobywania wielu dodatkowych umiejętności. Wymagania te trudniej jest spełnić młodym ludziom z ubożających grup społeczeństwa i rodzin dotkniętych bezrobociem.

Nierozerwalnie z terminem ubóstwa łączy się, moim zdaniem, termin marginalizacji i wykluczenia, aczkolwiek nie są one tożsame, chociaż ich zakresy w dużym stopniu pokrywają się, zwłaszcza gdy jest mowa o ekonomicznym podejściu do problemu ubóstwa.

Z marginalizacją wiąże się wiele podobnych znaczeniowo terminów, takich jak: niepewność, brak stałości, upośledzenie, bezbronność, ubóstwo jedno- lub wielowymiarowe, nędza, nierówność społeczna, deprywacja, stygmatyzacja itp.<sup>21</sup>.

Podobnie jak w przypadku ubóstwa, trudno sformułować jednoznacznie definicję marginalizacji. J. Kwaśniewski uważa, że „przez marginalizację rozumiany jest stan wykorzenia jednostek lub grup w instytucjonalnym porządku społecznym oraz procesy, które do tego stanu prowadzą. Tak rozumiana marginalizacja uwzględnia zarówno właściwości porządku społecznego, jak i różnorodne czynniki: aksjologiczne, historyczne, ekonomiczne, polityczne, społeczne, prawne czy osobowościowe, wpływające na różnicowanie zakresu i form tego uczestnictwa”<sup>22</sup>.

## Marginalizacja i ubóstwo – porządek społeczny czy ograniczenia?

Poruszając problematykę marginalizacji, za podstawowy układ odniesienia należy uznać nie tylko poziom konsumpcji, ale także partycypację w życiu zbiorowym, czyli fakt uczestnictwa w poszczególnych instytucjach życia społecznego, takich jak: system szkolnictwa, rynek konsumpcyjny, rynek pracy, pomoc społeczna, służba zdrowia czy wymiar sprawiedliwości. Dzieci wychowujące się w sytuacji braku czy niedostatku narażone są w dużym stopniu na marginalizację już we wczesnych latach szkolnych. Często nie mają tych samych podręczników, odróżniają się strojem od dzieci z rodzin zamożniejszych, nie posiadają modnych gadżetów. Dzieci z ubogich rodzin często trzymają się razem, co już prowadzi do swego rodzaju automarginalizacji, która z czasem się pogłębia<sup>23</sup>. Wchodząc w dorosłe życie, będą podejmować niskopłatną pracę, mieszkać w mieszkaniach o obniżonym standardzie oraz powielać takie uczucia jak: poczucie społecznego skrzywdzenia, samotności czy beznadziejności. Obserwując

<sup>21</sup> T. Kowalak, *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Warszawa 1998, s. 16.

<sup>22</sup> J. Kwaśniewski, *Kontrola społeczna procesów marginalizacji*, Warszawa 1997, s. 7–8.

<sup>23</sup> J.M. Zabielska, *op. cit.*, (*Ubóstwo a procesy marginalizacji...*), s. 289.

współistnienie procesów marginalizacji i ubóstwa, można spostrzec, że dzieci z ubogich rodzin podlegają swoistej „upośledzonej socjalizacji” – od najwcześniejszych lat wychowywane są w specyficznej atmosferze, można powiedzieć, że wychowywane są w biedzie i do biedy<sup>24</sup>. Im dłużej rodzina jest biedna, tym trudniej podołać wydatkom na zakup różnych dóbr niezbędnych do prawidłowego rozwoju dzieci i uczestnictwa w społeczeństwie. Życie ubogich rodzin charakteryzuje się poczuciem niepewności i braku stabilizacji. Wiąże się to z dochodami, ich wielkością i systematycznością, a następnie z poczuciem braku bezpieczeństwa związanego z socjalnymi funkcjami zakładów pracy. Poczucie zagrożenia wzmacnianie jest przez sposoby funkcjonowania instytucji zabezpieczenia socjalnego i opieki społecznej; urząd pracy oferuje pracę za stawki mniejsze niż wynosi cały zasiłek dla bezrobotnych, brak klarownych zasad korzystania z pomocy społecznej, a także uznaniowość w jej przyznawaniu.

Ubóstwo dotykające dzieci i młodzież to zwykle chroniczne niedożywienie i trudne warunki socjalno-bytowe rodziny. Złe warunki w sposób destrukcyjny wpływają na psychiczny i fizyczny rozwój młodych ludzi, przez co determinują praktycznie całe ich przyszłe życie. Należy więc jak najwięcej działań zaradczych skierować na pokolenie wstępujące. J. Zabielska bierze pod uwagę nawet „utopijny”, jak sama nazywa, pomysł gratyfikacji – w postaci odpowiednio wysokich zasiłków – za motywowanie dzieci do nauki lub szeroko rozbudowany system stypendiów i nagród za osiągnięcia w nauce<sup>25</sup>.

Zdarza się jednak nader często, że stając wobec cierpienia, poczucia krzywdy dzieci, możemy poczuć się bezradni. Pojawia się nieodparte uczucie, że nie zawsze możemy zmienić trudną sytuację rodzinną tych dzieci, a konkretna zewnętrzna zmiana jest bardzo trudna. Dziś już nikogo nie dziwi i chyba niewielu wzrusza widok żebrzących, brudnych i błakających się po ulicy dzieci. W ostatnich latach zjawisko to nasiliło się i stało się niemal społecznie akceptowane. „Problemem powszednim” stały się nagłaśniane przez media przypadki krzywdzenia dzieci, coraz częściej są to bardzo brutalne pobicia dzieci, nawet tych najmłodszych. Z drugiej strony bardzo trudno jest dostrzec „gołym okiem”, że dziecko jest krzywdzone. Zdarza się bowiem, że zarówno dziecko, jak i rodzice ukrywają ten fakt, stwarzając pozory „normalnej rodziny”. W sytuacji zaniedbywania emocjonalnego o diagnozę jeszcze trudniej, ponieważ nie widać bezpośrednich skutków. A przecież nie ulega wątpliwości, że długotrwałe zaniedbywanie dziecka prowadzi do negatywnych skutków dla jego zdrowia a także rozwoju w dorosłym życiu, przede wszystkim w aspekcie wyboru szkoły i aspiracji zawodowych. Stąd

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 281.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 282.

też nieprzeceniona jest rola nauczycieli i opiekunów dzieci pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych, które w przeważającej części są „klientami” świetlic socjoterapeutycznych. O ile psychologdy, jak pisze M. Bartosiak-Tomasiak, zwracają uwagę głównie na mechanizmy kształtujące przeżycia i zachowania jednostek, na naturę dążeń ludzkich, to socjologów bardziej interesują obiekty owych dążeń – określone cele i wartości. Wydaje się, że pedagodzy, chcąc poznać aspiracje uczniów, a następnie je kształtować, uwzględniają zarówno aspekty psychologiczne, jak też socjologiczne<sup>26</sup>.

W literaturze naukowej trudno jest znaleźć pedagogiczne określenie pojęcia aspiracji i poziomu aspiracji. A. Janowski proponuje aspiracjami nazwać w miarę trwałe i silne życzenia jednostki związane z właściwościami lub stanami, które mają charakteryzować jej przyszłe życie oraz cele, jakie będzie chciała w tym życiu uzyskać<sup>27</sup>. Zakłada on ponadto, że pierwotne wobec aspiracji są motywy i życzenia. Stały wpływ na nie mają wartości, postawy i oczekiwania uwzględniające realia oraz poziom aspiracji, traktowane na równi z potrzebą ich zaspokajania. Aspiracje skierowane są ku różnym celom, rozmaite bywają obiekty dążeń, różna jest „treść” aspiracji. Różne rodzaje aspiracji, w tym również edukacyjne, pozostają ze sobą w bardzo wyraźnych i silnych związkach. Aspiracje edukacyjne mają powiązania z aspiracjami kulturalnymi czy też zawodowymi. Często nazywane są również szkolnymi. W ujęciu S. Kowalskiego aspiracje szkolne to „chęć osiągania wyobrazonego sobie dalekosiędnego sukcesu szkolnego jako ocenianego w danej kulturze lub subkulturze życiowo ważnego celu”<sup>28</sup>. Z kolei Z. Skorny aspiracje edukacyjne definiuje jako „zamierzenia dotyczące wyników pracy szkolnej oraz uzyskiwanych w niej ocen”<sup>29</sup>. Reasumując, za W. Sikorskim można stwierdzić, że z jednej strony widać tendencje do takiego definiowania aspiracji, które jest typowe dla poszczególnych nauk, z drugiej zaś prace badaczy skupiają się na ogarnięciu wielu ich ujęć i określeniu w miarę różnorodnego obrazu aspiracji, zarówno ich osobliwości, jak i obiektów czy też uwarunkowań<sup>30</sup>.

Podobieństwo życiowych doświadczeń wyniesionych z rodzinnego domu niewątpliwie integruje i zbliża do siebie dzieci i młodzież uczestniczącą w zajęciach socjoterapeutycznych. Pochodzą one z rodzin dysfunkcyj-

<sup>26</sup> M. Bartosiak-Tomasiak, *Aspiracje edukacyjne społeczeństwa*, „Edukacja i Dialog”, 1996, nr 6, s. 4.

<sup>27</sup> A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 145.

<sup>28</sup> S. Kowalski, *Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji*, [w:] *Studia Pedagogiczne*, 1970, t. 20, s. 355.

<sup>29</sup> Z. Skorny, *Aspiracje*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993, s. 31.

<sup>30</sup> W. Sikorski, *Aspiracje młodzieży uczącej się i ich tło rozwojowe*, Opole 1999, s. 22.

nalnych, niejednokrotnie z problemem alkoholowym, z których wychodzą do szkoły głodne. Wywodząc się z patologicznych środowisk i uczęszczając do świetlicy, dzieci te mogą niejednokrotnie zetknąć się ze społecznym naznaczeniem, stygmatyzacją. Powtarzające się doświadczenia tego typu stwarzają niebezpieczeństwo przyjęcia dychotomicznej postawy w ujmowaniu i ocenie rzeczywistości, podziału na „my”, dzieci ze świetlicy, oraz „oni”, obcy, nienależący do nas. Zaczyna się wówczas walka o zachowanie swej odrębności i tożsamości. Zacięta walka, by nie dopuścić innych do stworzonego przez siebie świata, w którym nie zawsze otwarcie mówi się o bolesnych doświadczeniach, ale który stanowi przeciwwagę dla ich rodzinnego świata. Podziały na lepszych lub gorszych zawsze stają się zarzewiem konfliktów, źródłem uprzedzeń, ale – jak wynika z moich obserwacji – mogą zmotywować dzieci ze świetlicy do wzmożonego działania, podsycanego chęcią pokazania innym, iż są zdolne do osiągania wartościowych celów. Jednakże najczęściej bycie „gorszym, głępszym, innym”, szczególnie kiedy słyszy się takie słowa od najbliższych, prowadzi do poczucia niższości i braku wiary w siebie. Taka samoocena ogranicza nie tylko edukacyjne szanse tych dzieci, ale także ich sukces w innych dziedzinach życia.

Osiągnięcie zamierzonych zmian w różnych obszarach funkcjonowania zależy nie tylko od posiadanej wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim od empatycznej, akceptującej postawy wobec dzieci, przełamującej ich nieufność, otwierającej się na nowe doświadczenia, budującej wiarę w bezpieczny świat poza świetlicą. Relacja interpersonalna między wychowawcą a dzieckiem zakłada podmiotowość obu stron, a zatem konieczność włączenia dzieci w planowanie i realizację wspólnej aktywności, uczynienie ich jej współtwórcami. Może to dać poczucie sprawstwa i staje się źródłem prawdziwej radości i satysfakcji. Czasem, w przypadku dzieci z rodzin z problemem alkoholowym, jedyną rzeczą, jaką możemy zrobić, jest nauczenie dzieci patrzenia na siebie i swe otoczenie w sposób, który nie wzbudza w nich poczucia winy czy odpowiedzialności za picie któregoś z rodziców po to, by dać im szansę na lepsze i szczęśliwsze życie, by przywrócić wiarę w siebie i lepszy świat.

Pozostawienie takich jednostek czy grup społecznych bez odpowiedniego wsparcia z zewnątrz – organizacji pozarządowych, a przede wszystkim służb społecznych państwa – i bez dostępu do nowoczesnych technologii powoduje ich społeczne wykluczenie. Równy dostęp do edukacji ma zatem przeciwdziałać społecznej ekskluzji młodego pokolenia. Bezdyskusyjny jest fakt, jak pisze A. Zawada, że nierówności w dostępie do edukacji zakłócają społeczne funkcje systemu oraz alokacje jednostek do pozycji społecznych<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> A. Zawada, *Praca Socjalna. Instytut Rozwoju Służb Społecznych*, Maj-Czerwiec 2008,

Ponadto nierówności edukacyjne są sprzeczne z zasadą społecznej sprawiedliwości, utrudniają lub wręcz uniemożliwiają uzyskanie wykształcenia dobrej jakości, wykształcenia wyższego szczebla czy awansu społecznego. Zatem pytania o równość i sprawiedliwość w edukacji są *de facto* pytaniami o system szkolnictwa, regulacje prawne, procesy edukacji.

Wprowadzona 1 września 1999 roku reforma oświaty nie zniwelowała nierówności edukacyjnych, a w wielu wypadkach spowodowała ich intensyfikację<sup>32</sup>. Przede wszystkim zajmowanie określonego miejsca w przestrzeni determinuje nierówne szanse życiowe, implikuje nierówne warunki życia, jak również powiększa i utrwala skalę zróżnicowania wynikającego z nierówności statusowych pozaprzestrzennych<sup>33</sup>. Trudy związane z dojazdem na wsi, zwłaszcza zimą, różnica w wyposażeniu w pomoce dydaktyczne, podstawowy sprzęt audiowizualny to tylko niektóre czynniki wpływające na nierówności edukacyjne. Tymczasem regułą powinno być, że szkoły położone na terenach gmin, które cechuje wysoka stopa bezrobocia, a tym samym znaczny odsetek gospodarstw nisko stratyfikowanych ekonomicznie, powinny być szczególnie dobrze wyposażone, gdyż dzieci z tych rodzin mają bardzo skromną własną bazę naukową w szkole, a brak odpowiednich wzorów sprzyja powstawaniu barier na drodze do dalszej nauki<sup>34</sup>.

Problemem małych środowisk, szczególnie wiejskich, jest także likwidacja świetlic, klubów młodzieżowych, w których spotykała się młodzież na organizowanych dla nich zajęciach rozrywkowo-kulturalnych. Fakt, że zreformowana szkoła nie poszerzyła oferty zajęć pozalekcyjnych, a nawet ze względów finansowych nie zawsze je zapewnia, przyczynił się do wzrostu dyferencjacji pomiędzy dziećmi z małych środowisk a dziećmi ze środowisk wielkomiejskich, w których zlokalizowany jest ogromny kapitał kulturowy. Powstaje zatem pytanie, czy dla społecznej integracji, mobilizacji całego społeczeństwa, do wypełniania określonych ról społecznych, wykorzystania pełnego potencjału społecznego nie powinno się dążyć do podniesienia edukacyjnego poziomu całego społeczeństwa, a nie tylko określonej grupy?

## **Pozostawienie dzieci ze środowisk wiejskich bez opieki i wsparcia źródłem problemów na przyszłość**

Powinno się zatem dążyć do dostosowania sieci szkół ponadpodstawowych do potrzeb środowiska małomiasteczkowego i wiejskiego, do s. 110.

<sup>32</sup> J. Borowik, *Rodziny dysfunkcyjne a szanse edukacyjne dzieci i młodzieży*, [w:] *op. cit.* (*Fenomen nierówności społecznych*), s. 101.

<sup>33</sup> A. Wallis, *Warszawa i przestrzenny układ kultury*, Warszawa 1969, s. 143.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 156.

uzupełnienia sieci szkół średnich o nowe, z funkcjonującymi przy nich internatami, do poprawy sieci dróg zapewniających tym samym bezpieczny dojazd do szkół. Odbudować należy zróżnicowane formy działalności opiekuńczej szkoły (świetlice, stołówki szkolne, pomoc materialna, stypendia). Środowisko zamieszkania ma wpływ na dostęp do szkolnictwa wyższego; w praktyce determinuje ono nawet rodzaj podejmowanych przez młodzież studiów. Młodzież zawsze będzie miała nierówny start życiowy, gdyż wyścig o wyższe pozycje i związane z nimi przywileje nigdy nie będzie zaczynał się od zera, ponieważ ludzie nie rodzą się w próżni społecznej. Każdy z nas startuje już w społeczeństwie o zróżnicowanych i nierównych pozycjach<sup>35</sup>. Brak odpowiednich rozwiązań systemowych czy programów wspierających może doprowadzić do powstawania coraz większej liczby grup wykluczonych społecznie.

Poprzez edukację, jako zadanie publiczne, można zapobiegać trudnościom wejścia przez młode pokolenie na rynek pracy i niemożności poprawienia swojego statusu ekonomicznego. Ograniczenia równości szans edukacyjnych są w Polsce coraz wyraźniej widoczne i coraz mocniej odczuwalne. Obecnie w szkołach – zwłaszcza w dużych ośrodkach miejskich – do których uczęszczają dzieci o różnym statusie ekonomicznym i społecznym coraz częściej występują przypadki odtrącania przez rówieśników dzieci ze środowisk biednych. Tworzy się zatem swoista stratyfikacja społeczna na dzieci „lepsze” lub „gorsze”, pochodzące z rodzin zasobnych i biednych. W takiej sytuacji współczesna szkoła – jak nigdy dotąd – powinna wpływać na podwyższenie kondycji moralnej i określenie zasad wartości młodych ludzi. Z badań przeprowadzonych przez A. Zawadę na terenie woj. śląskiego jasno wynika, że współczesna szkoła nie umożliwia prawidłowej socjalizacji i nie daje równego startu życiowego wszystkim dzieciom<sup>36</sup>. Zatem oczekiwania ekspertów, że zreformowana szkoła będzie pełniła główną rolę w wyrównywaniu różnic społecznych *de facto* nie znalazły pokrycia w rzeczywistości. P. Sztompka, znany socjolog, pisze o „teoremacie Mateusza”, co oznacza, że przywileje mają tendencje do powiększania się, natomiast upośledzenie – do pogłębiania się<sup>37</sup>.

**dr Sylwia Domagalska** jest adiunktem w Wyższej Szkole Zarządzania w Częstochowie i członkiem Polskiego Towarzystwa Socjologicznego w Katowicach

<sup>35</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 362.

<sup>36</sup> A. Zawada, *Wpływ niskiej pozycji ekonomicznej*, [w:] *Pedagogika społeczna w perspektywie europejskiej*, Olsztyn 2003, s. 141–142.

<sup>37</sup> P. Sztompka, *op. cit.*, (*Socjologia...*), s. 363–364.

---

**Dariusz Miziołek**

# **Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

Proponowane zmiany regulacji prawnych i pewnych rozwiązań w obszarze organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) Ministerstwo Edukacji Narodowej zawarło w pakiecie ośmiu rozporządzeń, z których sześć zostało podpisanych 17 listopada 2010 r. i ukazało się w Dzienniku Ustaw nr 228, a dwa (stan na 6 kwietnia 2011 r.) są nadal projektami<sup>1</sup>.

Za szczególnie ważne, wręcz kluczowe, uznawane jest przez MEN rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Rozporządzenie reguluje także sprawę okresu przejściowego wprowadzanych zmian.

## **Przejęciowy czas wprowadzanych zmian**

Przejęciowy czas wprowadzanych zmian przypada na lata 2011-2012. W roku szkolnym 2011/2012 nowe regulacje prawne obowiązują w oddziałach przedszkolnych, przedszkolach, gimnazjach oraz szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych specjalnych oraz ogólnodostępnych, w których zorganizowano oddziały specjalne. Oznaczało to podjęcie działań związanych z organizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej w wymienionych placówkach już w roku szkolnym 2010/2011, w marcu i kwietniu 2011.

W roku szkolnym 2012/2013 zmiany będą wchodzić do szkół podstawowych i szkół ponadgimnazjalnych. W tych placówkach czas przygotowań związany ze zmianami przypadnie na marzec i kwiecień 2012 r.

## **Pomoc psychologiczno-pedagogiczna**

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna z punktu widzenia dyrektora i nauczyciela polega (działa się tak również do tej pory) na podejmowaniu

<sup>1</sup> Wykaz przepisów znajduje się na końcu artykułu.

działań dotyczących szeroko rozumianego rozpoznawania specjalnych potrzeb ucznia<sup>2</sup>. Związane jest to zarówno z diagnozą specjalistyczną, dokonywaną przez placówki do tego upoważnione (nie zmienia się w tym względzie rola poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz poradni specjalistycznych, które na podstawie specjalistycznej diagnozy **wystawiają opinię lub orzeczenie**), jak i rozpoznaniem pedagogicznym indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych danego ucznia. Kolejnym obszarem działań jest wsparcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oznacza to odpowiedni dobór metod i form pracy, zaplanowanych tak, by przyniosły zamierzone efekty.

Zasadniczo nie zmieniają się zasady rozpoznawania potrzeb dziecka. Poza rozporządzeniem o pomocy psychologiczno-pedagogicznej regulują je dwa inne akty prawne (Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz Rozporządzenie MEN z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół; nadal obowiązujące, ponieważ projekt nowego rozporządzenia nie został jeszcze podpisany).

W przedszkolach i oddziałach przedszkolnych nauczyciele prowadzą obserwację pedagogiczną dziecka; kończą analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole, jest to diagnoza przedszkolna. Obserwacja pedagogiczna w przedszkolu dotyczy wszystkich dzieci w wieku 3-5 lat, a tylko w odniesieniu do 5, 6 latków dokonuje się oceny gotowości szkolnej. Podejście takie umożliwiłoby wczesne rozpoznanie potencjalnych trudności w uczeniu się, problemów wychowawczych czy predyspozycji oraz zdolności dziecka, a zatem określenia jego mocnych i słabych stron.

Nowością jest wcześniejsze rozpoznanie ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się. Wcześniejsze rozpoznanie i wcześniejsze podjęcie pracy daje znaczną szansę na to, że dysfunkcje ucznia nie będą się pogłębiały („W klasach I-III szkoły podstawowej – obserwacje i pomiary dydaktyczne mające na celu rozpoznanie u uczniów ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się”)<sup>3</sup>.

