

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGŁĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 2, rok 2014

Kolegium Redakcyjne:

Redaktor Naczelny – dr hab. ROMAN LEPPERT, prof. nadzw. UKW

Redaktor tematyczny, sekretarz Redakcji
– dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Redaktor statystyczny – dr hab. BARBARA CIŻKOWICZ,
prof. nadzw. UKW

Redaktor językowy (język polski) – mgr EWA INDYKIEWICZ

Redaktor językowy (język angielski) – mgr MONIKA CHODYNA-
-SANTUS

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. DIETRICH BENNER

prof. dr hab. EWA FILIPIAK

prof. dr hab. PETER GAVORA

prof. dr hab. BLANKA KUDLÁČOVÁ

dr hab. AGNIESZKA GROMKOWSKA-MEŁOSIK

prof. Melinda PIERSON

prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Recenzenci:

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, UG

dr hab. Małgorzata Kowalczyk-Jamnicka prof. nadzw. UMK

dr hab. Ewa Kubiak-Szymborska prof. nadzw. UKW

prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, APS

prof. dr hab. Urszula Ostrowska, UKW

Komitet Redakcyjny:

Sławomir Kaczmarek (przewodniczący)

Zygmunt Babiński

Katarzyna Domańska

Grzegorz Kłosowski

Andrzej Prószyński

Marlena Winnicka

Jacek Woźny

Ewa Zwolińska

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

Bydgoszcz 2014

Redaktor: Beata Królicka

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

ISBN 978-83-8018-030-7

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz

tel./fax 52 32 36 729

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730

Poz. 1608. Ark. wyd. 20,6. Nakład 100 egz.

Skład i druk: Poligrafia UKW

Spis treści

Od Redakcji	7
-------------------	---

I. Studia i rozprawy

Ryszard Gerlach: Edukacja w warunkach zmian cywilizacyjnych	11
Stanisław Kunikowski: Edukacja kulturalna wobec wyzwań cywilizacyjnych	20
Ewa Przybylska: Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie teraźniejszości	28
Renata Tomaszewska-Lipiec: Prekarna praca jako produkt współczesnej cywilizacji	40
Katarzyna Ludwikowska: Szkolnictwo wyższe w kontekście zmian cywilizacyjnych – wybrane zagadnienia	56
Anna Dudak: Istota i znaczenie edukacji prawnej w kształtowaniu społeczeństwa otwartego	65
Gabriela Paprotna: Edukacja wobec przemian aksjologicznych	74
Elżbieta Sternal: Kompetencje społeczne w obliczu przemian społeczno-gospodarczych	86
Aneta Klementowska: Ochotnicze Hufce Pracy wobec zmian na rynku edukacyjno-zawodowym	98
Błażej Przybylski: Zmiana (polityczna) jako cel (utopijny?) zaangażowania młodych aktywistów ...	108
Jolanta Lenart: Student i praca. Historia i współczesność	117
Norbert G. Piłkuła: Senior w centrum oddziaływań edukacyjnych	130
Anna Kławsień-Zduńczyk: Poradnictwo całonocne jako nowe wyzwanie dla edukacji	140
Alicja Szostkiewicz: Sztuka uczenia się jako jedna z kluczowych kompetencji XXI wieku w obszarze andragogiki	146
Magdalena Kolber: Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji	156
Łukasz Brzeziński: Coaching – możliwość wykorzystania w edukacji	166

II. Z badań

Eunika Baron-Polańczyk: Motywy stosowania ICT w praktyce zawodowej nauczycieli (doniesienie z badań)	179
Iwona Mandrzejewska-Smół: Aktywność edukacyjna jako główny wyznacznik aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym osób w okresie późnej dorosłości	201
Barbara Ostafińska-Molik, Ewa Wysocka: Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży gimnazjalnej i ich znaczenie rozwojowe – próba teoretycznej i empirycznej egzemplifikacji	213

Dagmara Maria Boruc: Poziom zadowolenia u skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładach karnych na terenie Polski	235
--	-----

III. Debiuty naukowe

Monika Chodyna-Santus: Dysleksja w mediach	249
Aleksandra Rzyska: Jaka edukacja wobec kryzysu kultury? Między ideologią a filozofią osobistych znaczeń	267

IV. Recenzje

Renata Tomaszewska-Lipiec (ed.) (2013). <i>Professional education in the context of knowledge based economy</i> . Bydgoszcz: Wyd. UKW, ss. 213 (rec. Marta Dobrzyński)	277
Agnieszka Wilczyńska (red.) (2014). <i>Młodzież na biegunach życia społecznego</i> . Warszawa: WN PWN, ss. 310 (rec. Szymon Borsich)	280

V. VARIA

Janina Duszyńska: Sprawozdanie z III Transdyscyplinarnego Sympozjum Badań Jakościowych	287
--	-----

O Autorach	292
------------------	-----

Od Redakcji

Dynamiczne przeobrażenia rzeczywistości, których jesteśmy nie tylko świadkami, ale i uczestnikami, zmuszają do działań w zakresie przygotowania jednostki do życia i pracy w nieustannie zmieniającym się świecie. Konsekwencją zmian o charakterze cywilizacyjnym powinny być przeobrażenia w obszarze edukacji. Stały się one przedmiotem analizy autorów artykułów zawartych w niniejszym, kolejnym już numerze *Przeglądu Pedagogicznego*. Edukacja jako obszar kluczowy dla rozwoju społecznego wymaga zarówno bieżących analiz, jak i analiz wybiegających daleko w przyszłość, rozpatrywanych w szerszym kontekście, z uwzględnieniem perspektywy tworzącego się społeczeństwa wiedzy oraz rozwoju gospodarki opartej na wiedzy.

Problem wpływu zmian cywilizacyjnych na edukację powinien być rozpatrywany w różnych kontekstach. Stąd idee przewodnią wielu prezentowanych opracowań było założenie, że edukacja podlega wpływom zmian cywilizacyjnych, stanowi również główny sposób ułatwiający odnajdywanie się w skomplikowanej rzeczywistości.

Mając na uwadze funkcje edukacji oraz jej rolę zarówno dla poszczególnych jednostek, społeczeństwa jako całości, jak i dla szeroko rozumianej gospodarki, w oddawanym do rąk Czytelnika numerze pod rozważę przyjęto trzy płaszczyzny rozważań: indywidualną, społeczną i gospodarczą. Stanowiły one podstawę do podjęcia pogłębionej refleksji na temat szans i zagrożeń edukacji wynikających z globalnych przeobrażeń.

Sygnalizując te płaszczyzny, za R. Gerlachem przypomnieć można, iż na indywidualny wymiar procesów edukacji składają się między innymi takie zjawiska, jak: przesunięcie akcentu z nauczania na uczenie się — to jednostka jest obecnie coraz częściej inicjatorem udziału w edukacji i na niej spoczywa w dużym stopniu odpowiedzialność za przebieg i uzyskiwane wyniki; przesunięcie akcentu z edukacji instytucjonalnej, zorganizowanej na uczenie się pozainstytucjonalne, a nawet incydentalne; przypisywanie uczeniu się ważnej roli w ograniczaniu i zapobieganiu zjawisku niepowodzeń edukacyjnych, a także wykluczeniu. Uwzględnić przy tym należy indywidualny poziom aspiracji, motywacji, możliwości i ograniczeń; wyposażenie uczestników w „umiejętność życia” w zmieniającej się rzeczywistości; zachowanie podmiotowego charakteru procesu edukacyjnego na zasadzie równorzędności ról podmiotu nauczającego i podmiotu uczącego się; zastosowanie najnowszych osiągnięć psychologii i dydaktyki.

W sferze społecznej edukacja identyfikowana jest z kolei z organizacją systemu oświaty; filarami aksjologicznymi wyznaczającymi kierunki jej rozwoju; zmiennością i wielością oraz różnorodnością oferty edukacyjnej; przygotowaniem oraz rozwojem zawodowym nauczycieli; możliwością zapobiegania bądź ograniczania niekorzystnych zjawisk, takich jak alfabetyzacja, marginalizacja i ekskluzja społeczna; możliwością stwarzania warunków do całościowego uczenia się, a więc także uczenia się dorosłych i osób w okresie tzw. trzeciego wieku.

Odnosząc zaś funkcje edukacji do globalizującej się sfery gospodarczej, podkreślić zwłaszcza należy takie zagadnienia, jak: niwelowanie płaszczyzn rezonansu pomiędzy potrzebami pracodawców i rynku pracy a rzeczywistą wiedzą i umiejętnościami, jaką dysponują absolwenci — potencjalni pracownicy; kompensacji, uzupełniania, podwyższania, a nawet zmieniania kwalifikacji zawodowych ludzi dorosłych, stosownie do potrzeb zmieniających się wymagań dynamicznego rynku pracy; przygotowanie do funkcjonowania w warunkach gospodarki opartej na wiedzy, w tym do przeobrażeń zachodzących w sferze pracy zawodowej.

Problematyka prezentowanych artykułów wpisuje się w te trzy płaszczyzny, a podjęte zagadnienia tworzą zbiór naukowych rozważań, zarówno o charakterze ogólnym, jak i poruszających stosunkowo wąskie tematy, dla których centralną kategorią pozostaje edukacja w warunkach zmian cywilizacyjnych. Prezentowane teksty są zróżnicowane pod względem treści, objętości i poziomu. Ich ocenę pozostawiam Czytelnikowi.

Dziękując Wszystkim Autorom, którzy przyczynili się do powstania niniejszego numeru *Przeglądu Pedagogicznego*, żywię nadzieję, iż zagadnienia w nim zawarte pobudzą do refleksji i dyskusji naukowej.

Renata Tomaszewska-Lipiec
Redaktor naukowy numeru 2/2014

I. STUDIA I ROZPRAWY

Ryszard Gerlach

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Edukacja w warunkach zmian cywilizacyjnych

Zmiana jest obecnie jednym z najczęściej używanych terminów, za pomocą którego próbuje się opisywać, charakteryzować, analizować czy wyjaśniać szereg zjawisk, jakie dokonują się we współczesnym świecie. Jednym ze sposobów ułatwiających człowiekowi odnajdywanie się w tej skomplikowanej współczesności jest edukacja. To edukacja stwarza szanse zrozumienia świata, który nas otacza, zmian, jakie w nim zachodzą, ale także zmian, jakie dokonują się w nas samych, jako członkach określonych grup zawodowych, społecznych, określonych narodów, jako mieszkańcach „globalnej wioski”, ale także jako w pełni autonomicznych jednostkach. Dotyczy to zarówno edukacji dzieci i młodzieży, jak i edukacji osób dorosłych będących w okresie aktywności zawodowej, a także w tzw. trzecim wieku. Dotyczy to edukacji szkolnej, ale też pozaszkolnej, ogólnej i zawodowej, realizowanej do tego celu powołanych instytucjach, ale także w sposób samodzielny. Uznając nieuniknioność zmian, w niniejszym artykule zaakcentowano rolę edukacji w przygotowaniu jednostki do życia i pracy w świecie zmiany.

Słowa kluczowe: edukacja, zmienność, zmiany cywilizacyjne, rozwój cywilizacyjny

Wprowadzenie

Perspektywę życia współczesnego człowieka odnieść można przynajmniej do dwóch aspektów: ogromnej odpowiedzialności za rozwój współczesnej cywilizacji oraz poszukiwania nowoczesnej postaci i wartości własnego życia, poczucia w nim pełni istnienia. W ich ramy wpisać można edukację szeroko rozumianą, zarówno tę ogólną, jak i zawodową, realizowaną w formach szkolnych oraz pozaszkolnych. Za przyjęciem takiego podejścia przemawia fakt, że współczesne myślenie o edukacji nie zamyka się tylko w schemacie funkcji kształcących z zakresu wiedzy i umiejętności ogólnych, ale otwiera się również na holistyczną koncepcję człowieka, jego dążenia do autokreacji i samorealizacji, jako osoby i jako członka społeczeństwa, ale także jako pracownika.

Edukacja, zgodnie z teoretycznymi założeniami, powinna orientować w kierunku godzenia się ze zmiennością zdarzeń, podejmowania decyzji lub wyboru rozwiązań problemów prywatnych i zawodowych, poszukiwania szans samorealizacji czy osiągnięcia sukcesu społeczno-zawodowego. Może ona być zatem rozpatrywana w wielu perspektywach, z uwzględnieniem szerokiego spektrum zmian cywilizacyjnych, które wokół nas zachodzą.

Kierunki zmian cywilizacyjnych

Punktem wyjścia do dalszych rozważań uczynić można tezę, że jedynym stałym elementem współczesności jest tylko zmiana, a jej zakres, głębokość i tempo przekracza wszystko, czego doświadczała ludzkość dotychczas. Trudno jednoznacznie scharakteryzować i określić cywilizacyjny rozwój współczesnego świata. Wśród wielu opinii często podkreślane są te, które nazywają ją cywilizacją zmienną, o wysokim współczynniku przeobrażeń i niepewności, braku stabilizacji, balansującą nieustannie na krawędzi pomiędzy globalnym postępem i dobrobytem a globalną katastrofą. Tego, co dzieje się współcześnie, nie można rozpatrywać jedynie w kategoriach rewolucji technologicznej, lecz zdaniem A. Tofflera, mówić należy o nadejściu zupełnie nowej cywilizacji w najdosłowniejszym tego słowa znaczeniu (Toffler, 1986, s. 393).

W bogatym piśmiennictwie przedstawiającym rozmaite scenariusze potencjalnych i możliwych ścieżek cywilizacyjnego rozwoju akcentowana jest z jednej strony wiara w „moc” sprawczą człowieka dążącego do przekształcenia świata przyrody w przyjazny dla siebie sposób, przy zachowaniu wszelkich zasad zrównoważonego rozwoju. Z drugiej zaś strony powszechna staje się świadomość jego „niemocy” wobec pojawiających się coraz to nowych wyzwań czy różnorodnych form i parametrów ryzyka.

Odnalezienie swojego miejsca w chaosie przemian, pokonywanie niepewności, dezorientacji i lęków, ustalanie wzajemnych zależności i prawidłowości, wymaga nie tylko aktywności w zakresie dokonywania świadomych wyborów i decyzji, ale również intelektualnej refleksji czy logicznego uzasadnienia.

Warto też zwrócić uwagę na pewien paradoks współczesności. Z jednej strony daje ona poczucie większej wolności, możliwość różnorodnych przeżyć i doznań, z drugiej strony intensywność zmian utrudnia nie tylko orientację i wybór tego, co jest istotne, ale powodować może dezorientację w radykalnie poszerzonej przestrzeni życiowej, a w rezultacie poczucie osamotnienia czy zagrożenia.

Sytuacja zmiany sprawia, że całkowitym przeobrażeniom ulega całokształt dotychczasowych doświadczeń człowieka we wszystkich sferach jego funkcjonowania.

Dlatego problem zmiany winien być rozpatrywany w wielu perspektywach i wielu kontekstach. Mając na uwadze obszar edukacji, jej funkcje oraz rolę zarówno dla społeczeństwa jako całości, jak i dla poszczególnych jednostek oraz szeroko rozumianej gospodarki, pod rozważę można przyjąć perspektywy dotyczące:

- zmiany w organizacji życia gospodarczego,
- zmiany w organizacji życia społecznego,
- zmianę warunków życia jednostek (Gerlach, 2011, s. 5).

Zmiany w organizacji życia gospodarczego najszerzej dotyczą procesu globalizowania się gospodarek, którego wyrazem jest swobodny przepływ różnych form kapitału, decentralizacja, konkurencja, nastawienie na efektywność i wydajność, elastyczność, liberalizm i indywidualizm.

Zmiany w organizacji życia społecznego (lub, jak niektórzy znawcy tematu twierdzą, dezorganizacji) związane są głównie z zacieraniem tradycyjnych form porządku społecznego, bezustannym tworzeniu coraz to nowych reguł i praktyk społecznych, które cechuje najczęściej, zdaniem Z. Baumana, niepewność, nieprzewidy-

walność i ambiwalencja. W okresie radykalnej zmiany społecznej wskazuje się na szkołę jako instytucję o kluczowym znaczeniu w przygotowaniu do życia w zmieniającej się rzeczywistości.

Z perspektywy indywidualnej problem zmiany dotyka fundamentalnych kwestii uczestnictwa bądź też wykluczenia z głównego nurtu przemian, a także statusów społeczno-zawodowych, prestiżu, standardu życia, dostępu i możliwości korzystania z podstawowych struktur państwa demokratycznego, jakości oraz wielkości puli szans życiowych.

Zgodnie z podstawową tezą A. Giddensa, dokonujący się proces zmian przypomina rozpędzonego molocha, w którym świat pozostając poza kontrolą, z jednej strony stwarza olbrzymie możliwości dla jednostek oraz otwiera nowe perspektywy polityczno-gospodarcze, z drugiej zaś sprowadzać może katastrofy, niweczyć wszelkie korzyści, prowadzić do izolacji i atomizacji życia społecznego, spychać na margines tych, którzy nie potrafili przystosować się do nowych warunków. Życie człowieka podzielone więc zostaje pomiędzy bezpieczeństwem a ryzykiem, intymnością a bezosobowością, staranną wiedzą ekspercką a dezorientującym relatywizmem kulturowym. Proces zmian jest ze swej natury nieprzewidywalny, a „życie w świecie wysoko rozwiniętej nowoczesności jest jak rozpędzony moloch. Nie chodzi już tylko o bezustannie zachodzące zmiany. Sedno sprawy polega na tym, że te zmiany wykraczają poza wszelkie oczekiwania człowieka i wymykają się jego kontroli” (Giddens, 2010, s. 46). Spustoszenie ludzkiego życia, sytuacje niezadowolenia, wycożnienia i marginalizacji, zdaniem wielu teoretyków społecznych, jest na tyle poważne, by podejmować działania w kierunku stwarzania realnych alternatyw społecznych i instytucjonalnych, których wyrazem jest m.in. sprawny system edukacyjny.

Zmiany dokonują się zbyt szybko, wyzwania z nimi związane stają się zbyt nagłe, by człowiek mógł przygotować się na nie jedynie poprzez uczestnictwo w ramach tradycyjnych systemów edukacyjnych, które z racji swej specyfiki nie są w stanie nadążyć za intensywnością i złożonością zachodzących wokół zdarzeń. Stąd też otwiera się przestrzeń dla edukacji, rozumianej już dzisiaj tylko jako edukacja całościowa.

Kwestie związane z sygnalizowanymi wyżej problemami, próba uchwycenia związków pomiędzy odległymi, ale chyba tylko na pozór, kategoriami, jakimi są gospodarka czy pole społeczno-jednostkowe oraz wpisanie w nie edukacji, stanowiąc będą przedmiot rozważań podjętych w niniejszym artykule.

Omawianie tego zagadnienia rozpocząć można od sformułowania tezy mówiącej, że jedynym stałym elementem współczesności jest zmiana, a jej zakres i tempo przekracza wszystko, czego doświadczała ludzkość dotychczas.

Zmiana jest jednym z obecnie najczęściej używanych terminów, za pomocą którego próbuje się opisywać, charakteryzować, analizować czy wyjaśniać szereg zjawisk, jakie dokonują się we współczesnym świecie. Problematyka z nią związana jest przedmiotem zainteresowania wielu środowisk i przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Zwłaszcza wśród socjologów czy filozofów problem zmiany oraz jej implikacje dla sposobu i jakości życia społeczeństw czy jednostek są ze szczególną wnikliwością rozpatrywane, definiowane i teoretyzowane.

Identyfikując ten problem, najczęściej przyjmuje się, że aby nadążyć za zmianami, należy ciągle przyspieszać. Kontestując to stanowisko, R. Holden w odniesieniu do współczesnej rzeczywistości społecznej używa pojęcia *maniakalne społeczeństwo*, pisząc m.in.: „nie ma najmniejszej wątpliwości, że żyjemy w szybkim

społeczeństwie. Tempo życia i pracy zwiększa się ponad wszelką dotychczasową miarę. Stajemy się pokoleniem »ludzi z pasa do wyprzedzania«, którzy sprawdzają możliwości szybkiego życia i szybkich interesów. Równocześnie coraz więcej z nas kwestionuje mądrość takiego działania” (Holden, 2004, s. 28). Pozostając przy metaforze ulicy, J.B. Fabry pisze: „nasze życie na swoich skrzyżowaniach nie jest regulowane czerwonym czy zielonym światłem, informującym o tym, że należy się zatrzymać lub iść. Żyjemy w czasach migającego, pulsującego żółtego światła, które przenosi ciężar decyzji na jednostkę” (Fabry, 1970, za: Fizzotti, 2006, s. 35).

Natomiast U. Beck, opisując dynamikę zachodzących obecnie przeobrażeń, posługuje się terminem *modernizacja refleksyjna* (Beck, Giddens, Lash, 2009, s. 12). W jego przekonaniu obecna rzeczywistość jest formą nowego etapu, w którym jeden rodzaj modernizacji podkopuje i zmienia inny. Z racji nieodłącznego dynamizmu społeczeństwo nowoczesne podkopuje swoje formacje klas, warstw, zawodów, ról, zakładów przemysłowych, branż oraz wymogi i istniejące formy naturalnego postępu technologiczno-ekonomicznego. *Modernizacja refleksyjna* oznacza zdaniem U. Becka, iż zmiana społeczeństwa przemysłowego, „dokonująca się niepostrzeżenie i w sposób niezaplanowany w następstwie zwykłej, autonomicznej modernizacji w ramach niezmiennego, nienaruszonego porządku politycznego i ekonomicznego, wiąże się z radykalizacją nowoczesności prowadzącej do rozpadu założeń i konturów społeczeństwa przemysłowego oraz umożliwiającą powstanie nowej nowoczesności” (Beck i in., 2009, s. 13). Procesy modernizacji refleksyjnej, w ujęciu tego badacza, przebiegają w dwóch wzajemnie powiązanych ze sobą kierunkach. Z jednej strony refleksyjność dotyka obszarów pozostających dawniej jedynie koniecznym warunkiem, np. tożsamości kulturowej, ale z drugiej strony modernizacja jest to także wynik odpowiedniej refleksji, a nie tylko rezultat splotu odpowiednich procesów i czynników. Refleksyjny charakter oznacza, że jest ona wyraźnie wynikiem postępującej od czasów nowożytnych subiektywizacji świata, gdzie tak wiele zależy od świadomości oraz tak wiele jest także wynikiem jej przemian. Dynamika świata współczesnego staje się wynikiem dynamiki świadomości człowieka (Beck, 2002, s. 27).

Nawiązując do problemu zmiany, Z. Bauman posługuje się pojęciami „płynne życie” i „płynna nowoczesność”. W jego ujęciu społeczeństwo „płynnej nowoczesności” to „społeczeństwo, w którym warunki działania ulegają zmianie, zanim sposoby działania zdążą zakrzepnąć w zwyczajowych i rutynowych formułach” (Bauman, 2007, s. 5).

Odnosząc problem zmiany do wymiaru jednostkowego, zauważyć można w wielu poglądach, zwłaszcza w myśli E. Fromma, wyraźnie widoczny pesymizm i brak punktów orientacyjnych współczesnego człowieka. W jego filozofii współczesna cywilizacja stanowi czynnik alienacji, dezorientacji i wykorzenienia człowieka. W jednym ze swoich dzieł (Fromm, 2000, s. 12-14) pisał, że dzisiejszy człowiek czuje się zdezorientowany, całymi dniami pracuje, mając świadomość daremności swoich działań. Człowiek, mimo że jest panem przyrody, jest bezsilny w życiu prywatnym i społecznym, stracił samego siebie. Człowiek stanął przed pytaniem: kim jest, jak powinien żyć i jak wykorzystać swój potencjał. Zdaniem filozofa postępujący proces indywidualizacji stawia człowieka przed trudnym obliczem świata i doprowadza do poczucia głębokiej samotności. Dawniej człowiek walczył o wolność, walczył przeciwko dyktaturom i uciskowi, dziś jest niezależny, jest wolny, a tym samym wyizolowany i przerażony. Człowiek w dużym stopniu opanował przyrodę, zbudował fabryki, stworzył swój świat i świat ten stał się jego panem, wobec którego czuje bezsilność. Ta konstatacja kondycji współczes-

nego człowieka prowadzi do wniosku, że zakorzeniony jest w nim głównie strach przed ustawicznie zmieniającą się rzeczywistością.

Mając na uwadze charakter dokonujących się obecnie przeobrażeń, możemy mówić o rewolucyjnym rodzaju zmiany. Wspomina o tym m.in. A. Giddens, pisząc, że „sposób życia i instytucje społeczne w świecie nowoczesnym i bliskiej nawet przeszłości zasadniczo różnią się od siebie. Tylko w ciągu ostatnich dwustu-trzystu lat – minutowym wycinkiem historii ludzkości życie społeczne człowieka zostało wyrwane z kolejiny, jaką toczyło się od tysięcy lat” (Giddens, 2004, s. 64).

Wydaje się, że zmiana jest dziś niemożliwa do zatrzymania. Przebiega ona bowiem „w sposób niekontrolowany – coś, co we wcześniejszych okresach wydawało się całkowicie niewyobrażalne i co uważano niemal za bluźnierstwa – teraz stopniowo staje się normą, pewnikiem, który zawsze zasługuje na kwestionowanie; staje się prawem nowoczesności, któremu wszyscy muszą się podporządkować, jeśli nie chcą zaryzykować upadku” (Beck i in., 2009, s. 45).

Edukacja a zmiany cywilizacyjne

Jednym ze sposobów ułatwiających człowiekowi odnajdywanie się w tej skomplikowanej współczesności jest edukacja. To edukacja stwarza szanse zrozumienia świata, który nas otacza, zmian, jakie w nim zachodzą, ale także zmian, jakie dokonują się w nas samych, jako członkach określonych grup zawodowych, społecznych, określonych narodów, jako mieszkańcach „globalnej wioski”, ale także jako w pełni autonomicznych jednostkach. Dotyczy to zarówno edukacji dzieci i młodzieży, jak i edukacji osób dorosłych będących w okresie aktywności zawodowej, a także w tzw. trzecim wieku. Dotyczy to edukacji szkolnej, ale też pozaszkolnej, ogólnej i zawodowej, realizowanej w specjalnie do tego celu powołanych instytucjach, ale także w sposób samodzielny.

Uznając nieuniknioną zmian, zaakcentować należy rolę edukacji rozumianej, jak już podkreślano, jako całozyciowy proces uczenia się, w przygotowaniu jednostki do życia i pracy w świecie zmiany. W procesie tym brać należy pod uwagę fakt postępującej erozji funkcji adaptacyjnej edukacji. Człowieka nie ma już do czego adaptować. Konieczne jest kształcenie do działania w warunkach nieustannej zmienności otaczającej nas rzeczywistości (Gerlach, 2001, s. 187).

Analizując problem funkcjonowania edukacji w warunkach zmian, przytoczyć warto sformułowanie J. Delors’a potwierdzające fundamentalną, jak się wydaje, zasadę mówiącą, że: „edukacja powinna przyczyniać się do pełnego rozwoju każdej jednostki – umysł i ciało, inteligencja, wrażliwość, poczucie estetyki, osobista odpowiedzialność, duchowość” (Delors, 1998, s. 95). W podobnym tonie brzmią zapisy zawarte w Raporcie Okrągłego Stołu uprzemysłowionych państw Europy (luty 1995), gdzie czytamy, że „podstawowym zadaniem edukacji jest pomoc każdej jednostce w rozwijaniu jej zdolności i w stawianiu się całozyciowym bytem ludzkim, a nie narzędziem dla ekonomii. Nabywaniu umiejętności i kompetencji musi towarzyszyć kształtowanie charakteru, otwarcie kulturowe i przebudzenie odpowiedzialności społecznej” (*Nauczanie i uczenie się*, 1997, s. 26). Poglądów i refleksji dotyczących jednostkowego charakteru edukacji sformułowano bardzo wiele. Ich przytaczanie nie jest możliwe z uwagi na ograniczone ramy tego opracowania. Dlatego tylko sygnalizując to

zagadnienie, zgodzić się należy, że: głównym celem wszelkiej edukacji nie jest tylko przekazywanie wiedzy czy kształtowanie umiejętności, lecz przede wszystkim udzielanie pomocy jednostkom w realizowaniu przez nie ich własnych możliwości, pomoc człowiekowi w jego samorozwoju (Lowe, 1982, s. 32; Lengrand, 1995, s. 23).

Rozważając problematykę edukacji w aspekcie jednostkowym, zgodzić się należy z następującymi stwierdzeniami:

1. Konieczność nieustannego kształcenia stwarzać będzie „nowych” ludzi, którzy w toku własnego rozwoju przekraczać będą swoje własne osiągnięcia. Kreacja „nowego człowieka” to zobowiązanie wysuwane głównie pod adresem edukacji, której przypada centralna rola w rozwoju jednostek i społeczeństw. Naczelną dewizą edukacji winno być umożliwienie ludziom kierowania swoim rozwojem. Edukacja, przyjmując za podstawę odpowiedzialne uczestnictwo jednostek i wspólnot, powinna umożliwić każdemu człowiekowi decydowanie o swoim losie (Suchodolski, 1983, s. 38).

2. Każdy członek zindywidualizowanego społeczeństwa dążący do tego, by stać się jednostką *de facto*, napotyka na swojej drodze jakieś przeszkody. Niełatwo stać się jednostką *de facto*, a jeszcze trudniej nią pozostać. Indywidualność oznacza dzisiaj przede wszystkim autonomię osoby ludzkiej, autonomię będącą jednocześnie prawem i obowiązkiem jednostki (Bauman, 2007, s. 33 i 39).

3. Edukacja staje się wielką nadzieją, która, jak pisze Z. Kwieciński, potrafi w dobie kryzysu sprostać trudnym okolicznościom i ukształtować „człowieka pełnomocnego *potrafiącego* rozwiązywać trudne zadania, mądrego i odpowiedzialnego, współodczuwającego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiejącego dokonywać świadomych i mądrych wyborów spośród wielorakich ofert, mającego odwagę posługiwać się własnym rozumem” (Kwieciński, 1999, s. 5). Dotyczy to całej edukacji, zarówno tej szkolnej dla dzieci, młodzieży i dorosłych, jak i pozaszkolnej, ogólnokształcącej i zawodowej.

To tylko przykłady sformułowań potwierdzających konieczność rozpatrywania edukacji w wymiarze jednostkowym.

Konkludując, uznać należy, że edukacja może i powinna być rozpatrywana w aspekcie gospodarczym i społecznym. Konieczne jest jednak akcentowanie wpływu tej edukacji na rozwój poszczególnych osób w nim uczestniczących. W tym kontekście możemy mówić o edukacji jako:

- wspomaganiu jednostki w przewidywaniu i radzeniu sobie ze zmianami ogarniającymi miejsca pracy i rynki pracy (podnoszenie i doskonalenie kwalifikacji, przekwalifikowywanie);
- przeciwdziałaniu marginalizacji i wykluczeniu społecznemu;
- inwestycji generującej przyszłe zyski (uzyskanie pracy, wyższe zarobki);
- czynnikiem niwelującym nierówności społeczne (uzupełnianie wykształcenia, wzrost kwalifikacji i pozycji społeczno-zawodowej);
- czynnikiem umożliwiającym rozwój osobisty, rozwój talentów i umiejętności, kształtowanie prawidłowego stosunku do świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka, samego siebie, świata kultury i przyrody.

To tylko przykłady zadań stojących przed edukacją, a nie pełna ich lista. Pozwalają jednak uświadomić sobie jej kontekst jednostkowy.

Refleksja końcowa

Uznać należy, że obecnie poświęca się tak dużo uwagi zagadnieniom związanym z przyszłością jak nigdy wcześniej. Źródło tego zainteresowania tkwi z pewnością w cechach charakteryzujących współczesną cywilizację, określaną jako „zmienną”, „o wysokim współczynniku przeobrażeń i niepewności”, balansującą nieustannie na krawędzi globalnego postępu i dobrobytu oraz globalnej katastrofy.

Zmiany, które wokół nas zachodzą, mają też charakter ciągły. Ich tempo powoduje, że:

- przyszłość nie może być traktowana jako przedłużenie teraźniejszości;
- to, co sprawdziło się w przeszłości, nie musi i prawdopodobnie nie będzie mieć zastosowania w przyszłości;
- przedsiębiorstwo przyszłości, jednostka musi być przygotowana na stałą reorganizację, to, co wcześniej było stabilne, musi zostać zastąpione elastycznością;
- szanse na rynku pracy będą mieli tylko ci, którzy opanują umiejętności korzystania z wiedzy i będą się charakteryzować gotowością do zmian (zob. Illeris, 2006, s. 234).

Zarysowane zaledwie aspekty zmian współczesności dają podstawę do formułowania wielu pytań, do szerokiego dyskursu nad celami, rolą czy zadaniami edukacji w ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości.

Wśród wielu kwestii i pytań wymagających namysłu i rozstrzygnięć należy wskazać kilka obszarów problemowych o fundamentalnym, jak się wydaje, znaczeniu (Gerlach, 2011, s. 13-16), np.:

1. *Pytanie o profil absolwenta szkoły, w tym o profil zawodowy.* Czy ma to być wykształcony specjalista w ściśle wyspecyfikowanej dziedzinie, o którego upominają się rynek pracy i pracodawcy, oraz który będzie w stanie efektywnie wykorzystywać coraz to nowocześniejsze i bardziej precyzyjne wytwory techniki? Czy raczej ma to być „mobilny dyletant”, który posiada najważniejsze umiejętności zebrane z wielu dziedzin i jest zdolny do szybkiego dostosowania się do permanentnych zmian społecznych, a o którym wspominają teoretycy z zakresu ekonomii czy nauk społecznych? Tym samym powraca też problem, czy w edukacji ma dominować kształcenie ogólne, czy jednak zawodowe, przygotowujące do zatrudnienia na współczesnym rynku pracy? Biorąc pod uwagę dotychczasowy stan przemian w sferze edukacji, widać wyraźnie, że pierwsza faza reform charakteryzowała się lansowaniem formuły kształcenia ogólnego, obecnie natomiast proponuje się szersze niż dotychczas akcentowanie kształcenia w zakresie kwalifikacji zawodowych dostosowanych do wymagań pracodawców.

2. *Pytanie o model ideologii edukacyjnej.* Czy szkoła ma kształcić wszystkich wszystkiego, tym samym realizować głównie szeroko pojęty interes społeczny? Czy selekcjonować i profilować swoją działalność na ściśle określone potrzeby i oczekiwania grup zawodowych? Jak pogodzić problem dążenia z jednej strony do egalitaryzmu, wyrównywania możliwości zarówno na „starcie”, jak i wyników na „końcu”, z drugiej zaś jak osiągnąć model doskonałości i profesjonalizmu zachowań, jakiego oczekuje rzeczywistość społeczno-gospodarcza?

3. *Pytanie, czy tak obecnie podnoszone i cenione kwestie ekonomiczno-techniczne szkoły opierają się na etycznych fundamentach i podlegają moralnej ocenie i kontroli?* Jeśli współczesna edukacja ma być personalistyczna, oparta na dialogu, szanująca godność i wolność, przestrzegająca praw i obowiązków, to wszystkie

te atrybuty winny wypływać z naturalnych i autentycznych relacji między nauczycielami i uczniami, między szkołą a środowiskiem społecznym i instytucjami nadzorującymi jej działalność. Wydaje się, że dobrej edukacji nie służy orientacja „na klienta” oraz działania skierowane głównie na unikanie strat i niepowodzeń, w tym przede wszystkim materialnych.

4. *Potrzeby jakiego docelowego rynku pracy, lub jego segmentu, winno się przede wszystkim uwzględnić, projektując działania w obrębie edukacji, głównie zawodowej?* Czy brać pod uwagę głównie perspektywę lokalną, w której zarówno środki finansowe na edukację, jak i wykonawcy są lokalni, czy raczej mieć na uwadze szerszy kontekst? Poza tym, czy kształcić tylko na potrzeby rynku pierwotnego, czy też mieć na uwadze rynek wtórny, gdyż pomimo wielu opinii, istnieje w dalszym ciągu istotne zapotrzebowanie na prace proste, niewymagające wysoko specjalistycznego przygotowania zawodowego?

5. *Pytanie, czy system edukacji i podmioty za nią odpowiedzialne mają świadomość zróżnicowania i złożoności społeczno-cywilizacyjnego wymiaru rzeczywistości?*

W tym kontekście rodzi się głównie pytanie o zachowanie idei podmiotowości współczesnego człowieka, jako naczelnej zasady procesów edukacyjnych. Chodzi tu o taki rodzaj upodmiotowienia, które, cytując za Z. Baumanem, nie polega jedynie na zdobywaniu umiejętności potrzebnych do skutecznego uczestnictwa w grze, której reguły ustalił ktoś inny, ale zdolność dokonywania wyborów, możliwość skutecznego działania, współdecydowania o celach, stawkach i regułach gry, w której bierze się udział (Bauman, 2007, s. 196-197).

To tylko przykłady pytań, nad którymi warto się zastanawiać i poszukiwać na nie odpowiedzi, w kontekście zmiany cywilizacyjnej, której jesteśmy świadkami i uczestnikami. Sprostać następującym przeobrażeniom w różnych sferach naszego życia może tylko człowiek przygotowany właściwie do życia i pracy w warunkach „niepewności” czy „braku stabilizacji”. Aby tak się stało, musi nie tylko istnieć odpowiedni system edukacji, ale także konieczna jest świadomość następujących zmian i ich konsekwencji dla naszego życia. Dlatego decyzje i działania podejmowane w obrębie edukacji wymagają refleksyjnego zastanowienia, aby, podążając za Z. Kwiecińskim, „mogły i powinny pomagać każdej jednostce zmierzać ku jej indywidualnemu oświeceniu, osiągnięciu zdolności do mądrości praktycznej i krytycznej zarazem, do samodzielnego osądzania etycznego i politycznego” (Kwieciński, 2007, s. 29).

Podsumowując całość rozważań, zgodzić się należy, że szerokie spektrum zmian wymaga od edukacji, zarówno w sferze teorii, jak i praktyki, adekwatnych programów, modeli strukturalnych czy działań natury nie tylko dydaktyczno-wychowawczej, ale również profilaktycznych, kompensacyjnych i modernizacyjnych, zorientowanych zarówno na teraźniejszość, jak i na przyszłość.

Bibliografia

- Bauman Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
 Beck U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wyd. „Scholar”.
 Beck U., Giddens A., Lash S. (2009). *Modernizacja refleksyjna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
 Delors J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Wyd. UNESCO.
 Fabry J.B. (1970). *Introduzione alla logoterapia*. Roma: Astrolabio.

- Fizzotti E. (2006). *Aby być wolnym*. Kielce: Wyd. „Jedność”.
- Fromm E. (2000). *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Warszawa-Wrocław: Wyd. Naukowe PWN.
- Gerlach R. (2001). Dylematy kształcenia zawodowego w Polsce na tle porównawczym. W: T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało (red.), *Kształcenie zawodowe: Pedagogika i psychologia*. Częstochowa-Kijów: Wyd. WSP.
- Gerlach R. (2011). Edukacja zawodowa wobec zmiany cywilizacyjnej. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, nr 2.
- Giddens A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: PWN.
- Giddens A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Holden R. (2004). *Inteligencja sukcesu*. Warszawa: Wyd. „Amber” Sp. z o.o.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW TWP.
- Kwieciński Z. (1999). *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Kwieciński Z. (2007). *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej*. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna*. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Lowe J. (1982). *Rozwój oświaty dorosłych*. Warszawa: WSiP.
- Legrand P. (1995). *Obszary permanentnej samoedukacji*. Warszawa: TWWP.
- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997). Warszawa: WSP TWP.
- Suchodolski B. (1983). *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: WSiP.
- Toffler A. (1986). *Trzecia fala*. Warszawa: PIW.

Summary

Education in the situation of civilisation changes

Change is currently one of the most widely used terms, through which one attempts to describe, characterize, analyse or explain a number of phenomena taking place in the modern world. One of the ways to help man find themselves in this complex present is education. Education provides opportunities to understand the world that surrounds us, the changes that occur in it, but also the changes that are happening within ourselves, as members of certain professional and social groups, certain nations, as the inhabitants of the „global village”, but also as fully autonomous individuals. This applies both to children and youth education as well as the education of adults, who are in the period of professional activity or the so-called third age. This applies to school education, but also after-school, general and vocational education, implemented in specially established institutions or independently. Recognizing the inevitability of changes, this paper highlights the role of education in preparing individuals to live and work in a world of change.

Key words: education, changeability, civilisation changes, the development of civilization

Stanisław Kunikowski

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

Edukacja kulturalna wobec wyzwań cywilizacyjnych

Edukacja kulturalna nierozdzielnie związana jest z pedagogiką kultury. Przed pedagogiką kultury staje ogromny ciężar szczególnej odpowiedzialności za dokonujący się proces zmian i przeobrażeń w kulturze współczesnej, nie tylko w skali narodowej, ale także globalnej. Dokonujące się przemiany społeczne, związane z pogłębiającym się niejednokrotnie kryzysem w sferze edukacyjnej i wychowawczej, społecznej i gospodarczej, sprawiają, że dotychczas uznawane za uniwersalne wartości, takie jak np. piękno i prawda, straciły na znaczeniu w odbiorze społecznym. Stąd też potrzeba zwrócenia szczególnej uwagi na problemy związane z wychowaniem estetycznym, wychowaniem do uczestnictwa w kulturze. W dobie społeczeństwa konsumpcyjnego na czoło wysuwają się dziś wartości materialne i społeczne. W związku z powyższym istnieje pilna potrzeba dokonania przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych prób przewartościowania akcentów aksjologicznych, dostosowujących je do aktualnych potrzeb związanych bezpośrednio z pracą, czasem wolnym, rolą środków masowego przekazu, sztuką i animacją kulturalną oraz uczestnictwem w nich szerokich grup społeczeństwa. Nowe wyzwania w procesie edukacji kulturalnej stoją przed szkołą i instytucjami kulturalnymi, organizacjami społeczno-kulturalnymi, organizatorami uniwersytetów trzeciego wieku. Nie należy więc pomijać potrzeby edukacji permanentnej, zarówno adresowanej do ludzi dorosłych pracujących zawodowo, jak i do osób w wieku poprodukcyjnym.

Zadaniem edukacji kulturalnej, a zarazem szeroko pojętej edukacji humanistycznej jest niesienie pomocy i wsparcia każdej jednostce w dążeniu do poznania wszelkich przejawów życia kulturalnego, a co za tym idzie, także poszukiwania tych wartości, które nadają humanistyczny sens ich życiu i działaniu w społeczeństwie.

Słowa kluczowe: pedagogika kultury, edukacja humanistyczna, edukacja kulturalna a pedagogika kultury, przemiany społeczne i ich wpływ na proces edukacji przez całe życie, wychowanie do uczestnictwa w kulturze, wychowanie estetyczne

Nie ulega wątpliwości, że istnieje ścisły związek pomiędzy edukacją a kulturą. Najogólniej rzecz ujmując, chodzi przede wszystkim o przyswajanie przez jednostkę wzorów, norm i wartości występujących w szeroko rozumianych dobrach kultury. Ten proces interioryzacji wartości — jak podkreśla niejednokrotnie w swoich opracowaniach J. Gajda — ma uzmysłowić poszczególnym osobom, jakie są ich potrzeby, a zarazem i powinności,

wynikające z pełnienia rozmaitych ról społecznych i zawodowych. Tak więc istnieje potrzeba pobudzania i kształtowania właściwych relacji społecznych poszczególnych jednostek, ale pod warunkiem, że te jednostki będą wyposażone w niezbędną wiedzę i umiejętności, które pozwolą być aktywnym, a nie biernym uczestnikiem wszelkich przemian, zarazem autorem i propagatorem nowych wartości (Gajda, 2000, s. 61-75; 2006).

Edukacja kulturalna nierozdzielnie związana jest z pedagogiką kultury. To właśnie pedagogika kultury w konsekwencji wpływa m.in. na uczestników w kulturze i aktywność kulturalną każdego człowieka, poszczególnych grup społecznych i zawodowych oraz całego społeczeństwa (Kunikowski, 2013, s. 33-41). Wydaje się, że edukacja kulturalna zarówno w przeszłości nie była, jak i współcześnie nie jest w pełni doceniana. Można nawet pokusić się o stwierdzenie, że jest, jak twierdzi wielu przedstawicieli pedagogiki kultury, niedoceniana i niejednokrotnie zaniedbywana. Między innymi D. Jankowski uważa, że edukacja kulturalna „nie jest postrzegana jako ważny wyznacznik kształtowania orientacji życia i jakości więzi społecznych ludzi (...)” (Jankowski, 2006, s. 19). Autor wskazuje na szczególną rolę edukacji, która przyczynia się w sposób oczywisty do rozwoju potencjału osobowościowego człowieka i jego szczególnego miejsca w świecie ludzi i przyrody.

Przed pedagogiką kultury staje ogromny ciężar szczególnej odpowiedzialności za dokonujący się proces zmian i przeobrażeń w kulturze współczesnej, nie tylko w skali narodowej, ale także globalnej. Istotnym celem tejże pedagogiki kultury jest umiejętne wykorzystanie współczesnej wiedzy o kulturze, dzięki której możemy, a raczej powinniśmy, realizować proces edukacji, wychowania, a w konsekwencji poszanowania tożsamości kulturowej, zarówno w obszarze lokalnym, narodowym, jak i globalnym.

O potrzebie globalnego ujmowania kultury nieograniczonego jedynie do zagadnień związanych z kulturą artystyczno-intelektualno-duchową nawoływał w swoich licznych opracowaniach B. Suchodolski. Twierdził, że nie można torować drogi człowieka do kultury jedynie przez relacje z tradycyjnymi wartościami, jak to czyniła w przeszłości pedagogika kultury, ale przez kontakty człowieka z nowoczesnymi formami życia i działania kulturalnego, społecznego i zawodowego. Mimo iż Suchodolski precyzował takie stanowisko w latach 1937 i 1947, jego poglądy są obecnie nad wyraz aktualne (Pilch, 2003, s. 924-925; Suchodolski, 1947; 1990). Współcześnie można zaobserwować zjawisko zubożenia lub wręcz zerwania z tradycyjnym sposobem ujmowania różnych form życia i aktywności społeczeństwa opartego na historycznych wartościach. Podkreśla to spostrzeżenie T. Szkudlarek, który zauważa kryzys dotychczas preferowanych przez pedagogikę kultury wartości na rzecz nowoczesnych metod i środków społecznego komunikowania się, szczególnie widocznych w kontaktach młodego pokolenia (internet, media, mowa, muzyka, zjawisko popkultury itp.) (Szkudlarek, 1999).

Dokonujące się przemiany społeczne związane m.in. z widocznym i – zdaniem piszącego – pogłębiającym się kryzysem w sferze edukacyjnej i wychowawczej, społecznej, gospodarczej, a przede wszystkim światopoglądowej, sprawiają, że uznawane dotychczas za uniwersalne wartości, takie jak np. piękno i prawda, straciły w zasadzie na znaczeniu w odbiorze społecznym. Zdarza się, że preferowane dotychczas wartości stają się słabo rozpoznawalne, szczególnie przez młode pokolenia, bądź napotykać na zasadniczy opór różnych grup społecznych i zawodowych. Tak więc zaznaczające się w społeczeństwie polskim, ale także i globalnym, przemiany powodują następstwa odnoszące się do dokonywanych prób przewartościowań w samym dekalogu wartości. Nie jest niczym zadziwiającym, że w dobie społeczeństwa konsumpcyjnego na czoło wysuwają się dziś

wartości materialne. Obecnie istnieje pilna potrzeba podjęcia dyskusji w gronie pedagogów, socjologów i psychologów, która doprowadzi do uzyskania odpowiedzi na zasadnicze pytanie: jak w tej konkretnej sytuacji powinniśmy kształtować postawy aksjologiczne, zarówno wśród dzieci i młodzieży, jak i dorosłych. Problematykę tę potęgują dodatkowo istotne wyzwania, które aktualnie musi rozwiązywać administracja państwowa, takie jak bezrobocie, bankructwa firm, ubóstwo, niedożywienie, bezdomność, eurosieroctwo, niż demograficzny, zabezpieczenia społeczne, wtórny analfabetyzm społeczeństwa. Zarysowane powyżej problemy o charakterze społecznym wymagają także zaangażowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, m.in.: pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, polityków społecznych itp.¹

Zapoczątkowany pod koniec XX wieku niespotykany w dziejach ludzkości rozwój techniczny, związany przede wszystkim z postępującą rewolucją informatyczną, powoduje ciągle zmniejszającą się populację ludzi niezbędną do zatrudnienia w sferze gospodarki, która będzie zabezpieczać ludzkość w produkcję dóbr konsumpcyjnych i materialnych. Wiąże się z tym zagadnieniem problem wykorzystania swego „czasu wolnego” przez tę część społeczeństwa, która będzie dążyła do oddawania się zajęciom uznawanym za „nieprodukcyjne”.

Wielu pedagogów, m.in. J. Bańka, D. Jankowski, podkreśla istotną rolę, jaką ma do odegrania edukacja kulturalna, w szczególności wśród dzieci i młodzieży. Według nich „dominującą fascynacją młodzieży jest *tu i teraz bycie*, a więc filozofii rodem z nurtu recentywizmu [!], pozbawiająca młodzież należytej uwagi dla przeszłości, ale też jej dalszej, wykraczającej poza teraźniejszość własnej przyszłości. A dzisiejszy świat młodzieży jest pełen «uwodzicieli», którym intencje edukacyjne są raczej obce, gdyż oni kierują się jedynie skutecznością marketingowo-merkantylną. To ona jest dziś miarą cenionego, w różny sposób opiewanego także przez dorosłych i większość polityków życiowego pragmatyzmu” (Bańka, 1986, za: Jankowski, 2000, s. 78). Stąd też z punktu widzenia edukacji kulturalnej istotnego znaczenia nabierają te wartości, które związane są bezpośrednio z pracą, czasem wolnym, sztuką i animacją kulturalną w sensie uczestnictwa w nich szerokich grup społeczeństwa.

Pojawiające się dość cyklicznie problemy związane z egzystencją społeczeństwa, podyktowane przede wszystkim sytuacją gospodarczą, powodują osłabienie uczestnictwa w kulturze, pomniejszona staje się ranga kultury w życiu danej społeczności. Najdobitniej zwracał uwagę na to zagadnienie B. Suchodolski w artykule *Dramat upowszechniania kultury* (Suchodolski 1991; Tyska, 1993). W przypadku splotu różnorakich, niekorzystnych uwarunkowań społecznych, ekonomicznych bądź niekiedy także politycznych, rozwój kultury, a co za tym idzie także upowszechnianie kultury poprzez m.in. edukację kulturalną, traci na znaczeniu, a wszystkie czynione przez państwo oszczędności odbywają się z reguły kosztem twórców i animatorów kultury, instytucji kulturalnych, organizacji społecznych, które w większości zajmują się różnymi formami popularyzacji i animacji kultury (Kunikowski, 2013, s. 36-37).

¹ Szerzej problematykę tę autor zaprezentował w referacie *Wiedza i praca wyznacznikiem aktywności kulturalnej człowieka*, wygłoszonym podczas ogólnopolskiej konferencji naukowej w Radomiu, która odbyła się w dniach 24-25 września 2012 r., zatytułowanej „40 lat polskiej pedagogiki pracy”.

Pomimo wcześniej zasygnalizowanych tendencji związanych z potrzebą odchodzenia w edukacji kulturalnej od stereotypowych kanonów wartości i środków kultury, nie można całkowicie lekceważyć nabytych w przekroju dziejowym wartości stanowiących o naszej tożsamości kulturowej i narodowej. Uznawanie za przestarzałe i nieadekwatne do obecnych czasów roli tradycji i dziedzictwa minionych pokoleń może przynieść odwrotne skutki od zamierzeń artykułowanych przez niektórych jako nowatorskie, postmodernistyczne, globalne w swojej istocie poznawczej i ideologicznej. W konsekwencji takie działania mogą doprowadzać m.in. do obumierania wciąż jeszcze istotnych w naszej kulturze więzi rodzinnych. Współcześnie można zaobserwować powstawanie, szczególnie wśród młodzieży, różnego rodzaju subkultur, które kreują w ten czy inny sposób pewien rodzaj więzi lokalnych bądź sąsiedzkich. Zdarza się, że niektóre z nich noszą znamiona trwałych i nieprzemijających wraz z panującą modą i zauroczeniem więzi pokoleniowej. Interesująco przedstawia ten ważny z punktu widzenia społecznego problem M. Jędrzejewski w opracowaniu pt. *Młodzież a subkultura: problematyka edukacyjna*. Autor wymienia poszczególne subkultury młodzieżowe, które można uszeregować jako religijno-terapeutyczne, ekologiczno-pacyfistyczne, subkultury buntu społeczno-obyczajowego, subkultury ucieczki i izolacji (Jędrzejewski, 1999).

Nowym, aczkolwiek już trwałym i ugruntowanym zjawiskiem zyskującym coraz bardziej na znaczeniu w naszym życiu są społeczności wirtualne, dla których wartością nadrzędną stają się uniwersalne środowiska globalne.

Dopełnieniem narastających przemian cywilizacyjnych, związanych dość głęboko z problematyką szeroko rozumianej kultury, są niewątpliwie obecne w życiu niemal każdej społeczności, zarówno w wymiarze narodowym, jak i globalnym, media masowe. Zwraca na to uwagę T. Goban-Klas, ale także wielu pedagogów, socjologów i specjalistów od mass mediów (Goban-Klas, 2005). Obok pozytywnych ocen, niewątpliwie aktywność mass mediów może także rodzić wiele wątpliwości i niekończących się dyskusji co do ich ekspansji (niejednokrotnie dość drastycznej), jak i rodzaju prezentowanych programów i przekazywanych informacji. Bez względu na naszą ocenę, jesteśmy zmuszeni pogodzić się z myślą o ich znacznym wpływie na życie codzienne człowieka, dokonujące się przemiany i przewartościowania kulturowe, dokonywane zmiany ilościowe i jakościowe.

Jak już podkreślono powyżej, edukacja kulturalna jest istotną częścią składową pedagogiki kultury. Pojawiająca się troska o aktualny stan współczesnej wiedzy o kulturze uzmysławia nam potrzebę poszukiwania odpowiednich metod i form, które uatrakcyjnią właściwe kreowanie edukacji kulturalnej.

Należy podkreślić, że edukacja kulturalna, którą w warunkach polskich zaczęto wprowadzać do obiegu sformułowań edukacyjnych dopiero w latach 80. ubiegłego wieku (wcześniej występowała pod nazwą wychowanie estetyczne), zrodziła się z myślą o realizacji takich czynników, jak między innymi: wartości, wiedza, praca, moralność, obyczaje, tradycja, kultura – zarówno wysoka, jak i popularna, sztuka, literatura itp. Niejednokrotnie w przeszłości, i to nie tak odległej, można było zaobserwować fakty związane z ideologizacją edukacji, które wpływały w znaczący sposób na indoktrynację umysłową całych grup społecznych, a także i narodów. Przykładów takich można wiele przytoczyć. Przywołajmy jedynie te najbardziej drastyczne, a więc czasy faszystowskie w Niemczech i we Włoszech w I połowie XX wieku, a także okres rządów komunistycznych

w Związku Radzieckim i krajach Europy Środkowo-Wschodniej (szczególnie jaskrawe w swojej wymowie czasy socrealizmu). Również i współcześnie w krajach o ugruntowanej demokracji można zaobserwować czynione przez polityków wysiłki, które zmierzają do wywierania presji na sposób interpretowania faktów poprzez odpowiednie kreowanie procesem edukacji i to zarówno wśród dzieci i młodzieży, jak i osób dorosłych. Najłatwiej, docierając do szerokich grup społecznych, można to czynić poprzez edukację kulturalną.

Ważną rolę w przeciwstawianiu się powyżej zarysowanym praktykom może i powinna odegrać edukacja kulturalna, która poprzez przekazywanie udokumentowanej historycznie i pokoleniowo wiedzy o wszelkich przejawach życia społecznego daje gwarancję twórczej refleksji i bytowania poszczególnych społeczeństw i narodów.

Szczególnego znaczenia w edukacji kulturalnej, jak podkreślali niejednokrotnie w swojej twórczości m.in. B. Suchodolski i I. Wojnar, odgrywają: wychowanie estetyczne, edukacja humanistyczna oraz wychowanie do uczestnictwa w kulturze symbolicznej (Suchodolski, 1990; Wojnar, 1998). Szerzej tę problematykę omawia w swojej twórczości D. Jankowski, m.in. w swoim opracowaniu *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja* (Jankowski, 2006, s. 23-47).

W bogatej twórczości dotyczącej zagadnień kultury B. Suchodolski widzi szczególną rolę edukacji kulturalnej i stojące przed nią wyzwania, które mają na celu wzbogacenie treści i znaczenia kultury w życiu człowieka i całych społeczeństw. Rolą edukacji kulturalnej, według B. Suchodolskiego, jest przede wszystkim „kształtowanie ludzkiej jednostki”.

Obserwujemy współcześnie, w dobie globalizacji i komunikacji międzykulturowej i elektronicznej społeczeństw, jak dokonują się w dziedzinie kultury gwałtowne przewartościowania i przemieszczania. Konsekwencją takich zmian jest niewątpliwie dyfuzja kultur, która przybierać może zarówno pozytywne, jak i negatywne konotacje.

Edukacja kulturalna w jej tradycyjnym ujęciu utożsamiana jest głównie z treściami przekazywanymi na zajęciach szkolnych i pozaszkolnych dzieciom i młodzieży. Należy pamiętać, że edukacją kulturalną nie możemy obejmować jedynie uczniów i wiązać ją tylko z potrzebami szkolnymi w celu realizacji programów określonych przedmiotów bądź ścieżek edukacyjnych. Od wielu lat toczy się dyskusja, a także pojawiają się spory dotyczące liczby godzin przeznaczanych na realizację przedmiotów artystycznych, tworzenie pracowni, kół zainteresowań, amatorskich zespołów artystycznych, spotkań z wybitnymi znanymi określonych dziedzin kultury (artyści, pisarze, poeci, znawcy sztuki itp.). O ile szkoła (może w niewystarczający sposób) realizuje jednak główne cele związane z wychowaniem estetycznym, to jednak wiele wątpliwości budzi brak współpracy szkół z instytucjami kulturalnymi, takimi jak muzea, biblioteki, galerie sztuki, teatry zawodowe bądź nieprofesjonalne. Być może przeszkodą na drodze do takiej współpracy są przepełnione programy szkolne lub brak inspiracji oraz kreatywności ze strony samych nauczycieli i administracji szkolnej.

Na uwagę zasługują podjęte próby wprowadzenia wychowania estetycznego w przedszkolach. Bezpośredni kontakt dziecka ze sztuką stanowi ważny element poznawania świata, a także zaspokajają różne formy wychowania estetycznego. Wychowanie estetyczne wśród dzieci jest istotnym instrumentem wprowadzania przedszkolaków w świat wartości, doprowadza do rozwoju umiejętności, zarówno werbalnych, jak i przez różne formy aktywności plastycznych, literackich i filmowych, muzycznych, teatralnych. Jak podkreśla wielu pedago-

gów, w edukacji przedszkolnej to właśnie sztuka jest ważną, o ile nie najistotniejszą formą wychowania estetycznego (Klim-Klimaszewska, 2010; Styczyńska 2013; Tyszkowa 1997).

W ocenie autora podejmowane próby wzajemnych relacji szkół i instytucji kulturalnych mają miejsce w większych ośrodkach miejskich, czego nie można odnotować w przypadku szkół w małych miejscowościach wiejskich i miejskich. W większych miastach, jak wiadomo, istnieje wiele instytucji zawodowo zajmujących się szeroko pojętą formą popularyzowania i upowszechniania kultury i sztuki. Instytucje te mają wyspecjalizowanych pracowników, którzy na podstawie zapisów statutowych własnych jednostek realizują m.in. lekcje muzealne, wycieczki metodyczne dla uczniów w określonym wieku, spotkania biblioteczne, spotkania z twórcami kultury, aktorami, animatorami kultury itp. Jeśli chcemy realizować edukację kulturalną na bazie wychowania estetycznego, niezbędne są kolejne modyfikacje w programach nauczania szkół, a także wypracowanie właściwych relacji pomiędzy szkołami a instytucjami kulturalnymi, stowarzyszeniami o charakterze kulturalnym, a także tymi podmiotami, które realizują ideę wychowania przez sztukę (np.: ogniska plastyczne, muzyczne, szkoły muzyczne I i II stopnia, szkoły plastyczne zarówno publiczne, jak i niepubliczne). Te powyżej wymienione działania wpisują się w koncepcję realizacji edukacji kulturalnej poprzez wychowanie estetyczne, a mówiąc bardziej dobitnie — *wychowanie do sztuki przez sztukę*.

Istotnego i wymiennego znaczenia nabiera edukacja kulturalna adresowana do osób dorosłych, w myśl hasła: edukacja kulturalna służy człowiekowi przez całe życie. Nie należy pomijać potrzeby edukacji permanentnej przeznaczonej zarówno dla ludzi dorosłych pracujących zawodowo, jak i dla osób w wieku poprodukcyjnym. Powstające w czasach nam współczesnych tzw. uniwersytety trzeciego wieku bądź uniwersytety otwarte stanowią doskonałą platformę dialogu międzypokoleniowego w dziedzinie szeroko rozumianej kultury i sztuki. Włączenie ludzi dorosłych w proces edukacji kulturalnej w sposób znaczący uwrażliwia tę grupę społeczną pod względem duchowym, estetycznym i artystycznym. Edukacja kulturalna daje tym ludziom wyjątkową szansę własnej partycypacji, interpretacji współcześnie dokonujących się zmian, a także procesów otaczającego ich świata.

Zadaniem edukacji kulturalnej jest niesienie pomocy i wsparcia każdej jednostce w dążeniu do poznania wszelkich przejawów życia kulturalnego, a co za tym idzie — także poszukiwania tych wartości, które nadają humanistyczny sens ich życiu i działaniu w społeczeństwie. B. Suchodolski zwracał niejednokrotnie uwagę, przy omawianiu problematyki edukacji kulturalnej, na szczególny charakter humanistycznego podejścia przy kształtowaniu indywidualnej natury psychicznej pojedynczego człowieka. Wymieniał w tym zakresie trzy *horyzonty* edukacji kulturalnej, które rozróżniał:

- z punktu widzenia człowieka — jako kształtowanie osobowości na podstawie wartości,
- z punktu widzenia narodu i jego losów — jako edukację w tożsamości narodowej,
- z punktu widzenia losów świata — jako wychowanie w duchu ogólnoludzkiego dialogu ponad podziałami (Suchodolski, 1990, za: Pilch (red.), 2003, s. 926; Jankowski, 2006, s. 26-27).

Istotnego znaczenia w edukacji kulturalnej we współczesnym świecie, uwzględniającej nieuchronne procesy globalizacyjne, nabierają międzynarodowe debaty i konferencje organizowane m.in. przez liczne światowe organizacje, w tym także przez UNESCO.

Szczególnym echem odbiło się proklamowanie w 1986 roku przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych Światowej Dekady Rozwoju Kulturalnego. Postulowane zadania działań edukacyjnych na lata 1988-1997 w zakresie edukacji kulturalnej objęły:

1. Uznanie kulturowego wymiaru rozwoju jednostek i społeczeństw.
2. Umocnienie i wzbogacenie odrębności kulturowych.
3. Rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze.
4. Rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury (Wojnar, 2003, s. 33-42).

Szczególnego, międzynarodowego znaczenia nabierają kolejne Raporty, tym razem Komisji Europejskiej, dotyczące „Edukacji dla Europy”, obejmujące zagadnienia budowania europejskiego obywatelstwa przez edukację. Zachodzące w ostatnich latach procesy integracyjne w Europie pozwalają mieć przeświadczenie o budowie świadomości, zarówno w kontekście wolności jednostkowej, jak i zbiorowej, pod warunkiem, że będzie się to odbywać pod wspólnym hasłem *różnorodności kulturowej*.

Na marginesie rozważań dotyczących wyzwań cywilizacyjnych w odniesieniu do edukacji kulturalnej warto zastanowić się nad przesłaniem zaprezentowanym przez B. Suchodolskiego:

I oto jest wielki, dramatycznie niepokojący problem naszej epoki. Czy edukacja kulturalna ma pozostać edukacją wprowadzającą w nagromadzone dobra kultury i wytworzone dotychczas wartości, czy też ma inspirować i rozwijać twórczość nową? Czy jej dyrektywą naczelną ma być wierność czy też twórczość? Pytanie przekracza kompetencje pedagogów. Jest pytaniem zasadniczym naszych czasów: czy jesteśmy zdolni do tworzenia nowej kultury, czy też nie potrafimy przekroczyć granic tradycji? (Suchodolski, 1990, s. 76-85).

Wydaje się, że oba, przedstawione przez wybitnego humanistę, nurty działań odpowiednio skorelowane prowadzić mogą i powinny do rozwiązywania zasygnalizowanych tylko problemów cywilizacyjnych naszych czasów.

Bibliografia

- Bańka J. (1986). *Ontologia bytu aktualnego*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Gajda J. (2000). Pedagogika kultury perspektywę rozwoju edukacji kulturalnej na XXI wiek. W: B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*. Zielona Góra: Centrum Animacji Kultury w Warszawie, Regionalne Centrum Animacji Kultury w Zielonej Górze.
- Gajda J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie*. Warszawa: Wyd. „Impuls”.
- Goban-Klas T. (2005). *Cywilizacja medialna: geneza, ewolucja, eksplozja*. Warszawa: Wydawca WSiP.
- Jankowski D. (2000). Edukacja kulturalna wymogiem i szansą współczesnego człowieka. W: B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*. Zielona Góra: Centrum Animacji Kultury w Warszawie, Regionalne Centrum Animacji Kultury w Zielonej Górze.
- Jankowski D. (2006). *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*. Kraków: Wyd. UMCS.
- Jędrzejewski M. (1999). *Młodzież a subkultura: problematyka edukacyjna*. Warszawa: „Żak”.

- Klim-Klimaszewska A. (2010). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: ERICA Instytut Wydawniczy.
- Kunikowski S. (2013). Pedagogika kultury wobec wyzwań współczesności. *Zeszyty Naukowe WSHE, Nauki Pedagogiczne*, nr 26.
- Pilch T. (red.) (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Styczyńska M. (2013). Wprowadzenie dziecka przedszkolnego w „świat sztuki”. W: M. Olejniczak (red.), *Zacieranie granic. Szkice o kulturze, edukacji i sztuce*. Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- Suchodolski B. (1947). *Uspołecznienie kultury*. Warszawa: Trzaska, Evert i Michalski.
- Suchodolski B. (1990). Horyzonty edukacji kulturalnej. W: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: WSiP.
- Suchodolski B. (1991). Dramat upowszechniania kultury. W: J. Gajda (red.), *Dylematy upowszechniania kultury. Zbiór materiałów*. Lublin: Oficyna Graficzna WDK.
- Szkudlarek T. (1999). *Media. Szkice z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Tysza A. (1993). *Kultura jest kultem wartości*. Lublin: Norbertinum.
- Tyszkowa M. (1997). *Sztuka dla najmłodszych*. Warszawa-Poznań: PWN.
- Wojnar I. (1998). Trwała obecność pedagogiki kultury. W: J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Wojnar I. (2003). *Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury – kontrowersje i wzbogacenia*. W: D. Kubinowski (red.), *Kultura – wartości – kształcenie*. Lublin-Toruń: Wyd. „Adam Marszałek”.

Summary

Cultural education facing the challenges of civilization

Cultural education is inextricably linked with pedagogy of culture. Pedagogy of culture faces a huge burden of responsibility for carrying out specific process changes and transformations in contemporary culture, not only at the national but also global level. Occurring social changes associated with the deepening crisis in educational, social and economic spheres, make it so far considered as universal values, such as beauty and truth lose their importance in social perception. Hence the need to pay particular attention to the problems of aesthetic education, education to learn how to participate in the culture. In the era of the consumer society, the material and social values are the leading ones. Therefore there is an urgent need for the representatives of various scientific disciplines to make attempts to reevaluate axiological accents and adapting them to the current needs directly related to work, leisure, the role of the mass media, art and cultural animation and participation in these by broad groups of the population. In the process of cultural education new challenges arise for school and cultural institutions, for socio-cultural organizations and organizers of the universities of the third age (open universities). One should not overlook the need for lifelong learning, both addressed to working professionals and people at retirement age.

The task of cultural education and also humanistic education in broader meaning is to help and support each individual in the pursuit of acquaintance with all forms of cultural life, and hence, looking for those values that give humanistic meaning to their lives and action in society.

Key words: pedagogy of culture, humanistic education, cultural education vs pedagogy of culture, social changes and their influence on the lifelong education, education for cultural participation, aesthetic education

Ewa Przybylska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie teraźniejszości

Autorka podejmuje kwestię analfabetyzmu funkcjonalnego w wysoko uprzemysłowionych krajach bogatego Zachodu. W nawiązaniu do najnowszych badań empirycznych przeprowadzonych w Anglii, Francji i Niemczech pokazuje skalę zjawiska. Wymusza ono działania ze strony polityki i systemów oświatowych. Międzynarodowe gremia ekspertów pracują nad kwestiami terminologicznymi. Pojawiają się również nowe koncepcje pracy alfabetyzacyjnej, które podkreślają aspekty psycholingwistyczne i społeczny wymiar piśmienności. Piśmienność jest w nich rozumiana jako praktyka społeczna, na której kształt wpływ wywierają przede wszystkim środowisko życia człowieka, jego biografia, wykształcenie, potrzeby i aspiracje. Z pewnością piśmienność nie ogranicza się do techniki opanowania pisma.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, alfabetyzacja, badania analfabetyzmu funkcjonalnego, edukacja podstawowa dorosłych, Multialfabetyzacja, Nowe Studia Piśmienności

Wprowadzenie: Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie teraźniejszości

Kwestia analfabetyzmu funkcjonalnego na nowo powróciła do polityki, nauki oraz praktyki edukacyjnej krajów bogatego Zachodu. Badania empiryczne pokazują, że fenomen niepiśmienności lub ograniczonej piśmienności jest obecny także w społeczeństwach wiedzy i nowoczesnych technologii komunikacyjno-informacyjnych. W debatach publicznych, prowadzonych w państwach bogatego Zachodu, kwestia niepiśmienności dorosłych obywateli jest często postrzegana nie tyle w kontekście edukacji dorosłych, ile jako dowód porażki systemów szkolnych, które w epoce wiedzy i społeczeństw uczących się przez całe życie nie są w stanie udźwignąć zadania, jakim jest wyposażenie wszystkich absolwentów szkół w umiejętność czytania i pisanie. Kwestia niskich kompetencji w tej dziedzinie, zwłaszcza w środowiskach poszkodowanych pod względem społecznym i edukacyjnym, jest również konsekwentnie podnoszona przez polską pedagogikę i socjologię. Wątek niepiśmienności przewija się przez publikację Zbigniewa Kwiecińskiego, Bogusława Śliwerskiego, Ireneusza Białeckiego i wielu innych badaczy tej problematyki¹.

¹ Tematyka podjęta w artykule zostanie rozszerzona w publikacji przygotowywanej przez autorkę.

W obszarze edukacji dorosłych nasila się dyskusja środowisk naukowych o możliwościach eliminacji deficytu piśmienności w dorosłości. Stała się ona możliwa dzięki „odkryciu” fenomenu także przez politykę i jej wolę zmierzenia się z tym problemem. Gremia naukowe oraz eksperci działający na zlecenie rządów wypracowują strategie przeciwdziałania analfabetyzmowi funkcjonalnemu. W 2010 roku Komitet Regionów Unii Europejskiej wydał dokument pod tytułem *Zwalczanie analfabetyzmu funkcjonalnego – Opracowanie ambitnej europejskiej strategii przeciwdziałania wykluczeniu i wspierania rozwoju osobistego*, w którym postuluje m.in. „włączenie walki z analfabetyzmem do celów przekrojowych zmienionej strategii lizbońskiej po roku 2010 oraz umieszczenie walki z analfabetyzmem wśród strategicznych wytycznych wspólnotowych, które odnoszą się do Europejskiego Funduszu Społecznego” (Komitet Regionów, 2010). Dokument stwierdza, że analfabetyzm dotyka wszystkich grup wiekowych, przede wszystkim ludzi po 45. roku życia; występuje zarówno w miastach, jak i środowiskach wiejskich; nie dotyczy jedynie osób wykluczonych z rynku pracy (połowa osób dotkniętych analfabetyzmem pracuje zawodowo) i nie jest fenomenem łączącym się z migracją (trzy czwarte analfabetów po pięciu latach zamieszkania w nowym kraju posługuje się wyłącznie językiem kraju pobytu). Komitet Regionów rekomenduje między innymi:

- Rozpoczęcie przez Unię Europejską kampanii informacyjnej na temat tego trudnego problemu. Inicjatywa ta mogłaby się przyczynić do przełamania tabu związanego z analfabetyzmem i nakłonić osoby nim dotknięte do zwrócenia się o pomoc.
- Poprawę mechanizmów szkolenia tych analfabetów funkcjonalnych, których ze względu na brak aktywności zawodowej często nie daje się wykryć, a grozi im wykluczenie z programów szkoleń. Chodzi o takie grupy jak osoby przez długi czas bezrobotne, zajmujące się pracami domowymi itp.
- Poprawę udziału w uczeniu się przez całe życie osób pracujących na własny rachunek, na przykład osób prowadzących małe gospodarstwa rolne i właścicieli małych firm, aby ulepszyć ich kluczowe kompetencje i wykorzystać analfabetyzm funkcjonalny (Komitet Regionów, 2010).

Gremia ekspertów pracują również nad wypracowaniem definicji i nowej terminologii, pełniej oddających istotę zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego w krajach, w których obowiązuje i egzekwowany jest powszechny obowiązek szkolny.

Wyjaśnienia terminologiczne

Wiele jest pojęć, terminów i definicji odnoszących się do alfabetyzacji, czyli fundamentalnego procesu edukacji, w wyniku którego człowiek rozwija umiejętność pisanie i czytania, zgodnie z alfabetem przyjętym w danym kraju, oraz umiejętność liczenia. Część z nich ma współcześnie – z perspektywy europejskiej – znaczenie historyczne lub zachowuje adekwatność jedynie w kontekście procesów zachodzących w państwach Globalnego Południa. Wśród pojęć, które zniknęły niemal całkowicie z dyskursów prowadzonych w krajach od wieku lub dłużej egzekwujących powszechny obowiązek szkolny, są takie, jak: analfabetyzm całkowity (realny), analfabetyzm częściowy oraz analfabetyzm powrotny lub wtórny, chociaż ten ostatni, utożsamiany z analfabetyzmem funkcjonalnym, pojawia się niekiedy jeszcze w krajach wysoko uprzemysłowionych w mowie

potocznej. W kontekście niepiśmienności używane są najczęściej pojęcia alfabetyzacja, alfabetyzm funkcjonalny oraz edukacja podstawowa dorosłych.

Alfabetyzm ma wiele znaczeń. W swoim *Drugim Globalnym Raporcie o Uczeniu się Dorosłych i Edukacji* (Global Report on Adult Learning and Education) hamburski Instytut UNESCO do spraw uczenia się przez całe życie (UIL) przedkłada pięć alternatywnych interpretacji alfabetyzmu funkcjonalnego (ang. Literacy):

- Alfabetyzm (piśmienność) jako umiejętność czytania, pisania i liczenia, rozumiana również jako umiejętność kognitywna (z zastosowaniem myślenia logicznego, intuicyjnego i kreatywnego) lub zespół procesów kognitywnych;
- Alfabetyzm (piśmienność) jako umiejętność wykorzystywana w praktyce w różnych kontekstach sytuacyjnych (jak choćby umiejętność adaptująca do funkcjonowania w rodzinie czy środowisku pracy);
- Alfabetyzm (piśmienność) jako zespół praktyk społecznych i kulturowych, zachodzących w specyficznych kontekstach socjoekonomicznych, politycznych, kulturowych i językowych;
- Alfabetyzm (piśmienność) jako umiejętność jednostki polegająca na rozwoju i wykorzystaniu własnych atutów i kompetencji do realizacji indywidualnych celów;
- Alfabetyzm (piśmienność) jako instrument krytycznej refleksji i działania na rzecz społecznych procesów przemian (także alfabetyzm krytyczny lub transformatywny) (UNESCO, 2013, s. 21).

Grupa Ekspertów Unii Europejskiej do spraw alfabetyzacji (EU High Level Group of Experts on Literacy) posługuje się zasadniczo terminem „literacy” w odniesieniu do umiejętności podstawowych (lub bazowych), wychodząc z założenia, że ma ona różne wymiary oraz znaczenia i łączy ponadto rozmaite obszary, jak przykładowo „umiejętność liczenia i kompetencje digitalne i społeczne”. Eksperci unijni nie uchylają się od definiowania „literacy”, która zwłaszcza w wielojęzycznej przestrzeni europejskiej budzi liczne kontrowersje i nieporozumienia. W niektórych przypadkach jest interpretowana stosunkowo wąsko jako umiejętność czytania i pisania; w innych pojawia się w powiązaniu z aspektami kognitywnymi, afektywnymi, motywacyjnymi, kulturowo-historycznymi, kreatywnymi i estetycznymi. Grupa Ekspertów wskazuje ostatecznie na trzy wymiary alfabetyzmu, czyli piśmienności:

- Alfabetyzm bazowy, podstawowy (baseline literacy) jako umiejętność czytania i pisania na poziomie, który daje jednostce pewność siebie i wyzwala motywację do dalszego rozwoju;
- Alfabetyzm funkcjonalny (functional literacy) jako umiejętność czytania i pisania umożliwiająca jednostce rozwój oraz codzienne funkcjonowanie w społeczeństwie, w domu, szkole i pracy;
- Alfabetyzm złożony (multiple literacy) jako umiejętność czytania i pisania, predysponująca do tworzenia, rozumienia, interpretowania i krytycznej percepcji złożonych tekstów (EU High Level Group of Experts in Literacy, 2012).

Na płaszczyźnie międzynarodowej to przede wszystkim studia porównawcze (IALS – International Adults Literacy Survey oraz ALL – Adult Literacy and Lifeskills Survey) dostarczyły już przeszło dekadę temu różnorodnych, akceptowanych także w środowiskach naukowych wzorców definicji i inspiracji do interpretowania „literacy”. Ponadto znaczący wkład w rozwój terminologii wniosło najnowsze Międzynarodowe Badanie Kom-

petencji Osób Dorosłych (Programme for the International Assessment of Adult Competencies — PIAAC), które proponuje nie tyle normatywne, co opisowe i wyjaśniające definicje „literacy” i „numeracy”: Alfabetyzm (literacy) jest w tym badaniu równoznaczny z umiejętnością rozumienia, ewaluacji, korzystania i angażowania się w teksty pisane, celem uczestnictwa w społeczeństwie, osiągania indywidualnych celów oraz rozwoju własnej wiedzy i potencjału. Z kolei umiejętność liczenia (numeracy) wyraża zdolność do dostępu, korzystania, interpretacji i komunikowania informacji oraz koncepcji matematycznych, celem zaangażowania się i sprostania wymagom matematycznym na skalę sytuacji w dorosłym życiu (OECD, 2013, s. 10).

Edukacja podstawowa dorosłych jest współcześnie postrzegana w większości opracowań jako proces umożliwiający rozwój umiejętności podstawowych (*basic skills*) w ramach szeroko rozumianej alfabetyzacji. Umiejętności podstawowe obejmują nie tylko pisanie i czytanie, ale także — do pewnego stopnia — liczenie. Tak rozumiana edukacja podstawowa dorosłych ma za zadanie wykształcić u osób niepiśmiennych umiejętność radzenia sobie z codziennymi obowiązkami, z którymi są konfrontowane, zwłaszcza w społeczeństwach rozwiniętych. Jako że są to zadania wymagające mierzenia się z wyzwaniami charakterystycznymi dla społeczeństw wiedzy i nowych technologii, nie mniej istotna rola przypada kompetencjom informatyczno-komunikacyjnym, szczególnie w dziedzinie obsługi komputera. Współczesne „basic skills” w rozumieniu UNESCO to piśmienność, umiejętność posługiwania się językiem i liczenia (*literacy, language and numeracy*); to umiejętności potrzebne do życia (*skills for life*) albo umiejętności podstawowe, esencjalne (*essential skills*) (UNESCO, 2013, s. 24).

„Edukacja podstawowa dorosłych” jest pojęciem dynamicznym, uwarunkowanym rozwojem społecznym i przyjętymi w danej kulturze kryteriami definiowania poziomów wykształcenia. We współczesnej światowej debacie pojawia się w kontekście paradygmatu uczenia się przez całe życie jako baza całozyciowych aktywności edukacyjnych jednostki. Zakłada się, że celem edukacji podstawowej jest uzyskanie przez jednostkę wiedzy umożliwiającej jej refleksyjne spojrzenie na siebie i otaczający ją świat, dostrzeżenie wzajemnych relacji i kompleksowości zdarzeń i zjawisk, artykulację opinii, życzeń i roszczeń, akceptację różnic i komunikację społeczną oraz adaptację do świata pracy. *Handbook of Adult and Continuing Education* Amerykańskiego Stowarzyszenia for Adult and Continuing Education edukację podstawową dorosłych (*adult basic education*) postrzega przede wszystkim przez pryzmat wyzwań gospodarczych:

Dziś podstawowa edukacja dorosłych odnosi się do niemal wszystkich podstawowych umiejętności, uważanych za niezbędne w dorosłym życiu. Postępy w technologii skłoniły zachodnie społeczeństwa do wzniesienia się ponad prostą definicję podstawowych umiejętności w kierunku takiej, która odzwierciedla pilną potrzebę dorosłych ciągłego przystosowania i przekwalifikowywania się przez całe życie. Nacisk pada na rozwój umiejętności funkcjonalnych, spełniających wymogi gospodarki kapitalistycznej oraz aktywnego obywatelstwa. Aktywność obywatelska jest postrzegana przez pryzmat umiejętności niezbędnych do przyczyniania się do produktywności gospodarczej (Sparks, Peterson, 2000, s. 263).

W państwach członkowskich Unii Europejskiej pojęcie „edukacja podstawowa dorosłych” zyskało na popularności wraz z opublikowaniem Memorandum o uczeniu się przez całe życie. Postulowało ono, obok rozwoju umiejętności czytania, pisania i liczenia w ramach edukacji podstawowej (bazowej), także promowanie szeregu

innych kompetencji predysponujących jednostkę do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Pierwsze koncepcje edukacji podstawowej dorosłych opracowano już w latach 90. ubiegłego wieku. Inspiracja płynęła ze świata pracy. Nowoczesne technologie, masowo wprowadzane w tym okresie do różnych dziedzin gospodarki i sektora usług, spowodowały redukcję miejsc pracy i uwiarydliły nieadekwatność kwalifikacji pracobiorców z wymogami modernizującego się rynku pracy.

W niemieckim obszarze językowym funkcjonują obecnie dwa terminy odnoszące się do nauczania początkowego dorosłych: w Niemczech oraz Szwajcarii mowa jest o edukacji podstawowej dorosłych (*Grundbildung*), podczas gdy w Austrii, celem zdystansowania się od pojęć utożsamianych z uczeniem się dzieci, opowiedziano się za nowym terminem, zainspirowanym angielskojęzycznym słowem „basic”, forsując nazwę „edukacja bazowa dorosłych” (*Basisbildung*). „Termin *edukacja bazowa* został zaimplementowany wraz z pierwszym projektem pilotażowym, w odróżnieniu od *szkoły podstawowej*; chodzi przecież o pracę z dorosłym, która znacznie różni się od pracy z dziećmi, bądź powinna się różnić” (Doberer-Bey, Netzer, 2012, s. 46). W Austrii edukacja bazowa dorosłych obejmuje naukę czytania, pisanie, rozumienia ze słuchu, ustnego komunikowania się, liczenia, operowania danymi (jednostki masy, wagi, miary itp.) oraz obsługi technologii informacyjno-komunikacyjnych. Nacisk pada na rozwój umiejętności uczenia się i organizowania indywidualnych procesów uczenia się. Osobom obcojęzycznym oferowana jest w ramach edukacji bazowej możliwość uczestnictwa w kursie języka niemieckiego. Poszczególnym poziomom nauczania w ramach edukacji bazowej przypisane są, zalecane przez Komisję Europejską, kompetencje kluczowe. Priorytetowo traktuje się kompetencje w dziedzinie komunikacji, rozwiązywania problemów oraz pracy zespołowej (Doberer-Bey, Netzer, 2012, s. 46-47).

W debacie na temat edukacji podstawowej dorosłych w RFN pojawia się wiele definicji tego obszaru, najmniej istnieje konsensus co do tego, iż jej immanentnymi cechami są dynamiczność i elastyczność.

Należy stwierdzić, że edukacji podstawowej dorosłych nie można rozumieć w sposób spójny. Edukacja podstawowa kieruje się aktualnymi wyzwaniami społecznymi i dlatego permanentnie podlega zmianie. Jej precyzyjne zdefiniowanie, jednoznaczne opisanie i określenie jest niemożliwe. W związku z przeobrażeniami naszego świata pracy i życia, zmienia się także edukacja podstawowa. Na jej treść składa się już nie tyle zespół jakichś umiejętności, ile umiejętności dynamicznego i elastycznego działania. Tym samym traci ona swoją formalnie ukonstytuowaną przejrzystość; liczy się nie tylko posiadanie określonych umiejętności, ale przede wszystkim korzystanie i działanie z zastosowaniem tych umiejętności (Tröster, 2000, s. 17).