Większą uwagę zwraca się również na doradztwo edukacyjno-zawodowe w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych<sup>4</sup>. Jest to bardzo istotne ze względu na dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość rynku pracy, potrzebę elastyczności i rozwoju kompetencji, i umiejętności, bardziej świadome planowanie ścieżki kariery zawodowej i wyboru zawodu.

<sup>2</sup> Dotyczy również dzieci w wieku przedszkolnym.

<sup>3</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, §18.1.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

Działania skierowane do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i skierowane na zaspokajanie indywidualnych potrzeb dziecka nie są nowością w polskiej szkole, zmiana polega przede wszystkim na rozszerzeniu/zdefiniowaniu katalogu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz zespołowym podejmowaniu pracy przez dyrektora i nauczycieli planujących i realizujących pomoc psychologiczno-pedagogiczną z danym uczniem. Nowością jest także wspólne wypracowanie dokumentacji porządkującej pomoc w szkole.

## Adresaci pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Szerzej niż dotychczas spojrzeć należy na adresatów pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pełny katalog uczniów, dla których organizuje się wsparcie z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zawiera 11 grup uczniów<sup>5</sup> (wynika on z połączenia kilku nowych rozporządzeń), charakteryzujących się określonymi możliwościami psychofizycznymi; określa się ich mianem **uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE)**.

Rozporządzenia wymieniają grupy, których potrzeby wynikają w szczególności:

- z niepełnosprawności:
  - niesłyszący, słabosłyszący,
  - niewidzący, słabowidzący,
  - z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją,
  - z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim,
  - z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym,
  - z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera,
  - z niepełnosprawnościami sprzężonymi;
- z niedostosowania społecznego;
- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- ze szczególnych uzdolnień;
- ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- z zaburzeń w komunikacji językowej;
- z choroby przewlekłej;
- z sytuacji kryzysowych i traumatycznych;

---

<sup>5</sup> Rozporządzenia MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach, §2.1, oraz w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, §1.

- z niepowodzeń edukacyjnych;
- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi;
- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

### **Osoby i instytucje upoważnione do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej**

Podobnie jak w przypadku dotychczasowych przepisów, nowe regulacje prawne bardzo szczegółowo wskazują osoby i instytucje, które są upoważnione do udzielania uczniowi z SPE pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Do najważniejszych osób należą: nauczyciele, pedagodzy, psycholodzy, logopedzi lub inni specjaliści prowadzący zajęcia z dziećmi i młodzieżą.

Nie ma większych zmian dotyczących współpracy z innymi osobami lub instytucjami wspomagającymi pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Należą do nich rodzice uczniów z SPE, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne, inne przedszkola, szkoły i placówki, organizacje pozarządowe oraz inne instytucje działające na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. Kładzie się jednak większy akcent na współpracę z rodzicami, opiekunami oraz instytucjami czy organizacjami.

Nowymi wskazanymi instytucjami są placówki doskonalenia nauczycieli, których zadaniem jest pełnienie funkcji konsultacyjno-doradczej oraz szkoleniowej w zakresie doskonalenia nauczycieli w pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i współpracy z rodzicami.

### **Osoby uprawnione do inicjowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej**

Zmiany dotyczą także osób uprawnionych do inicjowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nadal jest ona udzielana z inicjatywy rodziców ucznia, samego ucznia, nauczyciela, wychowawcy lub specjalisty prowadzącego zajęcia z uczniem oraz poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej. W rozporządzeniu nowymi osobami mogącymi występować o taką pomoc są: asystent edukacji romskiej i pomoc nauczyciela. Jako pomoc należy rozumieć osobę, która uczestniczy

w procesie edukacji i ma możliwość dostrzeżenia specjalnych potrzeb edukacyjnych.

## **Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej**

Przepisy różnicują formy zajęć proponowanych dla dzieci z SPE w zależności od tego, gdzie są realizowane – w przedszkolu, szkole czy placówce. Bardzo istotną zmianą jest zniesienie dolnej granicy liczby dzieci biorących udział w zajęciach. W przypadku wszystkich typów zajęć podany jest szczegółowy opis, dla kogo są przeznaczone, z zaznaczeniem górnej granicy liczby uczestników.

Całkowicie nowym zapisem jest określenie czasu trwania poszczególnych rodzajów zajęć. Zajęcia o charakterze dydaktyczno-wyrównawczym trwają 45 minut. Zajęcia specjalistyczne 60 minut. W uzasadnionych przypadkach (np. możliwości dziecka, wiek) dopuszcza się prowadzenie zajęć specjalistycznych w czasie krótszym niż 60 minut, z zachowaniem ustalonego dla danego ucznia łącznego czasu zajęć.

## **Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

Ministerstwo Edukacji Narodowej we współpracy z Akademią Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie zaproponowało odmienny/nowy sposób organizowania pracy w kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nie oznacza to bynajmniej, że do tej pory pomocy tej nie było. Udzielana była na podstawie opinii lub orzeczeń i polegała na tzw. dostosowaniu wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, bardzo często także w innej postaci uznanej za wskazaną w ramach indywidualizacji pracy z każdym uczniem.

Ze względu jednak na wyszczególnienie 11 grup uczniów wykazujących się określonymi indywidualnymi możliwościami i potrzebami psychofizycznymi oraz możliwość udzielania takiej pomocy także bez opinii lub orzeczenia, opracowany został model pracy z uczniem z SPE.

Wyróżnia się dwie ścieżki działań, planowania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pierwsza ścieżka dotyczy dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego (niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym). Druga

ścieżka dotyczy dzieci z orzeczeniem o potrzebie indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego lub orzeczeniem o potrzebie indywidualnego nauczania, wydanymi przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną oraz dzieci bez orzeczenia czy opinii, u których nauczyciele, wychowawcy czy specjaliści pracujący z uczniem dostrzegają, na podstawie własnych obserwacji i rozeznania, trudności czy szczególne uzdolnienia.

Aby wymienione ścieżki pracy z uczniami o SPE mogły być realizowane, musi zostać podjęta wstępna inicjatywa ze strony nauczyciela lub innych osób wymienionych wcześniej. Na podstawie otrzymanego orzeczenia czy opinii z poradni lub na podstawie własnego rozeznania nauczyciel zgłasza dyrektorowi przedszkola, szkoły lub placówki potrzebę objęcia wskazanego ucznia lub grupy uczniów pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Dyrektor na takiej podstawie zobowiązany jest do powołania **zespołu**. Zespół stanowi nieodłączny, obligatoryjny element **modelu pracy z uczniem o SPE**; zadania zespołu oraz wstępna praca będą warunkowały dalszą realizację przyjętego modelu według wymienionych ścieżek.

## Zadania zespołu

Bardzo istotną rolę w pomocy psychologiczno-pedagogicznej mają działania podejmowane przez zespół. Służą one zaplanowaniu organizacji tej pomocy w roku szkolnym. Zespół tworzy dyrektor po otrzymaniu informacji, że uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Podstawą do takiej pomocy jest wspomniane wcześniej orzeczenie, opinia lub stwierdzenie/zainicjowanie takiej potrzeby przez osoby wymienione w rozporządzeniu. Zadaniem nauczyciela, który otrzymuje opinię, orzeczenie lub na podstawie własnego rozeznania stwierdza taką potrzebę, jest niezwłoczne powiadomienie o tym dyrektora. Warunkuje to powołanie przez dyrektora zespołu, w którego skład wejdą nauczyciele, wychowawcy, specjaliści prowadzący zajęcia z uczniem. Dyrektor wyznacza też osobę koordynującą pracę zespołu.

Zespół powołuje się dla ucznia:

- z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego;
- z orzeczeniem o potrzebie indywidualnego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego;
- z orzeczeniem o potrzebie indywidualnego nauczania;
- z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym specjalistycznej;
- bez orzeczenia lub opinii, na podstawie własnego rozpoznania na-

uczyciela, wychowawcy lub specjalisty o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Spotkania zespołu zwoływane są w miarę potrzeb, odpowiada za nie osoba koordynująca pracę zespołu. W posiedzeniach zespołu mogą uczestniczyć rodzice ucznia. O terminie i miejscu spotkania informuje ich dyrektor. Nie odwołuje się posiedzenia w wypadku nieobecności rodziców.

W spotkaniach zespołu mogą także uczestniczyć:

- przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej (na wniosek dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki);
- inne osoby, w szczególności lekarz, psycholog, pedagog, logopeda lub inny specjalista (na wniosek rodzica).

Wszystkie osoby biorące udział w spotkaniu zobowiązane są do ujawniania spraw poruszonych w trakcie posiedzenia.

## **Zadania zespołu do wykonania w poszczególnych etapach**

### **I. Wstępne planowanie:**

- Założenie i prowadzenie karty indywidualnych potrzeb ucznia.
- Ustalenie zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia z uwagi na jego indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne, w tym uzdolnienia. Zakres tej pomocy wynika z analizy dostępnej dokumentacji oraz wiedzy o uczniu; analizy dokonuje się:
  - na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego i wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia;
  - na podstawie innego orzeczenia lub opinii psychologiczno-pedagogicznej z uwzględnieniem rozpoznania indywidualnych potrzeb ucznia;
  - na podstawie własnych obserwacji, wiedzy i działań, które służą rozpoznawaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia.
- Określanie zalecanych form, sposobów i okresów udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w przypadku ucznia z opinią lub orzeczeniem, z uwzględnieniem zaleceń zawartych w tych dokumentach.

### **II. Opracowanie planów (PDW) i programów (IPET):**

- Opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) dla ucznia mającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.
- Opracowanie planu działań wspierających (PDW) dla uczniów

z innymi orzeczeniami, opiniami lub dla tych uczniów, którym na podstawie delegowania przez osoby uprawnione oraz rozpoznania nauczycieli, wychowawców lub specjalistów pracujących z uczniem proponuje się pomoc psychologiczno-pedagogiczną.

### III. Ocena efektywności pomocy udzielonej uczniom:

- Dokonanie oceny efektywności udzielanej pomocy, tj. oceny efektów pracy i osiągnięć ucznia, zaplanowanie na tej podstawie dalszej pracy z uczniem – wsparcia w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, określenie wniosków i zaleceń, przedstawienie zalecanych form, sposobów i okresów udzielania uczniowi dalszej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zadanie to dotyczy oceny efektywności dwóch obszarów pracy z uczniem z SPE:
  - w odniesieniu do określonej formy pomocy – termin dokonania oceny jest uwarunkowany czasem zakończenia danych zajęć;
  - w odniesieniu do pomocy psychologiczno-pedagogicznej w danym roku szkolnym – termin dokonania oceny związany jest z okresem opracowania arkusza organizacji pracy na kolejny rok szkolny.

## Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia

Nowym sposobem dokumentowania objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną jest karta indywidualnych potrzeb ucznia. Kartę zakłada się dla uczniów: z orzeczeniem o potrzebie indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczeniem o potrzebie indywidualnego nauczania oraz opinią wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, a także dla uczniów bez orzeczenia i opinii, delegowanych przez nauczyciela, wychowawcę czy specjalistę do takiej pomocy. Karty nie zakłada się dla uczniów z orzeczeniem o wczesnym wspomaganiu i z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Szczegółowy opis tego, co winna zawierać karta, znajduje się w omawianym rozporządzeniu<sup>6</sup>. Nie ma jednak jednego wzoru karty<sup>7</sup>.

Karta nie będzie dokumentem wypełnianym jednorazowo, będzie uzupełniana w miarę potrzeb, podlegać będzie modyfikacji i weryfikacji. Po każdym posiedzeniu zespołu kartę należy przedstawić dyrektorowi.

<sup>6</sup> Rozporządzenie MEN z 17 listopada w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy, §27.2.

<sup>7</sup> Nie ma także wzorów takich dokumentów dotyczących PDW i IPET; pewne sugestie można znaleźć na stronach ORE i MEN w zakładkach dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Karta jest dołączana do dokumentacji szkolnej zgodnie z odpowiednimi przepisami<sup>8</sup>. Dokument ten, w oryginale, po zakończeniu etapu edukacyjnego lub przy przejściu ucznia do innej placówki otrzymują rodzice, opiekunowie prawni lub pełnoletni uczeń. W przedszkolu, szkole lub placówce pozostaje jego kopia. Dyrektor przedszkola, szkoły lub placówki może przekazać kopię karty do innego przedszkola, szkoły lub placówki, do której uczeń został przyjęty wyłącznie za zgodą rodziców. Mogą to też uczynić sami rodzice, opiekunowie lub pełnoletni uczeń, przekazując oryginał lub kopię KIPU.

## **Plan Działań Wspierających**

Elementy planu działań wspierających (PDW) zawarte są w omawianym rozporządzeniu – § 22.1. Dla uczniów mających jednorodne indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne zespoły mogą opracować wspólny plan działań wspierających.

## **Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny**

Elementy indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) określone są w rozporządzeniach MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (§ 5.1) i w rozporządzeniu w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (§5.1).

Wsparcie merytoryczne zespołów opracowujących IPET oraz PDW jest zadaniem poradni psychologiczno-pedagogicznych, określonym w rozporządzeniu MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych.

## **Nowe zadania dyrektora**

W nowych rozporządzeniach, podobnie jak w dotychczasowych, organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej należy do dyrektora.

<sup>8</sup> Przepisy w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji.

W kontekście jednak zainicjowanych przez regulacje prawne zmian, realizacja tego zadania wymaga przyjęcia innych zasad działania, które można wyodrębnić jako dwa obszary.

Pierwszy z nich dotyczy wstępnego planowania organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej; mieszczą się w nim zadania związane z tworzeniem zespołów oraz projektowaniem organizacji pracy przedszkola, szkoły lub placówki na kolejny rok szkolny. **Do 31 marca** dyrektor powołuje zespół/zespoły oraz wyznacza osobę/osoby koordynujące jego/ich pracę. Jedna osoba może koordynować pracę wielu zespołów. Następnie (**do 30 kwietnia**) dyrektor, planując arkusz organizacyjny na nowy rok szkolny, uwzględnia ustalone przez zespół zalecenia dotyczące form, sposobów i okresów udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin dla ewentualnych poszczególnych form pomocy udzielanej od nowego roku szkolnego. W planach należy również uwzględnić w sposób szacunkowy potrzeby związane z grupami uczniów przychodzącymi w nowym roku szkolnym. Niezwłocznie po zatwierdzeniu przez organ prowadzący arkusza organizacji na nowy rok szkolny dyrektor winien na piśmie powiadomić rodziców lub opiekunów prawnych uczniów o ustalonych dla nich formach, sposobach i okresach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz o wymiarze godzin poszczególnych form pomocy udzielanej w nowym roku szkolnym.

Drugi obszar zadań dyrektora dotyczy nadzorowania właściwego procesu wdrażania wsparcia dla dzieci z SPE i jest ściśle związany z pracami zespołu/zespołów, który/e musi/muszą:

- **do 30 września** opracować szczegółowe działania wspierające danego ucznia lub grupę uczniów w formie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) lub planów działań wspierających (PDW);
- oceny działań wspierających w kontekście uzyskanych efektów pracy i osiągnięć ucznia; ocenić efektywność pracy po zakończeniu danych zajęć lub pomoc psychologiczno-pedagogiczną w danym roku szkolnym.

Na podstawie oceny pracy zajęć dyrektor może zdecydować o wcześniejszym zakończeniu udzielania danej formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, natomiast ocena dokonana przez zespół warunkuje planowanie w nowym arkuszu organizacyjnym na kolejny rok szkolny.

## Idea pomocy – krótkie podsumowanie

Niewątpliwie nowe przepisy budzą wiele niejasności i obaw wynikających z różnorodnych doświadczeń, stylów pracy z uczniami oraz

przyjętych do tej pory rozwiązań organizacyjnych. Niezaprzeczalnym jest także stwierdzenie, że taka pomoc nie jest nowością w polskiej oświacie, nowością jednak jest pewne jej uporządkowanie. Postaram się przytoczyć kilka praktycznych argumentów (będących może bardziej osobistą refleksją), które za tym przemawiają. Wcześniej jednak pozwolę sobie jeszcze przypomnieć najważniejsze wyznaczniki jakości nowego modelu organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wpisane w szczegółowe przepisy wykonawcze MEN; są to: zasada **indywidualizacji pracy z uczniem**, zasada „pomoc bliżej ucznia”, zasada „pomoc bliżej rodzica”, zasada „pomoc bliżej nauczyciela”, **elastyczność i adekwatność, instytucjonalne i osobowe partnerstwo, aktualizacja, zaufanie**<sup>9</sup>. Oczywiście, są to wskazania w znacznej mierze realizowane, ale często w nierównomiernym stopniu. Wydaje mi się, że przypomnienie tak oczywistych prawd nikomu nie uchybia. Jest tylko uaktualnieniem pewnej pedagogicznej drogi, którą podjęliśmy i podejmujemy w swojej pracy z dziećmi i młodzieżą.

Dostrzegam wyraźnie praktyczne zalety wprowadzanych zmian. Podstawową jest zespołowa praca nauczycieli, którzy wspólnie opracowują i przygotowują się do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wymieniają się doświadczeniami, spostrzeżeniami oraz udzielają sobie wskazówek i wsparcia w pracy z konkretnym uczniem; umawiają się, ustalają wspólną drogę realizacji tej pomocy; nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że takie wypracowanie zasad i reguł jest wskazane i pożądane ze względu na efektywność udzielanej pomocy; istotne jest także, aby – zachowując swoją indywidualność – zrozumieć, że taki model służy przede wszystkim uczniowi; wszystko zależeć będzie zatem od organizacji pracy i naszych własnych przekonań w tej mierze.

Koleją zaletą jest pewne uporządkowanie dokumentacji związanej z pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Przyjmując pewne obawy dotyczące tzw. biurokracji, spostrzegam jednak więcej zalet takiego rozwiązania. Przy sprawnej organizacji oraz przyjęciu założeń wcześniej przeze mnie omówionych, dotyczących pracy zespołowej, należy uwzględnić, że dokumenty będą aktualizowane, a więc wiedza o uczniu będzie pełniejsza, także w kontekście zmian zachodzących w otoczeniu ucznia, zmianie nauczyciela, czy grupy nauczycieli. Nauczyciel będzie otrzymywał dokument, w którym jest nie tylko pewna wiedza o uczniu, jego mocne i słabe strony, będzie się mógł również zapoznać z efektywnością podjętych działań (mówiąc lapidarnie – zobaczyć, co się udało zrobić, a czego nie, i być może poznać przyczyny), otrzyma zatem konkretne wskazówki do pracy z uczniem, a nie jak do tej pory: samo orzeczenie lub opinię.

<sup>9</sup> Obszerniejsze omówienie w: *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010, s.11-12.

Kolejnym obszarem, w którym dostrzegam nowe możliwości, jest delikatny, ale arcyważny obszar współpracy z rodzicami lub opiekunami ucznia. Zdaję sobie sprawę z różnych postaw reprezentowanych przez tę grupę, ale w sytuacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie można zakładać, że napotkamy tu tylko trudności. Wydaje mi się, że w momencie, kiedy rodzice lub opiekunowie ucznia otrzymają (zgodnie z wymogami rozporządzenia) wyraźną informację o działaniach podjętych w celu udzielenia takiej pomocy, to nawet Ci nastawieni najbardziej nieprzychylnie czy roszczeniowo, będą zmieniać swoje nastawienie. Być może jest to myślenie zbyt idealistyczne i życzeniowe, wydaje mi się jednak, że nie jest to argumentacja pozbawiona podstaw. Ostatnim wreszcie obszarem, wynikającym jednak nie z przepisów, lecz przyjętego przez każdego nauczyciela stylu pracy i charakteru własnego rozwoju, jest dążenie do pielęgnowania takich predyspozycji i cech osobistych, które służą efektywnej pracy z uczniem z SPE.

Zmiany w pomocy psychologiczno-pedagogicznej mają przede wszystkim służyć uczniowi oraz efektywniejszej z nim pracy, wydaje się zatem, że doświadczenie, wiedza i umiejętności nauczycieli oraz osób pracujących z uczniami z SPE pomogą przezwyciężyć pewne niepokoje i obawy związane z nową organizacją pracy.

Opracowano na podstawie materiałów szkoleniowych w ramach szkolenia liderów zmian w projekcie **Podnoszenie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** – projekt współfinansowany w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Priorytet III Programu Operacyjnego „Kapitał Ludzki”, Działanie 3.3, Materiałów MEN i ORE *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*, Materiałów *Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, autorstwa M. Pleskot.

**Nowy model organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej określają rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada** w sprawie:

- zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487),
- warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1490),

- warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1489),
- zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1491),
- szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1488),
- zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1492).

Przygotowane są także zmiany w rozporządzeniach w sprawie:

- rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych,
- ramowych statutów publicznego przedszkola oraz szkół publicznych.

**Dariusz Miziołek** *jest nauczycielem konsultantem w PCEN w Rzeszowie, liderem zmian MEN.*

## Otwartość w stosunku do młodzieży i nowoczesna strategia funkcjonowania na rynku edukacyjnym Rzeszowa przynoszą pożądane rezultaty

rozmowa z Dyrektorem IV LO w Rzeszowie mgr Danutą Stępień

**Pani Dyrektor, bycie czterdziestolatkiem w życiu człowieka to zazwyczaj dobry okres. Okres dojrzałej świadomości i czas podejmowania przemyślanych decyzji. Sprzyja temu zakres życiowych doświadczeń. W jakim jest miejscu i jakie ma plany ten dojrzały obywatel – IV Liceum Ogólnokształcące?**

Plany mamy bardzo konkretne: nie stać w miejscu, nadal się rozwijać, dobrze realizować nowe wyzwania, które stawia przed liceum zmiana podstawy programowej i ramowych planów nauczania.

Myślę, że po 40 latach pozycja IV Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika jest już ugruntowana. Szkoła, mimo dojrzałego, a tak naprawdę młodego wieku – w porównaniu z I, II czy III liceum – ma dobrą markę, jest ceniona przez młodzież i przez środowisko za rzetelne przygotowanie do matury i studiów wyższych. Również za różnorodność działań, które są podejmowane dla rozwijania pasji i talentów



uczniów w każdej dziedzinie: naukowej, kulturalnej i sportowej. Dzięki licznym wymianom międzynarodowym w ramach realizowanych projektów (Comenius, Młody Doradca Energetyczny i innym) oraz wyjazdom do szkoły językowej w Anglii młodzież IV LO ma możliwość praktycznego doskonalenia języków obcych, które w swojej ofercie ma szkoła (angielskiego, niemieckiego,

francuskiego i hiszpańskiego). Poznaje też kulturę, historię i tradycję krajów, do których wyjeżdża. Zawiera przyjaźnie trwające w wielu przypadkach dłużej niż nauka w liceum.