Edukacja podstawowa dorosłych we współczesnym ujęciu w RFN obejmuje następujące obszary kompetencyjne: 1) interaktywne zastosowanie i wykorzystanie mediów i środków (język, symbole i teksty; wiedza i informacje oraz technologie); 2) interakcje w grupach heterogenicznych (utrzymywanie dobrych relacji międzyludzkich, zdolność do współpracy, pokonywanie i rozwiązywanie konfliktów) oraz samodzielne działanie (działanie w szerszych kontekstach, realizacja planów życiowych i osobistych projektów, obrona i egzekwowanie praw z poszanowaniem ograniczeń i wymogów) (Zeuner, Pabst, 2011, s. 38).

W Szwajcarii, w rozumieniu edukacji podstawowej dorosłych prymat wiedzy ekonomicznej, który jest jawnie eksponowany w większości definicji i rozważań odnośnie do treści pożądanych w tej dziedzinie.

Mowa jest przede wszystkim o rozwoju podstawowych kompetencji, warunkujących aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i integrację z rynkiem pracy. Do kompetencji podstawowych zaliczają się: czytanie i pisanie, umiejętność posługiwania się językiem urzędowym (komunikowanie się w tym języku oraz czytanie ze zrozumieniem i sporządzanie tekstów urzędowych), matematyka na potrzeby codzienności oraz umiejętność świadomego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jednocześnie wskazuje się na konsekwencje braku kompetencji podstawowych osób dorosłych, wyrażające się ograniczoną partycypacją jednostek w życiu społecznym, zawodowym oraz w dziedzinie edukacji, jak i ich negatywnym, hamującym oddziaływaniem na potencjał produkcyjny przedsiębiorstw oraz – na płaszczyźnie gospodarki narodowej – narażanie jej na koszty. „Zgodnie z badaniem Biura BASS² brak kompetencji w dziedzinie pisania kosztuje społeczny fundusz bezrobocia w skali rocznej 1 miliard franków. Z tego tytułu SVEB³ angażuje się od kilku lat na różnych płaszczyznach w promocję kompetencji podstawowych ludzi dorosłych” – widnieje na stronie internetowej Szwajcarskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych.

Skala analfabetyzmu funkcjonalnego we Francji, Anglii i Niemczech

W pierwszej dekadzie XXI wieku pierwsze kraje europejskie przystąpiły do badań nad zjawiskiem niepiśmienności lub inaczej – poziomem kompetencji w piśmie. Przeprowadzono je we Francji, Anglii i Niemczech.

Francja

Badania we Francji, zrealizowane w latach 2004-2005, wyłoniły wśród dorosłego społeczeństwa w wieku produkcyjnym (około 40 mln) grupę wielkości 3,1 mln osób, które – zgodnie z przyjętą skalą umiejętności – zakwalifikowano jako analfabetów funkcjonalnych (9% populacji w wieku produkcyjnym). Badaniami objęto wyłącznie osoby, które uczęszczały do szkół we Francji. 59% analfabetów funkcjonalnych to mężczyźni, tym samym 11% populacji mężczyzn we Francji nie potrafi czytać i pisać, podczas gdy wśród kobiet – 8%. Ponad połowa osób niepiśmiennych przekroczyła 45. rok życia. Zdecydowana większość francuskich analfabetów funkcjonalnych (74%) opanowała język francuski w dzieciństwie w środowisku domowym jako jedyny język. Badania wskazały na zależność między językiem, którym posługują się osoby badane, a niepiśmiennością. W rodzinach, w których mówi się na co dzień innym językiem niż francuski, ryzyko niepiśmienności jest trzykrotnie wyższe niż w rodzinach porozumiewających się w języku francuskim. Także brak świadectwa ukończenia szkoły podstawowej zwiększa prawdopodobieństwo deficytu w sferze czytania i pisania. 35% osób nieposiadających wykształcenia podstawowego zakwalifikowało się do grona analfabetów funkcjonalnych, stanowiąc 49% tej populacji. Kolejne 17% to osoby z wykształceniem podstawowym, 5% – osoby posiadające świadectwo ukończenia 10 klas, 24% – osoby ze średnim wykształceniem zawodowym i 5% to osoby dysponujące świadectwem dojrzałości lub wykształceniem wyższym. Analfabetyzm funkcjonalny dotyka we Francji 8% populacji

² BASS – Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien – Agencja badań nad pracą i kwestiami społeczno-politycznymi.

³ SVEB – Schweizerischer Verband für Weiterbildung – Szwajcarski Związek Kształcenia Ustawicznego.

czynnej zawodowo i 15% osób bezrobotnych. 57% analfabetów funkcjonalnych pracuje zawodowo, z tego 60% jako robotnicy i 30% w sektorze usług (Jeantheau, 2007, s. 56).

Anglia

W wyniku badań przeprowadzonych w Anglii w 2003 roku do populacji analfabetów funkcjonalnych zakwalifikowano 16% z 8730 respondentów w przedziale wiekowym 16-65 lat. Dane te pozwoliły ustalić, że około 5,2 mln Anglików to analfabeci funkcjonalni, zaś 15 mln obywateli kraju plasuje się na najniższym poziomie pod względem umiejętności matematycznych (Howard, 2007, s. 34). Kolejne badanie z 2011 roku nie wykazało istotnej zmiany. Liczba analfabetów funkcjonalnych spadła z poziomu 16% do 14,9%. Wzrósł natomiast o dwa stopnie procentowe odsetek osób kwalifikujących się do najniższego poziomu kompetencyjnego sześciostopniowej skali, na której trzy pierwsze poziomy równoznaczne są z analfabetyzmem funkcjonalnym. Spośród osób zakwalifikowanych do populacji analfabetów funkcjonalnych 4% stanowiły osoby legitymujące się wykształceniem wyższym i 7% wykształceniem średnim (Howard, 2007, s. 35).

Niemcy

Krajowe badanie umiejętności czytania i pisania przeprowadzone w Niemczech w 2010 roku wykazało, że analfabetyzm funkcjonalny dotyka 14% osób w kategorii wiekowej 18-64 lata (7,5 mln obywateli) (Grotlüschen, Riekmann, 2012, s. 15-53). Ponadto przeszło 25% dorosłego społeczeństwa (13,3 mln) ma trudności z pisaniem i czytaniem. Ogółem prawie 60% dorosłych mieszkańców Niemiec klasyfikuje się do grona analfabetów, analfabetów funkcjonalnych oraz osób o niewystarczających umiejętnościach w zakresie czytania i pisania. Spośród populacji analfabetów funkcjonalnych 57% osób pracuje zawodowo (w społeczeństwie ogółem odsetek osób czynnych zawodowo wynosi 66%). Niespełna 17% analfabetów funkcjonalnych to osoby bezrobotne, około 10% stanowią gospodynie domowe lub mężczyźni zajmujący się domem, 2,3% to osoby niezdolne do pracy, 6,4% – emeryci i renciści, około 8% to osoby aktualnie uczące się zawodu. Spośród 57% czynnych zawodowo analfabetów funkcjonalnych ponad 40% pracuje w pełnym, 16% w niepełnym wymiarze godzin (społeczeństwo ogółem: 47% w pełnym wymiarze, 19% w niepełnym wymiarze godzin). Około 20% analfabetów funkcjonalnych osiąga miesięczne dochody brutto poniżej 400 euro, 18% poniżej 1000 euro, 68% powyżej 1000 euro (społeczeństwo ogółem: dochody niższe niż 1000 euro ma 29,6% osób czynnych zawodowo). W liczbach absolutnych większa część analfabetów funkcjonalnych żyje w środowiskach wiejskich i w małych miastach; 35% zamieszkuje w gminach do 20 tys. mieszkańców, 32% w gminach liczących od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców, 33% w gminach powyżej 100 tys. mieszkańców. W dużych miastach prawdopodobieństwo spotkania analfabetów funkcjonalnych jest wyższe niż w mniejszych gminach. Wynika to ze struktury zamieszkania ludności; większa część dorosłego społeczeństwa mieszka w małych gminach. Dane statystyczne podważają tezę, że analfabeci funkcjonalni mieszkają na obszarach poszkodowanych pod względem edukacyjnym. W populacji osób czynnych zawodowo odsetek analfabetów funkcjonalnych płci męskiej jest wyższy niż kobiet (17,4% do 11,6%). Także wśród osób zakwalifikowanych do populacji mającej trudności w czytaniu i pisaniu przeważają mężczyźni (28,7% do 23%). Udział mężczyzn w populacji analfa-

betów funkcjonalnych wynosi 59,9%. Nadreprezentacja mężczyzn występuje we wszystkich grupach wiekowych: w przedziale wiekowym 18-29 lat mężczyźni stanowią 15%, kobiety 10%, wśród 30-39-latków odpowiednio 16,8% i 12,9%, w grupie wiekowej 40-49 lat – 18,7% i 9,9%, w grupie 50-64 lata – 17,9%, podczas gdy kobiety 13,4%. W populacji osób, których pierwszym językiem nie jest język niemiecki, odsetek analfabetów funkcjonalnych kształtuje się na poziomie 40%, podczas gdy w populacji osób władających językiem niemieckim jako językiem ojczystym wynosi 9,9%. Niespełna 20% analfabetów funkcjonalnych nie posiada świadectwa ukończenia jakiegokolwiek szkoły. Wykształceniem niskim legitymuje się 47,7% analfabetów funkcjonalnych, wykształceniem średnim 18,9%, wyższym 12,3%⁴. Status ucznia ma 0,6% analfabetów funkcjonalnych. Ryzyko analfabetyzmu funkcjonalnego w dorosłości wynosi w przypadku osób nieposiadających wykształcenia podstawowego 60%, w przypadku osób z niskim wykształceniem 25%, ze średnim wykształceniem spada do poziomu poniżej 10%, w przypadku osób z wykształceniem wyższym do poziomu poniżej 6%. W badaniach wzięto pod uwagę aktywność analfabetów funkcjonalnych w edukacji formalnej, pozaformalnej oraz w obszarze edukacji nieformalnej na przestrzeni 12 miesięcy poprzedzających badanie. W porównaniu do ogółu społeczeństwa analfabeci funkcjonalni rzadziej uczestniczą w kształceniu ustawicznym; w kształceniu formalnym 9% (społeczeństwo ogółem 13%); w edukacji pozaformalnej 28% (42%) i edukacji nieformalnej 15% (społeczeństwo ogółem – 25%). Analfabeci funkcjonalni najczęściej korzystają z ofert edukacji zawodowej organizowanych przez zakłady pracy (54%), 28% populacji uczestniczy w innych formach edukacji zorientowanej na potrzeby rynku pracy, 18% w ofertach edukacji pozazawodowej. Na przestrzeni 12 miesięcy poprzedzających badanie analfabeci funkcjonalni na równi z ogółem czynnego zawodowo społeczeństwa korzystali z poradnictwa edukacyjnego (9%).

Badania empiryczne, prowadzone aktualnie na coraz szerszą skalę, pokazują, że populacja osób z trudnościami w czytaniu i pisaniu jest liczna i silnie zróżnicowana. Niewiele jest wspólnych atrybutów charakterystycznych dla całej populacji, choć niewątpliwie większość osób niepiśmiennych z determinacją ukrywa swój deficyt i próbuje na różne sposoby radzić sobie w życiu, mimo braku tej fundamentalnej kompetencji. Ludzie ci żyją w różnych środowiskach; ich sytuacja rodzinna, zawodowa i ekonomiczna jest zróżnicowana; za pomocą różnych strategii i z odmiennym efektem pokonują wyzwania dnia codziennego. Na ich motywację do opanowania języka pisanego wpływ wywierają konkretne sytuacje życiowe, na które składają się indywidualne ambicje edukacyjne, szanse i bariery w dostępie do edukacji, doświadczenia biograficzne, także nadzieje i obawy związane z podjęciem nauki.

Rozmiar zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego we współczesnych społeczeństwach wiedzy dowodzi, że nadzieje pokładane w powszechnej edukacji szkolnej są złudne; co roku opuszczają szkołę młodzi ludzie, którzy nie opanowali umiejętności pisania i czytania w stopniu, który umożliwia im sprostanie wymogom rynku pracy czy innym obszarom aktywności społecznej. Niekorzystne warunki środowiskowe, ubogie w bodźce zachęcające do posługiwania się pismem na co dzień, zwiększają ryzyko utraty zdolności do uczestnictwa

⁴ Wykształcenie wyższe dotyczy osób posiadających świadectwo maturalne lub inne uprawnienie do podjęcia studiów w wyższej szkole zawodowej, np. tzw. maturę specjalistyczną oraz osób z wykształceniem wyższym niż średnie.

w kulturze opartej na słowie pisany. Jednocześnie skala fenomenu analfabetyzmu funkcjonalnego wymusza poszukiwanie nowych koncepcji umożliwiających efektywne procesy alfabetyzacji. W ostatnich dekadach ubiegłego wieku piśmienność stała się przedmiotem intensywnych studiów specjalistów wielu dziedzin naukowych. Szczególnie głośnym echem odbiły się tzw. Nowe Badania Piśmienności oraz koncepcja Multialfabetyzacji.

Piśmienność jako praktyka społeczna w świetle Nowych Badań Piśmienności

Innowacyjność ruchu Nowych Badań Piśmienności, skupionych wokół Brytyjczyka Briana Streeta, polegała na odrzuceniu tezy o jednorodności praktyk piśmiennych. Wbrew popularnym teoriom głoszącym wpływ piśmienności na sposób myślenia i istotę dyskursu społecznego oraz hipotezom o jednolitych następstwach piśmienności na wszystkie społeczności, przedstawiciele tego środowiska założyli, iż poszczególne społeczności rozwijają swoje własne, specyficzne piśmienności. Uznawszy czytanie i pisanie za przejaw działania społecznego, za wydarzenie o zauważalnych przyczynach i skutkach, umieścili piśmienność w obszarze antropologii. Przyjmując tę perspektywę, dostrzegli w piśmie, obok jego funkcji komunikacyjnej, czynnik zapośredniczący wszechstronną aktywność człowieka.

Piśmienność to nie tylko znajomość pisma jako kodu: liter jako ideogramów; nie tylko umiejętność pisania i czytania. Owszem są to kompetencje elementarne — i w szkołach elementarnych zwykle wyuczane — ale stanowiące jedynie podstawę rozległego i wewnętrznie zorganizowanego kompleksu własności, które wynikają z rozpoznania swoistych możliwości pisma nie tylko jako kodu, ale i jako medium słowa, powołującego do życia oddzielny obszar zachowań językowych, a także pozajęzykowych, lecz przez możliwości te inspirowanych. Piśmienność jest więc rezultatem uwewnętrznienia — przez jednostki bądź całe zbiorowości — obrazu języka wytworzonego za sprawą wizualizacji i utrwalenia znaków językowych oraz budowanych z nich wypowiedzi. Jest przepustką do „papierowego świata” — od świata pierwotnego „życia języka”, słowa żywego, oralności i ustanawiającego własne formy nie tylko wypowiedzi, ale i zachowań, a nawet doświadczeń. A może zwłaszcza doświadczeń — piśmienność dokonuje bowiem radykalnego rozszerzenia uniwersum doświadczenia kulturowego, wzbogacając je o nowy obszar, będący również pewną postacią życia, tyle że „życia na papierze”, a więc osobliwego, wyznaczonego przez osobliwą „ontologię kulturową” pisma, nie mniej potrafiącego przekraczać jej granice, przenikać do świata spoza nich i na swój sposób go kształtować (Godlewski, 2010, s. 52).

Piśmienność nie ogranicza się do techniki czy procesu pisania, lecz ma charakter indywidualny, uwarunkowany sytuacją życiową i kontekstem kulturowym jednostki, który kształtuje i uprawomocnia jej praktyki piśmienne, wpływając na wszelkie sfery jej aktywności. Antropologia piśmienności wyróżnia trzy rodzaje praktyk piśmiennych: Po pierwsze, praktyki pisma (praktyki czytania i pisania), wyrażające się jego bezpośrednim zastosowaniem w konkretnych sytuacjach i celach, aktem tworzenia i odbierania wypowiedzi pisemnych, np. odbiór tekstów literackich, nieliterackich przekazów pisemnych, procesy tworzenia tekstów itp. Po drugie, praktyki zapośredniczone przez pismo, w których stanowi ono jeden z elementów szeroko rozumianej aktywności jednostki, zbiorowości lub instytucji, umożliwiające interakcję, np. działalność instytucji sądownictwa, admini-

stracji, szkolnictwa czy w sferze prywatnej – korespondencja, praktyki religijne wspierane tekstami albo codzienne funkcjonowanie zorganizowane według kalendarza i zegarka. Trzeci rodzaj to praktyki umysłu piśmiennego niezwiązane bezpośrednio z posługiwaniem się pismem, lecz ukształtowane pod jego wpływem, np. własności poznawcze i komunikacyjne, umiejętność wypowiedzi ustnej, umiejętność prowadzenia dyskursów, debaty naukowej, argumentacji (Godlewski, 2010, s. 56-61).

Piśmienność, zgodnie ze stanowiskiem reprezentantów Nowych Studiów Piśmienności, nie sprowadza się do technicznego opanowania liter; nie jest fenomenem niezależnym od czasu i przestrzeni, lecz umiejętnością wykorzystania przez jednostkę słowa pisanego w określonym czasie i różnorodnych kontekstach społecznych. Jako jeden z podstawowych przejawów ludzkiej działalności piśmienność jest niczym innym jak zjawiskiem społecznym i integralną częścią środowiska, w którym ma miejsce; stąd też mowa o „ekologii języka pisanego” (Barton, Hamilton, 1998, s. 5-6).

Multialfabetyzacja

Różnorodność w sferze piśmienności stanowi również punkt wyjścia koncepcji pracy alfabetyzacyjnej rozwiniętej przez Grupę z Nowego Londynu, międzynarodowego zespołu ekspertów reprezentujących różne dyscypliny naukowe, który zebrał się po raz pierwszy w New London w hrabstwie New Hampshire (USA) we wrześniu 1994 roku, by ocenić stan badań pedagogicznych nad kwestią alfabetyzacji (Barton, Hamilton, 1998, s. 5-25). Eksperti wyszli z przesvědczenia, że kanoniczny model języka jest abstrakcją, gdyż w krajach anglojęzycznych obowiązują różnorodne modele języka angielskiego, a tym samym – ze względu na różnice kulturowe oraz dynamiczne zmiany w mediach komunikacyjnych – także alfabetyzacja, czyli proces nauczania – uczenia się czytania i pisania, podlega radykalnym przeobrażeniom i wpływom kontekstualnym. Zdecydowano, by użyć terminu Multialfabetyzacja, akcentując w ten sposób, po pierwsze, wielość kanałów komunikacji międzyludzkiej oraz mediów, a po drugie, kulturową i lingwistyczną różnorodność, znamionną dla rozmaitych środowisk społecznych, obfitującą w teksty występujące w globalizującym się świecie. Odejście od terminu „zwykłej alfabetyzacji” manifestowało zerwanie z tradycyjnymi koncepcjami nauczania społeczeństw czytania i pisania, traktującymi język jako stabilny system, opierający się na jednakowych regułach, jak przykładowo konieczności opanowania relacji między dźwiękiem a literą, ale także przeciwstawienie się pedagogice autorytarnej, która w mniejszym lub większym stopniu, wiązała się z alfabetyzacją, zdominowaną przez aspekty techniczne. Zaproponowana w zamian Pedagogika Multialfabetyzacji miała kształtować się w zależności od specyfiki kulturowej i kontekstualnej, sprzyjając rozwojowi umiejętności kognitywnych, kulturowych oraz społecznych, pożądanych w danej rzeczywistości życia uczących się osób. W niektórych kontekstach kulturowych – np. w społeczności Aborygenów lub środowisku multimedialnym – jak podkreślają twórcy koncepcji – wizualne środki przekazu okazują się znacznie bardziej skuteczne i bliższe językowi niż te, do których sięga „zwykła alfabetyzacja”. Argumentem silnie przemawiającym za koncepcją Multialfabetyzacji jest powiązanie współczesnych tekstów z tym, co wizualne, dźwiękowe, przestrzenne czy behawioralne. Na kształt środowiska życia coraz silniejszy wpływ wywierają mass media, multimedia oraz elektroniczne hipermedia, tworzące zna-

czenia przeważnie w sposób multimodalny: pisemno-lingwistyczne tryby znaczeń stają się częścią audiowizualnych, przestrzennych wzorców znaczeń, wymagających nowej, multimodalnej alfabetyzacji. Drugiego argumentu dostarczyły twórcom koncepcji zarówno różnorodność lokalna, podlegająca nieustannej dynamice i zyskująca wciąż nowe zabarwienie, jak i globalne powiązania, oferujące znaczenia wymagające codziennej negocjacji w społecznościach lokalnych i przestrzeniach zawodowych, ulokowanych coraz częściej w ramach globalnych sieci. W konsekwencji, paradoksalnie, język angielski rozwija się w kierunku „lingua mundi” – języka świata oraz lingua franca – powszechnego języka globalnego handlu, mediów, polityki, a jednocześnie coraz silniej różnicuje się na skutek lokalnej specyfiki wynikającej z akcentu, rodowodu, charakteru dominujących subkultur czy profesjonalnych kompetencji społeczności. Grupa ekspertów kładzie nacisk na nowe wyzwania wobec procesów nauczania – uczenia się języka, wynikające z kulturowej i lingwistycznej różnorodności. Przekraczanie lingwistycznych granic, kompetencja poruszania się wśród wielości znaczeń kulturowych i językowych, uczestnictwo w zróżnicowanych procesach komunikacji i posługiwanie się kilkoma różnymi kodami językowymi są w kontekście globalizacji komunikacji oraz rynku pracy wymogiem, z którym przychodzi jednostkom mierzyć się na płaszczyznach lokalnych. Aktualne wyzwania – podkreślają twórcy koncepcji – wymuszają zmiany pedagogiki alfabetyzacyjnej, zwłaszcza porzucenia obowiązującego w tradycyjnej pracy alfabetyzacyjnej modelu formalnego standardowego narodowego języka pisanego na rzecz nieograniczonej, elastycznej gramatyki, umożliwiającej artykulację różnic kulturowych, subkulturowych, regionalnych, technicznych i innych oraz multimodalnych kanałów znaczeniowych, przesądzających o skuteczności komunikacji.

Zakończenie

Współczesne koncepcje piśmienności oraz pracy alfabetyzacyjnej jednoznacznie akcentują „rozproszenie” praktyk piśmiennych, ulokowanych w lokalności i podmiotowości jednostki. Uczenie się czytania i pisania w dorosłości jest procesem całkowicie indywidualnym. Różnorodność celów, wyobrażeń o korzyściach płynących z ich osiągnięcia, motywacji do uczenia się, ale także doświadczeń biograficznych i trudności pojawiających się na drodze do piśmienności czyni alfabetyzację tą dziedziną edukacji dorosłych, która – mimo iż urzeczywistniana z reguły w kontekstach instytucjonalnych – wnika głęboko w biograficzność, prywatność, codzienność uczestników procesów nauczania – uczenia się. Narzucanie standardów i jedynie słusznych wzorców językowych sprzeniewierza się nadrzędnej dziś idei poszanowania różnorodności, ale także interesom jednostek, których oczekiwania i nadzieje wiązane z umiejętnościami czytania i pisania są na wskroś indywidualne.

Bibliografia

- Barton D., Hamilton M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Doberer-Bey A., Netzer M. (2012). Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich. *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 1.
- EU High Level Group of Experts on Literacy (2012). Act Now. Final Report. Zacierpnięte 15 kwietnia 2014 r. Strona internetowa http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf.

- Godlewski G. (2010). *Antropologia pisma: nowe obszary*. W: Ph. Artières, P. Rodak, *Antropologia pisma. Od teorii do praktyki*. Warszawa: Wyd. UW.
- Grottlüschen A., Riekman W. (red.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level – One Studie*. Münster – New York – München – Berlin: Waxmann.
- Howard U. (2007). *Wissenschaftliche Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung*. W: F. Knabe (red.). *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster – New York – München – Berlin: Waxmann.
- Jeantheau J.-P. (2007). Low levels of literacy in France. First results from IQV survey 2004/05 – focus on the ANLCI module. W: F. Knabe (red.), *Wissenschaft und Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster – New York – München – Berlin: Waxmann.
- Komitet Regionów (2010). „Zwalczanie analfabetyzmu funkcjonalnego – Opracowanie ambitnej europejskiej strategii przeciwdziałania wykluczeniu i wspierania rozwoju osobistego” (2010/C 175/07). Zaczepnięte 15 kwietnia 2014 r. Strona internetowa SVEB 2013. http://www.nettax.pl/serwis/imgpub/duuec/2010/175/c_17520100701pl00260030.pdf – Zaczepnięte 10 grudnia 2013 r. Strona Internetowa <http://www.alice.ch/-de/themen/politik>
- OECD (2013). *Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris.
- Sparks B., Peterson E.A. (2000). Adult basic education and the crisis of accountability. W: A.L. Wilson (red.), *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey Bass, A. Wiley Company.
- Street B. (1985). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press.
- Tröster M. (2000). *Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen*. W: M. Tröster (red.), *Spannungsfeld Grundbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013). *The second Global Report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy*. Hamburg.
- Zeuner Ch., Pabst A. (2011). *Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt. Literalität alssoziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Summary

Literacy and basic education of adults as a challenge in contemporary times

The author takes the issue of Literacy in industrialized wealthy countries. Referring to the empirical research conducted in England, France and Germany, shows the scale of the phenomenon, which imposes activities carried out by policy and educational systems. International experts groups still are working on terminological problems. This orientation towards new literacies is largely psycholinguistic or sociocultural in nature. There are a lot of new concepts of Literacy. Literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that is always embedded in socially constructed principles.

Key words: adult education, adult basic education, literacy, literacy research, multiliteracies, new literacy studies

Prekarna praca jako produkt współczesnej cywilizacji

W opracowaniu podjęto problematykę przeobrażeń współczesnego świata pracy, zwłaszcza elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy oraz rosnącego zapotrzebowania na pracowników portfolio. Rozważaniom poddano również rozwój tzw. „prekarnej pracy”, która stanowi bezpośrednią konsekwencję elastyczności płac, zatrudnienia i umiejętności. Ten upowszechniający się na całym świecie nowy rodzaj pracy stanowi wyzwanie dla systemu edukacji i jest powiązany z jego urynkownieniem.

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, prekariat, praca, edukacja, elastyczność

Wprowadzenie

Istotę niniejszego opracowania dobrze oddaje teza sformułowana przez Zygmunta Freuda, iż coś się dzięki rozwojowi cywilizacji zyskuje, ale coś się w zamian traci (Freud, 2013). Odnosząc ją do tematu artykułu, Autorka podjęła problematykę przeobrażeń istoty pracy zawodowej, która na skutek postępującego procesu globalizacji, zmienia swój etyczny charakter; staje się coraz bardziej niepewna, tymczasowa, „prekarna”. W opracowaniu zaprezentowano również refleksję poświęconą edukacji, którą w pewnym sensie rozpatrywać można jako pułapkę prowadzącą do prekarnej pracy.

Elastyczny świat pracy – przyjaciel czy wróg?

Współczesna cywilizacja charakteryzuje się wielką dynamiką rozwoju, której skutkiem jest „niepewność” towarzysząca każdej ludzkiej biografii. Odwołując się do stanowiska U. Becka, można stwierdzić, iż żyjemy w świecie wyprodukowanego ryzyka, które jest ceną postępu (Beck, 2002). Analizując proces zmian, jakie przyniosła ze sobą pierwsza dekada XXI wieku, należy zwrócić uwagę na poważny ubytek „pewności”, która dawała ludziom psychiczny komfort codziennej egzystencji. Ta pewność dotyczyła praktycznie wszystkiego. Demokracji, która się miała rozszerzać i umacniać; gospodarki, która miała rosnąć, dając wszystkim coraz lepsze życie; jakości życia, która miała się nieustannie poprawiać oraz stosunków społecznych, a zwłaszcza wolności, których postęp był pewny, w miarę jak społeczeństwa miały się rozwijać; a nawet wiedzy, która

zdawała się niepodważalna i powszechnie akceptowana. W zamian za to pojawiła się „niepewność”, jako kluczowy element powszechnej świadomości (Żakowski, 2012).

Identyfikując problem niepewności i odnosząc go do tematu niniejszego opracowania, należy zauważyć, iż w sferze pracy dokonały się znaczące zmiany o charakterze jakościowym. Z punktu widzenia rozwoju cywilizacji można je oceniać jako bardzo postępowe. Praca stała się mniej uciążliwa, a znacznie bardziej bezpieczna. Poprawie uległy stosunki pracy, zwiększyło się wynagrodzenie. Jednocześnie coraz rzadziej stosuje się formy tradycyjnego zatrudnienia, szybciej zmienia się też struktura popytu na pracę. Analiza zakresu tych zmian pozwala na sformułowanie następujących prawidłowości:

1. Coraz wyraźniej oddziela się pojęcie „pracy” od pojęcia „zatrudnienia”. Inaczej mówiąc, coraz mniej pracy realizuje się poprzez stałe zatrudnienie.
2. Zatrudnienie także jest inne. Wymaga pracy bardziej zindywidualizowanej, do czego dostosowuje się jej charakter, organizację i warunki.
3. Wzrost konkurencyjności wywołany procesami globalizacji prowadzi do wzrostu elastyczności pracy sprzyjającej efektywniejszemu działaniu organizacji. Stosuje się rozwiązania umożliwiające szybszą wymianę pracowników oraz w większej skali zadaniowe i okresowe umowy o pracę.
4. Zmianie ulegają modele pracy w biografii ludzi. Model stałego zatrudnienia w okresie od ukończenia szkoły czy uczelni do momentu przejścia na emeryturę staje się anachroniczny. Przerwy w zatrudnieniu wykorzystywane są nie tyle na wychowanie dzieci, co na dokształcanie czy zmianę kwalifikacji. Okres aktywności zawodowej trwa dłużej. Wiek emerytalny przesuwa się na okres późniejszy (Golinowska, 2004, s. 33-34).

Zmiany te są coraz szybsze i coraz mniej poddają się predykcji. Ich kierunki na całym świecie są podobne, choć skala i tempo są związane z cechami specyficznymi dla każdego społeczeństwa. Niewątpliwie wspólną ich cechą wydaje się: utrata bezpieczeństwa socjalnego i wzrost sfery niepewności jednostek na wszystkich kontynentach.

Niepewność w świecie pracy wiąże się z faktem, iż coraz częściej mówi się i pisze o „końcu pracy” w klasycznym znaczeniu, obejmującym pełnoetatowe zatrudnienie, najczęściej na czas nieokreślony oraz ściśle wyznaczone zadania. W związku z zachodzącymi dynamicznie przeobrażeniami na znaczeniu zyskują *elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy*, obejmujące sposoby jej wykonywania odbiegające od tradycyjnego modelu pracy najemnej. Główną ich właściwością jest – zgodnie z nazwą – „elastyczność” czasu i miejsca pracy, stosunku pracy, relacji pracownika z pracodawcą, wynagrodzenia i zakresu pracy. W literaturze przedmiotu (np. Czepulis-Rutkowska, 2005) formy te określane są często jako *nowe i nietypowe*, bo charakterystyczne dla epoki postindustrialnej oraz dostosowane do potrzeb i możliwości nowej gospodarki. Elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy – z założenia – stanowią optymalne rozwiązanie przede wszystkim dla osób, które nie mogą pracować w pełnym wymiarze godzin lub w jednym miejscu pracy, m.in. dla matek wychowujących dzieci, osób młodych, osób niepełnosprawnych, a także specjalistów i przedstawicieli wolnych zawodów. Ich stosowanie – również z założenia – pozwala pracodawcom lepiej dostosowywać się

do zmieniającego się popytu i obniżyć koszty prowadzenia swojej działalności, a pracownikom pogodzić obowiązki zawodowe z życiem prywatnym i osiągnąć większą satysfakcję z wykonywanej pracy.

Globalizacja i nowoczesne technologie tworzą nowe możliwości dotyczące tego, jak, kiedy i gdzie jest wykonywana praca. Praca jest tym, co się robi, a nie tym, gdzie się chodzi. W związku z tym uelastycznieniu podlega obecnie zarówno czas pracy, jak i miejsce jej wykonywania:

1) Elastyczny czas:

- a) Elastyczne godziny — opcja pozwalająca pracownikom ustalać ich czas pracy: elastyczne godziny, główne godziny pracy, godziny kaskadowe, czas w zamian (równoważny czas pracy), elastyczne przerwy, praca w niepełnym wymiarze godzin, zredukowany czas pracy, dzielenie pracy, dzielenie się pracą, praca na wezwanie.
- b) Elastyczne tygodnie — opcja pozwalająca pracownikom różnicować ich schemat pracy w obrębie tygodniowym: system skróconego tygodnia pracy, wymiana dni roboczych na pracę w weekendy, samodzielny wybór zmian, tydzień pracy — tydzień wolnego.
- c) Elastyczny rok — opcja, która pozwala pracownikom różnicować ich schemat pracy w obrębie roku: praca w czasie roku szkolnego, godziny wolne w roku, urlop w zamian.

2) Elastyczne miejsce:

- a) Elastyczna lokalizacja — opcja, która pozwala pracownikom wykonywać zadania służbowe w miejscach innych niż wyznaczone miejsce pracy: telepraca, praca z domu, praca zdalna, telecommuting.
- b) Elastyczne miejsce wykonywania pracy — opcja, która pozwala pracownikom wykonywać pracę w siedzibie firmy, ale w różnych miejscach: gorące biurko (Tadeusiak-Jeznach, Gryczko, b.r.w., s. 21).

Za sprawą uelastycznienia czasu i przestrzeni gospodarka, rynek pracy i życie zawodowe uległy znaczącym zmianom. Jak wskazuje R. Sennett w *Korozji charakteru* (Sennett, 2006, s. 55-81, 112-113), przeszliśmy od świata pracy opartego na hierarchicznych piramidach do układu luźnych sieci. Ludzie, którzy decydują się na zmianę pracy, coraz częściej doświadczają „ruchów horyzontalnych”, w których zamiast poruszać się do góry, chodzą bokiem niczym krab. Dzieje się tak dlatego, iż nowoczesna korporacja, opierając się na elastyczności zatrudnienia, nawet już nie udaje, że oferuje pewność pracy. Ze względu na zwiększającą się przypadkowość karier, pojęcie „pewności pracy” zastąpione zostało przez przeświadczenie, iż bezpieczeństwo leży w byciu „zatrudnialnym” (Aldridge, 2006, s. 58-59). Według R. Sennetta rozwój elastycznego kapitalizmu, choć z założenia powinien umożliwić bardziej swobodne kształtowanie naszego życia, prowadzi do powstania nowych obciążeń i form ucisku, a także do korozji tych elementów charakteru człowieka, które odpowiadają za trwałość więzi międzyludzkich, czyniąc go wręcz jednostką amoralną. Elastyczność pracy powoduje jej niepewność, a jednocześnie występującą w niej sprzeczność. Z jednej bowiem strony oczekuje się od pracownika mobilności, otwartości na zmiany i podejmowania ryzyka, a z drugiej lojalności, zaangażowania, zaufania do swojej organizacji i realizowanych przez nią celów.

Wydaje się zatem, iż elastyczny kapitalizm jest „elastyczny” tylko o tyle, o ile wszyscy akceptujemy jego warunki i jesteśmy gotowi zrezygnować z tradycyjnego modelu pracy oraz pasywnego wzorca kariery zawodowej rozumianej jako strukturalna własność zawodu lub organizacji, a opartej na bezpieczeństwie i stabilności.

Na skutek zarysowanych przeobrażeń cywilizacyjnych, rzeczywiście powoli do przeszłości odchodzą tradycyjne modele organizacji czasu w ciągu życia, dotychczas dominujące w kulturze wielu społeczeństw europejskich. Obecnie pojawia się nowy model życiowej organizacji czasu uwarunkowany większą indywidualizacją aktywności zawodowej i elastycznym światem pracy preferującym „pracę atypową”. Model ten składa się z pięciu faz: (1) kształcenie/szkolenie, (2) prace podejmowane przed rozpoczęciem kariery (głównie różnego rodzaju prace dorywcze i/lub w niepełnym wymiarze podejmowane już w trakcie nauki, a przed rozpoczęciem „prawdziwej” kariery zawodowej), (3) kariera zawodowa, (4) okres przejściowy (zatrudnienie w celu uzupełnienia okresów potrzebnych do nabycia prawa do emerytury, kształcenie, prace w niepełnym wymiarze), (5) emerytura. O ile wcześniej struktura wykorzystania czasu w ciągu życia była ściśle fazowa (młodość-edukacja, wiek średni-praca, starość-wypoczynek), o tyle w wyłaniającym się nowym modelu, mimo tego, że nadal składa się on z faz, struktura ta jest bardziej równoległa. Charakteryzuje się on tym, że pracownicy łatwo zmieniają miejsca pracy oraz swoje funkcje zawodowe. Ceną tej swobody jest jednak to, iż nie mają oni w zasadzie prawnych gwarancji utrzymania czy też powrotu na wcześniejsze miejsce pracy. Oczekuje się, że w przyszłości trend ten będzie jeszcze bardziej wyraźny niż obecnie (Golinowska, 2004, s. 31-32).

Najbardziej rozwiniętą formę 5-fazowego modelu prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1. Nowy model życiowej organizacji czasu w państwach europejskich

Organizacja czasu	Etapy życia						
	1 faza 0-15	Okres aktywności zawodowej (wiek)				5 faza starość >75/80+	
		2 faza 15-25/30	3 faza 25/30-60		4 faza 60-75/80		
			25/30-40/45	40/45-55/60	55/60-65		65/75-80
Biografia najbardziej złożona; przyszły model Kombinacje mogą występować równoległe lub sekwencyjnie		Elastyczna praca (różne typy pracy: zmiana miejsc pracy połączona z przerwami w zarabkowaniu					
					Przechodzenie na emeryturę (elastyczne)		
		Fazy samozatrudnienia połączone z pracą najemną					
		Fazy bezrobocia					
		Aktywność społeczna (opieka)					
		Kształcenie					
		Wypoczynek					

Źródło: S. Golinowska (red.) (2004). *W trosce o pracę. Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2004*. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, s. 31.

W nawiązaniu do wskazanego modelu, będącego konsekwencją uelastyczniania czasu i miejsca pracy, powstaje pytanie: Czy zmiany zachodzące w świecie pracy są dla jednostki przyjazne, czy wrogie?

Z jednej strony, rzeczywiście wielu badaczy zachwala elastyczność „nowej pracy”, przyjmując stanowisko, iż stanowi ona wyraz niebywałego postępu cywilizacyjnego.

Z drugiej jednak strony, z perspektywy pracownika, zauważyć można mankamenty elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy, wyrażające się m.in. następującymi zjawiskami: mniejszym bezpieczeństwem zatrudnienia; niższym wynagrodzeniem (przy niepełnym wymiarze czasu pracy); osłabionym kontaktem ze środowiskiem pracy i współpracownikami, a także utrudnionym dostępem do informacji, co się dzieje w firmie, co prowadzić może do mniejszego utożsamiania się z organizacją; trudnościami w wywiązywaniu się z obowiązków zawodowych w przypadku nowych, nieznanych wcześniej rozwiązań organizacyjnych; zatarciem granicy między czasem pracy a czasem wolnym; naruszeniem prywatności życia rodzinnego i zasad jego dotychczasowego funkcjonowania (*Elastyczne formy pracy*, 2007, s. 64).

Elastyczność, a co za tym idzie, rozproszenie pracy w czasie i w przestrzeni, wydaje się najbardziej charakterystycznym megatrendem współczesnego świata pracy. Nie ma jednak wątpliwości, iż wpływa ona bardzo negatywnie na życie ludzi. Zwiększa poczucie niepewności, a nawet ryzyka; pozbawia jednostki elastyczności ich czasu, który staje się bardziej przepełniony niż kiedykolwiek wcześniej; nie sprzyja także podejmowaniu decyzji życiowych wymagających stabilizacji, jak choćby związanych ze sferą osobistą człowieka i bliskich mu osób. W ten również sposób to „praca wygrywa”. Nie ma bowiem wątpliwości, iż elastyczność w pracy powoduje stratę elastyczności w innych sferach życia. Jednocześnie od jednostki wymaga się ustawicznego dostosowywania się do zmian, których tempo przybrało wręcz zawrotną szybkość; dostosowywania się pod groźbą wykluczenia i marginalizacji. Adaptacyjność współczesnego człowieka uczyniono nawet jednym z czterech filarów „Europejskiej Strategii Zatrudnienia”, obok zatrudnialności, przedsiębiorczości i równości szans. Zdolność adaptacyjna pracowników i pracodawców to filar mający na celu propagowanie elastycznych form zatrudnienia, nowoczesnych sposobów zarządzania organizacją, a także edukację w celu ciągłego dopasowywania się do zmieniającej się sytuacji rynkowej, o której Autorka pisze w dalszej części opracowania.

Konkludując powyższą refleksję i skłaniając się do wniosku, iż nowy, elastyczny świat pracy jawi się jednostce bardziej jako wrogi niż przyjazny, można jednocześnie wyrazić obawę, czy możliwe jest, aby przez 50 lat swojego życia zawodowego była ona w stanie aktywnie adaptować się do elastyczności pracy.

W kierunku nowego typu zatrudnienia

Kontynuując prezentowaną refleksję, a także poszukując odpowiedzi na powyżej sformułowaną wątpliwość, tę część artykułu można rozpocząć od dwóch następujących spostrzeżeń:

1. Nastąpił podział zatrudnienia na tradycyjne i elastyczne.
2. Zmiany w sposobach i formach zatrudnienia skutkują zapotrzebowaniem na nowych, elastycznych i multizadaniowych pracowników, tzw. pracowników portfolio.

Nawiązując do pierwszego stwierdzenia, należy przypomnieć, iż *tradycyjny model zatrudnienia* można zdefiniować jako pracę w ramach stosunku pracy między pracownikiem a zatrudniającym go pracodawcą. Charakter takiego typowego zatrudnienia cechuje się przede wszystkim stosunkiem pracy nawiązanym na podstawie

bezterminowej umowy o pracę, w pełnym wymiarze czasu, w stałych godzinach, obejmującym powszechne dobowe i tygodniowe normy czasu pracy, świadczonym w określonym miejscu, z reguły w siedzibie pracodawcy i pod jego nadzorem. Natomiast w *modelu elastycznym* forma zatrudnienia i rodzaj umowy mogą być inne niż umowa o pracę na czas nieokreślony; wymiar czasu pracy może odbiegać od zatrudnienia na pełny etat; miejsce zatrudnienia może być inne niż siedziba pracodawcy; regularność zatrudnienia może być różna niż praca w określonych godzinach; a długość zatrudnienia może być inna niż długoletnie ciągłe zatrudnienie. Cechą tego modelu jest również to, że następuje odchodzenie od podporządkowania pracowników pracodawcy, na rzecz poszanowania autonomii i odpowiedzialności za pracę samodzielną (Wojewódzki Urząd Pracy, 2012).

Aktualnie w polskim prawie obowiązują dwa rodzaje świadczenia pracy: *zatrudnienie pracownicze* w ramach stosunku pracy podlegające przepisom Kodeksu pracy oraz innym przepisom prawa pracy, które obejmuje: umowy terminowe (na czas określony, próbny i czas wykonywania określonej pracy); zatrudnienie w niepełnym wymiarze czasu; pracę tymczasową; telepracę; pracę na wezwanie, dzielenie pracy oraz *zatrudnienie niepracownicze* będące formą wykonywania pracy, w której nie ma pracodawcy i pracownika, tylko zleceniodawca i zleceniobiorca. Najpopularniejszą formą zatrudnienia niepracowniczego są umowy cywilnoprawne (umowa o dzieło, umowa zlecenia, umowa agencyjna); praca nakładczą, praca rotacyjna, outsourcing i in. Stosunki niepracownicze dotyczą także jednostek wykonujących wolny zawód; samodzielnie prowadzących działalność gospodarczą oraz artystów. Nie ma tu zastosowania Kodeksu pracy, jest za to Kodeks cywilny, według którego reguluje się prawa i obowiązki stron (Wojewódzki Urząd Pracy, 2012).

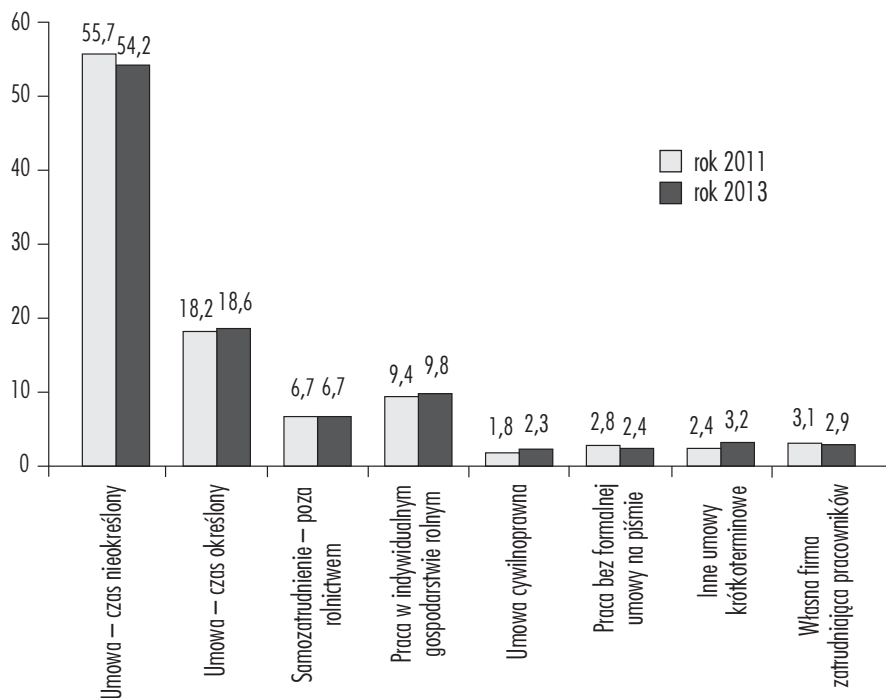
Dać należy, iż w modelu elastycznym stosuje się zarówno formy zatrudnienia pracowniczego, jak i niepracowniczego. Jak podkreślono we wcześniejszych rozważaniach, model ten staje się coraz bardziej powszechny, ponieważ w określonych okolicznościach odpowiada realiom rynku pracy bardziej niż tradycyjna umowa o pracę.

Odwołując się do danych statystycznych, warto przeanalizować, jak kształtują się oba wskazane rodzaje zatrudnienia – tradycyjne i elastyczne – na polskim rynku pracy.

Z raportu *Diagnoza społeczna 2013* (Czapiński, Panek, 2013, s. 125) wynika, iż tylko 54,2% pracowników było zatrudnionych na podstawie umów na czas nieokreślony, które wykazują ponadto tendencję spadkową. Polska wyróżnia się wśród innych państw członkowskich Unii Europejskiej stosowaniem umów na czas określony, których udział zwiększył się z 18,2% do 18,6%. Rośnie także liczba osób świadczących pracę jedynie na podstawie umów cywilnoprawnych – z 1,8% do 2,3% oraz innych umów krótkookresowych – z 2,4% do 3,2%.

Odsetek pracujących według różnych rodzajów umów zaprezentowano na wykresie 1.

Jak można wnioskować z przytoczonych danych, choć jeszcze wiele kontrowersji wzbudza kwestia elastycznych form pracy, takich jak umowy cywilnoprawne (pogardliwie nazywane „śmieciowymi”), to ich udział w polskiej gospodarce zwiększa się. Nie podejmując pogłębionej analizy zalet i wad tej formy prawnej, na podstawie danych *Bilans Kapitału Ludzkiego* (Czarnik, Turek, 2014, s. 34-42) można określić skalę występowania tego rodzaju umów w populacji osób w wieku produkcyjnym.



Wykres 1. Odsetek pracujących według różnych rodzajów umów w 2011 i 2013 r.

Źródło: J. Czapiński, T. Panek (red.) (2013). *Diagnoza społeczna 2013. Warunki jakości życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, s. 126.

Z raportu BLK *Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków* wynika, podobnie jak z wcześniej przytoczonej *Diagnozy*, iż dominującą formą zatrudnienia pozostaje umowa o pracę – w ten sposób zatrudnionych było w 2013 roku, według tego źródła, ok. 44,9% osób. Umowy cywilnoprawne realizowała mniej więcej jedna osoba na czternaście, co daje ogółem 1 mln 775 tys. Polaków, mniej więcej po równo kobiet i mężczyzn¹. Wśród osób zatrudnionych w ten sposób dominowali specjaliści (21,8%), pracownicy handlu i usług (20,1%) oraz robotnicy niewykwalifikowani (19,2%). Pod względem stażu pracy i sytuacji rodzinnej osoby z umowami

¹ Jak wskazują autorzy tego raportu, jeśli jednak wykluczmy tych, którzy w okresie badania realizację umów cywilnoprawnych mieli już za sobą (większość) – pozostaje tylko 630 tys. osób aktualnie zatrudnionych w ten sposób. Jeśli tę grupę ograniczymy do tych, którzy pracę wykonywaną w ramach umowy o dzieło lub zlecenie uważali za swoją główną pracę, to liczba pracowników „topnieje” do niespełna 350 tys. Okazuje się bowiem, że znaczna część osób (ok. 30%) zatrudnionych na umowach cywilnoprawnych uzyskuje równocześnie zarobki z regulamej pracy etatowej (a dalsze prawie 10% – z innych źródeł poza etatem). Z mniej więcej 190 tys. osób zatrudnionych w okresie badania równocześnie w ramach etatu i na podstawie umowy o dzieło/zlecenie jedynie 16,6 tys. (niespełna 10%) uważało pracę wykonywaną w ramach umowy cywilnoprawnej za swoje główne źródło zarobkowania.

cywilnoprawnymi są bardzo podobne do etatowców – wyraźnie częściej można jednak spotkać wśród nich osoby z wyższym wykształceniem (częstość 1,5 razy większa) bądź aktualnie uczące się (częstość 8 razy większa).

Z kolei z raportu *Wykształcenie, praca, przedsiębiorczość Polaków* (Czarnik, Turek, 2012, s. 10) na podstawie deklaracji badanych osób można wnioskować, iż umowy cywilnoprawne zdecydowanie najczęściej występują w grupie osób najmłodszych – taką formę zatrudnienia zadeklarowało prawie 20% osób poniżej 25. roku życia i 7% osób od 25. roku wzwyż. W porównaniu do osób zatrudnionych wyłącznie na umowę o pracę, zatrudnieni jedynie na umowę cywilnoprawną: są przeciętnie o ok. 8 lat młodszy; zdecydowanie częściej są stanu wolnego i zdecydowanie rzadziej mają dzieci na utrzymaniu; prawie 10-krotnie częściej nadal się uczą (zwłaszcza studiują) – co trzecia osoba zatrudniona na umowę cywilnoprawną nadal się kształci (28% mężczyzn, 33% kobiet), podczas gdy w grupie osób pracujących etatowo nadal uczących się jest zaledwie 4%.

Jak wynika z zaprezentowanego materiału empirycznego, zauważyć można, iż obok modelu tradycyjnego zatrudnienia, coraz silniej rozwija się nowy typ oparty na elastyczności pracy. Tym samym również, coraz większa liczba pracowników jest zmuszona do podejmowania m.in. zatrudnienia niepracowniczego. Należy także zwrócić uwagę, iż zatrudnienie to, a zwłaszcza umowy cywilnoprawne, dotyczy w większym stopniu osób młodych, uczących się, studiujących.

Kontynuując refleksję i rozwijając drugie stwierdzenie sformułowane w tej części artykułu, warto podjąć wątek wzrastającego zapotrzebowania gospodarki na pracowników elastycznych. W nawiązaniu do procesu segmentacji rynku pracy i podziału ogółu zatrudnionych na część zasadniczą, czyli trzon, oraz część marginalną, zauważyć również można, iż oczekiwania wobec elastyczności zatrudnionych są zróżnicowane.

Oczekiwania wobec elastyczności pracowników z rynku pierwotnego dotyczą głównie istoty pracy, a więc konieczności korzystania ze wszystkich dostępnych zasobów wiedzy; kreowania nowych dyscyplin, które w danym momencie odpowiadają na potrzeby rzeczywistości technologicznej, ekonomicznej, społecznej; wychodzenia poza uznane ramy działania. Pracownikom z rynku pierwotnego pracodawcy starają się zapewnić optymalne warunki pracy, w tym i umów, tak aby zapewnić im bezpieczeństwo pracy. Nie oznacza to jednak, iż na rynku tym przeważają umowy o pracę na czas nieokreślony. Pracownicy mogą decydować się także na inne formy zatrudnienia, które w ich rozumieniu są dla nich bardziej korzystne (np. kontrakt, umowa o dzieło, samozatrudnienie). Elastyczności wymaga się także od pracowników rynku wtórnego. W tym przypadku dotyczy ona najczęściej korzystania z elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy, ale w sposób jednostronny – przez pracodawcę; pracownikom oferując jedynie życie w ciągłej płynności i niestabilności. Celem korzystania z innych niż standardowe formy umów jest obniżenie kosztów pracy, szczególnie dotyczących ubezpieczenia społecznego i zwolnień. Elastyczność dotyczy tu jedynie popytu na pracę, wymuszając całkowitą sztywność podaży pracy (Matusiak, Kuciński, Gryzik, 2009, s. 60-61).

Kategorię elastycznego pracownika można częściowo scharakteryzować, posługując się określeniem A. Giddensa „pracownik z portfolio”, oznaczającym ludzi posiadających szereg umiejętności zawodowych i rekomendacji z poprzednich miejsc pracy, którymi będą się oni posługiwać w życiu zawodowym. „System portfolio” oznacza jednostki z teczka pełną kwalifikacji, z łatwością zmieniające jedną pracę czy zawód na inne

(Giddens, 2004, s. 436, 440). Dodać należy, iż to Ch. Handy, aby wykreować na nowo koncepcję pracy, wprowadził pojęcie „portfela pracy”, pozwalające opisać, w jaki sposób różne elementy pracy wykonywanej w naszym życiu pasują do siebie, tworząc wyważoną całość. Handy wyróżnił pięć podstawowych typów pracy wchodzących w skład portfela: pracę za pensję i pracę za honorarium będące formami płatnej pracy; pracę w domu, pracę charytatywną oraz naukę przez pracę będące pracą wykonywaną bez wynagrodzenia. Jak przewiduje przytaczany badacz, w przyszłości praca portfelowa będzie ewoluowała w kierunku wykonywania kilku prac w niepełnym wymiarze godzin, gdyż pieniądze przychodzą obecnie z wielu źródeł i na różne sposoby, a pracownicy coraz częściej nie należą do żadnej organizacji, ani nikogo innego (Handy, 1998, s. 147-166).

W polskiej literaturze przedmiotu szczegółowej charakterystyki pracownika portfolio dokonała A. Lipińska-Grobelny. Zdaniem tej autorki pracownik portfolio, w pewnym uproszczeniu, łączy elastyczne formy czasu i organizacji pracy. Zjawisko to bywa określane w nomenklaturze prawniczej „zatrudnieniem hybrydowym” polegającym na równoległym zawieraniu z jedną osobą większej liczby umów. Pracownik portfolio to osoba, która dysponuje kilkoma „portfelami prac”, czyli pracuje dla więcej niż jednego pracodawcy: na podstawie o umowy o pracę; pozostaje w jednym stosunku pracy i pracuje dodatkowo na umowę cywilnoprawną; pozostaje w jednym stosunku pracy i jest samozatrudniona; jest samozatrudniona i realizuje różne umowy cywilnoprawne dla różnych klientów. Powyższy opis stanowi uzasadnienie do traktowania pracy portfolio jako przykładu dywersyfikacji form i czasu pracy. Mamy tu bowiem do czynienia z elastycznością zatrudnienia i elastyczną organizacją czasu pracy (Lipińska-Grobelny, 2013, s. 136-139).

Konkludując tę część rozważań, uznać można, że rozwój nowego, elastycznego typu zatrudnienia staje się coraz bardziej powszechny, w związku z czym jednostka będzie zmuszona podejmować działania w celu sprostania temu wyzwaniu.

Prekarna praca pułapką systemu edukacji?

Jedną z najważniejszych konsekwencji wynikających z rozwoju elastycznego modelu zatrudnienia jest niewątpliwie pojawienie się tzw. *prekarnej pracy*, oznaczającej pracę niepełną, bez zabezpieczeń i perspektyw, głównie tymczasową, często również niskopłatną. Określenie to wywodzi się ze słowa „prekariat” — neologizmu powstałego z połączenia słów „precarious” oznaczającego sytuację niepełną i niestabilną oraz „proletariat”. Prekariusze to właśnie ludzie wykonujący prekarną pracę, którzy muszą się z niej utrzymać.

Pojęcie „prekariat” zostało wprowadzone przez amerykańskiego profesora Guya Standinga (Standing, 2011), który rozumie przez nie nową, groźną klasę społeczną, niebezpieczną dla porządku społecznego i politycznego. Autor ten zaproponował nowy paradygmat stratyfikacji społecznej, którego podstawą uczynił tezę o coraz większej fragmentaryzacji struktury społecznej na skutek globalizacji. Choć dawne klasy utrzymują się nadal w niektórych częściach świata, to współcześnie jego zdaniem wyodrębnić można siedem grup:

1. Elitę składającą się z małej liczby absurdalnie bogatych globalnych obywateli, którzy panują nad światem i są zdolni wywierać wpływ na rządy państw.

2. Salariat obejmujący zatrudnionych na stabilny pełen etat, ulokowanych zwłaszcza w wielkich korporacjach, agencjach rządowych i administracji publicznej.
3. Pracowników wolnych zawodów, pod wieloma względami równorzędnych do salariatu określanych mianem *proficians*, którzy pracują niezależnie, na własny rachunek, bez potrzeby długoterminowego i pełnoetatowego zatrudnienia w jednej firmie.
4. Pracowników fizycznych stanowiących rdzeń dawnej „klasy robotniczej”. Dodać należy, iż liczebność tej grupy systematycznie zmniejsza się.
5. Prekariat obejmujący tzw. prekariuszy, czyli osoby zatrudnione na podstawie elastycznych form zatrudnienia.
6. Osoby bezrobotne, których brak pracy rozpatrywać można jako część życia w prekariacie.
7. Wykluczonych społecznie nazywanych również lumpen-prekariuszami (Standing, s. 9-10).

Pojawienie się prekarnej pracy stanowi konsekwencję procesu globalizacji i „utowarowienia” wszystkich aspektów naszego życia oraz jest bezpośrednim efektem postępującej od lat 80. XX wieku elastyczności płac, zatrudnienia, miejsc pracy i umiejętności. Uelastycznianie świata pracy doprowadziło do wzrostu liczby osób o mniejszej, bezpieczniejszej formie zatrudnienia. W ten również sposób miliony ludzi zarówno z zamożnych, jak i wschodzących gospodarek rynkowych weszły w skład prekariatu. Prekariusze to pracownicy o statusie „tymczasowy” — bez gwarancji, że za 5 lat, miesięcy czy choćby tygodni będą zajmować się tym samym. Rozwijając wątek prekariatu, należy dodać, iż pojęcie to obejmuje nie tylko osoby pracujące w ramach elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy, ale tym samym cierpiące na brak siedmiu form zabezpieczeń związanych z pracą — w przeciwieństwie do proletariatu, dla którego po II wojnie światowej zbudowano system bezpieczeństwa socjalnego. Gwarancje te dotyczą: zabezpieczenia rynku pracy, a więc zobowiązania „pełnego zatrudnienia” i możliwości wykonywania pracy zarobkowej; zabezpieczenia zatrudnienia; zabezpieczenia miejsca pracy; bezpieczeństwa w pracy; zabezpieczenia reprodukcji umiejętności; zabezpieczenia dochodu, a także zabezpieczenia reprezentacji, czyli posiadania kolektywnego głosu na rynku pracy (Standing, s. 7-8, 13-14).

Jednym ze sposobów przedstawienia prekariusza jest opisanie go jako „denizen”. Denizen to ktoś, kto z takiego czy innego powodu ma ograniczone prawa, np. obywatelskie, kulturalne, socjalne, ekonomiczne i polityczne; to obywatel gorszej kategorii, niepełny obywatel, *quasi*-obywatel, półobywatel. Dające się wywieść z czasów rzymskich pojęcie „denizen” zazwyczaj określało obcokrajowców posiadających prawo pobytu i handlu, jednak bez pełni praw obywatelskich. Pojęcie to zostało rozszerzone w tym przypadku na życie korporacyjne, z różnego typu pełnoprawnymi „obywatelami”, jak salariat z prawem głosu w firmie, obejmującym decyzje i działania oraz „denizenami korporacji”, a więc pracownikami tymczasowymi, dorywczykami, podwykonawcami zewnętrznymi, zleceniobiorcami, którzy posiadają niewiele uprawnień i praw (Standing, s. 19-20).

Zdaniem G. Standinga prekariat oznacza z jednej strony odrębną grupę socjoekonomiczną; klasę w procesie tworzenia. Składa się ona z osób o minimalnym poziomie zaufania do kapitału i państwa, czym różni się

od salariatu. Jej pozycja jest specyficzna, posiada „okrojony status”, a struktura „dochodu społecznego” nie odwzorowuje dawnych pojęć klasy czy zawodu. Zdaniem przytaczanego autora większość pracujących tymczasowo lub w niepełnym wymiarze czasu pracy jest bliska znalezienia się w prekariacie, ponieważ tacy pracownicy mają bardzo słabe związki ze stosunkami produkcji, posiadają niskie dochody w porównaniu z wykonującymi podobną pracę na stałe i niewielkie możliwości zawodowe. Oczywiście posiadanie tymczasowego zajęcia nie zawsze musi być oznaką pracy bez perspektyw i jest korzystne, jeśli daje satysfakcję i możliwość realizacji kariery zorientowanej na projekty, w której przechodzi się od jednego krótkoterminowego zadania do kolejnego. Inną pokrywającą się częściowo z prekariatem grupą są „niezależni wykonawcy” i „wykonawcy zależni”, choć nie można tu postawić znaku równości z prekariatem, ponieważ wielu wykonawców jest pod pewnymi względami zabezpieczonych i posiada silną tożsamość zawodową. Niemniej jednak trzeba pamiętać, że osoby przydzielane przez innych do zadań, nad którymi mają znikomą kontrolę, są szczególnie narażone na duże ryzyko popadnięcia w „prekarność”. Kolejną grupą powiązaną z prekariatem są pracownicy call center, którzy stali się symbolem globalizacji, życia w zaprogramowanym elektronicznie świecie i pracy wyalienowanej. Następną grupę tworzą stażyści, czyli świeżo upieczeni absolwenci, studenci czy nawet osoby przed rozpoczęciem studiów, które przez jakiś czas pracują za bardzo małą stawkę lub za darmo, wykonując drobne prace biurowe. Wskazane drogi prowadzą potencjalnie do prekariatu. Należy jednak podkreślić, iż nie wszyscy członkowie tych głównych grup wykazują jednoznacznie cechy wystarczające, by wskazywać ich przynależność do nowej kształtującej się klasy. Być może interesującym sposobem zakreszlenia takiej granicy jest tzw. „dysonans statusu”, po pojęciem którego rozumieć można ludzi z relatywnie wysokim formalnym wykształceniem, zmuszonych akceptować pracę o statusie lub zarobkach poniżej ich oczekiwań i kwalifikacji, co przypuszczalnie prowadzić będzie do ich sfrustrowania i oportunistu. G. Standing sam przyznaje, że nie ma dobrych wskaźników dla prekariatu, ale jednocześnie twierdzi, że współcześnie należy doń (lub jest nim zagrożona) co najmniej jedna czwarta osób dorosłych na świecie (Standing, s. 9-13, 20-22, 33).

Nie wdając się w polemikę z zaproponowaną przez tego autora stratyfikacją społeczną i wyróżnionym przez niego prekariatem, dla celów niniejszego opracowania „prekaryzację” rozpatrywać należy nie tyle w odniesieniu do klasy społecznej, ile jako pewne zjawisko lub proces, odnoszony właśnie do pracy zawodowej i wcześniej zaprezentowanych rozważań na temat elastycznego świata pracy i nowego typu zatrudnienia. Polemika taka wymagałaby bowiem odrębnej refleksji, tym bardziej iż w świetle stanowiska G. Standinga pojęciem prekariatu określić można zarówno wielu wykształconych absolwentów uczelni wyższych, jak i pracowników naukowych pracujących na umowach czasowych. Tę nową klasę tworzy przecież zarówno młodzież, jak i osoby dorosłe, z różnych środowisk wiejskich i miejskich, ze zróżnicowanym wykształceniem i z różnymi stażami pracy, ale za to charakteryzujący się brakiem stałego zatrudnienia.

Dlatego też w drugim rozumieniu pojęć „prekariat” i „prekarność” rozważać można brak trwałej tożsamości opartej na pracy. Jak pisze o tym przytaczany autor:

Oprócz niepewności pracy i niepewności dochodu społecznego członkowie prekariatu doświadczają braku tożsamości opartej na pracy. Jeśli już są zatrudnieni, to ich praca nie daje możliwości rozwoju kariery. Wy-

konują zajęcia nieznane tradycji społecznej, bez poczucia przynależności do społeczności zawodowej opartej na stałych praktykach, kodeksach etycznych oraz normach zachowań, wzajemności i braterstwa. Prekariuszki i prekariusze nie czują się częścią solidarnej społeczności pracowniczej, co sprawia, że funkcjonują w poczuciu alienacji i instrumentalnego traktowania. Nie wisi nad nimi „widmo przyszłości”, które dałoby im świadomość, że to, co mówią, robią czy czują dziś, będzie miało silny lub trwały wpływ na ich długofalowe relacje. Prekariat wie, że nie ma widma przyszłości, tak samo jak nie ma przyszłości dla tego, co robi (Standing, s. 15).

Z powyższego wynika, iż elastyczność i niepewność zatrudnienia jest dotkliwa podobnie jak sam brak pracy, a być może dotkliwsza jeszcze bardziej. Ludzie są niespokojni i zestresowani, a przy tym „nie dość” lub „nazbyt” wykwalifikowani w swojej pracy. Żyją w ciągłym niepokoju i lęku, w obawie, że z dnia na dzień mogą ją stracić, co nie pozostaje bez wpływu na ich zachowania w życiu osobistym, rodzinnym oraz na zdrowie fizyczne i psychiczne. W przypadku zdrowia psychicznego i emocji pojawia się syndrom czterech odczuć: gniewu, anomii, lęku i alienacji (cztery A od angielskich słów – anger, anomie, anxiety, alienation). Ludzie tacy stają się „sprekaryzowani”, co oznacza, że są poddawani presji i doświadczeniom prowadzącym do niepewnej egzystencji, życia w teraźniejszości, bez tożsamości zapewniającej poczucie bezpieczeństwa, jak również bez szansy rozwoju osiąganego przez pracę i styl życia. Podejmują niezabezpieczone formy pracy, która nie daje żadnych szans na poczucie tożsamości zawodowej ani budowanie kariery (Standing, s. 22, 27).

Odwołując się do danych statystycznych z raportu „Key Data on Education in Europe 2012”, można szacować, iż średnio 10-15% pracowników na terenie Unii Europejskiej w wieku 25-64 lata ma podpisane umowy tymczasowe. Te ogólne dane skrywają różnice między państwami – najmniejszy odsetek takich umów odnotowuje się m.in. w Estonii, na Litwie, Malcie i w Rumunii, a najwyższy – w Hiszpanii, Polsce i Portugalii. W tych ostatnich państwach około jedna czwarta siły roboczej jest zatrudniona na czas określony (EACEA P9 Eurydice, 2012, s. 185-186).

Z powyższego raportu wynika optymistyczny wniosek, iż wskaźnik pracowników tymczasowych spada wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia, co sugeruje, że to osoby słabiej wykształcone będą częściej doświadczać niepewności zatrudnienia. Czy wniosek ten nie jest jednak zbyt dalekosieźny?

W tym kontekście rozważań warto odnieść pojęcie prekarniej pracy do edukacji. Prekariusze boleśnie przekonują się bowiem, iż ideały wpajane w dzieciństwie i młodości wskazujące, iż praca jest powinnością i obowiązkiem człowieka, a drogą do pracy jest systematyczna edukacja, zderzają się z odmiennymi realiami elastycznego świata pracy. Prowadzi to do zwątpienia w wysoką wartość pracy i edukacji, a także sens uczestnictwa w życiu społecznym we wszystkich jego wymiarach.

Można zaryzykować tezę, iż edukacja zastawia na młodzież pułapkę prekarności, skoro komercjalizacja kształcenia na wszystkich poziomach jest dziś zjawiskiem globalnym. W przypadku Polski tezę tę można odnieść zwłaszcza do szkolnictwa wyższego.

Choć tak wielu młodym ludziom tworzy się obecnie szanse edukacyjne, to na rynku pracy – przez całe ich życie zawodowe – towarzyszyć im będzie niepewność. W skład prekariuszy wchodzić będą ludzie wykształceni,

absolwenci z tytułami licencjata, inżyniera, magistra, osoby kontynuujące naukę i łączące ją ze stażami zawodowymi czy po prostu młodzi ludzie, którzy zakończyli już edukację i wkroczyli bądź starają się wkroczyć na rynek pracy.

Jakie zatem znaczenie mają w tym aspekcie następujące zjawiska, a częściowo i osiągnięcia:

1. W okresie lat 2000-2009 w państwach Unii Europejskiej populacja studentów studiów wyższych wzrosła średnio o 22% (roczny wskaźnik wzrostu to 2,7%), osiągając na początku 2010 roku prawie 19,5 mln osób. Pomimo tego ogólnego wzrostu liczby absolwentów, coraz wyższy staje się odsetek posiadających zbyt wysokie kwalifikacje w stosunku do zatrudnienia, które znajdują. Więcej niż jeden na pięciu absolwentów studiów legitymuje się zbyt wysokimi kwalifikacjami do swojej pracy. Jednocześnie, co istotne, absolwenci studiów wyższych – w skali europejskiej – wchodzą na rynek pracy trzy razy szybciej niż osoby mające ukończoną szkołę średnią. Czas przejścia do pierwszego zatrudnienia to 5 miesięcy (EACEA P9 Eurydice, 2012, s. 12, 16).

2. W krajach Unii Europejskiej udział osób w przedziale wiekowym 30-34 lata legitymujących się dyplomem wyższej uczelni wyniósł w 2012 roku 36% w porównaniu z 34% w 2010 roku i 28% w 2005 roku. Zgodnie z przyjętą strategią „Europa 2020”, za siedem lat wskaźnik ten powinien wynieść przynajmniej 40%. Polska z wynikiem 39,1% uplasowała się nieco powyżej unijnej średniej. Cel wyznaczony naszemu krajowi w ramach strategii „Europa 2020” jest o 5,9 punktu procentowego wyższy – do 2020 roku przynajmniej 45% Polaków powinno legitymować się dyplomem wyższej uczelni (*Wyższe wykształcenie Polaków na tle Unii Europejskiej*, 2013).

3. Nie ma również wątpliwości, iż najbliższa przyszłość Europy leży w rękach 94 mln Europejczyków w wieku od 15 do 29 lat. Rynek pracy najbardziej doświadcza jednak właśnie tych młodych ludzi – w 2011 roku zatrudnionych było zaledwie 34% z nich, co stanowiło najniższy odsetek kiedykolwiek zarejestrowany przez Eurostat. Od początku kryzysu gospodarczego z 2008 roku rynek pracy stał się coraz mniej przyjazny dla młodzieży – bezrobocie w tej grupie wzrosło o 1,5 mln, osiągając w 2011 roku poziom 5,5 mln, czyli 21% w skali Unii (Mascherini, Salvadore, Meierkord, Jungblut, 2012). W przypadku Polski statystyka ta kształtuje się następująco: w skali kraju co dziewiąty bezrobotny posiada dyplom wyższej uczelni, a w dużych miastach co czwarta taka osoba pozostaje bez zatrudnienia (*Bezrobotny jak magister. Liczba bezrobotnych z dyplomem bije rekordy*, 2012).

4. W 2012 roku Polska przeznaczyła na edukację 5,8% PKB. Średnie koszty generowane na ucznia, niezależnie od szczebla drabiny edukacyjnej, wahały się w granicach 5,6 tys. dolarów rocznie, czyli około 17,7 tys. zł. Koszt nauki studenta uczelni wyższej czy studiów doktoranckich wyniósł średnio 7,7 tys. dolarów rocznie, czyli 24,4 tys. zł. Należy dodać, iż kwoty te są znacznie mniejsze niż w większości krajów OECD (OECD, 2012).

Przytoczone dane sygnalizują tendencję do przekształcania systemu szkolnictwa w stały element społeczeństwa rynkowego. Przesuwa się tym samym rolę edukacji w kierunku formowania „kapitału ludzkiego” i przygotowania do pracy. Jak pisze G. Standing, jest to jeden z najobrzydliwszych aspektów globalizacji. System edukacji przedstawia się jako przemysł, jako źródło zysków przynoszące również zarobki z eksportu, jako obszar konkurencji pomiędzy państwami, uniwersytetami i szkołami klasyfikowanymi według wskaźników

efektywności. Szkoły i uniwersytety przejęli administratorzy narzucający dostosowany do rynku „model biznesowy”. Ogólnym celem tego globalnego przedsięwzięcia jest wytwarzanie towarów zwanych „certyfikatami” i „absolwentami”. Utowarowienie edukacji jest zdaniem autora chorobą społeczną, która ma swoją wysoką cenę. Dążenie systemu kształcenia do pomnożenia „kapitału ludzkiego” nie stworzyło bowiem lepszych perspektyw pracy. Wykształcenie sprzedawane jako dobro inwestycyjne, które nie przynosi ekonomicznego zwrotu, jest zatem dla większości kupujących po prostu oszustwem. Jeśli edukację sprzedaje się jako dobro inwestycyjne, jeśli podaż certyfikatów nie ma końca i jeśli te nie przynoszą obiecanego zysku, czyli dostępu do dobrych prac i wysokiego zarobku, prowadzić to będzie do rozgoryczenia, rozczarowania i gniewu w skali światowej (Standing, s. 92-98).

Wydaje się nawet, iż proces ten już się rozpoczął, a za jego wyraz można uznać kształtujące się coraz intensywniej tzw. pokolenie NEET (not in employment, education or training), czyli „młodzieży bez pracy, nauki, szkolenia”. Pokolenie to powoli staje się wskaźnikiem wycofania z rynku pracy, i ze społeczeństwa w ogóle.

Liczba osób w wieku 15-29 lat bez jakiegokolwiek zajęcia regularnie zwiększa się. W Unii Europejskiej wzrosła ona z 13% w 2008 roku do 15,9% w 2013 roku, a w Polsce z 12,7% do 16,2% w tym samym okresie. Warto zaznaczyć, że w 2008 roku odsetek „NEET-sów” w żadnym kraju nie przekroczył 20%. W 2013 roku takich państw było już pięć (Grecja – 28,9%, Włochy – 26%, Bułgaria – 25,7%, Hiszpania – 22,5% oraz Chorwacja – 20,9%) (*Nie pracują, nie uczą się, wegetują*, 2014). Jak podaje Eurofound, polscy „NEET-si” kosztują ponad 5 mld euro rocznie, a na jednej tylko takiej osobie gospodarka i państwo tracą 37 tys. zł. Realny koszt ich utrzymania to 1,5% naszego PKB – jeden z wyższych wyników w Europie, znacznie powyżej średniej (Mascherini i in., 2012).

Konkludując zatem ostatnią część prezentowanych rozważań, w nawiązaniu do refleksji na temat prekarnego rynku pracy, a także promowania i wspierania idei inwestowania w kapitał ludzki poprzez edukację, nie sposób oprzeć się wrażeniu, iż pojawia się wątpliwość o sens podejmowania intensywnych wysiłków edukacyjnych. Oczywiście, z jednej strony nie ma wątpliwości, iż „lepiej być wykształconym, niż nim nie być”. Z drugiej jednak strony przyznać należy, iż słuszność mają młodzi ludzie – wychowywani od dzieciństwa w duchu nauki; przekonywani przez rodziców i nauczycieli, iż powinni dobrze się uczyć i „inwestować w siebie” – kiedy wkraczając na rynek pracy, zmuszeni podjąć „prekarną pracę”, nie potrafią zrozumieć, dlaczego tak się stało.

Zakończenie

Jeśli przyjąć stanowisko Guya Standinga, to wraz z postępującym procesem globalizacji i uelastyczniania zatrudnienia liczba osób podejmujących prekarną pracę będzie systematycznie rosła na całym świecie. Sytuacja ta prowadzić również będzie do pogłębiania się dysfunkcyjnych aspektów tego zjawiska. Oznacza to, iż prekariuszem może stać się każdy z nas, gdyż nie ma już dziś chyba jednostek, które w warunkach dynamiki współczesnej cywilizacji i elastycznego świata pracy posiadałyby poczucie długotrwałego bezpieczeństwa. Istnieje tym samym obawa, czy edukacja, w której uczestniczyliśmy i uczestniczyć mamy przez dalszą część naszego życia, uchroni nas przed tym niebezpieczeństwem?

Bibliografia

- Aldridge A. (2006). *Konsumpcja*. Warszawa: Wyd. „Sic!”
- Beck U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.
- Bezrobotny jak magister. Liczba bezrobotnych z dyplomem bije rekordy* (2012). Zaczepnięte 20 sierpnia 2014. Strona internetowa http://forsal.pl/artykuly/613840,bezrobotny_jak_magister_liczba_bezrobotnych_z_dyplomem_bije_rekordy.html
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2013). *Diagnoza społeczna 2013. Warunki jakości życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czarnik S., Turek K. (2012). *Wykształcenie, praca, przedsiębiorczość Polaków*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Czarnik S., Turek K. (2014). *Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Czepulis-Rutkowska Z. (2005). *Nietypowe formy zatrudnienia a zabezpieczenie społeczne. Czy realizowana jest koncepcja flexicurity? W: Elastyczny rynek pracy i bezpieczeństwo społeczne. Flexicurity po polsku?*, red. M. Rymśza. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- EACEA P9 Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Elastyczne formy pracy. Poradnik dla pracodawców* (2007). Białystok: Wyd. WSE.
- Freud Z. (2013). *Kultura jako źródło cierpień*. Warszawa: Aletheia.
- Gerlach R. (2012). *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Giddens A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Golinowska S. (red.) (2004). *W trosce o pracę. Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2004*. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju.
- Handy Ch. (1998). *Wiek przewyższonego rozumu*. Warszawa: Business Press.
- Lipińska-Grobelny A. (2013). *Pracownik portfolio – analiza współczesnej wieloletowości. Organizacja i Kierowanie*, nr 2 (155).
- Mascherini M., Salvatore L., Meierkord A., Jungblut J.M. (2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg, Publications Office on the European Union 2012: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Matusiak K.B., Kuciński J., Gryzik A. (2009). *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Nie pracują, nie uczą się, wegetują. Pokolenie NEET-sów rządzi Europą*. (2014). Zaczepnięte 30 sierpnia 2014. Strona internetowa <http://forsal.pl/artykuly/814013,nie-pracuja-nie-ucza-sie-wegetuja-pokolenie-neet-sow-rzadzi-europa.html>
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012*, Indicators, OECD Publishing.
- Sennett R. (2006). *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie „MUZA SA”.
- Standing G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury Academic.

Standing G. *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. translated by Paweł Kaczmarski and Mateusz Karolak is licensed under a Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne 3.0 Polska License. [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/pl/>] Zaczepnięte 30 sierpnia 2014.

Strony internetowe:

— www.praktykateoretyczna.pl/prekariat/01_Prekariat_Rozdz.1.pdf

— www.praktykateoretyczna.pl/prekariat/02_Prekariat_Rozdz.2.pdf

— www.praktykateoretyczna.pl/prekariat/03_Prekariat_Rozdz.3.pdf

Tadeusiak-Jeznach K., Gryczko A.N. (b.r.w.). *Nowy świat pracy*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej (2012). *Elastyczne formy zatrudnienia*. Warszawa: Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie.

Wyższe wykształcenie Polaków na tle Unii Europejskiej – statystyki. (2013). Zaczepnięte 20 sierpnia 2014. Strona internetowa <http://forsal.pl/artykuly/696706,wyzsze-wyksztalzenie-polakow-na-tle-unii-europejskiej-statystyki.html>

Żakowski J. (2012). *Beztęlesne ofiary kryzysu. Niezbędnik Inteligenta. Polityka*. Wydanie specjalne, nr 1.

Summary

Precarious work as a product of modern civilization

This paper discusses the problem of transformations of the contemporary world of work, especially flexible forms of employment and work organization, and the growing demand for portfolio workers. Considerations involve also the development of the so-called 'precarious work', which is a direct consequence of the flexibility of salary, employment and skills. The worldwide increase in this new kind of work is a challenge for the education system and is associated with its marketization.

Key words: pedagogy of work, precariat, work, education, flexibility

Szkolnictwo wyższe w kontekście zmian cywilizacyjnych — wybrane zagadnienia

Za cechę konstytutywną XXI wieku uznać można zmianę — wszechobecną, permanentną, intensywną, nacechowaną dychotomią. Lawinowo następujące przeobrażenia odciskają swoje piętno na wszystkich elementach tworzących otaczającą nas rzeczywistość. Opracowanie niniejsze stanowi dla autorki przestrzeń do snucia refleksji na temat charakteru i skutków zmian cywilizacyjnych, obserwowalnych w jednym z tych elementów — systemie szkolnictwa wyższego. Autorka, przywołując m.in. wyniki badań własnych, koncentruje się na redefinicji rzeczywistości akademickiej w soczewce neoliberalizmu oraz nowych zjawisk, będących jego następstwem — prekaryzacji, pułapki prekarności, przegranej i outsideringu na rynku pracy, a także społecznej odpowiedzialności szkół wyższych.

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, neoliberalizm, prekaryzacja, społeczna odpowiedzialność szkół wyższych (CSR), szkolnictwo wyższe, zjawisko przegranej i outsideringu na rynku pracy, zmiany cywilizacyjne

Wprowadzenie

Przeobrażenia, którym podlega współczesny świat, stają się punktem odniesienia w licznych dyskusjach, także tych o charakterze naukowym. Choć wiele już powiedziano oraz napisano o kondycji cywilizacji XXI wieku, dostępne dane zdają się niewystarczające do ujarzmienia stale następujących zmian i przywrócenia jednostkowego poczucia bezpieczeństwa. Współczesność otaczająca jednostkę ludzką wprost przesiąknięta jest rozlicznymi przykładami potwierdzającymi tezę o absurdalności cywilizacji XXI wieku. Nigdy wcześniej nie mieliśmy bowiem do dyspozycji np. tak zaawansowanych narzędzi komunikacji, które w założeniu miały ułatwić jej zaistnienie, a zdaje się, iż przyczyniły się w rzeczywistości do pogłębienia zjawiska osamotnienia. Nigdy wcześniej także nie funkcjonowało równocześnie tyle urządzeń, mających potencjalnie ułatwić pracę ludzką i w konsekwencji skrócić jej czas. Mając na uwadze coraz szerzej dyskutowane zjawisko zawłaszczania życia przez pracę zawodową oraz wszechobecny i łatwy do zaobserwowania dla przeciętnego człowieka pęd codzienności, założenie o zbawiennym wpływie ułatwień technologicznych zdaje się tylko w ograniczonym

zakresie zgodne z prawdą. Jak zauważa Ryszard Gerlach, wśród wielu opinii podkreślane są te, które nazywają go [rozwój współczesnego świata – przyp. autorki] cywilizacją zmienną, o wysokim współczynniku przeobrażeń i niepewności, braku stabilizacji, balansującą nieustannie na krawędzi pomiędzy globalnym postępem i dobrobytem a globalną katastrofą. Jedynym stałym elementem współczesności jest tylko zmiana, a jej zakres, głębokość i tempo przekracza wszystko, czego doświadczyła ludzkość dotychczas (Gerlach, 2012, s. 8). Wydaje się, że słusznie oddaje sens zastanej rzeczywistości zasłyszana przez Autorkę anegdota o smutnej konkluzji – jeszcze nigdy w dziejach nie byliśmy tak zamożni, nie mieliśmy tak zaawansowanych rozwiązań medycznych i społecznych i jednocześnie jeszcze nigdy w dziejach tak nie drżeliśmy o swój los. Wydaje się też słuszne przyrównanie zastanej rzeczywistości do swoistej cywilizacji dychotomii, w której człowiek rozdarty jest pomiędzy dwa z pozoru wykluczające się, lecz jednak współistniejące oblicza trendu. Dychotomiczna staje się nie tylko cywilizacja XXI wieku, ale dychotomiczny coraz częściej jest sam człowiek (jako składowa tejże cywilizacji), uwikłany do granic możliwości w sieć ponowoczesności. Choć uwikłanie owo ma swe symptomy i konsekwencje w większości (jeśli nie we wszystkich) przestrzeniach ludzkiej działalności, w niniejszym opracowaniu autorka rozważać będzie je jedynie w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, zarówno w perspektywie samego systemu, jak i jednostek go współtworzących – studentów i absolwentów.

Zmiany cywilizacyjne a system szkolnictwa wyższego

Zmiany cywilizacyjne, których jesteśmy świadkami, są „echem”, swoistym następstwem przyjętej globalnie filozofii neoliberalnej. Trend ten, mający swe korzenie w latach 60. ubiegłego wieku, utożsamiany jest z postulatem przywrócenia wolności rynkowej oraz ograniczenia do koniecznego minimum ingerencji państwa w gospodarkę. Te, zdaje się, słuszne w pewnych wymiarach przesłanki z biegiem lat ewoluowały i w soczewce kolejnych, wąskich dziedzin działalności ludzkiej, nabrały nowego, niejednokrotnie jaskrawego rysu. Jak zauważa Oskar Szwabowski, klasa akademicka została włączona w aktywne konstruowanie ładu neoliberalnego, a sam uniwersytet odgrywa w tej kwestii znaczącą rolę, poprzez chociażby nadzorowanie dyskursu i legitymizowanie atestem prawdy koncepcji związanych z neoliberalizmem. Uniwersytet zatem działa aktywnie na rzecz neoliberalizmu zarówno wtedy, gdy milczy, jak i wtedy, gdy mówi (Szwabowski, 2013, s. 92-93). Działa aktywnie jako instytucja bez względu na fakt jednostkowej opinii członków tejże zbiorowości. A ta bywa różna, albowiem wszechobecność nastawień neoliberalnych w przestrzeni uniwersyteckiej zdaje się silnie polaryzować. W narracji rzeczywistości obecne są zarówno głosy sprzeciwu wobec zaprzędania idei *universitas* i jej transformowania w kierunku fabryk dyplomów¹, jak i głosy poparcia dla konieczności zaistnienia głębokich przemian, dla których dobrym gruntem jest właśnie neoliberalizm. Na Zachodzie powstają ruchy, podszyte niejednokrotnie nastawieniami o zabarwieniu anarchistycznym, które promują i postulują burzenie zastanej rzeczywistości. Jedną z nich jest Edu-Factory, których poglądy precyzyjnie oddaje niniejszy cytat:

¹ Pojęciem tym posługuje M. Czerepaniak-Walczak (2013) w publikacji pod Jej redakcją *Fabryki dyplomów czy Universitas?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Państwowy uniwersytet jest w ruinie, masowy uniwersytet jest w ruinie i uniwersytet jako miejsce uprzywilejowane w narodowej kulturze — podobnie jak sama koncepcja kultury narodowej — jest w ruinie. Nie cierpimy z nostalgii. Wręcz przeciwnie, popieramy destrukcję uniwersytetu. Prawdę mówiąc, kryzys uniwersytetu został przede wszystkim określony przez ruchy społeczne. To czyni nas nie tylko odpornymi na płacz za przeszłość, ale wrogami takiej nostalgicznej skłonności (Szwabowski, 2013, s. 103).

Zdaniem popularyzatorów ładu neoliberalnego „dyskurs krytyczny wobec neoliberalnych reform nie bierze również pod uwagę, jakiego rzeczywiście uniwersytetu broni. Pojawiają się liczne mitologie, opisy raj ułtaco- nego. Tymczasem, jak zauważa Michael Burawoy, *w rzeczywistości był to raj głupców*” (Szwabowski, 2013, s. 103). Raj promujący monarchię, będący źródłem nierówności społecznych.

Uniwersytet, który przez wieki swej działalności sytuował się pod prąd, teraz poddał się duchowi neoliberalizmu, poddaje się zasadom ustalonej ogólnie gry. Zdolności krytycznego reagowania uniwersytetów i tworzenia narracji dla prawdy, a nie dla poklasku, zostały drastycznie zminimalizowane. Może należałoby się zatem zastanowić, czy uczelnia XXI wieku jest jeszcze instytucją wolną? Może jej wolność jest dyskusyjna, pozorna? Jeśli bowiem szkoła wyższa chce istnieć, musi „tańczyć w rytm neoliberalnej muzyki globalizmu”. Decyzja o nonkonformizmie w tej przestrzeni niesie ze sobą poważne ryzyko upadku (o ile nie należałoby przyjąć, iż oznacza go jednoznacznie).

Jednym z dowodów na zagnieżdzenie się nurtu neoliberalnego w strukturach akademickich jest coraz szerzej dyskutowana koncepcja społecznej odpowiedzialności szkół wyższych. Wywodzi się ona z ekonomii, a pierwotnym podmiotem jej odniesienia na gruncie praktyki był biznes. Jak zauważa Aleksander Sulejewicz, idea ta pojawia się w Polsce w historycznym momencie względnego wyczerpania się dyskusji o „etosie” akademickim i retoryce moralnej jako podstawowym nurcie „nawrócenia” na dobrą drogę przedsiębiorców akademickich. Oczywiście powstają nadal kodeksy, dokumenty, prace naukowe wzywające do zachowań etycznych i prospołecznych. Ale ich nośność, oddźwięk społeczny (poza gronem twórców) i skuteczność w egzekwowaniu pożądaných zachowań wydają się dalekie od oczekiwań (Sulejewicz, 2008, s. 54). W dalszej części swych rozważań autor przywołuje stanowisko Petera Druckera, który prognozował przejście ku biznesowym formom zarządzania instytucjami kształcącymi. Zarówno na gruncie biznesu, jak i szkolnictwa wyższego ujawnić można szereg argumentów będących źródłem poparcia bądź negacji omawianej koncepcji. O ile włączanie się w życie społeczności lokalnej, projektowanie i realizacja inicjatyw na jej rzecz bądź budowanie sieci współpracy z interesariuszami zdają się wskaźnikami wdrożenia CSR (społecznej odpowiedzialności) o niskim stopniu trudności w realizacji, o tyle urzeczywistnienie wyzwania odpowiedzialności wobec klientów kupujących produkt szkół wyższych wydaje się mocno niejednoznaczna. Jeśli przyimiemy pogląd, że każda jednostka ludzka ma prawo dokonywania wolnych, autonomicznych wyborów, m.in. ścieżki edukacyjnej, odpowiedzialność uczelni w kwestii kształcenia kolejnych pokoleń w zgodzie z „zamówieniem” władz publicznych, powstałymi strategiami i prognozami, leży poza jej zasięgiem. Nie można bowiem w moim odczuciu uznać za społecznie odpowiedzialne ograniczenie wolności wyboru jednostki jedynie do tych kierunków i specjalności, które pokrywałyby się z zapotrzebowaniem rynku pracy. Z drugiej strony pojawia się kategoria jakości „produktu finalnego”, rozumiana jako poziom kwalifikacji i kompetencji absolwenta. I to zagadnienie jest trudno rozstrzygalne, jeśli

przyjmujemy, że edukacja nie polega na urabianiu, formowaniu, kształtowaniu człowieka w zgodzie z wymogami i na podobieństwo przyjętych ideałów, lecz stwarzaniem możliwie najlepszych okoliczności do podejmowania przez jednostkę aktywności sprzyjającej jej rozwijaniu się. Uczelnia zatem może być odpowiedzialna jedynie za jakość stworzonych warunków rozwojowych (oferty edukacyjnej i okoliczności jej przyswajania), a nie za to, co absolwent zdecyduje się z tej oferty wziąć dla siebie.

Uniwersytet = supermarket, student = klient?

Byt szkół wyższych nierozdzielnie związany jest z naborem studentów. Nabór ten został praktycznie w całości wyzuty z elementu selekcji, na rzecz realizacji niezwykle przychylniej dla kandydatów oraz często bardzo barwnej pod względem marketingowym rekrutacji. Potyczki marketingowe uczelni polskich uznać można moim zdaniem za jeden z dowodów na ich przesiąknięcie duchem neoliberalizmu. Na naszych oczach doszło do odwrócenia tendencji. W coraz mniejszym bowiem stopniu abiturienti ubiegają się o przyjęcie w poczet żaków danej uczelni. Coraz częściej natomiast to uczelnie z całych sił zabiegają o kandydatów. Trudno zatem dziwić się, że kandydat, postawiony na piedestale w trakcie procesu rekrutacji, nie chce z niego zejść, będąc studentem. I stawia coraz wyższe wymagania – naucz mnie, znajdź mi praktykę, przymknij oko na moje nieobecności i nieprzygotowanie, znajdź mi zatrudnienie i przyjmij na siebie odpowiedzialność za moje porażki. 90% respondentów, biorących udział w badaniu przeprowadzonym przez autorkę niniejszego artykułu uważa, iż winą za braki w posiadanych przez nich przygotowaniu zawodowym należy obciążyć uczelnię. 42% studentów z tej grup orzekło, iż bezpośrednią przyczyną jest zbyt mała liczba godzin przeznaczonych na praktykę, 36% – wadliwie skonstruowany program studiów (najczęściej wskazywano na zbyt dużą liczbę przedmiotów teoretycznych, zbyt ni nacisk na informację o charakterze historycznym, powtarzalność treści w obrębie różnych przedmiotów oraz nadmierne uszczegółowianie m.in. ujęć definicyjnych). 5% respondentów stwierdziło, że winna jest kadra dydaktyczna (niebędąca praktykami, nierozwijająca się, niedysponująca podstawowymi umiejętnościami atrakcyjnego budowania przekazu, tworząca „nudne” programy nauczania). Ostatnią składową w tej grupie stanowi 7% studentów, którzy twierdzą, że winę za zbyt niski poziom przygotowania zawodowego ponosi uczelnia, bo proponuje zbyt mało godzin dydaktycznych. Kolejne 7% respondentów przytaczanych badań zakłada, iż przyczyną zaistniałej sytuacji są: zbyt mała systematyczność w uczeniu się (5%) bądź niski poziom zainteresowania własnego studiami (2%). 3% badanych wskazało na przyczyny inne, podając jednocześnie argumenty zbliżone do tych prezentowanych przez większość populacji².

Za dyskusyjny uznać można realny wpływ poszczególnych, wymienionych przez badanych aspektów na poziom przygotowania zawodowego. Uwzględniając tematykę niniejszych refleksji, bardziej zastanawiające zdaje się zdiagnozowanie przyczyn marazmu w zakresie komunikowania o konieczności zaistnienia zmian.

² Badania o charakterze pilotażowym wśród studentów 2 roku studiów II stopnia (studia stacjonarne) na kierunku pedagogika o specjalności: pedagogika pracy z zarządzaniem zasobami ludzkimi oraz resocjalizacja; populację tworzyło 91 osób; badanie przeprowadzono w roku 2013.

Jak zauważa Wiesław Sztumski, student XXI wieku traktuje uczelnię jak sklep, nauczycieli akademickich jak sprzedawców, a siebie jak klienta. Jednocześnie postępuje wbrew powszechnie stosowanej praktyce rynkowej, rządzącej sytuacją nabywania — „płacę — żądam”, albowiem student-klient raczej nie wykazuje troski o jakość kształcenia. Tym bardziej jej nie żąda. Bardziej od wiedzy zależy mu na uzyskaniu dyplomu (Sztumski, 2013). Może zatem, tak jak klient nie czuje przymusu współpracy w zakresie podnoszenia jakości produktu (najczęściej konsumenci są zachęcani do dzielenia się swoją opinią, np. poprzez obietnicę atrakcyjnych nagród), tak i student-klient nie czuje obowiązku współtworzenia procesu swojego kształcenia, zakładając, że odpowiedzialność znajduje się po stronie uczelni?

Ilona Zakowicz dokonała typologizacji studentów-klientów, którzy to jawią się w kilku możliwych wariantach:

- Klient konkretny — student przejawia pragmatyczny stosunek do edukacji i zdobywanej wiedzy. Doskonale wie, w jakim celu podejmuje studia — chce zdobyć pracę w wymarzonej branży. Jest zaangażowany w proces kształcenia, lecz zaangażowanie to ma charakter wybiórczy — student koncentruje się wyłącznie na tych obszarach, w których upatruje źródeł maksymalizacji swoich korzyści. Podejmuje się z chęcią różnych inicjatyw, aczkolwiek chęć owa podszyta jest jedynie wizją własnych zysków i drogi do celu. Ceni swój czas, w związku z tym zainteresowany jest jak najszybszym zakończeniem edukacji. Okres spędzony w Alma Mater łączy często z aktywnością o charakterze prozawodowym.
- Klient niezdecydowany — nie ma wyznaczonego celu, nie wie, dokąd zmierza, nie ma planów na przyszłość. Uniwersytet częstokroć jest dla niego poczekalnią, a inicjatywa podjęcia kolejnych kierunków bądź specjalności studiów — sposobem na odroczenie momentu wejścia na rynek pracy.
- Klient minimalista — zainteresowany jest przede wszystkim bezkolizyjnym ukończeniem studiów. Zadowolona go produkt o niskiej jakości, albowiem tylko taki wiąże się z niskim nakładem własnej pracy i minimum poniesionych kosztów (Zakowicz, 2013, s. 144-146).

Typologia powyższa nie stanowi wyczerpującego opisu strategii funkcjonowania studenta XXI wieku. Niemniej jednak wspólnym mianownikiem dla wszystkich wskazanych powyżej typów jest wymóg przypisania współczesnej edukacji pewnych prerogatyw, które dotyczą np. atrakcyjności procesu edukacji. Zarówno sam proces edukacji, jak i jego efekty powinny być na tyle atrakcyjne, by skutecznie motywowały uczestników (Gerlach, 2012, s. 18). Jak zauważa Wiesław Sztumski, sytuacja powyższa jest następstwem rozwoju formacji kapitalistycznej, wraz z którym postępuje globalny proces komodyfikacji, czyli zamiany wszystkiego na towary.

W towary przekształcały się najpierw dobra materialne, a potem również niematerialne — abstrakcyjne, intelektualne i duchowe. Równoległe z komodyfikacją postępuje też proces komodyzacji, który polega na tym, że towary uchodzące zrazu za luksusowe stają się dostępnymi powszechnie, pospolitą się i przestają być oznakami wyróżniania się lub prestiżu (Sztumski, 2013).

Zjawisko prekaryzacji, przegranej i outsideringu

Zmiany, których jesteśmy świadkami, odnoszą się nie tylko do systemu, jakim jest szkolnictwo wyższe, ale również do jednostek tworzących ten system: studentów i absolwentów. Za jeden z efektów restrukturyzacji neoliberalnej uznać można zjawisko prekaryzacji – kruchej i niepewnej egzystencji, nacechowanej nieustanną niepewnością i lękiem przed utratą zatrudnienia (Giełda, 2014). Prekaryzacja dotyczy przede wszystkim absolwentów szkół wyższych, którzy wchodząc na rynek pracy, przymuszani są do bycia elastycznym i mobilnym. W praktyce oznacza to przede wszystkim przenoszenie ryzyka z pracodawcy na pracownika poprzez wymuszanie otwarcia własnej działalności czy zatrudnienia w oparciu o terminowe umowy. Jak wynika z przeprowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu badań³, 93% respondentów – osób „na chwilę” przed wejściem na rynek pracy wie, bądź raczej wie, na czym polegają elastyczne formy zatrudnienia. Zgodę na pracę w oparciu o nie wydałoby jedynie 40% osób. 61% zainteresowanych jest przede wszystkim pracą w państwowym zakładzie. Kolejne etapy procesu badawczego dostarczają obiektywnych danych na temat realizacji powyższych planów, choć zdawać się może, że owo przymuszenie do bycia elastycznym staje się udziałem wielu osób rozpoczynających karierę zawodową. Analizując zjawisko prekaryzacji w szerszej perspektywie, mamy do czynienia z jego odmianą, tzw. pułapką prekarności. Pułapka prekarności oznacza stan umysłu, charakteryzujący się silnym poczuciem braku pewności i bezpieczeństwa ekonomicznego (Standing, 2014). Doświadczenia m.in. z grupowych wywiadów prowadzonych z respondentami przywołanych powyżej badań są zbieżne i w znaczący sposób sygnalizują realne istnienie pułapki prekarności. Każdej zmianie życiowej oraz przejściu do wcześniej niepodejmowanych ról towarzyszy niepewność, co uznać należy za naturalny objaw w zetknięciu się z nową rzeczywistością. Z pułapką prekarności mamy natomiast do czynienia w moim odczuciu w sytuacji całkowitej negacji istnienia narzędzi służących budowaniu silniejszej pozycji na rynku pracy i podkreślanu braku indywidualnego sprawstwa w tym zakresie, jak i sytuacji zablokowania aktywności jednostki poprzez irracjonalny, silny lęk przed tym, co przyniesie przyszłość. Z taką postawą coraz częściej spotykam się jako badacz i jako doradca zawodowy. Osoby będące w pułapce prekarności gotowe są mnożyć niedogodności swego położenia i obciążać za nie osoby trzecie (w omawianych przypadkach – zwłaszcza uczelnię i polityków), odrzucając wszelkie argumenty mogące obalić ich teorię. Co ciekawe, wielu spośród moich klientów i respondentów nigdy nie wykonywało jeszcze pracy związanej ze studiowanym kierunkiem ani jej nie poszukiwało, co nie zmienia ich pewności w kwestii trudności z jej znalezieniem i realizacją. Sytuację tych osób uważam za autentycznie dramatyczną, a udzielenie pomocy doradczej jest niezwykle trudne, albowiem wymaga zazwyczaj długotrwałej pracy nad zmianą głoszonych przekonań. Za nośniki i współtwórców pułapki prekarności uznać można zarówno media, jak i najbliższe otoczenie młodego pokolenia – rodziców oraz inne osoby znaczące (np. znajomi, przyjaciele), a także nauczycieli. W pierwszym przypadku istotny wpływ ma charakter medialnego dyskursu na temat sytuacji na rynku pracy, gdzie dominantę stanowią historie podkreślające

³ Badania o charakterze pilotażowym wśród studentów 2 roku studiów II stopnia (studia stacjonarne) na kierunku pedagogika o specjalności: pedagogika pracy z zarządzaniem zasobami ludzkimi oraz resocjalizacja; populację tworzyło 91 osób; badanie przeprowadzono w roku 2013.

systemowe niedociągnięcia i frustrujące braki oraz permanentnie obecny we wszystkich kategoriach ludzkiej działalności kryzys. Informacje o sukcesach młodych ludzi na rynku pracy są rzadkością nie dlatego, że nie występują, lecz raczej dlatego, że są zbyt mało krzykliwe, aby przykuć uwagę żadnego emocji odbiorcy. Z ust młodych ludzi słyszę także wielokrotnie słowa ich rodziców, nauczycieli, które pierwotnie są zapewne wyrazem troski, a wtórnie stają się podstawą do budowy przekonania o niechybnej porażce na rynku pracy. Porażka owa aktualnie definiowana jest już wielopłaszczyznowo i nie oznacza jedynie bezrobocia. Jaka uważa Anna Kiersztyn, grupę przegranych na rynku pracy na równi z bezrobotnymi współtworzą w XXI wieku osoby posiadające zatrudnienie, lecz wykonujące prace najniższej płacnej, niedające prestiżu, perspektyw awansu, prawa do świadczeń socjalnych ani chociażby szans na względną stabilizację. W literaturze angielskojęzycznej tego typu prace określane są mianem *junk jobs* (Kiersztyn, 2007, s. 118).

Na rynku pracy nastąpiła tendencja podziału na insiderów i outsiderów. Ci pierwsi posiadają stabilne zatrudnienie i mają dostęp do świadczeń socjalnych, podczas gdy outsiderzy pozostają w sferze tymczasowego zatrudnienia, bez możliwości nabycia prawa do świadczeń socjalnych, trwają w obawie, że wkrótce znów znajdą się w sytuacji bezrobocia (Kiersztyn, 2007, s. 118).

XXI wiek przynosi zatem konieczność dokonania redefinicji np. diagnostyki sytuacji na rynku pracy i włączenia w nią nową, licznie reprezentowaną grupę outsiderów/przegranych posiadających wszak zatrudnienia, lecz takie, które stanowi podstawę do ich wykluczenia.

Zakończenie

Na łamach niniejszego artykułu autorka podjęła próbę zaprezentowania wybranych kontekstów zmian cywilizacyjnych w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. W zderzeniu z omówionymi powyżej wyzwaniem i wieloma innymi, które ze względu na charakter opracowania nie zostały w nim poruszone, możemy przejawiać przynajmniej dwa rodzaje reakcji. Pierwsza z nich oscyluje pomiędzy akceptacją zastanych realiów (przy jednoczesnej deklaracji głębokiej wiary w samoistnie następującą zmianę charakteru przeobrażeń w kształt bardziej pożądanym) a niemym przyjęciem i realizacją pojawiających się trendów, swoistym marazmem. Doskonale ten sposób myślenia oddają słowa Michaela Henriego Kowalewicz:

Jeśli chodzi o idee uniwersytetu, z pewnością powrócimy z czasem — i to za sprawą samych Amerykanów — do idealizowanych przez Humboldta (...) wzorów, jak stało się to w innych obszarach kultury europejskiej (...). Zanim jednak do tego dojdzie w Europie, stary kontynent zmuszony jest powielić chyba jeszcze długo nie najlepsze wzorce amerykanizacji, od których sami Amerykanie już dawno odeszli lub właśnie to czynią (Kowalewicz, 2010, s. 52).

Może warto zatem postawić pytanie, czy rzeczywiście zainteresowani jesteśmy jedynie niemym, bezrefleksyjnym naśladownictwem i czy taki rodzaj zachowań stanowi kres naszych możliwości? Oczywiście bycie jedynie aktorem w sztuce, której scenariusz został napisany za oceanem, niesie z sobą wielką pokusę pod

postacią ukonstytuowania bezkarnego lenistwa fizycznego i intelektualnego. Jak zauważa A. Brühlmeier, żyje się stosunkowo dobrze nawet wtedy, gdy nigdy nie czyta się książek, nie chodzi na koncert czy do muzeum, gdy wiesz się na ścianach niemożebnie kiczowate obrazki, marnuje się bez celu swój wolny czas, gdy nie potrafi się rozróżnić jodły od buka, gdy zapomniało się wszystko, czego człowiek nauczył się na lekcjach historii, gdy nigdy nie bierze się do ręki ołówka do rysowania i nigdy nie zastanawia również nad sensem życia (Brühlmeier, 2011, s. 31). Obawiam się, że postawa intelektualnego wycofania, marazmu i bezrefleksyjnej akceptacji zmian nie zawsze przyjmowana jest świadomie, z premedytacją. Jeszcze nie tak dawno przez media polskie z wielkim szumem przetoczyła się kampania społeczna Stop zwolnieniom z WF-u⁴, w której realizację włączyło wielu polityków, przedstawicieli świata sportu i oświaty. Tymczasem znacznie dotkliwszym problemem cywilizacji XXI wieku jest permanentne przebywanie jej reprezentantów na zwolnieniu z myślenia! I bynajmniej nie dotyczy to jedynie kwestii uczestnictwa w zajęciach z zakresu wychowania fizycznego, ale całości życia ludzkiego – od spraw codziennych po refleksje na poziomie fundamentalnym. Może zatem postawa marazmu nie zawsze jest świadomym wyborem? Może jest ona nieraz adekwatna wobec braku szerokich możliwości intelektualnych reprezentantów pokolenia wychowującego się w rzeczywistości łatwo przyswajalnej, niewymagającej obróbki procesami myślenia papki otaczającego świata?

Drugi rodzaj reakcji, jaką człowiek może przejawiać wobec lawinowo postępujących zmian, przyjmuje postać synergii atencji, parezji i zaangażowania. Jej zaistnienie wymaga jednak przewyciężenia powyżej opisanej niemocy. Oczywiście sytuacja szkolnictwa wyższego jest wyjątkowo trudna, a za wręcz niemożliwe uznać należy wyzwolenie systemu z pęgięra neoliberalizmu, gdy niemal każdy wycinek działalności ludzkiej jest kreowany w zgodzie z jego absolutem. Nie myślę także, aby całkowita negacja wartości o podłożu neoliberalnym była konieczna bądź właściwa. Niesie ona bowiem także następstwa o charakterze pożądanym. Uważam jednak, że uniwersytet XXI wieku w Polsce wypełniony jest nadal wartościami, na których strażnicy warto stać, o których poszanowanie należy się upomnieć, nawet jeśli ich aktualna definicja rozpoczyna się od słowa *passé*⁵.

Bibliografia

- Brühlmeier A. (2011). *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gerlach R. (2012). *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Giełda M. Zaczepnięte 25 września 2014. Strona internetowa http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/51725/01_Malgorzata_Giełda.pdf <http://www.msport.gov.pl/article/start-kampanii-stop-zwolnieniom-z-wf>

⁴ Szczegółowe informacje dostępne na stronie internetowej: <http://www.msport.gov.pl/article/start-kampanii-stop-zwolnieniom-z-wf>

⁵ Refleksje zawarte w niniejszym opracowaniu są bez wątpienia wypadkową uczestnictwa autorki w wielu konferencjach o charakterze naukowym, m.in. VII Kongresie Obywatelskim, który miał miejsce 10 listopada 2012 r. (zwłaszcza debata w trakcie sesji „Społeczna odpowiedzialność uczelni – jak ją rozumieć, jak realizować?”), Konferencji University today. Challenges for tertiary education (6-8 grudnia 2013 r.) oraz Konferencji „Edukacja wobec zmian cywilizacyjnych”, która odbyła się w dniach 11-13 maja 2014 r.

- Kiersztyn A. (2007). Niskie zarobki, brak stabilizacji. Przegrani na rynku pracy. W: K.M. Słomczyński (red.), *Kariera i sukces: analizy socjologiczne*. Zielona Góra-Warszawa: Wyd. UZ.
- Kowalewicz M.H. (2010). Idea Universitas pomiędzy przeszłością a przyszłością. W: D. Paulak (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie. Idealy i codzienność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Standing G. Prekariat. *Nowa, niebezpieczna klasa*. Zaczepnięte 27 września 2014 r. Strona internetowa: <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1948-guy-standing-prekariat-nowa-niebezpieczna-klasa.html>
- Sulejewicz A. (2008). Paradoks społecznej odpowiedzialności biznesu szkoły wyższej. W: K. Leja (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*. Gdańsk: Wyd. UG.
- Sztumski W. (2013). Student-klient. *Sprawy Nauki*. Zaczepnięte 30 września 2013 r. Strona internetowa http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2590:student-klient&catid=288&Itemid=30
- Szwabowski O. (2013). Neoliberalna rekonstrukcja fabryki edukacyjnej. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy Universitas?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zakowicz I. (2013). Uniwersytet — przedsiębiorstwo produkcyjno-usługowe, student — klient supermarketu? Czyli szkolnictwo wyższe w procesie zmian. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy Universitas?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Summary

Higher education in a changing civilization — selected issues

A change — overwhelming, permanent, intensive and showing a certain extent of dichotomy — may be recognised as a determining feature of the 21st century. The rapidly occurring transformations have been stamping their imprints on all elements forming the current reality. The study presents the author's reflections on the character and results of civilisation-related changes observed within one of the elements, namely the tertiary education system. Drawing on e.g. her own research, the author concentrates on the attempt to redefine the academic reality in the light of neoliberalism and against the background of the new phenomena resulting from it, i.e. precarization, precarity trap, failure and outsiders in the labour market as well as the social responsibility of tertiary schools.

Key words: Labour pedagogy, civilisation-related changes, failure and outsider in the labour market neoliberalizm, precarizat

Anna Dudak

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Istota i znaczenie edukacji prawnej w kształtowaniu społeczeństwa otwartego

Świadomość prawna obywateli powinna być jednym z wyznaczników prawidłowo funkcjonującego społeczeństwa otwartego, w którym akceptowana jest odrębność, możliwość realizowania celów stawianych sobie przez jednostki, rozwiązywania problemów i dążenia do samorealizacji. Podniesieniu wiedzy i świadomości prawnej służy edukacja prawna, polegająca przede wszystkim na dostarczaniu wiedzy o prawach i obowiązkach obywateli, na kształtowaniu umiejętności sporządzania dokumentów wykorzystywanych w procesach sądowych oraz nawyków korzystania z pomocy instytucji świadczących usługi prawne. Podnoszenie wiedzy z zakresu prawa oraz umiejętności korzystania z pomocy prawnej jest jednym z istotnych aspektów w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu.

Słowa kluczowe: pedagogika, edukacja prawna, informacja prawna, pedagogika prawa, poradnictwo prawne, świadomość prawna

Wprowadzenie

Stale pojawiające się nowe wyzwania, zdaniem Radziejwicz-Winnickiego, powodują, że „szeroko rozumiana edukacja musi przygotować ludzi do korzystania z bieżących osiągnięć zmieniającej się cywilizacji, ale także włączyć ich do twórczego i czynnego uczestnictwa w życiu zbiorowym” (2008, s. 277). Dla społeczeństwa oznacza to konieczność wprowadzania zmian, poszerzania form opieki i wsparcia jednostek i grup społecznych, a przed samą jednostką stawia wyzwanie „podejmowania działań prowadzących ku kompensacji, dowartościowaniu samego siebie, samodoskonaleniu się, zaspokajaniu większości przejawianych oczekiwań, zwiększeniu poczucia własnego bezpieczeństwa, akceptowaniu zmian, przyjęciu wszelkich innowacji” (2008, s. 279).

Specyfika przeobrażeń edukacji powinna prowadzić do tego, aby stała się ona „aktywnym czynnikiem i komplementarnym komponentem rozwoju jednostki i społeczeństwa, wspomagającym humanizację oraz wielozakresową sublimację wszystkich sfer życia i działalności ludzi” (Jankowski, 2001, s. 6).

Współczesna edukacja powinna wpisywać się w koncepcję modernizacji, rozumianej jako „wynik albo indywidualnego dążenia do poprawy ogólnych warunków egzystencji pewnej społeczności, albo też społecz-

nego uznania dla potrzeby wdrażania, dyfuzji innowacji dla dobra całej grupy” (Bertrand, Wierzbicki za: Radziejewicz-Winnicki, 2008, s. 263). Na gruncie psychologii i pedagogiki społecznej – oznacza przekształcenie osobowości jednostki przy jednoczesnym podporządkowaniu się zbiurokratyzowanym formom życia społecznego. Proces ten wymaga zdecydowanie takich działań, które pozwoliłyby ludziom być świadomymi uczestnikami, podmiotami, nie tylko przedmiotami oddziaływania, celami, a nie wyłącznie środkami modernizacji. „W skali społecznej jest dobrem jednostki wówczas, gdy zapewniając jej autonomię wyborów i działań prowadzi do przekształcenia osobowości” (Ratajczak, 1980, s. 289). Modernizacja może być zatem rozumiana jako proces doskonalenia określonych kompetencji jednostek, umożliwiających im dostosowanie się do funkcjonowania w zmieniającym się społeczeństwie. Zmiany, które dotyczą systemu wartości, orientacji i preferencji etycznych w istotny sposób oddziałują na praktykę edukacyjnego działania (Poznaniak, za: Radziejewicz-Winnicki, 1999, s. 33).

Zadaniem współczesnej pedagogiki jest konieczność przyjęcia realnego faktu istnienia społeczeństwa otwartego, uwzględnienia norm wynikających z etyki odpowiedzialności, czyli etyki społeczeństwa cywilizacji technicznej. Do głównych wymagań współczesnego społeczeństwa otwartego należy zatem zaliczyć włączanie zadań oświatowo-wychowawczych do działalności nie tylko przedszkoli, szkół, instytucji społecznych, ale również wymiaru sprawiedliwości.

Funkcje prawa i edukacji prawnej w kształtowaniu świadomości prawnej

Znaczące miejsce w działaniach edukacyjnych w społeczeństwie otwartym należy przypisać edukacji prawnej wśród szerokich mas społeczeństwa oraz ukazaniu roli prawa w obliczu kryzysu pojawiającego się i dotyczącego jednostki (Schmidt, 2011, s. 440). Szczególne znaczenie ma świadomość prawna obywateli, ponieważ jest ona jednym z wyznaczników rozwoju i odpowiedzialnej postawy społeczeństwa. Każdy obywatel, który poszukuje rozwiązań swoich problemów, powinien wykorzystywać legalne metody, korzystając z narzędzi, jakim jest prawo. Istotne jest posiadanie ogólnej orientacji w przepisach prawa, znajomość podstawowych procedur, brak lęku przed udziałem w procedurach sądowych. Posiadanie zaufania do instytucji prawa sprzyja szukaniu informacji z zakresu prawa oraz zwracaniu się o pomoc do prawników w celu rozwiązania problemów.

Stosowanie zagadnień prawa spełnia zdaniem M. Boruckiej-Arcowej (1982) następujące funkcje: funkcję stabilizującą, gwarantującą ład, porządek oraz efektywność przyjętych rozwiązań, a zarazem utrzymanie istniejącego układu stosunków społecznych, funkcję dynamizującą, wyrażającą się we wprowadzaniu zmian w tym układzie i kształtowaniu nowych stosunków społecznych; zmiany te mogą być wynikiem działań koordynujących działania zbiorowe i przynajmniej w jakiejś mierze oddziaływać na tok dokonujących się przeobrażeń. Mogą one również mieć charakter planowy, oparty na prognozach naukowych, zgodny z wytyczonym kierunkiem rozwoju norm i instytucji prawnych (Gęsicki, 2010, s. 304).

Prawo może pełnić także funkcję innowacyjną, sprzyjając przeobrażeniom stosunków społecznych, poprzez wprowadzanie norm, na których oparte są nowo powstałe instytucje prawne, czy też nowe struktury organiza-

cyjne życia społecznego, odpowiadające aktualnym potrzebom społecznym. Ponadto prawidłowo funkcjonujący system prawny może spełniać funkcję wychowawczą i w pewnym zakresie ułatwiać wprowadzanie zmian w życiu społecznym poprzez kształtowanie wartości akceptowanych przez jednostki w społeczeństwie (Redelbach, Wronkowska, Ziemiński, 1992, s. 272). Istotną funkcją prawa w procesie globalizacji jest również tak zwana „naczelną zasadą współistnienia”, ponieważ „prawo pełni rolę porządkującą, koordynującą i regulującą postępowanie ludzkie oraz funkcjonowanie społeczeństwa, będąc czynnikiem neutralnym względem wartości i wykraczającym poza kontekst kulturowy” (Schmidt, 2011, s. 445). W świetle oddziaływań społeczno-wychowawczych, jak podkreśla A. Nowak, „przepisy prawa spełniają wielorakie funkcje m.in. zabezpieczając prawa człowieka (dziecka), gwarantując różnorakie świadczenia (w tym socjalne), przewidując środki prawne, które mogą być przydatne w danej sytuacji, zabezpieczając funkcjonowanie służb socjalnych i instytucji. Prawo pełni też ważną rolę edukacyjną, odpowiednie jej stosowanie może kształtować i zmieniać postawy obywateli” (Nowak, 2005, s. 7).

Warty podkreślenia jest fakt, iż znajomość obowiązujących regulacji prawnych jest niezbędna w przypadku działań podejmowanych przez pedagogów, szczególnie pedagogów społecznych, ponieważ profesjonalna pomoc osobom, które borykają się z różnymi problemami, nie są w stanie zaspokoić swoich potrzeb, mają trudności z radzeniem sobie w nowych sytuacjach, wymaga znajomości prawa. „Pedagodzy społeczni, udzielając wsparcia i stosując odpowiednią pomoc zobowiązani są działać na podstawie obowiązujących przepisów w granicach prawa” (Nowak, 2005, s. 7).

W celu podnoszenia poziomu świadomości prawnej obywateli konieczne jest rozbudzenie i umacnianie edukacji prawnej poprzez dostarczanie wiedzy o prawach i obowiązkach, możliwościach rozwiązań w sytuacjach konfliktowych zgodnie z zasadami prawa, etapach procedur sądowych, sposobach opracowania pism sądowych wymaganych w procesach sądowych, a zwiększających szansę na pozytywne rozwiązanie problemów.

Przez edukację prawną należy zatem rozumieć „wszelkiego rodzaju inicjatywy adresowane do różnych grup społecznych, mające na celu podniesienie wiedzy i świadomości prawnej, (...) może być prowadzona za pomocą wydawnictw (podręczniki, broszury), szkoleń adresowanych do konkretnych odbiorców i działań” (Woźniakowska-Fajst, 2012, s. 11).

Jednym z elementów edukacji prawnej jest informacja prawna, dostarczana w formie broszur, poradników, ulotek informacyjnych oraz na stronach internetowych. Do edukacji prawnej zaliczyć można również poradnictwo prawne świadczone przez prawników dla poszczególnych osób w konkretnych sytuacjach problemowych, na przykład związanych z rozwodem, podziałem majątku itp. Zdaniem Woźniakowskiej-Fajst (2012, s. 12) edukacja prawna¹ połączona z informacją prawną oraz poradnictwem prawnym tworzy spójny system, który stanowi o świadomości prawnej społeczeństwa. Podstawą jest edukacja prawna, która powinna być prowadzona od najmłodszych lat na wszystkich etapach szkolnictwa, poczynwszy od przedszkoli. Nabycie podstawowej wiedzy dotyczącej zasad prawa pozwala na wykorzystanie informacji prawnej w odniesieniu do konkretnego

¹ Pojęcie edukacji prawnej nie jest równoznaczne z edukacją prawniczą, która dotyczy zgłębiania wiedzy o prawie przez profesjonalistów (zob. Woźniakowska-Fajst, 2012, s. 12).

problemu, z którym boryka się jednostka. Natomiast jeśli informacje te są niewystarczające, można skorzystać z poradnictwa² prawnego, którego cechą charakterystyczną jest możliwość bezpośredniego kontaktu ze specjalistą z zakresu prawa na przykład rodzinnego, cywilnego itp.



Rys. 1. Świadomość prawna społeczeństwa

Źródło: D. Woźniakowska-Fajst (2012). *Edukacja prawna – możliwości, szanse, bariery*. Warszawa: Fundacja INPRIS, s. 12.

Pedagogika prawa

Przykładem propagowania edukacji prawnej jest działalność podjęta przez Sigrun von Hasseln, prawniczkę uznawaną za twórczynię pedagogiki prawa na gruncie niemieckim, założycielkę w 2006 roku Akademii Kultury Prawa i Pedagogiki Prawa³. Autorka w swoich założeniach odwołuje się do idei społeczeństwa otwartego. Kon-

² Jednym ze sposobów definiowania poradnictwa jest koncepcja J. Adamsa (1962). Autor wskazuje, że jest to dziedzina pomocy psychologicznej wyrażająca „wzajemny związek (interacting relationship) między dwoma jednostkami, w którym jedna – doradca, usiłuje pomóc drugiej – korzystający z porady, lepiej zrozumieć siebie w odniesieniu do swoich obecnych i przyszłych problemów. Akcent w tej definicji powinien być położony na termin «wzajemny związek». Intensywność i głębokość tego związku, w powiązaniu z naturą problemu osoby korzystającej z porady są decydującymi zmiennymi w procesie poradnictwa” (za: Szczukiewicz, 2005, s. 34). Podobnie, w pracy socjalnej, poradnictwo rozumiane jest „jako pomoc klientom w samodzielnym rozwiązywaniu problemów i uczenie ich tego”, a podstawowym celem jest usamodzielnienie klientów oraz wspomaganie ich w rozwiązywaniu własnych problemów (Nocuń, Szmagański 1996, s. 175). Zadaniem poradnictwa jest „pomaganie poszczególnym jednostkom w pokonywaniu przeszkód znajdujących się na drodze do ich osobistego rozwoju, gdziekolwiek je napotyka, oraz w optymalnym pobudzaniu indywidualnych źródeł tego rozwoju” (Murgatroyd, 2000, s. 16). Warto zaznaczyć, że poradnictwo postrzegane jest jako działanie, które wymaga od doradcy posiadania konkretnych umiejętności, zatem wiąże się z koniecznością profesjonalnego szkolenia i stałego dokształcania i rozwoju kompetencji. H. Sęk (1991) (za: Szczukiewicz, 2005, s. 35) poradnictwo rozumie jako rodzaj interakcji społecznej, do której dochodzi na skutek różnych przyczyn, między innymi: sytuacji przeciążenia, gdy jednostka ocenia swój stan jako krytyczny; sytuacji antycypacji, kiedy osoba spodziewa się wystąpienia zaburzeń oraz trudności oraz sytuacji poczucia ważnego życiowego problemu i potrzeby zmiany, kiedy jednostka odczuwa konieczność podjęcia decyzji oraz poradzenia sobie z trudną sytuacją życiową. Ważne jest, że oprócz pomocy w sytuacji doraźnego problemu, poradnictwo ma za zadanie kształtować u osoby wspomaganą umiejętności podejmowania rozsądnych decyzji w przyszłości, zatem działanie to jest związane z kształtowaniem właściwych postaw życiowych.

³ Sigrun von Hasseln jest pomysłodawcą i współorganizatorką Szkoły Praw Człowieka, której głównym celem jest popularyzacja idei Pedagogiki prawa wśród młodzieży gimnazjalnej z Polski, Niemiec, Litwy i Szwecji. Jest także autorką książek dla dzieci, poświę-

cepcja pedagogiki prawa powstała dzięki działalności Domów Pomocy Prawnej dla Młodzieży, które zajmują się edukacją prawną oraz doradztwem dla dzieci, młodzieży, rodziców, opiekunów i wychowawców z zakresu zagadnień prawa, kształtowania świadomości prawnej oraz kompetencji społecznych (Schmidt, 2011, s. 437). Działalność tych placówek jest organizowana na czterech płaszczyznach i są to:

- indywidualne doradztwo pedagogiczne i prawne dla rodziców oraz pośrednictwo w kierowaniu do różnego rodzaju placówek specjalistycznych;
- szkoły demokracji propagujące wiedzę z zakresu praw człowieka oraz kształtujące kulturę praw i świadomość konieczności posiadania kompetencji społecznych;
- działania o charakterze profilaktycznym w różnych sytuacjach problemowych, przeznaczone dla osób, które naruszyły prawo, a głównym zadaniem jest kompensacja braków wychowawczo-oświatowych;
- udział w debatach społecznych i naukowych, organizowanie konferencji poświęconych problematyce edukacji prawnej, wydawanie publikacji i popularyzacja pedagogiki prawa (Schmidt, 2011, s. 438-439).

Zgodnie z koncepcją S. von Hasseln, pedagogika prawa jest rozumiana jako „system edukacji i wychowania współczesnego społeczeństwa obywatelskiego odpowiadający wymaganiom współczesnego świata” (Schmidt, 2011, s. 439)⁴. Jest rozumiana jako nauka o wychowaniu na gruncie prawa, propagująca sposoby efektywnego przekazywania jednostkom zasad i wynikających z nich reguł prawidłowego funkcjonowania społecznego. Istotą jest także motywowanie członków społeczeństwa do przestrzegania zasad opartych na idei społeczeństwa otwartego, demokratycznego i interkulturowego, w którym jednostka ma prawo do podejmowania osobistych decyzji, brania za nie odpowiedzialności oraz dążenia do poprawy własnej sytuacji życiowej⁵.

Pedagogika prawa jest nauką o wychowaniu na gruncie prawa bądź nauką zajmującą się tym, jak najbardziej efektywnie przekazywać człowiekowi zasady i wynikające z nich regulatory prawidłowego funkcjonowania społecznego oraz jak motywować go, by były one dobrowolnie przez niego przestrzegane. Autorka

conych edukacji prawnej (S. von Hasseln (1998). *Tilly Timber auf Megaland. Geschichten rund um das Jugendrechtshaus*, Rechtspädagogisches Kinder und Jugendbuch, Leipzig) oraz poradników dla młodzieży z zakresu prawa i odpowiedzialności związanej z jej naruszaniem (S. von Hasseln (2003). *Rechtsberater*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung). Szerzej na temat dokonań Sigrun von Hasseln można znaleźć w artykule D. Schmidta (2011). Koncepcja niemieckiej Pedagogiki prawa w ujęciu Sigrun von Hasseln. W: J. Utrat-Milecki (red.), *Prawo i ład społeczny. Integralnokulturowa analiza zagadnienia racjonalności. Artykuły i szkice*. Warszawa.

⁴ Sigrun von Hasseln odwołuje się do idei społeczeństwa otwartego sformułowanej w latach 40. XX wieku przez Karla Poppera.

⁵ W koncepcję społeczeństwa otwartego wpisuje się idea człowieka racjonalnego, charakteryzującego się, jak podaje M. Szczepański (1999, s. 272-273), nowoczesną osobowością. Autor określa człowieka mianem *homo hubris*, jako jednostkę dążącą do samodoskonalenia, zaspokajania większości oczekiwań, akceptowania zmian, podejmowania działań na rzecz kompensacji. Autor zwraca uwagę również na zdolność do wczuwania się w nowoczesne role, często odbiegające od stereotypowych, do elastycznego reagowania i poszerzania własnych horyzontów. Charakterystyczną cechą nowoczesnej osobowości, zdaniem M. Szczepańskiego (1999), są rozbudowana potrzeba osiągnięcia, wysoki poziom empatii oraz nonkonformizm. Natomiast A. Inkles (za: Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 280) wśród cech osobowych składających się na nowoczesną osobowość wymienia: niezależność od tradycyjnych autorytetów, zaangażowanie i zainteresowanie sprawami publicznymi, wiarę w siłę racjonalnego myślenia i nauki, otwartość na nowe doświadczenia, antycypowanie i planowanie przyszłych poczyną, rozbudowane aspiracje edukacyjne, kulturalne, zawodowe oraz dążenie do samodoskonalenia i samorealizowania poprzez osiąganie sukcesów życiowych.

opowiada się za wdrożeniem całościowej koncepcji pedagogicznej, która ma kształtować zachowania prospołeczne, szacunek dla innych, postawy empatyczne, umiejętność tolerancji oraz rozwój świadomości prawnej i poczucia odpowiedzialności. Ponadto wzbudzać chęć współdziałania w budowie otwartego społeczeństwa demokratycznego. Do głównych zadań pedagogiki prawa zalicza kształtowanie zachowań prospołecznych, postawy empatycznej, opartej na szacunku dla innych, tolerancji, rozwoju świadomości prawnej i poczucia odpowiedzialności. Zdaniem S. von Hasseln, już od najmłodszych lat powinno wdrażać się dzieciom i młodzieży idee pedagogiki prawa, co pozwoli im zdobyć wiedzę z zakresu prawa i osiągnąć pewne stadium świadomości prawnej, przydatnej w funkcjonowaniu w życiu dorosłym. Ponadto pedagogika prawa zawiera istotne dyrektywy dla rodziców, opiekunów i wychowawców, których znajomość i przestrzeganie pozwoli zapobiegać złemu traktowaniu, poniżaniu i wykorzystywaniu dzieci, posłużyć zatem również ochronie praw dziecka, a samym rodzicom lepiej radzić sobie w sytuacjach konfliktowych wymagających rozwiązań prawnych.

Pedagogika prawa opiera się na dokonaniach wielu dziedzin wiedzy, między innymi koncepcjach A. Kaufmanna, K. Poppera, a także pedagogiki reformatorskiej oraz etologii prawa (Schmidt, 2011, s. 459). W Polsce za prekursora koncepcji pedagogiki prawa uznaje się Leona Petrażyckiego, twórcę polityki prawa. Podobnie jak S. von Hasseln, uważał on, że posłannictwem prawa jest zapanowanie aktywnej miłości w życiu społecznym. Stoi ono ponad moralnością, gdyż silniej niż ona oddziałuje na psychikę i zachowanie człowieka. To ono wskazuje, jak postępować, jakie ma się uprawnienia, czego można oczekiwać i żądać od innych. Dzięki niemu ludzie stają się coraz lepsi i bardziej uspołecznieni (Schmidt, 2011, s. 447).

L. Petrażycki uznaje, że podstawowym celem jest osiągnięcie stanu pełnego uspołecznienia człowieka, co prowadzi do zachowań prospołecznych w sposób spontaniczny, bez żadnego zewnętrznego przymusu. Umiejętne tworzenie prawa, sprzyjające prospołecznym przekształceniom ludzkiej psychiki, może przyspieszyć osiągnięcie tego stanu. Zadaniem naukowej polityki prawa, jak twierdzi autor, jest zatem wskazywanie prawodawcy takich środków prawnych, które stymulując proces doskonalenia ludzkiej psychiki, sprzyjałyby osiągnięciu ideału społecznego będącego celem prawotwórstwa (Petrażycki, 1968, s. 25).

Edukacja prawna – przegląd badań

Edukacja prawna dorosłych jest jednym z elementów przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Dla większości osób najbardziej istotny jest dobrze funkcjonujący system informacji prawnej, pozwalający na szybkie i wygodne zebranie informacji na temat nurtujących problemów. Równie ważna jest możliwość skorzystania z poradnictwa prawnego, szczególnie w przypadku tych spraw i osób, które potrzebują osobistego kontaktu z profesjonalistą celem rozwiązania problemów. Z badań przeprowadzonych przez A. Peiserta, T. Schimanka, M. Waszaka i A. Winiarską (2013, s. 19-21) wynika, że problemy, z jakimi zgłaszają się ludzie, dotyczą przede wszystkim prawa rodzinnego i cywilnego⁶, w mniejszym zakresie, ale również prawa administracyjnego oraz prawa pracy i kwestii dotyczących zabezpieczenia społecznego.

⁶ Dane prezentowane przez autorów wskazują, że sprawy, z jakimi zgłaszali się interesanci do instytucji świadczących porady prawne, dotyczyły przede wszystkim problemów rodzinnych, na drugim miejscu związanych z pracą i bezrobociem, w dalszej

Zainteresowanie w największym stopniu poradnictwem z zakresu prawa rodzinnego wynika w dużej mierze z faktu, iż wychowanie, wykonywanie zadań opiekuńczych oraz kwestie radzenia sobie z pełnieniem ról rodzicielskich przestają być sprawą prywatną domu rodzinnego, chociaż bezspornie odgrywa on pierwszoplanową rolę jako podstawowe środowisko wychowawcze dziecka. Konieczne wydaje się promowanie edukacji prawnej wśród społeczeństwa, szczególnie w kontekście przeobrażeń zachodzących we współczesnych rodzinach. W naszym kraju nadal największe znaczenie przypisuje się życiu rodzinnemu, a wszelkie zmiany w jej strukturze podlegają krytyce i mogą prowadzić do izolacji i wykluczenia tych osób, które poszukują nowych rozwiązań, pozwalających zaspokajać indywidualne potrzeby. Wraz z zachodzącymi zmianami w ocenie przeobrażeń w rodzinie coraz częściej poruszane są kwestie umożliwienia członkom rodziny realizowania swoich zamierzeń, podejmowania różnych, często niezgodnych z obowiązującym stereotypem, ról i zadań. Prowadzone przeze mnie badania (2010) dotyczące korzystania z poradnictwa prawnego z zakresu prawa rodzinnego przez ojców ubiegających się o prawo do opieki nad dzieckiem wskazują na znaczące zainteresowanie tą formą pomocy. Wynika to przede wszystkim z faktu, że wielu ojców pragnących aktywnie uczestniczyć w życiu dziecka po rozwodzie ma niewielkie szanse na uzyskanie w sądzie rodzinnym opieki nad dzieckiem (zaledwie 7% ojców ma przyznaną opiekę po rozwodzie). W korzystaniu z poradnictwa prawnego widzą oni możliwość zdobycia wiedzy na temat przygotowania w sposób profesjonalny dokumentacji sądowej, pism odwoławczych, uzasadniających ich kompetencje rodzicielskie, sposobów zadbania o reprezentację w sądzie itp. W podejmowaniu tych działań upatrują szansy na zmianę decyzji sądu i przyznanie opieki, np. opieki naprzemiennej, bądź też uregulowania (zwiększenia) kontaktów z dzieckiem⁷.

Ważnym zagadnieniem związanym z edukacją prawną jest angażowanie różnych instytucji w promowanie, popularyzację oraz aktywne działanie na rzecz pomocy jednostkom w kwestiach prawnych. Zdaniem Woźniakowskiej-Fajst (2012, s. 8). Polska jest krajem, w którym zostały wypracowane dobre praktyki w tym zakresie. Przede wszystkim są to działania podejmowane przez organizacje rządowe i pozarządowe, wprowadzanie programów edukacyjnych w oparciu o wzorce zagraniczne, np. *Street Law*⁸, czy też rozwój dostępu do informacji prawnej poprzez publikację poradników, broszur, udostępnianie porad on-line itp. Na uwagę zasługuje również wzrastające zaangażowanie się prawników, adwokatów, radców prawnych w poradnictwo prawne w ramach konkretnych kancelarii i inicjatyw *pro bono*. Przykładem może być Krajowa Rada Radców Prawnych, która zainicjowała wraz z Ministerstwem Sprawiedliwości program „Świadomy swoich praw obywatel”, którego głównym zadaniem było promowanie „praktycznych zachowań rynkowych, gospodarczych oraz prawach i obowiązkach obywatela w kontaktach z jednostkami władz wszystkich szczebli” (Woźniakowska-Fajst, 2012,

kolejności ze świadczeniami z pomocy społecznej oraz dotyczącymi ubezpieczeń społecznych i zdrowia (szerzej: Peisert i in., 2013, s. 117).

⁷ Szerokie omówienie badań można znaleźć w: A. Dudak (2010). *Diagnoza aktywności edukacyjnej ojców walczących o prawo do dziecka*. W: T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*. Radom: ITE-PIB.

⁸ Program ten prowadzony jest w ponad 40 krajach na świecie i opiera się na innowacyjnych metodach i technikach nauczania prawa. Polska jako pierwszy kraj Europy Środkowo-Wschodniej realizowała to przedsięwzięcie (szerzej na ten temat — D. Woźniakowska, 2012, s. 35-336).

s. 37). W przedsięwzięcia na rzecz popularyzacji edukacji prawnej wśród dzieci i młodzieży angażują się między innymi profesjonalści skupieni w Stowarzyszeniach Prawniczych „Iustitia” i „Themis”. Przykładem efektywnej aktywności środowisk prawniczych było uwzględnienie konieczności wspierania rozwoju poradnictwa prawnego i obywatelskiego w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki 2007-2013 współfinansowanym ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Głównym przejawem tego wsparcia było dofinansowanie kilkudziesięciu projektów oferujących porady prawne i obywatelskie (Peisert i in., 2013, s. 28).

Mimo stale wzrastającego zaangażowania instytucji rządowych i pozarządowych w promocję edukacji prawnej, stwarzanie obywatelom możliwości lepszego dostępu do bezpłatnych usług wsparcia prawnego, rozszerzanie oferty edukacyjnej poprzez szkolenia, publikację oraz ułatwianie dostępu do informacji prawnej konieczne wydaje się dążenie do rozpoznawania w większym zakresie potrzeb osób będących w trudnej sytuacji i poszukujących profesjonalnej pomocy prawnej. Wymaga to włączania organizacji społecznych, szkół, uczelni wyższych w aktywność na rzecz rozwoju i umacniania edukacji prawnej w naszym kraju, jak również przygotowania fachowców do świadczenia usług z zakresu poradnictwa prawnego. Dowodem na konieczność podejmowania w szerszym zakresie przez instytucje działań edukacyjnych z zakresu prawa są najnowsze wyniki badań. Jak twierdzi K. Więckiewicz (za: Peisert i in., 2013, s. 266). „Polacy cechują się niskim poziomem świadomości prawnej i obywatelskiej oraz nie posiadają nawyków i rzadko korzystają z bezpłatnej informacji i porady prawnej lub obywatelskiej”. Badania opracowane przez TNS OBOP na zlecenie Krajowej Rady Radców Prawnych wskazują, że 86% ankietowanych nie korzystało w ciągu ostatnich pięciu lat z jakiegokolwiek usługi prawnej, a aż 99 spośród nich nie miało potrzeby zgłaszania się o pomoc do instytucji świadczących usługi z zakresu poradnictwa prawnego (Peisert i in., 2013, s. 274-275).

Zakończenie

Edukacja prawna dla współczesnego społeczeństwa powinna mieć istotne znaczenie, przyczynia się bowiem do wzrostu kultury prawnej, w skład której wchodzi społecznie akceptowane wzory sprzyjające tworzeniu rozwiązań prowadzących do równowagi i poczucia sprawiedliwości.

Zwrócenie uwagi na potrzeby jednostek i na ich dążenie do radzenia sobie w trudnych sytuacjach, a co za tym idzie, stwarzanie różnorodnych form wsparcia społecznego, w tym dostępności do poradnictwa prawnego i informacji z zakresu prawa jest podstawą do budowania kapitału społecznego. Promowanie i rozwijanie edukacji prawnej, prowadzącej do podnoszenia poziomu świadomości prawnej obywateli zapewnia wzrost kompetencji społecznych i zmniejsza poczucie wykluczenia społecznego.

Właśnie prawu powinno przypisywać się szczególne znaczenie w społeczeństwie otwartym, ponieważ jest ono jednym z głównych regulatorów stosunków społecznych, jego znajomość i nawyki stosowania mogą sprzyjać radzeniu sobie w sytuacjach trudnych, zapobiegać marginalizacji oraz prowadzić do przekształcania postaw obywateli. Zatem dla szeroko rozumianej grupy edukatorów istotnym zadaniem powinno być wypracowanie i stałe doskonalenie takich standardów nauczania i wychowania, odpowiadającym aktualnym potrzebom jednostek i grup społecznych, które w swoim dążeniu do poprawy sytuacji życiowej poszukują wiedzy oraz pragną zwiększyć swoje kompetencje z zakresu prawa.

Bibliografia

- Dudak A. (2010). *Diagnoza aktywności edukacyjnej ojców walczących o prawo do dziecka*. W: T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*. Radom: ITE-PIB.
- Gęsicki J. (2010). *Zmiany prawa oświatowego a reforma edukacyjna*. W: J. Bielecki, A. Jacewicz (red.), *Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych wczoraj – dziś – jutro*. Białystok: Wyd. NWSP.
- Jankowski D. (2001). *Edukacja wobec zmiany*. Toruń: Wyd. „Adam Marszałek”.
- Murgatroyd S. (2000). *Poradnictwo i pomoc*. Poznań: Wyd. „Zysk i S-ka”.
- Nocuń A., Szmagański J. (1996). *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie*. Warszawa: Wyd. „Interart”.
- Nowak A. (2005). *Zarys prawa dla pedagogów społecznych*. Katowice: Wyd. Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach.
- Peisert A., Schimanko T., Waszak M., Winiarska A. (red.) (2013). *Poradnictwo prawne i obywatelskie w Polsce. Stan obecny i wizje przyszłości*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Petrażycki L. (1968). *Wstęp do nauki polityki prawa*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Radziejewicz-Winnicki A. (1999). *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimnej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Radziejewicz-Winnicki A. (2008). *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ratajczak A. (1980). *Przestępstwa przeciwko rodzinie, opiece i młodzieży w systemie polskiego prawa karnego (zagadnienia wybrane)*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Redelbach A., Wronkowska S., Ziemiński Z. (1992). *Zarys teorii państwa i prawa*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Rękas A. (red.) (2010). *Czy tylko sąd rozstrzygnie w sporze? Mediacja i sądownictwo polubowne. Informator o alternatywnych sposobach rozwiązywania sporów*. Warszawa: HELDRUK.
- Schmidt D. (2011). *Koncepcja niemieckiej Pedagogiki prawa w ujęciu Sigrun von Hasseln*. W: J. Utrat-Milecki (red.), *Prawo i ład społeczny. Integralnokulturowa analiza zagadnienia racjonalności. Artykuły i szkice*. Warszawa: Wyd. UW.
- Szczepański M. (1999). *Teorie zmian społecznych*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Szczukiewicz P. (2005). *O pomaganiu i psychoterapeutach. Kształtowanie się postaw wobec profesjonalnej pomocy psychologicznej*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Woźniakowska-Fajst D. (2012). *Edukacja prawna – możliwości, szanse, bariery*. Warszawa: INPRIS.

Summary

The importance of legal education in the shaping of open society

A well-functioning open society, which accepts otherness, allows individuals to attain their goals, solve their problems and find self-fulfillment, should also be characterized by widespread legal awareness among its members. Legal knowledge and awareness can be increased through legal education, whose goals include informing citizens about their rights and obligations, teaching them how to prepare legal documents and making them accustomed to consulting institutions that offer legal counseling. Increasing people's legal knowledge and helping them develop their skills in obtaining legal advice are one of the crucial factors in counteracting social exclusion.

Key words: pedagogy, legal education, legal information, legal pedagogy, legal counseling, legal awareness

Gabriela Paprotna

Górnosłaska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Edukacja wobec przemian aksjologicznych

Współczesna rzeczywistość to pasmo dynamicznych zmian, które nie pozostają bez wpływu na edukację. Bardzo wyraźnie wpływ ten uwidacznia się w sferze aksjologicznej. Edukacja staje m.in. wobec takich zjawisk, jak: relatywizm wartości, subiektywizm, indywidualizm, chaos, ścieranie się różnych światów aksjologicznych. Ciągłe jednak zadaniem edukacji jest zachowanie ciągłości systemu wartości w społeczeństwie. Najlepszym sposobem ukierunkowania edukacji na osiągnięcia tego celu jest udział w wartościach. W tym procesie najistotniejszą rolę odgrywa nauczyciel, stwarzając odpowiednie okazje edukacyjne i prezentując swoją postawę pożądaną system aksjologiczny.

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, edukacja, przemiana, udział w wartościach, wartość

Na początek – kilka uwag

Żyjemy w bardzo dynamicznych czasach. Rzeczywistość społeczna, kulturowa, gospodarcza, polityczna to pasmo toczących się zmian. Mają one różny wydźwięk dla życia człowieka i społeczeństwa: jedne są dobre, inne — niekorzystne. Postęp cywilizacyjny, jaki niewątpliwie się dokonuje, ma również swoje ujemne strony. Nie da się jednak zatrzymać tempa zmian, choć należałoby czasem zadbać o nadanie im właściwego kierunku.

Jednym z obszarów, w których wyraźnie zaznaczają się zmiany, jest sfera wartości. Przyjęcie w 1989 roku „kursu na demokrację” spowodowało szereg przemian aksjologicznych w wielu obszarach życia. Jest to o tyle istotne, że właśnie wartości wyznaczają sposób myślenia, postępowania, interpretacji zdarzeń, a także decydują o celach życiowych, pragnieniach i dążeniach. „Wartości rozpalają nad człowiekiem tęczę zaangażowań, wypełniając jego serce — a dla wychowania stają się uzasadnieniem i ciepłem, ogniem i światłem jego działań, nie sposób bez nich żyć, nie sposób bez nich rozwijać jakiegokolwiek wychowania” (Homplewicz, 2009, s. 23).

Sfera wartości to zarówno punkt wyjścia, jak i odniesienia dla działań człowieka — w wymiarze indywidualnym i społecznym. Ważnym zadaniem staje się więc przekaz wartości. A w tym procesie szczególną rolę odgrywa edukacja. Jako działalność celowa i zamierzona, obejmująca swym oddziaływaniem zarówno kierunkową, jak i instrumentalną sferę osobowości, powinna zapewnić ciągłość systemu wartości w społeczeństwie.

Jednak edukacja również funkcjonuje w sytuacji zmiany i też poszukuje swoich dróg funkcjonowania i rozwoju. Jak przedstawia się więc to ważne zadanie edukacji w dobie przemian cywilizacyjnych? — to przedmiot dalszych rozważań.

Kierunki przemian aksjologicznych

Organizacja życia społecznego opiera się na przyjętym systemie wartości. Obecnie jednak nie jest to system stabilny i wyraźny, raczej widać w tym obszarze pewien chaos. Wynika on z faktu, że społeczeństwo staje się coraz mniej tradycyjne, a coraz bardziej pluralistyczne. Dążenie do demokracji staje się źródłem z jednej strony postępu cywilizacyjnego, z drugiej zaś — szeregu zjawisk niepożądanych, czasem wręcz patologicznych. Przyczyną jest w dużej mierze — jak ocenia T. Pilch — przyjęcie przez Polskę neoliberalnej ideologii i traktowanie jej jako nienaruszalnej (2013). Z jednej strony osiągnięciem jest uznanie człowieka jako podmiotu, przyznanie mu szerszego zakresu swobód i wolności, niż miało to miejsce w poprzednim systemie. Z drugiej jednak strony, obserwując organizację życia społecznego, dostrzec można wiele zaprzeczeń takiego myślenia. Życie to zdominowane jest przez liderów partii politycznych, które to partie stały się suwerenem w miejsce można rzec, narodu. Nastąpiła kumulacja kapitału przez wąskie grupy i wykluczenie szerszych środowisk i grup z różnych obszarów życia społecznego. Zysk, kapitał, prawa rynku — to „bożkowie” współczesnej rzeczywistości, ważniejsi od człowieka — jego zdrowia, pracy, edukacji. Niska wartość pracy, często wyzysk pracowników — to praktyki nieobce obywatelom naszego kraju. Dochodzi do tego parametryzacja różnych dziedzin życia, i kalkulacja, w których, znowu, za wskaźnikami gubi się człowiek (Pilch, 2013). Trudno w takich mechanizmach życia społecznego znaleźć potwierdzenie deklaracji, że człowiek jest najwyższą wartością.

Tak więc, poza fundamentami ładu demokratycznego, ogromnego i widocznego awansu cywilizacyjnego i leżącego u jego źródeł zaangażowania i mobilności społeczeństwa — nie znajdziemy wielu innych argumentów, aby kraj nasz uznać za kraj sukcesu, sprawiedliwości społecznej i optymistycznych perspektyw (Pilch, 2013, s. 14).

K. Chałas (2006), przywołując stanowisko J. Mariańskiego, w opisie współczesnych społeczeństw wyróżnia cztery modele przemian wartości i norm moralnych. Są to: sekularyzacja wartości, indywidualizacja moralności, przemiana wartości oraz reorientacja wartości moralnych.

Sekularyzacja wartości oznacza odchodzenie od modelu moralności chrześcijańskiej (religijnej). Tradycyjnie uznawane autorytety — a do takich należał Kościół — nie mają już tak niekwestionowanej pozycji, jak jeszcze 20-30 lat temu. Odrzucenie wartości religijnych, a przyjęcie innych — np. wolności, autonomii, samorealizacji — powoduje często zachwianie się społecznego ładu moralnego, obniżenie standardów życia społecznego, chaos kulturowy, przesuwanie barier obyczajowych, zmniejszanie się wrażliwości moralnej czy wręcz zapaść moralną wielu dziedzin życia społecznego (Chałas, 2006). Znanie są w historii sytuacje, w których odrzucono tradycyjne, fundamentalne wartości, a które skończyły się dwoma największymi totalitaryzmami XX wieku (Łobocki, 1998).

Wypieranie wartości religijnych skutkuje zubożeniem życia duchowego, może nawet prowadzić do negacji samego człowieka. We wspomnianych totalitaryzmach również znalazło to swój wyraz.

Indywidualizacja wartości to wynik odrzucenia tradycyjnych wartości, norm, jak też autorytetów. Brak jest drogowskazów etycznych, a ich miejsce zajmują indywidualne, wolne decyzje osób i społeczeństw dotyczące wyboru drogi życiowej. Coraz bardziej wybory te akcentują przyjemności, zaspokajanie potrzeb własnych, samorealizację, autonomię, a coraz mniej – odpowiedzialność, altruizm, powściągliwość. W życiu społecznym zaznacza się nastawienie na osobiste osiągnięcia, a ludzkie życie staje się przedmiotem różnych manipulacji. Technika, nauka stoją ponad etyką. Jeśli nic nie jest ogólnie obowiązujące, a wartości moralne są kontestowane i odrzucane, konsekwencją jest relatywizm moralny i nieprzewidywalność ścieżki rozwoju człowieka i społeczeństwa. Jednocześnie prowadzi to do dezorientacji życiowej wielu ludzi (Chalas, 2006). Indywidualizacja wartości, prowadząc do zanikania ogólnie obowiązującego systemu wartości, utrudnia porozumienie różnych grup społecznych i społeczeństw, brak bowiem jednego, ważnego dla wszystkich, punktu odniesienia.

Przemiana wartości to zjawisko rozpadu dawnych wartości. Burzy się dotychczasowy porządek wartości przy jednoczesnym tworzeniu się wartości nowych, bardziej dopasowanych do społeczeństwa pluralistycznego. Przemiana zmierza w kierunku wartości samorozwojowych, które w aspekcie społecznym obejmują równość, demokrację, uczestnictwo, wyzwolenie się spod wpływu autorytetów, a w aspekcie indywidualnym mają charakter hedonistyczny (np. przyjemność, rozrywka, zaspokojenie potrzeb indywidualnych) bądź indywidualistyczny (np. kreatywność, samorealizacja, swoboda itp.). W procesie przemian wartości samorozwojowe ścierają się z wartościami obowiązku i akceptacji, które obejmują np. dyscyplinę, posłuszeństwo, obowiązkowość, uczciwość, powściągliwość, gotowość do przystosowania się (Chalas, 2006). Procesowi przemiany wartości towarzyszy więc pewien chaos, bo i tu zachodzi zjawisko relatywizmu, a w ślad za tym mnożenie wariantów moralnych postaw. Relatywizm zaś funkcjonuje jako norma dla świata wartości (Homplewicz, 2009).

Reorientacja wartości moralnych dokonuje się w duchu religijnym bądź też bez takiego zabarwienia. W pierwszym przypadku jest powiązana z ożywieniem życia religijnego. W drugim – rewitalizacja dokonuje się oddolnie, z inicjatywy sił społecznych, działających na rzecz odbudowy więzi moralnych w społeczeństwie. Mimo bowiem procesów sekularyzacji, chaosu moralnego, istnieją w społeczeństwach grupy/środowiska społeczne, które zachowują i propagują wartości religijne, tradycyjne (Chalas, 2006).

Odnova wewnętrznej sylwetki człowieka winna się zacząć od powrotu czytelnych wartości, dla których warto żyć. Lecz trzeba je ukazać, nadto realnie przybliżyć. Tymczasem całą mocą, stale narzucając się, pociągają treści wobec wartości, jakby przeciwne: „antywartości”, „quasi-wartości”, ubierające się w szaty wartości – choćby w postaci kultu siły i przemocy, odwagi, bo „przemoc przecież to tylko zdecydowana siła”, bo liczyć się musi sukces, niezależność, spontaniczność, „bycie na luzie” (...) (Homplewicz, 2009, s. 193).

Gdy jednak to się nie powiedzie, rodzi się gniew, agresja, złość, apatia, a w ślad za nimi często różnego rodzaju uzależnienia.

B. Kromolicka (2013), dokonując analizy kondycji społeczeństwa obywatelskiego, dochodzi do konkluzji, że w naszych czasach preferowany jest ideał człowieka, dla którego takie tradycyjne wartości, jak litość, opiekuńczość, poświęcenie – nie są istotne.

Wyznacznikiem postępowania w różnych sferach życia człowieka jest moralna relatywizacja, czyli skłonność do uelastyczniania norm moralnych przez wprowadzanie pragmatycznych racji i odstępstw, wprowadzanie kategorii „zła niezawinionego” czy „zła koniecznego”, co oznacza, że człowiek znajduje zawsze wytłumaczenie dla swojego postępowania, a wszelkie działania własne ocenia jedynie z perspektywy oczekiwanych korzyści. A w sytuacji narastających problemów społeczno-ekonomicznych, w naszym kraju postawy takie mogą się jedynie nasilać (Kromolicka, 2013, s. 58).

Wszystko to dobitnie pokazuje, w jak trudnej i niejednoznacznej rzeczywistości funkcjonuje edukacja. Jak może spełniać swe zadania? – to aktualny problem na każdym jej szczeblu.

Dylematy edukacji w dobie przemian wartości

Nie ulega wątpliwości, że edukacja jest nieustająco w trudnej sytuacji – w różnym czasie z powodu różnych przyczyn. Aspekty aksjologiczne zajmują tu jednak szczególne miejsce, gdyż to właśnie wartości wyznaczają sposób organizacji tego ważnego obszaru życia społecznego.

Społeczeństwo oczekuje dobrej edukacji, czyli takiej, która sprzyja uczniom, odpowiada na ich potrzeby, kształtuje postawy, podmiotowo traktuje wychowanków. To również edukacja, którą urzeczywistniają mądrzy, wykształceni nauczyciele. Oni to stwarzają dobrą atmosferę, w której uczniowie dobrze się czują, a rodzice chętnie włączają we wspólne inicjatywy.

Dobra szkoła to taka, która:

- stymuluje rozwój dzieci i młodzieży, aktywizuje młode pokolenie, przygotowuje je do funkcjonowania w realiach gospodarki rynkowej;
- uczy współpracy i porozumienia, bo to one zapobiegają powstawaniu frustracji, agresji, ucieczkom w uzależnienia;
- wprowadza w trudny świat przeżyć dzieci i młodzieży, pomaga zrozumieć i ulepszać relacje z rodzicami, przyjaciółmi i parterami;
- buduje u młodych ludzi harmonię, kulturę i wrażliwość na prawdę, piękno, miłość;
- uczy jak pięknie żyć;
- zapoznaje z technikami kierowania sobą;
- uczy skutecznego uczenia się i zapamiętywania, efektywnego czytania, notowania i radzenia sobie ze stresem;
- uczy, jak należy się uczyć, doskonalić, postępować w życiu i dokonywać samokontroli;
- uczy samooceny i samodzielności (Denek, 2005, s. 69).

W tak pojętej dobrej edukacji wartości odgrywają zasadniczą rolę – są jej rdzeniem. „Stają się nim wtedy, gdy przenikają cały proces wychowania” (Denek, 2005, s. 137).

Wartości inspirują do działania, zmuszają do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji, stanowią fundament życia człowieka. Edukacja bez wartości jest więc trudna do wyobrażenia. Dotyczy to zwłaszcza edukacji humanistycznej, która jest w dużej mierze opozycją do edukacji instrumentalnie traktującej człowieka.

W dobie transformacji ustrojowej przed edukacją jawi się jednak wiele trudności. Jedną z nich jest kwestia uzasadnienia przekazywanego systemu wartości w zderzeniu z indywidualizmem, pluralizmem i relatywizmem w tym zakresie. Każdy człowiek, na każdym etapie/szczeblu edukacji wnosi do tego procesu własny system wartości i własne przekonania. Z jednej strony szkoła, traktując ucznia podmiotowo, powinna rozpoznać indywidualne systemy wartości. Z drugiej, jako instytucja powołana do zachowania ciągłości systemu aksjologicznego w społeczeństwie, nie może zrezygnować ze swojego zadania wprowadzenia w świat wartości. Często trudno jest znaleźć pole kompromisu, gdyż powszechne staje się dążenie człowieka do autonomii. A to oznacza m.in. wyzwalamie się spod wpływu autorytetów. Dla wychowania sytuacja taka staje się poważnym problemem. Jak przekonać do wartości obiektywnych? Jak skłonić do refleksji nad światem wartości? Jak prowadzić wychowania od przekonań do działania zgodnego z przyjętym systemem wartości?

Dla wychowawcy odpowiedzialnie podejmującego swoje zadania ważnym zagadnieniem jest uświadomienie zjawisk zachodzących we współczesnym świecie w aspekcie zagrożeń wartości. Ta orientacja pozwoli dynamizować i zgłębiać poszczególne ogniwa procesu wychowania, uczulać wychowanków na zagrożenia i wynikające z nich konsekwencje (Chotaś, 2006, s. 93).

Dynamiczne zmiany społeczno-kulturowe są źródłem pozytywnych zjawisk, takich jak np. demokratyzacja życia społecznego, upodmiotowienie obywateli, pluralizm), ale niosą też i zagrożenia. Niemożność nadążenia za szybkim rozwojem techniki, wzrost dóbr materialnych implikujący konsumpcjonizm, nastawienie na przyjemnościowy charakter życia, egoizm w relacjach interpersonalnych, rozluźnienie więzi rodzinnych, trudności w nawiązywaniu relacji społecznych, przeniesienie życia do świata wirtualnego – to niektóre cechy współczesności. Zjawiska te tworzą sytuację, w której funkcjonują również uczestnicy edukacji. Uświadomienie, wyjaśnianie – to jej istotne zadania. Kształtowanie osobowości poprzez wartości dokonuje się przy udziale osób (nauczycieli, rodziców, uczniów, innych uczestników życia społecznego), uosabiających określone przekonania i postawy. Proces ten jednak zostaje zderzony z osłabianiem siły autorytetu. Dziś już nie można odwoływać się do autorytetu posłuszeństwa i dyscypliny, jak miało to miejsce w edukacji tradycyjnej. Obecnie, w dobie edukacji zorientowanej podmiotowo, musi zmierzać w kierunku „autorytetu uznania” (Homplewicz, 2009, s. 253). O tym, czy ktoś jest postrzegany jako autorytet, decydują w dużej mierze ci, na których on oddziałuje. Ale uznanie to będzie miało miejsce wówczas, gdy nauczyciel swoją postawą da wyraz temu, że najważniejsze jest dlań dobro wychowanków. „Obie strony wychowawczego kontaktu są w drodze ku sobie (...). To nie tylko droga na przekaz wartości, to nie tylko funkcjonowanie czyjegós autorytetu – ale kształtowanie się osobowości w całej jej godności doświadczanej przez obie strony” (Homplewicz, 2009, s. 254). Jak dalej zauważa autor, strategie dydaktyczne, realizacja planów, sukces wychowawczy, zasługi nauczyciela – to sprawy mniej istotne, niż to, co wysuwa się w tej relacji na plan pierwszy: dojrzałość dziecka i jego rozwój.

Wyzwaniem dla edukacji, ściśle związanym z uświadamianiem i wyjaśnianiem zjawisk otaczającego świata, jest zadanie porządkowania świata wartości uczniów w warunkach dość wyraźnego chaosu w tym obszarze oraz chaosu informacyjnego w ogóle.

Chaos, zaćmienie informacyjne, brak i nadmiar informacji – oto znaki naszych czasów. Co jest lepsze? Trudno powiedzieć. Spójrzmy więc na skutki odczuwania przez człowieka ich nadmiaru. Z sytuacją tą wiąże się przede wszystkim pośpiech, poczucie chaosu, niepokój wynikający z trudności selekcji, przeciążenie umysłowe i emocjonalne, prowadzące nierzadko do depresji (Dymara, 2003, s. 22).

Zarówno wielość, jak i jakość informacji mogą sprzyjać życiu według wartości, ale mogą je też utrudniać. Edukacja, a w niej nauczyciel, staje przed zadaniem wydobywania z tego chaosu prawdziwych wartości. Klucz do tego tkwi właśnie w nauczycielu, którego przymiotem jest mądrość. A ta objawia się w stosowaniu „filtru logiki i etyki” (Dymara, 2003, s. 24). Pierwszy obejmuje selekcję informacji, które powinny być użyteczne w życiu. Należy akcentować informacje pozytywne, o zjawiskach pożytecznych, a ograniczać informacje negatywne – zwłaszcza w mediach. Filtr moralny zaś obejmuje takie cechy, jak: uczciwość, rzetelność, odpowiedzialność, tolerancja, umiejętność odróżniania dobra od zła, prawdy od kłamstwa, odróżniania potrzeb od wygórowanych ambicji, ekspansji od działań integracyjnych, korzystnych dla człowieka tak w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym (Dymara, 2003, s. 24).

W czasie chaosu informacji i wartości, logika i etyka wymagają odwagi wskazywania nie tego, co „chwytliwe”, błyskotliwe, atrakcyjne, modne, łatwo dostępne, ale tego, co ważne, dobre, mądre, piękne, pożyteczne, wymagające wysiłku. To budowanie równowagi między poznaniem intelektualnym a emocjonalnym. W ten sposób edukacja może pomóc w „poszukiwaniu ładu umysłu i serca, czyli życiu według wartości” (Dymara, 2003, s. 33).

Często podnosi się dziś kwestie antywartości, które – jako efekt indywidualizmu i relatywizmu – jawią się jako atrakcyjne i pożądane. To również element ogólnego chaosu. W toku edukacji należałoby więc „oddzielić ziarno od plew”. Edukacja ma stać się sposobnością do spotkania człowieka z wartościami. Pierwszym krokiem tegoż jest spotkanie nauczyciela i ucznia, oparte na dialogu. Nauczyciel tworzy atmosferę, w której uczeń doświadcza życzliwości, zrozumienia, uwagi, szacunku, zainteresowania, wsparcia. Doświadcza więc postępowania wyznaczonego przez takie wartości, które powinny stanowić elementy i jego wyposażenia moralnego. Doświadczenia indywidualne, gromadzone od dzieciństwa, nacechowane taką postawą, być może pomogą w rozeznaniu i porządkowaniu świata wartości.

Wzajemnemu szacunkowi między nauczycielem i uczniem sprzyjają: prawidłowa komunikacja, prowadzenie dyskusji, obiektywność ocen. Dzięki temu tworzy się wspierający klimat komunikacyjny, w przeciwieństwie do klimatu obronnego, który cechuje zamknięcie się i nauczyciela, i uczniów, brak szacunku, niewyrażanie swoich emocji (Laska, 2012).

Budowanie własnego systemu aksjologicznego to proces długotrwały, potrzebna jest więc ze strony nauczyciela konsekwencja w postępowaniu i wierność wartościom uniwersalnym. Taką postawę mogą prezentować pedagodzy, świadomi własnej tożsamości, w której strukturą organizacyjną jest właśnie system aksjologiczny.

Porządkowanie świata wartości jest tym trudniejsze, że edukacja funkcjonuje niejako wewnątrz świata mało przyjaznego człowiekowi, którego zjawiska do niej przenikają.

Liczba negatywnych zjawisk w edukacji, wręcz patologii narasta ostatnio w tempie zawrotnym. Coraz większa staje się bezczelność, towarzyszy jej chamstwo, potęguje się przemoc uczniów wobec nauczycieli i swoich kolegów (...). Agresja, przemoc i uzależnienie nagminnie towarzyszą skupiskom dzieci i młodzieży. Leżą one u podłoża wielu konfliktów. Łagodzenie ich to jedna z istotnych umiejętności współczesnego nauczyciela, zwłaszcza dobrej szkoły (Denek, 2005, s. 75).

Nową sytuację dla edukacji tworzą też takie zjawiska, jak globalizacja, przemieszczanie się obywateli, otwarcie na inne kultury, czego konsekwencją jest zróżnicowanie społeczeństw, wspólny — w ramach Unii Europejskiej — rynek pracy, nauki, wypoczynku (Denek, 2005, s. 75). Edukacja, oczywiście, musi uwzględniać te procesy, wymaga to jednak sformułowania nowych celów i dokonania — częściowo — przewartościowań. A to często dzieje się wolniej niż owe przemiany, jest więc problem nienadążania edukacji za współczesnością, za dynamizmem świata.

Trudne bądź niekorzystne zjawiska nie zawsze występują bezpośrednio w edukacji, ale mają dla niej bardzo wyraźne konsekwencje. Zobaczmy to na przykładach.

1. Celem edukacji jest wychowanie człowieka do pracy, do szacunku dla wykonujących ją ludzi i jej wytworów. Jak osiągnąć ów cel w sytuacji braku pracy, zwłaszcza dla ludzi młodych? A jeśli już młodzi absolwenci szkół i uczelni znajdują zatrudnienie, często pracują po 12 godzin, bez stosownych umów, za niewielkie wynagrodzenie, przy dużej dyspozycyjności. Pracownicy są traktowani przedmiotowo. Problemem jest również ubóstwo pracujących. Jeśli dochód w rodzinie nie przekracza 750 zł na osobę netto, mówimy o ubogich pracujących. W Polsce do tej grupy należy 24,2% ludzi (2,1 mln) (Flaszyńska, 2013). Taki system pozbawia pracę godności. A czego uczy? Raczej nie szacunku, a szukania innych możliwych sposobów zdobycia środków utrzymania, np. znajomości, wyjazdów za granicę. Dla edukacji to bardzo niekorzystna rzeczywistość, mało w niej bowiem pozytywnych wzorców i argumentów za wartością pracy.
2. Celem edukacji jest wychowanie człowieka w szacunku dla życia. Tymczasem rzeczywistość przynosi dowody na to, że życie przestaje być wartością nienaruszalną. Współczesny człowiek przyznał sobie prawo do decydowania o życiu/śmierci innych ludzi. Aborcja, eutanazja, manipulacje genetyczne — a wszystko podbudowane prawną i (pseudo)naukową argumentacją, ale także, takie zjawiska, jak terroryzm, zabójstwa, każą wątpić, czy taka wartość, jak życie jest traktowana z należyтым szacunkiem. Dla edukacji życie powinno się jawić jako wartość otaczana troską w sposób bezwarunkowy, tymczasem współczesność niesie często komunikat: życie — tak, ale...
3. Celem edukacji jest wychowanie człowieka aktywnego, który byłby świadomym uczestnikiem społeczeństwa obywatelskiego. Jak taki cel osiągnąć, gdy tzw. elity — przedstawiciele władzy — swoim postępowaniem dają wyraz ignorowania społeczeństwa? Stawianie siebie ponad prawem, zachłanność, cynizm, przywiązanie do stanowisk, kłamstwo, oderwanie od realiów życia i ludzi, których powinni reprezentować, stosowanie podwójnej moralności — to wszystko raczej zniechęca, niż zachęca do aktywności społecznej. Jeżeli władza często lekceważy obywateli, to edukacji znów ubywa wzorców i argumentów za tą wartością, jaką jest aktywność społeczna.