IV LO ma w tej chwili doskonałą bazę dydaktyczną, ukierunkowane jest na przedmioty matematyczno-przyrodnicze; była to zawsze mocna strona szkoły. Od roku szkolnego 2012/2013 będziemy kontynuować takie właśnie profilowanie klas i zespołów międzyoddziałowych. Będziemy wzbogacać wyposażenie klas: wymagają tego pracownie przedmiotowe z chemii, biologii oraz fizyki. Chodzi o to, by nauczanie tych przedmiotów oparte było na umiejętności praktycznego wykorzystania wiedzy, dawało możliwość realizowania ciekawych projektów.

Również ważne są Techniki Informatyczne, które powinny wspierać proces dydaktyczny z każdego przedmiotu. Mam więc nadal plany i marzenia inwestycyjno-modernizacyjne, które – mam nadzieję – zrealizuję dla dobra młodzieży podejmującej naukę w IV Liceum.

**Liceum, którym Pani kieruje od wielu lat, jest – jak już Pani wspomniała – szkołą dobrze znaną w naszym środowisku. Co sprawia, że młodzież łatwo odnajduje na mapie Rzeszowa IV LO?**

Liceum uważane jest za szkołę wymagającą uczenia się. Przycho-

dzi do nas młodzież, która chce dobrze zdać maturę i dostać się na wymarzone studia. Od początku istnienia „czwarte” wyróżniało się przyjaznym wobec uczniów nastawieniem nauczycieli, budowaniem bezpośrednich relacji, co tworzy dodatkową motywację do nauki. Otwartość w stosunku do młodzieży i nowoczesna strategia funkcjonowania na rynku edukacyjnym Rzeszowa przynoszą pożądane rezultaty. Dotyczy to zarówno rekrutacji do klas I, wyników matury, jak i sukcesów w olimpiadach i konkursach przedmiotowych: ogólnopolskich i międzynarodowych.

**Obiegowa opinia mówi, że przychodzą do Was uczniowie wyselekcjonowani spośród tych najlepszych. Trzeba mieć naprawdę dużą liczbę punktów, by móc uczyć się w „czwórce”. Pani wybaczy, ale to łatwe. Otrzymuje się „przebrany materiał”, który rokuje tylko i wyłącznie dobrze. Pracować z nim łatwiej...**

**Czy tak jest naprawdę?**

I tak, i nie.

Bardzo dobrzy uczniowie wymagają od nauczycieli nie tylko ogromnej wiedzy, umiejętnego jej przekazania, ale również chcą być partnerami w dyskusji, uzyskiwać odpowiedzi na zadane pytania, mieć możliwość rozwijania swoich pasji i zainteresowań. Poprzeczka postawiona jest wysoko i uczniom, i nauczycielom.

Często uczniowie są wybitnie uzdolnieni w jednej, dwóch dziedzinach. Szkoła musi stworzyć im odpowiednie warunki do rozwijania tych talentów a równocześnie zespół nauczycieli uczących innych przedmiotów musi dostosować swoje wymagania właśnie do takich indywidualności. Często nie jest to łatwe.

### **Jakie warunki stawiacie młodym ludziom na początku ich pracy w IV LO?**

Wymagamy rzetelności, systematyczności, aktywności, kultury bycia, „małego” lokalnego patriotyzmu związanego ze szkołą, do której zostali przyjeźci, i jej środowiskiem.

### **Pani Dyrektor – idzie nowe. W podstawach programowych, a także – w strukturze i organizacji całego systemu. Prosimy o komentarz.**

Tak jak powiedziałam na początku, są to nowe wyzwania, przed którymi stanie szkoła. Trzeba je realizować mądrze. Zarówno podstawa programowa, jak i nowe ramowe plany nauczania dają wiele możliwości. Należy jednak pamiętać, co dla młodego człowieka będzie przydatne i ważne w dalszym kształceniu się. Mam jednak wątpliwość: Czy zmiany w polskim systemie oświaty nie zachodzą zbyt często?

Zmiany podstawy programowej, ramowych planów nauczania pociągną za sobą kolejną zmianę

formuły matury. Jaka będzie ta zmiana – na razie jest to niewiadoma. Uważam, że System Oświaty powinien być stabilny. Należy umacniać w nim to, co dobre i co się sprawdziło, ulepszać słabe ogniwa.

### **Co według Pani stanowi o sile polskiej szkoły ponadgimnazjalnej?**

Składa się na to kilka składowych, na przykład procent uczniów przystępujących do matury oraz zdawalność egzaminów maturalnych (licea przodują w tych statystykach).

Szkoła ponadgimnazjalna to jednak nie tylko licea ogólnokształcące; młodzież z tych szkół praktycznie w 100% podejmuje studia wyższe lub zdobywa zawód w szkołach policealnych.

Są jeszcze technika i szkoły zawodowe. Każdy powinien zdawać sobie sprawę z faktu, że nie wszyscy absolwenci gimnazjów powinni kończyć licea. Dobre szkolnictwo zawodowe daje możliwość zdobycia zawodu poszukiwanego na rynku pracy i podjęcia pracy w tym zawodzie. Myślę, że reforma szkolnictwa w tym obszarze trochę zawiodła i dobrze się dzieje, że z oferty edukacyjnej znikną licea profilowane.

### **Dziękuję**

rozmawiał  
Mariusz Kalandyk

---

# Pozawerbalne – XVI Konkurs Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży

W maju 2011 roku został rozstrzygnięty XVI Konkurs Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży. Wśród laureatów XVI edycji Konkursu organizowanego przez Miejską Bibliotekę Publiczną w Jaśle i Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich Oddział w Jaśle znaleźli się zarówno uczestnicy i laureaci poprzednich edycji konkursu, jak i nowi młodzi twórcy, co świadczy o niesłabnącej popularności konkursu. Grzegorz Kociuba – juror konkursu – stwierdził, „że konkurs posiada już utrwaloną markę, a jego laureaci nie tylko pokazują się z powodzeniem w innych konkursach, lecz zaczynają publikować w profesjonalnych periodykach a nawet wydają debiutanckie tomiki.”

Inspiratorką konkursu literackiego organizowanego od 1995 roku była dyrektor MBP w Jaśle – Małgorzata Piekarska. Początkowo konkurs przyciągał dzieci i młodzież zainteresowaną twórczością literacką głównie z powiatu jasielskiego. Z roku na rok krąg uczestników rozrastał się, obejmując całe województwo podkarpackie, a od 2005 stał się konkursem ogólnopolskim. W tegorocznej edycji konkursu

wzięło udział 115 młodych autorów ze szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, którzy złożyli 283 prace.

Czytając utwory konkursowe, można zauważyć wrażliwość młodych autorów na świat i drugiego człowieka, znajomość literatury oraz umiejętność nawiązywania do znanych utworów poprzez pastisze i parodie. Jedną z laureatek konkursu Karolina Chyła z Zespołu Szkół Gimnazjalnych, Licealnych i Zawodowych w Byczynie, małego miasteczka położonego w północno-wschodniej części województwa opolskiego, w wierszu *Lilije*. Ballada z pieśni powiatowej tak sparafrazowała balladę Mickiewicza:

Zbrodnia to niesłychana;  
Pani zabita przez pana.  
Pan panią grzebie w gaju,  
Na łączce przy ruczaju,  
Grób jej trawką zasiewa,  
Zasiewając tak śpiewa:  
„Rośnij, trawko, wysoko,  
Jak ta leży głęboko;  
Jak ta leży głęboko,  
Ze dwa metry na oko”.  
[...]

Prace nadesłane na XVI KLTDiM oceniało jury w składzie: Aleksandra Dacył – polonistka, Mariusz Kalandyk – poeta, literatu-

roznawca, redaktor naczelny „Kwartalnika Edukacyjnego”, Grzegorz Kociuba – poeta, krytyk literacki, polonista. Jury zwróciło uwagę na wysoki poziom ocenianych prac, oryginalność pomysłów młodych twórców oraz umiejętność prowadzenia narracji. Do nagrodzonych utworów należy wiersz *Ciekawe* Zuzanny Nitek z Zespołu Szkół Katolickich Diecezji Kieleckiej w Kielcach:

Ciekawe,  
czy kiedy Bóg rozdaje talenty  
robi to starannie  
minuta po minucie  
tak, by każdy był zadowolony,  
czy może rzuca nimi obficie na konty-  
nenty  
nawet nie czytając etykiety ze słoja  
i nie patrząc na imiona i wiek  
3-letni Maciuś – geniusz pianista  
12-latka Małgosia – wybitny umysł  
matematyczny  
18-letnia Ania – mistrzyni świata  
w tenisie  
14-letnia Zuzia – domniemany talent  
literacki ...  
Ciekawe,  
jaki algorytm  
zastosował Bóg  
rozdając  
talenty?

Podsumowaniem konkursu jest wydawany corocznie tomik prezentujący utwory laureatów. Celną charakterystykę tegorocznego konkursu i prac uczestników przedstawił Grzegorz Kociuba w przedmowie do tomiku: „jasielski konkurs, jak zresztą wiele innych jemu podobnych, obala stereotyp głoszący, że dzisiejsza młodzież kształtowana jest głównie przez

kulturę masową i jej mechanizmy, że poddaje się bez walki łatwiznie i bezguściu masowej kultury i konsumpcji.” W utworach konkursowych można zauważyć zarówno krytycyzm wobec otaczającego nas świata, jak i zdolność do samokrytycyzmu, umiejętności warsztatowe autorów i bogatą wyobraźnię twórczą. Tytuł tegorocznego tomiku – *Pozawerbalne* – to tytuł wiersza laureatki Natalii Augustyn z I Liceum Ogólnokształcącego w Jaśle, zdobywczyni I miejsca w kategorii wiersze w grupie uczniów szkół średnich:

Wbijam źrenice w płonące żarówki,  
niech kurczą swoją okrągłą strukturę.  
Oczy niepotrzebne do tej wędrówki,  
zredukują ból przez akupunkturę.  
Wmawiają mi ścian pustych chore/  
wrzaski,  
że tylko siebie zobaczę w lustrach.  
Przebierałam twarz w absurdalne maski.  
Budzę się, samotna, bezbarwna i pusta.  
Wchodzę w kolejne dni z wczorajszą/  
niechęcią,  
a powieki sklezione czernością rzęs.  
Chcę się rozstać z sensoryczną pamięcią  
–  
za długo przetrzymuje drażniący sens.  
Co za wędrówka w towarzystwie cieni  
dni minionych kłusujących po łydkach?  
Nie patrzę poprzez wypalone źrenicy/  
oka głębin. Dziś tęczęwka płytka...

**Magdalena Chart MBP w Jaśle**

# Lista laureatów XVI Konkursu Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży

## LISTA OSÓB

### NAGRODZONYCH

#### Grupa I

(kl. 1 - 3 szkoły podstawowej)

#### Wiersze:

**I miejsce** – Micho – Michał Jemielniak, kl. 3 SP nr 3 Hrubieszów – cykl wierszy

**II miejsce** – Akacja – Kinga Czerwińska, kl. 3 SP nr 4 Jasło – cykl wierszy

**III miejsce** – Era – Katarzyna Kańkowska, kl. 3 SP nr 3 Hrubieszów – cykl wierszy

#### Wyróżnienia:

Chipsik – Kamil Boraca, kl. 3 SP nr 3 Hrubieszów – Moja muzyka

Mika – Dominika Karwowska, kl. 3 SP nr 3 Hrubieszów – Kłótnia lalek

Słoneczko – Paulina Kozłowska, kl. 1 SP nr 2 Kielce – Sen

#### Opowiadania:

**I miejsce** – Koniczynka 2 – Iwona Bracik, kl. 3 SP Czełuźnica – \*\*\* (Gdzie jest Nowy Rok?)

**II miejsce** – Anastazja – Zuzanna Krzyszczuk, kl. 3 SP nr 2 Jasło – Niezwykle przygody małej Anastazji

**III miejsce** – Młody – Piotr Kielar, kl. 3 SP Dobrzechów – O psie Alfredzie i ...

#### Wyróżnienia:

Czarny Pazurek – Maria Pawłowska, kl. 3 SP nr 4 Jasło – \*\*\* (W małym miasteczku ...)

Justa – Justyna Wilk, kl. 3 SP nr 2 Jasło – Mikołajkowy prezent

Kate – Katarzyna Majka, kl. 3 Zespół Szkół Miejskich nr 4 SP nr 1 Jasło – Moc uśmiechu

#### Grupa II

(kl. 4 – 6 szkoły podstawowej)

#### Wiersze:

**I miejsce** – Natalia 8 i 5 – Natalia Rusin, kl. 5 PSP nr 12 Stalowa Wola – cykl wierszy

**II miejsce** – Lawenda – Ewa Siara, kl. 6 ZSP nr 2 NSS Ustrzyki Dolne – cykl wierszy

#### Wyróżnienia:

Minimessi 17 – Franciszek Koszelnik, kl. 5 Zespół Szkół Miejskich nr 4 SP nr 1 Jasło – Limeryki

Róża – Julia Domagalska, kl. 4 SP nr 2 Kielce – Ciasto Kielce

Violetta – Martyna Szczudlik, kl. 6 ZSP nr 2 NSS Ustrzyki Dolne – Wytwórnia śniegu

#### Opowiadania:

**I miejsce** – Biedronka – Olga Sapiechowska, kl. 5 SP nr 2 Kielce – Igła do cerowania

**II miejsce** – Rybka – Celina Karaś, kl.

5 SP nr 2 Lubaczów – Lekcja historii (wspomnienia babci Karoliny)

**III miejsce** – Em Pee – Maja Piskadło, kl. 6 SP Szebnie – List

**Wyróżnienia:**

Angel – Aleksandra Przetacznik, kl. 6 Zespół Szkół Miejskich nr 4 SP nr 1 Jasło – Aurelia

Mati – Martyna Bek, kl. 5 SP Szebnie – Lawina

Grupa III  
(gimnazja)

**Wiersze:**

**I miejsce** – Euterpe – Karolina Chyła, kl. 3 ZSGLiZ Byczyna – cykl wierszy

**II miejsce** – Yvette – Kinga Kosiba, kl. 3 Gimnazjum nr 1 Jasło – cykl wierszy

**III miejsce** – Iskierka – Zuzanna Nitek, kl. 1 ZSKDK Kielce – cykl wierszy

**Wyróżnienia:**

Czesław – Miłosz Dłuski, kl. 3 Zespół Szkół Miejskich nr 4 Gimnazjum nr 4 Jasło – cykl wierszy  
Gabriela – Gabriela Pleskacz, kl. 1 Gimnazjum nr 1 Ustrzyki Dolne – \*\*\* (zatrzymałam się...)

Nariett – Dominika Kardaś, kl. 1 Zespół Szkół Miejskich nr 4 Gimnazjum nr 4 Jasło – Plac zabaw

**Opowiadania:**

**I miejsce** – Asiskasis – Joanna Lis, kl. 2 Gimnazjum Łubno Szlacheckie – Tylko Alicja

**II miejsce** – Nika – Weronika Żołądź, kl. 2 ZS Gimnazjum Lutowiska – A jednak...

**III miejsce** – Suzette – Zuzanna Sikora, kl. 2 Społeczne Językowe Gimnazjum WSERO Opole – Nesi

**Wyróżnienia:**

Katia – Katarzyna Krzyżak, kl. 2 Zespół Szkół Miejskich nr 4 Gimnazjum nr 4 Jasło – Weronika

Margot – Małgorzata Krasowska, kl. 3 Społeczne Językowe Gimnazjum WSERO Opole – Tajemniczy pakunek

Grupa IV  
(szkoły średnie)

**Wiersze:**

**I miejsce** – Poema – Natalia Augustyn, kl. 1 I LO Jasło – cykl wierszy

**II miejsce** – Tulia – Joanna Preisner, kl. 3 I LO Jasło – cykl wierszy

---

Natalia Szumna

## Cała prawda o poetach

Środkiem ulicy jedzie dziewczyna, nieznana z imienia ani z nazwiska. Na potrzeby historii możemy nazwać ją Marta. Marta nie ma rąk. Jak śmiesznie wyglądają jej krótkie kikuty, kiedy machając nimi próbuje utrzymać się raz na jednej, raz na drugiej nodze. Przekłete rolki. Spróbuj do niej podejść i powiedzieć jej „Szybciej”, to się wydrze na ciebie i zwyzywa od gnojków. Nie widzisz, że mi ciężko? Widzę Marto, naprawdę. Mam oczy i widzę.

Człowiek recytuje swój wiersz – postawa w porządku, wyraz twarzy w porządku. Zachwycają się panie w pierwszym rzędzie: jak wspinał się zagrane! Prawda? Też tak myślę. A te gesty, emocje! Mogę widzieć te sceny, tak naprawdę, oczami!

W każdej chwili widzisz życie. Jest kolorowe i jasne, krzyczy migającymi nagłówkami na stronie startowej twojego Explorera. Karmi cię liczbami w serwisach informacyjnych. Skacz, skacz, skacz, skacz! – krzyczy ci wprost do ucha, gdy stoisz na wieżowcu zrozumienia. Człowiek bierze rozbieg, odpycha się i skacze. „Widzisz – mówi życie – tu na dole wszystko widać wyraźniej. Są jaśniejsze światła i szereg wiadomości. Zabito tyle a tyle, tak wygląda człowiek umierający z gło-

du, a tak – z rozpaczy”. Stoisz sobie i oglądasz niczym najlepszy klient w sklepie z drogimi telewizorami. Tu kolejny inwalida, już drugi raz oglądał szczyt Czomolungmy (widzisz, trzeba się nie poddawać, ci upośledzeni cieszą się z życia najbardziej, a ty nie masz żadnych problemów, choć oczywiście jutro będzie lepiej). Kolejny obrazek – dziecko ojca-alkoholika. Rozbite szkło i chwiejny chód, oczy przekrwione, a matka w swoich ma już tylko strach. Znowu – człowiek biedny, wyrzucili go z pracy, jak on rodzinę wykarmi i co inni powiedzą? Do domu wchodzi jak skazaniec, zakrywa ręką oczy, gdy oznajmia to żonie. Żona szlocha spazmatycznie. Wybiega boso na pokryte białym puchem podwórze.

– Ludzie są wzrokowcami – wypowiada się w TV doktor Ważny Ważniejszy. – Z tego powodu nikt już nie czyta poezji. Po co utrudniać to, co jest widoczne gołym okiem? Poeci wymyślają coś, czego naprawdę nie ma, tylko po to, żeby stworzyć parę linijek „natchnionego” tekstu. Potem wmawiają ludziom, że chodzi im o coś zupełnie przyziemnego i śmia jeszcze twierdzić, że mają rację! Doprawdy, naiwni muszą być ci poeci, jeśli myślą, że ktoś im uwierzy.

A ja to widzę, doktorku. Naprawdę, oczami. Obrzydliwie wyraźnie, dokładnie co do szczegółu. Wcale nie gram na scenie, tak jak ci się wydaje. Nie czytam bredni poety, co jest panem w szaliczku i co siedzi odurzony mniej lub bardziej legalnie. Ja nie jestem od tego, by ubarwiać proste słowa, owijać wyrazy w kolorowe frazesy, by się potem zastanawiać „co autor miał na myśli”. Ja to widzę, doktorku. Codziennie, na trzeźwo. Mi się ręce trzęsą i serce zawiesza od rozpaczliwej ostrości uczuć z moich wierszy. To jak wasza rzeczywistość powiększona tysiąc razy i wyprana z kolorów, tak, że został już tylko

smutek. Ja to po prostu widzę. I wiesz co, doktorku? Żał mi was, małych ludzi. Jesteście jak krety, ślepi przez całe życie. A ja, choć może umrę zbyt wcześnie, pobita przez życie setki tysięcy razy, to umrę szczęśliwa. Bo nie tylko widziałam, ale coś w życiu zobaczyłam. I to naprawdę. Oczami.

*Natalia Szumna jest uczennicą II klasy Gimnazjum im. Jana Pawła II Sióstr Prezentek w Rzeszowie, laureatką drugiej nagrody VII Podkarpackiego Konkursu Poetyckiego „Ja i świat” 2011*

Piotr Pacuła

## „Polskie powroty”

Emigracja to zjawisko znane od tysięcy lat. Emigrowano z powodów rodzinnych, politycznych, ale najpopularniejszy powód wyjazdu z ojczystego kraju, to znalezienie nowej pracy za granicą, czyli wyjazd „za chlebem”. Problem ten dotknął polskie społeczeństwo ze zdwojoną siłą - w XX wieku, szczególnie pod jego koniec, do wyjazdu zmuszała Polaków sytuacja polityczna w kraju, ale także galopująca inflacja, słaba złotówka i rosnące bezrobocie, a także panosząca się korupcja.

Słaba złotówka oznacza silny funt lub euro, więc tym chętniej Polacy udawali się do, często bardzo ciężkiej, pracy za granicą. Niektórzy z nich zaplanowali wyjazd na kilka lat - pierwszy rok poświęcając na „okrzepnięcie”, kolejne na „ściągnięcie” rodziny, tak by rozłąka nie dokuczała zbyt mocno. Zjawisko to pociągnęło za sobą ogromny problem - jak przystosować polskie dzieci do nauki w obcym kraju? Czy poszukiwać polskiej szkoły czy też może posłać dziecko, szczególnie to młodsze, do szkoły z językiem obcym - ale językiem narodowym kraju, który stał się nową ojczyzną? Rodzice, nie zawsze mogą wybrać dobrą szkołę z wykładanym językiem polskim, często decydowali się na szkołę angielską, irlandzką, niemiecką, gdzie dziecko rozmawiało i uczyło się w obcym języku, w domu zaś przykładali wagę do rozmów w języku polskim.

Często decyzja rodzica o posłaniu dziecka do obcojęzycznej szkoły spowodowana była niewiedzą, brakiem informacji o placówkach polskich. Dziś sytuacja jest zgoła inna - działa portal [www.polskaszkoła.pl](http://www.polskaszkoła.pl), na którym zamieszczono precyzyjne informacje dla rodziców, nauczycieli, dyrektorów szkół. Szczególnie cenna jest lista szkół za granicami Polski, które kształcą w języku polskim, uczą języka polskiego, historii, elementów WOS- u, matematyki, a często też religii. Nauczyciele mogą zapoznać się z podstawami programowymi, dokumentami niezbędnymi w pracy pedagoga. Rodzic ma do dyspozycji poradniki dotyczące tego, jak przygotować dziecko do emigracji i nauki w nowym kraju. Ważne jest w nich np. to, że autorzy portalu radzą, by wyjeżdżając, zabrać ze sobą metrykę urodzenia dziecka oraz wszelkie świadectwa nauki szkolnej, dzięki którym uczeń może bez problemu kontynuować naukę. Świadectwa ucznia do klasy następnej są bowiem respektowane w większości krajów na świecie. Młody Polak, który rozpoczął naukę w obcym języku, zwykle ma przydzielonego pomocnika - tłumacza, który przez pierwsze miesiące nauki pomaga w adaptacji, aklimatyzacji i przede wszystkim w poznaniu języka.