4. Celem edukacji jest przygotowanie człowieka do funkcjonowania w społeczeństwie. Współzycie z innymi ludźmi wiąże się ze znajomością, rozumieniem i przestrzeganiem norm społecznych. Wymaga też zauważenia innych osób wokół siebie, patrzenia na świat z uwzględnieniem ich perspektywy. Tymczasem obecna, ponowoczesna rzeczywistość lansuje takie postawy, jak: asertywność, indywidualizm, przedkładanie własnych potrzeb ponad potrzeby innych, dążenie (czasem bezwzględne) do sukcesu. Empatia, altruizm są dla wielu niezrozumiałe, niemodne, dziwne. Nie da się budować dobrych relacji społecznych bez ukierunkowania uwagi na drugiego człowieka. Edukacja więc musi znaleźć potwierdzenie dla tego typu myślenia.

To tylko kilka przykładów, ale widać w nich, że obecnie edukacja znalazła się w sytuacji konfliktu, zderzenia ze sobą sprzecznych oczekiwań. W szkole toczy się, można rzec, swego rodzaju podwójne życie, w którym nauczyciele, programy głoszą treści wskazujące na pożądane społecznie wartości, wśród uczniów zaś często funkcjonują wartości lansowane głównie przez media, które nie są spójne z tymi pierwszymi. W tym ścieraniu się różnych systemów edukacja nie ma łatwego zadania, ale jej powinnością jest trwanie przy wartościach.

Udział w wartościach kierunkiem edukacji

Prawdopodobnie nie można prosto i jednoznacznie określić, w jaki sposób powinna przebiegać edukacja, by mogła zaradzić wielu trudnościom w obszarze aksjologicznym. Trzeba uznać, że dawny, adaptacyjny model edukacji, przygotowujący do panujących warunków społecznych, politycznych, gospodarczych, nie może już być realizowany. Potrzebna jest raczej edukacja krytyczno-twórcza, przygotowująca do dokonywania wyborów moralnych.

A. Nowak (2000), powołując się na T. Lewowickiego, twierdzi, że ta właśnie doktryna — edukacji krytycznej — znajduje odzwierciedlenie w stwarzaniu warunków nieskrępowanego rozwoju osobowości, uwzględnianiu potrzeb i aspiracji uczestników edukacji czy oferowaniu takich wizji światów wartości, które są godne upowszechnienia.

W poszukiwaniu nowego miejsca/roli edukacji w życiu człowieka i społeczeństwa jednym z najważniejszych czynników jest udział w wartościach, który może przybrać następujące formy:

- nosicielstwo wartości jakościowych,
- obcowanie lub zjednoczenie z dobrem będącym nosicielem wartości,
- tworzenie dóbr będących nośnikami wartości (Ogrodzka-Mazur, 2000, s. 160-161).

Pierwsza forma, nosicielstwo wartości, oznacza związek z nimi dzięki świadomemu i twórczemu współudziałowi. Określone wartości — moralne — człowiek musi sam bądź z osobą go wychowującą w sobie urzeczywistnić. Przyjęcie tych wartości, postępowanie według nich musi być świadome, dobrowolne, a związek z nimi trwały i ciągły.

Obcowanie z dobrami będącymi nosicielami wartości, jako druga forma, opiera się na przeżyciu subiektywnego zjednoczenia się z wartościami, poprzedzonym ich poznaniem m.in. przez emocjonalne poruszenie.

W szczególności chodzi tu o kontakt z bliską osobą, o wspólnotę ja – ty, przy czym osoba ta sama powinna być przepełniona wartościami. Pod wpływem relacji osobowych dokonują się zmiany w myśleniu, ocenianiu, wartościowaniu. Relacje powinny być nacechowane empatią i pozytywnymi doznaniem emocjonalnymi – i takie właśnie powinny być podstawą edukacji.

I trzecia forma – tworzenie dóbr wartościowych. Polega na ich wytwarzaniu i chronieniu. Opiera się na akceptacji uświadomionych wartości, uznaniu ich jako godnych realizacji w procesie tworzenia dzieła (Ogrodzka-Mazur, 2000).

Wymienione formy udziału w wartościach mogą pomóc w otwieraniu się uczestników edukacji na ten obszar życia i w nabywaniu umiejętności dokonywania wyborów. Ważna w tym procesie jest rola nauczyciela, który powinien świadomie kreować sytuacje (okazje) edukacyjne, w których dokonywałyby się różne formy udziału w wartościach.

Abby sprostać tym zadaniom, sam musi się legitymować wieloma kompetencjami, w tym moralnymi. Musi być odpowiedzialny, otwarty, refleksyjny, musi mieć „kręgosłup”, a także odwagę, by przeciwstawiać się przejawom zła (Olczak, 2003).

Kontakt osoby, oparty na dialogu, jest w procesie otwierania na wartości najważniejszym elementem edukacji.

Otwartość, serdeczność kontaktu i dialogu są przejawem akceptacji, to jakby warunek wstępny przekazu i przyjęcia wartości. Stawia to wobec wychowawcy szereg wymogów. Pedagogika powie nam, że ma on być przykładem w tych osobowych kontaktach z wychowankiem, wzorem, który można naśladować i któremu można ufać (...) (Homplewicz, 2009, s. 182).

W procesie wprowadzania w świat wartości nauczyciel powinien zwrócić jeszcze uwagę na adekwatność słów do sytuacji, wymowę ożywionego słowa oraz jedność postawy i słowa (Homplewicz, 2009).

W postawie dialogicznej pomocne są również: kultura posługiwania się słowem i gestem, umiejętność interpretacji, kultura pełnienia roli zawodowej, umiejętność zachowania się w różnych sytuacjach oraz pragmatyczność nauczyciela. Nauczyciel powinien w sposób kreatywny posługiwać się językiem; komunikować się z uczniem i jego środowiskiem z zachowaniem ich godności i podmiotowości; dostrzegać edukacyjne aspekty różnych sytuacji; odwoływać się do języka wartości w procesie wartościowania działań edukacyjnych (Koć-Seniuch, 1997).

Na koniec – kilka inspiracji

Współczesna rzeczywistość to nieustający ciąg zmian. Edukacja też im podlega. Najtrudniejsze jest poszukiwanie sposobu na to, by z jednej strony zachować ciągłość wartości w społeczeństwie, z drugiej zaś – uwzględniać, w granicach możliwości, nowe trendy i zjawiska.

Każdy świadomy uczestnik edukacji powinien wzbudzić w sobie refleksję na drodze budowania własnego systemu aksjologicznego. Być może inspiracją do niej będą myśli różnych autorów.

Wartości wpływają na każdą decyzję, zachowanie, działanie człowieka, a także dostarczają wielu cennych informacji o nim samym. Jest to związane z tym, że podejmując decyzje, dokonując wyborów, człowiek stara się zgodnie z preferowanymi wartościami i osiągnąć to, na czym mu bardzo zależy (Żuchelkowska, 2012, s. 37).

Szkoła jest tygłem poglądów, postaw, oczekiwań, kultury. Zawsze nim była. Niektórzy powiedzą: tak i owszem, ale przedtem obowiązywała jednomyślność, jeden system wartości, a dziś jest ich wiele. Każdy może mówić co chce, robić co chce. Dzieci, rodzice, nauczyciele. Każdego chroni jakieś prawo. Coraz trudniej znaleźć płaszczyznę porozumienia (Waloszek, 2003, s. 16).

Szkoła (i cały system edukacji) służyć mają przede wszystkim obywatelom, sprzyjać (...) ich rozwojowi, wspomagać procesy samorealizacji, oferować światy wartości, wiedzę i sprawności pomagające w dokonywaniu wyborów dróg życiowych (m.in. zawodowych, rodzinnych, obywatelskich). Instytucje państwa powinny stwarzać odpowiednie warunki (głównie prawne i finansowe) pracy szkół. W sumie oświata szkolna spełniać ma powinności przede wszystkim wobec obywateli – nie wobec elit władzy identyfikujących się z państwem. To niezwykle istotna zmiana w spojrzeniu na miejsce i rolę szkoły w społeczeństwie i państwie. Jest to zarazem próba zdefiniowania funkcji oświaty w społeczeństwie określonym jako obywatelskie, w społeczeństwie zorganizowanym wedługładu demokratycznego (Lewowicki, 2007, s. 136-137).

Dobrze prowadzone zajęcia wychowawcze z dziećmi i młodzieżą są same w sobie wartością i drogą do życia według wartości. Pomoc młodym w pokonaniu egoizmu, kłamstwa, chciwości, przemocy może być podstawą do samodzielnego poszukiwania prawdy, dobroci i mądrości, a więc wartości naczelnych (Łopatkowa, 2003, s. 64).

By w świadomy sposób wychowywać musi być zachowana: integralność wychowania z wiedzą i kreowaniem umiejętności; spójność działań wychowawczych pomiędzy szkołą, rodziną i instytucjami wspierającymi proces wychowania; oparcie wychowania na wartościach. Wartości pociągają uczniów ku sobie. Zmuszają ich do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Dlatego w procesie kształcenia i wychowania trzeba stwarzać sytuacje aksjologiczne, żeby wartości były przez uczniów: rozpoznawane, rozumiane, akceptowane i respektowane. Własny wybór jest największą tajemnicą wychowania, dlatego powinniśmy uczyć uczniów podejmować własne decyzje, szukać prawdy siłą swego umysłu.

Powinnością nauczyciela jest poszukiwanie i głoszenie wiedzy prawdziwej i pełnej. Sens wychowania wyraża się w „dążeniu do prawdy”. Dzięki prawdzie uczeń poznaje wartości istnienia siebie i świata (Hyżak, Pawlak, 2000, s. 168-169).

Wartości stanowią podstawę kształcenia i wychowania, ale warunkiem efektywności działań kształcących musi być rozpoznanie świata wartości dziecka, jego przeświadczeń dotyczących obszaru dobra i zła, piękna i brzydoty, prawdy i fałszu, pełni życia i jego zubożenia, przyjemności i cierpienia, użyteczności i nieprzydatności (...). Dokonanie systematycznego opisu świata wartości w taki sposób, aby mógł posłużyć do projektowania badań pedagogicznych może w istotny sposób wspomóc działania nauczyciela (Morszczyńska, Morszczyński, 2003, s. 47).

Z przytoczonych wyżej myśli różnych pedagogów wynika, że na każdym szczeblu edukacji i w odniesieniu do wszystkich jej uczestników konieczne jest odniesienie do wartości. Widać też, że w procesie opisywania aksjologicznego świata wiele jest czynników, które czynią to zadanie złożonym i nietrywialnym.

Bibliografia

- Chołas K. (2006). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. I, Lublin-Kielce: Wyd. „Jedność”.
- Denek K. (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń-Leszno: Wyd. WSH w Lesznie.
- Dymara B. (2003). Poszukiwanie ładu umysłu i serca, czyli życie według wartości. W: B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Pulinowa, A. Murzyn, *Dziecko w świecie wartości*. Cz. II. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Flaszyńska E. (2013). Praca w Polsce. W: T. Pilch i T. Sosnowski (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Homplewicz J. (2009). *Pedagogika i etyka, zarys etyki pedagogicznej*. Rzeszów: Wyd. Diecezji Rzeszowskiej.
- Hyżak D., Pawlak G. (2000). *Nowe elementy pracy w reformowanej szkole*. W: K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra, VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS.
- Koć-Seniuch G. (1997). *O edukacji dialogicznej nauczyciela*. W: A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Warszawa-Białystok: Wyd. „Żak”.
- Kromolicka B. (2013). Kondycja społeczeństwa obywatelskiego. W: T. Pilch i T. Sosnowski (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Laska E.I. (2012). Nauczyciel wczesnej edukacji w relacjach z uczniami i ich rodzicami. W: P.P. Barczyk i P. Kowolik (red.), *W kręgu edukacji przedszkolnej i szkolnej*. Myślowice: Wyd. Gómośląskiej WSP im. Kardynała Augusta Hłonda.
- Lewowicki T. (2007). *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa-Radom: Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Łobocki M. (1998). *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Łopatkowa M. (2003). Pedagogika serca jako podstawa życia według wartości. W: B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Pulinowa, A. Murzyn, *Dziecko w świecie wartości*. Cz. II. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Morszczyńska U., Morszczyński W. (2003). Aksjologiczne barwy dziecięcego świata. W: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, część pierwsza. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak A. (2000). Ambivalencja – złudzenie, niebezpieczeństwo czy perspektywa w edukacji? W: G. Miłkowska-Olejniczak i K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra: Wyd. WSP.
- Ogrodzka-Mazur E. (2000). Wartości jako wyznaczniki rozwoju orientacji podmiotowej. W: G. Miłkowska-Olejniczak i K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra: Wyd. WSP.
- Olczak A. (2003). Nauczyciel na miarę XXI wieku. W: D. Waloszek (red.), *Pytania o edukację*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Pilch T. (2013). Wprowadzenie. W: T. Pilch i T. Sosnowski (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Waloszek D. (2003). Krótko o pedagogice. W: D. Waloszek (red.), *Pytania o edukację*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Żuchelkowska K. (2012). *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.

Summary

Education faced with axiological transformations

The contemporary reality is a series of dynamic changes which influence education. This impact is reflected in the axiological sphere. Education faces, inter alia, such phenomena as: the relativism of values, subjectivism, individualism, chaos, the confrontation of various axiological worlds. Still, the task of education is to preserve the continuity of the system of values in the society. The best way to direct education to achieve this aim is sharing and participating in values. In this process, the most important is the role of the teacher providing appropriate educational occasions and thus presenting through their attitude the desirable axiological system.

Key words: social pedagogy, education, transformation, participation in the values, value

Elżbieta Sternal

Wyższa Szkoła Języków Obcych w Świeciu

Kompetencje społeczne w obliczu przemian społeczno-gospodarczych

Artykuł zwraca uwagę na szczególne znaczenie kompetencji społecznych w kontekście przemian społeczno-gospodarczych. Posiadanie kompetencji społecznych w procesie trwającej globalizacji jest niezwykle istotne nie tylko w punkcie widzenia prawidłowego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie, ale również z myślą o rozwoju całej społeczności Unii Europejskiej.

Słowa kluczowe: kompetencja, kompetencja kluczowa, kompetencja społeczna

Najważniejszą w świecie rzeczą nie jest to,
gdzie teraz jesteśmy, lecz dokąd zmierzamy
Helen Exley Giftbooks

Wprowadzenie

Istotnym warunkiem zadowolenia i satysfakcji życiowej człowieka jest opanowanie umiejętności współżycia społecznego. Wiemy, że życie osobiste, zawodowe i publiczne jednostki w dużym stopniu zależy od zachowania, a przede wszystkim oddziaływania innych osób czy grup społecznych. Zdolność do współpracy z innymi i umiejętność prowadzenia wspólnych działań to wymóg współczesnej cywilizacji, dlatego jednostka, chcąc efektywnie funkcjonować w strukturach społeczno-zawodowych, powinna wypracować działania oparte na wnikliwym wglądzie w ludzkie i środowiskowe potrzeby.

Współcześnie, dzięki nowym technologiom, w tym informatycznym, współpraca międzyludzka, będąca niezbędnym rodzajem interakcji zachodzącej co najmniej między dwiema osobami, jest niezbędna, ponieważ tylko pozytywne reakcje obu stron mogą doprowadzić do realizacji wspólnie wyznaczonych celów. Dobre relacje z innymi i otoczeniem to szansa na skuteczność naszych działań. Znajomość i zrozumienie kompetencji społecznych w dużej mierze pozwoli na poznanie prawidłowości społecznych zachowań ludzkich, zachodzących na różnych szczeblach działalności ludzkiej.

Kompetencje – ich definicje i rozwój

W okresie tworzenia się nowych wzorców zachowań współczesnego człowieka pojęcie kompetencji stało się przedmiotem wielu badań i przemyśleń naukowych. Chcąc przybliżyć i zdefiniować pojęcie kompetencji społecznych, należy w pierwszej kolejności odnieść się do terminu kompetencji.

Słownik wyrazów obcych definiuje je jako „zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności, a także pełnomocnictw i uprawnień nadanych na podstawie kwalifikacji do działania i decydowania oraz wydawania sądów” (Markowski, 2001, s. 322). Z kolei *Słownik języka polskiego* określa kompetencje jako „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i sprawności, które u tej osoby wyznaczają zdolność do czegoś oraz przekonanie o potrzebie posługiwania się nią” (Drabik, 2009, s. 324). Z tak podanych definicji wynika, że kompetencje należą do osoby, a ta zawsze jest kategorią podmiotu, dlatego kompetencja różni się od norm, wzorów, reguł czy wartości (Ziółkowski, 1985, s. 203). Z tego również wynika, że kompetencja jest czymś więcej aniżeli tylko umiejętnością czy sprawnością nabytą w drodze wyuczenia.

Próby definiowania kompetencji były podejmowane przez socjologów, filozofów, psychologów, ekonomistów i pedagogów. Ich efekty były uwarunkowane kontekstem kulturowym, edukacyjnym czy językowym. W poniższym artykule oparłam się na definicjach podanych głównie przez psychologów i pedagogów. I tak francuskie określenie terminu (*competence*) oznaczało zdolność do wykonywania danego zadania. Takie określenie stosowano tylko w kontekście kształcenia zawodowego (Romainville, 1996, s. 133-141). Dopiero w końcu XX wieku termin ten pojawia się również w kształceniu ogólnym. P. Perrenouda definiuje kompetencje jako umiejętność efektywnego działania w wielu określonych sytuacjach, umiejętność opartą na wiedzy, lecz do niej nie ograniczoną (Perrenouda, 1997, s. 7). Pojęcie to nieco rozszerza inny francuski psycholog F.E. Weinert, który podaje, że pojęcie kompetencji interpretuje się jako mniej lub bardziej wyspecjalizowany system zdolności, umiejętności lub sprawności niezbędnych lub wystarczających do osiągnięcia określonego celu (Weinert, 2001, s. 45). J. Coolahan (*Council of Europe*) proponuje, by termin „kompetencja” lub „kompetencje” rozumieć jako „ogólne zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych (Coolahan, 1996, s. 26). Zaś w unijnym kontekście edukacji kompetencje definiowane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do danej sytuacji, w której znajduje się człowiek.

Kompetencje kluczowe jako ważny element przemian społeczno-gospodarczych

W 2001 roku Komisja Europejska przystąpiła do opracowania wspólnych ram, opisujących umiejętności, które są niezbędne do funkcjonowania człowieka w społeczeństwie wiedzy oraz na rynku pracy. W takich okolicznościach również do zdefiniowania kompetencji jako kluczowych przyjęto, że jest to zbiór wiadomości, umiejętności i postaw z punktu widzenia celowego i aktywnego uczestnictwa jednostki (Zielona Księga Komisji Europejskiej, 2002; Strategia Lizbońska 2002). Kompetencje te muszą odpowiadać potrzebom całej społeczności, być w zgodzie z przyjętymi przez społeczeństwo wartościami i normami etycznymi i zapewniać przygotowanie wszystkim jednostkom, aby miały możliwość podejmowania różnych ról społecznych.

Opierając się na wyżej podanej koncepcji, Komisja Europejska wyróżniła osiem kompetencji kluczowych. Należą do nich:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym,
- 2) porozumiewanie się w językach obcych,
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- 4) kompetencje informatyczne,
- 5) umiejętność uczenia się,
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie,
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość,
- 8) świadomość i ekspresja kulturowa.

Cztery pierwsze kompetencje nabywamy w pierwszych trzech etapach edukacji ogólnokształcącej. Dосkonalimy w kolejnych etapach kształcenia lub procesach dokształcania i doskonalenia zawodowego. Jeżeli otoczenie się zmienia, to kompetencje kluczowe powinny też się zmieniać, tak by można było dokonać aktualizacji wiedzy i umiejętności oraz tak, by człowiek mógł uczestniczyć w rozwoju cywilizacji przez całe życie.

Kompetencje społeczne jako kluczowe w krajach Unii Europejskiej

Termin ten pojawił się po raz pierwszy w psychologii w 1959 roku. Wprowadził go R. White, który zajmował się problemem wywierania wpływu na otoczenie. Zdefiniował je jako umiejętności, które doprowadzają do skutecznej interakcji z otoczeniem. R. White utożsamiał je również z umiejętnościami społecznymi (Sęk, 2004, s. 74-75). H. Sęk twierdzi, że pojęcie kompetencji przyjęło się bardzo szybko w psychologii społecznej, gdzie omawiana jest kompetencja społeczna i interpersonalna. Z kolei K. Skarżyńska definiuje kompetencje społeczne jako umiejętności osiągania celów społecznych i jednostkowych z jednoczesnym zachowaniem dobrych stosunków z partnerami interakcji (Skarżyńska, 1981, s. 48-56). W psychologii pojęcie to często utożsamiane jest z inteligencją społeczną, inteligencją emocjonalną, społecznymi zdolnościami do wykonywania określonych czynności czy też z umiejętnościami społecznymi.

L. Karen i Ph. Bierman stwierdzają, że kompetencje społeczne są nadrzędne w stosunku do umiejętności społecznych, ponieważ odnoszą się do poznawczych, emocjonalnych i społecznych umiejętności i zachowań, które to przyczyniają się do właściwego przystosowania jednostki do otaczającego ją środowiska społecznego. Zdaniem autorów umiejętności społeczne to pojęcie używane do opisu konkretnych zachowań obserwowanych i traktowanych jako wykorzystanie posiadanej wiedzy i zdolności stosownie do zaistniałej sytuacji społecznej. Tak więc umiejętności społeczne przejawiają się zachowaniami akceptowanymi bądź nieakceptowanymi społecznie.

Zdaniem A. Matczak, przez kompetencje społeczne należy rozumieć złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych określonego typu. Zatem odnoszą się one do efektywności w sytuacjach społecznych, a wskaźnikami efektywności są: osiągnięcie przez jednostkę własnych celów z jednej strony, zaś z drugiej zgodność z oczekiwaniami otoczenia społecznego (Matczak, 2001a, s. 212-217). Zatem rodzi się pytanie, jakie elementy wchodziły w skład kompetencji społecznych.

I tak J. Borkowski wymienia następujące elementy (Borkowski, 2003, s. 117):

- wiedza społeczna, czyli systematyczne uczenie i dokształcanie;
- wiedza o sobie samym;
- społeczne doświadczenie jako suma doświadczeń życiowych (rodzina, przyjaciele, znajomi, praca);
- wiedza o zasadach funkcjonowania małych grup społecznych oraz dużych zbiorowości ludzkich;
- osobowość społeczna jako zdolność do odczytywania, rozumienia własnych stanów emocjonalnych oraz stanów emocjonalnych innych ludzi, nazywana również inteligencją emocjonalną;
- inteligencja społeczna to umiejętność rozwiązywania konfliktów i próba współpracy i współzycia z innymi;
- dojrzałość moralna;
- autorytet społeczny;
- inne zdolności i umiejętności.

Deklaracja Lizbońska uznała kompetencje społeczne jako jedno z ważnych kompetencji kluczowych dla obywateli Unii Europejskiej i zdefiniowała je jako:

- obejmujące te formy zachowań, które jednostka musi opanować, aby sprawnie, konstruktywnie uczestniczyć w życiu społecznym i potrafić rozwiązać ewentualny konflikt. Są one niezbędne do owocnej interakcji z jednostką, jak i w ramach grupy – zarówno w sferze publicznej, jak i prywatnej.

Kompetencje społeczne najczęściej rozpatruje się w dwóch podgrupach (tabela 1 i 2).

Tabela 1. Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne

Wiedza	Umiejętności	Postawy
– Rozumienie reguł postępowania i źródeł rytuałów przyjmowanych w różnych społecznościach; – Znajomość pojęć: jednostka, grupa, społeczeństwo, kultura; – Znajomość zasad dbania o zdrowie i higienę osobistą swoich bliskich; – Rozumienie wymiaru wielokulturowości	– Konstruktywne porozumiewanie się w różnych sytuacjach społecznych: tolerowanie odmiennych zachowań, współodpowiedzialność; – Wzbudzanie zaufania i empatii; – Wyrażanie frustracji bez agresji, przemocy czy samodestruktywnych zachowań; – Oddzielenie pracy od życia osobistego, nieprzenoszenie konfliktu zawodowego; – Rozróżnianie tożsamości narodowych w interakcjach wielokulturowych, łączenie różnic w poglądach z tradycjami i konstruktywne wnoszenie własnych perspektyw do danej kultury	– Okazywanie zainteresowania i szacunku innym osobom; – Chęć przezwycięzania stereotypów i uprzedzeń; – Nastawienie na osiąganie kompromisu; – Spójność przekonań i zachowań/zintegrowana osobowość; – Asertywność

Tabela 2. Kompetencje obywatelskie

Wiedza	Umiejętności	Postawy
– Znajomość praw człowieka, gwarancji konstytucyjnych, zakresu działań rządu; – Rozumienie mechanizmów tworzenia polityki na wszystkich szczeblach; – Znajomość kluczowych postaci politycznych, partii i ich celów; – Rozumienie pojęć: demokracja, obywatelstwo, międzynarodowe deklaracje, traktaty i podmioty ich zmiany; – Znajomość kluczowych kwestii emigracji	– Uczestnictwo w działaniach lokalnych i podejmowaniu decyzji na wszystkich szczeblach poprzez głosowanie; – Okazywanie solidarności i pomocy w rozwiązywaniu problemów dotyczących lokalną i dalszą społeczność; – Korzystanie ze struktur i współpraca z instytucjami sfery publicznej; – Zdolność do korzystania z okazji, jakie dają lokalne i unijne programy wsparcia rozwoju; – Opanowanie języka (narodowego) w celu uczestniczenia w dialogu społecznym	– Poczucie przynależności do społeczności lokalnej, kraju, Europy; – Chęć uczestniczenia w demokratycznym podejmowaniu decyzji na każdym szczeblu; – Gotowość do angażowania się w wolontariat, uczestniczenie w inicjatywach obywatelskich na rzecz różnorodności i społecznej spójności; – Poszanowanie wartości i prywatności innych z gotowością do reagowania na jakiegokolwiek zachowania antyspołeczne; – Akceptacja dla praw człowieka i równości jako podstaw solidarności i odpowiedzialności społecznej, równości kobiet i mężczyzn; – Rozumienie różnic w systemach wartości grup etnicznych i religijnych; – Krytyczność w interpretowaniu przekazu medialnego

Kompetencje społeczne jako ważny element kształcenia w szkole wyższej

Likwidacja listy kierunków studiów oraz ramowych treści kształcenia, a także wprowadzenie w to miejsce nowej metody budowy programów studiów na kierunkach wykorzystującej założenia Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji dla wielu uczelni polskich jest dużym wyzwaniem, ponieważ stosowane dotąd narzędzia oceny i kontroli jakości kształcenia muszą zostać zmienione. Szczególnie duże zmiany muszą wprowadzić uczelnie, tworząc wewnętrzne systemy oceny jakości. Krajowe Ramy Kwalifikacji stawiają duże wymagania instytucjom edukacyjnym dotyczące użyteczności społecznej efektów kształcenia. Utworzone zbiory efektów dla wybranych kierunków studiów mieszczą się w trzech grupach: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne. Okazuje się, że najwięcej niejasności rodzi się wokół kategorii kompetencji społecznych. Wielu prowadzących zajęcia ma wątpliwości, czy można kompetencje społeczne kształtować podczas wykładów, seminariów i ćwiczeń oraz jak zmierzyć ich nabycie przez studenta.

Wielu współczesnych pedagogów przypisuje edukacji trzy funkcje:

- Adaptacyjną, która umożliwia przystosowanie się do istniejącej rzeczywistości społecznej, odnalezienie się w świecie instytucji, grup i środowisk społecznych. Pozwala na kreowanie roli (zawodowej, społecznej, kulturowej). Umożliwia zatrudnienie, skuteczne i aktywne działanie w procesach społeczno-gospodarczych.
- Emancypacyjną – umożliwia ogólny rozwój jednostce, rozwój tego, w co każdy z nas został wyposażony, przez co tak bardzo różni się od siebie oraz rozumienie samego siebie, własnych możliwości, barier i ograniczeń.
- Krytyczną – umożliwia rozumienie i współdziałanie z otaczającą nas rzeczywistością oraz krytyczną ocenę działań własnych, działań innych osób, pozwala dostrzec mechanizmy zachodzące pomiędzy zachowaniami i działaniami jednostek, grup lub instytucji. Pozwala dostrzec nierówności oraz przemoc zachodzące wewnątrz różnych grup społecznych.

Edukacja, która spełnia powyższe funkcje, absolwentom uczelni daje możliwość zdobycia następujących kompetencji:

Tabela 3. Kompetencje społeczne wspólne dla wszystkich absolwentów uczelni

Absolwent studiów I stopnia	Absolwent studiów II stopnia
Kompetencje adaptacyjne	
rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie	rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie, potrafi inspirować i organizować proces uczenia się innych
potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy	potrafi myśleć i działać w sposób kreatywny i przedsiębiorczy
jest zdolny do pracy w zespole oraz ponoszenia odpowiedzialności za pracę swoją i innych	jest zdolny do pracy w zespole, organizowania tej pracy i kierowania nią, jest odpowiedzialny za skutki pracy zespołowej
komunikuje się z otoczeniem w celu wymiany wiedzy zawodowej	komunikuje się z otoczeniem w celu wymiany i upowszechnienia wiedzy zawodowej
Kompetencje emancypacyjne	
jest świadomy swojej roli zawodowej i społecznej oraz gotowy do podjęcia odpowiedzialności za ich wypełnienie	jest świadomy swojej roli zawodowej i społecznej, potrafi je samodzielnie modyfikować zgodnie z potrzebami społecznymi, jest gotowy do podjęcia odpowiedzialności za ich wypełnienie
jest zdolny do organizowania działalności na rzecz interesu publicznego	jest zdolny do inspirowania i organizowania działalności na rzecz interesu publicznego

cd. tab. 3

akceptuje i szanuje różnorodność kulturową i światopoglądową	docenia znaczenie kulturowej i światopoglądowej różnorodności dla rozwoju społecznego
zna różne poglądy i potrafi zająć niezależne i uzasadnione stanowisko w ważnych kwestiach społecznych	potrafi podjąć dyskusję w ważnych kwestiach społecznych, krytycznie ocenić różne stanowiska oraz kompetentnie bronić własnego punktu widzenia
Kompetencje krytyczne	
kieruje się w swoim działaniu zasadami zgodnymi z etyką zawodową; potrafi ich wybór ocenić i uzasadnić oraz wdrażać je w środowisku zawodowym	kieruje się w swoim działaniu zasadami zgodnymi z etyką zawodową; potrafi ich wybór ocenić i uzasadnić oraz wdrażać je w środowisku zawodowym, rozumie własną zbiorową odpowiedzialność za ich wypełnienie
bierze odpowiedzialność za siebie i innych oraz skutki własnych wyborów, decyzji i działań w środowisku zawodowym i lokalnym	bierze odpowiedzialność za siebie i innych oraz skutki własnych wyborów, decyzji i działań w środowisku zawodowym i społecznym
jest świadomy własnych ograniczeń	jest krytyczny wobec siebie i innych
troszczy się o dorobek, tradycje i wartości dziedziny nauki i pracy, którą reprezentuje	chroni i rozwija dorobek, tradycje i wartości dziedziny nauki i pracy, którą reprezentuje

Źródło: M. Nowak-Dziemianowicz (2012). *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*. Warszawa, s. 19-20.

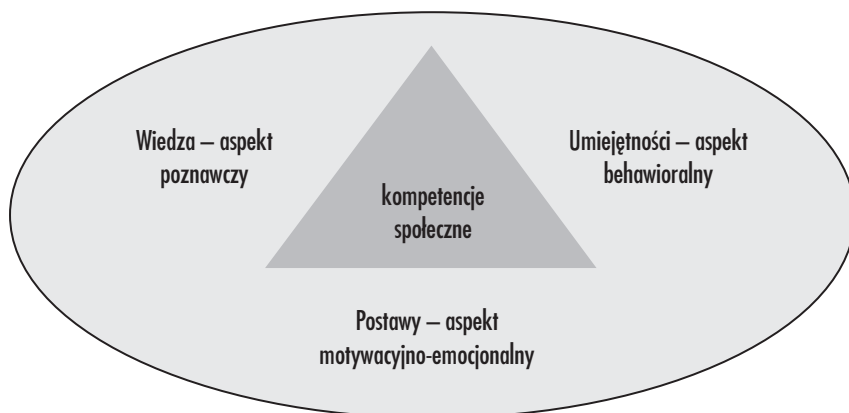
Kompetencje społeczne są opisywane jako złożone umiejętności, które umożliwiają efektywne radzenie sobie w określonego typu sytuacjach społecznych. Umiejętności takie umożliwiają z jednej strony osiągnięcie własnych celów, z drugiej zaś działanie w zgodzie z oczekiwaniami społecznymi (Matczak, 1994, s. 91-93). Jest to więc umiejętność i wiedza na temat celów i potrzeb, a także rozumienie sytuacji występujących w istniejącej rzeczywistości. Najważniejsza jest umiejętność realizacji własnych celów przy udziale i relacji innych osób. Kompetencje społeczne, poza tym, że zbudowane są z różnych aspektów funkcjonowania człowieka, to jeszcze ujawniają się w różnych sytuacjach społecznych. W tym sensie na kompetencje społeczne składają się interakcje wewnętrzne człowieka oraz środowisko, w którym ten człowiek funkcjonuje, a także reakcje środowiska na człowieka.

Z przedstawionych powyżej definicji pojęcie kompetencji odnosi się do:

- posiadanej wiedzy, która w ujęciu pedagogicznym oznacza treści utrwalone w umyśle ludzkim w wyniku gromadzenia doświadczeń oraz uczenia się. Zatem wiedza to ogół wiadomości zdobytych dzięki uczeniu się, zasób wiadomości z jakiejś dziedziny, co wiąże się z funkcjonowaniem poznawczym człowieka (Okoń, 1998, s. 117).

- posiadanych umiejętności, czyli „gotowości i możliwości celowego działania z wyborem i zastosowaniem najbardziej odpowiednich wyborów wraz z uwzględnieniem określonych warunków, gwarantujących właściwe rezultaty tego działania, to sprawdzona możliwość celowego wykonania pewnego określonego rodzaju działań” (Wiatrowski, 2005, s. 116), co wiąże się z behawioralnym funkcjonowaniem człowieka.
- postaw, czyli umiejętności przeprowadzania określonego działania poprzez własną postawę zachowania, co można połączyć z motywacyjno-emocjonalnym funkcjonowaniem człowieka.

W związku z powyższym można stwierdzić, że kompetencja jest zbiorem wielu aspektów funkcjonowania człowieka, spośród których do najważniejszych należą: aspekt poznawczy, emocjonalny i behawioralny (patrz rys. 1).



Rys. 1. Model kompetencji społecznych

Powyższy rysunek obrazuje trzy płaszczyzny funkcjonowania człowieka w społeczeństwie i na każdej z nich wymagana jest znajomość kompetencji społecznych. Zdaniem M. Argyle (2002, s. 212) w kompetencjach społecznych można wyróżnić takie elementy, jak:

- empatia – umiejętność podejmowania różnych ról społecznych istotnych z punktu widzenia współpracy zachodzącej pomiędzy jednostkami oraz układania pozytywnych relacji z innymi podmiotami;
- nagradzanie – umiejętność motywowania innych do współpracy oraz przekazywania wzmocnień społecznych innym podmiotom;
- asertywność – umiejętność obrony własnych poglądów bez okazywania agresji;
- rozumienie kontekstu społecznego – umiejętność rozwiązywania konfliktów;
- komunikacja werbalna i niewerbalna;
- umiejętność własnej autoprezentacji.

Różne rozumienie kompetencji społecznych w krajach Unii Europejskiej

Przyjmując za punkt wyjścia do dalszych rozważań kompetencji społecznych definicję A. Matczak, która określiła je jako „umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych, nabyte przez jednostkę w toku treningu społecznego” (Matczak, 2001a, s. 34), można stwierdzić, że taka koncepcja zakłada z góry przewidziane normy zachowań, które są obiektywne dla danej społeczności. W takim rozumowaniu jednostka dostosowuje swoje zachowanie, by pozytywnie przejść przez system edukacji, a następnie wejść na rynek pracy i funkcjonować w strukturach społeczno-zawodowych. Przy takim podejściu do kompetencji społecznych pojawia się „problem luki czy też nieprzystosowania kompetencyjnego absolwentów wkraczających na rynek pracy” (Rószkiewicz, 2009a, s. 97-101). Krytykuje się polski system szkolnictwa zawodowego oraz szkolnictwa wyższego za brak znajomości potrzeb gospodarki kraju i brak gotowości do podejmowania pracy w zespołach grupujących ekspertów różnych dziedzin i specjalności, a w dzisiejszym współczesnym świecie, w którym technologie są coraz bardziej skomplikowane, praca w zespole z różnych dziedzin staje się koniecznością. Również oczekiwania pracodawców nie zawsze są brane pod uwagę. Z tego wynika, że skuteczność szkolnictwa w zakresie współpracy w zespołach, dzielenia się wiedzą z innymi, odpowiedzialności za powierzone zadania jest niewielka. Przed osobami wchodzącymi na rynek pracy pojawiły się nowe wymagania pracodawców w zakresie porozumiewania się, szczególnie w językach obcych, z pomocą technologii informacyjnych, dyspozycyjności i mobilności zatrudnionych. Jeszcze bardziej zawężyły rozumienie kompetencji społecznych przez studentów jako zdolności do skutecznego wykonywania zleconych zadań do wykonania. Przy tak przyjętej koncepcji kompetencji społecznych, umiejętności społeczne poszczególnych jednostek sprowadzają się do oceny właściwości psychicznych, takich jak zdolność czy niezdolność do nauki czy wykonywania pracy. Można zatem stwierdzić, że w tej koncepcji kompetencja jest produktem wrodzonych cech jednostki albo też środowiska lub jednostki i środowiska.

Inne podejście do kompetencji społecznych mają np. pedagodzy fińscy, którzy twierdzą, że są one wynikiem wzajemnego oddziaływania ucznia i środowiska (w tym szkoły) rozłożonym w czasie, gdzie świadomość wiedzy, umiejętności i postaw podmiotu wpływa na kolejny stan tego środowiska w nieustanny i dynamiczny sposób (Juntilla, 2010, s. 9-10). Według McFall „kompetencja społeczna to zawsze czyjś osąd, co do tego, czy zachowanie danej osoby w konkretnej sytuacji jest konstruktywne, czy też nie” (McFall, 1982, s. 1-33). Fińscy pedagodzy przyjmują, że nie ma wzorca, według którego można dokonać obiektywnej miary kompetencji. Zawsze jest ktoś, kto dokonuje oceny lub ktoś, dla kogo dokonujemy tej oceny, a przecież każde zachowanie jednostki zawiera w sobie pewną wiedzę, umiejętności, postawy. Dzięki badaniom własnym i międzynarodowym Finowie wiedzą, że efekty kształcenia w zakresie kompetencji zależą od współdziałania podmiotów biorących udział w kształtowaniu i wychowaniu młodego człowieka, takich jak: szkoły, rodziny, środowiska lokalnego. Postępy w nauce szkolnej, a potem akademickiej możliwe są dzięki zdobytej wiedzy społecznej, umiejętnościom pracy w grupach, nastawieniom zadaniowym, umiejętności przejmowania inicjatywy w działaniu oraz przedsiębiorczości. Instytucje edukacyjne w Finlandii rozwijają oprócz funkcji edukacyjnych również funkcje wycho-

wawcze, a rozwój kompetencji szczególnie społecznych jest możliwy nie tylko ze względu na potrzeby tych instytucji, potrzeby rynku pracy, ale przede wszystkim w trosce o dobre samopoczucie i rozwój intelektualny i społeczny wszystkich komórek społecznych, takich jak: rodzina, lokalna społeczność, cały naród. Fińskie uczelnie w procesie dydaktyczno-naukowym skupiają się na motywowaniu studentów do pracy i działania w zespołach multidyscyplinarnych, wzajemnego postrzegania siebie jako źródło potencjałów rozwojowych, a nie konkurujących ze sobą podmiotów. Każda osobowość zdaniem fińskich pedagogów ma zawsze coś do zaoferowania swojej społeczności. Takie podejście do człowieka daje możliwość korzystania w trakcie procesów edukacji z metod aktywizujących zadań zespołowych, projektów badawczo-rozwojowych czy warsztatów kreatywnego rozwiązywania problemów (Jakku-Sihvonon, Niemi, 2007, s. 134-142).

Bagatelizowanie konsekwencji społecznych przez polskich studentów, a także niska świadomość ich doniosłości w edukacji pozwala na wąskie ich rozumienie w Polsce. Badania wskazują na to, że polscy studenci oceniają się jako niekompetentni społecznie ze względu na:

- niski poziom lub brak wiedzy społecznej,
- lęk przed wchodzeniem w bliskie kontakty społeczne z innymi ludźmi,
- strach przed byciem obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony odbiorców,
- słabą umiejętność radzenia sobie z nieprzewidzianymi lub złożonymi sytuacjami społecznymi,
- niską motywację do pracy w ramach wolontariatu.

Wyniki te zobowiązują szkoły i uczelnie do kładzenia większego nacisku na kształcenie społeczne.

Naszemu społeczeństwu brakuje szerszego spojrzenia na potrzeby gospodarki. Uczelnie wyższe nie liczą się na rynku międzynarodowym i w większości nie są przygotowane do kształtowania postaw sprzyjających samorozwojowi (Rószkiewicz, 2009b, s. 112-134), kształcą w oderwaniu od potrzeb pracodawców (Rószkiewicz, 2009b, s. 78-92), priorytetów rozwojowych swoich regionów (Marszałek, 2010, s. 112) i szerszych oczekiwań społecznych (Geryk, 2010, s. 92-98).

Na fińskich uczelniach wyższych z punktu widzenia interesów rynku wymaga się od studentów organizowania się w grupy, przez to następuje przyrost kompetencji społecznych jako mierzalnych efektów kształcenia. Studenci rozumieją, że niedopasowanie własnych zachowań do wymagań większości grupy może skutkować niskim poziomem kompetencji społecznych, poczuciem samotności, a nawet prowadzić do zaburzeń takich jak: fobia społeczna, depresja, a nawet próby samobójcze (Stein, Stein, 2008, s. 1115-1125). Dlatego fińscy naukowcy są wyczuleni na te zjawiska i zobowiązani są z jednej strony odkrywać i pielęgnować talenty, a z drugiej strony podbudowywać psychicznie studentów z odmienną wrażliwością, tak by nie doprowadzać do wykluczenia społecznego.

Zakończenie

Z tego wynika, że wraz z rozwojem gospodarki zmieniają się również kompetencje społeczne, dlatego przy analizowaniu potrzeb kraju szczególnie uczelnie wyższe powinny promować kompetencje społeczne jako

efekty kształcenia. Fiński model kształcenia jest dobrym przykładem dla polskich uczelni, ponieważ pozwala współdziałać nauce z przemysłem, a dzięki nabytej wiedzy i umiejętnościom przekazywać je do społecznego wykorzystania.

Bibliografia

- Argyle M. (2002). Umiejętności społeczne. W: N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), *Zdolności a procesy uczenia się*. Poznań: Wyd. „Zysk i S-ka”.
- Borkowski J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Drabik L. (2009). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wyd. PWN.
- Geryk M. (2010). *Spółeczna odpowiedzialność uczelni w percepcji jej interesariuszy*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH w Warszawie.
- Jakku-Sihvonen R., Niemi H. (2007). *Education as a societal contributor*. Reflections by Finnish Educationalists. Oxford.
- Juntilla N. (2010). *Social competence and loneliness during the school years*, Turun 2010 Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework, Education and Culture DG, European Communities, Belgium.
- Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework* (2004). Zaczepnięte 5 czerwca 2014. Strona internetowa www.alfa-trall.eu/.../EU2007-keyCompetencesL3-br
- McFall R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*.
- Markowski A. (2001). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wyd. „Wilga”.
- Marszałek A. (2010). *Rola uczelni w regionie*. Warszawa: Wyd. „Difin”.
- Matczak A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Matczak A. (2001a). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matczak A. (2001b). *Rozwojowe i indywidualne zróżnicowanie operacyjności myślenia konkretnego a diagnoza możliwości intelektualnych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Rószkiewicz M. (2009a). *Szkołnictwo wyższe a Kapitał intelektualny w Polsce*. W: KRASP, *Polskie Szkołnictwo Wyższe, Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa.
- Rószkiewicz M. (2009b). *Szkołnictwo wyższe a rynek pracy*. W: KRASP, *Polskie Szkołnictwo Wyższe, Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa.
- Sęk H. (2004). *Spółeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Skarżyńska K. (1981). *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Stein M.B., Stein D.J. (2008). Social anxiety disorder. *Lancet*.
- Wiatrowski Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Ziółkowski M. (1985). *Kompetencja kulturowa*. W: *Słownik etnologiczny*. Warszawa: PWN.

Summary

Social competence towards social and economic transformations

The article pays attention to the particular importance of social skills in the context of social and economic transformations. Possession of social competence in the process of globalization is extremely important not only in the point of view of the proper functioning of the society, but also in view of the development of the whole community of the European Union.

Key words: competence, key competence, social competence

Aneta Klementowska

Uniwersytet Zielonogórski w Zielonej Górze

Ochotnicze Hufce Pracy wobec zmian na rynku edukacyjno-zawodowym

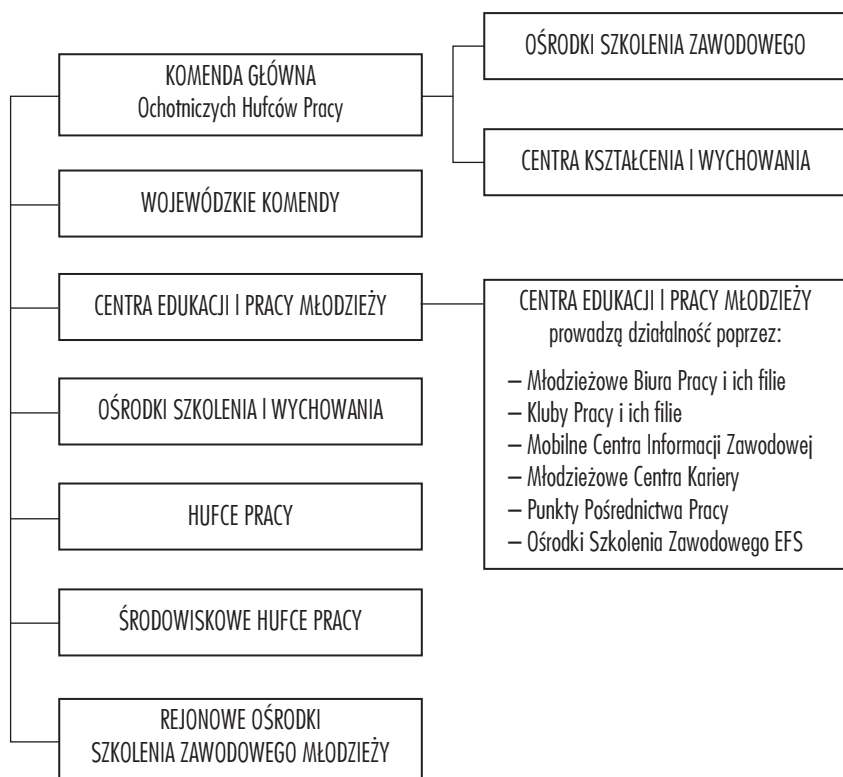
Artykuł poświęcony jest Ochotniczym Hufcom Pracy, które odgrywają współcześnie znaczącą rolę zarówno na rynku edukacyjnym, jak też na rynku pracy. W pierwszej części przedstawiono informacje dotyczące struktury oraz podejmowanych przez OHP zadań: 1) w zakresie kształcenia i wychowania; 2) w zakresie zatrudnienia oraz przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu młodzieży. W drugiej części zaprezentowano jednostki odpowiedzialne za realizację poradnictwa zawodowego, pośrednictwa pracy, jak i szkoleń zawodowych. Na zakończenie wskazano przykłady (współ)finansowanych ze środków Unii Europejskiej działań podejmowanych przez Lubuską Wojewódzką Komendę OHP.

Słowa kluczowe: Ochotnicze Hufce Pracy, Centra Edukacji i Pracy Młodzieży, Młodzieżowe Biura Pracy, Kluby Pracy, Mobilne Centra Informacji Zawodowej, Młodzieżowe Centra Kariery, Punkty Pośrednictwa Pracy, Ośrodki Szkolenia Zawodowego

Wprowadzenie

Współczesny rynek edukacyjno-zawodowy, charakteryzujący się dużą niestabilnością, wymusza konieczność wprowadzania zmian w funkcjonowaniu poszczególnych instytucji rynku pracy. Do instytucji tych zaliczane są Ochotnicze Hufce Pracy (OHP), które stanowią przedmiot zainteresowania niniejszego artykułu.

Na przestrzeni lat działania podejmowane przez Ochotnicze Hufce Pracy uległy pewnym modyfikacjom. Liczne zawirowania na polskim rynku pracy, których efektem było pojawienie się jawnego, długotrwałego bezrobocia, jak również znaczne wymagania pracodawców, sprawiły, iż podjęto próby dostosowania ofert do potrzeb odbiorców. Aktualnie OHP zajmują się edukacją oraz najogólniej mówiąc, działaniami na rzecz rynku pracy – struktura organizacyjna jest zatem rozbudowana (rys. 1).



Rys. 1. Struktura organizacyjna Ochotniczych Hufców Pracy

Źródło: *Struktura organizacyjna Ochotniczych Hufców Pracy*. Zaczepnięte 4 kwietnia 2014. Strona internetowa http://www.ohp.pl/index.php?id=42&id_menu_r=42

Zadania realizowane przez Ochotnicze Hufce Pracy

Zgodnie z Ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004 roku, OHP są wyspecjalizowane w działaniach na rzecz młodzieży, w szczególności zagrożonej wykluczeniem społecznym oraz bezrobotnych do 25. roku życia. Zapewniają uczestnikom zatrudnienie, uzupełnienie zatrudnienia i możliwości zdobycia kwalifikacji zawodowych. Zadania realizowane przez OHP są na bieżąco dostosowywane do potrzeb i oczekiwań zróżnicowanych grup młodzieży, mieszczą się jednocześnie w kompleksie całej polityki społecznej prowadzonej przez państwo (Kowalska, Żywiec-Dąbrowska, 2004, s. 276, 277).

Zadania podejmowane przez OHP (tabela 1) realizowane są zarówno na podstawie Ustawy o systemie oświaty (zadania edukacyjne), jak i Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (zadania dotyczące

sektora pracy) — trudno zatem jednoznacznie wskazać, do którego ministerstwa można bezpośrednio przyporządkować tę instytucję (aktualnie podlega Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej).

Tabela 1. Zadania realizowane przez Ochotnicze Hufce Pracy

W zakresie kształcenia i wychowania młodzieży	W zakresie zatrudnienia oraz przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu młodzieży
1) diagnozowanie potrzeb w zakresie objęcia działaniami opiekuńczo-wychowawczymi młodzieży zaniedbanej wychowawczo i wymagającej specjalnej troski, niedostosowanej społecznie, opóźnionej w cyklu kształcenia lub nierealizującej obowiązku szkolnego i obowiązku nauki; 2) zapewnienie uczestnikom OHP warunków do kontynuowania kształcenia ogólnego i zawodowego; 3) zapewnienie młodzieży warunków do podwyższania kwalifikacji ogólnych i zawodowych, przekwalifikowania oraz zachęcanie do kształcenia ustawicznego; 4) opracowywanie i realizacja programów profilaktycznych, wychowawczych i resocjalizacyjnych na rzecz młodzieży zagrożonej demoralizacją i wchodzącej w konflikt z prawem; 5) realizacja kompleksowych działań opiekuńczo-wychowawczych wobec uczestników OHP oraz współdziałanie w tym zakresie z ich rodzicami lub opiekunami; 6) promowanie działalności opiekuńczo-wychowawczej OHP w środowiskach zagrożonych marginalizacją społeczną; 7) badanie efektywności działań opiekuńczo-wychowawczych wobec uczestników OHP, w szczególności przez zbieranie informacji o losach wychowanków OHP.	1) nawiązywanie współpracy z pracodawcami i organizacjami zrzeczającymi pracodawców w celu pozyskiwania ofert pracy dla młodzieży bezrobotnej oraz uczniów i studentów; 2) prowadzenie pośrednictwa pracy dla młodzieży; 3) przygotowanie młodzieży do aktywnego zachowania na rynku pracy; 4) podejmowanie i wspieranie inicjatyw służących przeciwdziałaniu bezrobociu i wychowaniu w procesie pracy; 5) rozwijanie współpracy z organizacjami i instytucjami zagranicznymi oraz organizowanie międzynarodowej wymiany młodzieży; 6) organizowanie i prowadzenie szkoleń w ośrodkach szkolenia zawodowego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 lipca 2011 r. w sprawie szczegółowych zadań i organizacji Ochotniczych Hufców Pracy (DzU nr 155, poz. 920), *Ochotnicze Hufce Pracy*. Zaczepnięte 4 kwietnia 2014. Strona internetowa <http://www.ohp.pl/files/0000019341.pdf>

Współcześnie w literaturze przedmiotu, podejmującej zagadnienia poradnictwa zawodowego, Ochotnicze Hufce Pracy lokują się na przecięciu struktury dwóch resortów: edukacji, pracy i polityki społecznej (Szumigraj, 2011, s. 70).



Rys. 2. System poradnictwa zawodowego w Polsce

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szumigraj, 2011, s. 70.

Ochotnicze Hufce Pracy umożliwiają uczestnikom uzupełnienie wykształcenia podstawowego, gimnazjalnego lub ponadgimnazjalnego wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz zdobycie kwalifikacji zawodowych. Zadania w tym zakresie realizowane są poprzez kierowanie uczestników OHP do szkół i placówek (ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty); do instytucji szkoleniowych (ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy); do pracodawców lub też zatrudnienie ich w jednostkach OHP w celu odbycia przygotowania zawodowego (na zasadach określonych w odrębnych przepisach). Ponadto w warsztatach szkoleniowo-produkcyjnych funkcjonujących w jednostkach OHP realizujących zadania w zakresie kształcenia i wychowania uczestników odbywają się zajęcia praktyczne oraz praktyki zawodowe. Prowadzone jest również kształcenie w formach pozaszkolnych, w szczególności z wykorzystaniem modułowych programów szkolenia zawodowego. Dobór zarówno form, kierunku, jak i poziomu kształcenia uczestników OHP odbywa się po uwzględnieniu m.in.: wieku, wykształcenia, cech psychofizycznych i zainteresowań uczestników OHP; dostępnej oferty kształcenia i szkolenia; jak również szans na uzyskanie zatrudnienia po zakończeniu kształcenia. Wojewódzcy komendanci oraz kierownicy jednostek OHP współdziałają z kuratorami oświaty, organami prowadzącymi szkoły, dyrektorami szkół, pracodawcami i organizacjami pracodawców, a także z urzędami pracy, w zakresie organizowania kształcenia ogólnego i zawodowego uczniów; przygotowania zawodowego pracowników młodocianych; zajęć praktycznych i praktyk zawodowych; szkolenia i przekwalifikowania w formach pozaszkolnych; poradnictwa zawodowego i informacji zawodowej; egzaminów potwierdzających uzyskane kwalifikacje zawodowe (Rozporządzenie Rady Ministrów, 2004).

Wśród zadań związanych z przygotowaniem młodzieży do pracy i organizacją zatrudnienia wskazać należy: organizowanie hufców pracy oraz ośrodków szkolenia i wychowania; stwarzanie warunków do podnoszenia przez młodzież kwalifikacji zawodowych oraz przekwalifikowanie młodzieży; współudział w organizowaniu praktyk szkolnych i zawodowych młodzieży w kraju i za granicą. Natomiast organizowanie zatrudnienia młodzieży (w tym sezonowego dla uczniów) wiąże się z: poszukiwaniem i przygotowaniem ofert zatrudnienia indywidualnego i grupowego; współudziałem w organizowaniu prac interwencyjnych i robót publicznych oraz inicjowaniem i organizowaniem współpracy międzynarodowej w celu stworzenia warunków zatrudnienia młodzieży polskiej za granicą (Wołk, 2007, s. 171, 172).

Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy reguluje sprawy związane z udzielaniem pomocy młodzieży przez OHP. W zakresie zatrudnienia oraz przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu młodzieży Ochotnicze Hufce Pracy:

- 1) organizując zatrudnienie młodzieży w wieku powyżej 15 lat, która nie ukończyła szkoły podstawowej lub gimnazjum, bądź też nie kontynuuje nauki po ukończeniu tych szkół; bezrobotnym do 25. roku życia; uczniom i studentom;

- 2) prowadzą poradnictwo zawodowe, jak również mobilne centra informacji zawodowej;
- 3) zajmują się międzynarodową współpracą i wymianą;
- 4) prowadzą agencje zatrudnienia bez konieczności uzyskania wpisu do rejestru zatrudnienia;
- 5) refundują koszty poniesione przez pracodawcę na wynagrodzenia i składki na ubezpieczenia społeczne młodocianych pracowników, zatrudnionych na podstawie umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego w ramach szkoleń ogólnych w rozumieniu przepisów o dopuszczalności pomocy publicznej dla przedsiębiorców (Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, 2004)¹.

W celu realizacji powierzonych im zadań, Ochotnicze Hufce Pracy współpracują m.in. z jednostkami administracji rządowej, publicznymi służbami zatrudnienia, innymi instytucjami rynku pracy oraz jednostkami samorządu terytorialnego (Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, 2004).

Poradnictwo zawodowe, pośrednictwo pracy, szkolenia zawodowe realizowane w ramach OHP

Jak już wcześniej wspomniano, w strukturze Ochotniczych Hufców Pracy znajdują się jednostki zajmujące się pośrednictwem pracy, doradztwem zawodowym i informacją zawodową, szkoleniami zawodowymi. Do jednostek tych zalicza się: Centra Edukacji i Pracy Młodzieży, Młodzieżowe Biura Pracy, Kluby Pracy, Mobilne Centra Informacji Zawodowej, Młodzieżowe Centra Kariery, Punkty Pośrednictwa Pracy, Ośrodki Szkolenia Zawodowego (*Rynek pracy*, 2014). Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży stanowi ponadpowiatową jednostkę organizacyjną OHP, tworzoną w celu realizacji zadań z zakresu rynku pracy (Lubuska komenda OHP).

W ramach Centrum funkcjonują:

1. Młodzieżowe Biura Pracy (MBP)

Do kluczowych zadań zalicza się: pozyskiwanie i gromadzenie ofert pracy zarówno dla przyszłych pracowników, jak i pracodawców; pozyskiwanie pracodawców i stałą współpracę z nimi; prowadzenie ewidencji osób zgłaszających się do Biura; udzielanie osobom poszukującym pracy pomocy w uzyskaniu odpowiedniego zatrudnienia oraz pracodawcom w pozyskaniu pracowników poprzez odpowiedni dobór ofert pracy; kierowanie młodzieży do pracy stałej, sezonowej i krótkoterminowej; cykliczne organizowanie giełd i targów pracy; organizowanie praktyk zawodowych; rozpowszechnianie informacji o działalności i możliwościach przyjęcia do hufców pracy; prowadzenie działalności informacyjnej dla bezrobotnej młodzieży oraz pracodawców na temat lokalnego rynku pracy, zmian zachodzących na tym rynku, praw i obowiązków osób bezrobotnych, praw pracy wynikających z kodeksu pracy; popularyzację elastycznych form zatrudnienia; współpracę przy realizacji programów rynku pracy. Do MBP i ich filii zgłasza się corocznie około 170 tys. młodych ludzi, z czego każdego roku ponad 100 tys. osób podejmuje pracę.

¹ Aktualnie przygotowano projekt Ustawy o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw...

2. Kluby Pracy

To miejsce spotkań osób poszukujących zatrudnienia, w którym podstawową formą pracy są zajęcia indywidualne i grupowe. Celem tych zajęć jest nabycie umiejętności poszukiwania i uzyskania zatrudnienia poprzez poznanie swoich mocnych i słabych stron, sposobów prezentacji swojej osoby, zainteresowań. Działalność klubu stanowi jedną z form aktywnej walki z bezrobociem i łagodzenia jego negatywnych skutków. Kluby Pracy OHP realizują zadania z zakresu aktywnego poszukiwania pracy przede wszystkim w stosunku do uczniów, absolwentów i młodzieży bezrobotnej nieposiadającej doświadczenia w poszukiwaniu pracy lub napotykającej trudności w uzyskaniu zatrudnienia. Szkolenia prowadzone przez liderów klubów pracy nie tylko uczą technik poszukiwania pracy, ale nastawione są na zmianę sposobu myślenia o własnej sytuacji zawodowej oraz wzbudzenie w uczestnikach motywacji do podjęcia działań zmierzających do zmiany tej sytuacji. Podczas szkolenia uczestnicy klubu pracy mogą: poznać procesy i tendencje zachodzące na rynku pracy; poznać swoje mocne strony i ocenić ich atrakcyjność na rynku pracy; dokonać bilansu umiejętności, możliwości i predyspozycji zawodowych; przygotować się do skutecznej autoprezentacji i rozmowy kwalifikacyjnej; poznać aktywne metody poszukiwania pracy; nauczyć się właściwego analizowania ofert pracy; poznać zasady pisania dokumentów aplikacyjnych; opracować strategie pokonywania barier w zatrudnieniu; tworzyć sieć kontaktów pomocną w zatrudnieniu; zapoznać się z podstawami prawa pracy. Osoby odwiedzające klub pracy mogą nieodpłatnie korzystać z wszelkich form pomocy grupowej i indywidualnej, a w szczególności wziąć udział w warsztatach aktywnego poszukiwania pracy, których celem jest nabycie umiejętności efektywnego poruszania się po rynku pracy. Obecnie w kraju funkcjonuje 106 klubów pracy. Ponadto w każdym klubie są do dyspozycji odwiedzających nowoczesnie wyposażone stanowiska komputerowe z dostępem do Internetu w celu poszukiwania informacji, ofert pracy oraz z elektronicznych baz danych i publikacji o tematyce rynku pracy, informacji zawodoznawczej, przepisach prawnych.

3. Mobilne Centra Informacji Zawodowej (MCIZ)

Powstały w 2004 roku w 49 miastach w ramach II edycji rządowego programu „Pierwsza Praca”. Każde centrum posiada mikrobus, który umożliwia doradcom zawodowym dotarcie tam, gdzie dostęp do doradztwa zawodowego i zasobów informacji zawodowej jest utrudniony. Każde MCIZ ma także swoją stacjonarną jednostkę, działającą niezależnie od wyjazdów w teren. Głównym celem MCIZ jest przełamanie bariery dostępu do informacji zawodowej i zapobieganie wykluczeniu społecznemu młodzieży wchodzącej na rynek pracy zamieszkałej na terenach małych miast i wsi. Przed MCIZ stoją następujące zadania: prowadzenie zajęć grupowych – spotkań informacyjnych i warsztatów; udzielanie informacji zawodowych; prowadzenie porad indywidualnych. MCIZ oferują nowoczesną multimedialną informację o zawodach, szkołach zawodowych, jednostkach szkolących, kursach. Świadczą usługi dla młodzieży poszukującej pracy, zagrożonej wykluczeniem społecznym, uczącej się oraz absolwentów. Udzielają porad w formie stacjonarnej i mobilnej z dojazdem do zainteresowanych placówek. Współpracują z powiatowymi urzędami pracy, jednostkami administracji samorządowej, placówkami oświatowymi, w tym ze szkolnymi ośrodkami kariery, instytucjami pozarządowymi funkcjonującymi na lokalnym

rynku pracy. Dzięki działalności MCIZ młodzi ludzie mają znacznie ułatwiony dostęp do: informacji edukacyjno-zawodowej; multimedialnych programów komputerowych; informacji o rynku pracy; specjalistycznych szkoleń, treningów interpersonalnych; metod planowania kariery zawodowej oraz poszukiwania pracy; testów, między innymi Kwestionariusza Zainteresowań Zawodowych; tworzenia „Indywidualnego Projektu Kariery – Portfolio dla młodzieży”. Każdy, kto zgłosi się do MCIZ, może bezpłatnie skorzystać z porad doradców zawodowych, wziąć udział w warsztatach aktywizacji zawodowej, planowania ścieżki kariery zawodowej, orientacji zawodowej, zostanie poddany testom predyspozycji zawodowych.

4. *Młodzieżowe Centra Kariery (MCK)*

Powstały we wrześniu 2005 roku. Ich budowa stanowiła drugi, po utworzeniu Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej, etap tworzenia przez Ochotnicze Hufce Pracy sieci profesjonalnych placówek poradnictwa i informacji zawodowej dla młodzieży. Do końca 2012 roku utworzono 124 takie centra. MCK kierują swe usługi do młodzieży z lokalnych środowisk chcącej skorzystać z usług doradców zawodowych oraz zasobów informacji edukacyjno-zawodowej, a także do uczestników oraz absolwentów OHP. Charakter tworzonej sieci MCK uwzględnia potrzeby lokalnych społeczności oraz nowe uwarunkowania wynikające z tendencji europejskiego poradnictwa zawodowego. Szczególny nacisk kładzie się na realizację zagadnień związanych z przedsiębiorczością i samozatrudnieniem oraz umiejętnościami kierowania i kreowania własnej przyszłości zawodowej, stąd program MCK zawiera się w czterech podstawowych obszarach tematycznych: 1) informacja i poradnictwo zawodowe zarówno indywidualne, jak i grupowe, 2) pomoc w identyfikacji zasobów młodego człowieka istotnych dla jego funkcjonowania zawodowego, 3) projektowanie indywidualnych planów działania, 4) przedsiębiorczość i samozatrudnienie. Oferta MCK dotyczy przede wszystkim prowadzenia zajęć indywidualnych i grupowych z dziedziny szeroko pojętego poradnictwa zawodowego, udzielania indywidualnych i grupowych informacji o możliwościach kształcenia, szkolenia, poszukiwanych zawodach na lokalnym i europejskim rynku pracy, przygotowywania młodzieży do planowania kariery zawodowej poprzez tworzenie wraz z klientem Portfolio Indywidualnego Projektu Kariery, nauczania technik autoprezentacji, przybliżania zagadnień związanych z przedsiębiorczością i zakładaniem własnej firmy oraz kreowania postaw przedsiębiorczych, badanie preferencji zawodowych, oceny własnych mocnych i słabych stron, wykonywania testów zainteresowań i uzdolnień zawodowych. Dodatkowo omawiane Centra Kariery gromadzą, opracowują i aktualizują szeroko rozumianą informację edukacyjno-zawodową i kontynuują działania w ramach utworzonej Platformy Programowej „OHP dla Szkoły” ze Szkolnymi Ośrodkami Kariery oraz innymi instytucjami i organizacjami wspierającymi poradnictwo zawodowe. Koordynacją i rozwojem sieci Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej i Młodzieżowych Centrów Kariery zajmuje się *Centralny Ośrodek Metodyczny Informacji Zawodowej* (COMIZ) usytuowany przy Komendzie Głównej OHP. Do zadań Ośrodka Metodycznego należy: tworzenie i wdrażanie założeń MCIZ i MCK; badanie, rozwój i tworzenie metod stosowanych w poradnictwie zawodowym; koordynowanie aktualizacji i rozbudowy systemu informacji edukacyjno-zawodowej; budowa systemu kształcenia i doskonalenia doradców zawodowych; inicjowanie projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej.

5. Punkty Pośrednictwa Pracy (PPP)

Od 2009 roku, w wyniku projektu „OHP jako realizator usług rynku pracy”, powstały na terenie całego kraju tzw. punkty pośrednictwa pracy. PPP kierują swoje usługi do młodzieży z lokalnych środowisk, a także do uczestników oraz absolwentów OHP. Do końca 2012 roku utworzono 120 PPP. Charakter tworzonej sieci działających komplementarnie PPP uwzględnia potrzeby lokalnych społeczności oraz nowe uwarunkowania wynikające z tendencji europejskiego poradnictwa zawodowego.

6. Ośrodki Szkolenia Zawodowego (OSZ)

W ramach wspomnianego już unijnego projektu – „OHP jako realizator usług rynku pracy” – na terenie całego kraju utworzono Ośrodki Szkolenia Zawodowego. Podstawowym zadaniem OSZ jest organizowanie i realizowanie szkoleń umożliwiających zdobycie, zmianę lub podwyższenie i uzupełnianie kwalifikacji w zawodach i specjalnościach poszukiwanych na lokalnych rynkach pracy, doskonalenie kompetencji zawodowych, reorientację zawodową, opanowanie umiejętności zwiększających szanse i atrakcyjność na rynku pracy oraz kształtowanie zachowań i postaw przygotowujących do aktywnego funkcjonowania na rynku pracy. Ośrodki Szkolenia Zawodowego samodzielnie realizują szkolenia, jak również są koordynatorem szkoleń organizowanych przez podmioty zewnętrzne, pełniąc jednocześnie rolę lokalnego banku informacji o firmach szkoleniowych i posiadanej przez nie ofercie edukacyjnej. Oferta szkoleniowa OSZ tworzona jest na podstawie rozpoznania i analizy potrzeb szkoleniowych, umożliwiających zidentyfikowanie luk kompetencyjnych w określonych obszarach, wskazanie kierunków rozwoju lokalnego rynku pracy oraz dostosowanie wiedzy i umiejętności potencjalnych beneficjentów (*Rynek pracy*, 2014).

Przykłady (współ)finansowanych ze środków Unii Europejskiej działań podejmowanych przez Lubuską Wojewódzką Komendę OHP

Funkcjonujące w Polsce Ochotnicze Hufce Pracy realizowały liczne projekty wprowadzenia standardu usług rynku pracy. Wśród nich można wyróżnić np.: 1) „Platforma Programowa OHP dla Szkoły”; 2) „Zawsze na kursie” programu Leonardo da Vinci; 3) Poradnictwo w sieci; 4) „Indywidualny Projekt Kariery – Portfolio dla młodzieży” 5) Programy aktywizujące: Równy Start, Zaplanuj Swoją Kariere, Szansa 18-24 (Kowalska, 2008).

W ramach Lubuskiej Komendy OHP funkcjonują obecnie: 1) Hufce Pracy bez zakwaterowania [7]; 2) Środowiskowe Hufce Pracy z internatem [2]; 3) Ośrodki Szkolenia i Wychowania [2]; 4) Rejonowy Ośrodek Szkolenia Młodzieży [1]; 5) Centra Edukacji i Pracy Młodzieży [2], w tym: MBP [2]; Kluby Pracy [5]; MCIZ [2]; MCK [7]; Punkty Pośrednictwa Pracy [2]; Ośrodki Szkolenia Zawodowego [3] (*Jednostki organizacyjne*, 2014).

Aktualnie Lubuska Komenda OHP realizuje następujące projekty: 1) „OHP jako realizator usług rynku pracy” – realizowany jest od 1 maja 2009 roku. Lubuska Wojewódzka Komenda OHP w ramach projektu utworzyła Młodzieżowe Centra Kariery, Punkty Pośrednictwa Pracy i Ośrodki Szkolenia Zawodowego. Jednostki tworzone są na terenie województwa lubuskiego w porozumieniu z samorządem lokalnym. Realizacja projektu, ma umożliwić młodzieży dostęp do kompleksowego, ogólnopolskiego systemu informacji, poradnictwa zawo-

dowego, pośrednictwa pracy i szkoleń dla młodzieży, wyposażyć odbiorców w umiejętności radzenia sobie w sytuacji dynamicznych zmian społecznych i gospodarczych, nauczyć aktywnego i elastycznego planowania własnego rozwoju zawodowego oraz funkcjonowania na rynku pracy. 2) „Nowe Perspektywy 2” – w województwie lubuskim realizacja rozpoczęła się 1 lipca 2013 roku. Wsparcie kierowane jest do osób w wieku 15-25 lat, którym sytuacja środowiskowa i materialna, a także brak kwalifikacji zawodowych utrudnia udany start życiowy. Mają to być osoby niezatrudnione, zarówno nieaktywne zawodowo, jak i bezrobotne, zarejestrowane w PUP. 3) „Zdobądź kwalifikacje – inwestycja w lubuską młodzież” – jest to projekt, który powstał w ramach projektu „Staże i praktyki zagraniczne dla osób kształcących się i szkolących zawodowo” realizowanego przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji FRSE, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego – Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki na zasadach Programu Leonardo da Vinci będącego częścią Programu „Uczenie się przez całe życie”. Przedsięwzięcie realizowane jest od listopada 2013 do sierpnia 2014 roku, kierowane do uczestników (w wieku 16-21 lat) jednostek organizacyjnych Lubuskiej Wojewódzkiej Komendy Ochotniczych Hufców Pracy. Są to osoby, które zdobywają wykształcenie w gimnazjach dla dorosłych i zasadniczych szkołach zawodowych na terenie województwa lubuskiego. Projekt zakłada, że dzięki uczestnictwu w przygotowaniu językowym i praktykach zawodowych u partnera niemieckiego polepszeniu ulegnie sytuacja młodzieży na rynku pracy (*Projekty realizowane w ramach EFS*, 2014).

Zakończenie

W obliczu zachodzących na rynku edukacyjno-zawodowym zmian, rola, jakiej podjęły się Ochotnicze Hufce Pracy, jest stosunkowo trudna. Zważywszy na: 1) liczne zadania w zakresie kształcenia i wychowania, jak też zadania, które mają na celu przygotowanie młodzieży do świadomego wkroczenia na bardzo konkurencyjny dziś rynek pracy (a w efekcie przeciwdziałanie marginalizacji i wykluczeniu społecznemu); 2) realizację zadań właściwych zarówno dla ministerstwa edukacji, jak też pracy i polityki społecznej; 3) konieczność zdobywania dodatkowych funduszy ze środków Unii Europejskiej, można stwierdzić, iż instytucja ta zasługuje na uznanie. Pomimo jednak tak szerokiej działalności, zauważalna jest stosunkowo niewielka świadomość społeczna dotycząca realizowanych przez OHP zadań. Nadal obowiązują jeszcze stereotypy, zgodnie z którymi instytucja ta kojarzona jest głównie z przyuczaniem młodzieży z trudnościami edukacyjnymi do wykonywania wybranego zawodu. Reasumując, można zatem uznać, iż należy więcej uwagi poświęcić na kwestie związane z informowaniem społeczeństwa o działalności OHP, jako istotnej dziś instytucji rynku pracy.

Bibliografia

- Jednostki organizacyjne*. Zaczepnięte 15 kwietnia 2014 r. Strona internetowa http://www.lubuska.ohp.pl/strona.php/-7_jednostki_organizacyjne.html
- Kowalska U., Żywiec-Dąbrowska E. (2004). Doradztwo zawodowe w ochotniczych hufcach pracy (Mobilne Centra Informacji). W: H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek (red.), *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*. Radom: WSP ZNP, Warszawa: ITE.

- Kowalska U. (2008). Rola i zadania OHP, Komenda Główna OHP. Biuro Rynku Pracy (prezentacja otrzymana z Lubuskiej Komendy OHP).
- Lubuska komenda OHP (ulotka informacyjna).
- Projekt Ustawy o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw*. Biuletyn Informacji Publicznej Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Zaczepnięte 2 marca 2014 r. Strona internetowa <http://www.mpips.gov.pl/bip/projekty-aktow-prawnych/projekty-ustaw/rynek-pracy/ustawa-o-zmianie-ustawy-o-promocji-zatrudnienia-i-instytucjach-ryнку-pracy-oraz-niektórych-innych-ustaw-/#akapit7>
- Projekty realizowane w ramach EFS*. Zaczepnięte 18 kwietnia 2014 r. Strona internetowa http://www.lubuska.ohp.pl/strona.php/191_realizowane_w_ramach_efs.html
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 lipca 2011 r. w sprawie szczegółowych zadań i organizacji Ochotniczych Hufców Pracy* (DzU nr 155, poz. 920), *Ochotnicze Hufce Pracy*. Zaczepnięte 4 kwietnia 2014 r. Strona internetowa <http://www.ohp.pl/files/0000019341.pdf>
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 9 listopada 2004 r. w sprawie sposobu organizacji uzupełnienia wykształcenia ogólnego młodzieży w Ochotniczych Hufcach Pracy oraz zdobywania przez nią kwalifikacji zawodowych* (DzU nr 262, poz. 2604 z 10 grudnia 2004 r.). Biuletyn Informacji Publicznej Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Zaczepnięte 8 sierpnia 2008 r. Strona internetowa <http://mps.gov.pl/download.php?f=userfiles%2Ffile%2Fprawo%2Fzatrudnienie+i+rynek+pracy%2Frozporzadzenia%2Fw...>
- Rynek pracy*. Zaczepnięte 4 kwietnia 2014 r. Strona internetowa http://www.ohp.pl/?id=6&id_menu_r=5
- Struktura organizacyjna Ochotniczych Hufców Pracy*. Zaczepnięte 4 kwietnia 2014 r. Strona internetowa http://www.ohp.pl/index.php?id=42&id_menu_r=42
- Szumigraj M. (2011). *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*. Warszawa: Łośgraf.
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (DzU 2004, nr 99, poz. 1001). Internetowy System Aktów Prawnych. Zaczepnięte 2 marca 2014 r. Strona internetowa <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20040991001>
- Wołk Z. (2007). *Całozyciowe poradnictwo zawodowe*. Zielona Góra: UZ.

Summary

Voluntary Labour Corps Towards the Changes in the Educational and Occupational Market

The article is devoted to the Voluntary Labour Corps (Ochotnicze Hufce Pracy, OHP) which presently play an important role, both in the educational market and in the labour market. The first part presents information on the structure and activities undertaken by the OHP: 1) with respect to education and fostering; 2) with respect to combating marginalization and social exclusion of young people. In the second part there is a presentation of entities responsible for implementation of career counselling, employment agency and vocational training. To conclude, examples are indicated of activities (co-)financed with European Union funds as undertaken by the OHP Lubusz Voivodeship Headquarters.

Key words: Voluntary Labour Corps (Ochotnicze Hufce Pracy, OHP), Youth Education and Work Centres (Centra Edukacji i Pracy Młodzieży), Youth Employment Offices (Młodzieżowe Biura Pracy), Labour Clubs (Kluby Pracy), Mobile Vocational Information Centres (Mobilne Centra Informacji Zawodowej), Youth Career Centres (Młodzieżowe Centra Kariery), Employment Agency Centres (Punkty Pośrednictwa Pracy), Vocational Training Centres (Ośrodki Szkolenia Zawodowego)

Błażej Przybylski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Zmiana (polityczna) jako cel (utopijny?) zaangażowania młodych aktywistów

Nazwanie dziś projektu utopijnym oznacza jego marginalizację i wykluczenie z publicznych debat. Mimo to, autor wskazuje na wartości wynikające z budowania i tworzenia nowych utopii; przygląda się życiu politycznemu, tworząc obraz młodzieży zaangażowanej w projekty etykietowane jako „utopijne”, wymienia różne rodzaje utopii oraz ich sensy, znaczenia i funkcje. Ponadto autor prezentuje konsekwencje braku projektów i wizji alternatywnych, przy czym podkreśla znaczenie idei nazywanych dziś utopijnymi w krytycznej socjalizacji młodzieży i procesie kreowania społeczeństwa świadomego i zaangażowanego. Autor konkluduje, że „myślenie utopijne” jest warunkiem koniecznym zmiany świata na lepszy i sprawliwszy.

Słowa kluczowe: socjologia edukacji, demokracja, młodzież, polityka, utopia, zaangażowanie

Wprowadzenie

Zmiana to kluczowe zagadnienie, pojęcie, proces, cel i pole analizy wielu myślicieli, twórców i praktyków działających w obszarze socjologii, pedagogiki i nauk pokrewnych. Kontekst, w którym osadziłem rozważania na temat zmiany, dotyczy sfery polityki i działalności młodych ludzi, których ideałem jest „nowy wspaniały świat”. Świadomie, już na samym wstępie, używam tego zwrotu; będzie się on pojawiał jeszcze wielokrotnie w dalszej części artykułu. *Nowy wspaniały świat* to tytuł książki Aldousa Huxleya, która, obok dzieła Tomasa Morusa pt. *Utopia*, należy do najważniejszych publikacji zaliczanych do gatunku literackiego nazywanego mianem utopii. Od wieków bowiem pisarze i filozofowie tworzyli wizerunki świata, który miałby być urzeczywistnieniem ich marzeń oraz aprobowanych wartości. Przedmiotem mojego artykułu jest radykalna zmiana polityczna, przez wielu nazywana utopijną.

Sławną maksymę Karola Marksa „Widmo komunizmu krąży nad Europą” można dziś sparafrazować, mówiąc „Widmo zmiany krąży nad światem”. Zmiany te są nieustannie pokazywane i opisywane w mediach. Wszyscy jesteśmy dziś świadkami zmian zachodzących za naszą wschodnią granicą. Na przestrzeni ostatnich lat śledziliśmy burzliwe wydarzenia Arabskiej Wiosny. Dzieją się w świecie wcale nam nie odległym — zresztą czy dziś w dobie tak potężnych i innowacyjnych zmian technologicznych i technicznych można jeszcze mówić

o dystansie geograficznym w tradycyjnym ujęciu? Te oraz inne „spektakle” z udziałem dużej części obywateli pokazują jednoznacznie, że ludzie niezależnie od rozwoju cywilizacyjnego, położenia geograficznego czy kontekstu kulturowego walczą o inny świat, głęboko wierząc, że będzie on lepszy.

Równocześnie coraz bardziej popularne ruchy polityczne odrzucające dominujący porządek społeczny pojawiają się w świecie cywilizacji Zachodu. Wystarczy wspomnieć „Ruch Oburzonych” w Hiszpanii czy też „Occupy Wall Street”. Niektórych obserwatorów mogą te protesty dziwić. Przecież kraje europejskie należą do najzamożniejszych, najlepiej zarządzanych, demokratycznych, rozwiniętych państw świata. Głód, brak dostępu do wody czy leków są w tej części świata zjawiskiem marginalnym. Inni uzasadniają swoje niezadowolone czy wręcz oburzone nierównościami ekonomicznymi, niskim kapitałem społecznym lub brakiem demokratycznej kontroli nad rządami. Krytycznie na temat obecnego modelu wypowiada się zarówno skrajna lewica, jak i prawica. Wydaje się bowiem, że dziś tylko „skrajności”, „ekstremizmy” i „radykalizmy” upominają się o zmianę, o pewien typ zmiany, której charakter postaram się wytłumaczyć.

Pojawia się przede wszystkim pytanie dotyczące samej istoty zmiany. Widmo jakiej zmiany? W kierunku czego? Jakimi metodami? W jakiej perspektywie czasu? Te oraz inne pytania mimowolnie nasuwają się przy prognozowaniu głębszych zmian. Niezwykle skomplikowanym zadaniem, trochę przypominającym wróżenie z fusów, jest pokuszenie się o prognozę kierunku i siły tej zmiany.

W moim artykule przyjrę się tylko pewnego rodzaju zmianie, którą — dla podkreślenia jej specyfiki — można nazwać zmianą radykalną, systemową czy ustrojową; zmianą, która niekoniecznie odnosi się do rewolucyjnej, natychmiastowej przemiany, ale która w dłuższej perspektywie oznacza gruntowne przeobrażenie systemu politycznego i porządku społecznego. Myślę o zmianie, która nie oznacza wymiany rządów, czyli zastąpienia jednej większości przez drugą, która wcześniej znajdowała się w mniejszości, a na ogół stanowiła parlamentarną opozycję. Nie oznacza także zmiany personalnej, jednego ministra na innego ani podniesienia czy obniżenia progów podatkowych. Wreszcie nie oznacza zmiany w priorytetach polityki międzynarodowej czy w zakresie uprawnień Prezesa Narodowego Banku Polskiego.

Interesuje mnie zmiana, która może być i przez zdecydowaną większość mediów, publicystów oraz intelektualistów, określana jest zmianą utopijną. Mówię o propagowaniu, a w konsekwencji, urzeczywistnieniu wizji świata, która większości wydaje się niemożliwa do zrealizowania. Myślę o tej nieustającej podróży w kierunku nieznanego, nieobecnej ziemi obiecanej; ziemi zamieszkiwanej przez równych sobie, szczęśliwych, wolnych i bezpiecznych obywateli. Interesuje mnie działanie na rzecz zmiany radykalnej, której efektem miałyby być zwycięstwo tzw. utopii. Wszelkie wizje „innego świata” spotykają się dzisiaj z niedowierzaniem, nieufnością i często bezrefleksyjną krytyką. Wydaje się, że współcześnie samo określenie „utopia” przybiera kuriozalne, często negatywne konotacje. Jak mogłoby być inaczej, skoro utopiami okrzykujemy te projekty, idee czy programy, które potępiamy, lekceważymy albo wyśmiewamy.

Jak już zasygnalizowałem, szczególnie interesuje mnie kategoria młodzieży. Jest rzeczą powszechnie znaną, że tylko nieliczni młodzi interesują się sprawami publicznymi. Jeszcze mniejsze grono młodych działa aktywnie na rzecz zmiany politycznej. Podkreślam, że pisząc o zaangażowaniu na rzecz zmiany, na myśl mam osoby zaangażowane, które aktywnie odrzucają obecny porządek społeczny. Często nazywa się ich

niepokornymi buntownikami, gdyż sprzeciwiają się dominującym narracjom i uprawomocnionym wizjom świata. Ich sprzeciw nie jest milczącą niezgodą, ale zaplanowanym i świadomym dążeniem w kierunku zmiany. Ich pomysły i działania spotykają się najczęściej z zarzutem utopijności. Wskazanie na utopijność danej propozycji – o czym już wcześniej wspominałem i o czym pisał chociażby Zygmunt Bauman, „zwiastuje koniec dyskusji, zamiast zapraszać do jej wszczęcia” (Bauman, 2010, s. 5). Mam nadzieję, że poniższy artykuł będzie stanowił przyczynek do refleksji nie tylko nad kondycją polskiej młodzieży, ale przede wszystkim nad koniecznością budowania alternatyw oraz myślenia w kategoriach utopijności.

Zdecydowana większość młodzieży przyjmuje postawę bierną i wycofaną. Świadczą o tym nie tylko dane statystyczne mówiące o przynależności do partii politycznych czy udziale w demokracji, ale również i poziom frekwencji wyborczej. Najrzadziej uczestniczącą w wyborach kategorią wiekową są najmłodszy wyborcy. Nawet ten rodzaj aktywności, niewymagający przecież większego zainteresowania polityką, jest odrzucany jako forma zaangażowania w życie publiczne. Wśród nielicznych aktywistów politycznych tylko niewielu działa na rzecz radykalnej zmiany. Większość stoi po stronie partii centrowych, trwale zakorzenionych w obecnym systemie politycznym. Ci nieliczni, których dotyczy artykuł, uważani są za oszołomów, wywrotowców, niebezpiecznych marzycieli, wariatów. Można długo wymieniać epitety, z którymi na co dzień spotykają się działacze niszowych organizacji, reprezentujących poglądy obecnie wykluczane, pomijane i marginalizowane.

Wśród wielu przyczyn niskiego zainteresowania polityką wymienia się także brak nowych projektów, inspirujących i porywających wizji nowego porządku światowego. W braku alternatyw na „politycznym rynku” belgijska filozofka Chantal Mouffe widzi przyczynę sukcesów odnoszonych przez populizm i demagogiczne oferty, które kierowane są głównie w stronę osób wykluczonych i nieposiadających własnych reprezentacji politycznych. Autorka alarmuje, że „w rozwiniętych społeczeństwach demokratycznych istnieje pilna potrzeba przywrócenia polityce centralnej pozycji, a to wymaga wytyczenia nowych granic politycznych, które mogłyby dostarczyć demokracji prawdziwego impulsu” (Mouffe, 2005, s. 135). Konieczność ustanawiania i organizowania nowych wizji świata i programów jawi się fundamentalnym zadaniem. W konsensualnej polityce tkwi jedna z przyczyn słabnącego zaangażowania i deficytowego zainteresowania sprawami publicznymi. Społeczeństwo potrzebuje pluralizmu poglądów i opinii oraz wielotematycznych debat. Świat pozbawiony politycznych alternatyw nie stanowi kuszącej perspektywy. Proponowane alternatywy są uznawane za niemożliwe do wprowadzenia w życie albo w ogóle niedopuszczane do głównego nurtu wymiany myśli. Surowo ocenił je m.in. Leszek Kołakowski, pisząc „mentalność utopijna – powtórzę – jest w zaniku. Jej ranga intelektualna spadła do poziomu żałosnego, dziecinnego bajdurzenia, które przetrwało w lewicowych sektach” (Kołakowski, 1999, s. 29).

Jakby na przekór, inny znany współczesny myśliciel i filozof Slavoj Žižek namawia wszystkich do wyjścia poza liberalno-demokratyczny porządek:

We współczesnym globalnym kapitalizmie niespotykany dotąd poziom osiągnęła ideologiczna naturalizacja – rzadko kto ośmiela się nawet śnić utopijne sny o możliwej alternatywie (...). Utopie alternatywnych światów są egzorcyzmowane przez utopię panującą, która występuje w masce pragmatycznego realizmu (Žižek, 2011, s. 13).

Współcześnie mamy niewątpliwie do czynienia z niespotykaną i trudno wytłumaczalną zbiorową rezygnacją z wiary w możliwość zbudowania innego świata. Jeden z głównych apologetów obecnego porządku światowego, znany socjolog Francis Fukuyama pisze:

Tylko liberalna demokracja nie jest obciążona fundamentalnymi wadami, sprzecznościami wewnętrznymi oraz niedostatkami racjonalności, czyli tym co wiodło dawne ustroje do nieuchronnego upadku (...) może ona wyznaczać „ostatnią fazę ideologicznej ewolucji ludzkości” (Fukuyama, 2009, s. 9).

Wiara w kres historii i ostateczny etap ludzkości jest tą „maską pragmatycznego realizmu”, która przykrywa i wyklucza poglądy alternatywne, etykietowane jako „utopijne”, czyli niemożliwe do zrealizowania.

Lista powstających przez wieki utopii, także tych już zapomnianych, jest ogromna. Nie sposób ich wszystkich ogarnąć i wyszczególnić. W swoim doskonałym studium pt. *Spotkania z utopią* Jerzy Szacki wymienił kilka rodzajów, ale także znaczeń i sensów „utopii”.

Dwie najbardziej klasyczne utopie to utopia miejsca i czasu. Ta pierwsza, czyli utopia miejsca, wskazuje na miejsce, którego nie ma. Przez setki lat myśliciele, filozofowie i politolodzy budowali różnego rodzaju utopie odnoszące się do miejsca, które swoim wyglądem, konstrukcją i strukturą miałoby w najpełniejszy sposób odzwierciedlać ludzkie pragnienia i marzenia. Przeistaczali się oni w podróżników, którzy niczym żeglarze, odkrywali nowe, nieznanne lądy. Opuszczali własne domostwa, regiony i kraje, by wyruszyć w poszukiwanie świata odległego i zupełnie innego. Wędrując wśród obcych ludów, na obcych terenach tworzyli swoje wizje świata szczęśliwego i spełnionego. Przedstawiali rzeczywiste odległe krainy, uwypuklając pozytywne elementy tamtej rzeczywistości, a pomijając sprzeczności i deficyty obcego życia, albo też tworzyli całkowicie wymagowane, wymyślone lądy, na których ludzie mieli żyć zgodnie z wizjami i oczekiwaniami twórców, którzy wcielali się w rolę współczesnych scenarzystów filmów zaliczanych do gatunku science-fiction. Funkcje takich utopii nie były raczej związane z informacją czy też przekazywaniem naukowej, antropologicznej wiedzy, lecz odnosiły się do kwestii wychowawczej i aktywizującej. Ów walor pedagogiczny przejawiać się mógł na różnych poziomach. Z jednej strony autorzy utopii, rozpowszechniając różne wizje, wskazywali na niedoskonałość świata, dając ludziom nadzieję na jego zmianę. Z drugiej, mogli przyczyniać się do budowania zaangażowania i zainteresowania światem społecznym. Wszakże brak wizji i wielkich narracji może być przyczyną braku aktywności obywatelskiej. Atrakcyjne utopie i wielkie ideologie posiadają moc mobilizacji społeczeństwa, które ze złością aktywnie opowiedzieć się po ich stronie.

Czytelnicy zapoznający się z życiem tzw. „dzikich” zamieszkujących dalekie, peryferyjne miejsca na ziemi, mogli spojrzeć na nich z innej strony, bez zbędnego etnocentryzmu i wywyższania się. Poznając często przejęskrawione i nieodpowiadające prawdzie opisy „dobrych dzikich”, zmuszani byli do refleksji nad porządkiem społecznym we własnym państwie oraz uszanowania i docenienia innych kultur, zwyczajów i tradycji. Zyskując szerszy, pogłębiony opis świata, stawali się bardziej ciekawi tego, co dzieje się gdzie indziej, otwarci i tolerancyjni.

Druga z utopii, utopia czasu, odwołuje się do wymaginowanych czasów: tych minionych, utożsamianych z życiem lepszym, które dziś zostało zastąpione życiem gorszym albo tych przyszłych, w których życie lepsze

ma zostać spełnione i w pełni urzeczywistnione. Utopia „czasu”, jak sama nazwa wskazuje, odnosi się do czasu, do „kiedyś”, inaczej niż utopia miejsca odnosząca się do miejsca, czyli „gdzieś”. Wielu ludzi wierzy, że wymarzony porządek społeczny istniał i obowiązywał już niegdyś. Inni z kolei żywią nadzieję, że ten niemal mityczny „nowy wspaniały świat” nadejdzie w przyszłości. Utopiści czasu rozpoczynali podróż inaczej niż utopiści miejsca, nie wybierali się na wyspy ulokowane w przestrzeni, lecz na wyspy czasu. Jednak także w ich wyobrażeniach przeszłość przybierała kształt na wskroś uproszczony, zredukowany do elementów pozytywnych, pomijając całe spektrum błędnych rozwiązań i szkodliwych zjawisk. Mityczna przeszłość ulegała koloryzacji; utrulała zafałszowany obraz dawnych czasów, które w konfrontacji z teraźniejszością jawiły się niczym „kraj miodem i mlekiem płynący”. Utopie przeszłości szczególnie widoczne są w narracjach prawicowych, konserwatywnych publicystów i polityków, którzy przeciwstawiają minione epoki współczesności. Wzywają oni do powrotu do korzeni, stałych wartości i tradycyjnego porządku. Slavoj Žižek pisze:

Utopijne jest nie tylko konserwatywne marzenie, by odzyskać coś z wyidealizowanej przeszłości „przed upadkiem”, albo wyobrażenie wspaniałej przyszłości jako aktualnej uniwersalności pozbawionej swej konstytutywnej bariery. Nie mniej utopijna jest liberalno-pragmatyczna idea, że problemy można rozwiązać stopniowo jeden po drugim (Žižek, 2011, s. 132).

Słoweński filozof zakłada również, że utopię jest wiara w skuteczność obecnego porządku. Realizacja proponowanych rozwiązań systemowych i zakładanych celów długofalowych jest, jego zdaniem, niemożliwa, gdyż w ramach ustroju demokratyczno-liberalnego występuje cały szereg sprzeczności i nierozwiązywalnych konfliktów. Problemy liberalnej demokracji nie są jedynie — w co wierzy wielu jej zwolenników — chwilowymi zakłóceniami, ale stanowią fundamentalne, nieusuwalne braki i sprzeczności strukturalne.

Popularne, używane na co dzień zwroty, jak „kiedyś było lepiej” czy „kiedyś to było nie do pomyślenia”, wyrażają ludzkie pragnienia, fantazję i nostalgię za utraconym — niby lepszym — światem; nie są one jednak zakorzenione w faktach historycznych. Dotyczą one natomiast ludzkiego doświadczenia i pamięci, która ma skłonność do idealizowania przeszłości. Drugim motywem powtarzającym się w utopiach czasu jest przedstawienie świata przyszłości. Jako przykład mogą posłużyć filmy i utwory science-fiction. Wizje przyszłości ciekawie nie tylko socjologów, politologów czy psychologów, ale są również niezwykle atrakcyjne dla miłośników książki i kina. Popularność tego gatunku świadczy o zapotrzebowaniu ludzi, w tym szczególnie młodych pokoleń, na tworzenie utopii, prezentujących wizję przyszłego świata, stanowiące inspirujące odniesienie, przeciwwagę do teraźniejszości i spełnienie marzeń o życiu w innej, w lepszej rzeczywistości.

Jerzy Szacki wymienia w swojej książce *Spotkania z utopią* jeszcze inne utopie. Po pierwsze, utopię ładu wiecznego, w której wartości ponadczasowe uosabiają Bóg, Natura czy Rozum — mają one zatem charakter metafizyczny, filozoficzny lub racjonalistyczny.

Po drugie, autor mówi o utopii zakonu. Istnieje już pewna odrębna, niezależna, mniejszościowa grupa, która ucieleśnia ideały ludzkości, jednak funkcjonuje w otoczeniu wrogim i chorym. Zakon może jednak dawać schronienie i wskazywać, jak postępować, aby świat stał się lepszy. Przykładem utopii zakonu mogą być kibuce.

Ostatnią utopią jest utopia polityki, której niektórzy zarzucają immanentną sprzeczność. Przecież polityk działa, podczas gdy utopista marzy i osądza. Cóż, powinno być inaczej. Współcześni politycy, oprócz działania i rządzenia, powinni wprowadzać w życie swoje wizje oraz idee. Tymczasem mówi się coraz częściej o kurczeniu się realnych możliwości rządzących, braku alternatyw, a w konsekwencji, podejmowaniu takich, a nie innych decyzji. Żyjemy w czasach — chciałoby się, powiedzieć za wspomnianym Żiżkiem — technokratycznej utopii. Wierzmy, iż wszystkie problemy mogą zostać rozwiązane przez globalny kapitalizm oraz grupę zarządzających technokratów. Polityka i politycy tracą dziś na znaczeniu. Pod ich adresem padają zarzuty o krótkowzroczność, dbałość o partykularne interesy czy bezideowość. Dziś rządzenie ogranicza się do reagowania na kolejne problemy i kwestie społeczne. W tej sytuacji pojawienie się atrakcyjnych narracji, podważających dominujące porządki społeczne, mogłoby zyskać znaczny poklask wśród społeczeństwa. Wyborcze sukcesy populistów, demagogów i wszelkiej maści antydemokratów świadczą o znużeniu społeczeństwa i wzrastającej niechęci do tzw. partii głównego nurtu.

Większość młodych angażuje się po stronie uprawomocnionych i liczących się partii, należących do tzw. mainstreamu. Dostęp do nich jest stosunkowo łatwy, możliwości kariery, zdobycia posady w przyszłości czy też stania się rozpoznawalnym — znacznie większe niż w przypadku ugrupowań niszowych, działających poza głównym nurtem. Sam wybór między istniejącymi na scenie politycznej ugrupowaniami jest dość prosty. Znacznie trudniej jest bowiem podjąć czy uciec w stronę ideału i aktywnie walczyć o jego urzeczywistnienie, niż dołączyć do partii zajmujących w miarę stabilną i ugruntowaną pozycję na scenie politycznej. Utopijność stanowi swoistą ucieczkę od rzeczywistości w stronę marzeń i dalekosiężnych planów, często wykraczających poza aktualne możliwości, szanse i realia. Młodzi, odpowiednio edukowani przez szkołę i system medialny, rzadko decydują się na zejście z rozpostartej przed nimi politycznej drogi. Dziś tylko nieliczni opowiadają się za nowymi „utopiami”. Najbardziej popularne wśród tych niepopularnych to: socjalizm, anarchizm, pacyfizm. Organizacje antysystemowe mają na ogół niewielki zasięg; często zrzeszają ledwie kilku lub kilkunastu członków. Do świadomości opinii publicznej nie trafiają z reguły ani ich postulaty, ani konkretne działania. Rzadko wspomina się o ich manifestacjach, petycjach czy pomysłach na zmianę rzeczywistości, którą większość uważa za wadliwą, nierealną, wręcz śmieszną. Mimo to powstają nowe ruchy społeczne, zawierające w swoich programach idee i pomysły, powszechnie odbierane jako całkowicie utopijne.

Dziś w świecie postideologicznego konsensusu, w świecie TINA czy wreszcie w świecie końca historii, wszystkie idee, krytycznie nastawione do obowiązującego hegemonicznego systemu, spotykają się z zarzutem o utopijność. Z całą pewnością reprezentowanie poglądów wykluczonych i marginalizowanych wymaga odwagi. Idąc tropem Zygmunta Baumana, podkreślić należy, że „myślenie utopijne wymaga zdolności łamania zwyczajowych asocjacji, uwolnienia się od przytłaczającej umysłowo i fizycznie rutyny i inercji, tego co, będąc zakorzenione w zwyczajach przyjmowane jest jako normalne” (Bauman, 2010, s. 8). Uprawomocnione wizje stają się tożsame z normalnością, zdrowym rozsądkiem czy naturalnością. Wyjście poza nie grozi z jednej strony negatywnym naznaczeniem, społeczną marginalizacją a czasem i wykluczeniem. Z drugiej, świadczy jednak o dużej odwadze cywilnej, ideowości i idealistycznym nastawieniu do świata. Myślenie „pod prąd” wymaga sporej dozy krytycyzmu oraz nonkonformizmu.

Współcześnie określenie programu politycznego mianem utopii jest równoznaczne z pejoratywnym etykietowaniem, wyszydzaniem i próbą wyłączenia przeciwnika politycznego z gry. W powszechnym przekonaniu myślenie utopijne jest całkowicie oddalone od rzeczywistości, niemożliwe do spełnienia, często wręcz szalone i pozbawione jakichkolwiek racjonalnych przesłanek.

Zgadzam się z opinią, że utopizm jest kontrowersyjny. Rozumiem również obawy tych jego przeciwników, którzy dopatrują się w nim niebezpieczeństw i zagrożeń. „Wielu krytyków zarzuca utopistom przede wszystkim to, że nie zastanawiają się nad środkami realizacji swojej wizji, albo, że skupiają się na takich środkach, które nie doprowadzą do realizacji takiej wizji” (Nozick, 2010, s. 378). Robert Nozick formułuje pod adresem utopistów dwa główne zarzuty. Po pierwsze, utopiści dążą do zmiany społeczeństwa, zgodnie z własnym planem, który nigdy wcześniej nie był poddany próbie. Projekt utopijny ma charakter sztywny; nie zakłada możliwości odstępstwa od planu, a ów „eksperyment” musi trwać. Po drugie, utopiści wychodzą z założenia, że ich projekt jest wolny od wszelkich niedoskonałości i w swoich optymistycznych prognozach nie uwzględniają ewentualnych „niedoróbek”, mankamentów i niepowodzeń, które mogą wystąpić na drodze realizacji.

Leszek Kołakowski poddaje wizję świata idealnego, egalitarnego surowej krytyce: „Po pierwsze powszechne braterstwo jest niewyobrażalne; po wtóre każda próba wprowadzenia go w życie musi wytworzyć społeczeństwo wysoce despotyczne, które – aby stworzyć pozór nieosiągalnej doskonałości – stłumi wszelkie przejawy konfliktu i tym samym totalitarną przemocą zdławi życie kultury” (Kołakowski, 1999, s. 20-21). Dalej autor konkluduje: „Idea ludzkiego braterstwa jest katastrofalna jako program polityczny, ale nieodzowna jako drogowskaz” (Kołakowski, 1999, s. 30).

Ekstremizm, brak refleksyjności oraz nieumiejętność porzucenia lub redefiniowania dotychczasowych założeń różnorodnych „utopii” przez ich wyznawców i realizatorów doprowadzały świat niejednokrotnie do tragedii i klęsk. Myślenie utopijne nierzadko zamieniało się w despotyczne i totalitarne praktyki. Hasła równości, braterstwa i solidarności wypisywane na sztandarach „rewolucjonistów” stawały się nic nieznaczącymi, absurdalnymi sloganami, jednak niebezpiecznymi dla jednostek, społeczeństw i narodów. Rzeczywistość i praktyka funkcjonowania systemów i takich „światów” zaprzeczała teoriom i wizjom budowanym przez lata. Wspomnienia wielkich narracji XX wieku wywoływać muszą uzasadniony strach, lęk i oburzenie. Utopie rozumiane jako projekty „doskonałego społeczeństwa” wykorzystywane były bezwzględnie przez głównych ideologów komunizmu i faszyzmu. Czy jednak powszechnie znane dramatyczne dzieje, wydarzenia i doświadczenia z przeszłości mogą stanowić wytłumaczenie i usprawiedliwienie dla braku ideowości, kreatywności i wiary w naprawę świata?

Wbrew ogólnym trendom i nastrojom, opowiadam się po stronie „utopistów”. Przecież historia pokazuje, że to właśnie kolejnym tzw. utopistom ludzkość zawdzięcza „rozwoje”: społeczny, praw człowieka czy ustrojowy. Truizmem jest twierdzenie, że to, co kiedyś wydawało się utopijne, dziś jest normalnością, oczywistością i codziennością. Przekonująco brzmią słowa: „Tworzenie utopii jest całkowicie naturalne dla gatunku homo sapiens. Przecież planowanie, wybieganie w przyszłość, próby myślowego modelowania sytuacji, charakteryzują człowieka od początku jego istnienia” (Zweiffel, 2008, s. 5). Cechą gatunku ludzkiego jest zdolność do myślenia, a w konsekwencji umiejętność projektowania i budowania porządku społecznego zgodnego z własnymi przeko-

nianiami i planami. Inżynieria społeczna wymaga atrakcyjnych i kuszących projektów. Konstruowanie, a przede wszystkim zmienianie rzeczywistości opierać się musi na wierze w skuteczność własnych działań i idei.

W obronie utopii staje również Immanuel Wallerstein, dla którego budowanie nowych, alternatywnych wizji świata to „pilne zadanie, wtedy, gdy zakres wyboru jest największy. Kiedy tak jest? Dokładnie wtedy, gdy historyczny system społeczny, którego jesteśmy częścią, jest najdalszy od stanu równowagi, gdy fluktuacje są największe, gdy najbliższy jest do rozstaju dróg, gdy mały bodziec na wejściu powoduje ogromne skutki na wyjściu. To właśnie ten moment, w którym teraz żyjemy i będziemy żyć przez najbliższe dwadzieścia pięć lat do pięćdziesięciu lat” (Wallerstein, 2004, s. 258-259).

Możliwe, że współczesne utopie porzucą peryferyjne miejsca, by za kilka, kilkanaście czy kilkadziesiąt lat zająć hegemoniczną pozycję względem wizji dziś uprawomocnionych, wiodących prymat. Tego nie wiemy; warto jednak wierzyć, że zmiany nastąpią. Współcześni utopiści będą budowali społeczeństwo jutra, w którym ich dzisiejsze „utopie” staną się dominującymi, powszechnie obowiązującymi, a przede wszystkim czyniącymi świat bardziej sprawiedliwym, równym, uczciwym, przyjaznym człowiekowi. Pisząc o utopiach, jak najbardziej celowo używam liczby mnogiej, ponieważ „nie ma jednej utopii, gdyż nie ma jednolitej ludzkości i jednolitych społeczeństw. Podróż do lepszego świata jest wszakże faktem stałym i powszechnym, toteż utopia zmienia nieustannie swe położenie. Gdyby miała się gdzieś zatrzymać na stałe, tym samym skończyłaby się jej egzystencja. Na ziemi pozostały by same «topie» (realne społeczeństwa) tak bardzo pogodzone ze swoim losem, że niezdolne do jego poprawy” (Szacki, 2000, s. 85).

Z całą pewnością w kontekście utopii na podkreślenie zasługują również nadzieja i wiara. Konstruowanie utopii daje wyraz wiary w człowieka, w świat i możliwość budowy „lepszego” życia tutaj na ziemi. Budzi jednocześnie nadzieję na realizację projektów i postulatów, które wydają się nie do urzeczywistnienia. Utopia ma też bardziej praktyczne, a co za tym idzie, mniej kontrowersyjne znaczenie w procesie (od)budowania społeczeństwa obywatelskiego. Wizje „doskonałego świata” przyciągają przecież ludzi i inspirują do działania w kierunku zmiany. Z pewnością tej zmianie winna towarzyszyć refleksja pedagogów.

Zakończenie

Kazimierz Sośnicki pisał: „Wychowanie ma przygotować młodzież do działania, i to do działania z powodzeniem i w kierunku postępu. Co nie przynosi powodzenia jest błędem” (Sośnicki, 1933, s. 15). Oba elementy „działanie” i „postęp” są nierozzerwalnie związane z utopiami, bowiem podążają ku „postępowi” i wymagają podjęcia szerokich, rzeczywistych, często rewolucyjnych i z góry skazywanych na porażkę działań. W świecie niesprawiedliwym, nierównym, niestabilnym i niebezpiecznym nie pozostaje nic innego jak ufać, że mityczny „nowy wspaniały świat” nadejdzie. Aby ten świat nadszedł, nie wystarczy budować i rozstracać utopie; konieczne jest zaangażowanie społeczeństwa na rzecz ich urzeczywistnienia. Na wzrost zaangażowania społecznego mogą wpłynąć jedynie atrakcyjne, twórcze, budzące entuzjazm utopie, dalekie od deficytów, których współczesny człowiek doświadcza na co dzień.

Bibliografia

- Bauman Z. (2010) *Socjalizm. Utopia w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Fukuyama F. (2009). *Koniec historii*. Kraków: Wyd. „Znak”.
- Kołodkowski L. (1999). *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Kraków: Wyd. „Znak”.
- Mouffe Ch. (2005). *Paradoks demokracji*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSWE TWP.
- Nozick R. (2010). *Anarchia, państwo, utopia*. Warszawa: Aletheia.
- Sośnicki K. (1933). *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów: Książnica-Atlas.
- Szacki J. (2000). *Spotkania z utopią*. Warszawa: Wyd. „Sic!”
- Wallerstein I. (2004). *Koniec świata, jaki znamy*. Warszawa: Wyd. „Scholar”.
- Zweiffel Ł. (2008). *Utopia. Idealna odpowiedź na nieidealną rzeczywistość*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Žižek S. (2011). *Od tragedii do farsy, czyli jak historia się powtarza*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Summary

(Political) change as a (utopian?) goal of young activists

Nowadays, calling a project utopia, results in its marginalization and exclusion from public debates. Despite this fact, the Author calls for creating new utopias. He observes political life and presents the portrait of young people, engaged in so called “utopian projects”. He points out various kinds of utopias and presents their meanings, senses and functions. The Author shows also consequences of the lack of projects and alternative visions. He emphasizes the role of utopian ideas in a critical socialization of youth and construction of active society. He concludes that “utopian thinking” is a necessary condition to change the world into a better, more egalitarian and equal one.

Key words: sociology of education, democracy, youth, politics, utopia, engagement

Jolanta Lenart

Uniwersytet Rzeszowski w Rzeszowie

Student i praca. Historia i współczesność

Artykuł dotyczy coraz częstszego zjawiska łączenia studiów stacjonarnych z pracą zawodową. Autorka zastanawia się, czy ma ono swoje odpowiedniki w tradycji studiowania. W tym celu sięga do średniowiecznej idei uniwersytetu i ukazuje liczne przykłady zarabkowania przez studentów we wcześniejszych okresach historycznych. Na tym tle przedstawia sytuację współczesnych studentów, którzy podobnie jak ich historyczni poprzednicy są zmuszeni z różnych powodów uczyć się i równocześnie pracować. Autorka wskazuje stanowiska pracy zajmowane najczęściej przez studentów. Wiele uwagi poświęca pracy wakacyjnej. Podkreśla jednak, że poza zarabkowaniem, które było wcześniej głównym motywem podejmowania pracy przez studentów, obecnie na czoło wysuwa się motyw zdobycia doświadczenia zawodowego ułatwiającego zatrudnienie po studiach. Niepokojąc się dużą skalą tego zjawiska, autorka poszukuje jego związków, zarówno z jakością studiowania, jak i z przygotowaniem absolwentów do podjęcia wyzwań rynku pracy.

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, doświadczenie zawodowe, idea uniwersytetu, student pracujący, praca wakacyjna, tradycja studiowania

Wprowadzenie

W obecnej rzeczywistości, w okresie transformacji, obserwujemy w Polsce coraz częstsze zjawisko podejmowania pracy zarobkowej przez studentów studiów stacjonarnych różnych kierunków i specjalności. Ekonomisci, pedagodzy, psycholodzy i przedstawiciele innych dyscyplin naukowych zaczynają się coraz uważniej temu zjawisku przyglądać, zwłaszcza że jego skala jest z roku na rok coraz większa i często dzieje się to kosztem zajęć na uczelni. Nie ulega więc wątpliwości, że potrzebne są pogłębione badania i analizy tego zjawiska, między innymi po to, aby ustalić związki, zarówno z jakością studiowania, jak i poziomem przygotowania absolwentów różnych uczelni do podjęcia wyzwań współczesnego rynku pracy.

Uznając, że jest to zagadnienie ważne, autorka w podjętych rozważaniach będzie starała się odpowiedzieć na pytania:

1. Czy w tradycji studiowania znane było zjawisko podejmowania przez studentów pracy w trakcie studiów?
2. Jakimi motywami kierowali się studenci pracujący kiedyś i obecnie?
3. Czy łączenie studiów z pracą w obecnych czasach nie odbija się negatywnie na jakości studiowania?

4. Czy wykonywanie pracy w trakcie studiów pozwala studentom na lepsze przygotowanie się do przejścia z rynku edukacyjnego na rynek pracy?

Idea uniwersytetu

Powstanie na przełomie XII i XIII wieku pierwszych europejskich uniwersytetów było związane z rozwojem filozofii i innych nauk. Wielu filozofów zaczęło wówczas prowadzić publiczne wykłady i skupiać wokół siebie coraz liczniejszą grupę słuchaczy. Zaczęto prowadzić badania przyrodnicze oraz studia nad prawem rzymskim, zaczęła odradzać się również medycyna. Najwcześniej (XII w.) powstały uniwersytety w Bolonii, w Paryżu i w Oksfordzie. Na uniwersytetach średniowiecznych, obok wydziału filozoficznego, spełniającego rolę wydziału przygotowawczego w zakresie siedmiu sztuk wyzwolonych, istniały przeważnie trzy fakultety zasadnicze: teologiczny, medyczny i prawny (Wołoszyn, 1964, s. 84).

Pierwszy polski uniwersytet został założony w Krakowie w 1364 roku. Król Kazimierz Wielki, wydając dyplom fundacyjny Uniwersytetu Krakowskiego, zaznaczył, że ma być on szkołą państwową, świecką, przygotowującą dla państwa sprężystych i wykształconych administratorów i urzędników. W niniejszym dyplomie czytamy:

Niechże więc krakowskie studium generale (...) będzie nauk przemożnych perłą, aby wydawała męża dojrzałością rady znakomite, ozdobą cnot świetne i w różnych umiejętnościach biegłe; niechaj otworzy się orzeźwiające źródło, a z jego pełni niech czerpią wszyscy naukami napoić się pragnący (...) nie tylko królestwa naszego i krajów przyległych, ale i inni, z różnych części świata, którzy pragną nabyć tę przestawną perłę wiedzy (cyt. za: Wołoszyn, 1964, s. 91).

Apogeum świetności uniwersytetów przypada na okres od XII do XV wieku, kiedy to zdobywając wysoki autorytet jako centra kształcenia i życia naukowego, zostały uznane za symbol „fundamentu świata”, obok władzy duchownej i świeckiej, według zasady *sacer — dotum — regnum — studium* (Baskiewicz, 1963, s. 13-17). Wraz z kształtowaniem się struktur uniwersytetu, dla podkreślenia jego majestatu wprowadzano odpowiednie obrzędy, strój akademicki oraz oznaki dostojności, jak łańcuch, berło i pierścień (Cwynar, 2005, s. 50). Formy organizacyjne i treść pracy uniwersytetu z czasem ulegały zmianie, ale jego wyjątkowość została zachowana.

Ta niezwykle zaszczytna misja uniwersytetu przetrwała przez wieki i odrodziła się w wolnej Polsce. W Ustawie o Szkołach Akademickich z dnia 13 lipca 1920 roku (DzU RzP, nr 72, poz. 494) podkreślono, że zadaniem uniwersytetów jest służyć nauce i Ojczyźnie. W tym celu mają one szukać i dochodzić prawdy we wszystkich gałęziach wiedzy ludzkiej oraz przewodniczyć na drodze poznawania tej prawdy przez młodzież akademicką, a przez nią rozpowszechniać ją wśród całego narodu polskiego w imię zasad, przyświecających moralnemu i umysłowemu doskonaleniu się rodzaju ludzkiego. Zadaniem szkół akademickich jest również przygotowanie młodzieży do zawodów praktycznych, których wykonywanie wymaga naukowego opanowania różnych gałęzi wiedzy i samodzielnego sądu o wchodzących w ich zakres zagadnieniach teoretycznych (*Szkoły wyższe Rzeczypospolitej*, 1930, s. 2).

Uniwersytet współczesny, pomimo wielu niedoskonałości, podtrzymując swą tożsamość, nadal pełni te same stałe funkcje: tworzenie nauki – tworzenie wiedzy i wychowywanie uczonych oraz tworzenie inteligencji – kształcenie studentów i pisanie tekstów dla inteligentów – zauważa Goćkowski (Goćkowski, 1999, s. 60-64). Ogłoszone zaś w Bolonii 18 września 1988 roku fundamentalne zasady autonomii akademickiej, jedności działalności naukowej i dydaktycznej, swobody prowadzenia badań naukowych i kształcenia, podtrzymywania europejskiej tradycji humanistycznej, podnoszą uniwersytet europejski ze względu na wypełnianie misji krzewienia nauki i tolerancji, do rangi uniwersalnego ośrodka intelektualnego i kulturowego (*Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich*, Bolonia 18 IX 1988).

Studenci dawnych uniwersytetów i ich źródła utrzymania

Już w XV wieku wykształcenie uniwersyteckie stało się niezbędnym elementem w wychowaniu dzieci szlacheckich. Coraz częściej próbowały je także zdobyć dzieci bogatszych mieszczan, a niekiedy nawet dzieci chłopskie.

Dzieci szlacheckie były zainteresowane głównie uniwersytetami zagranicznymi i wybierały przede wszystkim uniwersytety włoskie i francuskie oraz niemieckie. Wychowanków szkół jezuickich zachęcano do studiów w Wiedniu, Grazu, Ingolstadium, Dillingen, Fryburgu lub Moguncji. Na nasz rodzimy uniwersytet w Krakowie uczęszczała natomiast przeważnie młodzież wywodząca się z ubogiej szlachty i uboższych mieszczan, której nie było stać na wyjazd na obczyznę (Ptaśnik, 1957, s. 159-160). Pomimo że coraz częściej zwyczaj studiowania za granicą poddawano surowej krytyce, to jednak młodzież szlachecka nie potrafiła się odnaleźć na Uniwersytecie Krakowskim. Była ona bowiem zdominowana przez uboższe warstwy społeczne, których stosunek do bogatych szlachciców był często negatywny.

Największą popularnością wśród szlachty cieszyły się więc studia w Rzymie. Wśród przybywających od początków XV wieku do Wiecznego Miasta studentów spotykano przedstawicieli najznakomitszych rodów. Przyjeżdżająca do Rzymu młodzież szlachecka na ogół nie prowadziła jednak studiów jednolitych. Większość czasu przeznaczala bowiem na zwiedzanie Rzymu i innych sławnych miast. Jedynie przy dłuższym pobycie decydowano się na dorywcze studiowanie jakiegoś przedmiotu, np. historii, fizyki lub też na uczęszczanie na wykłady retoryki, prawa lub polityki do Kolegium Rzymskiego lub Sapienzy. Synowie szlacheccy zadowalali się więc przyswojeniem sobie jedynie podstawowych elementów wiedzy oraz pewnych umiejętności towarzyskich (Barycz, 1938, s. 257).

Młodzież szlachecka przyjeżdżała do Rzymu zazwyczaj grupkami w towarzystwie guwernerów i zamieszkiwała w prywatnych, wynajętych pomieszczeniach, których właściciele przygotowywali im również posiłki, chociaż za bardziej eleganckie uznawano stołowanie się poza mieszkaniem.

Co najbogatsi przyjeżdżali pojedynczo i zamieszkiwali w konwikcie (internacie) prowadzonym przez jezuitów. Zarówno pierwszej, jak i drugiej grupie studiujących nie brakowało pieniędzy na opłacenie zajęć uniwersyteckich i na pobyt w Rzymie.

W gorszej sytuacji były dzieci z warstwy mieszczańskiej i drobnoszlacheckiej, które przyjeżdżały tutaj, aby ukończyć pełny tok studiów, np. medycznych, prawnych czy teologicznych i uzyskać niezbędne dla dalszej

kariery stopnie naukowe. Tej grupie studiujących udawało się czasem zdobyć środki od władz miasta, z którego się wywodzili lub też uzyskać stypendium fundowane przez jednego z bogatych patrycjuszów i w ten sposób pokryć koszty studiów.

W trudnych i nietypowych sytuacjach polscy studenci w Rzymie, bez względu na pochodzenie, mogli skorzystać z pomocy obecnej tam narodowej reprezentacji przy Watykanie — kościelnej i politycznej. Pomoc ta była ważna zwłaszcza w przypadku wyczerpania się pieniędzy, nienadesłania z kraju na czas gotówki, okradzenia, a niekiedy nawet obrabowania posłańca wiozącego pieniądze od rodziców (Barycz, 1938, s. 256-257).

Zatem można stwierdzić, że młodzież szlachecka i mieszczańska studiująca na zagranicznych uniwersytetach utrzymywała się ze środków uzyskanych od rodziców, od rady miejskiej lub korzystała z funduszy stypendialnych. Nie była więc zmuszona pracować, aby zapewnić sobie środki na utrzymanie. Nie można jednak wykluczyć przypadków podejmowania pracy przez studiującą młodzież mieszczańską o trudniejszej sytuacji materialnej.

zupełnie inaczej wyglądała sytuacja studentów wywodzących się z ubogich warstw społecznych, dla których sfinansowanie studiów nawet w kraju okazywało się ogromnym wyzwaniem. Wsparcie materialne i finansowe rodziny było w tych przypadkach niewielkie i nie wystarczało na pokrycie wszystkich kosztów. Dlatego też, od początku istnienia Akademii Krakowskiej, jej studenci, zwani wówczas żakami, ubiegali się gorliwie o różne płatne zajęcia, aby zarobić na studia i na własne utrzymanie. Były to prace różnego rodzaju, często niezwiązane ani z kierunkiem studiów, ani też z późniejszą pracą, do której studia ich przygotowywały.

Bardzo atrakcyjna, chociaż mało płatna, była posada w szkole parafialnej. Można było w niej pełnić funkcję rektora (głównie w małych miejscowościach poza Krakowem), czyli właściwego nauczyciela, pomocnika nauczyciela lub jego zastępcy, nauczyciela śpiewu, a czasami również nauczyciela kaligrafii i stylistyki. Ponadto w każdym oddziale klasowym był potrzebny ktoś do pilnowania porządku. Wysokość pensji w szkole była uzależniona od zamożności uczniów i od regularności wnoszonych przez nich opłat (początkowo w naturze). Najczęściej były to jednak zarobki bardzo skromne, zmuszające do znalezienia sobie dodatkowego zajęcia. A takim było np. noszenie chorągwi w czasie procesji lub też kopanie grobów i przygotowywanie ich do pochówku zmarłych (Ptaśnik, 1957, s. 57-61).

Niemalą pomocą dla ubogich studentów było także udzielanie lekcji dzieciom bogatszych obywateli krakowskich. W takich przypadkach studenci na stałe mieszkali w domu swojego pracodawcy i zwani byli *pedagogami* lub *preceptorami*. Niekiedy sprawowali dodatkowo funkcję stróża moralności i kierownika obyczajów. Poza bezpłatnym mieszkaniem otrzymywali jeszcze wyżywienie i skromne wynagrodzenie (Ptaśnik, 1957, s. 68).

Innym sposobem zarobkowania była działalność usługowa żaków związana z wykorzystywaniem osobistych zdolności i talentów, np. gra na ulicy na instrumentach (cytra, flet), udzielanie lekcji gry, malowanie miniatur np. do ksiąg, udzielanie lekcji malowania. Jak czytamy w książce *Życie żaków krakowskich*:

Udzielanie lekcji, czy to ściśle naukowych, czy muzyki lub miniaturowania były zajęciami szlachetniejszymi, prawdziwie studenckimi, w ogóle zajęciami, których i dziś żaden student się nie wstydzi. Ale dla studentów w. XV i XVI, żadna praca nie była pogardy godną, byle tylko była uczciwą i zapewniała jakiś dochód (Ptaśnik, 1957, s. 72).

Ubodzy studenci decydowali się więc na wszelkie dostępne formy zarabkowania. Poza wcześniej wymienionymi pełnili funkcje służących — i to zarówno względem swoich profesorów, jak swych zamożniejszych kolegów, trudnili się rzemiosłem (np. krawiectwem), pracowali jako gońcy czy też jako kelnerzy.

Wykonywanie pracy było wówczas dla większości niezamożnych studiujących koniecznością, aby utrzymać się na studiach. Zarobione pieniądze musieli przeznaczyć na opłacenie bursy wraz z wyżywieniem lub też mieszkań prywatnych (*in hospicio*), na które decydowali się tylko nieliczni, gdyż były znacznie droższe. W tamtych czasach były to kwoty bardzo duże, znacznie przewyższające możliwości rodziny mieszczańskiej, a jeszcze bardziej, chłopskiej. Roczne utrzymanie jednego studenta, wynoszące ok. 20 florenów, przewyższało bowiem o 3 floreny zarobki pacholka miejskiego w drugiej połowie XVI wieku. Za tę sumę można było wówczas kupić całą posiadłość na wsi wraz z lasami, polami i łąkami (Ptaśnik, 1957, s. 83).

Nie wszyscy jednak studenci byli w stanie zarobić tyle, aby wystarczyć im na opłaty uniwersyteckie, na mieszkanie i wyżywienie oraz na odzież. Zmuszeni byli wówczas do żebractwa. W średniowieczu i w późniejszym okresie było to zajęcie całkowicie legalne. Żebrzący studenci podzieleni byli na grupy, które miały swoich przełożonych (preceptorów), odpowiedzialnych za porządek i przestrzeganie określonych zasad (m.in. nienaruszanie terytorium innej grupy). Ich prawo do żebrania było potwierdzone przez rektora poprzez wydanie każdemu z trudniących się tym studentów odpowiedniego zaświadczenia.

Opatrzeni takimi świadectwami śmiało już naprzykrzali się mieszkańcom po domach, ulicach, a nawet kościołach, postępując tuż za dzwonkiem, „żałościami grymasami” wzywali do litości pobożną publiczność. Aby zaś pobudzić ją do większej ofiarności, śpiewali rozmaite pieśni, szczególnie o św. Marcinie, przypominając szczodroblwość tego świętego i litość nad ubogimi (Ptaśnik, 1957, s. 86).

Mniej operatywni studenci, pochodzący z biednych rodzin, mogli ubiegać się o zwolnienie z całości lub z części opłat uniwersyteckich, wykazując, „że ani obecnie nie mają, ani też na przyszłość nadziei z czegoby mogli zapłacić” (Ptaśnik, 1957, s. 88).

Sytuacja studentów w okresie międzywojennym i po II wojnie światowej

W odrodzonej po latach zaborów Polsce dostęp do studiów uniwersyteckich został znacznie utrudniony, zwłaszcza dla młodzieży średniozamożnej i ubogiej. Podstawową tego przyczyną było wprowadzenie opłat za naukę. Na podstawie zapisów Ustawy o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 roku każdy student i wolny słuchacz był zobowiązany po przyjęciu na studia uiścić wpisowe, a na początku każdego roku wnieść ustalone przez ministerstwo opłaty (czesne), a ponadto ustawa przewidywała odrębne opłaty za ćwiczenia w pracowniach, udział w seminariach i za egzaminy. Wysokość opłat za studia zależała od kierunku studiów. Przeciętnie były to kwoty (nie licząc opłat za egzaminy roczne i wpisowe) od 150 do 250 zł rocznie, a w szkołach prywatnych dochodziły nawet do 400 zł rocznie (Mięso, 1980, s. 89). Wprowadzenie bardzo wysokich opłat za studia spowodowało, że w okresie międzywojennym miały one w znacznej mierze charakter elitarny.

Pewną formą pomocy dla uboższej młodzieży akademickiej była możliwość odroczenia opłat w całości lub częściowo do czasu objęcia stanowiska umożliwiającego spłacenie długu, nie dłużej jednak niż na dziesięć

lat (Mięso, 1980, s. 53). Poza tym uruchomiono system stypendialny, ale zasady w tym zakresie były dość surowe. Powodowało to, że ze stypendiów korzystało jedynie około 4,6% studentów. W tej grupie tylko nieliczni otrzymywali stypendia pełne, tj. 120 zł miesięcznie, natomiast pozostałym przyznawano stypendia niepełne wynoszące 50% lub 25% pełnego stypendium (Mięso, 1980, s. 90).

Ciężka sytuacja materialna tysięcy studentów powodowała, że ich czas studiów wydłużał się o kilka lat lub dochodziło do ich przerwania. Odsiew na uczelniach obejmował przede wszystkim dzieci robotnicze i chłopskie, które musiały często zarabkować. Na przykład na Politechnice Lwowskiej w 1938 roku około 800 studentów przebywało na tzw. urlopie z powodu braku środków na opłacenie czesnego. Charakteryzując bardzo trudną sytuację szkół wyższych i studentów, w czasie debaty sejmowej w 1938 roku, poseł Bolesław Pochmarski stwierdził:

Na ogólną liczbę studentów i studentek 50 tysięcy, około 5 tysięcy nie posiada absolutnie żadnych środków materialnych i utrzymuje się kosztem Państwa i ofiarości publicznej. Około 10 tysięcy ma niedostateczne środki utrzymania, zarabując w bardzo różny sposób na życie (m.in. wytworzył się osobny zawód akademików krwiodawców), z czego może pokryć zaledwie połowę koniecznych swych potrzeb, wreszcie 20 tysięcy, przy minimum pomocy z domu, ma niedostateczne środki utrzymania, wystarczające na zaspokojenie zaledwie $\frac{1}{4}$ koniecznych potrzeb (Mięso, 1980, s. 91).

Zatem, również w okresie międzywojennym studenci byli zainteresowani podjęciem pracy, aby zarobić na studia. Nie było to jednak sprawą łatwą, co było spowodowane trudną sytuacją gospodarczą, polityczną i społeczną Polski w tym okresie. Głęboki kryzys ekonomiczny, w który popadło wiele krajów europejskich, w tym również Polska, pustoszył naszą gospodarkę, wywoływał wysokie bezrobocie i obniżał standardy życia społeczeństwa. Spowodowało to m.in. gwałtowne zmniejszenie się zatrudnienia pracowników młodocianych, w tym studentów (w 1928 r. – 7,1% ogółu robotników, w 1935 r. – 2,6%) i zdobycie przez nich jakiegokolwiek pracy było często niemożliwe. Ich miejsce zajęły przede wszystkim kobiety jako żywicielki rodzin. Kolejnym powodem trudności młodych ludzi ze zdobyciem pracy była nieopłacalność zatrudniania młodocianych w sytuacji, gdy za niemal identyczną płacę pracodawca mógł zatrudnić doświadczonych i wysoko kwalifikowanych starszych pracowników, zapewniających większą wydajność i lepszą jakość produkcji. Trzecią przyczyną było istniejące w Polsce ustawodawstwo społeczne przyznające młodocianym pracownikom pewne przywileje, których koszty obciążały przedsiębiorców (Landau, Tomaszewski, 1982, s. 24).

Okres Polski Ludowej to czas intensywnego rozwoju wyższych uczelni w naszym kraju. Wprowadzenie bezpłatnych studiów otworzyło szerokie perspektywy uzyskania wyższego wykształcenia również przez niezamożną młodzież robotniczą i chłopską, która uzyskała szczególne preferencje przy ubieganiu się o przyjęcie na studia. Państwo uruchomiło system stypendialny promujący studentów pochodzących właśnie ze środowisk robotniczo-chłopskich, zaniedbując przy tym młodzież z rodzin inteligentnych, która z powodu niskich zarobków tej grupy społecznej często znajdowała się w równie trudnej sytuacji materialnej. Pomimo tych udogodnień, w dalszym ciągu wielu studentów musiało podejmować pracę jeszcze w trakcie studiów, aby pokryć pozostałe koszty studiowania.

Jednakże w 1949 roku Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego wprowadziło dyscyplinę studiów. Studenta obowiązywało ściśle przestrzeganie terminów składania egzaminów, odbywania ćwiczeń, seminariów oraz obowiązkowe uczęszczanie na wykłady. W ten sposób szkoły wyższe miały zapewnić systematyczny dopływ kadr dla potrzeb gospodarki narodowej. Szkolnictwo wyższe stało się „instytucją produkcyjną”, która miała uczyć w „określonym tempie, w określonej ilości i na określonym poziomie” (cyt. za: Miąso, 1980, s. 371-372).

Wprowadzone rygory ograniczyły znacznie możliwość równoczesnego studiowania i wykonywania pracy zarobkowej. W tych warunkach studenci, którzy byli zmuszeni pracować, musieli przeznaczyć na to swój czas wolny. Wychodząc naprzeciw tej grupie studentów, zaczęły powstawać Studenckie Spółdzielnie Pracy, które niebawem znajdowały się w każdym mieście akademickim. Na przykład w spółdzielni „Universitas” działającej w Warszawie studenci mogli pracować już od pierwszego semestru studiów. Warunkiem przyjęcia do spółdzielni było przedłożenie pozytywnej opinii dziekana. Opinia ta nie była wymagana już od drugiego semestru studiów.

Spółdzielnia oferowała studentom dwie grupy prac: specjalistyczne i proste. Pierwsza grupa wiązała się z wykonywaniem robót zgodnych z kierunkiem studiów (np. roboty budowlane, malarsko-remontowe, kształtowanie terenów zieleni, montaż urządzeń i podzespołów w fabrykach itp.). Zarobki były tutaj wyższe, gdyż przedsiębiorstwa musiały stosować cenniki państwowe.

Druga grupa studentów wykonywała tzw. usługi proste (mycie okien, sprzątanie biur, obiektów przemysłowych, hal fabrycznych, pranie i czyszczenie wykładzin dywanowych, zamiatanie chodników, placów, zejść podziemnych, przeprowadzki i prace transportowe ręczne itp.). W tej grupie zarobki były nieco niższe, ponieważ w tym przypadku obowiązywały stawki ustalone dla spółdzielni studenckich. Pomimo to, właśnie te prace cieszyły się największym zainteresowaniem wśród studentów zwłaszcza na I i II roku studiów, gdyż ich wykonywanie nie wiązało się z posiadaniem określonych kwalifikacji zawodowych.

Zleceniodawcami były przedsiębiorstwa i osoby prywatne. Spółdzielnie studenckie nie narzekały na brak zleceń. Pracujący student pobierał wynagrodzenie w tzw. systemie dekadowym, czyli po wykonaniu zlecenia (zwłaszcza w dużym przedsiębiorstwie) wypłatę otrzymywał po upływie dwudziestu dni. Za prace wykonywane osobom prywatnym student odbierał wynagrodzenie od razu po jej zakończeniu, przekazując 10% spółdzielni (*Jak zarobić pieniądze?*, 1975, strona internetowa).

Dla wielu studentów praca w spółdzielni była nie tylko sposobem na zarobienie pieniędzy i zdobycie doświadczenia zawodowego, ale także umożliwiała nawiązanie nowych kontaktów i ciekawe spędzenie czasu wolnego.

O wiele szersze możliwości łączenia pracy ze studiami mieli w okresie Polski Ludowej studenci studiów zaocznych. Intensywny rozwój tej formy studiów rozpoczął się w Polsce od 1950 roku i był jednym ze sposobów przygotowania kadr z wyższym wykształceniem dla potrzeb gospodarki narodowej. Zakładano, że dzięki temu liczba studiujących na wyższych uczelniach do roku 1980 wzrośnie aż czterokrotnie (Starościak, 1963, s. 26-27).

Studia zaoczne były przeznaczone dla osób dorosłych, już pracujących. Kandydaci byli kierowani przez zakłady pracy i korzystali z wielu przywilejów. Najważniejszym z nich było z pewnością całkowite sfinansowanie

kosztów studiów przez państwo. Studijący zaocznie mieli ponadto prawo do 21 dni urlopu szkoleniowego w każdym roku studiów oraz do dodatkowych 21 dni urlopu na przygotowanie pracy magisterskiej (Walenty-
nowicz, 1969, s. 29).

Warunki studiowania w czasach obecnych

Obecnie pęd do wyższego wykształcenia stał się zjawiskiem wręcz masowym, co wynika z postrzegania go jako pewnej, a przynajmniej łatwiejszej drogi do kariery. Liczba studentów w porównaniu z rokiem akademickim 1990/1991, kiedy na wszystkich uczelniach studiowało 390 409 osób, wzrosła do 1 764 060 w roku akademickim 2011/2012. Równocześnie współczynnik skolaryzacji netto w szkolnictwie wyższym wzrósł z 9,8 w 1990 roku do 40,6 w 2011 roku (*Szkolnictwo wyższe w Polsce*, 2013, s. 5). Towarzyszy temu zwiększenie liczby uczelni w Polsce ze 112 w 1990 roku do 444 (w tym 307 niepublicznych) w 2013 roku (*Rejestr instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce*, 2013). W tych warunkach uzyskanie studenckiego indeksu stało się, jak nigdy dotąd, sprawą prostą nawet dla kandydatów uzyskujących niższe od przeciętnych wyniki kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej.

Konkurowanie szkół wyższych o studentów powoduje, że obecnie także uczelnie publiczne liberalizują kryteria przyjęć na studia. Wykładowcom akademickim przychodzi zatem pracować z coraz to słabszymi studentami. Większość z nich niepokoi fakt, że koszty kształcenia systematycznie wzrastają, a jakość edukacji (również nieakademickiej) obniża się¹.

Szukając przyczyn tego niepokojącego zjawiska, należy zastanowić się, czy nie ma ono także związku z przepracowaniem polskich studentów. Jeszcze w 2007 roku Polacy pozostawali znacznie w tyle, jeżeli chodzi o pracę w trakcie studiów. Dane Europejskiego Urzędu Statystycznego (Eurostatu) pochodzące z IV kwartału 2007 roku wskazywały bowiem na znacznie mniejszą aktywność zawodową polskiej młodzieży w porównaniu z jej europejskimi rówieśnikami. Sytuacja ta ulegała jednak stopniowej zmianie. Młodzi ludzie zaczęli rozumieć potrzebę podejmowania aktywności zawodowej już w trakcie studiów i w 2013 roku aktywnych zawodowo było 1135 tysięcy osób w wieku 15-24 lat, a współczynnik aktywności zawodowej w tej grupie wyniósł 34% (*Mały Rocznik Statystyczny Polski*, 2013, s. 143).

Niestety, w sprawozdaniach GUS brak szczegółowych danych dotyczących liczby studentów pracujących. Jednakże na podstawie tych dotyczących aktywności zawodowej w grupie osób od 15. do 24. roku życia, ekonomiści szacują, że w 2013 roku dwóch na pięciu studentów studiów stacjonarnych jednocześnie pracowało i studiowało.

Znacznie wyższy współczynnik zatrudnienia obserwuje się na studiach doktoranckich, podczas których ok. 60 proc. studentów prowadzi aktywność zawodową poza obszarem akademickim. Największą grupą młodych ludzi pracujących i studiujących są jednak studenci studiów niestacjonarnych. Szacuje się, że ok. 85 proc.

¹ Na podstawie wystąpienia: prof. dr. hab. dr. h.c. Kazimierza Denka, dr. hab. Jana Grzesiaka, prof. dr. hab. Wojciecha Kojasa na Tatrzańskim Seminarium Naukowym w Zakopanem, 25-27 czerwca 2012 r.

z nich jest aktywnych zawodowo. Obecnie polscy studenci są w europejskiej czołówce w rankingu najbardziej pracowitych młodych ludzi, którzy studiują i pracują równocześnie.

Przez wieki głównym powodem podejmowania pracy w trakcie studiów była potrzeba zarobienia na studia. Obecnie jednak coraz powszechniejsze staje się także przekonanie, że praca w okresie nauki, poza kwestiami finansowymi, znacznie ułatwia uzyskanie stałego zatrudnienia już po jej zakończeniu. Studenci decydują się więc na łączenie pracy z nauką w nadziei, że ułatwi im to znalezienie zatrudnienia po studiach. Kierują się bowiem przeświadczeniem, że pracodawcy bardziej przychylnie patrzą na kandydatów, którzy podczas studiów byli aktywni i posiadają już pewne doświadczenie zawodowe.

Praca zarobkowa podejmowana przez studentów najczęściej nie jest związana z ich kierunkiem studiów. Jest to m.in. praca w branży usługowej (w restauracjach i w kawiarniach, w kinach, sprawowanie opieki nad dziećmi, udzielanie korepetycji) lub w handlu na stanowisku sprzedawcy, kasjera lub magazyniera. Niekiedy są to również zajęcia biurowe w normowanych godzinach pracy – takich zawodów szukają przede wszystkim studenci starszych roczników, którzy nie mają już tylu zajęć na uczelni. Niektórzy studenci decydują się na podejmowanie jednocześnie kilku różnych zajęć – w dzień pracują w restauracjach, w nocy jako szatniarze, barmani czy kelnerzy. To właśnie praca w usługach restauracyjnych jest dla studentów najbardziej opłacalna, gdyż oprócz podstawowej pensji otrzymują dodatkowo napiwki.

W obecnych warunkach studenci na ogół nie mają większych problemów ze znalezieniem pracy, oczywiście takiej, która najczęściej nie jest zgodna z ich kwalifikacjami. Zachętą dla pracodawców, aby zatrudnić studenta, są z pewnością niższe niż w innych przypadkach koszty związane z jego zatrudnieniem. Student ma opłacony ZUS, dlatego też pracodawcy zazwyczaj zawierają z młodą osobą umowę zlecenie, która nie zawiera obowiązków płatności wynagrodzenia za okres chorobowy ani urlop, a także nie przewiduje okresu wypowiedzenia. Dotyczy to osób zatrudnianych do 26. roku życia. Taka umowa akceptowana jest także przez pracujących studentów, ponieważ mogą ją łatwo rozwiązać. Wiele ofert zamieszczanych w serwisach ogłoszeniowych to oferty skierowane właśnie do studentów. Najczęściej pojawiają się propozycje pracy w charakterze sprzedawcy, barmana, kelnera, korepetytora, opiekunki dla dzieci, hostessy, roznosicieli ulotek, kasjerki. Nie brakuje również propozycji zatrudnienia studentów do pomocy w układaniu, magazynowaniu i inwentaryzacji towarów w supermarketach oraz w agencjach telemarketingowych, które w wielu przypadkach działają w oparciu o pracę studentów.

Konsekwencje wynikające z równoczesnego studiowania i wykonywania pracy

Z najnowszych badań przeprowadzonych w ramach „Projektu Eurostudent”² wynika, że sytuacja obecnych studentów zmieniła się na tyle, że przeznaczają oni więcej czasu na zarabianie pieniędzy niż na naukę. Polscy studenci znaleźli się pod tym względem w czołówce europejskiej. Bardziej zapracowani od nich są jedynie studenci z Portugalii.

² W projekcie realizowanym w latach 2008-2011 wzięło udział 25 państw należących do Unii Europejskiej oraz dodatkowo Chorwacja i Turcja.

Badani studenci z innych krajów na zarabianie przeznaczają średnio od 11 do 15 godzin tygodniowo. Polscy studenci poświęcają pracy zarobkowej około 19 godzin tygodniowo w trakcie studiów licencjackich i do 25 godzin tygodniowo na studiach magisterskich. Na naukę pozostaje im zatem od 10 do 11 godzin tygodniowo. Jest to jeden z najgorszych wyników w Europie (*Eurostudent*, 2014, strona internetowa).

Pogodzenie pracy zawodowej ze studiami nie jest łatwe i często odbywa się to kosztem studiów. Przejawem tego są liczne nieobecności na zajęciach, korzystanie z indywidualnej organizacji zajęć na studiach, słabe przygotowanie do zajęć i bierność w ich trakcie, niskie oceny z kolokwii i egzaminów, rezygnacja z pracy w studenckich kołach naukowych itp. Często można odnieść wrażenie, że to właśnie pracę student stawia na pierwszym miejscu. Do odwrócenia relacji pomiędzy studiami a pracą dochodzi zwłaszcza na studiach drugiego stopnia, kiedy to wielu studentów ubiega się o indywidualną organizację zajęć, aby studia nie kolidowały im z pracą. Przeciążenie pracą (wielu studentów pracuje również późnym wieczorem i w godzinach nocnych) zniechęca i często uniemożliwia udział w zajęciach na uczelni czy też indywidualną pracę studenta i najczęściej odbija się negatywnie na efektach kształcenia. Z drugiej jednak strony, już od najdawniejszych czasów, celem kształcenia uniwersyteckiego był nie tylko rozwój moralny i umysłowy młodzieży, ale także przygotowanie jej do wykonywania pracy zawodowej. Stąd też nie można wykluczyć, że efekty praktycznego przygotowania studentów do przyszłej pracy zarobkowej są wyższe, właśnie dzięki temu, że doświadczenie zawodowe mogą zdobyć jeszcze w trakcie studiów.

Wykonując bowiem pracę, studenci w sposób praktyczny rozwijają wiele umiejętności tzw. miękkich, cenionych przez współczesnych pracodawców. Najważniejsze z nich to: umiejętność pracy zespołowej, kreatywność, radzenie sobie w zaskakujących i trudnych sytuacjach, samodzielność, radzenie sobie ze stresem oraz systematyczność i wielozadaniowość. Z pewnością nie da się ich rozwinąć w takim zakresie w murach uczelni, jak to dzieje się w trakcie pracy poza jej obrębem.

Praca w trakcie studiów ma zatem zarówno swoje negatywne, jak i pozytywne strony. Nie należy jednak zapominać, że bilans korzyści i strat w tym zakresie często nie jest pozytywny. Faktem oczywistym jest bowiem to, że dla większości pracodawców, poza doświadczeniem zawodowym ważne są u przyszłego pracownika kompetencje merytoryczne i cechy psychologiczne decydujące o jakości jego pracy. Dlatego też, gdy np. absolwent pedagogiki będzie starał się o pracę w szkole, to z pewnością nie zaimponuje jej dyrektorowi doświadczeniem zawodowym zdobytym w barze lub w sklepie. Decydując się zatem na pracę podczas studiów, należy pamiętać, że najlepiej byłoby, aby korespondowała ona z kierunkiem studiów i z przyszłą pracą zawodową.

Praca wakacyjna dobrym sposobem na zdobycie doświadczenia zawodowego

Odpowiednim czasem na wykonywanie pracy przez studentów są z pewnością wakacje. Taka praca nie koliduje ze studiami i rzeczywiście daje wiele korzyści. Rokrocznie angażuje się w nią znaczna grupa studentów. Na przykład w czasie wakacji w 2013 roku pracowało aż 45% polskich studentów, 7% było na płatnym stażu, a 23% odbywało bezpłatne praktyki lub staż (*Studenci na rynku pracy*, 2014, strona internetowa).

Kryteria, jakimi kierowali się studenci, wybierając pracę wakacyjną, pozytywnie zaskakują. Najwięcej ankietowanych (37%) uznało bowiem zbieżność profilu pracodawcy wakacyjnego z przyszłym pracodawcą stałym, jako podstawowy warunek decydujący o podjęciu pracy.

Duża grupa studentów, decydując się na pracę wakacyjną, wyjeżdża do innych krajów, gdzie ta praca jest lepiej płatna. Badania dotyczące tego zagadnienia zostały podjęte w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium licencjackiego w roku akademickim 2012/2013³.

W grupie 237 studentów I i II roku studiów licencjackich ponad 25% (60 osób) miało za sobą doświadczenie pracy wakacyjnej w trakcie studiów. Zdecydowanie częściej wyjeżdżali do pracy studenci po drugim niż po pierwszym roku studiów licencjackich. Zapytani o motywy swoich wyjazdów, najczęściej wskazywali na następujące: wyższe niż w Polsce zarobki (34,1%), chęć zdobycia pieniędzy na życie w Polsce (18,1%), osoba bliska za granicą (12,2%), doskonalenie języka (6,5%) i inne. Studenci najczęściej wyjeżdżali do Wielkiej Brytanii i Niemiec (po 20%), a w następnej kolejności do Francji (16,7%) i Austrii (11,6%). Nieco rzadziej decydowano się na wyjazd do Danii i Irlandii (po 6,7%) oraz Norwegii (5,0%), Włoch, Holandii i Belgii (po 3,3%). O wyborze kraju jako miejsca pobytu i pracy w czasie wakacji decydowała głównie wysokość zarobków i opinia znajomych na temat warunków życia i pracy w danym kraju. Studenci przebywali za granicą najczęściej przez okres około sześciu (38,5%) lub trzech miesięcy (25%). Tylko nieliczni (11,5%) mieli za sobą jedynie miesięczny pobyt poza granicami kraju.

Oceniając warunki swojego życia za granicą, 35% ankietowanych stwierdziło, że były one dobre, ale aż 23,4% studentów określiło je jako trudne. Negatywna ocena warunków życia wiązała z takimi niedogodnościami, jak: brak łazienki (21,4%), brak zaplecza kuchennego (17,9%), brud, wilgoć, nieszczelny dach (21,4%), brak prądu i wody bieżącej (14,3%), ciasne pomieszczenie (14,3%). Były również sytuacje (10,7%), kiedy to jedno pomieszczenie musiało służyć za kuchnię, łazienkę i toaletę.

Zatem warunki, w jakich mieszkają polscy studenci podejmujący pracę wakacyjną w innych krajach europejskich, w wielu przypadkach są bardzo trudne. Do tego dochodzą jeszcze inne problemy, jak nieprzychylnie nastawienie do Polaków przez pracodawców i inne osoby (25,5%), brak wolnego czasu (23,4%), stres związany z pracą (14,9%), problemy w nawiązaniu kontaktu z obcokrajowcami, problemy w przystosowaniu się do pracy (8,5%) i praca ponad 12 godzin dziennie (8,5%).

Jeżeli chodzi o rodzaj wykonywanej pracy, to najwięcej studentów (40%) pracowało na farmie, na plantacji lub w sadzie. Duża grupa (25%) opiekowała się dziećmi, pracowała w restauracji (15%) lub też na budowie (9%). Nieliczni (3,5%) pracowali w sklepie, jako opiekunowie osób starszych (3,5%), w warsztacie samochodowym (2,0%) lub w fabryce (2,0%).

Była to więc w większości przypadków praca fizyczna wykonywana najczęściej przez sześć dni w tygodniu (55%), po 10-12 godzin dziennie. Niektórzy studenci (26,7%) byli zmuszeni wykonywać swoją pracę nawet przez siedem dni w tygodniu.

³ Autorką pracy licencjackiej pt. *Wakacyjna praca studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego poza granicami kraju* jest Klaudia Kluk. Praca znajduje się w archiwum Wydziału Pedagogicznego UR.

Pomimo przedstawionych trudności wakacyjne wyjazdy studentów połączone z wykonywaniem pracy zarobkowej są dla nich bardzo atrakcyjne. Poza walorami finansowymi, umożliwiają zdobycie doświadczenia zawodowego w warunkach innego kraju, stwarzają okazję poznania jego kultury, nawiązania międzynarodowych kontaktów, poza tym rozwijają umiejętności radzenia sobie w nowych warunkach życiowych.

Zakończenie

Lata 90. XX wieku otworzyły w Polsce drzwi dla różnych, nowych zjawisk. Jednym z nich jest wykonywanie – w takim stopniu – pracy zarobkowej przez studentów studiów stacjonarnych.

Zupełnie inny niż przed laty rynek pracy wywołuje potrzebę różnorodnych aktywności i zmusza – bardziej niż kiedyś – do planowania, przewidywania i szczególnej zapobiegliwości, aby zaraz po studiach nie zostać bezrobotnym. Studenci podejmują więc dostępną dla nich pracę, mając nadzieję, że zdobyte doświadczenie zawodowe otworzy im w przyszłości drogę do tego właściwego, zgodnego ze studiowaną specjalnością zatrudnienia.

Łączenie pracy ze studiami stacjonarnymi ma swoje zarówno negatywne, jak i pozytywne następstwa. Ujemną stroną tego zjawiska jest z obniżającą się jakością studiowania, prowadząca w konsekwencji do devaluacji dyplomu studiów wyższych. Dodatnią zaś jest z pewnością lepsze przygotowanie absolwentów studiów wyższych do przejścia z rynku edukacyjnego na rynek pracy. Jednakże są to w znacznej mierze jedynie przypuszczenia, wymagające weryfikacji w ramach rzetelnych badań ilościowych i jakościowych.

Bibliografia

- Barycz H. (1938). *Polacy na studiach w Rzymie w epoce Odrodzenia*. Kraków: PAU.
- Baszkiewicz J. (1963). *Młodość Uniwersytetu*. Warszawa: Wyd. „Wiedza Powszechna”.
- Cwynar K.M. (2005). Idea uniwersytetu w kulturze europejskiej. *Polityka i Społeczeństwo*, nr 2.
- Eurostudent*. Zaczepnięte 24 kwietnia 2014 r. Strona internetowa <http://www.eurostudent-nis.net/>
- Furmanek W. (2008). *Zarys humanistycznej teorii pracy (z perspektywy pedagogiki pracy)*. Toruń: Wyd. „Adam Marszałek”.
- Goćkowski J. (1999). *Uniwersytet i tradycja w nauce*. Kraków: Wydawnictwo „Secesja”.
- Hanyga-Janczak P. (2013). *Praca zarobkowa i wolontariat w czasie wolnym studentów studiów stacjonarnych. Próba eksplikacji wybranych zagadnień*. Kielce: Wyd. UJK.
- Jak zarobić pieniądze?* (1975). Wywiad z prezesem zarządu Studenckiej Spółdzielni Pracy „Universitas” w Warszawie Stanisławem Gutkiem. Zaczepnięte 12 października 2014 r. Strona internetowa: <http://ninatka.pl/audio/rozglosnia-harcerska-jak-zarobic-pieniadze-spoldzielnia-studencka>
- Kluk K. (2013). *Wakacyjna praca studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego poza granicami kraju* (praca licencjacka), Rzeszów.
- Kozek W. (1994). *Praca w warunkach zmian rynkowych*. Warszawa: Wyd. „Impuls”.
- Kwiatkowski S. (2001). *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*. Warszawa: Wyd. Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych.
- Landau Z., Tomaszewski J. (1982). *Gospodarka Polski międzywojennej*. T. III. 1930-1935. Warszawa: Wyd. „Książka i Wiedza”.

- Mały Rocznik Statystyczny Polski 2013*. Warszawa: Komitet Redakcyjny Głównego Urzędu Statystycznego.
- Mięso J. (red.) (1980). *Historia wychowania wiek XX*. Warszawa: PWN.
- Muszyński W. (2009). *Syndrom braku czasu we współczesnym świecie*. W: W. Muszyński (red.), *Nowy, wspaniały świat? Moda, konsumpcja i rozrywka jako nowe style życia*. Toruń: Wyd. „Adam Marszałek”.
- Ptaśnik J. (1957). *Życie żaków krakowskich*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Radzewicz-Winnicki A. (2002). Nabywanie oraz wytwarzanie nowych doświadczeń w życiu codziennym jednostki w postmodernistycznym ładzie społecznym. W: A. Radzewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Rejestr instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce, system POL-on, stan na kwiecień 2013*.
- Starościk J. (1963). *Problemy dydaktyczne studiów zaocznych*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Studenci na rynku pracy*. Zaczepnięte 23 kwietnia 2014 r. Strona internetowa <http://www.poradnik-kariery.monster-polska.pl/strategia-poszukiwania-pracy/tendencje-w-branzy/studenci-na-ryнку-pracy/article.aspx>
- Szkoły wyższe Rzeczypospolitej* (1930). Warszawa: Wyd. Kasy im. J. Mianowskiego, Instytut Popierania Nauki.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce* (2013). Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Walentynowicz M. (1969). *Organizacja nauki własnej studentów pracujących*. Poznań: Wyd. UAM.
- Wołoszyn S. (1964). *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: PWN.

Summary

Student and employment. History and the present

The article describes more and more common phenomenon of combining full-time studies with work. The author poses a question if it has its equivalents in the tradition of studying. For this reason, she reaches for the medieval idea of university and shows numerous examples of earning a living by students of earlier historical periods. She uses this background to highlight the situation of today's students who like their predecessors, for various reasons are forced to learn and work simultaneously. The author enumerates posts occupied mostly by students. Much attention is also paid to summer jobs. The author emphasizes however, that in addition to remuneration, which was previously the main reason for taking up a job by students, work experience facilitating employment after graduation comes to the fore. Being concerned about the large scale of this phenomenon the author seeks its relations, both with the quality of studying and with the preparation of graduates to meet the challenges of the labor market.

Key words: vocational pedagogy, a working student, idea of university, summer job, tradition of studying, work experience

Norbert G. Pikula

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków

Senior w centrum oddziaływań edukacyjnych

Artykuł porusza zagadnienia dotyczące stale rozwijanych w nowoczesnym społeczeństwie ofert edukacyjnych dla seniorów, uwzględniających proces edukacyjny jako ustawiczny. Realizacja działań edukacyjnych, których beneficjentami są osoby starsze, jest tu wyrazem zarówno opiekuńczej funkcji państwa, uwzględniającego postępujące starzenie społeczeństwa, ale także naturalnym dążeniem samych seniorów do aktywnej partycypacji w stale zmieniającym się społeczeństwie.

Słowa kluczowe: gerontologia, edukacja, przystosowanie, seniorzy, uczestnictwo, uniwersytety trzeciego wieku

Wprowadzenie

Jednym z wielu aktualnych wyzwań dla współczesnych społeczeństw jest coraz bardziej zauważalne zjawisko starzenia się populacji. Ma to miejsce w wielu krajach, zwłaszcza tych rozwiniętych, gdzie wzrastająca liczba osób starszych nakłania do podejmowania konkretnych działań na rzecz tej grupy społecznej. Wydłużający się wiek życia człowieka, z równoczesnym niskim przyrostem demograficznym, sprawia, że seniorzy stają się najliczniejszą grupą w danym społeczeństwie i ich problemy związane z codzienną egzystencją wyznaczają kierunki działań w różnorodnych sferach: politycznej, gospodarczej, zdrowotnej itd. Starzenie się społeczeństw jest zjawiskiem, które dotyka większość państw świata, w tym także w Polskę. Według prognoz Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) do roku 2030 w naszym kraju nastąpi wzrost grup w wieku 60-74 lat o 40%, w przedziale 75-84 lat o 65,6%, a w grupie 85 lat i wzwyż nawet o 90%. „Także w przypadku liczby stułatków odnotowujemy wzrost o 253%. Tak więc w Polsce w roku 2050 odsetek osób w wieku powyżej 60 lat będzie wynosił 35,8%” (Szukalski, 2008, s. 11). W ostatnich latach, gdzie zauważalny jest zdecydowany postęp w wielu dziedzinach życia (Szymański, 2002, s. 9), uwidoczniła się także potrzeba edukacji osób starzejących się. Chodzi tutaj nie tylko o kształcenie, poszerzanie wiedzy, ale także — a może nawet przede wszystkim — o umożliwienie seniorom sprawnego funkcjonowania w otaczającym, zmieniającym się w bardzo dużym tempie świecie. Bowiem, jak podkreśla M.J. Szymański, edukacja — bez względu na wiek człowieka wzbogaca go. „Zdobywana wiedza zwiększa świadomość jednostki, przyczynia się do jej rozwoju psychicznego, doskonalenia

inteligencji emocjonalnej, uczestnictwa w kulturze. Zwiększa jej szanse życiowe (...) Staje się coraz ważniejszym wyznacznikiem jakości życia człowieka zarówno w sferze aktywnego działania, jak i konsumpcji” (Szymański, 2009, s. 7). Wzrost społecznego znaczenia edukacji (Bogdan Suchodolski maksymę: rozumieć świat – kierować sobą uznawał za kwintesencję wszelkiej edukacji w całościowym procesie) stanowi charakterystyczną cechę współczesności, stąd też wpisując się w dominujące trendy, niniejszy tekst zostanie poświęcony różnym aspektom oddziaływań edukacyjnych w grupie seniorów w naszym kraju.

Edukacja seniorów i jej rola w kontekście zjawiska starzenia się społeczeństw

Cechą charakterystyczną współczesnego świata są stale rosnące wymagania wobec ludzi. Stawiane są one coraz częściej we wszystkich dziedzinach życia bez względu na wiek. Tendencja ta uwewnętrznia się również w odniesieniu do edukacji. Dlatego też, jak podkreśla H. Kwiatkowska, „współczesne przemiany edukacyjne muszą uwzględniać diagnozę sytuacji człowieka w świecie. Każda zasadnicza zmiana ludzkiego świata stawia bowiem pojedynczych ludzi i społeczeństwo przed koniecznością nabywania nowych sposobów zachowania i wartościowania, domaga się zasadniczych zmian mentalnych i świadomościowych, domaga się tym samym całościowej edukacji” (Kwiatkowska, 1997, s. 9).

W ostatnich latach pojawiło się wiele publikacji dotyczących edukacji najstarszego pokolenia. Literatura przedmiotu podejmuje zagadnienia związane z marginalizacją seniorów, wykluczeniem społecznym ze względu na brak umiejętności i możliwości uczestniczenia w życiu społecznym itp. Poważnym problemem dotyczącym współczesnych seniorów jest zderzenie się tradycyjnych wartości stylu życia, a także zasobów ich doświadczenia życiowego z nowymi warunkami życia, z wyzwaniem cywilizacyjnymi, z rozwojem naukowo-technicznym. Niestety, nie będzie mógł w pełni uczestniczyć w życiu człowiek, który „przerzywa pracę nad sobą”. Gdyż staje się on czynnikiem hamującym i przeszkodą w procesie kształtowania osobowości własnej oraz drugiego człowieka (Pomykała, 1997, s. 5). Zatem można powiedzieć, że to właśnie dostęp do wiedzy, możliwości i chęć edukacji przez całe życie (poza pracą) „stają się «dziś», a tym bardziej w niedalekiej przyszłości, dominującymi wyznacznikami rozwoju cywilizacyjnego, w tym nade wszystko rozwoju człowieka i jego społeczeństwa” (Wiatrowski, 2005, s. 76). Zatem aby współczesny senior nie był marginalizowany, wykluczany z życia i postrzegany jako jednostka utrudniająca rozwój społeczno-cywilizacyjny i techniczny, należy umożliwić mu dostęp do edukacji. To właśnie ona staje się jedną z możliwości wsparcia osób starszych. Pomaga starszym ludziom odnaleźć się w Baumanowskiej „płynnej rzeczywistości”, niejednokrotnie wywołującej niepokój i lęk (Bauman, 2008).

Zgodnie z wciąż aktualną myślą J.A. Komerńskiego, który pisał, że całe nasze życie jest szkołą, a każdy wiek jest odpowiedni do uczenia się, procesem edukacji zostały także objęte szerokie kręgi najstarszej grupy społecznej. Należy podkreślić, że każda osoba starsza ma zagwarantowane prawo do edukacji. Z. Szarota zauważa nawet, że tworzenie warunków optymalizujących możliwości korzystania z instytucji edukacji całościowej i upowszechniania oświaty oraz kultury jest obowiązkiem państwa. Kształcenie ustawiczne nie ogranicza się przecież do wybranego okresu życia, ani też nie preferuje żadnych instytucji. Szczególną rolę autorka

ta przypisuje tym instytucjom, które udzielają wsparcia intelektualnego osobom starszym (Szarota, 2009, s. 81). Nie należy jednak rozumieć edukacji dla seniorów jako typowej nauki według szkolnych czy akademickich schematów. Ma ona na celu raczej uaktywnienie seniorów, przekazanie wiedzy i informacji ułatwiających uczestniczenie w życiu społecznym. W okresie późnej dorosłości następuje zmniejszenie ilości okazji do poszerzania swoich kompetencji, co jest związane z zakończeniem aktywności zawodowej. Ma to wpływ na zwiększenie poczucia bycia niekompetentnym i niepotrzebnym. Dużą rolę ma do spełnienia edukacja, która może zaproponować osobom starszym różnorodne zajęcia uwzględniające indywidualne potrzeby. Dzięki edukacji można uniknąć problemów związanych z wejściem współczesnych pokoleń w epokę cyfrową, można podnieść zawodowe umiejętności, uzupełnić wiedzę z zakresu profilaktyki zdrowotnej. W ten sposób realizowana jest także idea głoszona przez A. Kamińskiego o konieczności wychowania do starości, która „polega właśnie na pomaganiu ludziom w nabywaniu zainteresowań i aspiracji oraz umiejętności i przyzwyczajzeń, które — gdy nadejdzie czas emerytury — dopomogą w realizowaniu trybu życia sprzyjającego wydłużaniu młodości i dającej satysfakcję aktywności” (Kamiński, 1978, s. 359). Na aktywne starzenie się wpływa wiele czynników. Edukacja jest jednak wyjątkowo ważnym aspektem. Umożliwia ona nie tylko w młodości, ale przez całe życie lepszą adaptację do zmieniającego się środowiska oraz pomaga zachować niezależność. Nauka przyczynia się do zwiększenia świadomości i wiedzy na temat zdrowia, na temat korzystania z najnowszych osiągnięć ludzkości. Dzięki niej wzrasta pozytywna ocena jakości życia. Literatura przedmiotu zwraca uwagę, że zajęcia edukacyjne powinny wspierać osoby starsze w wyborze osiągalnych dla nich celów, czyli zakładające takie działania, które są możliwe przez nich do podjęcia. Z drugiej jednak strony cele powinny stanowić wyzwanie i uwzględniać posiadane przez osoby starsze zasoby. Prowadzący zajęcia edukacyjne powinni wspierać osoby starsze w wyborze metod działania, które pozwolą im jak najlepiej cele te realizować, tak aby wspierać poczucie kompetencji i satysfakcję z podejmowanych działań. Wreszcie, zajęcia te powinny być w taki sposób dobierane do indywidualnych możliwości uczestników, aby kompensować deficyty, które pojawiają się w innych sferach (Sienkiewicz-Wilowska, 2013, s. 35).

Jak podaje M. Knowles, warto zauważyć kilka prawidłowości. Otóż według niego dorośli:

- są podmiotem procesu, autonomicznymi i samostereownymi jednostkami — działają dobrowolnie, sami decydują, czego i jak chcą się uczyć — mogą uczestniczyć we współtworzeniu programu nauczania, doborze metod;
- wnoszą swoje doświadczenia do sytuacji uczenia się — mogą się nimi dzielić z innymi i w ten sposób się uczyć i inspirować wzajemnie;
- są zorientowani na cele — wiedzą, czego chcą, pomimo że nie zawsze to artykułują;
- są pragmatyczni — uczą się tego, co uznają za potrzebne i przydatne, i co też pomoże im w radzeniu sobie z rzeczywistością;
- poszukują możliwości rozwoju osobistego — potrzebują dostrzec bezpośrednie zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności we własnym życiu;
- oczekują szacunku — chcą być traktowani jak partnerzy, a także doceniają możliwość wyrażania własnych opinii (za: Sikora, 2013, s. 45).

Seniorzy mogą korzystać z licznych ofert kształcenia, doskonalenia, zdobywania wiedzy z różnorodnych dziedzin. Najbardziej rozpowszechnione są obecnie tzw. Uniwersytety Trzeciego Wieku, które włączają osoby starsze do systemu kształcenia ustawicznego, poszerzają ich wiedzę, aktywizują intelektualnie, psychicznie, a także fizycznie słuchaczy. Obecnie jest ich w Polsce ok. 400 i wciąż powstają nowe. Placówki posługują się kilkoma nazwami: Uniwersytet Trzeciego Wieku, Akademia Złotego Wieku, Akademia Pełni Życia, Akademia Trzeciego Wieku, Akademia Sztuki Trzeciego Wieku oraz Uniwersytet Złotego Wieku, Uniwersytet Otwarty, Uniwersytet Każdego Wieku, Uniwersytet Otwarty Trzeciego Wieku. Część z nich jest zrzeszona w Międzynarodowej Federacji UTW (AIUTA), część posiada osobowość prawną (towarzystwa UTW), pozostałe funkcjonują przy podmiotach prowadzących (Szarota, 2009, s. 83). Funkcjonują one systematycznie w ramach poszczególnych zajęć i semestrów roku akademickiego albo też w postaci otwartej formuły spotkań. Celem działalności jest przede wszystkim szeroko pojęta edukacja seniorów. Poruszane zagadnienia związane są z profilaktyką gerontologiczną, upowszechnianiem wzorów aktywnej starości, z włączaniem słuchaczy w nurt życia społecznego, obywatelskiego. Popularyzowana jest nauka i technika, wzmacniana jest aktywność intelektualna, poznawcza i fizyczna. Seniorzy mogą korzystać z szerokiego wachlarza zajęć. Jak zauważa O. Czerniawska, do podstawowych form należy wykład połączony z dyskusją. Mogą to być wykłady monograficzne, cykliczne, interdyscyplinarne, a także kursowe, czyli wprowadzające w jakąś dziedzinę sztuki lub nauki (Czerniawska, 2009, s. 101). Z dziedziny nauk humanistycznych można poznawać kulturoznawstwo, wiedzę o literaturze, filmie, teatrze, muzyce, historię, tradycję lokalną. Uniwersytety oferują również naukę języków obcych, kursy obsługi komputera. Seniorzy uczą się poruszania w sieci, korzystania z poczty elektronicznej. Poszerzają wiedzę z dziedziny obowiązującego prawa, z medycyny, ekologii. Uczestniczą w akademickich wykładach, lektoratach, seminariach, konserwatoriach. Mogą rozwijać i poszerzać zakres swoich zainteresowań z różnorodnych zajęć. Korzystają z prelekcji lokalnych przedstawicieli elit intelektualnych i społecznych. Organizowane są wspólne wycieczki, wyjazdy, spotkania. W nurt formalnego kształcenia wpisują się kursy wiedzy i umiejętności praktycznych, jak np. kursy języków obcych. Podczas różnorodnych kursów osoby starsze są zapoznawane z zaawansowanymi nowoczesnymi technologiami spotykanymi w codziennym życiu. Komputerowe Akademie Trzeciego Wieku proponują kursy obsługi i użytkowania komputera. Akademia Umiejętności III Wieku proponuje warsztaty sztuki i rzemiosła, warsztaty przedsiębiorczości i kreatywności itp.