Tymczasem – choć mało kto w to wierzył – idą lepsze czasy. Kryzys ekono-

miczny mija – ogłosili finansiści. Złotówka się umacnia, słabnie moc funta i euro. Praca za granicą nie wszystkim się opłaca. Obserwujemy więc falę powrotów emigrantów, a wraz z nimi ich dzieci, które mają już za sobą wiele etapów edukacyjnych, zaś ich rodzice po raz kolejny borykają się z problemem, jak zorganizować ów powrót do polskiej szkoły.

Tymczasem powrót ten nie jest aż tak skomplikowany. Każde dziecko przebywające w Polsce, bez względu na obywatelstwo, ma prawo do bezpłatnej nauki i opieki. Ważne jest tylko, aby udokumentować lata nauki za granicą, gdyż na tej podstawie dyrektor szkoły kwalifikuje dziecko do klasy. Jeśli młody człowiek uczęszczał do polskiej szkoły, choćby do placówki działającej przy Zespole Szkół dla Dzieci Obywateli Czasowo Przebywających za Granicą, w których istnieje możliwość uczenia się w trybie korespondencyjnym, uzupełniającym lub ramowym trybie nauczania, to na pewno nie będzie miał problemów z uzupełnieniem różnicy programowej. Jeśli faktycznie taka różnica nastąpiła, na pewno nauczyciele uczący zorganizują zajęcia wyrównawcze. Dziecko, przystępując do nauki w szkole w Polsce, nie może być egzaminowane. Dyrektor szkoły może jedynie zaproponować zdiagnozowanie stanu wiedzy ucznia, by wiedzieć, na jakim etapie programu nauczania uczeń się znajduje. Warto tu podkreślić, że choć rodzicom zależy na tym, by ich dzieci kontynuowały naukę w klasie wedle rocznika, to jednak czasem warto, by dziecko uczyło się w klasie niższej. W ten sposób ma więcej czasu na uzupełnienie ewentualnych różnic programowych i braków w wiedzy.

Warto też wiedzieć, że w razie ewentualnych problemów ze strony dyrektora szkoły, należy skontaktować z odpowiednim kuratorium oświaty. Bez wątplenia trzeba powtórzyć - uczeń powracający z emigracji jest przyjmowany do szkoły na podstawie świadectwa wydanego przez szkołę za granicą lub sumy nauki lat szkolnych - odpowiednio udokumentowanych. Tylko na tej podstawie dyrektor szkoły będzie mógł przyjąć ucznia do odpowiedniej klasy, a kurator oświaty nostryfikować świadectwo.

Niewątpliwie czekają nas kolejne powroty polskich emigrantów i ich dzieci. Potrzeba więc prostych, ale skutecznych rozwiązań w zakresie adaptacji uczniów powracających do polskiej szkoły. Odpowiednie przepisy i prawa, ujednolicona podstawa programowa, dostęp do polskich szkół, szkółek niedzielnych, a także do przedstawicieli władz oświatowych za granicą, z pewnością ułatwi wielu rodzicom - Polakom utrzymanie żywego kontaktu z językiem polskim, co powinno być priorytetem szczególnie dla młodych Polaków.

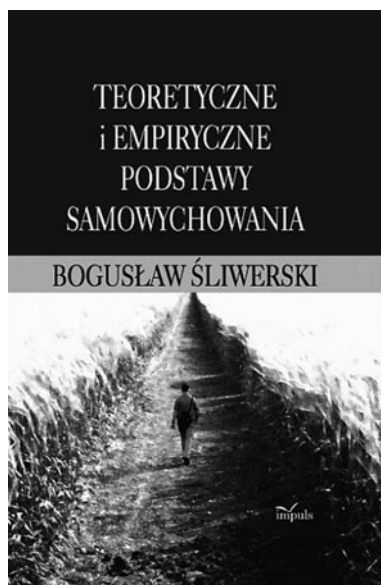
*Piotr Pacuła jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie nauk o polityce. Jest autorem wielu artykułów, sprawozdań i recenzji. Zainteresowanie autora to okres transformacji systemowej i historia związków zawodowych.*

# Bogusław Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*

Publikacja Bogusława Śliwerskiego pt. *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania* już na samym początku może zdziwić Czytelnika. Składa się ona bowiem tylko z dwóch rozdziałów zatytułowanych wielce wymownie: *W poszukiwaniu istoty samowychowania* i *Trzy wymiary samowychowania*. Jak jednak wiadomo, to nie ilość, a jakość tworzą naukowe dzieło, więc w tym przypadku to podrozdziały znajdujące się w owych dwóch rozdziałach wyznaczają kierunki autorskiego myślenia.

W trakcie lektury mamy do czynienia z takimi zagadnieniami, jak m.in.: problematyka samowychowania w badaniach Ireny Jundziłł i Stefana Packa, asceza, aksjologiczny nurt samowychowania, samowychowanie jako dążenie do perfekcjonizmu, grupowy charakter samowychowania itp.

Już pierwsze zdanie publikacji zmusza Czytelnika do skupienia swej uwagi na problemach, o których jest mowa na dalszych stronach. B. Śliwerski pisze: „Niewiele jest w literaturze przedmiotu badań nad istotą jednego z podstawowych dla pedagogiki pojęć, jakim jest samowychowanie” (s. 7). A w następ-



nym akapicie (po przywołaniu słów Marii Dudzikowej) autor stwierdza jednoznacznie: „Warto zatem temu fenomenowi [samowychowaniu – przyp. U.G.M.] poświęcić nieco uwagi w kontekście rozwoju teorii wychowania, jak również postrzegania oraz generowania w praktyce związanego z nim procesu wychowania” (s. 7).

Śliwerski wyjaśnia także, że inspiracją do napisania pracy był problem samowychowania jako kategorii pedagogicznej, która wciąż jest traktowana marginalnie. Metodologiczne aspekty badań samowychowania do dnia dzisiej-

szego nie doczekały się w Polsce należytego opracowania. Co prawda „z jednej strony istniały w myśli pedagogicznej różnorodne, mniej lub bardziej spekulatywne koncepcje samowychowania, usiłujące nadać temu pojęciu w miarę jednoznaczny sens teoretyczny, z drugiej zaś strony przeprowadzano i nadal się inicjuje badania empiryczne”, ale wciąż nie było jasności „co do tego, jak ma być formułowana, gromadzona i porządkowana naukowa wiedza o samowychowaniu” (s. 9, 10).

Ta wiedza o samowychowaniu rozwijała się chaotycznie, co prowadziło, a może nawet i dziś prowadzi do dysonansów pomiędzy faktycznym stanem wiedzy na jej temat, a poglądami naukowców reprezentujących nauki społeczne. Szczególnie niepokojący – według Śliwerskiego – był fakt zaprzestania w pedagogice i naukach jej pokrewnych sporów merytorycznych, a w odniesieniu do interesującego autora zagadnienia w ogóle ich nie podejmowano.

Przed przystąpieniem do jakichkolwiek rozważań na temat samowychowania należy sobie – jak twierdzi autor – uświadomić znaczenie pojęcia „samowychowanie”. Uczynić to można i trzeba w toku eksplikacji, czyli przetwarzania zgromadzonych luźnych, czasami wręcz przednaukowych jeszcze określeń „w pojęcie wyposażone w ściśle, operatywne kryteria stosowalności”, co będzie zgodne z zasadami: intersubiektywnej komunikowalności i sprawdzalności.

Skrótowno można powiedzieć, że pierwsza część pracy poświęcona została szeroko pojętej rekonstrukcji „logicznej definicji samowychowania, jakie sformułowali na użytek własnych badań empirycznych, zarówno polscy, jak i zagraniczni naukowcy” (s. 9). Druga część pracy to bazujące na refleksji filozoficzno-pedagogicznej dociekania nad istotą samowychowania.

Bogusław Śliwerski nie ukrywa, że jego praca „nie jest systematycznym zarysem metodologii badań dedukcyjnych czy indukcyjnych nad zagadnieniem samowychowania. Moje zamierzenie – pisze autor – było znacznie skromniejsze, stąd więcej zapewne w niej pytań i problemów, torujących drogę do dalszych dociekań badawczych niż gotowych odpowiedzi” (s. 10).

Na wstępie rozdziału pierwszego przywołany zostaje swoisty problem badawczy, który jest podstawą do dalszych rozważań naukowych. Autor zastanawia się, jak w dobie troski o permanentną edukację dla wszystkich pogodzić względną autonomię i prawo do samostanowienia człowieka z szeroko rozumianymi wpływami osobotwórczymi.

Nie jest to proste, bo choć „aktywność samowychowawcza należy do obszaru zjawisk powszechnie akceptowanych i pożądanых w życiu człowieka, to jednak nadal utrzymuje się przekonanie, że w praktyce zdarza się ona bardzo rzadko” (s. 13). Wynikać to może

choćby z tego, że każda osoba – jak twierdzi A.H. Maslow – jest po części „swoim własnym projektem” i sama siebie tworzy.

Autor recenzowanej publikacji zauważa, że najczęściej cytowana, gdy chodzi o problemy samowychowania, jest Irena Jundziłł. Badaczka w swoich pracach konsekwentnie, a zarazem niezwykle przystępnie, rozwinęła i opisała koncepcję samowychowania, wywodząc ją z aktywistycznej teorii człowieka, sformułowanej przez psychologa Tadeusza Tomaszewskiego. Bogusław Śliwerski polemizuje niekiedy z wynikami i uogólnieniami wynikającymi z badań Jundziłł, zarzucając jej m.in., że „pomimo świadomości nieostrości pojęcia »aktywność własna« nie konkretyzuje go, nie precyzuje ani z niego nie rezygnuje” (s. 15).

W innym miejscu autor pisze: „Dokonany przez tę autorkę [I. Jundziłł – przyp. U.G.M.] podział aktywności własnej skierowanej na podmiot ze względu na czynniki ją aktywizujące jest sprzeczny z teorią T. Tomaszewskiego, choć do niej się odwołuje” (s. 16). Dalej Śliwerski dodaje: „szkoda, że Irena Jundziłł nie wyjaśniła w swoich pracach znaczenia kolejnego terminu [...] istotnego dla zrozumienia sensu aktywności samowychowawczej – a mianowicie – czynności skierowanych na podmiot [...]” (s. 17). Kolejny zarzut czyniony I. Jundziłł to fakt, że „pewne

własności samowychowania były dla autorki znane już przez to, że rozumiejąc subiektywnie, być może intuicyjnie, znaczenie tego wyrażenia, nieświadomie wyeliminowała odpowiedź na pierwsze pytanie [Do jakich zbiorów należy samowychowanie? Jakie są jego cechy? – przyp. U.G.M.], przechodząc od razu do analizy struktury samowychowania. Ten rodzaj wiedzy językowej nie wystarcza, zwłaszcza gdy na niej mają opierać się badania empiryczne” (s. 17).

Ponadto Śliwerski zwraca uwagę na niejednokrotny brak precyzji pojęć, którymi operuje Jundziłł w swoich pracach, gdyż powielany jest on w innych publikacjach.

Na zakończenie rozważań poświęconych badaniom I. Jundziłł autor stwierdza (chyba nieco kokieteryjnie): „Wyniki badań, jakie uzyskała autorka w środowisku dzieci i młodzieży szkolnej oraz akademickiej, są zatem artefaktami, skoro samo gromadzenie danych nie jest niezależne od poziomu teoretycznego, przyjęcia przez autorkę pewnych założeń, a te [...] są błędne. [...] Niezależnie od tego należy podkreślić, że wartość pracy badawczej Ireny Jundziłł nad problematyką samowychowania tkwi przede wszystkim w jej pionierskim potraktowaniu, co niewątpliwie zachęca do dalszych poszukiwań w tym zakresie” (s. 20).

B. Śliwerski również dość krytycznie odniósł się do dokonanych

badawczych Stefana Packa. Na kolejnych dwudziestu stronach autor sygnalizuje np., że trudno jest się zgodzić z wielokrotnie powtarzaną tezą lansowaną przez Packa, że „dotychczasowe prace poświęcone tej problematyce [samowychowania – przyp. U.G.M.] nie uwzględniają materiałów empirycznych, stanowiąc tym samym jedynie wartość dokumentu, gdyż przeczą temu stwierdzeniu chociażby liczne badania, prowadzone przez I. Jundziłł wśród młodzieży uczącej się w różnego rodzaju typu szkołach średnich” (s. 21).

Ponadto – twierdzi B. Śliwerski – nie wiadomo, jakimi kryteriami kierował się S. Pacek w dobieraniu do swej krytycznej analizy definicji samowychowania? „Można się zastanawiać, w jakiej mierze sformułowane przez S. Packa uwagi krytyczne pod adresem wybranych definicji, są słuszne z metodologicznego punktu widzenia oraz czy sprzyjają uściśleniu pojęcia »samowychowanie?«” (s. 37).

Biorąc po uwagę fakt, że samowychowanie jest problemem wielokierunkowych badań empirycznych, należy zauważyć – co podkreśla Śliwerski – że uprawniony jest zabieg definiowania pojęcia „samowychowanie” „w kategorii zmiennej odpowiedniego rodzaju w zależności od przyjętego przez autora [Śliwerski ma na myśli badaczy – przyp. U.G.M.] schematu badawczego” (s. 42). Samowychowanie,

które występuje w jednym projekcie badawczym jako zmienna niezależna, w innym projekcie może być zmienną zależną w zależności od sformułowanego celu badań. W każdej procedurze badawczej autor musi się zdecydować na własną klasyfikację samowychowania” (s. 42).

Nadmienić należy, że zdaniem Śliwerskiego (z którym oczywiście należy się zgodzić bez wahania) prowadzenie jakichkolwiek badań wymusza przyjęcie wcześniej określonych założeń teoretycznych, ale nie można ich prowadzić zakładając, że podstawą teoretyczną do sformułowania problemów badawczych czyni się definicję samowychowania np. H. Muszyńskiego, otrzymane zaś w toku badań wyniki interpretuje się, opierając się na odmiennej teorii S. Packa” (s. 60).

Analizując wyniki badań, warto również zwrócić uwagę na fakt, że nie jest istotne, kto – teoretyk czy praktyk – był inicjatorem owych badań. Teoretyk winien bowiem zapewnić sobie pomoc nauczyciela-praktyka, a także pozyskać pedagoga pracującego w placówce, w której będą prowadzone badania. Takie postępowanie może być gwarancją uzyskania wiarygodnych wyników.

Warto również zwrócić uwagę na to, że B. Śliwerski odwołuje się „do zdomowionego już w naukach społecznych patrzenia na człowieka z dwu różnych perspektyw. Z jednej strony można spojrzeć na osobę jak

na bierny, sterowany z zewnątrz, a tym samym pozbawiony odpowiedzialności za własne istnienie i czyny podmiot, którym manipulują obce siły. Z drugiej zaś strony można ją postrzegać jako pozostającą pod dominującym wpływem sił wewnętrznych podmiot, który bez względu na działanie czynników zewnętrznych skłonny jest traktować siebie jako świadomie dążący do określonych celów i odpowiedzialny za swoje postępowanie” (s. 63). Jest to konkretne podejście godne profesjonalnego badacza.

Podkreślić także należy istotną sprawę, o której jest mowa w recenzowanej publikacji – otóż jednym z najważniejszych zadań szkoły wyższej winno stać się zaszczepienie młodzieży dążeń do samourzeczywistnienia. Sergiusz Hessen (cytowany przez Śliwerskiego) pisze, że „człowiek bowiem [...] naprawdę wykształcony musi być nie po prostu odtwórcą narzuconego z zewnątrz wzorca, lecz raczej powinien być samym sobą, albo mówiąc inaczej, musi być osobowością” (s. 64). Charakterystyczne dla wieku młodzieńczego są: walka o pełną autonomię, samodzielność, dysponowanie sobą, podejmowanie ważnych decyzji.

B. Śliwerski, w ślad za Marią Opatřilovą (czeską pedagog), przytacza m.in. poglądy dotyczące samowychowania sformułowane przez J.A. Komeńskiego – twórcę naukowej pedagogiki. To właśnie

Komeński rozszerzył proces wychowania na całe życie człowieka, „upatrując w idei permanentnego kształcenia szansę na osiągnięcie mądrości życiowej, pełnej doskonałości. Każdego należy przygotować do tego, aby zrozumiał potrzebę i sens doskonalenia siebie, kierowania sobą” (s. 73).

Oprócz tego omówione i skomentowane zostały badania innych praktyków, a konkluzją tej części pracy Śliwerskiego może być stwierdzenie, że badania empiryczne zawsze winny być poprzedzone rozważaniami teoretycznymi uzasadniającymi istotę samowychowania.

W rozdziale II, poświęconym – jak już wcześniej wspomniano – trzem wymiarom samowychowania, autor omawia intraakcyjnego charakteru samowychowania rozpoczyna od rozważań historycznych, pisząc, że „samowychowanie sięga swym rodowodem sensotwórczym do starożytnych szkół filozoficznych, czy czasów religii wedyjsko-bramińskiej” (s. 93). Można się cieszyć, że autor nie zanudza Czytelnika wynurzeniami literacko-historycznymi i wkrótce przechodzi do hinduskiej jogi jako systemu ćwiczeń samowychowawczych. Jak sam pisze: „zacznę prezentację intraakcyjnych koncepcji samowychowania od systemu hinduskiego jogi, który swój prawdziwy renesans zaczęła przeżywać już w XIX wieku w Europie i Ameryce Północnej, z początkiem zaś XX wieku także i w naszym kraju

[...]” (s. 95). Można domniemywać, że jeśli ten fragment publikacji „wpadnie” w ręce młodych ludzi, to zostanie przeczytany z uwagą, bowiem jest niezwykle interesujący z punktu widzenia „przeciętnego śmiertelnika”, a nie tylko pedagoga, badacza, nauczyciela.

Wiadomo że ideą przewodnią tej filozofii jest dążenie do osiągnięcia stanu doskonałości duchowej, droga ujarzmienia swojego ciała oraz procesów psychicznych poprzez introspekcję, koncentrację oraz medytację. Pytanie brzmi: jak to uczynić i co będzie jego efektem końcowym? Odpowiedź na to i inne pytanie uważny Czytelnik (w kontekście oczywiście samowychowania) znajdzie w recenzowanej pracy.

Hinduska joga nie jest jedynym interesującym fragmentem pracy. Śliwerski zaprasza także odbiorców jego publikacji do rozważań na temat innych rodzajów samowychowania: chrystocentrycznego (samowychowanie chrześcijańskie), aksjologicznego nurtu samowychowania (zderzenie dwóch światów: kultury i świata rozwijającej się osobowości wychowanka), samowychowania jako dążenia do perfekcjonizmu (praca nad sobą jest pośrednio m.in. kształtowaniem własnych dyspozycji).

Drugi podrozdział drugiego rozdziału pracy Śliwerskiego stanowią rozważania na temat samowychowania jako dopełnienia procesu wychowania. Czytamy: „W

literaturze przedmiotu zaznaczają się dwa istotne sposoby rozpatrywania samowychowania jako aktywności uwikłanej w interakcje wychowawcze. Pierwszy [...] opisuje samowychowanie w aspekcie ontogenetycznym [...]. Drugi sposób ujmuje samowychowanie jako dwie strony tego samego zjawiska, jako dwujednię procesu wychowania. [...]” (s. 153).

Autor zaznacza, że ani jeden, ani drugi sposób nie powinien być traktowany jako sobie przeciwstawny, bowiem w zasadzie stanowią komplementarną podstawę do opisanego i wyjaśnienia istoty samowychowania i określenia możliwości wpływania na ten proces.

Nie brakuje również rozważań na temat grupowego charakteru samowychowania, gdyż „problematyki samowychowania, jego istoty i możliwości warunkowania nie można sprowadzać jedynie do analizowanych [...] układów odniesienia intra- i interesobowego, skoro dziecko już od najmłodszych lat funkcjonuje w różnorodnych grupach społecznych” (s. 178).

Autor zaznacza, że jest pewna teza, której zamierza bronić. Mianowicie nie istnieje odrębna kategoria zespołowego, kolektywnego samowychowania, gdyż aktywność ta może być podejmowana wyłącznie jednostkowo. Można jedynie – jak podaje Śliwerski – zastanawiać się nad tym, w jaki sposób określona zbiorowość, z którą dana jednostka

się identyfikuje, ułatwia lub umożliwia jej pracę nad sobą.

Pewnego rodzaju próbą wyjaśnienia tego zagadnienia jest skautowy system wychowawczy stworzony przez Roberta Baden-Powella, któremu Śliwerski poświęca nieco miejsca w swej publikacji, uznając, że nie poświęcono mu dostatecznie dużo uwagi nawet w pracach z zakresu rozwoju dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, pedagogiki ogólnej czy teorii wychowania. Mowa jest także o współczesnym Związku Harcerstwa Polskiego i o poglądach harcmistrza Aleksandra Kamińskiego stanowiących, że „harcerstwo może oddziaływać wychowawczo wedle założonego modelu tylko na niektórych swoich członków, a mianowicie takich, którzy są członkami podstawowych jednostek organizacyjnych Związku (drużyna, zastęp) i że jednostki są właściwie prowadzone (zgodnie z ideą metody harcerskiej)” (s. 201).

W zakończeniu swej publikacji Bogusław Śliwerski stwierdza, że przedmiot dociekań naukowych jest o wiele bardziej skomplikowany niż można było przypuszczać. Ponadto o samowychowaniu nie powiedziano jeszcze ostatniego słowa i nadal jest to temat pełen białych plam i wielu niedomówień.

Autor usprawiedliwia się, że jego zamierzeniem nie była totalna krytyka niektórych prac badawczych, ale chciał (tam gdzie to było możliwe) nadać owym pracom nową wykładnię interpretacyjną oraz rozszerzyć ich zakres.

W pracy Śliwerskiego wiele miejsca poświęcono semantycznemu aspektowi samowychowania, a to w celu ukazania różnych znaczeń tego terminu. Ponadto – jak pisze autor recenzowanej pracy – starano się „zwrócić uwagę na jeszcze inny aspekt istoty samowychowania, a mianowicie pozasemantyczny, który odnosi się do jego wymiaru aksjologicznego” (s. 206).