Warto dodać za Z. Szarotą, że placówkami normalizacji społecznej poprzez przeciwdziałanie poczuciu osamotnienia, społecznej izolacji i zbędności, a zarazem wspierającymi możliwości intelektualne i twórcze starszych osób są kluby seniora, które w Europie zaczęły powstawać po II wojnie światowej, a od lat 60. XX wieku obecne są w Polsce. Geneza tego ruchu związana jest z nasilającymi się zmianami demograficznymi starzejących się społeczeństw i wypływającymi z tego faktu konsekwencjami kulturowymi, czyli koniecznością opracowania oferty wolnoczasowej dla coraz liczniejszej populacji ludzi w podeszłym wieku. Głównym celem działalności tych klubów jest organizowanie aktywności kulturalnej, fizycznej i społecznej, spędzania wolnego czasu, upowszechniania szeroko rozumianej wiedzy, kształtowania wartości i postaw prospołecznych, kulturalnych i moralnych (Szarota, 2009, s. 87).

Warto zaznaczyć, że podczas zajęć edukacyjnych dla osób starszych zachodzi tzw. zjawisko tutoringów rówieśniczego, czyli wzajemna wymiana zdobytych doświadczeń, wiedzy i umiejętności. „Zajęcia edukacyjne dodatkowo pozwalają na poszerzenie spektrum pełnionych ról społecznych. Wiążą się bowiem z powrotem do roli ucznia, a nierzadko, poprzez zjawisko tutoringów, także przyjęciem roli nauczyciela” (Sienkiewicz-Wilowska, 2013, s. 36). Sprzyja to zatem nie tylko rozwojowi konkretnych umiejętności, ale również własnemu rozwojowi.

Polityka społeczna państwa powinna mieć na celu utrzymanie jak najdłużej przez osoby starsze samodzielności i niezależności życiowej. Starość jako naturalna składowa życia coraz większej liczby osób powinna przebiegać w sposób jak najbardziej pomyślny. Leży to w interesie wszystkich grup danego społeczeństwa. Dlatego też obecnie dostrzegamy zainteresowanie starościami i jakością życia w tym okresie. Ważnym aspektem jest przygotowanie do tego okresu życia wiążące się z poznaniem, zdobyciem wiedzy, koniecznych umiejętności. Dlatego też niezastąpioną rolę ma tu do spełnienia edukacja.

J. Halicki przypomina, że „w połowie lat 80. S. Timmermann (1985) wyróżniła cztery typy edukacji służące zdobywaniu samodzielności:

1. Zdobywanie wiedzy i umiejętności służących utrzymywaniu podstaw ekonomicznych.
2. Nabywanie praktycznych umiejętności, które potrzebne są do dalszego życia.
3. Nabywanie umiejętności działania na rzecz innych.
4. Nauka, której celem jest osiągnięcie pełni człowieczeństwa, czyli ogólny rozwój” (Halicki, 2009, s. 205).

W pierwszym przypadku chodzi o ludzi starszych, zainteresowanych uzupełnieniem swoich dochodów. Edukacja może im pomóc w skutecznym pokierowaniu swoim życiem, jak również w nabywaniu odpowiednich technik poszukiwania pracy. W grę wchodzi też uzyskanie nowych, pożądaných na rynku pracy umiejętności, udoskonalanie starych oraz wykorzystywanie nowych możliwości zarabiania pieniędzy. Drugi typ edukacji polega na tym, że wiele osób pragnie zdobyć umiejętności, które pozwolą na przezwycięzenie codziennych problemów związanych ze zdrowiem, z finansami czy odżywianiem. Potrzeby mogą zmieniać się wraz z wiekiem oraz zależeć od dochodów. Edukacja może dać podstawy, takie jak umiejętność czytania i pisanie czy też znajomość działań z zakresu prewencji zdrowotnej. Umożliwia zatem przejęcie inicjatywy w rozwiązywaniu własnych problemów, podejmowanie decyzji i dopasowywanie się do zmian życiowych. Natomiast, jak czytamy dalej, trzeci typ edukacji pozwala uwypuklić ważną rolę osób starszych jako tych, którzy uczą innych. Przygotowując ludzi starszych do udziału w życiu społecznym, edukacja daje ludziom starszym możliwość nabycia umiejętności, które mogą być użyteczne w pomaganiu innym, daje im też siły do pracy na rzecz społeczności. Jeśli chodzi o naukę indywidualną, to jest ona istotnym czynnikiem, który może osobie starszej przynieść wiele korzyści. Uwalnia od stereotypów w postrzeganiu samych siebie i otaczającej rzeczywistości (Halicki, 2009, s. 205).

J. Halicki przypomina również koncepcję H. McClusky’ego, z opracowaną przez niego teorią potrzeb. Zaproponował on bowiem koncepcję edukacji do starości ze zwróceniem uwagi na hierarchie potrzeb ludzi

starszych, w której na różnych płaszczyznach potrzeb wskazał na wzajemne stosunki między zewnętrznymi wymaganiami i osobistymi zasobami. Zaproponował też katalog zadań dla kształcenia w starości w celu zmniejszenia negatywnych relacji między wymaganiami a zasobami, czyli wymiar fizyczny, psychiczno-emocjonalny, poznawczy, posiadane sprawności oraz wiedzę. Uwzględnić także należy czynniki zewnętrzne zawierające status społeczny, wsparcie ze strony rodziny, siłę i wpływy (Halicki, 2009, s. 206).

Zgodnie z opisaną koncepcją wyróżnić można pięć rodzajów potrzeb związanych ze starzeniem się:

1. Potrzeby radzenia sobie zawierają minimalny poziom umiejętności pisania oraz samowystarczalność. Jeśli nie występuje nadwyżka siły (mocy), wyższe potrzeby są nieobecne.
2. Potrzeby wyrażania zakładają działania będące celem samym w sobie. Zazwyczaj każda osoba potrzebuje czasu na aktywność związaną z wyrażaniem samego siebie.
3. Potrzeby przyczyniania się do czegoś – to altruistyczne pragnienie służenia innym. Nadwyżka rezerwy wykorzystywana jest tu na działania niezwiązane z własnymi potrzebami (własnym „ja”) lub potrzebami radzenia sobie.
4. Potrzeby wpływania na coś to chęć opanowania umiejętności politycznych i dążenie do mądrości. W tym wypadku nadwyżka siły (mocy) i zasobów może prowadzić do udoskonalenia odnośnych umiejętności.
5. Potrzeba transcendencji to wyrastanie ponad związane z wiekiem ograniczenia, uczenie się zachowania równowagi między siłą (mocą) i obciążeniem (Halicki, 2009, s. 206).

Stworzona przez H. McClusky’ego hierarchia potrzeb dostarcza profesjonalnej wiedzy o potrzebach osób starszych, co umożliwia lepsze kierowanie praktyką edukacyjną. Umożliwia nam też, w połączeniu z koncepcją S. Timmermann, stworzenie narzędzia do oceny konkretnych programów z punktu widzenia ich wkładu w promocję aktywności społecznej wśród ludzi starszych” (Halicki, 2009, s. 207).

Nauka przez całe życie może przybierać różne formy w ramach edukacji formalnej, nieformalnej i nauki w codziennym życiu. Oczywiście udział osób starszych w edukacji formalnej oferowanej przez instytucje szkolne jest znikomy i spada wraz z wiekiem. Znacznie częściej biorą oni udział w edukacji nieformalnej, nabierają również wiedzy w życiu codziennym. Przy czym różne grupy wiekowe osób starszych mają różne potrzeby w kwestii własnej edukacji. Ci, którzy są jeszcze w tzw. sile wieku, sprawni intelektualnie i fizycznie, chętnie korzystają z nauki języków obcych, obsługiwanie nowych urządzeń, zapoznają się z nowinkami technologicznymi itp. Bardziej interesuje ich sposób zagospodarowania wolnego czasu, rozwoju zainteresowań. Starsi interesują się kwestiami kultury, polityki, ale także zachowaniem zdrowia, sprawności.

Wśród warunków oddziaływań edukacyjnych swoje miejsce zajmują przyczyny marginalizacji seniorów (Kuchcińska, 2009, s. 176). Zjawisko to, zdaniem M. Kuchcińskiej, rozpowszechnia się w postaci wykluczeń oraz autowykluczeń seniorów z życia społecznego, z powodu sprzeciwu wobec odbierania seniorowi szansy na pełnię życia i z ambiwalencji wobec rezygnacji z tej szansy przez samego seniora, autorka wyraża jednak nadzieję, że edukacja może powstrzymać spychanie seniorów na margines. Twierdzi, że „żaden wiek nie stanowi w sferze poznawczej bariery dla wywoływania rozwojowych zmian w nabywaniu i w optymalnym

wykorzystywaniu możliwości uczestnictwa w życiu społecznym (jednostek i grup) oraz bariery dla przeciwstawiania się stagnacji czy regresowi tych możliwości” (Kuchcińska, 2009, s. 174). Rozważając przyczyny marginalizacji seniorów, podaje, że w dużej mierze zależą one od poznawczej adaptacji odmienności świata młodych i starszych. Olbrzymie oddziaływanie na tę sferę poznawczą ma właśnie edukacja. M. Kuchcińska prowadzi dalej rozważania nad scenariuszem pomyślnej edukacji przeciw zjawisku marginalizacji seniorów. Wyprowadzanie seniora z bezradności może odbywać się za pomocą sterowania, urabiania, kierowania lub wspomagania przez nauczyciela wychowawcę aktywności ucznia wychowanka. Pobudzanie tej aktywności może następować w intencji wprowadzania w nią rozwojowych zmian lub z nadzieją na powstrzymanie jej stagnacji czy regresu (Kuchcińska, 2009, s. 181). Biorąc zatem pod uwagę rodzaj podejmowanych czynności nauczyciela i przedmiot jego oddziaływań oraz treść aktywności ucznia, można je przedstawić następująco:

Tabela 1. Oddziaływanie edukacyjne

Rodzaj czynności nauczyciela		Aktywność ucznia sprowadzająca warunki osiągnięcia kompromisu w sprawie spychania/schodzenia na margines					
Sterowanie	wprowadzanie przez ucznia rozwojowych zmian, przeciwdziałanie stagnacji/regresowi	W jego	uwagi	Obecności		znaczenia	
		Gotowości uznania X	np. pozostawiania w polu uwagi blokad, ograniczeń, braków X, Y, W, Z	np. w zakresie pozyskiwania zasobów i korzystania z nich	np. w zakresie wydatkowania czasu i wysiłku na realizację celów wspólnych	np. upominania się o uprawnienia i optymalnego korzystania z nich	np. praw do podejmowania określonych zadań na rzecz wspólną
		Umiejętności ujawniania Y					
		Zdolności współpracy W					
		Kompetencji reinterpretacji Z					

(Kuchcińska, 2009, s. 185)

Wedle przeprowadzonego toku rozumowania edukacja oznacza potencjał przeciwdziałania marginalizacji, bowiem możliwe jest:

- sformułowanie (działaniowych, wynikowych, finalnego) celów wywierania wpływu,
- określenie (przez „strony”/dla „stron”) zadań stojących przed uczniami,
- dookreślenie (wystarczających, koniecznych, sprzyjających) warunków osiągnięcia wyników końcowych w obrębie realizacji każdej kategorii celów,
- dostosowanie czynności nauczyciela do „nośników” zmian (Kuchcińska, 2009, s. 185).

O. Czerniawska podkreśla, że Uniwersytety Trzeciego Wieku stały się instytucjami wymagającymi od słuchaczy nowych kompetencji, uczenia się technologii, nadążania za nowoczesnością. Edukacja permanentna jest nie tylko przywilejem, ale stała się obowiązkiem, koniecznością. Ludzie starsi są obligowani do aktywności, określania swoich poglądów, wypowiedzania się w sprawach lokalnych, państwowych i światowych (Czerniawska, 2009, s. 106).

Warto też przypomnieć, że już A. Kamiński mówił o takich zasadniczych elementach wychowania do starości, jak: rozwój zainteresowań, hobby, aktywność społeczna. Postulował, by te działania rozpocząć we wczesnej dorosłości i kontynuować. Inni dodają, że wychowanie do starości powinno rozpocząć się już w dzieciństwie. „Wychowanie do starości jest bowiem uczeniem nabywania umiejętności życia aktywnego, świadomego, intencjonalnego, pozytywnego, wartościowego, tworzeniem i realizowaniem koncepcji własnego życia” (Majewska-Kafarnowska, 2009, s. 219).

Jakiegokolwiek zatem działania edukacyjne skierowane do odbiorców powinny uwzględniać ich podmiotowość, pragnienia i zainteresowania.

Literatura przedmiotu wymienia szereg potrzeb edukacyjnych u osób starszych, takich jak:

- wiedza i umiejętności techniczne (obsługa komputera, bankomatu, kont osobistych przez telefon, sprzętu muzycznego, telewizora, wideo);
- zdrowie (radzenie sobie z problemami zdrowotnymi, uzyskanie informacji, głównie od lekarzy);
- odpoczynek i rozrywka (rozwijanie nowych zainteresowań, ale również już istniejących);
- tematy związane z „życiem” (radzenie sobie ze sprawami finansowymi, spadkowymi, prawnymi) (Sikora, 2009, s. 44).

30 lat działalności UTW i AIUTA oznacza rozwój i akceptację nowej instytucji oświaty dorosłych nastawionej na zaspokajanie potrzeb osób tzw. późnej dorosłości, 60-, 70- i 80-lетnich, to otwieranie drzwi wobec tych wszystkich, którzy uczenie się akceptują czy wybierają jako styl życia, formę aktywności twórczej ekspresji, poszukiwanie przyjaźni w grupie rówieśniczej (Sikora, 2009, s. 110).

Edukacja zatem do starości powinna iść dwiema drogami. Pierwsza z nich to ukazanie całemu społeczeństwu prawdziwych problemów ludzi starszych, pokazanie ich możliwości, praw, a równocześnie przełamanie stereotypów funkcjonujących w społeczeństwie. Druga droga to przygotowywanie ludzi młodych do starości (Hrapkiewicz, 2013, s. 120).

Projektowanie działań edukacyjnych dla osób starszych powinno uwzględniać różnorodne zmiany zachodzące w okresie późnej dorosłości, w tym zmiany w zakresie funkcjonowania społecznego, dotyczące przede wszystkim redukcji liczby okazji do nawiązywania kontaktów społecznych. Stwarzają je grupowe zajęcia edukacyjne, które poza zwiększaniem wiedzy i umiejętności, pełnią też funkcję aktywizacji społecznej (Sienkiewicz-Wilowska, 2013, s. 35).

Autorzy, którzy podejmują w swoich badaniach ww. zagadnienia, zgodnie twierdzą, że: działania edukacyjne wśród osób starszych są jednym z ważniejszych elementów poprawy jakości ich życia. Trzeba jednak powiedzieć otwarcie, że aktywność edukacyjna charakteryzuje tylko pewną niewielką część polskich seniorów,

najczęściej tych, którzy posiadają co najmniej średnie wykształcenie, czyli elitę. A zatem działamy w kierunku poprawy jakości życia tej części naszego społeczeństwa, której poziom życia, a więc i w pewnym sensie jej jakość, oceniana jest przez przeciętnego obserwatora i tak wyżej niż w przypadku olbrzymiej grupy ludzi starszych gorzej wykształconych (Halicki, 2009, s. 208-209).

Dzięki edukacji osób starszych stwarza się szansę do lepszego przeżywania tego okresu życia. Seniorzy, podejmując aktywność w dziedzinie kształcenia, aktywizują się, uspołecniają, otwierają na otaczający ich świat i tym samym na młodsze pokolenie. W ramach edukacji seniorów poznają oni różnorodne aspekty wiedzy dotyczącej zdrowia, problemów geriatrycznych, ale także uzupełniają lub przyswajają wiadomości z różnych dziedzin nauki i działalności człowieka. Należy przypomnieć, że uczenie się stanowi istotną formę rehabilitacji sprawności zarówno intelektualnej, jak i psychicznej czy rewalidacji społecznej.

Wiedza będąca rezultatem edukacji pomaga obalać mity i rozwiewać obawy, pozwala odkrywać prawdę i podnosi umiejętność zarządzania sobą i własnym życiem, organizuje czas wolny, ale i nadaje mu wartość. Znajomość procesów i mechanizmów starzenia sprzyja lepszemu przystosowaniu się do zmian, przygotowaniu do nich, sprzyja utrzymaniu zadowalającego stanu zdrowia, a tym samym poprawia adaptację do starości (Majewska-Kafarnowska, 2009, s. 221-222).

Zakończenie

Działania w zakresie edukacji na rzecz seniorów podejmowane są z różnych powodów. Z jednej strony są wyrazem troski o najstarsze pokolenie, z drugiej strony wynikają z ekspansywności podmiotów szerzących edukację. W poprzednich wiekach obejmowała ona bowiem najmłodsze pokolenia, a do możliwości oddziaływania na najstarszych odnoszono się w Polsce raczej sceptycznie. Wraz z rosnącą liczbą osób starszych, wynikającą ze zmian demograficznych, od końca XX wieku otwarto różnorodne możliwości korzystania z edukacji bez ograniczeń wiekowych. Partycypowanie w uczeniu przynosi korzyści zarówno seniorom, jak społeczeństwu jako oferentowi. Dla korzystających z niej osób starszych niesie szansę na lepsze życie, pełniejsze przeżywanie ostatniego okresu życia.

Wobec wielu przemian cywilizacyjnych dzięki edukacji osoby starsze mogą lepiej odnaleźć się w społeczeństwie, dłużej utrzymać samodzielność i niezależność. Należy podkreślić, że edukacja skierowana do seniorów minimalizuje marginalizację społeczną tej grupy, znosi dystans czy nawet przepaść pomiędzy pokoleniami. Widoczne jest, że podejmowane działania edukacyjne są bardzo różnorodne i zasługują na uznanie. Niewątpliwie świadczą o wzroście świadomości społecznej dotyczącej konieczności solidarności i spajania więzi międzypokoleniowej.

Bibliografia

- Bauman Z. (2008). *Płynny lęk*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
 Czerniawska O. (2009). Uniwersytet Trzeciego Wieku, 30 lat. *Chowanna*, nr 2(33).
 Halicki J. (2009). Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów. *Chowanna*, nr 2(33).

- Hrapkiewicz H. (2013). *Uniwersytety trzeciego wieku jako jedna z form kształcenia osób starszych*. W: *Edukacja osób starszych. Uwarunkowania. Trendy. Metody*. Warszawa: Wyd. „STOP”.
- Kamiński A. (1978). *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: PWN.
- Kuchcińska M. (2009). Edukacja przeciw marginalizacji seniorów. *Chowanna*, nr 2(33).
- Kwiatkowska H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Majewska-Kafarnowska A. (2009). *Edukacja (seniorów?) w procesie rewalidacji społecznej starzejącego się społeczeństwa*. *Chowanna*, nr 2.
- Pomykało W. (1997). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Wyd. Fundacja Innowacja.
- Sienkiewicz-Wilowska J.A. (2013). Społeczne aspekty bycia seniorem a rozwój osób w okresie późnej dorosłości. W: *Edukacja osób starszych. Uwarunkowania. Trendy. Metody*. Warszawa: Wyd. „STOP”.
- Sikora M. (2013). Potrzeby osób starszych w kontekście procesu uczenia się. W: *Edukacja osób starszych. Uwarunkowania. Trendy. Metody*. Warszawa: Wyd. „STOP”.
- Szarota Z. (2009). Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy. *Chowanna*, nr 2(33).
- Szukalski P. (2008). Starzenie się ludności – wyzwania XXI wieku. W: P. Szukalski (red.), *To idzie starość – polityka społeczna a przygotowanie do starzenia się ludności*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Szymański M.J. (2002). *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Kraków: Wyd. AP.
- Szymański M.J. (2009). Edukacja we współczesnej debacie publicznej. *Debata Edukacyjna*, nr 2.
- Wiatrowski Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wyd. AB.

Summary

Senior at the center of educational activities

The article discusses issues constantly developed in modern society offers education for seniors, taking into account the educational process for continual. The implementation of educational activities which benefit the elderly here is an expression of both care functions of the state, taking into account an aging population, but also the natural desire of seniors themselves to active participation in a constantly changing society.

Key words: gerontology, accommodation, education, seniors, participation, universities of the third age

Anna Kławiś-Zduńczyk

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Poradnictwo całonizowe jako nowe wyzwanie dla edukacji

W artykule przedstawiono najnowsze ujęcie poradnictwa, które ściśle koresponduje z koncepcją uczenia się przez całe życie. Poradnictwo całonizowe zostało przeanalizowane przez pryzmat współczesnych przemian edukacyjnych i zawodowych. Główne pytanie postawione w artykule dotyczy roli poradnictwa całonizowego w procesie uczenia się osób dorosłych.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, kompetencje, koncepcja uczenia się przez całe życie, poradnictwo całonizowe, społeczeństwo ryzyka, uczenie się formalne, pozaformalne i nieformalne

Poradnictwo całonizowe jako nowe wyzwanie dla edukacji

Poczucie niestabilności na różnych płaszczyznach życia, braku pewności egzystencjalnej na przyszłość dotyka coraz więcej osób zróżnicowanych pod względem przebiegu biografii. W myśl koncepcji Ulricha Becka żyjemy w społeczeństwie ryzyka, w którym sytuacje wyjątkowe stają się normą (Beck, 2002, s. 101). Aby dostosować się do stale zmieniającej się rzeczywistości, konieczne jest permanentne podejmowanie nowych wyborów edukacyjnych i zawodowych.

Niepewność na rynku pracy jest konsekwencją wysokiego wskaźnika bezrobocia oraz braku pewności zatrudnienia, bez względu na poziom posiadanego wykształcenia (Beck, 2002, s. 138). Z uwagi na szybki postęp cywilizacyjny oraz dużą konkurencyjność na rynku pracy, prognozuje się, że w ciągu całego życia kilkakrotnie zmienić będziemy nie tylko miejsce, ale i charakter wykonywanej profesji. Budowanie kariery odbywa się więc w ustawicznej zmianie. Konieczność stałego dostosowywania się do nowych warunków związana jest z zachodzącymi współcześnie przeobrażeniami na rynku pracy. Wśród nich można wyróżnić m.in.:

- zmianę charakteru pracy — przesunięcie wykonywanej pracy z produkcji w stronę rynku usługowego, z manualnego wytwarzania dóbr w kierunku rozwoju technologicznego, konieczność przekwalifikowania się ze względu na zanikanie niektórych zawodów, a także powstawanie nowych;

- zmianę formy zatrudnienia – coraz częściej umowy o pracę zastępowane są umowami cywilnoprawnymi. Jako elastyczne formy zatrudnienia zawierane są na czas wykonywania danego zlecenia, projektu. Realizacji tego rodzaju umów często towarzyszą elastyczne formy organizacji pracy, polegające na nienormowanym czasie pracy, wykonywaniu zlecenia w dowolnym miejscu i czasie;
- zmianę miejsca pracy – na popularności zyskuje telepraca, praca za pośrednictwem Internetu, która może być wykonywana bez wychodzenia z domu.

Potrzeba podejmowania samodzielnych wyborów wynika również z zachodzących przeobrażeń na gruncie edukacji, które związane są z indywidualistycznym podejściem do uczenia się. Współczesne koncepcje i teorie edukacji dorosłych, m.in. koncepcja uczenia się przez całe życie (*Memorandum w sprawie uczenia się przez całe życie*, 2000), uczenie się biograficzne (Allheit, 2002, s. 57), uczenie się egzystencjalne Petra Jarvisa (Jarvis, 2013), uczenie się wg Knuda Illerisa (Illeris, 2006), oparte są na podmiotowości procesu uczenia się jednostki. Osoba dorosła jest autonomiczna względem nabywania nowej wiedzy, a tradycyjne podejście do edukacji dorosłych, w którym dominowało nauczanie polegające na przekazywaniu gotowej wiedzy, zakładające bierność jednostki, zostało wyparte przez indywidualne uczenie się, w którym jednostka samodzielnie decyduje o treści i formie przyswajanej wiedzy.

Decyzyjność jednostki potrzebna jest również w kontekście wyboru obszaru kształcenia. Według koncepcji uczenia się przez całe życie, człowiek zdobywa wiedzę w trzech obszarach: formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. Według typologii edukacji dorosłych P.H. Coombsa (Malewski, 2010, s. 21), edukacja formalna (*formal learning*) odnosi się do tradycyjnie pojmowanego uczenia się realizowanego w instytucjach specjalnie do tego celu stworzonych, takich jak szkoła czy uniwersytet. Ukończenie kształcenia formalnego zwieńczone jest dyplomem potwierdzającym zdobycie określonych kwalifikacji. Kształcenie pozaformalne (*nonformal learning*) polega na uczeniu się w celu zgłębiania swoich zainteresowań, poszerzania wiedzy na kursach, szkoleniach organizowanych np. przez zakład pracy, organizacje pozarządowe lub instytucje utworzone w celu uzupełniania formalnego systemu edukacji. Uczenie się nieformalne (*informal learning*) odbywa się w codziennym życiu, a jego działanie nie zawsze jest uświadamiane, dlatego może nawet nie zostać rozpoznane przez osoby uczące się.

Pomimo wzmocnienia autonomiczności jednostki w obszarze uczenia się, ma ona trudności w dokonywaniu właściwego wyboru. Wśród wielości ofert edukacyjnych, sposobów uczenia się, ścieżek rozwoju zawodowo-edukacyjnego, wybranie odpowiedniej opcji bywa problematyczne; pomocne tu może okazać się poradnictwo całozyciowe. Współcześnie rozumiane poradnictwo definiowane jest jako: ciągły proces umożliwiający obywatelom w każdym wieku i w każdym momencie ich życia określenie zdolności, kompetencji i zainteresowań potrzebnych do podejmowania decyzji edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych, zarządzania swoimi indywidualnymi ścieżkami życia w edukacji, pracy i w innych sytuacjach, w których te zdolności i kompetencje są zdobywane i/lub używane. Poradnictwo dotyczy całej gamy indywidualnych i wspólnych aktywności odnoszących się do udzielania informacji, doradzania, określania kompetencji, wspierania i nauczania podejmowania decyzji oraz kształtowania umiejętności niezbędnych do zarządzania karierą (*Resolution of the Council and of*

the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies, 2008).

Nowe podejście do poradnictwa zakłada dostępność usług doradczych dla wszystkich, w każdym momencie rozwoju, dzięki czemu jest odpowiedzią na zachodzące zmiany społeczne. Jednocześnie poradnictwo przestało mieć wymiar jedynie zawodowy, ale zakres usług doradczych został rozszerzony o potrzeby edukacyjne. Polega ono na informowaniu, doradzaniu, wspieraniu, ale i uczeniu podejmowania decyzji, kształtowania umiejętności niezbędnych do zarządzania własną karierą zawodową i edukacyjną. Tak rozumiane poradnictwo jest bezpośrednim nawiązaniem do koncepcji uczenia się przez całe życie, które zakłada ciągłość uczenia się na różnych poziomach, bez ograniczeń wiekowych. Współcześnie rozumiane poradnictwo uwzględnia dzisiejszą, nieprzewidywalną rzeczywistość poprzez zwrócenie uwagi na konieczność całościowego rozwoju jednostki w stale zmieniających się warunkach życia i budowania kariery w permanentnej zmianie.

W budowaniu indywidualnej ścieżki rozwoju coraz większe znaczenie przypisuje się kompetencjom. Rozwój osobisty i zawodowy jednostki coraz częściej zdeterminowany jest posiadaniem odpowiednich kompetencji, rozumianych jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji” (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 2006). Wśród wielu pożądanych współcześnie kompetencji, takich jak: elastyczność, mobilność, przedsiębiorczość, innowacyjność, najważniejsza wydaje się kompetencja uczenia się. Współcześnie uczenie się nie jest już traktowane głównie jako możliwość poszerzenia swoich horyzontów, ale jest wymogiem umożliwiającym dostosowanie się do dzisiejszej rzeczywistości. Wiedza na temat umiejętności uczenia się ma zatem kluczowe znaczenie.

Bez wątpienia koncepcja uczenia się przez całe życie ma pozytywny wydźwięk społeczny, jednak jej realizacja niesie ze sobą ryzyko pojawienia się nowej odmiany wykluczenia społecznego. Wymóg permanentnego zdobywania wiedzy może prowadzić do podziałów na tych, którzy dostosowują się do zachodzących zmian oraz na tych, którzy m.in. ze względu na swoje negatywne doświadczenia edukacyjne rezygnują z ciągłego doskonalenia się, tym samym pogłębiając różnice edukacyjno-ekonomiczno-społeczne (Kławsiuć-Zduńczyk, 2014, s. 31).

W celu przystosowania się do dzisiejszych realiów, nieodzowne jest stałe podnoszenie swoich kompetencji i kwalifikacji, przez co w najtrudniejszej sytuacji znajdują się osoby z najniższym wykształceniem. W Polsce kształcenie na poziomie wyższym stało się na tyle powszechne, że masowe zdobywanie dyplomów uczelni wyższych doprowadziło do ich inflacji (Melosik, 2004, s. 357). Osoby z wykształceniem podstawowym, gimnazjalnym, a nawet ponadgimnazjalnym zderzają się z ogromną konkurencją na rynku pracy, co zmniejsza ich szanse na zdobycie zatrudnienia. Wysoki wskaźnik bezrobocia i inflacja dyplomów powodują, że na stanowiskach niewymagających wysokich kwalifikacji zatrudniane są osoby z wykształceniem wyższym. W efekcie, pracodawcy zwiększają wymagania względem przyszłych pracowników, przez co jeszcze bardziej pogarszają sytuację najgorzej wykształconych. Jednocześnie osoby najlepiej wykształcone mają największą świadomość i najczęściej podejmują dodatkowe kształcenie, korzystają z różnych form edukowania się, przez co jeszcze bardziej pogłębiają się dysproporcje pomiędzy obiema grupami.

Poradnictwo całonocowe jest wyzwaniem mającym za zadanie m.in. doprowadzić do upowszechnienia uczenia się w społeczeństwie. Uwzględniając oczywiste możliwości popularyzacji koncepcji uczenia się przez całe życie za pośrednictwem edukacji formalnej, na wszystkich szczeblach kształcenia, szczególną rolę mogą odegrać m.in. doradcy pracujący z osobami dorosłymi, w tym doradcy zawodowi, ale również andragodzy, trenerzy, szkoleniowcy, coachowie, mentorzy, którzy mogą pełnić funkcję doradców całonocowych. Mają oni możliwość uświadamiania społeczeństwa, w tym osób z najniższymi kwalifikacjami, o konieczności całonocowego uczenia się, zachęcania do jego podjęcia, a przez to propagowania idei *lifelong learning*. Poradnictwo ma na celu zwiększać świadomość i zmieniać mentalność społeczną dotyczącą konieczności elastycznego podejścia do rynku pracy, mobilności, a przede wszystkim konieczności całonocowego inwestowania w swój rozwój. Zadaniem doradcy całonocowego jest m.in. wskazywanie na nowe możliwości rozwoju i obszary uczenia się, motywowanie do zdobywania nowej wiedzy, kwalifikacji i kompetencji, pomoc w analizie przebiegu własnej biografii pod kątem edukacyjno-zawodowym, wskazanie na jej mocne i słabe strony, zwrócenie uwagi na potencjalne trudności towarzyszące dążeniu jednostki do samorozwoju, przygotowanie do zarządzania własną karierą w perspektywie całego życia (Kławiuc-Zduńczyk, 2014, s. 203-207).

Uwzględniając założenia koncepcji edukacji dorosłych, impulsem do podjęcia uczenia się są często tzw. momenty krytyczne w życiu jednostki (Teusz, 2009, s. 86). Jednym z nich może okazać się pozostawanie w sytuacji bezrobocia. Próba rozwiązania problemów krytycznych bezpośrednio związana jest z koniecznością nabycia nowej wiedzy, a zatem momenty krytyczne sprzyjają uczeniu się. Jednostka niejednokrotnie szuka wsparcia u doradcy, który może wpłynąć na poprawę jej sytuacji poprzez motywowanie do podjęcia kształcenia, wskazanie na możliwości i wymierne korzyści wynikające z uczenia się. Zadaniem doradcy jest więc wsparcie jednostki w rekonstruowaniu własnej biografii.

Motywowanie osób dorosłych do ustawicznego kształcenia się może być skuteczniejsze poprzez wskazanie na praktyczne zastosowanie efektów uczenia się. Równie istotne jest nawiązywanie do doświadczeń jednostki wynikające z przebiegu jej biografii. O ile decyzja: czy i jak uczyć się, pozostaje w gestii jednostki, o tyle zadaniem doradcy jest przedstawić spektrum możliwości zdobywania nowej wiedzy.

Kolejnym impulsem skłaniającym osoby dorosłe do poszerzania swojej wiedzy może być wskazywanie na możliwości uczenia się w obszarze formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. Nadal istotnym zadaniem doradcy jest przedstawienie miejsc i ofert uczenia się w formach szkolnych i pozaszkolnych, jednak nowym zadaniem doradcy całonocowego jest pomoc osobom dorosłym w rozpoznaniu zdobytej wiedzy na gruncie nieformalnym, uświadomienie możliwości jej pozyskania w sposób niestandardowy, poprzez m.in. realizowanie własnych pasji, konstruktywne spędzanie czasu wolnego.

Wyzwaniem dla doradców jest jednak weryfikacja wiedzy zdobytej drogą nieformalną. Sposób walidacji nieformalnego uczenia się nie jest określony, przez co występują trudności z rzetelną oceną i potwierdzaniem jego efektów.

W kontekście nieformalnego uczenia powstaje również pytanie, na ile nieuświadomiona wiedza może być weryfikowana, ale i porównywana, kategoryzowana, czy wreszcie wartościowana z wiedzą zdobytą w sposób formalny i pozaformalny?

Problematyczne wydaje się również samo doradzanie. Doradcy mogą udzielać porad na podstawie aktualnej wiedzy, obserwowanych tendencji, jednak zwarzywszy na nieprzewidywalność rzeczywistości, nie mogą mieć pewności co do ich trafności w dłuższej perspektywie czasowej.

Zakończenie

Reasumując, zachodzące współcześnie zmiany na gruncie zawodowym i edukacyjnym wymagają od jednostki nabycia nowych kompetencji, wśród których kompetencja uczenia się wydaje się nadrzędna. Jednostka jest postawiona w sytuacji konieczności podejmowania permanentnych wyborów, którym towarzyszy potrzeba ustawicznego poszerzania swojej wiedzy, w czym pomocne może okazać się poradnictwo całonizacyjne. Ze względu na możliwości, jakie daje poradnictwo całonizacyjne w popularyzacji koncepcji uczenia się przez całe życie oraz towarzyszące temu zadaniu trudności, jest ono jednocześnie zarówno szansą, jak i wyzwaniem dla współczesnej edukacji dorosłych.

Bibliografia

- Alheit P. (2002). „Podwójne oblicze” całonizacyjnego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(18).
- Beck U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSWE TWP.
- Jarvis P. (2013). Learning from everyday life. W: P. Jarvis (red.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London, New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Kławiński-Zduńczyk A. (2014). *Poradnictwo całonizacyjne jako element wsparcia w edukacji dorosłych*. Toruń: Wyd. „Adam Marszałek”.
- Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.
- Melosik Z. (2004). Edukacja a stratyfikacja społeczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. II. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Memorandum w sprawie uczenia się przez całe życie*. (2000). Commission of the European Communities. Zaczepnięte 5 maja 2014 r. Strona internetowa <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies* (2008). Council of the European Union. Zaczepnięte 5 maja 2014 r. Strona internetowa http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Teusz G. (2009). Poradnictwo biograficzne w aspekcie teorii krytycznych wydarzeń życiowych. W: A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. (2006). Zaczepnięte 5 maja 2014 r. Strona internetowa http://www.nina.gov.pl/docs/edukacja/plikido-pobrania/Zalecenie_PE_i_Rady_Kluczowe_kompetencje_2006_962_WE.pdf

Summary

Lifelong guidance as a new challenge for education

The article presents the newest trends in guidance — lifelong guidance which close correspond with lifelong learning concept. Guidance had been analysed in the context of contemporary educational and professional changes. The main question in the article is what is the lifelong guidance's role in the process of adult education.

Key words: adult education, competence, formal, nonformal and informal learning, lifelong guidance, lifelong learning (LLL), risk society

Alicja Szostkiewicz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Sztuka uczenia się jako jedna z kluczowych kompetencji XXI wieku w obszarze andragogiki

Niniejszy artykuł wpisuje się w zagadnienie opanowania sztuki uczenia się, które według Roberta Smitha jest niezbędne w funkcjonowaniu społeczeństwa XXI wieku. Tożsama umiejętność uczenia się jest jedną z ośmiu kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie, które zostały zdiagnozowane przez Parlament i Radę Europejską. Sprzyja ona wszelkim działaniom kształceniowym, dlatego też jest ona głównym tematem rozważań w dokumentach i raportach Unii Europejskiej. Współczesne społeczeństwo coraz częściej musi stawiać czoło wymaganiom związanym z ponownym przekwalifikowaniem się, dlatego też nadrzędną kluczową kompetencją XXI wieku jest umiejętność uczenia się.

Słowa kluczowe: andragogika, kompetencja, kompetencje kluczowe, obszary edukacyjne, sztuka uczenia się, wybrane raporty unijne

Wprowadzenie

W XXI wieku wzrosło znaczenie przedsiębiorstw zaawansowanych technologicznie, co spowodowało wzrost popytu rynku pracy na wysoko wykwalifikowanych pracowników. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest świadomość społeczeństwa związana z permanentnym podnoszeniem swoich kwalifikacji, a w konsekwencji nabywania szerokiego wachlarza licznych kompetencji, dzięki czemu łatwiej jednostce przystosowywać się do szybko zmieniającego się świata. Przedstawione na rynku pracy przemiany domagają się adekwatnych przemian w edukacji. Narzędziem pomocnym w realizacji tego zadania jest edukacja ustawiczna oraz liczne programy Unii Europejskiej (Sujkowska, Życki, 2009, s. 18). Kształcenie ustawiczne definiowane jest jako: wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu pogłębienie wiedzy, umiejętności i kompetencji w kontekście indywidualnym, obywatelskim, społecznym i zawodowym (Komunikat Komisji Making a European Area Lifelong Learning Reality COM, 2001, 678 final 2). Poczynając od lat 80., koncepcja kształcenia ustawicznego zaczęła tracić swoją aktualność. Jej miejsce zajęła koncepcja całościowego uczenia się

(*lifelong learning*). Rozumiana jako długotrwały proces refleksyjnego nabywania wiedzy, rozwijający się i obejmujący całe życie jednostki. Realizacja koncepcji całożyciowego uczenia się wymaga znacznego nasilenia nakładów na edukację i traktowania tych działań w kategoriach długofalowych inwestycji.

Powszechne używanie pojęcia kompetencji (Tucholska, 2005, s. 11) zawiera w sobie wiele znaczeń i nie ma jednoznaczności w jego rozumieniu. Etymologicznie termin kompetencja pochodzi od łacińskiego *competentia*, czyli odpowiedzialność, przydatność (Majewski, 2012, s. 20). W obszarze subdyscypliny pedagogiki – andragogiki najczęściej definiuje się jako zdolność do samorealizacji będącą głównie rezultatem efektywnego uczenia się. W znaczeniu potocznym natomiast są to umiejętności, klasyfikacje i uprawnienia do wykonywania zadań w określonej dziedzinie, w tym także w pracy zawodowej (Kupusiewicz, Kupusiewicz, 2009, s. 82). Kompleksowe ujęcie pojęcia kompetencji przedstawia Stanisław Dylak, który zwrócił uwagę, że termin kompetencji jest złożoną dyspozycją, stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji oraz wartościowania (Dylak, 1995, s. 37). Z kolei próbę usystematyzowania problematyki kompetencji podjęła Kinga Tucholska, która odwołując się do poszczególnych koncepcji zjawiska kompetencji, wyróżniła cztery jego główne ujęcia. Kompetencja według tej autorki może być rozumiana jako: tendencja motywacyjna i potrzeba; przekonanie o własnej skuteczności czy wskaźnik dobrego funkcjonowania; złożony wymiar osobowościowych uwarunkowań efektywności działania (Tucholska, 2005, s. 15-28). Podstawową cechą kompetencji jest ich związek z określonym zadaniem. W niektórych przypadkach zadania wymagają zaangażowania kilku kompetencji, w innych wystarczy tylko jedna. Jest pewnym konstruktem, modelem teoretycznym, pewną cechą ukrytą, która przedstawia się w określonych zachowaniach. Kolejną kluczową cechą kompetencji jest ich zmienność, innymi słowy podlegają one rozwojowi, można je rozwijać, kształtować oraz doskonalić (Oleksyn, 2006, s. 262). Ostatnim wskaźnikiem, który podaje literatura przedmiotu, jest mierzalność, czyli poddawanie pomiarom (Smółka, 2008, s. 49). Dzięki temu można określić, na jakim poziomie kształtuje się dana kompetencja oraz jaki jest jej pożądaný stan (Filipowicz, 2004, s. 11-15). Zdaniem Marii Dudzikowej, kompetencje są strukturą poznawczą złożoną z określonych zdolności zasilanych wiedzą i doświadczeniami. Struktura natomiast zbudowana jest na zespole przekonań, gdyż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście własnej sytuacji jednostki inicjować i realizować skuteczne zadania w celu osiągnięcia własnej osobowości i zachowaniu zmiany zgodnej z pożądanymi przez siebie standardami (Dudzikowa, 1993, s. 27). W pedagogice można znaleźć różnorodne definicje kompetencji, jednakże nie różnią się one znacząco. Różnice występują jedynie w hierarchii wyróżnianych komponentów. W literaturze przedmiotu najczęściej wymienia się następujące składowe kompetencji: wiedza, umiejętności, postawy, wartości oraz osobowość. W poniżej tabeli zostaną przedstawione różne interpretacje komponentów kompetencji.

Tabela 1. Składowe kompetencji

Autor	Składowe kompetencji
G. Bartkowiak (Bartkowiak, 2002, s. 97)	Wiedza i umiejętności
G. Filipowicz (Filipowicz, 2004, s. 13)	Wiedza, umiejętności i postawy

cd. tab. 1

R. Walkowiak (Walkowiak, 2004, s. 223)	Wiedza, umiejętności, doświadczenia, cechy osobowościowe, postawy i zachowania
T. Rostkowski (Rostkowski, 2002, s. 90)	Wiedza, umiejętności, uzdolnienia, style działania, osobowość, wyznawane zasady, zainteresowania i inne cechy

Źródło: T. Majewski (2012). *Zarządzanie kompetencjami*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej, s. 23.

Na podstawie szeregu wymienionych definicji można wywnioskować, że termin *kompetencje* opisuje cechy, które ujawniają się w działaniach, czynach i osądach jednostki. Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu można przyjąć, że charakteryzowane pojęcie ujmuje dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności, doświadczenia i postaw pozwalające realizować określone zadania na odpowiednim poziomie. Wprowadzenie jest podstawą do dalszych rozważań nad kompetencjami kluczowymi.

Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie

W roku 2006 zostało wydane zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady dotyczące kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Są one szczególnie niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej, bycia aktywnym obywatelem i zatrudnienia. Kompetencje kluczowe mają istotne znaczenie w społeczeństwie wiedzy i gwarantują większą elastyczność osób pracujących, umożliwiając im szybsze dostosowanie się do stałych zmian w świecie, w którym zachodzą coraz liczniejsze wzajemne powiązania. Stanowią również ważny czynnik innowacji, produktywności i konkurencyjności, a ponadto mają wpływ na motywację i zadowolenie pracowników oraz jakość pracy. W tym wypadku całonizcowa edukacja w swym podwójnym – społecznym i ekonomicznym wymiarze odgrywa zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kluczowych kompetencji, które są niezbędne do dostosowania się do zachodzących zmian.

Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych: (1) porozumiewanie się w języku ojczystym; (2) porozumiewanie się w językach obcych; (3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; (4) kompetencje informatyczne; (5) umiejętność uczenia się; (6) kompetencje społeczne i obywatelskie; (7) inicjatywność i przedsiębiorczość oraz (8) świadomość i ekspresję kulturalną. Osoby, które powinny nabyć kluczowe kompetencje, to: młodzi ludzie kończący obowiązkową edukację i szkolenia, przygotowujące ich do dorosłego życia, zwłaszcza do życia zawodowego, a jednocześnie tworzące podstawy do dalszej nauki oraz osoby dorosłe, przez całe życie, w trakcie procesu rozwijania i aktualizowania umiejętności. Wymienione kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy obejmujące poszczególne obszary kompetencji nakładają się na siebie, chociażby: dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania,

pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych mieszczą się w kompetencji związanej z uczeniem się¹. Umiejętność uczenia się jednakże sprzyja wszelkim działaniom kształceniowym, dlatego też jest to ona głównym tematem niniejszych rozważań.

Sztuka uczenia się w wybranych dokumentach Unii Europejskiej

Robert Smith definiuje opanowanie sztuki uczenia się następująco: wymaga ona posiadania lub nabywania wiedzy i umiejętności o efektywnym uczeniu się w każdej zaistniałej sytuacji. Osobę, która opanowała tę sztukę, opisać można jako zdolną do uczenia się bez względu na różnice co do celów, sytuacji oraz metod (Smith, 1982, s. 19-20). Wspomniana definicja znajduje odzwierciedlenie w jednej z ośmiu najbardziej pożądanых kompetencji XXI wieku – umiejętności uczenia się. Umiejętność uczenia się jest związana ze zdolnością konsekwentnego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, indywidualnie oraz w grupach, odpowiednio do własnych potrzeb, a także świadomością metod i możliwości. Kompetencja ta w sposób holistyczny obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Oznacza również nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Dzięki umiejętności uczenia się jednostka potrafi korzystać z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – edukacji formalnej, pozaformalnej czy nieformalnej. Newralgicznymi czynnikami, które wpływają na rozwinięcie tej kompetencji, są motywacja i wiara we własne możliwości. Istotne jest również, aby posiadać niezbędną wiedzę związaną z umiejętnością uczenia się. Wymaga ona, po pierwsze, nabycia podstawowych umiejętności czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych koniecznych do dalszego uczenia się. Dzięki tym wymienionym dodatkowym umiejętnościom jednostka jest w stanie docierać do nowej wiedzy i umiejętności oraz je zdobywać, przetwarzać i przyswajać. Jednakże wymaga to efektywnego zarządzania własnymi stylami uczenia się, kształtowaniem kariery i pracy, w szczególności wytrwałości i motywacji w uczeniu się przez całe życie². Kategorii sztuki uczenia się dopatrywać się można w dokumentach unijnych. W Białej Księdze Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Niebieskiej Księdze – Edukacja dla Europy, Raportie Komisji Delors’a – *Edukacja jest w niej ukryty skarb* oraz Raportie Mayora.

Raport Komisji Europejskiej, nazywany również raportem Edith Creeson i Padraiga Flynna, ukazał się w roku 1995 (tytuł oryginalny – *The White Paper on educational and training. Teaching and learning society*). Polskie wydanie ukazało się w 1997 roku pod tytułem – *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie*

¹ http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/;ELX_SESSIONID=Gt2pJ88ZKF2QLy2MP5tKSRyONnL37WZMvcRD3kHby-P2F0jr7P5m!-650149980?uri=CELEX:32006H0962 z dnia 10.10.2014.

² http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/;ELX_SESSIONID=Q6lGJ71W2BC8VKxH4XC7vJDYmWxSLhpdvHVvspKVCm-MOBcXyyBpB!-1945910639?uri=CELEX:32006H0962 z dn. 14.10.2014.

i Uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa). W tym raporcie największy nacisk położono na kwestie kształcenia ustawicznego. Uznano je za niezbędny warunek funkcjonowania społeczeństwa informatycznego. Jednocześnie autorzy raportu uważają, że należy zbliżyć edukację do świata pracy, a tym samym wspomagać kształcenie zawodowe, rozwijać przydatność do zatrudnienia i zdolność do aktywności ekonomicznej. W raporcie podkreśla się głównie to, aby społeczeństwo mimo popytu na umiejętności techniczne, rozwijało również kompetencje miękkie. Autorzy projektu zwracają również uwagę, że warunkiem funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie jest opanowanie kilku języków Wspólnoty. W dynamicznie rozwijającym się wielokulturowym i wielojęzycznym społeczeństwie Zjednoczonej Europy znajomość języków obcych jest niezbędna do prawidłowego funkcjonowania, dzięki temu obywatele Unii Europejskiej mogą korzystać z mobilności w obszarze zawodowym i osobistym. Raport Komisji Europejskiej wskazuje na innowację w obszarze edukacji dorosłych. Za główny niepodważalny cel w tym raporcie uznawano, potrzebę rozpowszechniania idei kształcenia ustawicznego, które stanowi niezbędny czynnik w prawidłowym funkcjonowaniu społeczeństwa wiedzy. Dzięki wynikom tego raportu, Unia Europejska opracowała Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) (Biała Księga Komisji Europejskiej, 1997).

Komisja Europejska powołała w lipcu 1995 roku Grupę studiów nad edukacją pod przewodnictwem Jeana-Luisa Reffersa, która skupiła 25 niezależnych ekspertów ze wszystkich krajów Unii Europejskiej reprezentujących przedsiębiorstwa, związki zawodowe, szkoły, instytucje kształcenia zawodowego, oświatę dorosłych i uniwersytety. W wersji polskiej Raport nosi nazwę Niebieska Księga Unii Europejskiej – Edukacja dla Europy. Raport Grupy studiów nad edukacją powstał, aby rozszerzyć zapoczątkowane przez Białą Księgę, podjęte wcześniej, analizy różnych wymiarów edukacji. Pomimo wielowątkowych problemów poszczególnych krajów, z jakich wywodzili się członkowie Grupy studiów, zgodzili się oni co do trzech głównych grup problematycznych, dotyczących edukacji, jakie powinno się brać pod uwagę w Europie. Po pierwsze, należy wzmocnić europejską konkurencyjność gospodarki w zakresie innowacji naukowych oraz organizacyjnych. Następnie, uświadomić społeczeństwu trudności aktualnej sytuacji społecznych napięć, jakie wywołują manifestujące się zjawiska wykluczenia w szkole. Po trzecie, zaistniała konieczność przestrzegania podstawowych zasad edukacji, nie tylko poprzez pryzmat utylitaryzmu. Raport dzieli się na sześć części. Na potrzeby analizy powyższego raportu, znaczący jest czwarty rozdział pod tytułem: Utrzymanie społecznych więzi przez edukację (*Edukacja dla Europy*, 1999, s. 13-15). Główne tezy (143 i 144) tego rozdziału odnoszą się do kształcenia ustawicznego. Członkowie Grupy studiów jednogłośnie zakładali, że w momencie, kiedy edukacja permanentna przybierze konkretne kształty, nadchodzące lata przyczynią się do rozwoju edukacji. Uczenie się przez całe życie zawiera w sobie potencjał całkowitej zmiany rozumienia edukacji i kształcenia przez społeczeństwo. Edukacja przez całe życie ma za zadanie połączyć wszystkie aspekty edukacyjne oraz politykę oświatową. Od nauczania początkowego po edukację dorosłych. Pojawia się jednak problem, w jaki sposób zachęcić społeczeństwo do uczenia się przez całe życie. Pojawiło się parę pomysłów. Pierwszy z nich dotyczy wprowadzania płatnych „urlopów edukacyjnych”. Kolejna pokłada większe zaufanie w odpowiedzialności jednostek, oferując łatwo dostępne bazy danych oraz różnego rodzaju wiedzy szczególnie na podstawie uniwersyteckiej edukacji. Dodatkowo w Raporcie zwró-

cono również uwagę na rozwój systemów wychowania nieformalnego przez całe życie. Zwraca się uwagę na budowanie sieci upowszechnienia wiedzy i uniwersytetów powszechnych dla osób znajdujących się w sytuacji wykluczenia społecznego (*Edukacja dla Europy*, 1999, s. 134-135).

W 1996 roku został opublikowany raport międzynarodowej komisji powołanej przez UNESCO pod tytułem: Raport Komisji Delors'a – *Lerning: The Treasure within* – Edukacja jest w niej ukryty skarb. Powołane gremium miało za zadanie opracowanie kierunków i zaleceń dla rozwoju edukacji w XXI wieku. Na czele 15-osobowej komisji stanął Jacques Delors – były minister finansów i gospodarki Francji, a w latach 1985-1995 prezydent Komisji Europejskiej. W pracach udział brali również: In'am Al. Mufti (Jordania) – doradca króla Jordanii i były minister spraw socjalnych; Isao Amagi (Japonia) – doradca Ministerstwa Edukacji, Nauki i Kultury Japonii; Roberto Carneiro (Portugalia) – były minister edukacji, a następnie prezes niezależnej telewizji; Fay Chung (Zimbabwe) – były minister edukacji oraz spraw wewnętrznych i zatrudnienia; Wiliam Gorham (Stany Zjednoczone) – politolog, prezydent Instytutu Urbana w Waszyngtonie; Michael Manley (Jamajka) – nauczyciel i wieloletni premier; Marisela Padrón Quero (Wenezuela) – była minister do spraw rodziny i dyrektor Fundacion Romulo Betancourt; Karan Singh (Indie) – wielokrotny minister zdrowia i oświaty Indii; Radolfo Stevenhagen (Meksyk) – profesor studiów socjologicznych El Colegio de Mexico; Myong Won Suhr (Republika Korei) – minister oświaty Korei oraz Zhou Nanzhao (Chiny) – wiceprezydent Chińskiego Instytutu Badań Edukacyjnych. Zespół uzupełnili naukowcy i politycy: Bronisław Geremek (Polska); Aleksandra Kornhauser (Słowenia) oraz Marie-Angelique Savane (Senegal). Polska edycja: „Edukacja: jest w niej ukryty skarb” pojawiła się na rynku wydawniczym w 1998 roku. Edukacja traktowana jest w raporcie zarówno jako niebagatelny czynnik wyzwalania nowych szans rozwoju, jak i współzawodniczenia społeczeństwa europejskiego w obszarach gospodarki i polityki państw Wspólnoty. Autorzy podkreślają, że jedynie edukacja może stanowić instrument zmiany społecznej, dzięki której w Europie będą panowały pokój, wolność i sprawiedliwość społeczna.

Wyniki Raportu wskazują na istotność kształcenia przez całe życie. Podkreślają doniosłą rolę różnorodnych form zdobywania wiedzy w dogodnym czasie i przestrzeni. W Raporcie zostały przedstawione cztery filary, na których należy oprzeć edukację, aby spełniała swoje zadanie: „uczyć się, aby wiedzieć – aspekt poznawczy: należy łączyć wiedzę ogólną z możliwością zgłębiania niewielkiej, wybranej liczby przedmiotów, warto uczyć uczniów, jak uczyć się samodzielnie, by móc korzystać z możliwości, jakie stwarza edukacja przez całe życie; uczyć się, aby działać – aspekt praktyczny: należy uczyć się nie tylko po to, aby zdobyć określone kwalifikację, które pozwolą stawiać czoło różnym sytuacjom życiowym oraz pracować w zespole; uczyć się aby być – aspekt indywidualny: uczenie się powinno umożliwiać pełny rozwój osobowości i zwiększyć zdolność do autonomii, osądu i osobistej odpowiedzialności oraz uczyć się, aby żyć wspólnie – aspekt społeczny: przez edukację należy dążyć do zrozumienia innego (obcego) i dostrzegania współzależności, wzajemnego zrozumienia i pokoju”, poprzez wzbogacenie wiedzy o innych, ich historii, tradycji czy duchowości (Delors, 1998, s. 100-102). Kształcenie ustawiczne w omawianym raporcie staje się nie tylko celem, ale i podstawą nowoczesnej edukacji. Spora część raportu poświęcona jest edukacji przez całe życie. „Idea edukacji przez całe życie, (...) przybierając nową postać (...) wykracza poza dotychczasową praktykę (...), poza doksztalcenie, doskonalenie oraz

rekwalifikację i promocję zawodową osób dorosłych” (Delors, 1998, s. 113). W raporcie można odnaleźć również stwierdzenie, że fundamentalną zasadą edukacji jest przyczynianie się do pełnego rozwoju każdej jednostki (Kotarba-Kończugowska, 2009, s. 89).

Edukacja powinna rozwijać umysł, ciało i inteligencję, wrażliwość, poczucie estetyki, osobistą odpowiedzialność oraz duchowość. Każda istota ludzka powinna być zdolna, w szczególności dzięki otrzymanej w młodości edukacji, kształtować samodzielne i krytyczne myślenie oraz wypracować niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia (Delors, 1998, s. 95).

Raport Mayora został opracowany w 1999 roku przez Federico Mayora we współpracy z Jerome’em Bindem, a nosił tytuł: *Przyszłość świata* (polskie wydanie 2001). Na potrzeby tego artykułu zostanie poddany analizie jedynie jeden rozdział raportu poświęcony edukacji – Edukacja w perspektywie roku 2020: Edukacja na odległość w zasięgu ręki. Mayor głosi postulat edukacji dla wszystkich w ciągu całego życia. Pomysłodawca raportu koncentruje swoją uwagę na znaczącej roli edukacji na odległość. Nie bez znaczenia jest również wyrównanie szans edukacyjnych – pomysłodawca wspomina o potrzebie opracowania zindywidualizowanych programów wyrównawczych. W raporcie podkreślono, że dotychczasowe systemy edukacyjne powinny zostać dostosowane do potrzeb XXI wieku. A tym samym obecne powinny ulec modyfikacjom. Umożliwi to kształcenie wszystkim grupom społecznym, również tym dewaloryzowanym. Ponadto Mayor opowiada się za niezależeniem placówek edukacyjnych od finansów publicznych. Oponuje jednak, aby obligatoryjnie władze państwowe wspierały edukację. Powinny być one zdecentralizowane, a zarazem powinny posiadać elastyczne formy administrowania w instytucjach i placówkach edukacyjnych (Mayor, 2001, s. 375-400). Instytucje kształcenia formalnego już od samego początku powinny zaszczepiać u swoich uczniów idee ustawicznego samokształcenia. Placówki te nie powinny przy tym oferować wąskiej specjalizacji w okresie zawodowej aktywności. W procesie kształcenia powinno uwzględniać się potrzeby rynku pracy i realnych warunków społecznych (Mayor, 2001, s. 95).

Zakończenie

W każdym z powyższych dokumentów wydanych przez organy Unii Europejskiej wyraźnie widoczna jest kluczowa kompetencja uczenia się tożsama z zaproponowaną przez R. Smitha umiejętnością sztuki uczenia się. Autor wymienionej sprawności wskazuje na trzy komponenty, które bezpośrednio związane są z opanowaniem sztuki uczenia się. Są to: potrzeby, style uczenia się oraz szkolenia (Knowles; Holton III; Swanson, 2009, s. 196). Dzięki zwiększaniu zdolności uczenia się, podwyższa się adaptacja dorosłego ucznia do możliwych sytuacji edukacyjnych, tym samym rezultaty uczenia się przyczyniają się do zwiększenia elastyczności metodyki kształcenia. By dorosły uczeń mógł się rozwijać, należy mu zapewnić realizację licznych potrzeb. Autor wskazuje na cztery grupy potrzeb, które są niezbędne do opanowania sztuki uczenia się: (1) ogólne rozumienie – uczniowie są zobligowani posiadać ogólny obraz tego, czym jest uczenie i dlaczego jest ważne,

by móc rozwinąć w sobie pozytywne podejście i motywację do uczenia; (2) podstawowe umiejętności — uczniowie potrzebują podstawowych umiejętności, takich jak: pisanie, czytanie, liczenie, by móc radzić sobie w sytuacjach uczenia się; (3) samowiedza — muszą znać swoje silne i słabe strony oraz znać preferencje dotyczące sytuacji ekonomicznych i środowisk uczenia się; (4) edukacyjne procesy samokształcenia, współpracy oraz sposoby instytucjonalnego uczenia się — samokształcenie wymaga wysokich zdolności planowania oraz kierowania własnym procesem uczenia się, z kolei uczenie się w ramach współpracy wymaga zdolności pracy w grupie i wysokich umiejętności interpersonalnych (Knowles; Holton III; Swanson, 2009, s. 198). Kolejnym komponentem opanowania sztuki uczenia się są style uczenia się. Kluczową zasadą jest to, aby dorosły uczeń w sposób płynny dostosowywał się do stylów nauczania. Głównie dlatego, że jeżeli na swojej ścieżce edukacyjnej będzie miał styczność ze stylami odmiennymi od preferowanych, może to skutkować zmniejszoną efektywnością uczenia się. Trzeci komponent odnosi się do świadomego wysiłku intelektualnego podejmowanego przez jednostkę, by rozwinąć i wspomóc wiedzę lub umiejętności, których jej brak. Odnosi się ona do wszystkich poziomów kształcenia oraz do każdego z obszarów edukacyjnych (formalnego pozaformalnego lub nieformalnego).

Zdaniem Kunda Illerisa, w każdej sytuacji edukacyjnej istotny jest kontekst sytuacyjny. Każdy proces uczenia się podlega wpływom sytuacji, w której to uczenie zachodzi, jednak równie istotne jest, jakie szczególne jakości dochodzą do głosu w konkretnych sytuacjach edukacyjnych. Wyróżnia on: uczenie się z codzienności i uczenie się nieformalne, uczenie się praktyczne, zinstytucjonalizowane uczenie się szkolne oraz organizacyjne uczenie się w pracy. Umiejętność uczenia się nabrała szczególnego znaczenia w odniesieniu do środowiska pracy. Problematyka miejsca pracy jako przestrzeni uczenia się dotyczy możliwości uczenia się pracowników oraz podnoszenia kwalifikacji w pracy albo w związku z wykonywanym zawodem. Istnieje wiele koncepcji uczenia się w miejscu pracy. Jedną z popularniejszych jest koncepcja C. Argyrisa, oparta na bazowym założeniu, że rozwój organizacji następuje wówczas, gdy poszczególni członkowie zespołu pracowniczego sami się rozwijają i uczą od siebie nawzajem poprzez interakcje. Zaznacza się tu jednak, że procesy uczenia się w organizacjach muszą i mogą być determinowane przez naturę organizacji oraz jej cele, co w zasadzie powinno mieć pozytywny wpływ na uczenie się. Może jednak dojść do sytuacji, gdy rutynowe praktyki i ograniczenia wewnątrz organizacji przekształcają dynamiczne transgresyjne uczenie się w takie, które doprowadza jedynie do eskalacji wymagań względem uczącego się/pracownika. Nie ma wątpliwości, że praca jako przestrzeń uczenia się wywiera silny wpływ zarówno na warunki uczenia się, jak i na sam proces uczenia się, ale zwykle uczenie się w miejscu pracy rozumiane jest jako uczenie się dla pracy. Nawet jeżeli pojawiają się tu aspekty związane z rozwojem osobistym, wciąż postrzegane one będą z perspektywy pracy (Illeris, 2006, s. 187-211). Dla uczących się dorosłych kluczową umiejętnością umożliwiającą uzyskanie godnej sytuacji ekonomicznej oraz społecznej jest posiadanie umiejętności sztuki uczenia się w różnych środowiskach edukacyjnych. Współcześni dorośli coraz częściej muszą stawiać czoła wymaganiom związanym z ponownym, wielokrotnym uczeniem się wykonywania swojej pracy w ramach danej ścieżki kariery, dlatego też nadrzędną kluczową kompetencją XXI wieku jest umiejętność uczenia się.

Bibliografia

- Barkowski G. (2002). *Skuteczny kierownik – model i jego empiryczna weryfikacja*. Poznań: Wyd. AE.
- Biała Księga Komisji Europejskiej (1997). *Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa: WSP TWP.
- Delors J. (red.) (1998). *Edukacja jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku.
- Denek K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”.
- Dudzikowa M. (1993). Kompetencje autokreacyjne. Możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, nr 4(44).
- Dylak S. (1995). *Wizualizacja kształcenia nauczycieli*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Edukacja dla Europy* (1999). Warszawa: Raport Komisji Europejskiej, Komitet Prognoz „Polska 2000 PLUS” przy Prezydium PAN.
- Filipowicz G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: PWE.
- Górska R., Półturzycki J. (red.) (2004). *Edukacja ustawiczna w szkole wyższej – od idei do praktyki*. Płock-Toruń: Wyd. ITE.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSWE TWP.
- Juchnowicz M. (red.) (2004). *Kapitał ludzki a kształtowanie przedsiębiorczości*. Warszawa: Wyd. „Poltext”.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson A.R. (2009). *Edukacja dorosłych – podręcznik akademicki*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Komunikat Komisji Making a European Area Lifelong Learning Reality COM, 2001, 678 final 2.
- Kopaliński W. (1994). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kotarba-Kończugowska M. (2009). *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Kupusiewicz C., Kupusiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Majewski T. (2012). *Zarządzanie kompetencjami*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- Mayor F. (2001). *Przyszłość świata*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Oleksyn T. (2006). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Pilch T. (red.) (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Sajkiewicz A. (red.) (2002). *Jakość zasobów pracy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*. Warszawa: Wyd. „Poltext”.
- Smith R.M. (1982). *Learning how to learn*. NY: Englewood Cliffs Cambridge.
- Smółka P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenie umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Wyd. „Wolters Kluwer Polska”.
- Sujkowska Z., Życki A. (2009). *Komisja Europejska wobec wyzwań współczesnego rynku pracy i miejsca na nim osób defaworyzowanych – Kształcenie dorosłych w ramach programu Grundtvig 2*. Warszawa: Wyższa Szkoła Komunikowania i Mediów Społecznych im. Jerzego Giedroycia.
- Tucholska K. (2005). Zagadnienia kompetencji w psychologii. *Roczniki Psychologiczne*. Tom VIII(2).
- Wesołowska A. (red.) (2002). *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*. Płock: Biblioteka Edukacja Dorosłych, Tom 25. Zaczepnięte 10 maja 2014 r. Strona internetowa http://eurlex.europa.eu/legalcontent/PL/ALL/;ELX_SESSIONID=Gt2pJ88ZKF2QLy2MP5tKSRY0NnL37WZMvRD3kHbyP2F0jr7P5tm!-650149980?uri=CELEX:32006H0962

Zaczerpnięte z 14 października 2014 r. Strona internetowa http://eurlex.europa.eu/legalcontent/PL/ALL/;ELX_SESSIONID=Q6IGJ71W2BC8VKxH4XC7vJDYmWxSLhpdvHVvspKVCmM0BcXyyBpB!-1945910639?uri=CELEX:32006H0962

Summary

Arts learning as one of the key competencies in the XXI century andragogics

Mastering the art of learning, according to Robert Smith is essential to the functioning of modern society. Identical ability to learn is one of the eight key competences for lifelong learning life that have been diagnosed by Parliament and the European Council. It promotes all learning activities, which is why it is the main topic of discussion in the documents and reports of the European Union. Modern society increasingly has to face the demands of re-retraining is therefore paramount key competence is the twenty-first century learning skills.

Key words: andragogy, competence, key competencies, learning areas, art learning, selected reports EU

Magdalena Kolber

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji

Psychologia pozytywna, w przeciwieństwie do psychologii klinicznej, koncentrującej się na patologii oraz deficytach, skupiona jest na ludzkich siłach, cnotach oraz zaletach. Szeroko rozpowszechniony problem depresji i stresu wśród młodych ludzi, malejące zadowolenie z życia oraz pozytywna korelacja pomiędzy pozytywnymi emocjami a zaangażowaniem w naukę przemawiają za tym, aby nauka dobrostanu odbywała się w szkole. Artykuł składa się z dwóch części. Celem pierwszej części jest przedstawienie kwestii teoretycznych związanych z psychologią pozytywną. W części drugiej zaprezentowano programy szkolne, których założenia wyrosły na gruncie psychologii pozytywnej.

Słowa kluczowe: psychologia edukacji, psychologia pozytywna, edukacja pozytywna, dobrostan, szczęście, szkoła przyszłości

Wprowadzenie

Psychologia pozytywna podejmuje problematykę dobrostanu oraz jakości życia, jak również poszukuje odpowiedzi na pytanie, jakie działania trzeba podjąć, by ukształtować szczęśliwych ludzi. Należy jednocześnie podkreślić, że ta nowa subdyscyplina nie jest w tym zakresie prekursorem. Na gruncie historii psychologii klasycznej oraz pedagogiki można znaleźć podobne koncepcje. Egzemplifikację stanowi humanistyczna szkoła psychologii, której twórcy, tacy jak Abraham Maslow i Carl Rogers, sformułowali wiele hipotez odnoszących się do doświadczenia jednostki i jej motywacji. Zgodnie z ich poglądami każda jednostka charakteryzuje się potencjalnymi zdolnościami zdrowego i twórczego rozwoju, a główną siłą napędową jest dążenie do samo-realizacji w celu aktualizacji owych szans. Z kolei John Dewey twierdził, że podstawą nauki powinny stać się przeżycia uczniów oraz umożliwienie im rozwiązywania problemów. Maria Montessori natomiast stworzyła system przepełniony miłością, tolerancją, w którym centralne miejsce zajmuje dziecko wraz ze swoimi potrzebami. Efekty technik psychologii pozytywnej zastosowane w środowisku szkolnym zostały zbadane po raz pierwszy przez Elizabeth Hurlock, a przeprowadzony eksperyment pokazał, że to pochwała, a nie nagana, daje długofalowe, pozytywne rezultaty, niezależnie od umiejętności, wieku i płci dziecka (1925). Pamiętając o wkładzie wspomnianych osób, należy jednak podkreślić, że właściwy założyciel nowego nurtu to Martin

Seligman, który definiuje go następująco: „Psychologia pozytywna koncentruje się na tym, co sprawia, że życie jest warte życia. Jej badania i praktyka mają wyjaśnić tajemnice ludzkiej siły i przyczynić się do jej wzrostu” (za: Trzebińska, 2008, s. 15).

Dlaczego współczesnemu społeczeństwu potrzebna jest psychologia pozytywna?

Psychologia pozytywna zrodziła się pod koniec XX wieku jako opozycja do psychologii klinicznej tradycyjnie skoncentrowanej na negatywnych aspektach życia, takich jak deficyty i choroby psychiczne, ignorującej jednocześnie to, co w życiu dobre i pozytywne, a więc radość, szczęście, odporność, zaradność oraz zdolność odnowy. Pojawienie się nowego nurtu w nauce stanowiło jednocześnie reakcję na pogarszanie się wskaźników społecznych w najwyżej gospodarczo rozwiniętych krajach (Czapiński, 2004, s. 7). Najtrafniej problem ten opisany został w książce Davida Myersa *The American Paradox: Spiritual Hunger in an age of plenty*. Ze względu na wysoki poziom materialny oraz kształcenia dla Amerykanów wkraczanie w XXI wiek było okresem dostatku i obfitości. Należy jednak podkreślić, że wzrost gospodarczy nie jest kompatybilny z poczuciem szczęścia. Pomimo komfortowych warunków, jakimi może się cieszyć współczesny człowiek, paradoksalnie rośnie liczba rozwodów, samobójstw, przestępstw, cięż wśród nieletnich, zgonów oraz chorób psychicznych we wszystkich grupach społecznych (2001). Zdaniem Zygmunta Baumana, podłoża tych problemów trzeba szukać w lęku przed utratą pozycji społecznej, degradacją, wykluczeniem, w erozji wartości i ubóstwie duchowym. Lęk powoduje niepokój, jak również zwiększa podatność na zaburzenia, co z kolei wpływa negatywnie na średnią długość życia. Upadek wartości zaś uniemożliwia nadanie życiu sensu, wspólne działanie oraz czerpanie z niego radości (Bauman, 2011, s. 139-147).

Seligman (2004, s. 18-31) tłumaczy wyżej wspomniane problemy jako wynik coraz wyraźniej odczuwanego braku instrukcji, jak żyć, by zachować zdrowie psychiczne. Przyczyn upatruje również w kryzysie współczesnej rodziny, osłabienie więzi rodzinnych prowadzi bowiem do alienacji ze środowiska społecznego, uniemożliwiając człowiekowi rozładowanie napięć w naturalnych relacjach społecznych. Poczuciu osamotnienia towarzyszą dolegliwości psychiczne, obniżające odporność jednostki na ponoszone porażki. Wreszcie nie mniej istotne duchowe wyposażenie „współczesnego człowieka – wiara w Boga, społeczność, naród” znacząco się skurczyło, nie pozostawiając mu już nic, w czym mógłby szukać ukojenia (Seligman, 2004, s. 24). Badania jakościowe Magdaleny Kleszcz oraz Małgorzaty Łączyk przeprowadzone wśród młodzieży pokazują, że relacje społeczne pozwalają zaspokajać ważne potrzeby, takie jak: korzystna wymiana, włączenie do grupy, zaufanie, faktyczność, których realizacja stanowi gwarancję doświadczenia pozytywnych emocji. Ponadto badani wskazywali rodzinę i przyjaciół jako tych, od których oczekują wsparcia, wskazówek czy porad (Kleszcz, Łączyk, 2012, s. 104). Wśród pesymistycznych elementów odnoszących się do życia współczesnego człowieka widoczne jest niewątpliwie światło w tunelu, okazuje się bowiem, że wartościami cenionymi przez młodych ludzi są miłość, przyjaźń i rodzina. Psychologia pozytywna poszukuje odpowiedzi między innymi na pytanie: jakie działania należy podjąć w sytuacji, kiedy tak wzniosłe wartości nie mogą być realizowane?

Czym jest dobre życie?

Psychologia pozytywna zogniskowana jest na dobrym życiu. Ewa Trzebińska wymienia trzy elementy takiej egzystencji. Pierwszy to dobrostan (*well-being*), odnoszący się do tych składników życia, które są dla niego korzystne, oraz do oceny stanu psychicznego i specyfiki danej osoby (2008, s. 40). Zgodnie z cebulową teorią szczęścia zaproponowaną przez Janusza Czapińskiego, dobrostan opiera się na trzech filarach: woli życia, ogólnym dobrostanie psychicznym oraz zadowoleniu z poszczególnych dziedzin życia (2004a, s. 89). Podkreślając podmiotowy charakter dążenia do szczęścia, warto przywołać terminy: optymalne funkcjonowanie oraz *flourishing*. Pierwszy z nich odnosi się do „procesów psychicznych i aktywności osoby, które zapewniają skuteczność działania ze względu na jej własne potrzeby oraz wymagania środowiska” (Sheldon, za: Trzebińska, 2008, s. 40). Termin *flourishing*, który nie doczekał się jak dotąd polskiego odpowiednika, oznacza w obszarze psychologii „żywołność, zdrowie fizyczne, pozytywne relacje z otoczeniem oraz rozwijanie się w kierunku osiągnięcia pełni potencjalnych możliwości we wszystkich zakresach funkcjonowania” (Keyes i Haidt, za: Trzebińska, 2008, s. 40). Owo przyjemne życie nie polega na „wędrowaniu przez świat społeczny z dołepionym uśmiechem, zgodnie z ideologią *keep smiling*” (Fortuna, 2013, s. 95). Psychologia pozytywna przywiązuje wagę do autentycznej radości, wynikającej z życia dobrze przeżywanego (*life well-lived*).

Drugi element odnoszący się do oceny jakości egzystencji to życie zaangażowane. Poczucie zaangażowania często opisywane jest jako doświadczenie optymalne lub stan przepływu (*flow*). Amerykański psycholog Mihaly Csikszentmihalyi twierdzi, że warunkiem stanu przepływu, a zatem stanu głębokiego zadowolenia jest przejęcie kontroli nad działaniami, „bycie panem własnego losu” (2005, s. 16).

Uzyskanie kontroli nie jest łatwe, a czasem może być bolesne. Jednak w dłuższej perspektywie daje człowiekowi poczucie panowania, a nawet świadomość uczestnictwa w decydowaniu o treści własnego losu – co jest bliskie szczęściu w jego konwencjonalnym rozumieniu (Csikszentmihalyi, 2005, s. 17).

Autor podkreśla również, że przepływ może zaistnieć w przypadku jasnych celów, a także zadań trudnych, ale wykonalnych, pozostających w granicach możliwości człowieka (Csikszentmihalyi, 2005). W edukacji, w obszarze socjokulturowych teorii uczenia się, odpowiednik poczucia zaangażowania stanowi aktywność rzeczywista. Dziecko wykazuje aktywność w interakcji edukacyjnej, kiedy podejmuje działanie z własnej inicjatywy, samodzielnie stawia sobie cele, wie, co robi i dlaczego, a zatem jego aktywność jest „naprawdę”, a nie „na niby”. Ważnym aspektem tak rozumianej aktywności jest kierowanie własną pracą, by w rezultacie osiągnąć samostereowność oraz towarzyszące jej entuzjazm i radość (Filipiak, 2012, s. 25-27). Poza życiem przyjemnym i zaangażowaniem psychologia pozytywna rekomenduje jeszcze jedną drogę prowadzącą do poczucia lepszej egzystencji, a mianowicie: życie pełne sensu. Milionowa sprzedaż książki Victora Frankla *Człowiek w poszukiwaniu sensu* stanowi potwierdzenie duchowego ubóstwa współczesnego człowieka, jak również uwiadacznia, że problem poczucia sensu jest w dzisiejszych czasach niezwykle aktualny¹. Życie człowieka, który

¹ Jest to odpowiedź autora na pytania dziennikarzy proszących o wyjaśnienie tak spektakularnego sukcesu książki.

zgubił sens, jest pełne chaosu i nieufności, brak w nim nadziei, pasji, zmniejszają się też zaangażowanie, entuzjazm oraz postawa twórcza (Fortuna, 2013, s. 231). Warto podkreślić również stosunek logoterapeuty do ślepej pogoni za sukcesem, zabijającej możliwość realizowania istotnych wartości.

Do sukcesu bowiem, tak jak do szczęścia, nie można dążyć; musi on z czegoś wynikać. (...) Szczęście po prostu musi samo do mnie przyjść i to samo dotyczy sukcesu: sukces przydarza się nam, kiedy o niego nie zabiegamy. Trzeba słuchać, co nam podpowiada sumienie, a następnie realizować jego nakazy zgodnie ze swoją najlepszą wiedzą (Frankl, 2009, s. 17).

Autor przekonuje, że życie ma sens w każdej sytuacji, nawet tak skrajnej jak pobyt w obozie koncentracyjnym, a człowiek zawsze stoi przed możliwością wyboru postawy. Ta, na którą się zdecyduje, zależy od jego indywidualnej decyzji, a nie od okoliczności (Frankl, 2009, s. 197). Psychologia pozytywna ukierunkowana jest na poszukiwanie mocnych stron człowieka, które posiada on w formie nieświadomionej, wyrażonej sześcioma cnotami, a są nimi: mądrość, wiedza, odwaga, człowieczeństwo, sprawiedliwość, wstrzemięźliwość, transcendencja oraz siły je stymulujące (tab. 1). Wymienione cnoty rozwijają się pod wpływem doświadczenia i wychowania, a ponadto wzmagają one radość życia, podnoszą jego jakość, a w obliczu porażki chronią przed chorobami psychicznymi (Blum, 2009; Fortuna, 2012, s. 99-101).

Tabela 1. Katalog cnot i sił je wspomagających

Cnota	Siła
Mądrość i wiedza	kreatywność, ciekawość, otwartość umysłu, krytycyzm i afirmacja, przyjemność uczenia się, wyczuwanie perspektywy i rozeznanie
Odwaga	autentyczność i szczerość, waleczność, wytrwałość, entuzjazm i optymizm
Człowieczeństwo	uprzejmość i hojność, miłość, inteligencja emocjonalna
Sprawiedliwość	prawość i wielkoduszność, duch zespołu i lojalność, liderowanie
Wstrzemięźliwość	współczucie i wybaczenie, skromność i pokora, cierpliwość, roztropność i rozważa, panowanie nad sobą
Transcendencja	docenianie piękna, wdzięczność i uznanie, nadzieja, uśmiech, wiara i duchowość

Źródło: opracowanie własne na podstawie Blum, 2009.

Potrzeba i zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji

W świetle zaprezentowanej diagnozy kondycji współczesnego człowieka należałoby przeanalizować wyniki badań odnoszących się do polskiej szkoły. Pokazują one, że wraz z etapem kształcenia następuje spadek pozytywnych postaw uczniów wobec szkoły, maleje również motywacja do nauki i wzrasta poziom wyuczonej bezradności (Niemierko, 2002; Woynarowska, 2005; Majerek, 2007; Cizkowicz, 2009). W ciągu

pierwszych pięciu lat XXI wieku dwukrotnie wzrosła liczba polskich nastolatków, które zwróciły się o pomoc psychologiczną. Pod względem poziomu napięcia nerwowego polska młodzież zajmuje jedno z pierwszych miejsc w zjednoczonej Europie (Redlińska, 2005). Rezultaty badań dotyczących prokrastynacji młodzieży pokazały, że głównym katalizatorem mogącym przyczynić się do podjęcia decyzji o zwlekaniu są: perfekcjonizm, czynniki rozpraszające, brak pewności siebie, lęk przed porażką oraz unikanie dyskomfortu (Korona, 2013, s. 23). Na uwagę zasługują również badania CBOS z 2007 roku traktujące o społecznym wizerunku polskiej szkoły. Większość respondentów uważa, że polskie szkoły, zapewniając wykwalifikowaną kadrę nauczycielską oraz wysoki poziom wiedzy, stwarzają pełne warunki do wszechstronnego rozwoju intelektualnego. Zdecydowana większość badanych twierdzi, że szkoła wywiązuje się z obowiązku zapewnienia uczniom możliwości rozwoju duchowego i fizycznego. Zdecydowanie negatywne opinie przeważają w zakresie dwóch funkcji szkoły: dotyczących przygotowania młodzieży do życia rodzinnego oraz radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie (Internet). Powyższe wyniki badań skłaniają do refleksji nad poprawnością ukierunkowania dzisiejszego systemu edukacyjnego.

Seligman, chcąc wyjaśnić założenia edukacji pozytywnej, zadaje rodzicom dwa proste pytania. Pierwsze z nich to: „Czego pragniesz dla swoich dzieci?”. Rodzice najczęściej odpowiadają: szczęścia, pewności siebie, satysfakcji, równowagi, dobrych rzeczy, uprzejmości. Na pytanie drugie: „Co obecnie szkoła oferuje twoim dzieciom?” rodzice udzielają następujących odpowiedzi: osiągnięcia, umiejętności myślenia, sukces, konformizm, umiejętność czytania i pisanie, liczenia, dyscyplinę. Nawet pobieżna analiza powyższych stwierdzeń pozwala dostrzec, że dotyczą one odmiennych kwestii: pierwsze odnoszą się do kategorii dobrostanu (*well-being*), a drugie – stanu wiedzy. Zatem wysiłki osób związanych z edukacją powinny skupiać się na wzbogaceniu tradycyjnego modelu o wiedzę i doświadczenia towarzyszące dobrostanowi (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, Linkins, 2009). W rezultacie rodzice otrzymają to, co uważają, że jest dla ich dzieci ważne, nie rezygnując z tego, co oferuje im obecnie edukacja. Korzyści edukacji pozytywnej potwierdzane są wynikami badań, zgodnie z którymi rozwijanie dobrostanu stanowi antidotum na depresję, zwiększa satysfakcję z życia, jak również wpływa na elastyczność procesów poznawczych (Seligman i in., 2009, s. 295). Techniki inspirowane psychologią pozytywną rozpowszechniane są nie tylko w celu poprawienia dobrostanu dzieci, ale również na rzecz tzw. dobrego starzenia się (*aging well*). Z badań George’a Vaillanta wynika, że jednym z najistotniejszych czynników prognozujących wysoką jakość egzystencji w jesieni życia jest rozwijanie właściwych cech psychicznych i nawyków już w dzieciństwie (za: Trzebińska, 2008, s. 128).

Za pioniera we wprowadzaniu założeń psychologii pozytywnej w edukacji uznawana jest największa koedukacyjna szkoła z internatem w Australii – Geelong Grammar School (GGS), której dyrektor, zainteresowany rezultatami badań, zaprosił do swojej placówki profesora Seligmana oraz jego piętmastoosobowy zespół z Centrum Psychologii Pozytywnej Uniwersytetu w Pensylwanii. Owoc dyskusji, a następnie wieloletniej współpracy stanowiło opracowanie programu zakładającego naukę wszystkich przedmiotów w każdej fazie kształcenia opartego na założeniach edukacji pozytywnej. Wydany w 2012 roku oficjalny dokument precyzuje jasno cele i metody, jak również prezentuje wielowymiarowy model, obejmujący sześć powiązanych sfer nauczania, którego centralnym elementem stała się koncepcja „rozkwitu”. Pierwsza sfera, kluczowa dla stworzenia warunków

rozkwitu, to pozytywne zależności (*positive relationship*), obejmuje ona umiejętności związane z komunikacją międzyludzką. Sfera druga – pozytywne emocje (*positive emotions*) – skoncentrowana jest na przewidywaniu, doświadczaniu, przedłużaniu i budowaniu pozytywnych emocji oraz na radzeniu sobie z emocjami negatywnymi. Celem kolejnej sfery – pozytywne zaangażowanie (*positive engagement*) – jest rozwijanie w uczniach umiejętności doświadczania całkowitego zaangażowania się w daną czynność oraz zachęcanie do samopoznania w zakresie odkrywania czynności sprawiających radość. Sfera pozytywne osiągnięcia (*positive accomplishment*) skupia się na rozwijaniu własnego potencjału poprzez urzeczywistnienie osobistych dążeń. Pozytywne zdrowie (*positive health*) zaś to sfera ogniskująca się na kształtowaniu dobrych nawyków w celu utrzymania jak najlepszego poczucia psychicznego, fizycznego i społecznego. Ostatnia sfera – pozytywne cele (*positive purpose*) – ma za zadanie ukierunkowanie uczniów na odnalezienie sensu i celu życia poprzez wyjście poza egocentryzm i zaangażowanie się w działania na rzecz innych (Kwiatek, Bajer, 2013). Choć pierwsze wyniki badań pojawiają się dopiero w 2015 roku, już teraz dowiedziono, że program zwiększył odporność psychiczną młodzieży, ich motywację, gotowość do podejmowania edukacyjnych wyzwań oraz podniósł poziom zadowolenia z pracy nauczycieli. Wyniki wskazują również na spadek liczby problemów wychowawczych, takich jak agresja czy przestępczość (Juńczyk, 2014).

Kolejną propozycją rozwijania dobrostanu jest program Martina Lipmana *Filozofia dla dzieci* (*Philosophy for Children*, F4C). Oparta na zasadzie dialogu sokratejskiego koncepcja nastawiona jest między innymi na rozwój możliwości poznawczych poprzez naukę samodzielnego i krytycznego myślenia, rozwój osobowy ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej. Z perspektywy założeń psychologii pozytywnej ważne jest kształtowanie refleksyjnej postawy w zakresie moralności oraz odkrywanie sensu. Umiejętnościom tym sprzyja rozwinięcie narzędzi myślowych (*thinking tools*), do których należą między innymi: posługiwanie się kryteriami, przewidywanie konsekwencji, uzasadnienie przekonań, odkrywanie alternatywnych możliwości oraz relacji całość – część. Dzieci niepotrafiące rozpoznać sensu doświadczenia, dla których świat jest miejscem fragmentarycznym, niepodejmujące wysiłku rozumienia siebie (ale również innych) będą szukały „drogi na skróty”, eksperymentując z narkotykami lub ulegając psychozie (Lipman, Sharp, Oscannyn, 2008, s. 24).

Program *Growth Mindset*² popularyzuje przedstawioną przez Carol Dweck teorię, którą można lapidarnie ująć słowami: „Wszystkiego można się nauczyć – wymaga to tylko czasu lub odpowiednich strategii”. Autorka programu, opierając się na badaniach własnych, twierdzi, że głównym ograniczeniem³ możliwości uczniów w przyswojeniu określonych treści są przekonania na swój temat, a mianowicie nastawione na trwałość albo na rozwój (2013). Idąc w ślad za tym rozróżnieniem, Dweck charakteryzuje dwie grupy ludzi w następujący sposób. Pierwsi (*fixed mindset*) to osoby, których nastawienie bazuje na przekonaniu, że cechy, takie jak iloraz inteligencji, określona osobowość, charakter moralny, ustalone są raz na zawsze. Zatem, w ich mniemaniu, potencjał ludzki jest skończoną wartością. Takie przekonanie zmusza człowieka do nieustannego udowadniania własnej wartości. Typowe zachowanie stanowi też tendencja do unikania wysiłku oraz podejmowania nowych

² Program nie doczekał się jeszcze polskiego odpowiednika.

³ Autorka przekonuje również, że wyobrażenia na własny temat mają wpływ na to, jak wygląda życie.

wyzwań. Postawa taka wynika z obawy przed porażką, która mogłaby boleśnie urazić ego. Nastawienie na rozwój (*open mindset*) opiera się natomiast na przekonaniu, że inteligencję, zdolności, umiejętności można rozwijać poprzez pracę. Osoby takie rozumują w kategoriach samokształcenia, są otwarte na najrozmaitsze metody przyswajania wiedzy i chętnie wsłuchują się w informacje odnośnie do stanu obecnych możliwości. Przytoczone rozróżnienie Dweck implikuje zmiany w praktyce edukacyjnej. Misja nauczycieli (a także rodziców) powinna polegać na rozwijaniu potencjału (intelektu i talentu) poprzez strategię, pracę oraz podejmowanie odpowiednich decyzji. Autorka radzi nauczycielom, by przyjrzeni się komunikatom kierowanym do uczniów, temu, co dają im do zrozumienia: „Twoje cechy są niezienne, a ja je osądzam” czy też „Ciągłe się rozwijasz, a ja interesuję się Twoim rozwojem”. Przestrzega jednocześnie przez udzielaniem kuszących pochwał dotyczących inteligencji, które w ostatecznym rachunku mogą podkopywać pewność siebie (Dweck, 2013, s. 232). W tak zdefiniowanym środowisku uczenia się zmodyfikowana zostaje definicja błędu oraz podejście do porażki. Błąd staje się naturalnym elementem procesu uczenia się, jak również wskazówką do dalszej nauki, z kolei porażka stanowi okazję do refleksji i wyciągania wniosków na przyszłość.

Model pozytywnego rozwoju młodzieży o nazwie *Koło Dzielności* (*Circle of Courage*) opiera się na wynikach badań antropologicznych nad praktykami ludów plemiennych. Z analizy zebranego materiału wynika, że aby zachować zdrowie emocjonalne oraz wewnętrzną moc, młodzież potrzebuje poczucia przynależności, doskonałości, niezależności oraz wspaniałomyślności. Niestety, współczesny styl życia, naznaczony skutkami postępu technologicznego, nie sprzyja pielęgnowaniu tych wartości. W rezultacie zamiast dążenia do przynależności dzieci żyją w niepełnych rodzinach, uczęszczają do nieprzyjaznych szkół, a oderwani od pozytywnych rodziców i rówieśników, gubią się w moralnym labiryncie współczesnego świata. Zaprzestanie rozwijania potrzeby doskonałości skutkuje przyjęciem przez uczniów, mówiąc językiem Dweck, celu wykonaniowego (za: Dembo, 1997, s. 142). Priorytetami dla takich osób są współzawodnictwo, porównanie społeczne, a nie osiągnięcie doskonałości, mistrzostwa czy doświadczenie przyjemności. Pozbawianie uczniów możliwości podejmowania decyzji w sposób samodzielny nie sprzyja rozwijaniu niezależności, odpowiedzialności oraz podmiotowości. Zdaniem autorów programu proces nauczania winien być oparty na budowaniu szacunku, nauczaniu samodyscypliny, zachęcaniu do podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów. Miejsce dążenia do wspaniałomyślności, kulturowane w społeczeństwach plemiennych, zajmują czynności związane z gromadzeniem dóbr (Brendtro, Brokenleg, Bockern, 2005). Trudno nie zgodzić się z Zygmunt Baumanem, którego zdaniem „konsumpcjonizm oznacza przekształcanie się istot ludzkich w konsumentów i sprowadzanie wszystkich pozostałych wymiarów człowieczeństwa do roli czynników drugoplanowych, wtórnych i podrzędnych” (2011, s. 109). Tak skonstruowany świat nie sprzyja rozwojowi naturalnej potrzeby okazywania troski i pomocy innym.

Przykładem kolejnego oddziaływania nastawionego na kształtowanie u młodzieży cnót jest program *Nauczanie dla mądrości*. Na gruncie pedagogiki i psychologii mądrość zdefiniowana została jako „zdolność wrodzona lub nabyta, która wskazuje człowiekowi właściwy kierunek życia i pomaga mu zapewnić sobie pomyślność, a nawet szczęście (...) Jej źródłem jest zarówno doświadczenie osobiste, jak i zdroworozsądkowa obserwacja zachowania ludzi oraz wiedza o charakterze naukowym” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 485). Mądrość wiąże się z wysokim poziomem kompetencji osobistych oraz interpersonalnych i umiejętnością słuchania, dawania

rad. Wykorzystywana jest nie tylko dla dobra własnego, ale też innych (Baltes, Staudinger, za: Carr, 2004, s. 181). Zgodnie z psychologią rozwojową okres dorastania i wczesna dorosłość odznaczają się najbardziej dynamicznym wzrostem mądrości, co oznacza, że najlepszym momentem do wprowadzenia działań w tym zakresie jest czas spędzony w szkole (Baltes, Glück i Kunzmann, za: Trzebińska, 2008, s. 129). Zrównoważona teoria mądrości, stanowiąca podstawę teoretyczną programu, bazuje na trzech fundamentach: myśleniu refleksywnym, dialogowym i dialektycznym. Myślenie refleksywne polega na analizowaniu, monitorowaniu, korygowaniu działań w celu wyłonienia najlepszego rozwiązania. Myślenie dialogowe prowadzi do uwzględnienia w działaniu różnych perspektyw analizowanej sprawy, a rozwijane jest ono stopniowo poprzez wysłuchanie innych punktów widzenia niż własny, a następnie dyskutowanie na ich temat. Myślenie dialektyczne pozwala na integrację dwóch sprzecznych punktów widzenia poprzez kwestionowanie, poszukiwanie ich ograniczeń oraz generowanie własnego rozumienia oderwanego od racji stron (Sterberg, za: Trzebińska, 2008, s. 130).

Zakończenie

Irena Obuchowska opisuje szkołę marzeń w następujący sposób:

Po pierwsze, chciałabym, aby stanowiła „trójkąt interakcji”, z główną rolą nauczycieli, ale też z liczącym się głosem uczniów oraz ich rodziców. Po drugie, aby (...) realizowała hasło „nauczania dla uczenia się”. Po trzecie, aby nauczanie w większym stopniu obejmowało wiedzę o samym człowieku (...). Po czwarte, aby kształciła ważne kompetencje społeczne, takie jak współdziałanie, umiejętność komunikowania się oraz wzajemne wspomaganie w potrzebie. Po piąte, aby uczyła dostrzegania dobrych stron w ludziach, rozumienia i akceptacji inności (...). Po szóste, aby uczyła racjonalnego pokonywania trudnych sytuacji. I po siódme, aby w szkole było dużo radości i obcowania z pięknem (Obuchowska, 2011, s. 5).

Psychologia pozytywna jest młodym nurtem i cały czas podlega licznym przemianom. Za wcześnie więc na ocenę, czy spełniły się słowa Seligmana, że będzie to nowa nauka, która „pokaże światu, jakie działania prowadzą do szczęścia, do ukształtowania pozytywnych ludzi, rozkwitających społeczności i sprawiedliwego świata” (za: Trzebińska, 2008, s. 182). Przedwczesne byłoby również stwierdzenie, że pomoże ona zrealizować przytoczone postulaty Ireny Obuchowskiej. Jednak analiza alarmujących wyników badań na temat pogarszającego się stanu psychicznego współczesnego społeczeństwa pozwala twierdzić, że dzisiejszej edukacji potrzebne jest uzupełnienie w postaci wiedzy i doświadczenia związanych z dobrostanem, które będą wzmacniały siły drzemące w młodych ludziach, wspierając ich w funkcjonowaniu w świecie chaosu, nieładu, niepewności, samotności, przypadkowości.

Bibliografia

- Bauman Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
Blum R. (2009). *Psychologia pozytywna w praktyce*. Warszawa: KDC.
Brendtro L., Brokenleg M., Bockern S. (2005). The Circle of Courage and Positive Psychology. *Reclaiming children and youth*, nr 14(3).

- Carr A. (2004). *Psychologia pozytywna*. Poznań: Wyd. „Zysk i S-ka”.
- Ciżkowicz B. (2009). *Wycuczona bezradność młodzieży*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Csikszentmihalyi M. (2005). *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów: Wyd. „Moderator”.
- Czapiński J. (2004a). *Psychologiczne teorie szczęścia*. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Czapiński J. (2004b). Wstęp. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Dembo M. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Dweck C. (2013). *Nowa psychologia sukcesu*. Warszawa: Wyd. „Muza S.A.”.
- Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: GWP.
- Fortuna P. (2013). *Pozytywna psychologia porażki*. Sopot: GWP.
- Frankl V.E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Wyd. „Czarna Owca”.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hurlock E. (1925). An evaluation of certain incentives in school work. *Journal of Educational Psychology*, nr 16.
- Juńczyk T. *Model współpracy z młodzieżą oparty na założeniach psychologii pozytywnej*. Zaczepnięte dnia 8 maja 2014 r. Strona internetowa http://www.bc.ore.edu.pl/Content/550/T032013_T.+Juńczyk.pdf.
- Kleszcz M., Łącznyk M. (2012). *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Korona K. (2013). Skłonność dziecka do prokrastynacji a jego środowisko wychowawcze. W: Z.B. Gaś (red.), *Młodzież zagubiona — młodzież poszukująca*. Lublin: Wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Kwiatk P., Bajera P. (2013). Aplikacja psychologii pozytywnej w edukacji na przykładzie doświadczenia Geelong Grammar School (Australia). *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 17 (2).
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S. (2008). *Filozofia w szkole*. Warszawa: CODN.
- Majerek B. (red.) (2007). *Zjawisko niechęci wobec szkoły. Studium empiryczne szkolnej absencji*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Myers D.G. (2001). *The American paradox: Spiritual Hunger in an age of plenty*. New Haven: Yale Nota Bene & Yale University Press.
- Niemierko B. (2002). Egzaminy pożądane i niechciane. W: B. Niemierko, J. Brzdęk (red.), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*. Katowice: OKE.
- Obuchowska I. (2011). Szkoła moich marzeń. *Psychologia w Szkole*, 3(31).
- Redlińska I. (2005). Niedojrzały jak dzieci, nerwowy jak dorośli. *Rzeczpospolita*, 16 listopada.
- Seligman M., Ernst R., Gillham J., Reivich K., Linkins M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 34(3).
- Seligman M. (2010). *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Media Rodzina.
- Seligman M. (2004). *Psychologia pozytywna*. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Spółeczny wizerunek polskiej szkoły*. (2007). CBOS. Zaczepnięte 8 maja 2014 r. Strona internetowa http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_091_07.PDF.
- Trzebińska E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Wojnarowska B. (2005). Zmiany w postrzeganiu przez uczniów środowiska psychospółecznego szkoły w Polsce w latach 1994-2002. *Edukacja*, nr 3 (91).

Summary

Application of positive psychology in education

Positive psychology, unlike clinical psychology that focuses on abnormality and deficits, is centred on person's strengths, virtues and advantages. The high prevalence of depression and anxiety among young people, decreasing life satisfaction, and the positive correlation between positive emotion and engagement in learning all confirm that well-being ought to be taught at school. The article comprises two parts. The aim of the first is to present some theoretical issues related to positive psychology. A further part of the article demonstrates selected school programs grounded in the principles of positive psychology.

Key words: psychology of education, positive psychology, positive education, well-being, happiness, the school of the future

Łukasz Brzeziński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Coaching – możliwość wykorzystania w edukacji

Niniejszy artykuł dotyczy wykorzystania metody coachingu przez nauczycieli w pracy z uczniami i ma na celu wyjaśnienie, czym jest ta metoda i jakie może znaleźć zastosowanie w edukacji. W tym celu przedstawiono zasady oraz model, dzięki któremu można przeprowadzić sesję coachingową z uczniem. Przedstawiony opis nie wyczerpuje jednak całej złożoności coachingu, a stanowi jedynie zarys zagadnienia i wstęp do szerszego poznania tejże metody.

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, edukacja, coaching, rozwój, wiedza

Wprowadzenie

Już od starożytności uczeń spotykał się ze swoim mistrzem, w celu przedyskutowania wątpliwości i napotykaných problemów. Platon miał w zwyczaju zabierać swoich uczniów na długie spacery, w trakcie których następowała między nimi wzajemna wymiana myśli oraz intelektualne inspirowanie się. Dzięki możliwości bliskiego kontaktu z mistrzem uczniowie byli w stanie poszerzać granice swojej wiedzy i odkrywać nieuświadomiony potencjał własnych możliwości. Coaching w sposób pośredni nawiązuje do tej idei, wywierając nacisk na to, co w edukacji najważniejsze – na spotkanie z drugim człowiekiem.

W odpowiedzi na nowe wyzwania stojące przed systemem edukacji, w związku z wprowadzeniem reformy dotyczącej Krajowych Ram Kwalifikacji, zmianie ulec powinien dotychczasowy model pracy nauczyciela z pracy indywidualnej na rzecz pracy zespołowej. Pojawia się potrzeba wprowadzenia narzędzi ułatwiających przeprowadzenie tej zmiany. Takim narzędziem, które może to umożliwić, jest coaching. Wykorzystanie coachingu w oświacie pozwala uzupełnić pewną lukę. Do tej pory rozwój kadr odbywał się przede wszystkim poprzez szkolenia. Metoda coachingu może mieć wpływ na zmianę postaw, a nie tylko zwiększanie wiedzy i nabywanie umiejętności samych nauczycieli, ale także być wykorzystywana w pracy z uczniami. Wprowadzenie metody coachingu jako uzupełnienia dotychczasowych umiejętności pedagogów może stać się początkiem nowej jakości edukacji.

Niniejszy artykuł dotyczy wykorzystania metody coachingu przez nauczycieli w pracy z uczniami i ma na celu wyjaśnienie, czym jest ta metoda i jakie może znaleźć zastosowanie w edukacji. W tym celu przed-

stawiono zasady oraz model, dzięki któremu można przeprowadzić sesję coachingową z uczniem. Przedstawiony opis nie wyczerpuje jednak całej złożoności coachingu, a stanowi jedynie zarys zagadnienia i wstęp do szerszego poznania tejże metody.

Geneza i sposób definiowania coachingu

Początki coachingu stosowanego w biznesie datowane są na lata 30. ubiegłego stulecia i dotyczą wprowadzania przez przełożonych w działach sprzedaży różnych metod wzrostu indywidualnej efektywności pracownika (Berg, Karlsen, 2007). W 1958 roku powstała koncepcja szkoleń w miejscu pracy „Training on the Job”. O coachingu, jako o konkretnej metodzie, zaczęto mówić w końcu lat 70. XX wieku. Okres ten stał się inspiracją metodologicznych podstaw coachingu w biznesie opartych na wybranych metodach stosowanych w sporcie. Kształtowanie się coachingu przypada na okres rozwoju psychologii, zwłaszcza poznawczej, która zakładała, że każdy człowiek funkcjonuje według indywidualnie stworzonej wizji świata. Nauka ta, oparta na wytycznych psychologów fenomenologicznych, podkreśla istnienie silnej korelacji wpływu naszych myśli na osiągnięcia (Stocka, 2013). Za początek coachingu na światowym poziomie można uznać wydanie książki Tima Gallewaya *The inner game of tennis* z 1974 roku, w której autor podzielił się ze światem swoją postępową myślą, że najlepszą drogą do osiągnięcia sukcesu przez sportowców nie jest dawanie im rad, ale zadawanie odpowiednich i trafiających w sedno pytań, które pomogą im korzystać z własnych doświadczeń (Brzeziński, 2012). Pojawienie się tzw. skutecznych trenerów, którzy często nie byli wcześniej związani ze sportem, zafascynowało świat. Ich kompetencje bowiem wykraczały poza granice przeciętnego instruktora, sięgając kompetencji coacha (Stocka, 2013). Świat biznesu zapragnął przenieść tę metodę na własny grunt. Zatrudniano instruktorów sportowych pracujących tą metodą z managerami. Jednakże efekty nie były tak imponujące jak w wypadku sportowców. Świat biznesu okazał się bardziej skomplikowany, dlatego pojawili się psychologowie, a nieco później trenerzy, popularyzujący efektywność szkoleń. I tak pod koniec lat 80. ub. wieku w USA zaczyna tworzyć się odrębna grupa coachów scalających wiedzę coachów sportowych, psychologów i trenerów. Dzięki dostrzeżeniu korelacji psychologii i biznesu, zaczęto doceniać wartości płynące z badań w zakresie zachowań, myśli i emocji, których wnioski miały znaczący wpływ na kształtowanie się metody coachingu. Dzięki pracy takich badaczy jak M. Berg i A. Karlsen, coaching lat 80. XX wieku zaczął kłaść nacisk na facylitację procesu nauki i uzyskiwanie ponadprzeciętnych rezultatów w pracy. Wymiana doświadczeń w relacji przełożony — pracownik, inspirująca do osiągania wysokich wyników, przyczyniła się do skryształizowania obecnie znanego nam coachingu (Chung, Gfroerer, 2003).

Starając się zdefiniować pojęcie coachingu, można powiedzieć, że jest to „proces mający pomóc ludziom w osiągnięciu lepszych wyników działań” (Parsloe, 1998, s. 10). Wysoka skuteczność tego procesu spowodowała, że coaching jest stosowany w pracy z przedstawicielami różnych zawodów na różnych stanowiskach i funkcjach (Brzeziński, 2012). Według *Międzynarodowej Federacji Coachów (International Coach Federation)*, największej na świecie organizacji zrzeszającej coachów, „coaching to trwająca przez określony czas relacja między coachem a klientem, która pomaga mu osiągać nadzwyczajne wyniki w swoim życiu, karierze, biznesie

lub organizacji. Poprzez coaching klient pogłębia swój proces uczenia się, zwiększa swoje osiągnięcia i podnosi jakość swojego życia” (*International Coach Federation*, 2013). Coaching stanowi jedną z najprężniej rozwijających się profesji XXI wieku. Zastosowanie znalazł zarówno w wielkich korporacjach, jak i małych firmach, powoli trafia również do szkół. W literaturze przedmiotu można natrafić na wiele definicji coachingu. Jak podaje druga co do wielkości organizacja zrzeszająca profesjonalnych coachów, „coaching jest procesem, którego głównym celem jest wzmocnienie klienta oraz wspieranie go w samodzielnym dokonywaniu zamierzonej zmiany w oparciu o własne odkrycia, wnioski i zasoby” (Ratajczyk, Filipczuk, 2013). Coaching stanowi metodę pomocy w osiągnięciu lepszych wyników w przeróżnych sferach życia klienta. S. Thorpe oraz J. Clifford w swoim *Podręczniku coachingu* prezentują taką jego definicję: „pomoc danej osobie we wzmacnianiu i udoskonalaniu działania poprzez refleksję nad tym, jak stosuje konkretną umiejętność lub wiedzę w praktyce” (Thorpe, Clifford, 2004, s. 17). H. Król twierdzi, że „coaching jest to odpowiednio zaplanowana i przeprowadzona metoda szkolenia pracownika przez odpowiedniego trenera, polegająca na rozwoju wiedzy, umiejętności i postaw uczącego się w celu zwiększenia indywidualnego (jak i organizacji) kapitału ludzkiego” (Król, 2007, s. 18). Coaching zatem to specyficzna metoda wspomagania rozwoju wykorzystywana w dużej mierze podczas projektów związanych z zarządzaniem zmianą, może być rozumiany jako proces rozwijający pojedyncze jednostki lub organizacje w rozwoju i poprawie efektów działania.

Zastosowanie coachingu w edukacji

Jedną z najważniejszych umiejętności człowieka jest umiejętność uczenia się. Uczymy się przez całe życie. Mistrzami uczenia się są dzieci. Im młodszymi, tym znakomitszymi. Chłoną świat i zasady nim rządzące w tempie nigdy później już nieosiągalnym. Potem idą do szkoły i okazuje się, że o wielu z nich nauczyciele mówią „nie uczą się”, a im wyższa klasa, tym powtarzają to częściej. Co się dzieje? Czy ich mózgi straciły swoją główną cechę? Niemożliwe! Dalej się uczą — ale wymagają innego podejścia (Brzeziński, 2013).

Zastosowanie metody coachingu jest nowością w polskim systemie szkolnictwa. O ile idea bliskiej współpracy między nauczycielem a uczniem nie jest niczym niezwykłym na poziomie teorii, to jej realizacja w praktyce jest raczej rzadkością. Liczne dodatkowe obowiązki zawodowe, brak czasu oraz umiejętności działania nauczycieli w oparciu o autorytet realny, a nie formalny, to słabości współczesnych szkół. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie zasady bliskiej współpracy pomiędzy uczniem a nauczycielem w oparciu o podstawowe zasady metody coachingu.

Aby zrozumieć metodę coachingu, należy porównać go z nauczaniem, a także uchwycić różnicę pomiędzy coachem a nauczycielem. W odróżnieniu od relacji nauczyciel-uczeń, w której to nauczyciel ma wyższą rangę od ucznia, w relacji coachingowej ta relacja jest równorzędna. Uczeń przestaje być uczniem, staje się człowiekiem/klientem, który potrzebuje wsparcia coacha na drodze rozwoju (Brzozowicz, 2014). W procesie uczenia relacje są pochyłe. Nauczyciel jest tym, który wie, a uczeń za pomocą nauczyciela powinien się *dowiedzieć*. W tradycyjnym modelu uczenia uczniowie próbują przerzucić odpowiedzialność za wyniki uczenia na nauczyciela lub rodzica. Coaching sięga do źródeł edukacji, a więc do relacji mistrz — uczeń i ją udoskonala.

W zaawansowanym stadium coachingu odpowiedzialność za wyniki procesu bierze na siebie klient/uczeń, rola coacha skupia się głównie na wspieraniu. Coach to osoba, która pomaga, wspiera, stawia wyzwania przed uczniem. Relacje kształtują się na zasadzie drogi dwukierunkowej. W procesie uczenia mamy do czynienia z drogą jednokierunkową, która przebiega od nauczyciela do ucznia (Turewicz, 2014). Jak wynika z dobrych praktyk w innych krajach, w edukacji można znaleźć różne sposoby wykorzystania coachingu, zarówno do pracy z uczniami, jak i z kadrą nauczycielską. By coaching w tak specyficznym środowisku, jakim jest szkoła, mógł być efektywny, muszą być spełnione pewne warunki, a nauczyciel/coach musi być odpowiednio przygotowany. Istotną staje się świadomość przeszkód, które mogą pojawić się oraz znajomość realizacji procesu coachingu. Najistotniejszą jednak rzeczą jest zmiana podejścia nauczyciela/coacha w stosunku do klienta/ucznia — z *chcę Ci pokazać, jaki jestem mądry* na *chcę Ci pokazać, jaki jesteś mądry*. Dlatego przed rozmową z uczniem nauczyciel powinien ustalić, w jakiej roli występuje: czy jest nauczycielem, doradcą czy właśnie coachem (Dorożyła, 2014).

Uczeń podejmuje samodzielną decyzję, czy chce poddać się procesowi coachingu, ma prawo również wybrać sobie coacha, temat rozmowy, proponuje także cele. To uczeń bierze odpowiedzialność za realizowane cele, za to, do czego chce dojść, co postanowił i co zrobił. Coach organizuje miejsce do rozmowy, a podczas spotkań dostosowuje proces do potrzeb swojego klienta/ucznia. Odpowiada za przebieg procesu, ale nie za wynik. Coaching jest procesem wymierzonym zarówno na doraźne rozwiązywanie pojawiających się problemów, jak i długofalowy rozwój. Podstawowym narzędziem tego rozwoju jest rozmowa o bardzo konkretnej, określonej strukturze, w której odkrywa się problem i wspólnie z klientem/ucznikiem planuje jego rozwiązanie. Kluczową zasadą jest to, by to klient/uczeń jako pierwszy dokonywał zarówno diagnozy problemu, jak i określił sposób jego rozwiązania. Dzięki temu, przy wsparciu nauczyciela/coacha uczy się on samodzielnej analizy swoich działań i szuka rozwiązań, pozwalających na wyeliminowanie problemów w przyszłości (Kłostowska-Kustosz, 2013). Zadaniem coacha/nauczyciela jest monitorowanie, na ile poruszane kwestie są istotne dla celów ucznia. Coach głównie używa technik skutecznej komunikacji, tj. zadaje trafiające w sedno i umożliwiające korzystanie z własnego potencjału pytania, aktywnie słucha, by udzielić konstruktywnej informacji zwrotnej opartej na komunikacie „ja”, nie daje rad, nie ocenia i nie poucza, ale czasem pozwala sobie w podsumowaniu zaproponować kilka możliwości do wyboru, z których klient/uczeń może wybrać dla siebie najlepsze rozwiązanie (Brzozowicz, 2014).

Coaching w edukacji stanowi towarzyszenie uczniowi w jego rozwoju, w jego drodze przez edukację. W metodzie coachingu przenosi się środek ciężkości na mniej tradycyjnie elementy systemu edukacyjnego. Oznacza to, że w obszarze kompetencji nie pracuje się tylko na wiedzy, lecz także na doświadczeniu, na indywidualnym, niepowtarzalnym przeżyciu. Uczeń/klient bowiem często spotyka się w swoim życiu ze złożonymi sytuacjami, niepodlegającymi uogólnieniu i niedającymi się odnieść do jednolitych standardów. Celem oddziaływań coacha/nauczyciela jest odkrycie tych potrzeb oraz obserwacja, jaką rolę one odgrywają w życiu ucznia/klienta, i jak mogą poprzez wzmocnienie usprawnić jego społeczne funkcjonowanie. Przedmiotem relacji i dyskusji ucznia/klienta z nauczycielem/coachem jest zatem praktyka organizacyjna, leaderska oparta na współpracy z ludźmi, zwłaszcza na pracy zespołowej. Skuteczne kształcenie z wykorzystaniem tej metody

wymaga od uczestników relacji partnerskiej, znajomości swojego otoczenia, indywidualnych i społecznych wyzwań, a wówczas rozwój ucznia/klienta opierać się będzie na osobistej transformacji dzięki bezpośredniej, długofalowej współpracy z nauczycielem/coachem (Turewicz, 2014). Dzięki coachingowi ma miejsce osobowy wymiar wychowania polegający na wzmocnieniu samodzielności. Zarówno w wymiarze myślenia, jak i samodzielności w działaniu.

Model coachingu opartego na wiedzy

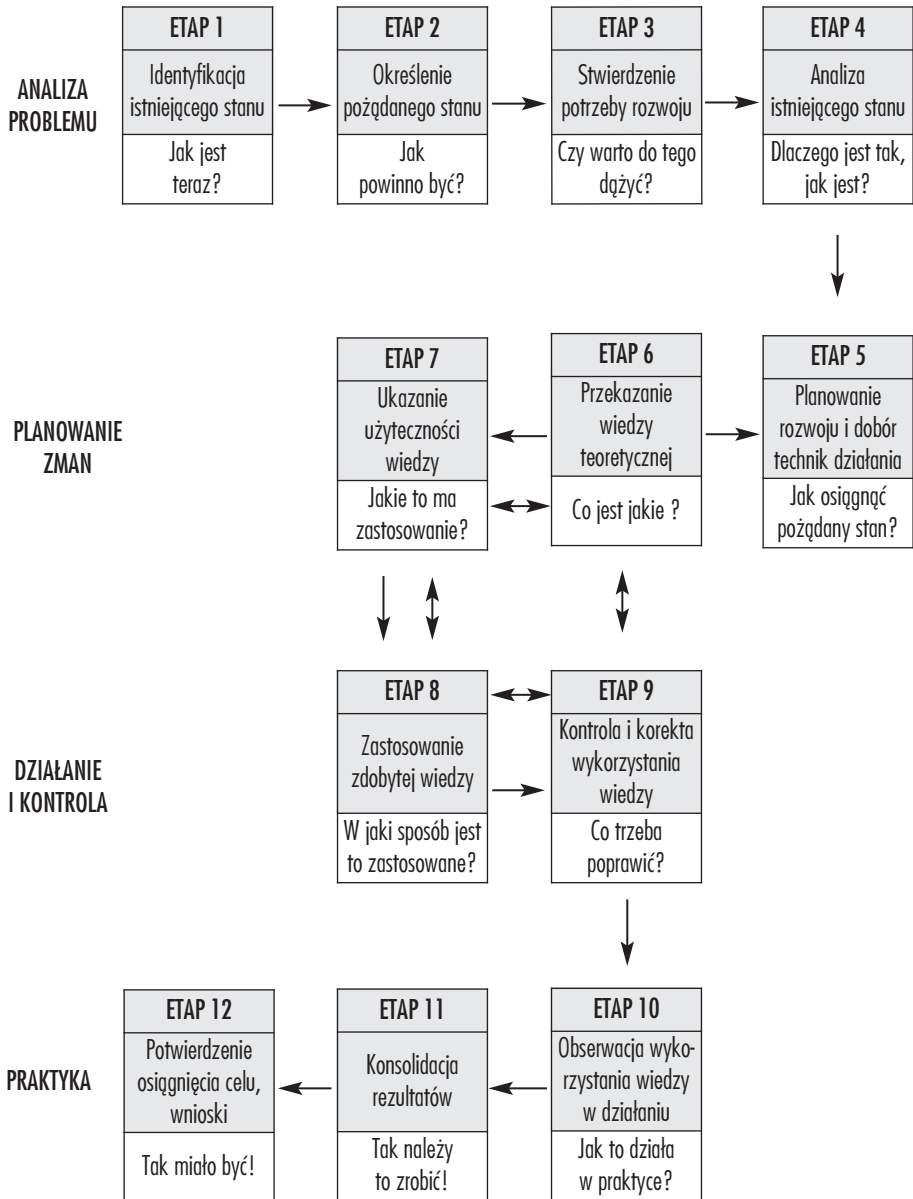
Coaching koncentruje się na zasadzie „tu i teraz”, na tym, że można coś zrobić, a nie czego nie można zrobić. W odróżnieniu od szkoleń, które dostarczają wiedzę i rozwiązania, coaching koncentruje się na wdrożeniu zmian w życie. Proces ten obejmuje trzy zasadnicze obszary dotyczące refleksji i działań:

- analizę przestrzeni dokonywanych zmian,
- przekazywanie wiedzy jawnej i ukrytej koniecznej do przeprowadzenia modyfikacji,
- praktyczne testowanie umożliwiające utrwalenie osiągniętych zmian (Łychmus, 2010).

Jak twierdzi Robert Dilts, coaching „jest procesem pomagającym ludziom i zespołom w wykonywaniu zadań w możliwie jak najbardziej efektywny sposób. Obejmuje on wydobywanie mocnych stron ludzi, omijanie wewnętrznych barier i ograniczeń w celu osiągnięcia osobistej doskonałości oraz ułatwianie im bardziej efektywnego funkcjonowania w zespole” (Dilts, 2006, s. 20). W *modelu coachingu opartym na wiedzy* można wyróżnić dwanaście etapów realizacji procesu, co w doskonały sposób obrazuje rysunek 1.

W pierwszym etapie następuje *identyfikacja istniejącego stanu*, w której nauczyciel/coach wraz z uczniem/klientem analizują kompetencje coachowanego, jego postawy, obszary nastroczające wątpliwości, z którymi nie daje sobie rady, czy decyzje, co do podjęcia których ma opory. W drugim etapie następuje *określenie pożądanego stanu* w szczególnym rozumieniu poziomu wiedzy niezbędnego do efektywnego działania w trenowanych obszarach. Etap ten wymaga dobrego przygotowania przez nauczyciela/coacha, który poza kwestią związaną z tematyką coachingu powinien znać realia organizacyjne, w których znajduje się uczeń/klient zakres realizowanych przez niego zadań i odpowiedzialności, relacje międzyludzkie (między nim a rówieśnikami, nauczycielami i rodzicami). Etap ten pozwala na kompilację wiedzy teoretycznej nauczyciela/coacha z wiedzą praktyczną ucznia/klienta. Ustalenie rzeczywistości w tych obszarach pozwala na rzetelne zdefiniowanie pożądanego poziomu wiedzy, jaki powinien osiągnąć uczeń/klient podczas coachingu. Konfrontacja stanu istniejącego ze stanem pożądanym pozwala ujawnić luki w wiedzy, których wypełnienie pozwoli mu skutecznie działać i pełnić swoje funkcje. Kolejny etap polega na *wzbudzeniu w uczniu/kliencie potrzeby rozwoju*.

Jak już wspomniano w niniejszym artykule, ucznia/klienta traktuje się jako partnera, nie bierze się za niego odpowiedzialności, a pozwala się samodzielnie podejmować decyzję (Łychmus, 2010). Coaching to metoda pracy z klientem, który świadomie decyduje się na ten proces i widzi potrzebę zmian. Warunkiem bezwzględnym jest wyrażenie chęci uczestnictwa w coachingu przez samego ucznia/klienta. Coaching bowiem nie przyniesie pożądanego rezultatu, kiedy przyjdzie pracować z uczniem, który został do tej współpracy przymuszony np. przez innego nauczyciela lub rodzica. Podobna sytuacja może mieć miejsce, kiedy uczeń nie jest



Rys. 1. Model coachingu oparty na wiedzy (Łychmus, 2010)

wystarczająco dojrzały, by wejść w relację partnerską z osobą dorosłą. Będzie twierdził, że chce pracować w ten sposób, ale w rzeczywistości nie będzie podejmował żadnych działań, brania odpowiedzialności za własne decyzje. Dlatego zaleca się, by coaching proponować tylko jednostkom świadomym, o ukształtowanej w dużym stopniu dojrzałości. Uczeń/klient, przystępując do procesu coachingu, staje się stroną i powinien zaakceptować warunki sesji, nabywając przy tym wszelkich praw i wynikających obowiązków z bycia partnerem tego procesu (Brzeziński, 2011). To na tym etapie uczeń/klient podejmuje samodzielną decyzję o kontynuowaniu procesu coachingu tożsamą z gotowością uczenia się. Nauczyciel/coach może posłużyć się techniką wizualizacji, by ukierunkować tę decyzję, umożliwiając wyobrażenie sobie sytuacji, w której uczeń/klient nie podejmuje żadnych działań rozwojowych, wraz ze wszystkimi konsekwencjami, oraz sytuację, w której podejmuje wyzwanie i będzie miał okazję zdobyć potrzebną wiedzę. Ćwiczenie to może wywołać u coachowanego poczucie niezadowolenia z obecnej sytuacji i tym samym wzmocnić jego wewnętrzne przekonanie o zasadności podjęcia trudu zdobywania wiedzy (Łychmus, 2010). Na tym i następnych etapach nauczyciel/coach powinien zachęcać coachowanego do brania odpowiedzialności za dokonywane wybory i podkreślać, że robi to, o czym sam zdecydował, a w przyszłości przyjdzie mu ponosić konsekwencje podjętych decyzji (Stankiewicz, Łychmus, 2009).

Należy bardzo mocno podkreślić, że rolę nauczyciela/coacha jest jedynie wspomaganie ucznia/klienta w zdobywaniu wiedzy. Nie jest on w roli typowego nauczyciela, który tę wiedzę dostarcza i przekazuje. Nauczyciel coach musi pozostać wierny swojej roli i mieć na uwadze, że proces wzbogacania wiedzy wiąże się z samodzielnym docieraniem do niej i sprawdzaniem jej w praktyce. Proces coachingu zmierza do tego, by to uczeń/klient nabył umiejętności i potrafił określać swoje poglądy na dany temat, umiał je werbalizować, a nawet ich bronić.

Następny etap, czyli *analiza istniejącego stanu*, polega na odkryciu przyczyn stwierdzonych w poprzednim etapie różnic między stanem pożądanym a istniejącym, które bardzo często dotyczą prozaicznych rzeczy, takich jak: brak świadomości istnienia luk wiedzy, brak odczuwania potrzeby rozwoju, brak myślenia o swojej przyszłości, niewiara we własne siły i możliwości czy niedoskonałość systemu edukacyjnego. Na tym etapie koniecznością staje się również przeanalizowanie wszelkich czynników powodujących powstanie problemu mogącego mieć wpływ na przebieg coachingu i konwersję wiedzy. W tym celu nauczyciel/coach pomaga odkryć przed coachowanym jego schematy mentalne mogące zakłócać dyfuzję wiedzy, mocne i słabe strony, poznać indywidualne style uczenia się, psychiczne ograniczenia i bariery czy też nieuświadomione pragnienia (Rak, Idzikowski, 2008). Aby to osiągnąć, przez cały czas nauczyciel/coach powinien dbać o zachowanie relacji partnerskiej, nie wychodzić poza rolę, w którą wszedł, pozwalać wypowiadać się coachowanemu do końca, nawet wówczas, gdy poruszane przez niego treści nie wydają się związane z głównym tematem rozmowy. Taka postawa pozwala na uzyskanie niezbędnych informacji. W piątym etapie procesu coachingu następuje *planowanie rozwoju osoby coachowanej*. Etap ten wiąże się z określeniem kolejności transferu wiedzy i rozłożeniem tego procesu w czasie. Plany te muszą uwzględniać indywidualne możliwości ucznia/klienta, takie jak możliwości uczenia się, mocne i słabe strony czy oczekiwania. Nauczyciel/coach wraz z uczniem/klientem w zależności od transferowanej wiedzy dobierają różne techniki przekazu. Muszą być one tak dobrane,

by umożliwiały nabywanie wiedzy zarówno przez działanie, jak i słuchanie, obserwowanie, czytanie oraz myślenie. Do przekazywania wiedzy typowo teoretycznej stosuje się znane w systemie edukacyjnym metody nauczania, jak: wykłady, pogadanki, materiały pisemne itp. Jak twierdzi Stańczyk-Hugiert, wiedza teoretyczna nabiera odpowiedniego znaczenia dopiero w odniesieniu do konkretnych działań (Stańczyk-Hugiert, 2007). Dlatego by ją uzupełnić i utrwalić, nauczyciel/coach powinien stosować techniki uczenia się podczas działania, jak np.: symulację, scenki, odgrywanie ról, drama, modelowanie zachowań. Zestawienie tych metod pozwala coachowanemu przełożyć wiedzę teoretyczną na działanie i przetestować nabytą wiedzę.

Gdy już etap planowania rozwoju z wykorzystaniem konkretnych metod i technik jest ukończony, nauczyciel/coach *przekazuje coachowanemu odpowiednią wiedzę teoretyczną*, co stanowi szósty etap procesu. W siódmym etapie następuje *ukazanie użyteczności tej wiedzy*, czyli udziela się odpowiedzi, „jakie ta wiedza ma zastosowanie?”. Ósmy etap jest już etapem typowo praktycznym dla coachowanego, następuje w nim sprawdzenie, jak uczeń/klient *wykorzystuje zdobytą wiedzę w praktyce*. Podczas tego etapu nauczyciel/coach powinien zachęcać coachowanego do eksperymentowania i stosowania nowych zachowań i takich rozwiązań, których do tej pory nie brał pod uwagę bądź nie miał okazji stosować (Peltier, 2005). Na bieżąco też musi następować analiza dotycząca mocnych i słabych stron, zastosowanych rozwiązań i ocena, co było dobre, wskazywanie błędów i niedociągnięć, które następnie należy poprawić lub wyeliminować. Prowadzi to do kolejnego etapu polegającego na *korygowaniu ewentualnych niedociągnięć* — etap dziewiąty. Etapy te realizowane są równolegle, gdyż tylko umiejętne połączenie polegające na przekazywaniu wiedzy z jej zastosowaniem w praktyce zapewnia pełny transfer wiedzy z wykorzystaniem wszystkich sposobów jej konwersji. W praktyce polega to na umiejętnym łączeniu różnych technik uczenia. Po zaprezentowaniu treści teoretycznych zawsze powinna nastąpić dyskusja umożliwiająca angażowanie się ucznia/klienta w proces zdobywania wiedzy i poszukiwania walorów praktycznych (Stankiewicz, Łychmus, 2009).

Przytoczony proces odbywa się w warunkach laboratoryjnych, oderwanych od rzeczywistości. Mając na uwadze, by dyfuzja wiedzy miała wymiar trwały i skuteczny, konieczne jest przeniesienie jej na grunt codziennego działania, co stanowi etap dziesiąty niniejszego procesu. *Obserwacja wykorzystywania wiedzy w działaniu* połączona jest z przekazywaniem obiektywnej informacji zwrotnej. Na tym etapie nauczyciel/coach po uprzednim zapytaniu o zgodę może wyrazić swoją opinię w postaci informacji zwrotnej. Nie tylko chwali za to, co coachowany robi dobrze, ale również uświadamia mu jego słabości, wskazując nieprawidłowości i błędy, które powinien wyeliminować przy jednoczesnym udzieleniu wskazówek, jak może to osiągnąć. Nauczyciel/coach tak powinien pokierować tym etapem rozmowy, by zaangażować ucznia/klienta do poszukiwań najlepszych rozwiązań i aktywizując go do natychmiastowego eliminowania niedociągnięć. Cykl obserwacji w działaniu i przekazywania informacji zwrotnej może być powtarzany, aż do uzyskania zadowalającego efektu dla coachowanego (Stankiewicz, Łychmus, 2009). Po osiągnięciu tego etapu konieczna jest *konsolidacja osiągniętych rezultatów*, czyli etap jedenasty procesu. Środowisko społeczne, w jakim funkcjonuje uczeń/klient, może mieć większy wpływ na to, jakie podejmuje działania i wybory niż jego cechy osobowościowe czy posiadana wiedza. Dlatego też nauczyciel/coach wspólnie z coachowanym powinni zdiagnozować potencjalne bariery tkwiące w otoczeniu, zidentyfikować sfery wpływów społecznych i zakres ich oddziaływania. Należy

się dowiedzieć, jak coachowany reaguje w różnych sytuacjach i co jest tego powodem (Peltier, 2005). Dzięki temu zabiegowi będzie łatwiej utrzymać osiągnięty poziom wiedzy i wpływać na jej dalsze rozwijanie oraz wykorzystywanie w codziennej praktyce, doprowadzając do całkowitej internalizacji.

Ostatni etap realizowany jest po pewnym czasie, np. po miesiącu, trzech miesiącach, pół roku, polega on na zweryfikowaniu skuteczności podjętych działań związanych z transferem wiedzy, czyli *potwierdzeniu osiągnięcia celu i wyciągnięciu wniosków*. Nauczyciel/coach z coachowanym dokonują podsumowania osiągniętych rezultatów i na podstawie tego formułują wnioski dotyczące specyfiki popełnianych błędów, rozwiązań, które okazały się dobre i się sprawdziły w praktyce, czego nie zdołali przewidzieć, co według nich było można zrobić inaczej. Refleksja nad przebiegiem coachingu opartego na wiedzy pozwala na dalsze planowanie rozwoju ucznia/klienta.

Zakończenie

Heraklit powiedział „Nie wystarczy wiedzieć, aby być mądrym”, o sukcesie osób zatem nie decyduje zasób informacji, jakimi dysponują, ale to, jak potrafią tę wiedzę wykorzystać. Coaching oparty na wiedzy może stanowić interesującą alternatywę rozwoju osób. Należy podkreślić, że model coachingu opartego na wiedzy nie ogranicza się jedynie do zaprezentowanego w niniejszym artykule indywidualnego podejścia pracy z uczniem. Model ten jest wykorzystywany również w: warsztatach menedżerskich, treningu kierowniczym czy ćwiczeniach decyzyjnych. Otwiera on nowe perspektywy zarówno dla praktyków, jak i teoretyków zajmujących się rozwojem jednostek. Wprowadzenie metod i technik coachingowych jako uzupełnienie podstawowych umiejętności pedagogów może stać się zatem początkiem nowej jakości edukacji.

Bibliografia

- Berg M.E., Karlsen J.T. (2007). Mental models in project management coaching. *Engineering Management Journal*, nr 19 (3).
- Brzeziński A. (2013). Coaching uczenia się, czyli pomysł na zaangażowanych uczniów. *Dyrektor Szkoły* nr 9.
- Brzeziński Ł. (2011). Coaching rodzicielski – sposób na bezpieczne dzieciństwo. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa*, rok IV, 3 (12).
- Brzeziński Ł. (2012). Coaching – receptą na wsparcie w biznesie i rozwój pracowniczy. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa*, rok V nr 3 (16).
- Brzozowicz E. *Coach w szkole*. Zaczepnięto 6 maja 2014 r. Strona internetowa <http://teatrpraktyczny.pl/szkolenia-dla-nauczycieli/coaching-w-pracy-nauczyciela/>
- Chung Y.B., Gfroerer M.C.A. (2003). Career coaching: practice, training, professional, and ethical Issues. *The Career Development Quarterly*, nr 52 (2).
- Dilts R. (2006). *Od Przewodnika do Inspiratora*. Warszawa: Wyd. PINLP.
- Dorożyła K. *Coaching w edukacji wyższej – przykłady programów polskich i zagranicznych*. Zaczepnięto 6 maja 2014 r. Strona internetowa <http://spolecznieodpowiedzialni.pl/files/file/wno3x1tnli5gbfq6frg8fsza7xh23z.pdf>

- International Coach Federation*. Zaczepnięte 14 maja 2013 r. Strona internetowa http://coachu.pl/669-Czym_jest_coaching.html
- Kłostowska-Kustosz K. *Personel i zarządzanie*. Zaczepnięte 18 maja 2013 r. Strona internetowa <http://www.achieglobal.pl/zasoby-wiedzy/prasa/przywodztwo/skuteczny-coaching.html>
- Król H. (2007). *Proces szkolenia pracowników*. W: A. Ludwicyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: PWE.
- Łychmus P. (2010). *Coaching oparty na wiedzy*. Warszawa: Wyd. „C.H. Beck”.
- Nowoczesny wykładowca tutor i coach. Zaczepnięte 6 maja 2014 r. Strona internetowa http://www.tic.wsptwp.eu/-index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=3
- Parsloe E. (1998). *Coaching i mentoring*. Warszawa: Petit.
- Peltier B. (2005). *Psychologia coachingu kadry menedżerskiej. Teoria i zastosowanie*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Rak S., Idzikowski W. (2008). *Coaching wiedzy*. W: K. Piechuda, M. Sobińska, *Scenariusze, dialogi i procesy zarządzania wiedzą*. Warszawa: Difin.
- Ratajczyk A., Filipczuk P. *Definicja coachingu*. Zaczepnięte 14 maja 2013 r. Strona internetowa www.iccpoland.pl
- Stankiewicz J., Łychmus P. (2009). *Coaching wiedzy jako metoda wspomagająca rozwijanie kompetencji i postaw pracowników organizacji opartych na wiedzy*. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej*, nr 12.
- Stańczyk-Hugiert E. (2007). *Strategiczny kontekst zarządzania wiedzą*. Wrocław: Wyd. AE.
- Stocka A. *Teoretyczne podstawy coachingu*. Zaczepnięte 28 kwietnia 2013 r. Strona internetowa <http://e-szkolenia.org.pl/index.php/publikacje/92-teoretyczne-podstawy-coachingu>
- Thorpe S., Clifford J. (2004). *Podręcznik coachingu*. Poznań: Wyd. „Rebis”.
- Turewicz W. *Od coachingu do oceniania kształtującego*. Zaczepnięte 6 maja 2014 r. Strona internetowa http://edurada.pl/artykuly/ok-od-coachingu-do-oceniania-ksztaltujacego/Tutoring_i_coaching. Zaczepnięte 6 maja 2014 r. Strona internetowa http://www.tic.wsptwp.eu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=3

Summary

Coaching — the possibility of using in education

This article contains description how coaching methods can be used by teachers working on a daily basis with students. The aim of this article is to clarify the details of these methods and how they can be applied in education area. Moreover there are also included main rules and model on basis of coaching sessions with students can be performed. The content included in this publication is only a background of the coaching theory and introduction for further studies hence cannot be treated as a completed source of knowledge.

Key words: pedagogy of labour, education, coaching, development, knowledge

II. Z BADAŃ

Motywy stosowania ICT w praktyce zawodowej nauczycieli (doniesienie z badań)

Celem artykułu jest przedstawienie fragmentu badań diagnostyczno-korelacyjnych o charakterze ilościowo-jakościowym, ustalających kompetencje informacyjne nauczycieli w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT w kontekście nowych trendów technologicznych i towarzyszących im przemian cywilizacyjnych. Rozważane zagadnienia poszukują odpowiedzi na pytania określające motywy, dla których nauczyciele w swojej praktyce zawodowej wykorzystują narzędzia ICT. Artykuł podkreśla przedmiotowe i podmiotowe uwarunkowania konstruujące okoliczności, w których nauczyciele podejmują działania na rzecz stosowania ICT w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Słowa kluczowe: pedagogika medialna, badanie diagnostyczno-korelacyjne, kompetencje informacyjne nauczycieli, motywy stosowania ICT, wykorzystywanie metod i narzędzi ICT

Wprowadzenie

Rzeczywistość cyfrowej ery stawia nauczycielom coraz to inne i wyższe wymagania zorientowane na kształtowanie określonych obszarów kompetencji informacyjnych, wytyczając kierunki profesjonalnego rozwoju, w tym także w sferze aplikowania nowych trendów ICT (*Information and Communication Technology*) do edukacyjnej praktyki. Od współczesnego nauczyciela oczekuje się, aby podejmowane zadania zawodowe (przedmiotowo-dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze) były wspomagane narzędziami i metodami ICT.

W podjętych rozważaniach nad profesjonalnymi działaniami interesujące są powody i argumenty, dla których nauczyciele w swojej pracy wdrażają nowoczesne instrumenty cyfrowe, nowe trendy technologiczne. W ten sposób powstało pytanie o diagnostyczny charakter: jakie są powody, dla których nauczyciele w swojej praktyce zawodowej wykorzystują narzędzia ICT? W celu ustalenia i wyjaśnienia tych motywów zwrócono uwagę na autorefleksję nauczycieli nad podejmowanymi działaniami w dziedzinie stosowania współczesnych osiągnięć techniki i rozwiązań technologicznych w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zapoznanie się z wynikami rozmyślań nauczycieli może ułatwić określenie czynników, które mogłyby wspomóc aktywną

i twórczą postawę nauczycieli wobec stosowania ICT. Jest to tym bardziej istotne, że zjawiskiem niepokojącym i niepożądanym jest, jak wykazały wcześniejsze badania (Baron-Polańczyk, 2007, s. 217, 218), brak odzwierciedlenia poziomu kompetencji informacyjnych nauczycieli w działaniach przejawianych przez nich w praktyce edukacyjnej. W kontekście permanentnego rozwoju ogólnego i zawodowego oraz wymagań kontekstualnego uczenia się w środowisku szkolnym (von Lakerveld, 2014), za istotne uznano empiryczne określenie i uporządkowanie uwarunkowań konstruujących okoliczności, w których nauczyciele podejmują działania na rzecz stosowania ICT w praktyce szkolnej.

Założenia teoretyczne i metodologiczne badań

Z perspektywy metodologii badań pedagogicznych na etapie konceptualnym projektu założono, że podjęta działalność będzie miała postać badań diagnostyczno-korelacyjnych (Ferguson, Takane, 2003, s. 33) o charakterze ilościowo-jakościowym (Dróżka, 2010, s. 125), osadzonych głównie w pedeutologii i pedagogice medialnej.

Poznanie praktyki edukacyjnej wytyczyło zasadniczy cel badań obejmujący ustalenie poziomu i przejawów występowania kompetencji informacyjnych nauczycieli w zakresie stosowania nowoczesnych narzędzi ICT oraz refleksji nauczycieli nad podejmowanymi praktycznymi działaniami na rzecz wykorzystywania ICT w obliczu nowych trendów, nowych zadań stawianych przez dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość (Baron-Polańczyk, 2011, s. 143-176). Analiza i prezentacja zebranego materiału empirycznego stanowi zatem próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie: jakie są kompetencje informacyjne nauczycieli w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT w kontekście nowych trendów technologicznych i towarzyszących im przemian cywilizacyjnych? Główny problem złożony jest z pięciu problemów szczególnych (czterech diagnostycznych i jednego o charakterze zależnościowym). Pierwsze pytanie-problem wiąże się z rozpoznaniem poziomu kompetencji informacyjnych nauczycieli w zakresie operowania informacją, drugie – z rozpoznaniem poziomu korzystania przez nauczycieli z nowoczesnych narzędzi ICT, trzecie – z ustaleniem związku pomiędzy poziomem kompetencji informacyjnych nauczycieli a wykorzystywaniem przez nich w praktyce zawodowej narzędzi ICT oraz określeniem czynników różnicujących te związki, czwarte – z określeniem infrastruktury teleinformatycznej, piąte – z rozpoznaniem zakresu wiedzy, rozumienia i stosowania przez nauczycieli nowych trendów ICT oraz refleksji nauczycieli nad podejmowanymi (bądź niepodjętymi) praktycznymi działaniami w dziedzinie stosowania ICT. Czwarte i piąte pytanie to problemy kontekstowe (w stosunku do problemu pierwszego i drugiego) stanowiące tło dla poszukiwań badawczych w obszarze ustalającym kompetencje informacyjne nauczycieli oraz określającym uwarunkowania (przedmiotowe i podmiotowe) wykorzystywania przez nich nowych narzędzi i metod ICT. W tym względzie, skupiając się na czynnikach motywujących (wewnętrznych i zewnętrznych) do podejmowania działań, problemy ukierunkowały opisanie, wyjaśnienie i interpretację nauczycielskich przeżyć dotyczących: powodów i argumentów, dla których w swojej praktyce zawodowej wykorzystują (lub nie wykorzystują) narzędzia ICT; szczególnych osiągnięć i niepowodzeń w obszarze aplikowania ICT; pobudek i racji, dla których planują (czy też nie planują) dalszy rozwój zawodowy oraz oczekiwań co do form i technik

kształcenia (samokształcenia) w celu poszerzania swoich wiadomości i umiejętności w zakresie wykorzystywania ICT w edukacji oraz oczekiwań co do ich wspierania w celu aktywniejszego stosowania ICT w swojej pracy. Piąty problem nawiązuje do wcześniej nakreślonej koncepcji (teoretycznego modelu kompetencji informatycznych w zakresie wykorzystywania ICT, wyodrębniającego kompetencje instrumentalne i kierunkowe, określającego w sumie trzynaście obszarów kompetencyjnych) – uwzględniającej w obszarze inżynierijno-technicznym „nowe trendy w rozwoju ICT” (Baron-Polańczyk, 2011, s. 84-92; 2012, s. 166-183).

Podjmując próbę opracowania koncepcji kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystywania ICT, uwzględniono: 1) założenia teoretyczne dotyczące definicji i struktury pojęcia kompetencji (przyjęte za Czepepaniak-Walczak, 1994, s. 137-142; 2006, s. 129); 2) standardy kompetencji zawodowych nauczycieli określone poprzez wymagania w zakresie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (ze szczególnym uwzględnieniem Projektu zestawu standardów kompetencji zawodowych opracowanego przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady ds. Kształcenia Nauczycieli); 3) standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnej i informatyki, które dotyczą każdego współczesnego nauczyciela pracującego na dowolnym etapie kształcenia (koncepcja zaproponowana przez Radę ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej oraz Ramowy program nauczania opracowany przez Zespół Pełnomocników Rektorów Uczelni Pedagogicznych ds. Komputeryzacji Procesu Dydaktycznego) oraz wytyczne zawarte w projektach na rzecz alfabetyzacji informacyjnej: UNESCO – ICT Competency Standards for Teachers, American Association of School Libraries, Association of Educational Communications and Technology, Society of College, National and University Libraries – The Seven Pillars of Information Literacy, Chartered Institute of Library and Information Professionals; 4) podstawy teoretyczne dotyczące wykorzystywania nowych trendów ICT – wskazania inżynierijno-techniczne, pedagogiczne oraz etyczne, prawne, społeczne i ekonomiczne (opracowania teoretyczne na podstawie analizy literatury przedmiotu) (zob.: Baron-Polańczyk, 2006, s. 71-246; 2011, s. 15-142). Przyjęte teoretyczne podstawy podkreślają jedną z możliwych propozycji kształtowania i rozwijania nauczycielskich kompetencji, dostrzegającą fundamenty nowoczesnego nauczania i uczenia się w teorii kognitywistycznej i konstruktywistycznej (ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy społeczno-kulturowej), wskazując na jeden ze sposobów myślenia o formowaniu wiedzy – uczeniu się o metodach i narzędziach ICT za pośrednictwem ICT (Siemieniecki, 2010). Założono także, zgodnie z wytycznymi koncepcji refleksyjnego profesjonalizmu (refleksyjnego nauczyciela zaproponowanymi przez D.A. Schöna, 1987), że o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ile zdolność do szczególnego rodzaju refleksji, refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem (zob. Gołębiak, 2004, s. 201-203). Rozważania teoretyczne wytyczają założenia pedagogiki krytycznej (Szkudlarek, Śliwowski, 2009; Szkudlarek, 2004, s. 363-377) w ujęciu postmodernistycznym (Melosik, Szkudlarek, 2010; Melosik, 2004, s. 452-464).

Badania kompetencji informacyjnych nauczycieli w zakresie wykorzystywania ICT zostały osadzone w procedurze diagnostycznej (Gnitecki, 1996, s. 105), gdzie zastosowano metodę sondażu diagnostycznego (Babbie, 2004, s. 268; Nowak, 2007, s. 47) oraz dwie techniki: 1) ankietę ukierunkowaną kwestionariuszem pytań (Pilch, Bauman, 2001, s. 96); 2) wywiad narracyjny ukierunkowany dyspozycjami do rozmowy (zob.:

Pilch, Bauman, s. 91, 92; Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 249, 612; Konarzewski, 2000, s. 117). Badania właściwe we wszystkich zielonogórskich szkołach oraz wybranych placówkach województwa lubuskiego i województw ościennych – obejmujące nauczycieli realizujących program 23 różnych przedmiotów nauczania – przeprowadzono w roku 2009. Wywiad przeprowadzono z 40 osobami – nauczycielami pracującymi w Zielonej Górze (w rozmowach udział wzięli nauczyciele będący na czterech etapach kształcenia: wybrano po 10 osób z każdego typu placówki). Rozpowszechniono 2000 kwestionariuszy ankiet, z czego otrzymano 1160 (58%) odpowiedzi zwrotnych. Zatem grupę badawczą (całą próbę) stanowi 1160 nauczycieli realizujących program kształcenia, odpowiednio: 150 (12,9%) w nauczaniu początkowym, 340 (29,3%) w szkole podstawowej, 267 (23,0%) w gimnazjum, 276 (23,8%) w szkole ponadgimnazjalnej; oraz na dwóch etapach edukacyjnych – 93 (8,0%) w szkole podstawowej i gimnazjum, 34 (2,9%) w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Wśród badanych osób zdecydowaną większość – 925 (79,7%) – stanowiły kobiety, zatem mężczyźni stanowili piątą część badanych – 235 (20,3%) nauczycieli. Liczna grupa – aż 852 (73,5%) nauczycieli – uzyskała wysoki poziom kwalifikacji zawodowych, osiągając stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego.

Opracowane w niniejszym artykule wyniki badań środowiskowych poszukują odpowiedzi w obszarze piętego problemu szczegółowego ustalającego powody, dla których nauczyciele w swojej praktyce zawodowej wykorzystują narzędzia ICT (szczegółowa analiza zebranego materiału empirycznego oraz jej kompleksowe wyniki wraz z nauczycielskimi narracjami prezentowane są w: Baron-Polańczyk, 2011, s. 177-244).

Wyniki badań – motywy stosowania ICT

Z otrzymanego materiału badawczego wynika, że na powody, dla których nauczyciele w swojej praktyce zawodowej wykorzystują ICT, zwraca uwagę 764 (66,4%) wypowiedzi. To znaczy, że z grupy 949 (82,5%) osób informujących, że w praktyce podejmują ukierunkowane działania celowego stosowania ICT, większość (aż 80,5%) uzasadniła swoją wypowiedź i podzieliła się swoimi przemyśleniami. Szczegółowa analiza uzyskanych wyników pozwoliła wśród nich wyróżnić sześć kategorii.

1. „Ja” – nauczyciel

Najliczniejszą grupę – niemal trzecią część, 237 (31%) – stanowią wypowiedzi, szukające uzasadnień stosowania ICT w zawodowych przedsięwzięciach, z perspektywy osoby nauczyciela. Nauczycielskie „Ja” stawia na pierwszym miejscu siebie i swoją pracę. Sens wypowiedzi kryje się w sformułowaniach podkreślających indywidualne powody, potrzeby i korzyści. Parafrazując, można grupę tych wypowiedzi zawrzeć w słowach: „Ja” (nauczyciel) wykorzystuję ICT, ponieważ ułatwia to „mi” pracę („moje” nauczanie).

Najczęściej nauczyciele, zwracając uwagę na optymalizowanie zadań zawodowych i podnoszenie efektywności procesu nauczania i wychowywania, wyrażali swoje opinie lapidarnie, w paru słowach. Mówili (*w praktyce stosuję ICT, ponieważ*): „ułatwia mi pracę”; „przydaje mi się do pracy”; „usprawnia mi wykonywanie zawodowych prac”; „uskutecznia moje nauczanie”; „ułatwia mi przekazywanie wiadomości”; „mogę

lepiej przygotować się do lekcji”; „ułatwia i usprawnia mi przygotowywanie się do zajęć”; „pomaga mi w pracy w realizowaniu wielu zadań”.

Niektórzy w swoich bardziej rozbudowanych wypowiedziach — po stwierdzeniu, że powodem stosowania ICT jest usprawnianie pracy własnej — podawali konkretne obszary i szczegółowe zadania, w których narzędzia ICT niosą im korzyści. Nauczyciele deklarowali (*w praktyce stosuję ICT, ponieważ ułatwia mi to pracę, a także...*): „mogę łatwiej opracowywać dokumenty szkolne, zajęcia dydaktyczne oraz wygodniej i szybciej zapisywać i gromadzić dokumentację na kolejne lata”; „opracowuję testy, sprawdziany, informacje dla uczniów, referaty, sprawozdania, raporty, plany indywidualne, rozkłady materiałów, opinie uczniów, tabele, zestawienia”; „umożliwia mi sprawne tworzenie pomocy dydaktycznych, krzyżówek, wypisywanie świadectw i arkuszy ocen, tekstów źródłowych, kart pracy”; „jest to szybka i wygodna forma przygotowywania materiałów dydaktycznych na lekcję, prac klasowych, prezentacji itp.”; „w celu opracowywania wymaganych przez dyrekcję dokumentów oraz w celu porównań, analiz osiągnięć uczniów na poziomach wszystkich klas”.

Kolejnym wskazywanym przez nauczycieli powodem, dla którego w swojej praktyce zawodowej wykorzystują ICT, jest widzenie tej technologii ułatwiającej pracę ze względu na niewyczerpane i szybko dostępne źródło informacji. Nauczyciele dzielą się i tu swoimi poglądami: „TIK ułatwia mi pracę, ze względu na łatwość pozyskiwania informacji”; „ułatwia mi ona przygotowanie się do lekcji, ponieważ łatwiej uzyskać wiele informacji związanych z problemami, z którymi mam do czynienia w pracy, mogę znaleźć sposoby, propozycje ich rozwiązywania”; „łatwo znaleźć informacje, TIK daje dostęp do szybkiego wglądu w interesujące mnie artykuły, konspekty zajęć, scenariusze imprez szkolnych, publikacji dotyczących danego zagadnienia”; „znajduję potrzebne mi informacje, na przykład dotyczące przykładowych scenariuszy imprez szkolnych i na ich podstawie mogę tworzyć własne rozwiązania”. Ta ostatnia wypowiedź świadczy nawet o tym, że na pozyskiwaniu niezbędnych informacji wcale nie musi się kończyć. Nauczyciel w napotykanym tekście może również znaleźć inspiracje motywujące go do poszukiwań własnych rozwiązań, pomysłów, projektów — tworzenia informacji cyfrowych, a może nawet udostępniania ich innym.

W kontekście pozyskiwania pożądanego informacji znalazły się wypowiedzi, które wprost wskazywały na Internet, utożsamiając niejako sieć z metodami i narzędziami ICT usprawniającymi nauczycielskie prace. Oto niektóre z opinii: „poprzez Internet mam dostęp do najświeższych wiadomości z różnych dziedzin życia, w tym również zawodowego”; „w Internecie mogę wyszukiwać potrzebne mi informacje, przygotowywać się zatem do zajęć i do woli korzystać z zasobów internetowych”; „mogę korzystać z zasobów internetowych związanych z moim przedmiotem”.

Byli i nauczyciele, u których źródeł stosowania ICT doszukać się można w możliwości pozyskiwania gotowych materiałów dydaktycznych. Z nauczycielskiego, indywidualnego punktu widzenia jest to prosty i wygodny sposób wzbogacania własnego procesu nauczania pozyskanymi z sieci środkami dydaktycznymi. Nauczyciel nie musi przyjmować jedynie na siebie trudu projektowania i konstruowania materiałów dydaktycznych. Może bezkosztowo korzystać z efektów prac innych osób. O takim spojrzeniu na profity stosowania ICT świadczą następujące wypowiedzi: „z TIK łatwiej się pracuje, ułatwia mi pozyskiwanie dobrych materiałów dydaktycznych, już opracowanych zagadnień na lekcję”; „korzystam z gotowych materiałów dydaktycznych zamieszczonych

przez wydawnictwa i innych nauczycieli”; „stosując TIK mogę posługiwać się gotowymi materiałami znalezionymi w Internecie, mogę znaleźć opracowane zestawy na sprawdziany i prace klasowe – jest to ułatwienie, bo nie muszę wszystkiego robić sam”. Uzyskane argumenty można odnieść do wcześniejszych badań nad kompetencjami informacyjnymi nauczycieli w obszarze nowoczesnych technologii internetowych (zob.: Baron-Polańczyk, 2007, s. 174-177, 215)¹, które wykazały między innymi, że nauczyciele przedkładają użytkowanie prac innych osób nad samodzielne projektowanie materiałów i udostępnianie ich w sieci, to znaczy chętniej korzystają z gotowych, publikowanych w Internecie, multimedialnych materiałów dydaktycznych.

Wśród przyczyn stosowania ICT w celu ułatwienia wykonywania praktycznych zadań zawodowych nauczyciele wyróżniali także możliwość komunikowania się z pozostałymi osobami, szczególnie podmiotami edukacji – wymianę informacji z innymi nauczycielami, uczniami, rodzicami. Zalety tkwiące w procesie komunikacji interpersonalnej zapośredniczonej narzędziami ICT wyrażano na przykład takimi słowami: „TIK jest potrzebna do mojej pracy, ponieważ ułatwia mi nawiązywanie kontaktów z innymi osobami, wysyłam wiadomości do uczniów i rodziców oraz otrzymuję od nich informacje zwrotne”; „TIK jest mi pomocna i ułatwia pracę, bo wykorzystując TIK, mogę wymieniać swoje poglądy na różne kwestie zawodowe z innymi osobami”.

Cieszyć mogą argumenty zwracające uwagę na pobudki o charakterze kierunkowym i aksjologicznym, uzewnętrzniające świadomość potrzeby rozwoju posiadanych kompetencji zawodowych. Zrozumienie, że permanentne doksztalcanie się jest wpisane w nauczycielski profesjonalizm, można odnaleźć w wypowiedziach: „TIK usprawnia mi pracę, poszerza możliwości samodoskonalenia i wymianę informacji, by się rozwijać”; „jest mi to potrzebne w pracy, szukając nowych pomysłów można skorzystać z doświadczeń i wiedzy innych praktykujących nauczycieli, mogę się uczyć od innych”. Należy podkreślić, że świadomość odpowiedzialności za własny rozwój jest szczególnie istotna w aspekcie kompetencji informacyjnych, gdyż zwłaszcza one wymagają stałego zaangażowania w naukę i ICT, żeby możliwe było życiowe nauczanie.

Grupa analizowanych nauczycieli deklarowała, że w praktyce stosują ICT, ponieważ usprawnia im to pracę, a także znacznie ułatwia wykonywanie konkretnych zawodowych zadań (scenariuszy zajęć, materiałów dydaktycznych, planów wynikowych, sprawdzianów, testów, dokumentacji szkolnej itp.). Motywów i racji stosowania ICT upatrywano w indywidualnych korzyściach i wskazywano na udogodnienia w takich sferach jak: Internet, źródła informacji i jej pozyskiwanie, gotowe materiały dydaktyczne udostępniane w Sieci, komunikowanie interpersonalne, rozwój zawodowy. Tak więc, dla tych nauczycieli zasadniczy powód stosowania ICT w pracy przyjmuje charakter prakseologiczny i wskazuje na usprawnianie i uprzątnianie podejmowanych zawodowych działań.

¹ Por. z wynikami badań środowiskowych nad kompetencjami informacyjnymi nauczycieli techniki i informatyki w obszarze nowoczesnych technologii internetowych przeprowadzonych w 2004 r. Ustalają one, że mimo swobodnego dostępu do Internetu w pracowniach komputerowych, niespełna połowa (48,3%) badanych publikuje materiały własne w sieci. Zasadniczym czynnikiem motywującym nauczycieli do podejmowanych działań w zakresie publikowania własnych prac (MMD) w Internecie są zaś wymagania związane z awansem na kolejne stopnie rozwoju zawodowego.

2. „Ja” – nauczyciel i „Oni” – uczniowie

Druga co do liczebności grupa, 185 (24,2%) osób, rację stosowania ICT widzi szerzej, nie tylko jak wyżej z perspektywy nauczyciela oraz jego pracy, i przenosi je na oba podmioty procesu dydaktycznego, to jest na nauczyciela i ucznia. W swoich wypowiedziach badani niejako stwierdzają: w praktyce zawodowej stosuję ICT, ponieważ służy to zarówno „mi” (nauczycielowi, procesowi nauczania), jak i „im” (uczniom, procesowi uczenia się). Wyrażanie się w liczbie mnogiej „my” (ja i moi uczniowie) świadczy o całościowym ujmowaniu dydaktyczno-wychowawczych działań. Zatem do tej kategorii zostali przypisani nauczyciele, którzy w swoich przemyśleniach na temat powodów stosowania ICT oprócz własnych potrzeb i korzyści wymieniali też oczekiwania i profity stojące po stronie uczniów. Wykorzystując ICT, ponieważ „ułatwia to i nauczanie i uczenie się”.

Nauczyciele podkreślali przede wszystkim, że stosowanie ICT wzbogaca możliwości oddziaływań edukacyjnych, sam proces nauczania-uczenia się czyni zaś łatwiejszym, pełniejszym, atrakcyjniejszym oraz bardziej zajmującym i urozmaiconym. Wielu, dostrzegając oprócz siebie także osobę ucznia, wyrażało swoje poglądy krótko (w *praktyce stosuję ICT, ponieważ*): „ułatwia mi to pracę i jest ciekawe dla uczniów”; „nowoczesna technika służy mnie i uczniowi”; „jest to pomoc dla mnie i dla ucznia”, „znacznie pomaga mi w pracy, a uczniom urozmaica naukę”.

Inne spostrzeżenia, wskazujące na walory stosowania ICT w dwupodmiotowym ujęciu, odnosiły się do zajęć (lekcji) dydaktycznych, metodycznego warsztatu pracy. Oto kilka przykładowych wypowiedzi: „TIK uatrakcyjnia prowadzone zajęcia lekcyjne, pozwala łatwiej przekazać niektóre zagadnienia”; „nowoczesna technologia daje możliwość urozmaicania zajęć lekcyjnych, jest atrakcyjna dla uczniów”; „pomaga mi w przygotowaniu ciekawych narzędzi do wykorzystania w pracy z dziećmi na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych, a programy edukacyjne pozwalają na przeprowadzenie atrakcyjnych zajęć”; „mogę uatrakcyjnić zajęcia szkolne, szukać nowych, lepszych metod pracy z młodzieżą, ciekawych scenariuszy, publikacji – korzystam z TIK w celu udoskonalania własnego warsztatu pracy”.

W grupie analizowanych powodów stosowania ICT, oprócz wymienionych wyżej, znalazły się takie, które zwracały uwagę na poznawczy obszar psychiki ucznia, szeroki wachlarz możliwości wielostronnego oddziaływania na jego sferę intelektualną. W tym aspekcie wskazywano głównie na proces przyswajania – asymilowania przez ucznia wiedzy pochodzącej z różnych źródeł informacji oferowanych przez ICT i na zapamiętywanie – jedną z trzech, oprócz przechowywania i przypominania, podstawowych funkcji pamięci. Wspominano także o uwadze, jej skupianiu, koncentracji myśli na danych treściach – procesie ukierunkowania czynności poznawczych. Istotność wskazanych elementów tkwi w tym, iż warunkują one uczniowski proces uczenia się i jego ważną cechę – retencję wiedzy (przechowywanie i przypominanie wiadomości) (Okoń, 2001, s. 281, 322, 427). Takie spojrzenie wyrażają następujące fragmenty wypowiedzianych zdań (w *praktyce stosuję ICT, ponieważ ułatwia i uatrakcyjnia proces dydaktyczny, a także...*): „ułatwia uczniom przyswajanie wiedzy”; „ma wpływ na przyswajanie wiedzy przez uczniów”; „uczniowie lepiej przyswajają materiał i poszerzają swoje wiadomości”; „urozmaicając zajęcia, pozwala lepiej skupić uwagę uczniów, łatwiej zapamiętywane są te treści, które uczniowie zobaczą”; „wzbogaca metody pedagogiczne, powoduje

skupienie uwagi uczniów, rozszerza horyzonty”. Należy dodać, że nauczycielskie refleksje skupiają się jedynie wokół wiedzy uczniów, przyswajania wiadomości i ich zapamiętywania. Pominęto rolę ICT w zakresie kształtowania umiejętności i sprawności, zastosowania wiadomości w różnych sytuacjach i zadaniach praktycznych. Nauczyciele niejako nie dostrzegają tej funkcji poznawczej ICT i być może umyka ich uwadze to, że celem współczesnej edukacji jest nie tylko podawanie informacji i przyswajanie wiedzy, ale i przygotowanie ucznia posiadającego umiejętności praktycznego jej wdrażania.

Kolejne argumenty, stojące za stosowaniem ICT w procesie kształcenia, podkreślały motywacyjną oraz aktywizującą i mobilizującą funkcję narzędzi cyfrowych. Oto parę wyjętych przykładów: „motywacja jest podwyższona – jest to ważne, bo uczniowie popadają w monotonię, co jest negatywnym zjawiskiem w nauce języka obcego”; „wykorzystując metody aktywne, uczyć dostępu do informacji swoich uczniów, pokazują świat w innym tle, mobilizują do samodzielnego dążenia do wiedzy, rywalizacji i pracy w grupie”; „wzmocnia aktywność uczniów na lekcji, są ciekawe ćwiczenia, które dzieci chętniej wykonują, a także dzieci bardzo przeżywają takie lekcje”; „przekazując wiedzę w ciekawy i inny sposób, uczniowie bardziej się mobilizują do pracy, bo lubią i chcą pracować z komputerem”. Unacznia to nauczycielską świadomość oddziaływania ICT na sferę motywacji i emocji. Nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że praca z informatycznymi narzędziami może być dla ucznia nie tylko atrakcyjna i urozmaicona, może również budzić zapał oraz mobilizację wewnętrzną, wytrwałość przy wykonywaniu ćwiczeń i wypełnianiu poleconych zadań. Warto wspomnieć, że narzędzia ICT – ze względu na to, iż aktywizują zarówno sferę umysłową, jak i emocjonalną osobowości – są wielce przydatne w procesie nauczania-uczenia się.

Z powodami związanymi z motywacją i mobilizacją do uczenia się pozostają w bezpośrednim związku argumenty nawiązujące do pojęcia zainteresowanie. Takie pobudki stosowania ICT odnajdujemy w słowach: „ICT »przemawia« do uczniów, uczniowie są tym zainteresowani”; „jest to bardzo dobry sposób na urozmaicenie zajęć oraz zainteresowanie ucznia wykładanym materiałem, przyzwyczajanie ucznia do korzystania z TIK”; „dla młodzieży są to ciekawe zajęcia i zachęca ją do nauki, TIK powoduje zwiększenie zainteresowania przedmiotem”; „wzbogacając proces dydaktyczno-wychowawczy, sprawiam, że zajęcia są ciekawsze dla ucznia, metody te pobudzają jego ciekawość i zainteresowanie omawianą tematyką, są bliższe współczesnemu uczniowi ze względu na jego zainteresowania”. Motywacja, a motywacja wewnętrzna szczególnie (Okoń, 2001, s. 246) – wywierając wpływ regulujący na czynności człowieka, zarówno czynności praktyczne, jak i umysłowe (Reykowski, 1992, s. 71, 89) – pobudza do działania, które ma wartość samo w sobie, a zainteresowanie i zamiłowanie do czegoś jest jej przykładem. To właśnie zainteresowanie jako ogół motywów występujących aktualnie u uczniów ukierunkowuje do ciągłego zdobywania przez nich nowych umiejętności oraz przyswajania i odkrywania nowej wiedzy. Poprzez aktywne uczestnictwo w różnych formach edukacji wspomaganej technikami cyfrowymi uczniowie mają także sposobność odkrywania i rozwijania swoich zainteresowań, kształtując tym sposobem kierunkowe cechy osobowości. Cieszy, że nauczyciele dostrzegają, iż cyfrowy świat rodzi pozytywną motywację i zainteresowanie otoczeniem oraz stwarza uczniom nowe możliwości poznawcze. Widzą, że uczniowskie zainteresowanie pozostaje w bezpośrednim związku z motywacją. Taka świadomość jest ważna, ponieważ niektórzy psychologowie pojęcie motywacji wręcz utożsamiają z pozytywną motywacją (Okoń, 2001, s. 460).

Niektórzy badani, stosujący ICT w celu ułatwiania i uatrakcyjniania procesu dydaktycznego, wśród motywów także wskazywali na wzrost efektywności i skuteczności procesu nauczania i uczenia się. Świadczą o tym następujące stwierdzenia: „jest to sposób na efektywne i efektowne przekazywanie zakresu materiału, dziś młodzież łatwiej i szybciej przyswaja wiedzę, angażując w proces poznawczy wszystkie zmysły”; „wizualizacja procesu kształcenia znacznie usprawnia pracę dydaktyczną, poszerza możliwości pokazania uczniom nowych rzeczy, pozwala oszczędzać czas”; „mam możliwość, w krótszym czasie przygotowuję się do lekcji, a uczniowie szybciej poznają dany materiał, cała metodyka przebiega sprawniej”. Nauczyciele ci do powodów, pobudzających ich do działania w zakresie wspomaganie kształcenia technikami cyfrowymi, zaliczyli usprawnianie pracy własnej i uczniowskiej. Według nich stosowanie ICT daje korzyści przejawiające się w skuteczności podejmowanych działań w obszarze metodycznego warsztatu pracy, czyniąc je bardziej operatywnymi.

Do podnoszenia efektywności procesu dydaktycznego nawiązują również poglądy nauczycieli, w których można doszukać się bodźców stosowania ICT w optymalizowaniu czynności związanych z samą organizacją procesu kształcenia. Takie przykładowe deklaracje, jak: „TIK ulepsza organizację zajęć lekcyjnych, wprowadza ład i porządek”; „wpływa na lepszą organizację lekcji, zwiększa to dyscyplinę w klasie”; „ułatwia i usprawnia zorganizowanie ciekawej jednostki lekcyjnej” dowodzą, że są nauczyciele, którzy swoje racje stosowania ICT upatrują także w usprawnieniach w zakresie organizowania procesu dydaktycznego.

Badani skategoryzowani do tej grupy, przejawiając holistyczne spojrzenie na proces kształcenia, wskazywali ma motywy praktycznego wdrażania ICT w ujęciu dwupodmiotowym, to jest z punktu widzenia i nauczyciela, i ucznia („Ja” i „Oni”). Są to nauczyciele, którzy na polu dydaktyki nauczanego przedmiotu stosują współczesne strategie kształcenia uwzględniające w swych metodach ICT oraz przejawiają refleksyjną postawę i dzielą się swoimi przemyśleniami. Nauczyciele ci podkreślali, że stosują w pracy ICT, ponieważ ta technologia ułatwia, uatrakcyjnia, urozmaica, wzbogaca ich nauczanie (kierowanie pracą ucznia, wspomaganie procesu uczenia się uczniów, stymulowanie rozwoju ucznia) oraz wspomaga proces uczenia się uczniów — nabywanie przez nich głównie zmian w zakresie wiadomości. Należy podkreślić, że jedynie w wyjątkowych, pojedynczych przypadkach zwrócono uwagę na zadania ICT w zakresie kształtowania umiejętności, sprawności, nawyków, postaw i systemu wartości. Powodów i źródeł stosowania ICT szukano w sferze osobowościowej (wychowawczej) oraz poznawczo-instrumentalnej, wskazując przede wszystkim na takie obszary, jak: proces przyswajania i zapamiętywania wiadomości, skupianie uwagi, motywacja i mobilizacja do uczenia się, zainteresowanie, efektywność i skuteczność procesu nauczania-uczenia się, organizowanie procesu dydaktycznego. Zatem dla tych nauczycieli podstawowy powód stosowania ICT w pracy to duże możliwości usprawniania i uprządkowania procesu nauczania i uczenia się.

3. „Narzędzia” — cyfrowe instrumenty

Trzecia grupa nauczycieli dzieląca się swoimi spostrzeżeniami — stanowiąca ponad szóstą część, 129 (16,9%) osób — podawane powody wykorzystywania ICT do realizacji zadań zawodowych upatruje przedmiotowo, narzędziowo, instrumentalnie. Najkrócej tę wyróżnioną kategorię nauczycielskich motywów można zawrzeć w uogólniającym stwierdzeniu: w swojej praktyce zawodowej stosuję ICT, ponieważ jest to bardzo

dobrze narzędzie. Nauczyciele podkreślają, że komputer i Internet, ze względu na swoje ogromne i ciągle rosnące możliwości, stały się jednym z podstawowych narzędzi w ich codziennym życiu. W aspekcie pobudek stojących u podstaw wspomagania powszednich prac instrumentami cyfrowymi badani wymieniają zalety ICT i wyliczają: jest to narzędzie potrzebne, wygodne, sprawne i efektywne. Tę narzędziową doskonałość ICT nauczyciele najczęściej odnoszą do określonego, ogólnego bądź osobistego celu ich zastosowań. Doceniając praktyczność i użyteczność narzędzi i metod ICT, jednocześnie wskazują na konkretne praktyczne zadania, w których te funkcje i walory się spełniają.