Praca ilustrowana jest licznymi przykładami badań empirycznych, prowadzonych przez znanych w kraju i za granicą praktyków. Zawiera bogate przypisy i obszerną bibliografię. Warta jest uwagi, tym bardziej że jej język – nad wyraz przystępny – sprawia, że omawiana pozycja może być doskonałą lekturą dla nas wszystkich, nie tylko dla studentów, którzy chcą wzbogacić swój zasób wiedzy o zagadnienie samowychowania.

**dr Urszula Gruca-Miąsik**  
**Uniwersytet Rzeszowski**

## Edukacja dla rozwoju, *Jan Szomburg, Piotr Zbieranek (red.)*

**P**ředstawianej Państwu pozycji nie można w żadnym wypadku pominąć. Stanowi zapis dyskusji, która powinna być kontynuowana. Prezentowana książka stanowi bardzo ważny fragment rozmowy o naszej rzeczywistości edukacyjnej, zainicjowanej przez Polskie Forum Obywatelskie. Wspomniane Forum „jest płaszczyzną systematycznych spotkań i dialogu środowisk gospodarczych, naukowych i pozarządowych różnych pokoleń. Metacelem tych interaktywnych spotkań jest stworzenie nowego języka opisu teraźniejszości i przyszłości Polski. Języka, który odpowiadałby podejściu holistycznemu [...]” (s. 2). Forum, dodajmy, ma charakter pozapartyjny.

Owe informacje nie są neutralne; wydawnictwo podejmuje bowiem tzw. „tematy trudne”, autorzy zadają równie trudne pytania i udzielają odpowiedzi, które stawiają wiele spraw edukacyjnych w zupełnie innym, zazwyczaj krytycznym, świetle. Wypowiedzi zaproszonych gości skupiają się wokół kilku kluczowych problemów dotyczących jakości reform, oceny wprowadzanych zmian oraz tego, co nazwać trzeba przyszłością polskiego

ustroju szkolnego. Głos zabierają tu znani praktycy i teoretycy, znawcy arkanów nauczycielskiego fachu. Pokazują w nieco innym świetle charakter zmian, jakie dokonują się na naszych oczach w polskiej szkole. Skupiają się na kilku newralgicznych elementach owych zmian: podstawie programowej, programach nauczania, podręcznikach, uspołecznieniu i otwartości polskiej szkoły; generalnie przeznaczeniu, charakterze i celu polskich reform oświatowych, nie bez akcentu aksjologicznego w myśleniu o edukacji. Miejsca w tym wszystkim ucznia, rodzica, nauczyciela, dyrektora i pozostałych podmiotów systemu oświaty w Polsce.

Teksty zgromadzono w kilku podrozdziałach, które stanowią centra tematyczne i są także odzwierciedleniem logiki i porządku seminarium zorganizowanego w Warszawie w 2010 roku pt. „Edukacja dla rozwoju”.

W wielu wystąpieniach pojawia się przekonanie, że niebawem sprawą kluczową stanie się stosowanie nowoczesnych metod nauczania, które umożliwią wykształcenie umiejętności niezbędnych we współczesnej gospodarce i społeczeństwie. Podkreśla się fakt, że to, co dziś będzie

decydowało o efektywności działań w różnych obszarach gospodarki i kultury, nie może ograniczać się do samej wiedzy. „To, co istotne, co się liczy, to nie wiedza studentów, ale to, co ze zdobytą wiedzą i umiejętnościami potrafią zrobić” (Jan Truszczyński, s. 27). Warte uwagi są komentarze oceniające projekt reformy systemu edukacji. Zadane tu pytania brzmią dramatycznie, tym bardziej że dotyczą mentalnych, cywilizacyjnych i ustrojowych podstaw całego przedsięwzięcia. Agnieszka Kłakówna (*Reformatorskie sukcesy i porażki w dziedzinie edukacji szkolnej*) rozwija listę problemów, które w jej ocenie nie zostały w ogóle poddane gruntownej analizie w czasie przygotowywania reformy. Warto na nowo zapytać o sens reform strukturalnych bez podjęcia efektywnych działań na poziomie programowym, trzeba poważnie odpowiedzieć na pytanie: jakie to cele kulturotwórcze i cywilizacyjne mają spełniać wymyślone przez urzędników procedury kontrolne i pomiarowe? Jakim wreszcie celom służą egzaminy maturalne? W jakich granicach umieścić myślenie o młodym człowieku uwikłanym w wieloletnie relacje z polskim systemem szkolnym? Jakie relacje winny określać to, co globalne z tym, co regionalne, ale kulturowo różnorodne?

Listę pytań-problemów uzupełnia Zbigniew Kwieciński. Warto przedstawić te, które w swoim artykule (*Edukacja polska wobec prze-*

*łomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*) nazywa beznadziejnymi. Brzmiały one, w wyborze, następująco: Jak wyrównywać szanse edukacyjne dzieci ze wsi? Jak zrekonstruować oświatę z nauczycielami do tego nieprzygotowanymi, ale już dyplomowanymi? Jak zmienić kwalifikacje nowych nauczycieli w warunkach rozpadu systemu ich kształcenia i doskonalenia? Jak pogodzić skokowy wzrost kształcenia wyższego z jego poziomem? Gdzie i jak kształcić elity dla kraju w warunkach jego otwarcia na atrakcyjniejsze rynki pracy? (s. 29).

Z kolei Stefan Kwiatkowski zastanawia się nad *Uwarunkowaniami rozwoju edukacji w Polsce*. Zwraca uwagę na rolę kształcenia zawodowego, ważność planowania kariery zawodowej oraz styl pracy, który pozwoli zainteresowanym poznawać swoje możliwości i zdobywać kwalifikacje w różnych formach działań. Towarzyszyć temu powinien sprawny i nowoczesny system doradztwa zawodowego oraz gotowość szkoły, rodziców i pracodawców do tworzenia odpowiedniego klimatu, który sprzyjałby „zdobywaniu wybranych kwalifikacji zawodowych już w trakcie nauki w gimnazjum, a później w liceum: ogólnokształcącym lub profilowanym” (s. 34-35). Autor podkreśla, że obok nowoczesnego systemu kształcenia równie ważny jest „proces kształcenia, czyli: cele, treści, formy, metody, środki dydaktyczne i sposoby oceny efek-

tów uczenia się. Należy bowiem pamiętać, że w wielu przypadkach skoncentrowanie się na rezultacie prowadzi do lekceważenia procesu. Tymczasem z praktyki edukacyjnej wiadomo, że właściwie prowadzony proces może przynosić pozytywne efekty odroczone w czasie. Efekt uczenia się (ramy) jest istotny, ale nie powinien być celem samym w sobie” (s. 35).

Nie sposób w omówieniu tej bardzo interesującej pozycji nie odnieść się do głosu Bogusława Śliwerskiego. Pytania zawarte w artykule *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończoną zmianę oświatową* mają charakter systemowy. Ich główny sens ogniskuje się wokół tego, czy obserwowane zmiany rzeczywiście odzwierciedlają idee, które towarzyszyły początkom działań reformatorskich w oświacie. Odpowiedź nie brzmi zbyt optymistycznie. „Brak prawdziwej samorządności w szkole i w systemie oświaty czynił je oddalonymi od spraw ludzkich, bardziej środowiskami instytucjonalnymi niż wychowawczymi. To jest też powód, dla którego uczniowie emigrują wewnątrz, uciekają w alkohol, narkotyki, a przede wszystkim wagarują, uciekają ze szkoły jak z więzienia” (s. 40).

Nie przypadkiem więc pojawia się w jednym z artykułów sformułowanie: „toksyczna strategia pozornej zmiany edukacyjnej” (S. Krzychała, *Czy polska szkoła jest już*

*„przystosowana” do działania w stanie niekończących się reform?*, s. 52). Autor formułuje następujące tezy: „szkoła potrzebuje poważnej zmiany”, a nie „powierzchowej adaptacji idei edukacyjnych”; „szkoła jest wyizolowana” a wyniki jej działań kreowane są na papierze, albowiem pracę nad kulturą debaty w szkole oraz krytyczne badania edukacyjne zastąpiono licznymi wprawdzie, ale powierzchownymi sprawozdaniami i programami naprawczymi, w których dominuje swoista nowomowa, powielanie ogólników. Autor podkreśla, że solidną i niezbędną dla rozwoju szkoły analizę wyników egzaminów zastąpiono „rankinowaniem”, które bardzo często zakłamuje prawdziwe efekty pracy poszczególnych szkół; nie baczy ani na kontekst społeczny, ani mentalny czy kulturowy.

Ważne więc staje się kolejne pytanie: „Dlaczego szkoła działa tak, jak działa?”. Zadaje je Włodzimierz Zieliński. Przyczyny, na które zwraca uwagę, tkwią w jego opinii w mechanizmach społeczno-organizacyjnych. Piszący podkreśla, że kreatywnego, samodzielnego, przedsiębiorczego ucznia „nie wychowa szkoła i nauczyciel funkcjonujący w skrajnie scentralizowanym systemie opartym na przymusie, strachu i drobiazgowej biurokratycznej kontroli” (s. 55). Przymus, niepotrzebna biurokracja, brak skutecznych mechanizmów motywacyjnych, fałszywie rozumiane

bezpieczeństwo, zła praca z uczniem zdolnym, nieefektywne sposoby wyłaniania kadr dyrektorskich tworzą portret systemu mało wydolnego i mało skutecznego. Możemy tu jeszcze przeczytać oczywistą prawdę, że najważniejszy w tym systemie jest nauczyciel, ale nie byle jaki nauczyciel. „Najbardziej efektywni wychowawczo i dydaktycznie są nauczyciele, którzy w swej pracy kierują się swoimi potrzebami najwyższych kategorii, przede wszystkim samorealizacyjnymi, korzystając z piramidy Masłowa. Tymczasem administratorzy oświaty praktycznie nie używają w stosunku do nauczycieli bodźców pozytywnych (niekoniecznie finansowych!), a jedynie negatywnych (straszenie, drobiazgową formalną kontrola, kary)” (s. 62). Stworzenie systemu sformalizowanego nadzoru nie zmienia mentalności podmiotów systemu. Czyni go jeszcze bardziej skostniałym, więc nieefektywnym. Nie wróży to dobrze ani uczniom, ani nauczycielom.

Trochę optymizmu wnosi wypowiedź Grażyny Czerwertyńskiej (*Krok w kierunku nauczycielskiej i uczniowskiej autonomii*), która pokazuje dobre strony nowej podstawy programowej z punktu widzenia nowoczesnej metodyki nauczania, zwłaszcza oceniania kształtującego. Fakt, iż szkoła ma tworzyć wzory zachowań, które muszą pokazać swą efektywność również za 10, 20 lat, nakłada na uczących wiele zobowiązań dydaktycznych i wy-

chowawczych. W koncepcji OK uczeń powinien brać część odpowiedzialności za własne uczenie się i rozwój; ma też sensowne przywileje: może planować tempo uczenia się, tworzyć własną hierarchię celów i sposoby ich osiągania. Nauczyciel staje się tu nie tylko mentorem, ale i przewodnikiem, osobą towarzyszącą w procesie pozyskiwania określonych dóbr intelektualnych oraz umiejętności. Owe kompetencje nigdy nie są statyczne, budują swą siłę w oparciu o ideę uczenia się przez całe życie. Nowa podstawa służy temu celowi, wydatnie wzmacnia te wszystkie nastawienia, które pomogą nauczycielowi i uczniowi zrealizować zawarte w dokumencie cele.

Równie istotne wydają się być pytania o aksjologię (Sławomir Krzyśka, *Czy współczesna szkoła uczy przyswajania i przeżywania wartości?*) i podmiotowość (Piotr Zbieranek, *Podmiotowość w edukacji. Edukacja do podmiotowości*). S. Krzyśka pyta m.in. o wartość współczesnego systemu doskonalenia nauczycieli i stwierdza, że w dobie skrajnego ujednoczenia kryteriów oceny, standaryzacji i wynikającej stąd schematyzacji bardzo ważnym staje się problem ochrony uczniowskiego indywidualizmu, oryginalności. Pomóc w tym musi mądrze zaprogramowany system wspierania zawodowego nauczycieli.

Z kolei P. Zbieranek tworzy zbiór pytań, które pokazują stopień

skomplikowania całego systemu oraz możliwe sposoby jego organizacji. Pytania mają charakter dialektyczny, skrywają głębszą intencję; nie sugerują odpowiedzi, pokazują, jak ważny jest wybór określonych trendów i jakie mogą one przynieść skutki. Nic tu nie jest jednoznacznie dobre lub tak samo jednoznacznie – złe. W gruncie rzeczy – sugeruje autor – efektywność wyborów ma charakter dość płynny, ale ich podejmowanie jest niezbędne. Wśród listy dziewięciu zagadnień-dylematów pojawiają się następujące: Czy ostatecznym efektem procesu edukacji powinna być osoba będąca podmiotem działania, czy też przedmiotem oddziaływania? Czy ostatecznym efektem procesu edukacji powinien być ukształtowany obywatel, czy też pracownik? Czy ostatecznym efektem procesu edukacji powinno być uzyskanie przez ucznia kompetencji, czy też wiedzy? Czy podstawą projektowania i realizowania działań edukacyjnych powinien być nacisk na proces, czy też efekt nauczania? Czy system szkolnictwa powinien mieć charakter bardziej ekskluzywny, czy też inkluzywny? Autor podkreśla, że każdy z alternatywnych elementów posiada swe zalety, ma też i wady. Wybór zawsze wiąże się z niepewnością a rozstrzygnięcia nigdy nie mają charakteru ostatecznego.

Jeszcze inaczej opisuje rzeczywistość szkolną Anna Okońska-Walkowicz (*Szkoła bierności? Czy*

*szkoła może pomóc budować postawy przedsiębiorcze i innowacyjne*). Autorka zwraca uwagę na smutny paradoks. Otóż często bardzo duże zaangażowanie nauczycieli rozbija się o mur uczniowskiej obojętności lub niechęci. Rodzi to uczucie frustracji, powiększa stres i prowadzi prostą drogą do wypalenia zawodowego. Skąd bierze się ów mechanizm? Odpowiedź jest dość smutna:

Nauczyciele – chociaż oddani swojej pracy – wypalają się, realizując swoje zadania w sposób nieodpowiadający potrzebom psychicznym i rozwojowym uczniów. W zamian za zaangażowanie spotykają się z oporem i agresją uczniów oraz niezrozumieniem ze strony ich rodziców. Osamotnieni, niedoceniani, wiedną, nie mogą udźwignąć brzemienia, które przypisała im tradycja – podawania, nauczania, wyręczania, oceniania, pouczania, świecenia wzorem i przykładem. Przy czym zauważyć trzeba, że w tradycyjnym warsztacie nauczyciela mało jest miejsca na współdziałanie, współpracę, wspieranie, organizację i inspirację – które powinny stanowić rdzeń jego obowiązków zawodowych (s. 104-105).

Autorka dodaje, że warunkiem nauczycielskiej skuteczności jest to, by mieć dużą motywację i dobrą samoocenę. Tylko wtedy można podjąć trud zmierzania się z potrzebami uczniów i mieć odwagę być dla nich osobami znaczącymi. Kluczowym pojęciem staje się tu zaufanie; to ono buduje przestrzeń skutecznej

edukacji. I jeszcze jedno: znajomość realiów współczesności. Nauczyciel, który nie zna przestrzeni rywalizacji, konkurencji, odpowiedzialności w podejmowaniu decyzji w warunkach wysokiego ryzyka, nie nauczy tego swoich uczniów. Można się na to zżymać i przekonywać, że „samo życie” da te umiejętności, jednak fakt oczywisty zamknięcia szkoły na to, co „samo życie niesie” jest zjawiskiem szkodliwym.

Również wartościowy, bo omawiający problematykę rzadko obecną w opracowaniach, jest artykuł poświęcony roli raportów o edukacji (Barbara Wiśniewska-Paź, *Wartość edukacji w świetle raportów minionego i obecnego stulecia*). Autorka odnosi dwa raporty: raport E. Faure’a z 1972 r. i J. Delora z 1996 r. do zmian zachodzących w szkolnictwie polskim. Podkreśla, że „tezy raportu Delorsa [...], stanowiące filary współczesnej strategii rozwoju edukacji na świecie (*uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby być*), stały się podstawą formułowania kluczowych założeń reformatorskich dotyczących poszczególnych szczebli systemu edukacji także w Polsce, od przedszkola po szkolnictwo wyższe” (s. 113). Przyniosło to wiele pożytków, ale jednocześnie ujawniło mankamenty. Wymienia się tu np. błąd tkwiący w umasowieniu wykształcenia ogólnego na poziomie licealnym, brak efektywnego systemu kształ-

cenia zawodowego, nieefektywność studiów dwustopniowych (w myśl założeń strategii bolońskiej), czy też umiejętności bardziej specjalistyczne, takie jak: konieczność kształtowania umiejętności efektywnego, samodzielnego i krytycznego uczenia się, świadomego podejmowania decyzji, aktywność i kreatywność oraz otwartość i tolerancja wobec różnych form odmienności. Autorka wskazuje na jeszcze jedno zagrożenie – przedkładanie wartości instrumentalnych kształcenia nad ich wartości autoteliczne, co w dalszej perspektywie czasowej może zagrażać efektywności nauczania.

Szczególnie dramatycznie brzmi wypowiedź Piotra Kołodzieja (*Program – podręcznik – nauczyciel Jędrzejewicz potrzebny od zaraz!*). Autor poddaje analizie triadę ważnych nie tylko dla polonistyki, zaprezentowanych w tytule, elementów. Rozpoznania te mają mocny wydźwięk krytyczny. Piszący twierdzi, iż zmiana programowa tak naprawdę jeszcze się nie dokonała – nowa podstawa programowa zawiera bowiem stare błędy: „napisana w języku wymagań, dokładnie odzwierciedla wymagania i strukturę tzw. nowej matury i wszystko – także przedlicealne etapy kształcenia – maturze podporządkowuje” (s. 118-119). Matura zaś stanowi dziś swoiste egzaminacyjne kuriozum, staje się szkodliwa dla całego systemu polonistycznego kształcenia.

Wśród wad podręczników autor wymienia ich tabloidyzację i grzech główny – powielanie starych schematów dydaktycznych, które maskują konserwatyzm ujęć, metodyczną zachowawczość. Słowem: „dobrze znane od lat treści podaje w »nowoczesnej« oprawie graficznej” (s. 120). Smutno brzmi też fragment dotyczący kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli polonistów. Działania uniwersytetów są mocno opóźnione w stosunku do potrzeb metodycznych polskich szkół, sam proces kształcenia nauczycielskich kadr jest mocno anachroniczny, a dydaktycy nauczania języka polskiego traktowani są we własnych środowiskach z lekceważeniem lub obojętnością. „Sami zresztą często dają swym oponentom argumenty: dążąc za wszelką cenę do naukowości, coraz bardziej oddalają się od realnej szkoły, co dodatkowo podważa jeszcze ich autorytet w oczach studentów” (s. 122).

Szczególnie dramatycznie brzmi résumé: „polska oświata potrzebuje bowiem nie tylko nowej, niezależnej (zwłaszcza od polityków) Komisji Edukacji Narodowej, nie tylko nowego, niezależnego (zwłaszcza od wydawców) Towarzystwa do Książek Elementarnych, lecz także – nowego, niezależnego (od wszystkich) Jędrzejewicza” (s. 122).

Może więc rację ma Danuta Sterna, pisząc, że władze oświatowe chętnie zapominają o kluczowym elemencie systemu kształcenia

– o tym, jak uczymy? Autorka podkreśla, że brak kompetencji w tym zakresie może skutecznie przewrócić cały system! Oświatowi urzędnicy chętnie zajmują się tym, czego uczyć oraz tym, jak to sprawdzić. Łatwo bowiem stworzyć narzędzia, które zmierzają „pożądaną stan rzeczy”. Tymczasem sensem skutecznego kształcenia dzisiaj jest nauczenie skutecznego uczenia się. Czytamy: „nie ma jednego przepisu na dobre nauczanie i niemożliwe jest wydanie żadnego przepisu w tej sprawie. Dużo łatwiej ustalić podstawę programową i zaplanować egzaminy końcowe, a potem sprawdzić, czy nauczyciele zalecenia poprawnie wykonują. A jak sprawdzić, czy potrafią skutecznie uczyć?” (s. 124). Słusznie.

Bardzo ciekawie brzmi również głos Wigi Bednarkowej (*Odpowiedzialność i otwartość w edukacji dla rozwoju*). Pisząca dobrego nauczyciela postrzega przez pryzmat antropocentryzmu i personalizmu, eutyfroniki i recentywizmu (s. 134). W ujęciu antropocentrycznym nie ma miejsca na ostentacyjne różnicowanie w rodzaju lepsza/y – gorsza/y, dobra/dobry – gorsza/gorszy. W tym ujęciu liczy się uczeń i jego potrzeby, zaś strona biurokratyczna i programowa przestaje być siłą dominującą, zawłaszczającą przestrzeń kluczowych działań nauczyciela.

W obszarze eutyfroniki (termin i styl myślenia opracowany przez Józefa Bańkę) uczeń staje się

podmiotem działań, które mają na względzie jakość szkolnego życia „tu i teraz” a przestrzeń cybernetycznej noosfery ma być użytecznym narzędziem, nie może niszczyć innych relacji, ważnych dla istnienia młodego człowieka. Podobnie rzecz się ma z recentywizmem. W tym z kolei stylu myślenia chodzi o to, „by sam proces edukacyjny – nawet bez określania mierzalnych, obserwowalnych celów – sprawiał przyjemność: bycia razem, wielowymiarowego i polizmysłowego uczenia się poznawania drugiego człowieka, wspólnego działania” (s. 135).

Szczególnie mocno brzmi sekwencja kończąca artykuł. Jest głosem domagającym się zasadniczego przewartościowania naszego myślenia o szkole przyszłości. Ma to być miejsce zdobywania wielu kompetencji, które czynią pobyt tutaj nie tylko znośnym, ale i wielorako wartościowym, uczącym otwartości i odpowiedzialności, dialogu, społecznego dyskursu i polikulturowości.

Ostatni artykuł, jego autorem jest Tomasz Mazur, nosi tytuł *Koniec szkoły?* Stanowi trochę prowokacyjny, lecz z punktu widzenia roli nauczyciela bardzo istotny, zbiór tez do dyskusji. Żyjemy w czasach wielu końców, mówi autor. Powołuje się przy tym na „proroków końca”, np.: Ortegę y Gassetę, Fu-

kuyamę, Rifkina, Tofflera. Z tego punktu widzenia pytanie zawarte w tytule wystąpienia nie brzmi już tak obrazoburczo. Staje się kwestią, którą trzeba podjąć, by zrozumieć nie tylko naturę przemian cywilizacyjnych, lecz także istotę zadań stojących przed instytucjami zajmującymi się upowszechnianiem i kreowaniem zadań edukacyjnych.

Na zakończenie posłużę się cytatem – brzmi on dość dramatycznie. Ów sąd wypowiada dyrektorka liceum, Anna Sobala-Zbroszczyk: „Szkoła bardziej przypomina dziś maszynę niż miejsce budowania kapitału społecznego i pracy nad rozwojem młodzieży. Maszynę składającą się ze sztywnej siatki godzin, której stworzenie a potem funkcjonowanie jest obwarowane licznymi przepisami, sztywnych norm dokumentowania wszystkiego, nie zawsze wiadomo po co, i równie sztywnych zasad obyczajowych służących utrwaleniu obowiązującej hierarchii” (s. 68).

Czy tak być musi? Nie. I o to „nie” toczyć się winna batalia programowo-organizacyjna dotycząca kształtu współczesnej szkoły.

**dr Mariusz Kalandyk**  
**PCEN w Rzeszowie**

## Grzegorz Grzybek, *Etyka rozwoju a wychowanie*

**P**rzedstawiany tytuł jest jedną z najnowszych pozycji książkowych, wydanych przez Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego w 2010 r. Jej autorem jest dr hab. Grzegorz Grzybek – pedagog i etyk; profesor nadzwyczajny w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego, autor wielu publikacji traktujących o korelacji występującej pomiędzy etyką a pedagogiką. Do ważniejszych publikacji jego autorstwa należą: *Etyczne podstawy pedagogiki społecznej. Wybrane zagadnienia* (Bielsko-Biała 2004, współautorstwo); *Wokół wychowania* (Bielsko-Biała 2003, współredakcja); *Podstawy pracy socjalnej. Ujęcie antropologiczno-etyczne* (Bielsko-Biała 2006); *Etyczne podstawy pracy socjalnej. Świadomość moralna, norma etyczna oraz wytyczne dla pracownika socjalnego i pedagoga społecznego* (Bielsko-Biała 2007); *Etyka, rozwój, wychowanie* (Bielsko-Biała 2007); *Etyka, wartość, wspólnota* (Bielsko-Biała 2008, współredakcja).

Omawiana książka składa się z dwóch części:

- w pierwszej została doprecyzowana teoria „etyki rozwoju” oraz omówione aspekty dosko-



nalenia człowieka: wartości, normy, rozwój i wychowanie etyczne,

- druga oparta została na badaniach przeprowadzonych w latach 2008–2010 i jest poświęcona pracy wychowawczej i roli pedagoga.

Etyka rozwoju, jak definiuje ją autor, to teoria ukazująca normatywny wymiar rozwoju człowieka; u jej podstaw znajdziemy tezy o moralnym bytowaniu człowieka i osobowości etycznej. Celem etyki rozwoju jest dostarczenie narzędzia teoretycznego, pozwalającego na zobrazowanie rzeczywistości wycho-

wawczej. Sposób, w jaki w pierwszej części czytelnik jest wprowadzany najpierw w świat pojęć a następnie w obszar samej teorii, pozwala sądzić, że celem autora było dotarcie do szerszego grona odbiorców i stopniowe wprowadzenie ich w świat omawianych zagadnień.

Już we wstępie czytelnik ma okazję poznać podstawowe sformułowania filozoficzne: człowiek jako byt moralny, osoba ludzka integralna osobowość etyczna; stają się one przedmiotem precyzyjnego określenia ich zakresu semantycznego.

Następnie czytający zostaje wprowadzony w świat wartości w ujęciu różnych filozofów, rozpoczynając od Arystotelesa, kończąc na M. Schelerze, K.A. Appiah czy T. Ślipce. Autor wykorzystuje wyniki ich pracy do formułowania własnej definicji wartości. Twierdzi, że: „Wartość to to, co ze względu na swoją naturę odpowiada człowiekowi jako człowiekowi, pozwala realizować i rozwijać jego zdolności poznawcze i wolitywne” (s. 25).

Do wartości podstawowych w etyce rozwoju zalicza:

- **Mądrość** – jako „umiejętność zastosowania wiedzy i doświadczenia do realizacji godziwych celów, pozwalających na doskonalenie osoby i doświadczanie szczęścia” (s. 33).
- **Wolność** – stanowiącą wartość podstawową z uwagi na możliwość wyboru. Jej brak zdaniem autora, wprowadza negację do

realizacji wartości jako takich. „Wolność (...) to ideał realizacji potencjalności tkwiących w naturze osoby w taki sposób, by na podstawie oceny rozumu wybierać najskuteczniejsze i godziwe środki do realizacji szczęścia” (s. 37).

- **Miłość** – rozumiana jako „niesprowadzalna do innej postaci pragnienie posiadania przedmiotu pożądania, które w sposób szczególny jest realizowane w międzyosobowej relacji oblubieńczej. Doznawanie relacji oblubieńczej jest radością samą w sobie, ta zaś relacja staje się bardzo silną motywacją do działania jako takiego” (s. 41). Tutaj pojawia się również próba doprecyzowania tego, co jest rozumiane pod pojęciem szczęścia.
- **Szczęście** – postrzegane jako „uporządkowanie swoich pragnień, relacji wobec innych ludzi oraz otoczenia, aby można było cieszyć się (...) z poznawania świata, z kontaktów z innymi osobami oraz z realizacji własnych życiowych celów i osiągniętych sukcesów” (s. 44).
- **Godność osoby** – która „wyraża się w pragnieniu posiadania szacunku społeczności z uwagi na swoje walory duchowe, moralne czy też zasługi społeczne” (s. 46).

Tak rozumiane wartości autor odnosi do pojęcia rozwoju

etycznego oraz norm i zauważa za S. Kowalczykiem, że przedmiotem doświadczenia etycznego są wartości moralne, a także wynikające z nich powinności. Słusznie stwierdza także, że człowiek, dorastając, najpierw poznaje normy, a potem dopiero może odkryć świat wartości, do których owe normy mają prowadzić. Zdaniem autora kluczowym dla „myślenia według wartości” jest wolność myślenia, preferencja, spotkanie, wydarzenie, zaś dla „osobowości etycznej” rozwój zdolności poznawczych i woliwitywnych, natomiast opór przeciwko normom postępowania wynika albo z ich niezrozumienia, albo z ich nieadekwatności wobec wartości podstawowych. Podsumowując, autor stwierdza, że celem etyki wychowawczej jest wykształcenie umiejętności dokonywania dojrzałego wyboru, adekwatnego do ludzkiej potencjalizowanej natury.

Zarysowane w ten sposób pojęcia „rozwoju etycznego” i „etyki wychowawczej” autor przenosi na grunt „wychowania” i „samowychowania poprzez rozwój”, które prowadzić powinny do stawiania się „pełnej osoby”. Przejrzystość wywodu oraz jego spójność daje kompozycja, w której wychodzi się od doprecyzowania definicji omawianego zagadnienia, popartego odwołaniem do istniejącego już dorobku naukowego, zarówno własnego, jak i innych autorów, a następnie przedstawia własne

wnioski, które nigdy nie pozostają bez uzasadnienia.

Część pierwszą kończą rozważania teoretyczne na temat zadań pedagoga w wychowaniu etycznym. G. Grzybek zauważa, że pełna świadomość nauczyciela, wychowawcy, pedagoga może pojawić się dopiero w związku z wykonywaną pracą. Autor przytacza tu również, sformułowane wcześniej w książce *Etyka, rozwój, wychowanie* (Bielsko-Biała 2007), ogólne zasady etyki wychowawcy, do których zalicza m.in.:

- dążenie do własnego rozwoju osobowości etycznej,
- otoczenie opieką swoich wychowanków,
- poszanowanie przyjętych w społeczeństwie norm etycznych oraz ukierunkowanie na realizację podstawowych wartości moralnych.

Część druga, zatytułowana *Etos pedagoga w kontekście zadań wychowawczych*, poświęcona jest roli pedagoga w pracy wychowawczej. Autor podkreśla, że na etos pedagoga składają się trzy podstawowe elementy:

1. rozwój zdolności poznawczych,
2. rozwój zdolności woliwitywnych,
3. osiągnięcie dojrzałości osobowościowej.

Każdy z nich został zbadany za pomocą ankiety przeprowadzonej na licznej grupie studentów kierunków pedagogicznych (641 respondentów). Owe elementy są tak istotne z uwagi na fakt, iż jakość pracy

wychowawczej uzależniona jest od osobistego rozwoju pedagoga. Przeprowadzone badania pozwoliły autorowi nie tylko na poznanie stanu świadomości przyszłych pedagogów, ale również ich stosunku do poruszanych kwestii. Dały również możliwość refleksji nad znaczeniem samowychowania intelektualnego wśród pedagogów, rolą kierowania sobą jako warunkiem wychowania do wolności, oraz rolą samospelnienia przez urzeczywistnianie siebie w relacji do rzeczy (praca – dokonywanie przekształceń natury) oraz osób (życie dla innych, poświęcenie i wymiana wartościowa).

Podsumowując, można stwierdzić, że książka Grzegorza Grzybka jest pozycją wartą polecenia nie tylko przyszłym pedagogom, ale również nauczycielom praktykom, zwłaszcza w kontekście pojawiających się coraz częściej opinii

o kryzysie autorytetów. Podążając za myślą autora, osoby pretendujące do miana wychowawcy powinny sobie uświadomić spoczywającą na nich odpowiedzialność za rozwój intelektualny i moralny swoich wychowanków.

**Anna Thier**

---

# Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

## Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Cz. I. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, WSPiA, Poznań 2011.

B. Śliwerski, *Klinika akademickiej pedagogiki*, O.W. Impuls, Kraków 2011.

J. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, *Edukacja. Równość czy jakość?*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011.

K. Ferenz, K. Błaszcyk, I. Rudek (red.), *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne. Obszary pracy współczesnej szkoły*, O.W. Impuls, Kraków 2011.

A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, O.W. Impuls, Kraków 2011.

M. Niezgoda (red.), *Společne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Wyd. UJ, Kraków 2011.

D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel, M. Żak-Święcicka (red.), *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2011.

B. Śliwerski, *Mysleć jak pedagog*, GWP, Gdańsk 2011.

T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2011.

M. Chodkowska, A. Mach (red.), *Pedagogika wobec zagrożeń marginalizacją jednostek, grup i regionów*, Wyd. UR, Rzeszów 2011.

J. Jastrzębski, *Ideologia i komunikacja. O edukacji, pedagogice i mediach*, Wyd. UW, Wrocław 2011.

E. Kubiak-Szymborska (red.), *O wychowawcach i wychowaniu perspektywa myślenia pedagogicznego*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2011.

J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, W.N. PWN, Warszawa 2011.

M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła*, W.N. PWN, Warszawa 2011.

M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wyd. UG, Gdańsk 2011.

J. Łuczyński, *Zarządzanie w szkole a wychowanie uczniów w szkole*, Wyd. UJ, Kraków 2011.

A. Hłobił, *Działalność szkoły we wspomaganii rozwoju ucznia zdolnego*, O.W. Impuls, Kraków 2011.

K. Stróżyński, *Praktyka ewaluacji w szkole. Poradnik dyrektora*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2011.

- K. Stróżyński, *Ewaluacja w ramach nadzoru pedagogicznego w przedszkolu. Poradnik dyrektora szkoły*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wyd. UJ, Kraków 2011.
- J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wyd. UJ, Kraków 2011.
- K. Rychlewski, *Organizacja wypoczynku dzieci i młodzieży szkolnej + CD. Poradnik dla organizatorów, kierowników i wychowawców*, Wyd. ODDK, Gdańsk 2011.

## Dydaktyka i metodyka

- M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, PWN, Warszawa 2011.
- B. Hurst, G. Reding, *Profesjonalizm w uczeniu*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- A. Sajdak, D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów. Dydaktyka akademicka, t. III*, Wyd. UJ, Kraków 2010.
- A. Rozmus, *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- W. Kwiatkowska, *Wykład w kształceniu na odległość*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011.
- A. Ćwiąkała-Małys, *Pomiar efektywności procesu kształcenia w publicznym szkolnictwie akademickim*, Wyd. UW, Wrocław 2011.
- G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, O.W. Impuls, Kraków 2011.
- K. Potyrała (red.), *Kreatywny nauczyciel – wskazówki i rozwiązania*, Wyd. UP, Kraków 2011.
- E. Chodkowska, M. Uberman (red.), *Wspieranie rozwoju ucznia nieprzełkniętego w szkole ogólnodostępnej*, Wyd. UR, Rzeszów 2011.
- S. Kilian (red.), *Edukacja obywatelska we współczesnej szkole*, Wyd. UP, Kraków 2010.
- J. Migdałek, A. Stolińska (red.), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela. Nowe wyzwania edukacyjne*, Wyd. UP, Kraków 2011.
- M. Kozielecka (red.), *Technologie informacyjne w poznawaniu wiedzy matematyczno-przyrodniczej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.
- H. Noga, *Metodyka edukacji techniczno-informatycznej*, Wyd. UP, Kraków 2010.
- W. Cabaj, *Pojęcia w nauczaniu geografii fizycznej*, Wyd. UP, Kraków 2011.

- W. Błasiak, *Rozważania o nauczaniu przyrody*, Wyd. UP, Kraków 2011.
- W. Pańczyk, K. Warchoń (red.), *Nowe – bliższe zdrowiu wychowanie fizyczne (poszukiwania)*, Wyd. UR, Rzeszów 2011.
- J. Świącicka, *Ja i grupa. Trening dla uczniów*, Wyd. Difin, Warszawa 2010.
- T. Żebrowska, *Za rączkę na spotkanie sztuki – Vincent Van Gogh. Historia sztuki dla studentów kierunków pedagogicznych i artystycznych, nauczycieli, rodziców*, Wyd. UP, Kraków 2010.
- J. Sienkiewicz-Wilowska, *Dziecko rysuje, maluje, rzeźbi. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży*, GWP, Gdańsk 2011.
- G. Biliska, *Ściąga dla bibliotekarzy. Strony www bibliotek, instytucji kultury, fundacji, serwisów informacyjnych, blogów i inne adresy przydatne w codziennej pracy bibliotekarza*, Wyd. SBP, Warszawa 2011.

### **Nauczyciele, uczniowie, rodzice**

- J. Szuścik, *Pamiętnik. Życiorys nauczyciela*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011.
- D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg, *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, O.W. Impuls, Kraków 2011.
- B. Gołek, *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, Wyd. UP, Kraków 2011.
- L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wyd. Difin, Warszawa 2011.
- G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, W.A. Żak, Warszawa 2011.
- A. Kołakowski, A. Pisula, *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, GWP, Gdańsk 2011.
- V. Rogers, *Cyberprzemoc. Jak być bezpiecznym w sieci. Ćwiczenia dla dzieci i młodzieży*, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2011.
- T. Sosnowski, *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, W.A. Żak, Warszawa 2011.

### **Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna**

- I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, Wyd. UP, Kraków 2011.
- H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, W.N. UAM, Poznań 2011.
- I. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wyd. UJ, Kraków 2010.

- A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Wyd. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2011.
- J.M. Garbula, *Znaczenia historyczne w edukacji początkowej. Narracyjne konstruowanie historii rodzinnych*, Wyd. UWM, Olsztyn 2010.
- A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, O.W. UZ, Zielona Góra 2011.
- M. Mountstephen, *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej? Praktyczne rozwiązania do pracy z dziećmi w domu i w szkole*, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2011.
- Z. Pomirska, *Wokół czytania. Proces czytania i jego zaburzenia oraz drogi do efektywnego czytania*, Wyd. Difin, Warszawa 2011.
- J. Freya, *Teatrzyk lalek w przedszkolu waldorfskim*, O.W. Impuls, Kraków 2011.
- M. Kotowska, *Rymowanki wrażliwe na tematy kłopotliwe. Wiersze terapeutyczne dla dzieci*, O.W. Impuls, Kraków 2011.
- W 200 zabaw dookoła świata! Najpiękniejsze zabawy z całego świata dla dzieci*, Wyd. Jedność, Kielce 2010.
- I. Broda, *Od przedszkolaka do pierwszaka. Program wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 2010.

## Pedagogika specjalna

- M. Chodkowska, D. Osik-Chudowolska, *Osoba z upośledzeniem umysłowym w realiach współczesnego świata. In memoriam Doktor Grażyna Tkaczyk*, O.W. Impuls, Kraków 2011.
- A. Jegier, M. Kosowska, *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole*, Wyd. Difin, Warszawa 2011.
- M. Klaczak (red.), *Integracja edukacyjna – oczekiwania i rzeczywistość*, Wyd. UP, Kraków 2010.
- Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni współczesnego systemu edukacji*, O.W. UZ, Zielona Góra 2011.
- E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka (red.), *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, O.W. Impuls, Kraków 2011.
- A. Zawislak, *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Difin, Warszawa 2011.

Opracowała: Dorota Szumna

# I Kongres Polskiej Edukacji

Warszawa 5-6 czerwca 2011 r.

*Jakość edukacji powstaje w szkole*

Kongres został zorganizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych, którym kieruje dr hab. Michał Federowicz. Relacjonowana inicjatywa stanowi fragment większego projektu badawczego, finansowego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekt nosi tytuł: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego. Bezpośrednim pretekstem do zorganizowania kongresu stała się publikacja *Raportu o stanie edukacji*, w założeniu – swoistej „białej księgi” polskiej oświaty. Raport ma być według słów dyrektora IBE pretekstem do dyskusji o perspektywach rozwoju krajowej edukacji. Kongres w zamiarze organizatorów miał stać się początkiem owej dyskusji.

W gronie 2,5 tysiąca przybyłych gości znaleźli się m.in.: prof. Jerzy Buzek – Przewodniczący Parlamentu Europejskiego, Katarzyna Hall – Minister Edukacji Narodowej, Zbigniew Broniarz – Przewodniczący ZNP, byli ministrowie edukacji narodowej, naukowcy, dyrektorzy szkół i placówek oświatowych, przedstawiciele samorządu terytorialnego oraz nauczyciele.

Uczestnicy dwudniowych obrad mogli wziąć udział w czterech sesjach plenarnych oraz w pracach wybranej przez siebie jednej z siedmiu grup tematycznych. Warto podkreślić, że zakres tematyczny wszystkich spotkań obejmował główne obszary polskiego systemu edukacji, miał także pokazywać perspektywy jego działania oraz opisywać główne szanse oraz zagrożenia rozwojowe. Dawało to asumpt do tworzenia minipodsumowań; prezentowano więc ustalenia wypracowane w trakcie dyskusji w grupach roboczych oraz wnioski dotyczące funkcjonowania systemu. Liczba ustaleń, przedstawimy je dokładniej poniżej, daje zróżnicowany obraz edukacji z jej bezdyskusyjnymi osiągnięciami, a także wymagającymi poprawy i ingerencji prawnej oraz organizacyjnej – mankamentami. Zanim to się stało, Kongres oficjalnie otwarto; uczynili to: Przewodniczący Parlamentu Europejskiego profesor Jerzy Buzek oraz Minister Edukacji Narodowej Katarzyna Hall.

W pierwszym dniu byliśmy także świadkami interesującej debaty byłych ministrów edukacji narodowej oraz wystąpienia ministra Michała Boniego na temat perspektyw uczenia się przez całe życie, opisanych w raporcie *Polska 2030*.

Wystąpienia ministrów koncentrowały się wokół zasadności i skutków reform systemowych, które przeprowadzono w edukacji. Intencje dyskusji

można ująć w formie hasła: Edukacja dla ludzi, a nie dla instytucji. Kluczem do dobrej edukacji jest po prostu dobry nauczyciel. Rozmówcy podkreślali fakt, że dobry nauczyciel to nie tylko przedmiotowiec; kwalifikacje współczesnego pedagoga muszą mieć bardzo szeroki zakres: od intelektualnych, poprzez społeczne, na moralnych kończąc (prof. Mirosław Handke). Poważnym problemem staje się Lemowska „bomba megabitowa”, nadmiar informacji, który „pierze mózgi”, paraliżuje umysły nieprzygotowane do radzenia sobie z informacyjnym potopem. Szkoła winna być naturalnym poligonem przygotowującym ucznia do efektywnej pracy w takiej właśnie rzeczywistości (prof. Mirosław Handke).

W dyskusji wiele uwagi poświęcono także egzaminom zewnętrznym. Rozmówcy podkreślali, że egzamin maturalny powinien mieć należytą rangę; sprawdzać określone parametry dojrzałości intelektualnej, moralnej i społecznej. Wymaga to przemyślenia stylu projektowania pytań. Winny one prowokować do redagowania dłuższych wypowiedzi, sprawdzać umiejętności kojarzenia, wyciągania wniosków, formułowania rozbudowanych sądów (prof. Henryk Samsonowicz).

Z zainteresowaniem słuchaczy spotkało się także wystąpienie Michała Boniego, szefa zespołu doradców strategicznych premiera. Prelegent zadał sześć pytań dotyczących edukacji z punktu widzenia strategicznych planów rozwoju do roku 2030. Brzmiały one następująco: *Po co zajmujemy się edukacją w kontekście rozwoju Polski w nadchodzących latach?; Dlaczego ważny jest ten rozwój i jaką rolę może tu odegrać edukacja?; Jak zmieniać Polskę?; W jakim kierunku powinny zmierzać zmiany edukacyjne?; Jakie przyjąć priorytety? oraz Co dalej?*

Działania rozwojowe w nadchodzących latach winny zmierzać do otwarcia edukacji na wszystkie potrzeby społeczne, by nie zagubić wysokich aspiracji Polaków. Chodzi także o jej dopasowanie do etapów życia człowieka i wymogów zmieniającej się gospodarki. Istotną wartością staje się tu solidarność rozumiana jako wyrównywanie szans i dawanie perspektyw rozwojowych. Solidarność dotyczy więc regionów, różnych generacji Polaków a także innowacyjności. Oprócz tego pamiętać musimy również o budowaniu przewag konkurencyjnych, nieustannym tworzeniu kapitału intelektualnego i ludzkiego, który opierać się musi na dobrym komponowaniu edukacji egalitarnej i elitarnej.

Egalitaryzm definiowany jest tutaj jako dawanie każdemu możliwości awansu dzięki otwartości systemu. Z punktu widzenia interesu społecznego bardzo ważne jest dobre zdefiniowanie edukacyjnego elitaryzmu. Boni podkreślał, że chodzi o poszukiwanie i wydobywanie z ukrycia ludzi posiadających nieprzeciętne zdolności oraz motywację do działania. W kon-

tekstach ilościowych 30% każdej populacji stanowią osoby, które mają wysoką motywację do robienia kariery i własnego rozwoju. Są motorem zmian i postępu. System edukacji nie może ich gubić; muszą one zostać odnalezione i wykorzystane w społecznej wymianie usług i kompetencji.

W odpowiedzi na pytanie: *W jakim kierunku powinny zmierzać zmiany edukacyjne?* prelegent zwrócił uwagę na trzy główne kierunki myślenia o działaniach edukacyjnych: o dopasowaniu edukacji do cyklu życia ludzkiego (od przedszkola do wieku dojrzałego), o projektowaniu swoistej rewolucji edukacyjnej dzięki m.in. wykorzystaniu rewolucji informatycznej oraz działaniom modernizującym polską szkołę od strony organizacyjnej i programowej. Prelegent podkreślił także wagę reorientacji strategii edukacyjnej młodych w kierunku kształcenia politechnicznego i studiowania nauk przyrodniczych. W tym kontekście będzie rosła rola szkół wyższych jako głównego oferenta propozycji edukacyjnych dla osób dorosłych, z drugiej zaś strony lepszego niż dotychczas przygotowania absolwentów do wejścia na rynek pracy.

Równie istotny w myśleniu o przyszłości jest komponent czasowy. Minister Boni podkreślił, że kluczowe będzie następne dziesięć lat. W tym właśnie horyzoncie czasowym powinno dokonać się przejście od zmiany będącej skutkiem efektu ilościowego w polskiej edukacji do zmiany jakościowej.

Pytanie ostatnie – *Co dalej?* – ukrywało podstawową intencję: energia edukacyjna winna przerodzić się w kapitał społeczny, który umożliwi wspólne działania wielu zawodowych grup Polaków; da nowy impuls rozwojowy w wielu dziedzinach nauki, kultury i gospodarki.

W sesji II pierwszego dnia kongresu – *Jakość edukacji w siedmiu perspektywach* – uczestnicy mieli okazję wziąć udział w dyskusjach dotyczących następujących problemów: *Prawo każdego ucznia do sukcesu, Wspomaganie szkół i nauczycieli w rozwoju, Samorządy na rzecz dzieci i rodziców, Potrzeby rozwoju kraju i rynku pracy, Świat nauki na rzecz edukacji, Nowoczesne technologie, Zostać liderem w edukacji*. Sesja III – plenarna poświęcona była w części pierwszej podsumowaniu owej dyskusji. Wystąpienia pokazały uczestnikom ciekawy zakres problemów, przed którymi stoi całe środowisko nauczycielskie. Odpowiadano między innymi na następujące problemy:

Panel I: Jakość edukacji to uwzględnianie indywidualnych potrzeb i możliwości każdego ucznia w organizacji pracy szkoły. Jak to robić podczas zajęć szkolnych i pozaszkolnych, rozwijając jednocześnie umiejętność pracy w grupie?

Panel II: Jakość edukacji to wzmacnianie szkoły jako społeczności, podnoszenie kompetencji nauczycieli potrzebnych im w pracy z konkretny-

---

mi grupami uczniów. Jak wspomagać szkołę, aby dbała ona o systematyczne podnoszenie jakości?

Panel III: W jaki sposób samorządy mogą wspierać szkoły, uwzględniać potrzeby uczniów, rodziców i nauczycieli w działaniach na rzecz jakości edukacji?

Panel IV: Jak zapewnić trwałe i jednocześnie dynamiczne powiązanie edukacji z instytucjami rynku pracy i potrzebami rozwoju kraju?

Panel V: Badania edukacyjne, rozwój dydaktyk akademickich i rozwój szkolnych dydaktyk szczegółowych to niezbędne ogniwa w podnoszeniu jakości edukacji. Jak wzmocnić poczucie odpowiedzialności świata akademickiego za jakość edukacji na wszystkich jej etapach?

Panel VI: Nowoczesne technologie odgrywają rolę w modernizowaniu zarówno procesu uczenia się, jak i organizacji pracy szkoły, sposobów komunikowania się, stylu działania. Jak włączać nowe technologie, by wpływało to w powszechnej skali na podnoszenie jakości edukacji?

Panel VII: Każdy może zostać liderem, wystarczy mieć pomysł i chęć wprowadzenia czegoś dobrego. Jak osiągnąć taką kulturę organizacyjną szkoły, która wzmacnia aktywność, daje przestrzeń i promuje działania ludzi z pomysłem na każdym szczeblu?

W trakcie wystąpień podkreślano podstawowe intencje edukacyjne: szkoła winna odnajdywać wielorakie talenty i wzmacniać je poprzez indywidualizację procesu edukacyjnego, poszukiwanie skutecznych metod motywujących ucznia, otwierających szkołę na świat nowych doświadczeń i nowych zjawisk. Ważną ideą staje się myślenie o szkole jako społeczności wychowującej i kształcącej. Kluczową rolę odgrywać tu musi nauczyciel – wzmacnianie jego kompetencji staje się sprawą pierwszoplanową.

Istotne staje się zakorzenienie myślenia o nowoczesnej edukacji na poziomie lokalnego samorządu; tu bowiem tworzyć się będzie atmosfera sprzyjająca zmianom, zwiększająca organizacyjną i merytoryczną efektywność nauczania. Rozmówcy podkreślali w związku z tym rolę inicjatyw lokalnych, wagę promowania dobrych dyrektorów, dawania im możliwości kształtowania środowiska edukacyjnego własnej szkoły. I rola mądrych wójtów, starostów, prezydentów miast.

Uczestnicy zastanawiali się także, w jaki sposób zapewnić trwałe powiązanie edukacji z instytucjami rynku pracy i potrzebami rozwoju kraju. Odnalezienie się na nowoczesnym rynku pracy, a także pogłębiające się zmiany demograficzne i technologiczne wymagają nieustannego uczenia się, dla którego podwaliny ma tworzyć system edukacji. Dominującą będzie więc polityka na rzecz uczenia się przez całe życie, a narzędziem jej wspierania ma być Polska Rama Kwalifikacji.

Interesującym wątkiem w dyskusji panelowej były rozważania na temat kształcenia studentów kierunków nauczycielskich na przykładzie studentów matematyki oraz edukacji wczesnoszkolnej. Przygotowanie tych ostatnich ma niebagatelne znaczenie, bowiem – jak wynika z badań – zainteresowania matematyczne rozwijają się na bardzo wczesnym etapie. Rola uniwersytetu jest tu kluczowa, „dobry absolwent może zdziałać wiele dobrego, ale ten źle przygotowany może narobić wiele szkód”.

W opinii uczestników debaty w sytuacji pogłębiającego się regresu akademickich dydaktyk przedmiotowych konieczne staje się podniesienie ich rangi i wzmocnienie odpowiedzialności za kształcenie przyszłych nauczycieli, którzy – jak podkreśliła prof. J. Choińska-Mika (UW, IBE) – czują się nieprzygotowani do zawodu. Nie można tego osiągnąć bez stworzenia przez uczelnie warunków i możliwości rozwoju dydaktycznego młodym asystentom – nauczycielom nauczycieli. Uczelnia ma być miejscem otwartym dla nauczycieli praktyków, inicjatorem ważnej, choć niełatwej w realizacji idei „nauczyciela badacza”, pośredniczyć w transferze wiedzy z uczelni do szkół.

Równie istotne okazują się być rozmowy na temat technik informatycznych w nauczaniu przedmiotowym i podnoszeniu sprawności pracy szkoły od strony organizacyjnej i zarządczej. Motorem wielu zmian metodycznych mogą być, a nawet powinny, technologie informatyczne. Dają ogromną szansę unowocześnienia dydaktyki przedmiotowej. W czasie rozmowy pojawiło się pytanie o rolę nauczyciela i jego miejsce w tak kształtowanej przestrzeni edukacyjnej. Próbowano odpowiedzieć na pytanie, która szkoła jest efektywniejsza: „ABC” (skupiająca się na uczeniu rzeczy najważniejszych: czytania, pisania, mówienia, liczenia, myślenia, przy użyciu tradycyjnych narzędzi i form pracy oraz personalnych relacji nauczyciel – uczeń), czy też szkoła „TIK” (ucząca również tego samego, ale w taki sposób, który odpowiada oczekiwaniom i potrzebom uczniów; nieodwracająca się od nowych technologii, lecz podążająca za nimi i używająca ich do motywowania uczniów, komunikowania się, uczenia myślenia). Podkreślano fakt, że nie stworzono jeszcze skutecznych technik mierzenia efektywności i skuteczności stosowania TI. Innowacje w tym względzie będą miały sens, o ile towarzyszyć im będzie precyzyjne stawianie celów edukacyjnych i biegłość merytoryczna oraz informatyczna samego nauczyciela. Nowoczesne technologie nie mogą bowiem zastąpić mądrej dydaktyki, ale mogą ją uatrakcyjnić i wesprzeć.

W czasie panelu pokazano m.in. przykłady efektywnego wykorzystania TI w pracy Zespołu Szkół w Chocianowicach i w gminie Jarocin.

Postulaty zmian w kształceniu nauczycieli pojawiły się również podczas dyskusji panelowej w drugim dniu Kongresu na temat: *Jakość edukacji tworzą*

*nauczyciele*. Główną myślą dyskusji stała się idea, by kształcenie przyszłych nauczycieli odbywało się w o wiele większym stopniu w zetknięciu z praktyką szkolną. W uczeniu przyszłych pedagogów powinni wziąć udział najlepsi nauczyciele praktycy oraz dyrektorzy szkół. W zawodzie musi mieć miejsce ciągle doskonalenie się, pogłębianie i uzupełnianie wiedzy merytorycznej oraz metodycznej, wymiana doświadczeń, podkreślał prof. Zbigniew Marciniak. Uczestnicy panelu prowadzonego przez znanego dziennikarza „Polityki” Edwina Bendyka sformułowali następujące wnioski:

1. potrzebna jest zmiana paradygmatu uczenia, nowa metodyka, nowa organizacja pracy szkoły, otwierająca ją na nowoczesne pomysły, idee i style działań; niezbędne są „nowe klocki”, wyjście poza system klasowo-lekcyjny i 45-minutowe rytmy lekcji;
2. każdy uczeń jest zdolny (hasło Wiesława Kosakowskiego, dyrektora Liceum Ogólnokształcącego im. Marynarki Wojennej w Gdyni), szukamy więc zdolności i doskonalimy umiejętności wszystkich uczniów, a do tego potrzebne jest uczenie mistrzowskie, zindywidualizowane;
3. system awansu zawodowego stracił swą motywującą moc, należy pomyśleć o jego zmianie lub radykalnym przeobrażeniu;
4. niezbędna jest zmiana myślenia o kształceniu nauczycieli tak, by istniał ścisły związek między studiami i praktyką edukacyjną;
5. należy przemyśleć rolę doradcy metodycznego; jest on efektywny w swoim środowisku, szkoła winna więc być naturalnym punktem nauczycielskich odniesień doradczych;
6. warto powrócić do idei związku szkoły wyższego rzędu z placówką niższego rzędu;
7. widać już, że potrzebna jest ograniczona modyfikacja strukturalna całego systemu tak, by na powrót można było efektywnie i nowocześnie kształcić w zakresie zawodowym;
8. szkoły winny w większym stopniu otwierać się na współpracę międzynarodową;
9. dyskusję wywołało także myślenie o stylach powoływania dyrektorów; rozmówcy zasugerowali konieczność usprawnienia i zobiektywizowania prac komisji konkursowych.

Sesja IV, plenarna, stała się polem dyskusji panelowej wokół czekających nas zmian demograficznych i ich skutków dla systemu szkolnictwa w Polsce. Dramatyczny spadek liczby młodych ludzi w Polsce (ok. 30%), a więc i w szkołach, przyniesie także inne skutki demograficzne: wzrost przeciętnego wieku nauczycieli oraz potrzebę wzrostu kapitału ludzkiego i kompetencji poprzez uczenie się przez całe życie.

Zmiany demograficzne niosą zarówno zagrożenia, jak i szanse. Agnieszka Chłoń-Domińczak podkreśliła, że „szkoła przyszłości powinna otworzyć się na wszystkie pokolenia, w tym także na inwestycje w rozwój osób dorosłych, uzupełniających i podnoszących swoje kwalifikacje. Zmiany demograficzne mogą być wykorzystane dla zwiększenia roli i udziału szkoły w działaniach na rzecz integracji społecznej na poziomie lokalnym”. Profesor Krzysztof Konarzewski zasugerował, że istniejące rezerwy finansowe można spożytkować na zwiększenie adaptacyjności systemu szkolnego, który mógłby dynamizować motywacje różnych grup uczniowskich i urealnianić wymagania wobec nich. Ważna według Konarzewskiego jest również ciągła praca, która miałaby charakter uczniowskich konferencji wzbogacających ich wiedzę o wątki najtrudniejsze, niezbyt dobrze zrozumiane. Ideą główną owego myślenia jest likwidowanie barier komunikacyjnych, które utrudniają efektywne uczenie się.

W trakcie dyskusji pojawiły się inne wątki, ukazujące skomplikowanie problemu oraz jego różnoraki wpływ na funkcjonowanie całego systemu edukacji w Polsce. Rozmowa dotyczyła konkretnych rozwiązań w wielkich ośrodkach miejskich (Poznaniu) i małej gminie (Morawicy). Ciekawie, bo dotyczyły wielu różnych spraw, przedstawiono szanse systemu w obliczu zmian demograficznych. Mówiono o sieci wsparcia dla nauczycieli, formach coachingu i sposobach wsparcia rodziców, wspomniano o zwykłej walce z nudą i rutyną nauczania oraz sposobach ich przezwycięzania w postaci różnych akcji edukacyjnych; współpracy z lokalnym środowiskiem, organizacjami pozarządowymi, zastanawiano się nad rolą Uniwersytetu w zmienianiu i doskonaleniu systemu oraz nad rangą wydawnictw edukacyjnych. W dyskusji pojawiła się również myśl, że spadek liczby uczniów (studentów) może zwiększyć konkurencyjność placówek edukacyjnych oraz uniwersytetów i zmusi wiele uczelni wyższych do większego wysiłku w zakresie podnoszenia poziomu świadczonych usług.

Podsumowania prac Kongresu dokonała Minister Edukacji Narodowej Krystyna Hall. Jej wystąpienie miało charakter nie tylko bilansujący warszawskie spotkanie, lecz było także próbą opisu dotychczasowych zmian, które zaszły w polskim systemie edukacji w ostatnich latach. Stało się również okazją do przedstawienia charakteru przemian, które będą miały miejsce w nieodległej przyszłości. Pani Minister podkreśliła, że prace nad doskonaleniem systemu są niezbędne nie tylko po to, by zwiększać konkurencyjność naszej gospodarki, lecz także po to, by dawać najmłodszym obywatelom Polski rzeczywiste i skuteczne możliwości rozwoju. Stąd konieczność udoskonalenia aktów prawnych (Ustawy o systemie oświaty, Karty nauczyciela i innych dokumentów) oraz myślenie o systemie

---

szkolnym w kategoriach uczenia się przez całe życie w gospodarce opartej na wiedzy. Pani Minister podkreśliła również wartość oczywistej prawdy: *Jakość edukacji tworzą entuzjazmi edukacji.*

Kongres jest już historią, miał różnorakie cele, podobnie zresztą jak różnorakie były powody uczestniczenia w warszawskim spotkaniu. Michał Federowicz podkreślił, że idea podobnych spotkań będzie otaczana troską tak, by podobne kongresy mogły się odbywać w cyklu dwuletnim. Mają być formą debaty całego polskiego środowiska edukacyjnego.

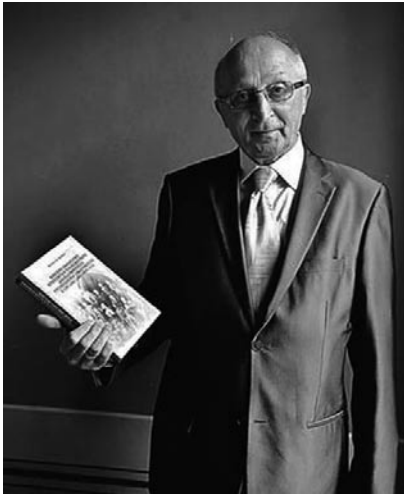
**dr Mariusz Kalandyk**  
PCEN w Rzeszowie

## „Kształcenie młodzieży – przeszłość, teraźniejszość i perspektywy”.

**Konferencja metodyczna dla nauczycieli historii i WOS z wykładem prof. Andrzeja. K. Banacha z UJ w Krakowie**

12 kwietnia br. w małej auli Uniwersytetu Rzeszowskiego odbyła się kolejna konferencja metodyczna dla nauczycieli historii i WOS. Konferencja podzielona była na część naukową z wykładem profesora Andrzeja Banacha na temat *Młodzież studencka pochodzenia chłopskiego na UJ w Krakowie w l. 1860/61 i 1917/18 i ich kariery zawodowe*, i część metodyczną z prezentacją na temat *Wykorzystanie gier edukacyjnych IPN w nauczaniu historii – Urszuli Szymańskiej-Kujawy*. Organizatorami tej konferencji byli: Instytut Historii Uniwersytetu Rzeszowskiego, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli, rzeszowski oddział Polskiego Towarzystwa Historycznego i Regionalne Stowarzyszenie Pamięci Historycznej „ŚLAD”.

W imieniu organizatorów uczestników przywitał prezes PTH prof. W. Wierzbieniec oraz Radna Miasta Rzeszowa i Dyrektor PCEN Krystyna Wróblewska. Mówili o znaczeniu wykształcenia w dzisiejszych czasach oraz o ogromnej roli nauczycieli we współczesnej szkole, zwłaszcza w obliczu reformy oświaty. K. Wróblewska podkreśliła, że polityka oświatowa jest jej bardzo bliska i od wielu lat podejmuje działania w tym kierunku. Zapewniła nauczycieli, że dalej będzie zabiegać o podwyższenie jakości polskiej oświaty i poprawy warunków pracy nauczycieli.



Wykład profesora Banacha, który prowadził wieloletnie badania naukowe dotyczące przebiegu studiów i późniejszych losów studentów UJ pochodzenia chłopskiego, był bardzo interesujący. W wielu przypadkach dotyczył synów chłopskich z naszego regionu. Podejmując trud

studiowania na UJ, rozpoczęli własną drogę, niekiedy stając się wybitnymi postaciami, jak chociażby prof. Stanisław Pigoń.

Kilka słów o prof. A. Banachu. Urodził się w 1944r. Jest historykiem nauki i wychowania XVI-XX w., pracownikiem UJ w Krakowie, Dziekanem Wydziału Historycznego i Kierownikiem Zakładu Historii Oświaty i Kultury. Od 2001 r. jest redaktorem naczelnym „Kroniki Uniwersytetu Jagiellońskiego”, ukazującej się od 1887 r. Jest również członkiem Kapituły Nagrody im. Prof. W. Felczaka i H. Wereszyckiego, członkiem PTH oraz Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Przemyślu. Te kilka zdań już wskazuje na to, że gościem naszym był wybitny naukowiec, społecznik i nietuzinkowy człowiek, cieszący się uznaniem innych. Profesor Banach jest autorem ok. 140 publikacji, m.in. książek: *Szkolnictwo polskie dla wychodźców z Galicji i Bukowiny w monarchii austro-węgierskiej w czasach I wojny światowej* (1993); *Kariery zawodowe studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego pochodzenia chłopskiego z lat 1860/1861-1917/1918*. O tej ostatniej pozycji chcę napisać, ponieważ to ona głównie była tematem naszego wykładu i to za tę książkę profesor został uhonorowany w maju 2010 r. nagrodą przyznawaną przez Śródmiejski Ośrodek Kultury w Krakowie – „Krakowska Książka Miesiąca”. Ogrom pracy wykonanej przez profesora oddaje charakterystyka pracy naukowej zawarta w Informatorze Nauki Polskiej ([www.nauka-polska.pl](http://www.nauka-polska.pl)).



Punktem wyjściowym do realizacji tematu badawczego był sporządzony przez autora na podstawie katalogów wpisowych w Archiwum UJ spis studentów pochodzenia chłopskiego (3400 nazwisk). Zebrana bardzo obszerna i wartościowa dokumentacja źródłowa i bibliograficzna, będąca rezultatem szerokiej kwerendy w archiwach oraz bibliotekach krajowych i zagranicznych (austriackich), pozwoliła na przygotowanie publikacji książkowej ukazującej drogi awansu zawodowego inteligencji polskiej o chłopskim rodowodzie i jej wkład do nauki, szkolnictwa, zwłaszcza średniego i wyższego, wymiaru sprawiedliwości, działalności duszpasterskiej oraz aktywności w życiu społecznym i politycznym. Za duży sukces badawczy należy uznać fakt, iż udało się po bardzo czasochłonnnych poszukiwaniach archiwalnych i bibliotecznych zebrać materiał, który stał się podstawą do opracowania słownika bio-bibliograficznego, obejmującego aż połowę powyższej populacji (tj. 1500 nazwisk). Słownik może być wykorzystany nie tylko przez zawodowych historyków, czy socjologów, ale także przez studentów i szerokie grono „miłośników małych ojczyzn” jako inspiracja

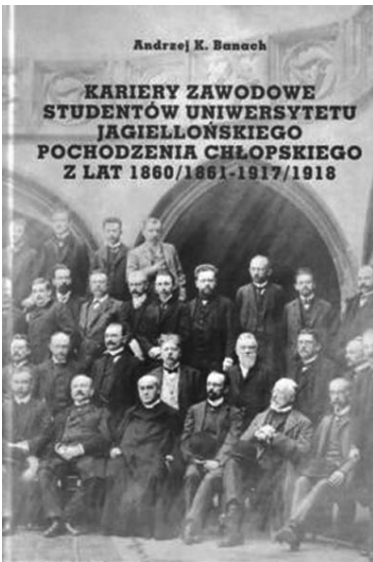
do dalszych badań nad życiem i aktywnością zawodową wychowanków Uniwersytetu Jagiellońskiego o chłopskim rodowodzie.

Wykład profesora A. Banacha na Uniwersytecie Rzeszowskim, skierowany w znacznej większości do historyków, nauczycieli historii i studentów, miał dodatkowe znaczenie, pokazywał rolę wykształcenia. Profesor mówił, że „młodzież chłopska nie miała żadnych koneksji rodzinno-towarzyskich, a przecież wyszło spośród niej aż 35 profesorów wyższych uczelni, z których połowa była rektorami i dziekanami. Wyszło 110 sędziów różnych instancji, do Sądu Najwyższego włącznie. Wyszło też ponad 60 adwokatów. Najwięcej wychowanków naszego uniwersytetu trafiło do szkolnictwa – 549”. Poważnym argumentem dla młodzieży studiującej historię były słowa prof. Banacha, że to właśnie historycy i filozofowie są tymi, którzy mają własne firmy i zarabiają duże pieniądze, potrafią się znaleźć w ekonomicznej rzeczywistości współczesnej Polski, są kreatywni i osiągają sukces (magiczne słowo współczesnego świata!). To stwierdzenie wywołało żywą reakcję wśród uczestników konferencji (nie tylko wśród młodzieży)! Profesor Banach mówił również, że „zainteresowanie młodzieży chłopskiej studiami wyższymi na Uniwersytecie Jagiellońskim w drugiej połowie XIX stulecia było następstwem wielkich przemian społecznych, politycznych i kulturalnych, jakie zachodziły na wsi polskiej po zniesieniu poddaństwa i uwłaszczeniu chłopów. Odtąd zniknęły prawne przeszkody na drodze kształcenia młodzieży chłopskiej. Chłop stał się człowiekiem wolnym. Uwłaszczenie stworzyło potencjalne możliwości do usamodzielnienia się ekonomicznego warstwy chłopskiej. Nie zapewniło jednak – zwłaszcza na przeludnionej i biednej wsi galicyjskiej – ani dostatecznych środków materialnych dla rozwoju gospodarstw rolnych i perspektywy związania przez młodzież swego zawodowego życia ze wsią, ani też odpowiednich finansów na pokrycie kosztów kształcenia w mieście. Stąd młodzież chłopska jedyną szansę na wydobycie się z dotkliwej biedy materialnej widziała w uzyskaniu wyższego wykształcenia, które nie tylko mogło jej zapewnić odpowiednią pozycję zawodową, ale także otwierało możliwości awansu społecznego. Dlatego tę trudną, pełną wyrzeczeń i poświęcenia drogę podjęło aż 3 480 synów chłopskich”. Aż się prosi zapytać dlaczego dzisiaj, wielu wykształconych ludzi „klepie biedę” lub wyjeżdża z kraju, a nauka nie jest w cenie? Polecając do przeczytania tę książkę, zacytuj jeszcze kilka słów ze wstępu:

Zainteresowanie badaczy społecznością studentką Uniwersytetu Jagiellońskiego, jej składem społecznym, a częściowo także karierą zawodową po zakończeniu studiów, sięga początków XX stulecia. [...] Nikt jednak szczegółowo nie zajął się studentami pochodzenia chłopskiego. [...] Chociaż niniejszy tom studiów poświęcony karierom zawodowym studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego pochodzenia chłopskiego nawiązuje do badań wcześniejszych, to jednak w porównaniu do badań z 1997

roku ma zupełnie nową jakość. Opracowanie to wymagało znacznego poszerzenia zakresu kwerendy źródłowej i wykorzystania różnicowanej literatury przedmiotu, ponieważ kariery bohaterów tej książki rozciągały się przez kolejno następujące po sobie epoki: czasy zaborów i I wojny światowej, Polski międzywojennej, II wojny światowej i okupacji, a nawet PRL-u. Każda z tych epok rodziła rozmaite szanse, ale i trudności w ich karierze i pracy zawodowej. Wymagało to ode mnie przygotowania znacznie szerszego kwestionariusza badawczego umożliwiającego pokazanie, między innymi, w jakich zawodach odnieśli największe sukcesy, które z tych zawodów były najbardziej popularne wśród synów chłopskich i dlaczego; jakim wymaganiom musieli sprostać, by zostać sędziami, adwokatami, notariuszami, nauczycielami w szkole średniej, lekarzami; jak wyglądało ich zaangażowanie pozazawodowe, polityczne oraz szeroko pojęta służba społeczeństwu, a także związek i solidarność ze środowiskiem z którego wyszli.

„Dziennik Polski” z 27 maja 2010 r. zamieścił artykuł o nagrodzeniu profesora A. Banacha za omawianą książkę, w którym czytamy: „To praca o fundamentalnym znaczeniu, która da zajęcie kolejnym genera-



cjom historyków - mówił wczoraj w Śródmiejskim Ośrodku Kultury w Krakowie Stanisław Dziedzic, członek jury przyznającego nagrodę” i oby tak było. Wiele postaci, zasłużonych w różnych dziedzinach, czeka na naszą pamięć i wdzięczność! To przesłanie do nauczycieli, zwłaszcza historii, to obowiązek wobec przeszłości i odpowiedzialność za przyszłość. Zachęcaliśmy do pisania o szeroko rozumianej przeszłości, odnajdywania zakurzonych zdjęć i opowiadania zapomnianych historii o postaciach i wydarzeniach, które przeminęły, ale nie powinny być zapomniane. Mówił o tym wiceprezes Regionalnego Stowarzyszenia Pamięci Historycznej „ŚLAD” i Redaktor Na-

czelny kwartalnika społeczno-historycznego „ŚLAD” – Janusz Kujawa. Pani Dyrektorka PCEN Krystyna Wróblewska i członek redakcji U. Szymańska-Kujawa zachęcały też do publikacji w „Kwartalniku Edukacyjnym” i „Nauczycielu i Szkole” – wydawnictwach PCEN.

W części metodycznej konferencji nauczyciel konsultant PCEN – Urszula Szymańska-Kujawa zaprezentowała możliwości wykorzystania w nauczaniu historii gier edukacyjnych, wydanych przez IPN. Zmiany

w edukacji, a przede wszystkim zmiany we współczesnym świecie, wymuszają na szkołach i nauczycielach nowe spojrzenie na nauczanie historii. Gra planszowa (dzisiaj dodajemy edukacyjna), znana była w najdawniejszych czasach, a w okresie nowożytnym wykorzystywana była w nauczaniu domowym. Posiada wiele zalet, które na nowo zostały docenione. Młodzież bardzo chętnie uczy się z wykorzystaniem gier, co pokazał przeprowadzony w kwietniu w Ropczycach Turniej Gier Planszowych, cieszący się dużym zainteresowaniem. Warto zatem poświęcić trochę czasu i dać młodzieży to, co ją interesuje!

Urszula Szymańska-Kujawa  
PCEN w Rzeszowie

---

Piotr Ożarski

## Akademia TIK – rok szósty: 2010/2011

Minął kolejny, szósty, rok działalności **Akademii Technologii Informatycznej i Komunikacyjnej Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie** (nazywanej w skrócie *Akademią TIK*). Sprawdzona przez poprzednie 5 lat formuła comiesięcznych spotkań dla nauczycieli technologii informacyjno-komunikacyjnej potwierdziła potrzeby nauczycieli w zakresie praktycznego zastosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej. W tym roku podczas 8 spotkań, obejmujących łącznie 26 godzin, gościliśmy 22 wykładowców, którzy przedstawili 11 tematów. W spotkaniach uczestniczyło 196 osób. W ciągu 6 lat istnienia Akademii gościła 79 wykładowców; 484 uczestników wysłuchało 70 tematów wykładów.

Poniżej przedstawiam kilka szczegółów dotyczących zasad funkcjonowania projektu, zapraszając jednocześnie wszystkich zainteresowanych do udziału w kolejnej edycji.

*Akademia TIK* to przedsięwzięcie Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, skierowane do nauczycieli informatyki, technologii informacyjnej i komunikacyjnej oraz osób zainteresowanych tą tematyką. Jako projekt wchodzi w skład programu PCEN w Rzeszowie pod nazwą *Forum Edukacyjne*.

Celem *Akademii TIK* jest umożliwienie nauczycielom zdobywania wiedzy na temat ciekawych doświadczeń i zagadnień związanych z praktycznym wykorzystaniem TIK w nauczonym przedmiocie oraz poznanie nowości w tej dziedzinie. Jest to także forum wymiany doświadczeń i poglądów dotyczących praktycznego i różnorodnego zastosowania TIK w szkole.

Formuła *Akademii TIK* to cykl odbywających się raz w miesiącu otwartych wykładów, połączonych z prezentacjami i aktywnym udziałem uczestników (8 spotkań w okresie od października do maja).

Program *Akademii TIK* jest przygotowywany z myślą o nauczycielach i dyrektorach szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, placówek wychowawczych, bibliotek. Uczestnictwo jest bezpłatne, a na zakończenie cyklu spotkań uczestnik otrzymuje stosowne zaświadczenie.

Wykładowcami są autorzy znanych publikacji, doświadczeni nauczyciele pedagogzy, wykładowcy wyższych uczelni – praktycy z zakresu wykorzystania TIK. W dotychczasowej pięcioletniej historii gościli w Akademii TIK m.in.: prof. M.M. Sysło – Uniwersytet Wrocławski, WSiP; B. Soukup – SGP (twórca „Baltie”); dr inż. Edward Krawczyński – prof. W SZMiJO w Katowicach; dr Tomasz Pardela – WSiIZ w Rzeszowie; Ian Lynch – inspektor w Office for Standards in Education, asesor National Professional Qualification for Headship – Great Britain; Zbigniew Talaga z KO w Poznaniu – WSzPWN; Mariusz Paszko – K2Lider, Wojciech Miącz – QNT Systemy Informatyczne, L. Tomczak – dyr. WODIiP w Opolu; Grażyna Gregoryczyk, Dariusz Fabicki, Janusz Wierzbiński, Agnieszka Borowiecka, Maciej Borowiecki, Witold Kranas – OEIiZK w Warszawie, dr Andrzej Wodecki – PUW, UCZNIKO UMCS, dr Janusz Trawka – PTI Katowice, Grażyna Koba – Wydawnictwo MiGra Wrocław, Piotr Krawczyk Premiere Multimedia Warszawa, Zofia Domaradzka, Sebastian Wasiołka – YDP Gdańsk, Zbigniew Talaga – WSzPWN, Aleksander Bremer – Videograf Edukacja, Tomasz Babicz – CKN Librus, dr Stanisław Szablowski, Tomasz Pieper – ProgMan, Grzegorz Jankowski, Tomasz Talaga – wyd. Helion Edukacja, Tomasz Hodakowski – Intel Warszawa, Marcin Królak, Marek Sobczak – UG Jarocin, Piotr Sobolewski, Małgorzata Jaszczur-Alvarez – NTT System S.A. Warszawa, *Piotr Juchniewicz – Asseco Poland*.

Wykłady odbywają się w godzinach 15.00–17.15 w PCEN w Rzeszowie i w miarę możliwości organizacyjnych w Oddziałach PCEN (Przemysł, Tarnobrzeg, Krosno). Dwa razy w roku odbywają się duże konferencje tematyczne w OENiPAS w Czudcu.

Rezultatami spotkań *Akademii TIK* są tematyczne warsztaty szkoleniowe dla nauczycieli oraz wymiana doświadczeń między uczestnikami. W tym roku były to warsztaty *Szkolna Platforma Edukacyjna – nowoczesne narzędzie wspomagające proces nauczania*, prowadzone przez Mariusza Korczyńskiego – Centrum Kształcenia Nauczycieli „Librus” oraz *Youngcoder – platforma do nowoczesnego nauczania algorytmicznego myślenia i programowania*, prowadzone przez Tomasz Piepera z firmy ProgMan.

Mamy nadzieję, że kolejny, siódmy, rok będzie kontynuacją dotychczasowych interesujących spotkań i spełni oczekiwania uczestników. Zapraszamy do uczestnictwa.

**Piotr Ożarski** jest nauczycielem konsultantem, autorem i koordynatorem projektu *Akademii TIK PCEN w Rzeszowie*.

---

**Mariusz Kalandyk**  
**To lubię!**

## **Naturalnie – nie czytać!**

Bardzo lubię nie czytać. Nieczytanie jest stanem miłym i relaksującym.

Atoli czytać lubię bardziej. No i gdy już sobie tak poczytam, to lubię bardziej patrzeć w zielone niż czytać. Zielonego ostatnio dużo, ale czytania z każdym dniem przybywa, to i nielubienie czytania wzrasta. I jest zdrowe naocznie.

Bardzo lubię nie czytać głupot. A czytam. Bo najpierw podchodzę do pisanego z ufnością, dopiero potem ze złością i zezem. To znaczny ze świadomością, że zem został znów zrobiony w sylena. To może lepiej nic nie czytać niż czytać głupoty?

Głupot do czytania jest dużo, ale można znaleźć też coś całkiem niegłupiego. Na przykład raport o nieczytaniu. Taki raport – opatrzonej stosownym komentarzem – burzy spokój i resztki loków na głowie! Piszą w nim na przykład, że ostatnio ponad połowa populacji, ostatnio znaczy w ciągu roku, nie przeczytała nic, nawet naklejki na puszcze ze śledziami. Nie przeczytała: instrukcji obsługi ziuma<sup>1</sup>, podpisu pod, zapisu w, wyciągu z. Nic.

I żyje. Chodzi do pracy, zarabia, bywa nawet ekspertem w dziedzinie, szczyt się swą pozycją zawodową, a dzieciom każe czytać, bo Jasiu – czytać trzeba nieuk!

<sup>1</sup> Zium to zium – proste.

Skłamałem! Nie przeczytała żadnej książki! Nie ma tak dobrze i nawet ten, co nie czyta, czyta choćby nie mógł, nie chciał, miał opory czy braki w umiejętności składania w całość. Nie ma tak dobrze i coś czytać trzeba, nawet gdy nie dociera trzy czwarte lub więcej. Powiedźcie jednak, czy zmienia to coś powyżej?

Nie czyta książek jedna czwarta magistrów; jedna piąta spośród nich w ciągu miesiąca nie przeczytała tekstu dłuższego niż trzy strony. Nie czyta 36% kierowników, 44% przedsiębiorców, połowa pracowników administracji i usług.

Artykuł o stanie nieczytania Edwin Bendyk zatytułował *Kraj Koziołka Matołka*. Ładnie, prawda? Przygody sympatycznej kozy są jedną z trzech najczęściej kupowanych książek w powojennej Polsce. Oprócz *Pana Tadeusza* i książeczki Papcia Chmiela – zgadnij koteczku, jakiej?

Oczywiście wstrząsającego *Tytusa*...

Czytają, i to intensywnie, gimnazjaliści. Później jest coraz gorzej. Ciekawy jest fakt, że Ci, którzy piszą maturę i idą na studia, w dużej części wyzbywają się nawyku czytania. Pisania zresztą też. Są tak zabiegani, że starcza im czasu zaledwie na chodzenie na niektóre zajęcia.

Jak to się dzieje, że szkoła tak ostatnio skutecznie zubożęła na książkę? Odpowiedź jest prosta jak fuga Bacha. Żaden przymus nie sprzyja namiętności. Żadna procedura nie wzmacnia miłości. Wszak to, co bywało źródłem intensywnych przeżyć i nie pytało o reguły poprawnościowe, wprzęgnięte w często drobiazgowy proceder wydobywania wszelakich esencjonalnych treści, zaczyna na odległość pachnieć rutyną i powtarzalnością; stereotypem i przewidywalnością do bólu.

Pytanie brzmi: jak skutecznie przenieść całą moc miłości i fascynacji z dziecinnego pokoju do szkolnej klasy? Jak ocalić intymną pamięć ciepłego światła lampy, by świeciło ono także – równie ciepło – daleko od domu? Bardzo możliwe, że nieczytanie (skóra mi cierpnie na samą myśl) stanie się zachowaniem wybranym świadomie i na chłodno. Co innego będzie zaspokajało te natychmiastowe i te odsunięte w czasie potrzeby. Pospolite i wyrafinowane. Intelktualne i ludyczne. Bardzo możliwe, że za moment sam goły tekst przestanie być medium skutecznym merytorycznie i artystycznie.

Co stanie się jednak z fundamentalnym stanem naszej jednostkowej i zbiorowej duchowej zasobności? W jaki sposób odnajdziemy drogę do wzajemnego istotnego komunikowania się w języku innym niż ten codzienny, socjalno-bytowy lub też profesjonalny, zawodowy?

Boję się, że technosfera zawładnie nami całkowicie i zburzy wszelkie dukty prowadzące do dalszej, niż na

przykład dziesięcioletnia, tradycji. Bo nie jest tak, że rodzaj medium i techniczny sposób przekazu nie mają wpływu na jego treść. Może się okazać, że wiele treści po prostu „źle się czyta”, bo są z innego świata nie tyle potrzeb, wymogów i kompetencji wyobraźniowych, co technicznych środków publikowania.

Nie, nie jestem wrogiem e-papieru, smartfona i innego i-pada. Przeciwnie – mocno mnie to fascynuje; nie tylko ciekawi. W sensie dydaktycznym owe narzędzia mogą przynieść rozliczne korzyści. Na pewno okażą się bardzo skuteczne edukacyjnie. Myślę o czym innym, o tym, że warto w obszarze humanistyki ocalać przeszłe formy, bo nie zasługują na zapomnienie, bo gdy o nich zapomnimy, pozbędziemy się wartości niezbędnych do organicznie ludzkiego życia; bo popadniemy w barbarzyństwo.

Pamiętacie Państwo wiersz Zbigniewa Herberta pt. *Elegia na odejście pióra, atramentu, lampy*? Mądry Herbert przestrzegał już wiele lat temu: „[...] trzeba przed potopem/ ocalić/ rzecz/ jedną/ małą/ ciepłą/ wierną/ tak aby ona trwała dalej/ a my w niej jak w muszli”.

Czytanie jest ocalaniem. Mądre czytanie i mądre projektowanie owego czytania. Czasem myślę, że my – dorosli – zapomnieliśmy, czym jest dobre czytanie. Czytanie uczyniliśmy szmeranym procederem, udręką, groźbą. Zapomnieliśmy, czym jest odświeżość i ile owa odświeżość może znaczyć dla zdrowego rozwoju naszych dzieci. Każ-

dy nauczyciel, który potrafi w świecie fotoplastykonu pokazać dziecku świat rzeczywistych i autentycznych uczuć i myśli (w tej kolejności!), jest Kimś Wyjątkowym. I zawsze taki będzie w oczach swoich uczniów. Czytanie Świata jest także poznawaniem siebie. Książka jako wierny towarzysz owych poznawczych zajęć nie może opuszczać centrów naszej mitycznej i osobniczej przestrzeni. Jeżeli zniknie, znikną lub skałowacją i one.

Gdy mam czas, to sobie siedzę i myślę, jak ten Góral z Poronina. Myślę, bo czytam. Czytam, więc zdarza mi się myśleć. I na odwyrtkę: myślę, więc czytam i sprawdzam, jak to jest z moim myśleniem? A może ono takie bardziej durnowate jest? Może dziś bardziej panie ten tego wyrafinowane i bezpretensjonalne?

Myślenie ma przeszłość, jak mówi poeta, a jaką ma przyszłość? Co ma do zaproponowania dzisiejszy system edukacyjny? I komu ma? Czy coś takiego, jak sprawiedliwy udział w procesie ma

na względzie? To nie są czerne pytania! Przysięgam. To są – jestem tego pewien – pytania istotne. Bo – Szanowni – gdy zrezygnujemy z walki o każdego ucznia, gdy zgodzimy się na dominowanie banalnego, ale aroganckiego, egoizmu, gdy książkę uczynimy przedmiotem luksusowym a czytanie synonimem fałszywie rozumianego elitaryzmu, przegramy nasze powołanie. Zamieszkamy w jednym wielkim Obrzydłówku, gdzie syta, pewna siebie, w jak najgorszym znaczeniu prowincjonalna Bezczelność podyktuje warunki rozmowy. Nie tyle o tym, kim jesteśmy, dokąd zmierzamy i skąd przybywamy?, bo nie te rejestry, ile o racjach dla własnych przewag, miernych, lecz dających poczucie władzy i wyjątkowości.

Zamknięta na innych. Pusta. Nie-dająca nadziei na życie we wspólnocie wolnych i szczęśliwych ludzi.

**Mariusz Kalandyk**

# PLACÓWKI WOJEWÓDZTWA

## I Liceum Ogólnokształcące im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jasle

Jedna z najstarszych szkół na Podkarpaciu. Powołana do istnienia w 1868 r. Szczyci się swoimi wychowankami: Stanisławem Pigoniem, Hugonem Steinhausem, Stanisławem Pawłowskim, Stefanem Jaraczem, Karolem Myśliwcem.

W roku szkolnym 2010/11 liceum kształci 777 uczniów w 24 oddziałach klasowych, zatrudnia 60 nauczycieli, 13 pracowników administracji i obsługi. Szkoła łączy tradycję z nowoczesnością. W ostatnich latach została zmodernizowana – rozbudowano budynek, dostosowano do potrzeb osób niepełnosprawnych, zbudowano obserwatorium astronomiczne.

Wysoki poziom nauczania potwierdzają liczne osiągnięcia w olimpiadach i konkursach przedmiotowych. Uczniowie liceum zdają maturę z bardzo wysokimi wynikami. Szkoła, przygotowując uczniów do pełnienia przez nich przyszłych ról życiowych, oferuje liczne formy zajęć dodatkowych. Z funkcjonujących innowacyjnych form pozalekcyjnych wyróżnić można: grupę teatralną „Art.Express”, chór „Soli Deo”, klub filmowy „Bebelok”. Działalność naukowa rozwijana jest dzięki kołom przedmiotowym z niemalże wszystkich dyscyplin.

„Rok zerowy AGH” umożliwia przygotowanie uczniów do podjęcia studiów na uczelniach technicznych i ekonomicznych. Dla matematycznie uzdolnionych uczniów organizowane są „Młodzieżowe Uniwersytety Matematyczne”. Innowacyjny program nauki języka łacińskiego „Medicus” stanowi cenną skarbnicę wiedzy – nie tylko dla przyszłych studentów uczelni medycznych.

Poza działalnością naukową szkoła oferuje liczne formy rekreacji i wypoczynku, tj.: wyjazdy na narty, łyżwy, rajdy, dyskoteki szkolne. W szkole działają koła Caritas, PCK, LOK.

Absolwenci po ukończeniu cyklu kształcenia stają się studentami wielu renomowanych uczelni. W czasie studiów często odwiedzają swoją byłą szkołę i wychowawców. Spotykając się podczas zjazdów maturalnych, wspominają czasy młodości spędzone w I LO.

Oprac: Zbigniew Głowacki, I LO Jasło  
[www.1lo.jaslo.pl](http://www.1lo.jaslo.pl)