Wielu nauczycieli pytanym o pobudki swoich zachowań odpowiadało zwięźle (*w praktyce stosuję ICT, ponieważ*): „jest to ciekawe, interesujące narzędzie”; „komputer to podstawowe narzędzie w mojej pracy”; „wygodnej i szybciej pracuje się z takimi narzędziami”; „to dobre narzędzie do różnych prac”; „z dobrymi programami łatwiej się pracuje”.

Nauczyciele, oprócz wysokiej oceny ICT, wskazali na konkretne cele i techniczno-inżynierskie pola ich zastosowań. Nauczycielskie przemyślenia, wyrażane w sposób osobowy i bezosobowy, koncentrowały się przede wszystkim wokół profitów tkwiących w bogatym źródle informacji oraz w możliwościach operowania tą informacją. Oto kilka przykładowych poglądów (*w praktyce stosuję ICT, ponieważ jest to bardzo dobre narzędzie, dzięki któremu...*): „mam lepszy i szybszy dostęp do informacji”; „systematycznie gromadzone są dane, atrakcyjne informacje”; „o wiele łatwiej, szybciej mogę dotrzeć do informacji”; „można szybciej pozyskiwać informacje i szybciej przekazywać informacje”; „możliwe jest przekazywanie informacji i otrzymywanie informacji zwrotnych, poszukiwanie i przechowywanie informacji”; „sprawniej i efektywniej zbierać i przekazywać informacje, bez ograniczeń odległościowych i czasowych”.

Były też wypowiedzi, które zamiast pojęcia informacji (uporządkowanych danych, zewnętrznych w stosunku do podmiotu) zawierały termin „wiadomości” bądź „wiedza”, który z kolei wcale nie odnosił się do treści utwalonych w umyśle ludzkim (to jest wewnętrznych, zapamiętanych przez podmiot). Przykładowe stwierdzenia, takie jak: „mam niewyczerpane źródło wiedzy”; „mamy ułatwiony dostęp do wiedzy fachowej i aktualnej”; „mam możliwość wyszukiwania zasobów wiedzy w sieci, gdzie dane statystyczne itp. są bardzo aktualne” – potwierdzają powszechnie przejętą praktykę utożsamiania tych pojęć. Często zapomina się, że informacja (łac. *informatio, informo*) (Goban-Klas, 1998, s. 126) nie jest tożsama z wiedzą (gr. *episteme*, łac. *scientia*) (Goban-Klas, 1998, s. 126; Went, 2002, s. 15). Warto w tym miejscu wspomnieć, że w najszerszym humanistycznym rozumieniu informacja to tyle, co treści przekazywane w procesie komunikacji międzyludzkiej. W potocznym jednak znaczeniu informacja to po prostu wiadomość. Wedle tego rozumienia informacja jest rodzajem powiadamiania (Retter, 2005, s. 12). Z pedagogicznego punktu widzenia informacja, zanim przekształci się w wiedzę, wymaga zaangażowania wielu procesów umysłowych, ponieważ „wiedza to informacja umieszczona w kontekście” (Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 138; Pachociński, 1999), dlatego też jako taka stanowi „pewien układ informacji, który jest spójny, daje się uzasadnić, czyli spełnia postulat współczesnej teorii poznania, uznającej za cechę poznania wartościowego tworzenie wiedzy w danych warunkach zasadnej” (Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 138, 141; Pachociński, 1999). Możemy przypuszczać, że badani nauczyciele nie do końca są świadomi dydaktycznych odniesień tych pojęć.

Nader często, w kontekście prac związanych z instrumentalnym operowaniem informacją, narzędzia ICT utożsamiane są wyłącznie z Internetem. Nauczyciele niejako mówią, że sieć to bardzo dobre narzędzie dające dostęp nie tylko do informacji, ale i do gotowych materiałów: „mam dostęp do Sieci, a Internet daje duże możliwości, łatwość dostępu do interesujących informacji, materiałów, zagadnień itp.”; „korzystam z informacji i dodatkowych materiałów z Internetu”; „zdobynam informacje, a sam Internet jest cennym materiałem dydaktycznym”; „w Internecie mogę znaleźć informacje i atrakcyjne materiały potrzebne w pracy”. Z analizy takich refleksji można wywnioskować, że badani nauczyciele widzą ICT jako źródło informacji (wiedzy) i doceniają ICT jako narzędzie przede wszystkim do poszukiwania, pozyskiwania informacji oraz jej przechowania. Bardzo rzadko wspominają o przekazywaniu informacji czy wymienianiu się informacjami z innymi (a te operacje i tak dotyczą procesu komunikowania się). Niestety, badani nie wspomnieli tutaj o przeprowadzaniu dalszych operacji na pozyskanych już informacjach, takich jak: porządkowanie, selekcjonowanie oraz tworzenie i udostępnianie informacji cyfrowych.

Kolejne racje stosowania w praktyce ICT, zdaniem nauczycieli, stoją po stronie narzędzi usprawniających komunikowanie się. Te spostrzeżenia odnajdujemy w nauczycielskich słowach (*w praktyce stosuję ICT, ponieważ jest to bardzo dobre narzędzie, które...*): „pozwala kontaktować się ze światem”; „ułatwia komunikację i wymianę informacji z innymi ludźmi”; „przyspiesza przekazywanie informacji i wymianę doświadczeń”; „umożliwia kontakt nawet odległy, np. zza oceanu, czy drugiego końca kraju”.

Wśród powodów wykorzystywania ICT znalazły się te, które pożyteczność danego narzędzia odnoszą do konkretnego celu czy zadania. Nauczyciele — powołując się na przykłady szerokich, niekoniecznie dydaktycznych i wychowawczych, zastosowań — deklarują (*w praktyce stosuję ICT, ponieważ jest to bardzo dobre narzędzie do...*): „przechowywania danych i materiałów, korzystania z programów ułatwiających pracę np. Microsoft Office”; „komputerowej symulacji zjawisk, tworzenia tabel, wykresów, obliczeń, różnorodnych prezentacji, grafiki”; „pisania dokumentów i różnych potrzebnych materiałów”; „symulacji doświadczeń, opracowywania i sprawdzania testów”; „podsumowywania wyników testów, sprawdzianów oraz łatwego gromadzenia, segregowania, podliczania wyników”.

Godne uwagi są argumenty narzędziowego stosowania ICT odnoszące się do konkretnego celu czy zadania, ale jednocześnie odwołujące się wprost do nauczanego przedmiotu. Dla przykładu zostaną przytoczone wypowiedzi dwóch nauczycieli (*w praktyce stosuję ICT, ponieważ*): „jest dobrym narzędziem i źródłem informacji o krajach danego obszaru językowego, daje możliwość korespondowania w danym języku obcym i szybkiej wymiany informacji, zdjęć, filmów, daje również możliwość poszerzania wiedzy językowej, aktualizuje ją” (nauczyciel języka obcego); „Internet i różne programy ułatwiają pracę pedagoga, piszę pisma, opracowuję konspekty, scenariusze, przygotowuję materiały na gazetki ścienne, wysyłam relacje z imprez na strony internetowe, poszukuję informacji o dysfunkcjach i metodach pracy z dziećmi mającymi problemy z pisaniem i czytaniem, śledzę akty prawne itp.” (pedagog szkolny).

Omawiana grupa nauczycieli ICT traktuje jak narzędzie, a rolę komputera i Internetu sprowadza do wspomagania procesu pracy — sama praca postrzegana jest zaś w ogólnym, szerokim ujęciu, i niekoniecznie musi być związana z pracą zawodową, działaniami dydaktyczno-wychowawczymi. Nauczyciele twierdzą, że

w praktyce stosują ICT, ponieważ jest to bardzo dobre narzędzie (o wielu walorach: przydatne, potrzebne, wygodne, sprawne, efektywne itp.), wręcz doskonale do realizacji konkretnych celów i zadań. W tej kategorii zaznacza się utylitarne spojrzenie na narzędzia i metody oferowane przez ICT. Motywów i racji stosowania ICT upatrywano w instrumentalnych pożytkach i wskazywano na pragmatyczne narzędziowe udogodnienia. Nauczyciele ci w ICT widzą przede wszystkim narzędzie, dzięki któremu możliwy jest dostęp do Internetu i, co za tym idzie, do źródeł informacji (wiedzy) i gotowych materiałów. Wysoko cenią ICT jako narzędzie do: 1) poszukiwania, pozyskiwania i przechowania informacji (niestety, pomijając w tym miejscu porządkowanie, selekcjonowanie oraz tworzenie i udostępnianie informacji cyfrowych); 2) komunikowania się; 3) realizowania określonych prac (praktycznych zadań wykorzystujących sprzęt i oprogramowanie) w sferze życia codziennego i zawodowego, w tym w obrębie nauczanego przedmiotu. Tak więc dla tych nauczycieli źródeł stosowania nowej technologii należy szukać w docenianiu ICT jako narzędzia, uniwersalnego i praktycznego instrumentu dla różnorodnych podejmowanych prac.

4. „Ja” – nauczyciel i „Oni” – uczniowie oraz „Narzędzia” – cyfrowe instrumenty

Do kolejnej, czwartej kategorii zaliczono 85 (11,1%) osób. Są to nauczyciele, którzy źródła stosowania ICT postrzegają bardzo szeroko, zarówno z perspektywy całościowo ujmowanego procesu dydaktycznego (to jest procesu nauczania-uczenia się), jak i walorów narzędziowych. W tej grupie nauczycielskie przemyślenia – poprzez równoległe wskazywanie na podmiotowe i instrumentalne argumenty (opisane już wcześniej, w drugiej i trzeciej kategorii) – zwracają uwagę na nauczyciela i ucznia oraz narzędzia. W ogólnym ujęciu reprezentowane poglądy możemy odczytać tak: w swojej praktyce zawodowej stosują ICT, ponieważ jest to bardzo dobre narzędzie (o wielu zaletach, doskonale do realizacji konkretnych celów i zadań) służące zarówno „mi” (nauczycielowi, procesowi nauczania), jak i „im” (uczniom, procesowi uczenia się). Motywy, dla których nauczyciele w swojej praktyce stosują ICT, ujmowane są kompleksowo i stanowią sumaryczne połączenie trzech elementów: 1) własne, osobiste potrzeby i korzyści; 2) oczekiwania i profity stojące po stronie uczniów; 3) docenianie praktyczności i użyteczności ICT. Nauczyciele ci wykorzystują ICT, ponieważ „to bardzo dobre narzędzie ułatwiające nauczanie i uczenie się”.

Analiza skategoryzowanych do tej grupy wypowiedzi, oprócz wskazań dotyczących powodów stosowania ICT, uwidacznia także wysokie kompetencje informacyjne nauczycieli, i to zarówno w sferze prakseologicznych elementów zawodowej aktywności, jak i aksjologicznych kontekstów refleksji pedagogicznej. W wielu przemyśleniach daje się zauważyć, że nauczyciele dokonują profesjonalnego osądu własnych, podejmowanych na rzecz ICT, działań w aspekcie szeroko rozumianej zawodowej praktyki, to jest przejawiają zawodową refleksję w działaniu i nad działaniem. Świadczy to o tym, iż ta grupa – niewielka, licząca zaledwie 7,3% ogółu badanych – charakteryzuje się nie tylko wysokim poziomem kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystywania ICT, ale i jest w pełni świadoma potrzeb i skutków swoich zachowań w tym zakresie. Przytoczone przykłady uzewnętrzniają motywy, dla których nauczyciele w swojej praktyce stosują ICT oraz pośrednio budują także obraz nauczycielskich kompetencji informatycznych i informacyjnych – (*w praktyce stosują ICT, ponieważ*):

Ułatwia i usprawnia mi to pracę, a zajęcia dla dzieci są ciekawsze i bardziej interesujące; szukam również potrzebnych dla mnie informacji, przygotowuję materiały dydaktyczne: sprawdziany, testy, krzyżówki, łamigłówki tematyczne, karty pracy; daje duże możliwości przygotowania interesujących i ciekawych form pracy wychowawczej: zebrania z rodzicami, uroczystości, lekcje wychowawcze; mogę poszerzać wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii i metodyki (nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej).

Z doświadczenia wiem, że po prostu opłaca się — pozwala uczniom i nauczycielom dotrzeć do wielu bardzo przydatnych i interesujących informacji, nowości; ułatwia przygotowanie się do zajęć dydaktycznych: poszukiwanie i sporządzenie testów, sprawdzianów dla uczniów; usprawnia dokonanie analizy i porównania wyników testów; ułatwia przysyłanie i wymianę informacji, szybkie przysyłanie danych; przygotowanie informacji i ciekawostek na zajęcia lekcyjne; umożliwia wymianę doświadczeń (nauczycielka przyrody i biologii).

To bardzo dobre narzędzie, które podnosi poziom atrakcyjności zajęć dydaktycznych, ułatwia przygotowanie i opracowanie materiałów niezbędnych do prowadzenia lekcji, organizowania imprez i uroczystości szkolnych, ułatwia samokształcenie i nieustanny rozwój (np. e-learning) oraz kontakt z instytucjami i innymi nauczycielami, pomaga w zbieraniu informacji, ułatwia dostęp do osiągnięć nowoczesnej dydaktyki (nauczycielka języka polskiego).

Jest to wygodna forma urozmaicania programów profilaktycznych, które przeprowadzam dla młodzieży; można w łatwy sposób przedstawić zróżnicowane materiały dydaktyczne dostępne w różnych źródłach a skomasywane w jednej prezentacji multimedialnej np. film, piosenkę, spot reklamowy, dane statystyczne itp.; prezentacje multimedialne wzbogacają wyobraźnię ucznia, przez co lepiej zapamiętują istotne problemy; jest również źródłem rozrywki (pedagog szkolny).

Ta technologia daje korzyści nauczycielowi i uczniom: Internet — komunikacja i źródło informacji (szybki rozwój dziedziny TI sprawia, że podręczniki się dezaktualizują); elektronika — jedyne źródło informacji (podręczników brak); edytory — przydatne narzędzie do opracowywania ćwiczeń, zadań, testów, sprawdzianów, materiałów pomocniczych (tekst i grafika); arkusze kalkulacyjne — umożliwiają prowadzenie dziennika (obliczanie frekwencji, rejestrację ocen i obliczanie wyników, opracowywanie wykresów); grafika, multimedia — ułatwiają realizację i wzbogacanie zainteresowań (nauczycielka informatyki).

Jest to współczesna technika, z którą łatwiej żyć i pracować: mogę tworzyć dużo materiałów związanych z organizacją pracy szkoły, dokumenty szkolne, materiały dydaktyczne (w tym testy, analizy wyników testów i sprawdzianów), wykonuję programy i materiały metodyczne, co zdecydowanie ułatwia pracę, podnosi estetykę dokumentów szkolnych; poczta elektroniczna to dzisiaj codzienność, umożliwia bardzo szybki przepływ informacji; dostęp do źródeł informacji poprzez Internet podnosi jakość pracy własnej, uczniów i szkoły (nauczycielka matematyki).

Zaprezentowane wypowiedzi świadczą nie tylko o wysokich kompetencjach informacyjnych nauczycieli, ale i o wysokim zakresie podejmowanych przez nich praktycznych działań na rzecz stosowania ICT. Badani, oprócz tego, że wykorzystują gotowe, dostępne w Internecie i na rynku edukacyjnym, produkty i materiały, również podejmują trud samodzielnego projektowania i konstruowania programów, materiałów dydaktycznych

i pomocy naukowych. W podmiotowej aktywności zawodowej tych nauczycieli daje się także zauważyć refleksyjną postawę, namysł nad podejmowanymi działaniami, profesjonalnymi zadaniami i pracami. Ważne jest, aby konstytutywną cechą podmiotowej aktywności zawodowej każdego nauczyciela stała się refleksja (w działaniu i nad działaniem), odpowiedzialność (indywidualna i zbiorowa) oraz racjonalność emancypacyjna, która umożliwia uwolnienie się nie tylko od stereotypów i wyuczonych reguł postępowania, ale i transgresję — czyli wychodzenie poza dotychczasowe wzory i normy (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 134). W profesjonalnych dokonaniach, w myśl koncepcji refleksyjnego nauczyciela zaproponowanej przez D. Schöna, spontaniczne, ale sprawne i odpowiednie do wymogów chwili działanie wynika z wiedzy, która zawarta jest w nim samym. Procesy myślowe uruchomiane w takim poznawaniu w działaniu (*knowing-in-action*), niepoddające się łatwo werbalizacji czy eksplikacji, bywają jednak przedmiotem refleksji i opisu dokonywanego przez praktyka już po zaistnieniu wydarzenia (Gołębiak, 2004, s. 201).

Nauczyciele są w pełni świadomi, jak wielką rolę i jak wiele zadań we współczesnym świecie przypisuje się nieustannie rozwijającej się technologii komputerowej. Zdają sobie również sprawę, że to właśnie na nich, na nauczycielach, spoczywa odpowiedzialność za przygotowanie uczniów do życia społecznego w takim — cyfrowym i szybko zmieniającym się — świecie. Dlatego też, wśród powodów stosowania ICT w pracy, znajdujemy argumenty o charakterze instrumentalnym i kierunkowym, prakseologicznym i aksjologicznym. Nauczyciele podejmowane działania na rzecz ICT motywują indywidualnymi potrzebami i osobistymi korzyściami oraz oczekiwaniami, zainteresowaniami i profitami uczniów, widząc niejako interes swój i ucznia, a więc wspólny zysk. Równoległa wysoka ocena praktyczności i użyteczności ICT jeszcze bardziej uwypukla rację stosowania nowoczesnej technologii, która służy i niesie utylitarne korzyści komplementarnie ujmowanemu procesowi dydaktyczno-wychowawczemu.

Grupa analizowanych nauczycieli deklarowała, że w praktyce stosuje ICT przede wszystkim dlatego, że nowoczesne techniczne rozwiązania usprawniają, uatrakcyjniają i wzbogacają proces nauczania i uczenia się, podnosząc tym sposobem poziom metodycznego warsztatu pracy. Tu podstawowych motywów i racji stosowania ICT upatrywano w powiększaniu pola możliwości nauczycielskiego oddziaływania w celowym i świadomym wspieraniu wszechstronnego rozwoju ucznia w sferze wychowawczej oraz poznawczo-instrumentalnej (i wskazywano na konkretne obszary, takie jak: proces przyswajania i zapamiętywania wiadomości, koncentrację uwagi, motywację, zainteresowanie itp., które zostały już wyodrębnione w drugiej omawianej kategorii). Nauczyciele mówili, że stosują ICT, ponieważ jest to doskonałe narzędzie do realizacji konkretnych celów i zadań, a szczególnie silny nacisk kładli na możliwości i udogodnienia w dostępie do Internetu (źródeł informacji), operowaniu informacją, komunikowaniu się i realizowaniu konkretnych prac przy użyciu komputerowego sprzętu i oprogramowania (opisanych w trzeciej kategorii).

Tak więc dla tych nauczycieli motywy stosowania ICT ujmowane są w holistyczny sposób i wskazują jednocześnie na trzy sfery: 1) nauczyciela — usprawnianie i upracticzanie profesjonalnych działań; 2) ucznia — uskutecznianie i optymalizowanie procesu uczenia się; 3) narzędzia — docenianie technologii jako nowoczesnego, uniwersalnego i użytecznego instrumentu wspomagającego różnorodne — zawodowe i pozazawodowe — prace. Uzyskany obraz jest pociesający, ponieważ reprezentowany przez tych nauczycieli szeroki

zakres wiedzy, rozumienia, stosowania, doświadczeń i zespół przekonań może mieć bezpośrednie przełożenie na twórczy i niestandardowy charakter podejmowanych zawodowych działań, twórcza i otwarta postawa nauczycieli ma zaś wpływ na rozwój kreatywnej aktywności u swoich uczniów. Żałować trzeba tylko, że grupa ta jest tak mała – liczy zaledwie 11,1% nauczycieli deklarujących stosowanie ICT i jednocześnie przejawiających refleksyjność i wyrażających chęć uzasadniania powodów swoich zachowań. Pozostaje żywić nadzieję i oczekiwać, że ustalony zakres podejmowanych przez nauczycieli, ukierunkowanych i świadomych, działań na rzecz ICT będzie ulegał poprawie.

5. „Oni” – uczniowie

Do piątej grupy skategoryzowano 64 (8,4%) badanych. Są to osoby, które, podając argumenty na rzecz stosowania ICT, koncentrowały się przede wszystkim na uczniu oraz na jego uczeniu się i rozwoju. Wypowiedzi tych nauczycieli w szerokim ujęciu można streścić w słowach: w praktyce stosuję ICT, ponieważ to jest korzystne dla ucznia. Nauczycielskie refleksje zdradzają pobudki ukierunkowanych działań tkwiące w jednopodmiotowym spojrzeniu na proces kształcenia, to jest wyłącznie z perspektywy procesu uczenia się oraz jego wydajności i skuteczności. Badani ci stwierdzają, że narzędzia i metody ICT służą dzieciom i młodzieży, wspomagają ich rozwój intelektualny (poprzez nabywanie pożądaných zmian w zakresie wiadomości, umiejętności, sprawności, nawyków) oraz kształtowanie postaw i systemu wartości (potrzeb, emocji, woli, motywacji). Dla tych nauczycieli uczniowie („Oni”), ich oczekiwania i potrzeby, stoją na pierwszym miejscu. Troska o osobę ucznia dla nich jest tak ważna, że w podawanych argumentach za stosowaniem ICT całkowicie zapominają wspomnieć o sobie, o własnej pracy i możliwych narzędziowych w niej udogodnieniach. Wykorzystując ICT, ponieważ uczniom „ułatwia to uczenie się”.

W swoich wypowiedziach badani, spoglądając na realizowane zajęcia z perspektywy ucznia, często stwierdzali krótko (*w praktyce stosuję ICT, ponieważ*): „takie zajęcia są bardziej interesujące dla uczniów”; „to urozmaica uczniom lekcję”; „takie lekcje są ciekawsze dla dzieci”; „młodzież chętnie uczestniczy w tego typu zajęciach”. W bardziej rozbudowanych wypowiedziach, prócz tego, można odnaleźć powody związane z motywacją i mobilizacją do uczenia się, które z kolei pozostają w bezpośrednim związku z argumentami nawiązującymi do uczniowskich oczekiwań i zainteresowań (wyróżnionych też w drugiej kategorii). Takie pobudki stosowania ICT odnajdujemy w słowach: „narzędzia cyfrowe są atrakcyjne dla uczniów, wzbudzają ich ciekawość poznawczą, są bliskie ich zainteresowaniom”; „uczniowie chętnie korzystają z TIK, co zwiększa ich motywację do nauki; uczniowie uczą się wykorzystywać zasoby Internetu – poszukiwać i selekcjonować informacje”; „zwiększa aktywność ucznia podczas zajęć; zwiększa koncentrację ucznia”; „dzieci są bardziej zaangażowane i zaciekawione lekcją, współpracują w grupie, chętniej się uczą poprzez poszukiwanie wiedzy”; „jest to interesujące dla dzieci; zajęcia przez to są ciekawsze, atrakcyjniejsze; dzieci uczą się rozsądnego korzystania z komputera; przyzwyczajają się do wykorzystywania go w nauce i komunikowaniu się z innymi; chcę, aby moje dzieci czuły się swobodnie korzystając z komputera”; „takie są wymagania współczesnego świata i ucznia; dzisiejszy uczeń naturalnie korzysta z tej dziedziny i jest na nią otwarty; jest to urozmaicenie i wzbogacenie zajęć wychowawczych”.

W grupie analizowanych powodów stosowania ICT znalazły się takie, które zwracały uwagę na poznawczy obszar psychiki ucznia (podobnie jak w drugiej kategorii), gdzie wskazywano na wiedzę i jej zrozumienie, na proces przyswajania (asymilowania) przez ucznia wiedzy i zapamiętywanie. Takie spojrzenie wyrażają następujące wypowiedzi: „jest to ciekawa forma pracy z dzieckiem, wskazanie innych sposobów zdobywania wiedzy; dzięki różnym programom edukacyjnym lub prezentacjom multimedialnym wykorzystywanym podczas lekcji uczniowie są bardziej aktywni i chętniej przyswajają niezbędną wiedzę”; „TIK wspomaga proces uczenia się; przyspiesza percepcję i wymianę informacji; uczniowie chętniej sięgają po komputer niż po książkę”; „jest to lepszy sposób docierania z wiedzą (informacjami) do uczniów; uczniowie łatwiej przyswajają wiadomości”; „umożliwia w sposób ciekawy przekazywać wiedzę; dzieci bawiąc się, uczą się wielu ciekawych rzeczy, a wiedza w ten sposób zdobyta na dłużej pozostaje w pamięci”.

Warto zwrócić uwagę na ostatnią wypowiedź (autorstwa nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej), która poprzez sformułowanie „dzieci bawiąc się, uczą się wielu ciekawych rzeczy”, wskazuje na heurystyczną zasadę ludyczności tworzonych materiałów i programów edukacyjnych dającą sposobność kształcenia i wychowywania przez zabawę. Programy edukacyjne uwzględniające w swej konstrukcji elementy gry i zabawy (z obszaru gier zręcznościowych, strategicznych, symulacyjnych, sytuacyjnych, inscenizacyjnych, intelektualnych) budują atmosferę dobrowolności, motywując do podejmowania działań. Zabawa będąca źródłem złudzeń i przyjemności aktywizuje, oprócz sfery umysłowej, przede wszystkim sferę emocjonalną (zob.: Siemieniecki, 2007, s. 55-62; Baron-Polańczyk, 2006, s. 86-95, 134-165).

Cieszyć mogą przemyślenia nauczyciela plastyki zawarte w słowach: „Jest to ciekawsza metoda dla młodego pokolenia; do młodzieży bardziej dociera obraz niż słowo; działa na wszystkie zmysły i angażuje samego ucznia”, zwracające uwagę na operowanie formą obrazową i słowną oraz percepcję wielozmysłową. Wydaje się, że nauczyciel rozumie psychologiczne podstawy uczenia się wspomagane ICT oraz jest świadomy, że stosowanie wizualnych środków ICT znacznie zwiększa retencję tak pozyskanej wiedzy (Taraszkiewicz, 1999, s. 92), umożliwia percepcję wielozmysłową, która jest korzystniejsza od jednozmysłowej (Włodarski, 1985, s. 81) oraz daje sposobność operowania jednocześnie formą obrazową i słowną, wykorzystując efekt słowno-obrazowy uczenia się, zwiększając tym sposobem jego efekty (Baron-Polańczyk, 2006, s. 135-144).

Należy podkreślić, że wspomniano tu o „kształtowaniu umiejętności”, co stanowi swego rodzaju wyjątek, ponieważ – jak już zostało powiedziane wcześniej – badani nauczyciele nie dostrzegają tej funkcji poznawczej narzędzi ICT. Widzą wspomagającą rolę ICT jedynie na poziomie wiadomości, w zakresie podawania informacji i przyswajania wiedzy (zapamiętywania i zrozumienia wiadomości).

Z analizy nauczycielskich refleksji, wyrażanych w sposób osobowy i bezosobowy, daje się zauważyć, że podstawowym powodem pobudzającym nauczycieli do działania w zakresie narzędzi ICT jest sam uczeń i jego potrzeby edukacyjne. Nauczyciele ci, pomijając inne elementy procesu dydaktyczno-wychowawczego, wymieniają powody stosowania ICT koncentrujące się jedynie na uczniu – adresacie środków ICT. Bódców pobudzających do działania należy szukać w nauczycielskich umiejętnościach rozpoznawania i oceniania możliwości oraz oczekiwań uczących się w dobie mediów oraz wymogów społeczeństwa informacyjnego warunkujących kierunki zmian w edukacji. Nauczyciele zakwalifikowani do omawianej kategorii potrafią wykorzystywać

uczniowską wiedzę i zainteresowania komputerem, uwzględniając wpływ systematycznej interakcji ucznia z narzędziami ICT na kształtowanie się jego cech osobowościowych.

Grupa tych nauczycieli motywów stosowania ICT odnajduje w możliwościach wspierania ucznia w rozwoju, w formowaniu jego zdolności życiowych. W tej kwestii nauczyciele wskazują w głównej mierze na sferę poznawczą — wiedzę i jej zrozumienie, przyswajanie, zapamiętywanie oraz motywację do uczenia się w powiązaniu z uczniowskimi zainteresowaniami — i to zarówno w odniesieniu szerokim, jako proces uczenia się w ogóle, jak i w związku z uczeniem się treści przedmiotowych.

Znalazły się też odwołania do operowania słowem i obrazem w związku z percepcją wielozmysłową oraz do heurystycznej zasady ludyczności dającej sposobność kształcenia i wychowywania przez zabawę. Zatem dla tych nauczycieli zasadniczy powód stosowania ICT w praktyce zawodowej kryje się w szerokich możliwościach nowoczesnych technologii w stymulowaniu procesu uczenia się i wspomaganiu uczniowskiego rozwoju.

6. „Świat i praca” — wymóg

Ostatnią kategorię, o takiej samej liczebności jak wyżej 64 (8,4%), stanowią odpowiedzi, według których bodźcem stosowania ICT jest jakiś zewnętrzny, często niezależny od poglądów nauczyciela i jego woli, wymóg. Są to osoby, które informując o motywach wykorzystywania ICT w swojej praktyce zawodowej — oprócz wspomnianego już terminu „wymóg”, używają takich określeń, jak: konieczność, potrzeba, przymus, nakaz czy obowiązek. W większości są to argumenty, w których trudno doszukać się motywacji wewnętrznej. Wręcz przeciwnie — siłę napędową nauczycielskich zachowań stanowią głównie bodźce zewnętrzne. Dlatego w najszerszym ujęciu podawane przez nauczycieli racje można odczytać tak: w swojej praktyce zawodowej stosuję ICT, ponieważ jest to wymóg. Konkretnych powodów skłaniających do działania, do podejmowania aktywności w zakresie praktycznego wdrażania osiągnięć ICT, nauczyciele wymieniają wiele i odnoszą je do czasów, świata, edukacji, zawodu, pracy czy nauczanego przedmiotu.

Gro badanych o motywach stosowania ICT informowało lapidarnie, w paru słowach i wskazywało na wymogi: 1) współczesnych czasów — „jest to wymóg współczesności”; „w dzisiejszych czasach jest to niezbędne”; „jest XXI wiek, to dziś konieczność, takie czasy!”; „to już zjawisko niezbędne w naszych czasach”; „w dzisiejszych czasach każdy człowiek musi wykorzystywać TIK”; 2) nowoczesnego świata — „takie są wymagania współczesnego świata”; „jest to wymóg codzienności, nowoczesnego świata”; „w dzisiejszym świecie, coraz bardziej skomputeryzowanym, nie można bez tego funkcjonować”; „współczesny świat i wiedza dzieci wymagają dostosowania środków”; 3) postępu cywilizacyjnego i technicznego — „tego wymaga rzeczywistość i postęp cywilizacyjny, poziom nauczania należy dostosować do osiągnięć technicznych”; „szybki postęp techniczny powoduje, że obecnie większość ludzi musi być na bieżąco z nowinkami technicznymi”; „współczesna technika »nakazuje« takie działania”; „szybki rozwój TIK sprawia, że przenika ona do wszystkich dziedzin życia i nie ma się innego wyjścia”; „wpływ TIK na rozwój gospodarki jest tak duży, że nie sposób w dzisiejszym świecie »uchronić się« przed posługiwaniem się nimi”.

Oprócz wskazań o charakterze ogólnym — odwołujących się do wszechobecnych wymogów narzucanych przez teraźniejsze czasy, nowoczesny świat oraz rozwój cywilizacyjny i techniczny — nauczyciele zwracali

uwagę na wymogi mające swoje podłoże w pracy zawodowej, profesji nauczycielskiej. Oto wypowiedzi świadczące o takich opiniach (*w praktyce stosuję ICT, ponieważ*): „zawód nauczyciela tego wymaga”; „taki zawód, taka praca!; w XXI wieku trudno wyobrazić sobie pracę nauczyciela bez wykorzystywania TIK”; „jestem do tego zobowiązana, każdy nauczyciel musi wykorzystywać TIK w pracy (związane jest to także z awansem zawodowym)”; „nie mam innego wyjścia, gdyż potrzebna jest mi do awansu zawodowego”; „jestem zmuszona opracowywać dokumentację pracy w oparciu o TIK, przetwarzam dokumentację szkolną oraz informacje na wersję elektroniczną”; „to dziś konieczność; stanowi ona podstawę umiejętności w pracy zawodowej nauczyciela XXI wieku”; „to dla mnie obowiązek, prowadzę zajęcia i koło informatyczne dla klas starszych”; „nie mam innego wyjścia bo zajęcia świetlicowe tego wymagają, jak również nauczanie indywidualne”.

Oddzielne grono, wymagające odrębnego traktowania, stanowią nauczyciele realizujący program nauczania w zakresie informatyki, którzy tutaj także odwołują się do wymogów i obowiązków wpisanych w zawodowe prace. Jest to spora grupa, licząca prawie połowę, 31 (48,4%) osób, zakwalifikowanych do omawianej kategorii. W tym względzie wydaje się sprawą naturalną i oczywistą, że nauczyciele informatyki, podając powody stosowania ICT, odpowiadają wprost, że wymaga tego od nich ich profesja. Oto przykładowe wypowiedzi: „jestem nauczycielem przedmiotów informatycznych i realizując program nauczania muszę wykorzystywać TIK”; „to jest mój zawód, moja praca, obowiązki służbowe”; „wynika to z programu nauczania informatyki”; „wymaga tego moje wykształcenie, jak i wykonywany zawód”; „jestem nauczycielem informatyki, a ta technologia jest nieodzowna w naszym życiu”; „jest to specyfika nauczanych przeze mnie przedmiotów (techniki i informatyki)”.

Grupa analizowanych nauczycieli deklarowała, że w praktyce stosują ICT, ponieważ jest to swego rodzaju wymóg. Badani postrzegali i opisywali go także jako konieczność, potrzebę, przymus, nakaz czy obowiązek. Owe wymagania, mobilizujące do podejmowania aktywności na rzecz wykorzystywania ICT, nauczyciele ujmowali albo szeroko, jako narzucane przez współczesne czasy, nowoczesny świat oraz postęp cywilizacyjny i techniczny, albo zawężali wyłącznie do wymogów zawodowych, nauczycielskiej profesji, w tym konieczności nauczania treści informatycznych (obowiązków nauczyciela informatyki). Tak więc, dla tych nauczycieli bodźców stosowania ICT w pracy należy szukać głównie w czynnikach zewnętrznych i, co za tym idzie, w większości można mówić, że siłę napędową tych zachowań stanowi motywacja zewnętrzna.

Zakończenie

Ustalone dane (dla 1160 badanych) oraz przeprowadzone obliczenia pozwalają stwierdzić, że wśród stosujących narzędzia ICT 764 (66,4%) nauczycieli, oprócz odpowiedzi twierdzącej (tak, wykorzystuję ICT), uzasadniła również swoją deklarację, wypowiadając się na temat motywów swoich zachowań. Analiza uzyskanych narracji – szukająca odpowiedzi na pytanie: jakie są powody, dla których nauczyciele w swojej praktyce zawodowej wykorzystują ICT? – pozwoliła wśród nich wyodrębnić sześć następujących kategorii:

1. „Ja” – *nauczyciel*. 237 (31%) badanych szuka uzasadnień stosowania ICT jedynie z perspektywy osoby nauczyciela. Parafrazując, można grupę tych wypowiedzi zawrzeć w słowach: „Ja” (nauczyciel) wykorzystuję

ICT, ponieważ ułatwia to „mi” pracę („moje” nauczanie). Zasadniczy powód stosowania ICT w pracy przyjmuje charakter prakseologiczny i wskazuje na usprawnianie i upracticznianie podejmowanych zawodowych działań.

2. „Ja” – nauczyciel i „Oni” – uczniowie. 185 (24,2%) osób rację stosowania ICT przenosi na oba podmioty procesu dydaktycznego, to jest na nauczyciela i ucznia. W swoich wypowiedziach badani ci niejako stwierdzają: w praktyce zawodowej stosuję ICT, ponieważ służy to „mi” (nauczycielowi, procesowi nauczania) oraz „im” (uczniom, procesowi uczenia się). Dla tych nauczycieli podstawowy powód stosowania ICT w pracy tkwi w dużych możliwościach usprawniania i upracticzniania procesu nauczania i uczenia się.

3. „Narzędzia” – cyfrowe instrumenty. 129 (16,9%) nauczycieli powody wykorzystywania ICT do realizacji zadań zawodowych upatruje przedmiotowo, instrumentalnie, narzędziowo. Najkrócej tę wyróżnioną kategorię nauczycielskich motywów można zawrzeć w uogólniającym stwierdzeniu: w swojej praktyce zawodowej stosuję ICT, ponieważ jest to bardzo dobre narzędzie. W grupie tych nauczycieli źródeł stosowania nowej technologii należy szukać w docenianiu ICT jako narzędzia, uniwersalnego i praktycznego instrumentu dla różnorodnych podejmowanych prac.

4. „Ja” – nauczyciel i „Oni” – uczniowie oraz „Narzędzia” – cyfrowe instrumenty. 85 (11,1%) badanych pobudki stosowania ICT postrzega bardzo szeroko, zarówno z perspektywy całościowo ujmowanego procesu dydaktycznego (to jest procesu nauczania-uczenia się), jak i walorów narzędziowych. W ogólnym ujęciu reprezentowane poglądy możemy odczytać tak: w swojej praktyce zawodowej stosuję ICT, ponieważ jest to bardzo dobre narzędzie (o wielu zaletach, doskonale do realizacji konkretnych celów i zadań) służące zarówno „mi” (nauczycielowi, procesowi nauczania) oraz „im” (uczniom, procesowi uczenia się). Dla tych nauczycieli motywy stosowania ICT ujmowane są w holistyczny sposób i wskazują jednocześnie na trzy sfery: 1) nauczyciela – usprawnianie i upracticznianie profesjonalnych działań; 2) ucznia – uskutecznianie i optymalizowanie procesu uczenia się; 3) narzędzia – docenianie technologii jako nowoczesnego, uniwersalnego i użytecznego instrumentu wspomagającego różnorodne, zawodowe i pozazawodowe prace.

5. „Oni” – uczniowie. 64 (8,4%) nauczycieli podawało argumenty na rzecz stosowania ICT, które koncentrowały się wyłącznie na osobie ucznia oraz na jego uczeniu się i rozwoju. Wypowiedzi tych nauczycieli w szerokim ujęciu można streścić w słowach: w praktyce stosuję ICT, ponieważ to jest korzystne dla ucznia. Zasadniczy powód stosowania ICT w praktyce zawodowej kryje się w szerokich możliwościach stymulowania przez nowoczesne technologie procesu uczenia się i wspomaganiu uczniowskiego rozwoju.

6. „Świat i praca” – wymóg. 64 (8,4%) osoby poinformowały, że bodźcem stosowania ICT jest jakiś zewnętrzny, często niezależny od poglądów nauczyciela i jego woli, wymóg. Dlatego w najszerszym ujęciu podawane tu przez nauczycieli racje można odczytać tak: w swojej praktyce zawodowej stosuję ICT, ponieważ jest to swego rodzaju wymóg (narzucany przez współczesny świat i pracę). Badani postrzegali i opisywali go także jako konieczność, potrzebę, przymus, nakaz czy obowiązek. Dla tych nauczycieli bodźców stosowania ICT należy szukać głównie w czynnikach zewnętrznych i, co za tym idzie, w większości można mówić, że siłą napędową tych zachowań jest motywacja zewnętrzna.

Wśród ustalonych powodów, dla których nauczyciele w swojej praktyce zawodowej wykorzystują ICT, w większości dominują argumenty odnajdywane w warstwie podmiotowej, szukające korzyści i profitów dla

nauczyciela i ucznia (czy to ujmowanych oddzielnie, jednopodmiotowo czy też łącznie, dwupodmiotowo). Podstawowe motywy przyjmują prakseologiczny charakter i wskazują na uprzątnianie, usprawnianie i uskutecznianie czy to procesu nauczania, czy uczenia się, czy też nauczania-uczenia się. Zasadniczych racji stosowania ICT upatrywano w powiększaniu pola możliwości nauczycielskiego (dydaktycznego) oddziaływania w celowym i świadomym wspieraniu wszechstronnego rozwoju ucznia, głównie w sferze poznawczo-instrumentalnej, ale i nie zapomniano o sferze wychowawczej. W warstwie przedmiotowej motywy stosowania ICT uzewnętrzniały się poprzez docenianie praktyczności i użyteczności ICT i jednocześnie poprzez wskazania na konkretne zadania, w których te funkcje i walory się spełniają. Bądźce stosowania ICT, na co wskazują nauczycielskie przemyślenia, tkwią w samej ICT – technologii traktowanej jako doskonałe narzędzie, oferujące praktyczne cyfrowe instrumenty, do realizacji konkretnych celów i zadań zawodowych i pozazawodowych. Pośród powodów stosowania ICT znalazły się i takie, które wskazywały na motywację zewnętrzną, którą nauczyciele precyzowali jako wymóg, konieczność, potrzebę, przymus, nakaz czy obowiązek stosowania ICT. Jednak w wielu przemyśleniach dają się zauważyć motywy pobudzające do działania, które zaspakajają jakieś wewnętrzne potrzeby. Nauczyciele – często przejawiając refleksyjną postawę i dokonując profesjonalnego osądu własnych działań na rzecz ICT – konstatują, że warto się trudzić i działać nie tylko dla siebie, ale i dla innych, dla własnego (indywidualnego, nauczycielskiego) pożytku oraz dla korzyści innych edukacyjnych podmiotów (uczniów, rodziców, innych nauczycieli).

Reasumując, objęci badaniami nauczyciele starają się wypełniać rolę głównego animatora procesu kształcenia i realizować postulaty reformy edukacyjnej w kontekście budowy społeczeństwa informacyjnego. W poczuciu obowiązku profesjonalnego wykonywania powierzonych im zawodowych zadań podejmują, i to w coraz większym zakresie, praktyczne działania na rzecz aplikowania cyfrowych środków (co znajduje potwierdzenie także w raporcie *Survey of Schools: ICT in Education*, 2013). Wagę wypełniania tych wymagań odnajdujemy właśnie wśród ustalonych powodów, dla których nauczyciele stosują ICT. Refleksje nauczycieli uzewnętrzniały ich postawy, skłonności przejawiające się w czynach, to jest w działaniach podejmowanych w zakresie aplikowania ICT do zawodowej praktyki, jako bezpośrednią (i często nawet niepodlegającą żadnej dyskusji) odpowiedź na oczekiwania społeczne dotyczące nauczycielskiego profesjonalizmu w tym kompetencyjnym obszarze. Szczegółowa analiza subiektywnych opinii i doświadczeń, odnoszących się do świadomości, woli oraz motywów, zdradza skłonności nauczycieli do przejawiania analitycznego i krytycznego podejścia do powierzonych im zadań zawodowych w obszarze wdrażania cyfrowych instrumentów.

Bibliografia

- Babbie E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Tłum. W. Betkiewicz i in. Warszawa: PWN.
- Baron-Polańczyk E. (2006). *Multimedialne materiały dydaktyczne. Projektowanie i wykorzystywanie w edukacji techniczno-informatycznej*. Zielona Góra: Oficyna Wyd. UZ.
- Baron-Polańczyk E. (2007). *Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Raport z badań*. Zielona Góra: Oficyna Wyd. UZ.
- Baron-Polańczyk E. (2011). *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*. Zielona Góra: Oficyna Wyd. UZ.

- Baron-Polańczyk E. (2012). Model kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystywania ICT. W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.). *Nowe media w edukacji*. Toruń: Wyd. „Adam Marszałek”.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wyd. Naukowe US.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wyd. „Edytor”.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Dróżka W. (2010). Trągulation badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Ferguson G.A., Takane Y. (2003). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wyd. „Zys i S-ka”.
- Gnitecki J. (1996). *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. Zielona Góra: Wyd. WSP.
- Goban-Klas T. (1998). Informacja. Manipulacja informacją. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja INNOWACJA.
- Gołębiak B.D. (2004). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, vol. 2. Warszawa: PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2000). *O zmianach w edukacji*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane AB.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Melosik Z. (2004). Pedagogika postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, vol. 1. Warszawa: PWN.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2010). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: „Impuls”.
- Nowak S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. „Żak”.
- Pachociński R. (1999). *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*. Warszawa: Wyd. IBE.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wyd. „Żak”.
- Retter H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Tłum. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: Wyd. Naukowe GWP.
- Reykowski J. (1992). *Motywacja*. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna. Emocje. Motywacja. Osobowość*. Warszawa: PWN.
- Schön D.A. (1987). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Siemieniecki B. (2007). Zastosowania technologii informacyjnej w pedagogice specjalnej. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*. Warszawa: PWN.
- Siemieniecki B. (2010). *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*. Kraków: „Impuls”.
- Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej, 22.08.2003. Zaczepnięte 17 maja 2011 r. Strona internetowa http://www.men.gov.pl/oswiata/ed_infor/standardy.php. Zaczepnięte 25 czerwca 2011 r. Strona internetowa http://homepage.mac.com/zbl/teksty/standardy_przygotowania.html
- Survey of Schools: ICT in Education, Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*, Final Report. A study prepared for the European Commission DG Communications Networks, Content & Technology, February 2013.
- Szkudlarek T. (2004). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, vol. 1. Warszawa: PWN.

- Szkudlarek T., Śliwerski B. (2009). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: „Impuls”.
- Taraszkiewicz M. (1999). *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: Wyd. CODN.
- von Lakerveld L. (2014). *Kształcenie kontekstualne w zarządzaniu i nauczaniu w Europie. Jak zmienić szkołę w środowisko kształcenia dla nauczycieli*. Wyd. System Ewaluacji Oświaty. Nadzór pedagogiczny.
- Wenta K. (2002). *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*. Toruń: Wyd. „Adam Marszałek”.
- Włodarski Z. (1985). *Odbiór treści w procesie uczenia się*. Warszawa: PWN.

Summary

Motives of ICT use in teachers' professional practice (research report)

The article presents an excerpt of diagnostic-correlative research of quantitative/qualitative character, related to information competence of teachers in the area of application of ICT methods and tools in the context of new trends in technology and the accompanying civilizational transformations. Considered issues looking for answers to questions determining motives for which teachers use of ICT tools in their professional practice. Highlights the subject and object conditions constructing circumstances in which teachers take action for applying ICT in teaching and upbringing process.

Key words: Media Pedagogics, diagnostic-correlative research, information competence of teachers, the motives of ICT use, use of ICT methods and tools

Aktywność edukacyjna jako główny wyznacznik aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym osób w okresie późnej dorosłości

Celem artykułu jest podkreślenie konieczności zastanowienia się nad starością i procesem starzenia się w kontekście dynamicznego procesu starzenia się społeczeństw, a także ukazanie dróg i inicjatyw, za pomocą których można zachęcać, stymulować oraz inicjować podejmowanie różnych form aktywności przez osoby starsze, ze szczególnym uwzględnieniem aktywności edukacyjnej, która powinna w istotny sposób pomóc w przywróceniu tych osób do aktywnego życia w społeczeństwie. Zaprezentowane analizy mają charakter teoretyczno-empiryczny. Pierwsza część opracowania poświęcona została problematyce znaczenia aktywności w życiu osób starszych w kontekście przystosowania do starości i pomyślnego starzenia się, a także aktywności edukacyjnej seniorów na tle innych typów aktywności i jej znaczeniu w podejmowaniu aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym przez osoby starsze w świetle literatury przedmiotu. Teoretyczne rozważania zostały poszerzone o analizę wybranych wyników badań własnych autorki dotyczących podejmowania aktywności edukacyjnej i zawodowej przez osoby w wielu senioralnym w województwie kujawsko-pomorskim. Całość opracowania jest próbą ukazania, jak ważne jest zagadnienie podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby w wieku senioralnym i jak bardzo silnie jest ono związane z problematyką przystosowania do starości, a co za tym idzie, z aktywizowaniem osób starszych do podejmowania różnorodnych działań pozwalających na adaptację i dostosowanie się do nieustannie zmieniającej się rzeczywistości.

Słowa kluczowe: starość, starzenie się, aktywizacja osób starszych, aktywność edukacyjna, uczestnictwo w życiu społecznym

Wprowadzenie

Dynamiczny proces starzenia się społeczeństw wymaga pogłębionej refleksji nad starością, procesem starzenia się człowieka, a przede wszystkim nad jakością życia w okresie późnej dorosłości. Przystosowanie się człowieka starego do nowej sytuacji życiowej w dużym stopniu zdeterminowane jest prawidłowym funkcjonowaniem systemu społecznego. Nie należy jednak zapominać o istotnej roli, jaką odgrywają w tej kwestii

podejmowane przez jednostkę różnego rodzaju indywidualne działania. Bowiem, aktywność daje ludziom starszym możliwość reorganizacji własnego życia i jednocześnie zwiększa ich zdolności adaptacyjne. Umożliwia ona również samodzielne kierowanie swoim życiem w taki sposób, aby było ono źródłem poczucia sensu i spełnienia. Dlatego też coraz częściej uznaje się, że aktywizacja osób w starszym wieku stanowi szansę na pomyślne starzenie się.

Znaczenie aktywności w życiu osób starszych w kontekście przystosowania do starości i pomyślnego starzenia się

Problematyka podejmowania aktywności przez osoby starsze to niezwykle ważne zagadnienie, które wpisuje się w założenia idei ogłoszonego w roku 2012 *Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej*, której celem było i jest zwrócenie uwagi opinii publicznej na wkład, jaki do społeczeństwa wnoszą osoby starsze. W związku z tym nasuwa się istotne pytanie, czy aktywność osób starszych można stymulować, wspierać i zachęcać do niej. A jeśli tak, to w jaki sposób, w jakim zakresie i w jakich wymiarach? Istotne jest również to, za pomocą jakich środków i sposobów można to robić, przy pomocy jakich osób bądź instytucji oraz kto powinien być za to odpowiedzialny?

Jedno na pewno nie budzi wątpliwości. A mianowicie fakt, że aktywizacja, mając na celu przywrócenie ludzi starszych do aktywnego życia w społeczeństwie, ma dla nich ogromne znaczenie. Polega ona bowiem głównie na organizowaniu ich czasu wolnego, ukazywaniu aktywnych form wypoczynku i realizacji zainteresowań, jak również umożliwia i ułatwia tym osobom przystosowanie się do bardzo szybko zmieniającej rzeczywistości.

Aktywność człowieka można określić jako jego sposób porozumiewania się z innymi ludźmi i z otaczającym go światem. Aktywność jest zdolnością do intensywnego działania, to „energia, która stwarza szansę na kontaktowanie i porozumiewanie się z innymi ludźmi, co ma szczególne znaczenie w wieku starszym” (Kaczmarczyk, Trafiałek, 2007, s. 116).

Aktywność warunkuje zaspokojenie wszystkich potrzeb człowieka, zarówno biologicznych, jak i społecznych oraz kulturalnych. Jest ona również warunkiem odgrywania ról społecznych, funkcjonowania w grupie, a także w społeczeństwie. Brak aktywności z kolei powodować może utratę akceptacji ze strony otoczenia, a co za tym idzie wyizolowanie i osamotnienie (Szatur-Jaworska, Błędowski, Dzięgielewska, 2006, s. 161-162).

O ogromnej roli podejmowania aktywności przez osoby starsze świadczą jej wielorakie funkcje. Jedną z najważniejszych jest funkcja adaptacyjna, która pomaga w lepszym przystosowaniu się osób starszych do życia w nowej sytuacji społecznej i rodzinnej. Funkcja integracyjna z kolei prowadzi do lepszego przystosowania się w grupie, do której należą ludzie starsi. Funkcja kształcąca pomaga rozwijać i doskonalić cechy oraz dyspozycje osobowościowe jednostki, a funkcja kompensacyjna ułatwia wyrównywanie braków w innych zakresach (np. brak pracy zawodowej). Nie bez znaczenia są również funkcje: rekreacyjno-rozrywkowa i psychohigieniczna pomagające zlikwidować stres, przywracające chęć do życia, wypełniające wolny czas i pozwalające na odczuwanie satysfakcji oraz poprawę jakości życia (por. Dzięgielewska, 2006, s. 164).

W chwili obecnej dużo, w stosunku do ubiegłych lat, pisze się i mówi o aktywnym starzeniu się. W tym kontekście zwraca się uwagę na życie człowieka jako proces, podczas którego każdego dnia musi on przygotowywać się do starości. Podkreśla się tu znaczenie działań, które mają za zadanie sprawić, że starość w rzeczywistości stanie się okresem aktywności, w przeciwieństwie do jej stereotypowego postrzegania jako okresu immobility, zależności, braku radości, chęci i woli życia (Perek-Białas, Worek, 2005, s. 16).

W tym kontekście istotnego znaczenia nabiera propagowanie postępowania sprzyjającego aktywnemu starzeniu się. I nie powinno ono ograniczać się do rozwiązań w ramach szeroko rozumianej polityki społecznej czy instytucji oraz organizacji zajmujących się problemami osób starszych, a także promowaniem aktywności społecznej tych osób. Całe społeczeństwo powinno być świadome, jak dużą rolę w życiu społecznym odgrywają osoby starsze, których znaczenie wraz z wiekiem przenosi się z dziedziny ekonomii i polityki na dziedzinę bardziej duchowe, mniej dostrzegalne, ale niezmiennie ważne. Ludzie starzy bowiem utrwalają w społeczeństwie wszystkie sprawdzone w życiu osobistym wartości, normy i wzory stosunków międzyludzkich, a zwłaszcza rodzinnych. Przekazują młodszemu pokoleniu prawidłowy stosunek do społeczeństwa i państwa, stanowią nieodzowne uzupełnienie zinstytucjonalizowanego kształcenia i wychowania, a także nadają trwałość i ciągłość całociowo rozumianemu życiu społecznemu i narodowemu (Dyczewski, 1994, s. 36-40).

W związku z tym, strategia aktywnego starzenia się powinna opierać się na założeniach umożliwiających wszystkim osobom w podeszłym wieku aktywizację i aktywne życie, polegających na zachęcaniu i wsparciu, w przeciwieństwie do przymusu i konieczności wysiłku, jaki towarzyszy aktywności. Strategia ta powinna być kierowana do wszystkich pokoleń i powinna opierać się na wzajemnej solidarności, a prewencyjne działania, zapobiegające różnorodnym chorobom i niepełnosprawności, powinny obejmować zarówno osoby starsze, jak i młodsze pokolenie. Ważne jest również to, aby działania aktywizujące uwzględniały i respektowały różnice kulturowe oraz narodowe, a także nie naruszały autonomii i niezależności człowieka (Fabiś, 2008, s. 92-93).

Głównym inicjatorem propagowania działań na rzecz aktywnego starzenia się jest Światowa Organizacja Zdrowia, która promuje, popularyzuje i monitoruje nowe rozwiązania w wyznaczonych obszarach. Określa ona proces aktywnego starzenia się (active ageing) jako optymalizację szans w dziedzinie zdrowia, partycypacji i zabezpieczenia w celu poprawy jakości życia osób starszych. Podstawowym celem tego procesu są starania o zachowanie autonomiczności i niezależności jednostki, a co za tym idzie zwiększenie liczby osób charakteryzujących się pozytywną jakością życia w momencie osiągnięcia starszego wieku oraz ilości osób starszych aktywnie uczestniczących w życiu całego społeczeństwa, jak również w życiu rodzinnym i lokalnym (Active Ageing, 2002, s. 12-16).

Aktywność edukacyjna seniorów na tle innych typów aktywności i jej znaczenie w podejmowaniu aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym przez seniorów

W literaturze doszukać się można różnych typów aktywności osób starszych i ich klasyfikacji. I tak na przykład M. Dziegielewska wyróżnia trzy typy aktywności: formalną, nieformalną i samotniczą (Dziegielewska, 2006, s. 160-164). Z kolei G. Orzechowska określiła siedem rodzajów aktywności osób w wieku

senioralnym związanych z polami ich zainteresowań. Należą do nich: aktywność domowo-rodzinna, kulturalna, zawodowa, społeczna, edukacyjna, religijna oraz rekreacyjna (Orzechowska, 1999, s. 28-29).

Spśród wielu form aktywności na szczególną uwagę zasługuje aktywność edukacyjna, gdyż właśnie ta aktywność najsilniej stymuluje jednostkę do uruchamiania zdolności adaptacyjnych do zmiennych warunków egzystencji, a także wpływa na jakość życia na każdym etapie jej rozwoju.

Konieczność podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby starsze stymulowana jest przez wiele różnorodnych i niezwykle znaczących współcześnie czynników, do których należą głównie: postęp cywilizacyjny, rozwój nauki i techniki, idea społeczeństwa uczącego się czy w końcu globalizacja niemal wszystkich sfer życia.

Postęp cywilizacyjny wymaga od człowieka w każdym wieku permanentnego uczenia się, a także orientacji w otaczającym świecie, polegającej nie tylko na posiadaniu wiedzy ogólnej na tematy bieżących wydarzeń. Przede wszystkim jest to „proces ciągłego podążania za doznaniem poczucia nieustannego uczestnictwa w rozumieniu i kształtowaniu obrazu rzeczywistości. To również poznawanie siebie i nabywanie doświadczenia w sposobach uczenia się i realne zdobywanie wiedzy” (Roguska, 2009, s. 77).

Z kolei paradygmat edukacji jako procesu całościowego można ułożyć na podłożu założenia pomocy w rozwoju człowieka w dorosłości i starości. Wsparcie to odnosi się do przemian tworzenia obrazu siebie, jako osoby dorosłej w podstawowych rolach społecznych, a także osoby starzejącej się, stojącej wobec zmiany stylu życia (Czerniawska, 2007, s. 8-10).

Zasadniczy cel edukacji osób w okresie późnej dorosłości to utrzymanie przez nich jak najdłużej samodzielności i niezależności, a także umożliwianie podejmowania przez nich aktywnych form uczestnictwa w życiu społecznym. Dlatego też coraz częściej osoby starsze w edukacji odnajdują nie tylko rozrywkę intelektualną i kulturalną, ale także uznają ją za trening umysłowy, a co za tym idzie drogę do niezależności, emancypacji i stałego rozwoju (por. Fabiś, 2006, s. 34). W związku z tym, istotnego znaczenia nabiera każda działalność, która umożliwia, stymuluje i zachęca do wzmoczonego wysiłku umysłowego osób starszych.

Taką rolę spełniają w chwili obecnej Uniwersytety Trzeciego Wieku, które realizują działania mające na celu rozwój osób w podeszłym wieku, głównie poprzez popularyzowanie kształcenia ustawicznego. Instytucje te również stwarzają tym osobom możliwości przystosowania się do zmieniającego się świata i otaczającej ich rzeczywistości, a w szczególności do podtrzymywania więzi społecznych oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym (por. Fabiś, 2008, s. 91).

Uczestnictwo osób starszych w życiu społecznym sprowadza się głównie do „społecznie wartościowego, zgodnego z wymaganiami kulturowymi, funkcjonowania w roli seniora”, która wymaga nauczania się przez te osoby wielu różnorodnych umiejętności, a zwłaszcza umiejętności odkrywania głębszego sensu w kontaktach z innymi ludźmi, a także możliwie pełnego uczestnictwa w kulturze oraz aktywności społecznej (Turoś, 2004, s. 336).

Tak więc, aktywność edukacyjna osób starszych powinna być rozumiana nie tylko jako zdobywanie różnorodnych form wiedzy, ale także jako nauka umiejętności i postaw, które mogą przyczynić się do poprawy jakości oraz osiągnięcia zadowolenia i satysfakcji z życia. W tym kontekście edukacja może stwarzać możliwość

pomocy osobom starszym w wielu ważnych obszarach ich funkcjonowania. Dotyczy to głównie zmagania tych osób z codziennym życiem, poprzez nabycie nowych umiejętności wspomagających i ułatwiających rozwiązywanie problemów oraz podejmowanie decyzji, a co za tym idzie funkcjonowanie w życiu społecznym. Edukacja może stanowić również wsparcie w pomaganiu innym osobom, które jest bardzo często powiązane z przekazywaniem wiedzy własnym członkom rodziny, głównie wnukom, gdzie osoby starsze występują jako nieprofesjonalni wychowawcy i nauczyciele przekazujący im życiowe doświadczenie. Może także umożliwiać ponowne pojawienie się osób starszych na rynku pracy, który już został przez nich opuszczony, a co za tym idzie – na zwiększenie ich dochodów. Wreszcie edukacja może stanowić wsparcie w czynieniu z okresu starości zwieńczenia własnego życia, poprzez sprzyjanie uwolnieniu się tych osób od stereotypów, negatywnych sądów i przekonań oraz ciągły rozwój i budowanie własnej tożsamości (Dzięgielewska, 2006, s. 169).

Powyższe ustalenia dotyczące roli edukacji w życiu osób starszych bardzo silnie wiążą się z tym, iż osoby te przywiązują dużą wagę do użyteczności procesu kształcenia, a zdobyte przez nie umiejętności praktyczne powinny pomóc im w przezwyciężeniu trudności życia codziennego, w samodzielnej realizacji potrzeb, a także w rozwiązywaniu najistotniejszych problemów. Wyrazem tej tendencji jest zwiększające się zapotrzebowanie osób starszych na dokończanie w zakresie obsługi telefonu komórkowego, komputera, Internetu czy też bankomatu. Wykazują oni także chęć konsultacji z dietetykami, rehabilitantami, prawnikami czy ekonomistami (Aleksander, 1992, s. 332-335).

Jedną z wielu zmian charakterystycznych dla współczesnych czasów jest to, iż technologie cyfrowe stały się elementem kluczowym w życiu współczesnego społeczeństwa. Znajomość nowych mediów bardzo często determinuje funkcjonowanie jednostki w tym społeczeństwie, a brak podstawowych umiejętności i kompetencji w tym zakresie może powodować spychanie niektórych z nich na margines społeczny. Dotyczy to w dużej mierze osób w wieku senioralnym, gdyż w Polsce ciągle jest jeszcze za mało programów i inicjatyw oraz instytucji i ośrodków zajmujących się problemami tej grupy społecznej. Jednakże, pomimo wielu niekorzystnych czynników, można zaobserwować tendencję wzrostową związaną z powstawaniem placówek organizujących edukację dla starszych osób z zakresu nowych mediów. Realizują je na terenie Polski instytucje różnego typu, do których głównie należą: instytucje komercyjne (firmy szkoleniowe), instytucje oświatowe (uczelnie wyższe, placówki kształcenia ustawicznego), instytucje pozarządowe (stowarzyszenia), instytucje społeczne (kluby seniora), instytucje kulturalne (domy kultury) i najbardziej obecnie popularne Uniwersytety Trzeciego Wieku, działające zazwyczaj przy uczelniach wyższych lub pod ich patronatem (Tomczyk, 2010, dostęp 14.04.2014).

Powyższe ustalenia wskazują na kolejny ważny aspekt warunkujący podejmowanie aktywności edukacyjnej przez seniorów oraz roli edukacji w ich życiu, którym jest niwelowanie dla nich barier, jakie mogą pojawiać się w wyniku postępu naukowo-technicznego i powstawania nowych technologii.

W chwili obecnej osoby w wieku senioralnym stanęły w obliczu różnorodnych przemian politycznych, społecznych i gospodarczych. Ich sytuację i sposób adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości komplikuje fakt, że jest to pokolenie, które dojrzało w diametralnie odmiennym ustroju niż obecny, przez co zrozumienie

i pełna adaptacja teraźniejszej rzeczywistości jest trudna, a czasem wręcz niemożliwa. W dodatku znacząco potęgują ten stan postępujące procesy starzenia się, powodujące deprecjację w zakresie wywiązywania się z różnorodnych ról. W związku z tym, jednym z podstawowych, a zarazem głównych wyzwań edukacji w tym zakresie powinno być stwarzanie warunków do kształtowania w nich podstaw percepcji i zrozumienia obecnego świata połączonego z umiejętnościami jego interpretacji. Jest to właściwie niezbędny warunek prawidłowego funkcjonowania seniorów w społeczeństwie, a co za tym idzie – zwiększania przez nich szans obrony przed marginalizacją i wykluczeniem (Skibińska, 2008, s. 98-99).

L. Turos podkreśla, że człowiek stary, pomimo wielu zmian deterioracyjnych w organizmie, jest owocem wychowania i samowychowania (autokreacji) oraz stałego samodoskonalenia się. Stąd koncepcja uczenia ludzi starych umiejętności samopoznania i samodoskonalenia, jego zdaniem, ma duże znaczenie poznawcze i praktyczne. Umożliwia im bowiem lepszą percepcję procesów, które dokonują się w ich organizmie i pozwala na prawidłowe ustosunkowanie się do nich. Uczenie się w tym przypadku jest nieodzowne, gdyż zapewnia osobom starszym korzystne funkcjonowanie w różnych sytuacjach i rolach, głównie społecznych, rodzinnych, czy zawodowych (Turos, 2004, s. 335).

Podejmowanie aktywności edukacyjnej osób starszych w świetle wyników badań własnych

Powyższe ustalenia o charakterze teoretycznym skłaniają do zaprezentowania problematyki podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby w wieku senioralnym na tle badań dotyczących podejmowania aktywności edukacyjnej i zawodowej przez osoby starsze w Polsce, w województwie kujawsko-pomorskim. Zaprezentowane analizy stanowią fragment badań, w ramach przygotowywanej przez autorkę tego opracowania pracy habilitacyjnej, które zostały przeprowadzone w latach 2008-2011 oraz pod koniec roku 2013, za pomocą kwestionariusza wywiadu na temat: „Aktywność zawodowa i edukacyjna ludzi starzejących się”. W ramach niniejszego opracowania przedstawione zostały opinie 1304 osób – emerytów różnych grup zawodowych i wieku życia oraz osób w wieku przedemerytalnym, z okresu do pięciu lat przed ich przejściem na emeryturę.

Zaprezentowane w ramach tego opracowania rozważania teoretyczne pokazały, że niezwykle istotne dla osób w wieku senioralnym jest niewycofywanie się z aktywnego życia, a po przejściu na emeryturę kontynuowanie lub rozwijanie nowych form aktywności. W związku z tym warto przedstawić tę część badań, która dotyczyła analizy sposobów spędzania wolnego czasu przez badane osoby starsze. Dla uszczegółowienia wyników badań wprowadzono dodatkowy wyznacznik, jakim jest płeć, a dla ogólnego zobrazowania prezentowanego problemu sporządzono zestawienie analityczne i przedstawiono za pomocą tabeli ¹.

¹ Przed analizą zebranego materiału dokonane zostały jego obliczenia ilościowe. Badani emeryci mieli za zadanie określić sposób spędzania czasu wolnego poprzez dokonanie wartościowania. Uzyskane odpowiedzi zostały odpowiednio pomnożone: „TAK” razy 4, „RACZEJ TAK” razy 3, „RACZEJ NIE” razy 2 i „NIE” razy 1. Uzyskane wartości punktowe podzielono przez liczbę badanych osób i otrzymano średnią wartość wyboru. Dla tej średniej z kolei zastosowano następujące przedziały wartościowania: do 1,50 p. – odpowiedź negatywna pewna – nie; od 1,51 p. do 2,50 p. – odpowiedź negatywna niepewna – raczej nie; od 2,51 p. do 3,50 p. – odpowiedź pozytywna niepewna – raczej tak; powyżej 3,50 p. – odpowiedź pozytywna pewna – tak.

Tabela 1. Sposób spędzania czasu wolnego przez seniorów – zestawienie analityczne

Lp.	FORMY SPĘDZANIA CZASU WOLNEGO	KOBIEТЫ N=796		MĘŻCZYŹNI N=508		OGÓŁEM N=1304	
		średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru
1	nadal pracuję zawodowo – kontynuuję pracę dotychczas wykonywaną	1,56	IX	1,97	VI	1,72	VIII
2	nadal pracuję, lecz w zawodzie dotychczas niewykonywanym	1,21	XV	1,45	IX	1,30	XIII
3	urzęczywstniam swoje zainteresowania	2,28	VI	2,40	V	2,33	V
4	realizuję zamiłowania amatorskie, będące jednocześnie źródłem dodatkowego dochodu	1,28	XIII	1,41	XI	1,33	XII
5	podejmuję się aktywności społeczno-kulturalnej	2,68	V	1,38	XII	2,17	VI
6	poświęcam czas głównie rodzinie	3,28	II	3,07	II	3,20	II
7	wiele czytam	2,81	IV	2,66	IV	2,60	IV
8	słucham radia, oglądam programy telewizyjne	3,57	I	3,48	I	3,53	I
9	uczestniczę w prelekcjach, odczytach wygłaszanych w klubach, domach kultury lub Uniwersytetach Trzeciego Wieku	1,46	XI	1,29	XIII	1,40	XI
10	podjąłem/podjęłam naukę w celu uzupełnienia wykształcenia	1,17	XVI	1,15	XVI	1,16	XVI
11	podjąłem/podjęłam naukę dla własnej przyjemności	1,27	XIV	1,23	XIV	1,25	XIV/XV
12	uprawiam sport	1,69	VIII	1,64	VIII	1,67	IX
13	uprawiam krajoznawstwo i turystykę	1,70	VII	1,87	VII	1,77	VII
14	poświęcam się działalności twórczej, artystycznej	1,29	XII	1,19	XV	1,25	XIV/XV
15	podejmuję aktywność klubową i zabawową	1,52	X	1,42	X	1,48	X
16	zajmuję się swoim stanem zdrowia	3,20	III	2,98	III	3,11	III
17	inne	1,04	XVII	1,00	XVII	1,02	XVII
ŚREDNIE WYBORU			–		–		–

INNE: kobiety – praca na działce.

Dane z powyższej tabeli wskazują na to, że w pierwszej kolejności zarówno kobiety, jak i mężczyźni słuchają radia i oglądają programy telewizyjne. Ta odpowiedź osiągnęła najwyższą rangę, ze średnią ogólną – 3,53 p., a w skali 1-4 i mieści się w formule odpowiedzi pozytywnej pewnej „tak”. Wśród kobiet odpowiedź ta uzyskała średnią ogólną – 3,57 p., a wśród mężczyzn – 3,48 p. Należy dodać, że wśród mężczyzn odpowiedź ta mieści się w formule odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”.

W drugiej kolejności badani seniorzy poświęcają czas głównie rodzinie – średnia ogólna 3,20 p. (w tym wśród kobiet – 3,28 p., a u mężczyzn – 3,07 p.). Z kolei na trzecim miejscu wszyscy wskazywali, że zajmują się swoim stanem zdrowia – średnia wyboru 3,11 p. (wśród kobiet – 3,20 p., a wśród mężczyzn – 2,98 p.). Wszystkie te odpowiedzi mieszczą się w formule odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”.

Będąc głównym punktem zainteresowania, ze względu na charakter niniejszego opracowania, zaproponowane formy podejmowania aktywności edukacyjnej przez seniorów osiągnęły najniższe wartości. I tak – uczestnictwo w prelekcjach, odczytach wygłaszanych w klubach, domach kultury lub Uniwersytetach Trzeciego Wieku uzyskało rangę XI, ze średnią ogólną 1,40 p., podejmowanie nauki dla własnej przyjemności rangę XIV i XV (średnia ogólna – 1,25 p.), a podejmowanie nauki w celu uzupełnienia wykształcenia – rangę XVI (średnia ogólna – 1,16 p.). Wszystkie te średnie są wyrazem odpowiedzi negatywnej pewnej „nie”.

W roku badań udało się ustalić również dominujące formy aktywności podejmowane przez badane osoby starsze po ich przejściu na emeryturę. Wyniki z badań w postaci zestawienia analitycznego przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Formy aktywności podejmowane przez badanych seniorów, po ich przejściu na emeryturę – zestawienie analityczne

Lp	FORMY AKTYWNOŚCI	KOBIEТЫ N=796		MĘŻCZYŹNI N=508		OGÓŁEM N=1304	
		średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru
1	aktywność domowo-rodzinna	3,67	I	3,57	I	3,63	I
2	aktywność kulturalna	2,38	IV	2,01	VI	2,23	V
3	aktywność zawodowa	1,68	VI	2,17	V	1,87	VI
4	aktywność społeczna	2,35	V	2,18	IV	2,29	IV
5	aktywność edukacyjna	1,61	VII	1,54	VII	1,59	VII
6	aktywność religijna	3,10	II	2,78	II	2,98	II
7	aktywność rekreacyjna	2,51	III	2,65	III	2,56	III
8	inna aktywność	1,01	VIII	1,04	VIII	1,02	VIII
ŚREDNIE WYBORU			—		—		—

INNA AKTYWNOŚĆ: kobiety: praca na działce, hodowla kwiatów; mężczyźni: sport, wędkarstwo, myślistwo, spacer, praca w ogródku

Dane z powyższej tabeli wskazują, że główną formą aktywności, podejmowaną przez badanych seniorów po ich przejściu na emeryturę jest aktywność domowo-rodzinna. Ta odpowiedź osiągnęła najwyższą rangę, ze średnią ogólną – 3,63 p. i mieści się w formule odpowiedzi pozytywnej pewnej „tak”. Wśród kobiet odpowiedź ta uzyskała średnią ogólną – 3,67 p., a wśród mężczyzn – 3,57 p., również mieszcząc się w formule odpowiedzi pozytywnej pewnej „tak”.

Drugą rangę, ze średnią ogólną – 2,98 p. uzyskała aktywność religijna, przy czym wśród kobiet uzyskała średnią ogólną – 3,10 p., a wśród mężczyzn – 2,78 p. Wszystkie te średnie są wyrazem odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”.

Generalnie ranga trzecia została przypisana aktywności rekreacyjnej, ze średnią ogólną – 2,56 p. (wśród kobiet – 2,51 p., a wśród mężczyzn – 2,65 p.), również mieszcząc się w odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”.

Właściwie najniższą rangę spośród wymienionych (VII) uzyskała aktywność edukacyjna, ze średnią ogólną – 1,59 p., mieszczącą ją w formule odpowiedzi negatywnej niepewnej „raczej nie”, potwierdzającą niewielkie zainteresowanie badanych emerytów podejmowaniem dalszego kształcenia i tendencji ogólnych związanych z niewielkim zainteresowaniem tej grupy aktywnością edukacyjną.

Główną przyczyną takiego stanu rzeczy, zdaniem zarówno ankietowanych kobiet, jak i mężczyzn, był brak chęci i czasu. W większości badani nie widzieli ani konieczności, ani potrzeby podejmowania aktywności edukacyjnej. Uznawali na ogół, że na emeryturze przyszedł czas na wypoczynek.

Ponadto kobiety wskazywały, że brak czasu na podejmowanie tej aktywności spowodowany był ich poświęceniem domowi i rodzinie. Niektóre z nich uzasadniały swój brak motywacji również tym, iż „nauka jest dla młodych, a osoby starsze nie uczą się jak młode”. Z kolei niektórzy z badanych mężczyzn wskazywali na brak ofert dotyczących edukacji w zamieszkiwanej miejscowości.

Seniorom, którzy wskazywali na podejmowanie aktywności edukacyjnej, zadano dodatkowe pytanie o powód podjęcia tej aktywności. Wyniki z badań w postaci zestawienia analitycznego przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Powód podjęcia aktywności edukacyjnej przez badanych emerytów – zestawienie analityczne

Lp.	POWÓD PODJĘCIA AKTYWNOŚCI EDUKACYJNEJ	KOBIETY N=112		MĘŻCZYŹNI N=32		OGÓŁEM N=144	
		średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru
1	sytuacja ekonomiczna – chęć powiększenia dochodów, co wiąże się z ponownym znalezieniem się na rynku pracy i podjęciem pracy	1,65	XI	2,56	IX	1,85	XI
2	zmaganie się z codziennością – zdobycie nowych umiejętności, pozwalających na lepsze funkcjonowanie w życiu	2,64	VIII	2,78	VI	2,67	VIII
3	utrzymanie dobrej kondycji umysłowej – aktualizacja oraz poszerzenie wiedzy i umiejętności	3,81	I	3,78	I	3,80	I
4	stwarzanie okazji do przebywania wśród osób z podobnej grupy wiekowej	3,14	V/VI	2,97	IV	3,10	V
5	pomaganie innym – działanie na rzecz społeczności	2,61	IX	2,00	X	2,47	IX

cd. tab. 3

6	wzrost poczucia zadowolenia z życia i samorealizacja	3,64	II	3,34	II	3,58	II
7	podniesienie prestiżu, autorytetu i poczucia własnej wartości	3,19	IV	2,69	VIII	3,08	VI
8	chęć wypełnienia wolnego czasu — możliwość ciekawego spędzania czasu wolnego	3,49	III	2,81	V	3,34	III
9	ciekawe oferty kształcenia dla seniorów	2,70	VII	2,72	VII	2,70	VII
10	predyspozycje umysłowe	3,14	V/VI	3,00	III	3,11	IV
11	wpływ środowiska	2,12	X	1,87	XI	2,06	X
12	inne	1,00	XII	1,00	XII	1,00	XII
ŚREDNIE WYBORU			—		—		—

Wyniki badań zawarte w powyższej tabeli wskazują na to, że głównym powodem podejmowania aktywności edukacyjnej przez badanych emerytów było utrzymanie dobrej kondycji umysłowej. Ta odpowiedź osiągnęła najwyższą rangę, ze średnią ogólną — 3,80 p. i mieści się w formule odpowiedzi pozytywnej pewnej „tak”. Wśród kobiet odpowiedź ta uzyskała średnią ogólną — 3,81 p., a wśród mężczyzn — 3,78 p., również mieszcząc się w formule odpowiedzi pozytywnej pewnej „tak”.

W drugiej kolejności seniorzy kierowali się wzrostem poczucia zadowolenia z życia i możliwością samorealizacji — średnia ogólna — 3,58 p., odpowiedź pozytywna pewna „tak”. Z tym, że wśród kobiet odpowiedź ta uzyskała średnią ogólną 3,64 p., mieszcząc się również w formule odpowiedzi pozytywnej pewnej „tak”, a mężczyzn — 3,34 p., co wskazuje już na odpowiedź mieszczącą się w formule odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”.

Trzecią rangę wśród kobiet uzyskała chęć wypełnienia czasu wolnego — średnia ogólna — 3,34 p., mieszcząc się w formule odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”. Wśród mężczyzn odpowiedź ta uplasowała się na piątym miejscu, mieszcząc się również w formule odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”, ze średnią ogólną — 2,81 p. Z kolei mężczyźni na trzecim miejscu wskazali predyspozycje umysłowe, przy średniej ogólnej — 3,00 p., która jest wyrazem odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”.

Zaprezentowane wyniki badań nie są optymistyczne, biorąc pod uwagę kontekst wskazujący na duże znaczenie podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby starsze i wykazując dużą zbieżność z tymi, które można, jak dotąd, odnaleźć w literaturze poświęconej problematyce aktywnego starzenia się, gdzie najbardziej popularna wśród tych osób jest aktywność receptywna polegająca na oglądaniu telewizji, słuchaniu radia, czytaniu gazet, najczęściej w warunkach domowych. Seniorzy są najbardziej aktywni w domu rodzinnym, gdzie korzystają z pomocy lub sami jej udzielają (por. Halicka, Halicki, 2006, s. 165).

Istnieje wiele motywów, dla których osoby te powinny angażować się w aktywność edukacyjną. Jednak najważniejszym jest konieczność dostosowania się przez nich do zmian polityczno-ustrojowych, społecznych

i cywilizacyjnych, jak również aktywne, samodzielne i niezależne w miarę możliwości i potrzeb jednostki uczestnictwo w życiu społecznym.

Ważne jest również to, że pomimo iż seniorzy są niekwestionowanymi nosicielami tradycji, to nie są oni uznanymi przekazicielami wiedzy. W związku z tym, muszą podejmować ten rodzaj aktywności z konieczności lub z własnego wyboru. Kolejnym istotnym powodem jest nadążanie za rozwojem nowych technologii, wykorzystywanych w określonych celach, a także chęć wartościowego wykorzystania czasu wolnego, jak również zaspokojenie ciekawości poznawczej i realizowanie własnych zainteresowań, które do tej pory z racji pełnienia różnorodnych ról, nie mogły zostać dostatecznie zaspokojone (Frąckowiak, 2007, s. 195).

Zakończenie

Przedstawione rozważania natury teoretyczno-empirycznej nie wyczerpują zakresu przedstawionego problemu ani sposobu jego rozstrzygnięcia. Stanowią jedynie próbę ukazania, jak ważne jest zagadnienie podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby w wieku senioralnym i jak bardzo silnie jest ono związane z problematyką przystosowaniem do starości, a co za tym idzie – z aktywizowaniem osób starszych do podejmowania różnorodnych działań pozwalających na adaptację i dostosowanie się do nieustannie zmieniającej się rzeczywistości.

Pozbawione szkolnego przymusu uczenie się w starszym wieku pozwala również tworzyć wzory pozytywnego starzenia się i przyczynia się do powstawania stylu życia, propagującego edukację jako wartość, która je wzbogaca (Czerniawska, 1998, s. 13). Edukacja bowiem, poprzez pogłębianie wiedzy jednostki i poszerzanie własnych horyzontów, stanowi jedną z najlepszych form realizacji profilaktyki patologii życia społecznego w starości. Aktywność edukacyjna zapobiega również zanikowi funkcji poznawczych, utrzymuje osoby starzejące się w dobrej kondycji umysłowej i intelektualnej, będącej warunkiem utrzymania kontaktów z otaczającym światem i społeczeństwem, a co za tym idzie – stanowiącej podstawę uczestniczenia w życiu społecznym w satysfakcjonującym stopniu (Wawrzyński, 2008, s. 279).

Bibliografia

- Active Ageing: A Policy Framework* (2002). A contribution of the World Health Organization to the Second United Nations World Assembly on Ageing, Madrid. Geneva.
- Aleksander T. (1992). Potrzeby kulturalno-oświatowe ludzi dorosłych. W: T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Czerniawska O. (1998). *Style życia w starości*. Łódź: Wyd. WSHE.
- Czerniawska O. (2007). *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wyd. WSHE.
- Dzięgielewska M. (2006). Aktywność społeczna i edukacja w fazie starości. W: B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska (red.), *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Dyczewski L. (1994). *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Fabiś A. (2006). Edukacja seniorów – odpowiedź na wymagania współczesności. *Edukacja Dorosłych*, 1-2, 33-34.
- Fabiś A. (2008). Aktywność kulturalno-oświatowa osób starszych. W: A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji.

- Frąckowiak A. (2007). Edukacja seniorów w Stanach Zjednoczonych. W: A. Fabiś (red.), *Instytucjonalne wsparcie seniorów – rozwiązania polskie i zagraniczne*. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji.
- Halicka M., Halicki J. (2006). Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych. W: B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska (red.), *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Kaczmarczyk M., Trafiałek E. (2007). Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie. *Gerontologia Polska*, 4 (tom 15), s. 116-118.
- Orzechowska G. (1999). *Aktualne problemy gerontologii społecznej*. Olsztyn: WSP.
- Perek-Białas J., Worek B. (2005). Aktywne starzenie się. Aktywna starość – określenie pojęć. W: J. Perek-Białas, B. Worek (red.), *Aktywne starzenie się, aktywna starość*. Kraków: Wyd. „Aureus”.
- Roguska A. (2009). Edukacja permanentna osób dorosłych w starości. W: T. Zacharuk, B. Boczukowa (red.), *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*. Kielce: Wyd. AP.
- Skibińska E. (2008). Proces kształcenia seniorów. W: A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M. (red.) (2006). Aktywność społeczna i edukacja w fazie starości. W: *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Tomczyk Ł. (2010). Seniorzy w świecie nowych mediów. *E-mentor*, 4 (36). Zaczepnięte 14 kwietnia 2014 r. Strona internetowa <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/36/id/776>.
- Turoś L. (2004). *Andragogika ogólna*. Wyd. III rozszerzone. Warszawa: Nowe Wydawnictwo Polskie YPSYLON.
- Wawrzyniak J. (2008). Aktywność edukacyjna jako styl życia w starości (i na emeryturze). W: R. Konieczna-Woźniak (red.), *Dorobłość wobec starości. Oczekiwania – radości – dylematy*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Summary

Educational activity as the key indicator of active participation in social life of the people in their late adulthood

The main idea of the article has been to stress the necessity of considering the old age and ageing as such in terms of dynamic ageing process of the societies as well as to demonstrate the ways and initiatives to encourage, stimulate and to initiate launching various forms of activity by OAPs, especially the educational activity which should considerably facilitate bringing those people back to active life in the society. The analyses presented are theoretical and empirical in nature. The first part of the article covers the importance of senior citizens being active in terms of getting adapted to the old age and successful ageing as well as educational activity of senior citizens, as compared with other types of activity and its significance in active participation in social life by the elderly as reported in the applicable literature. Theoretical considerations have been extended with the analysis of selected results of own research reported by the author into taking up educational and professional activity by senior-age people in the Kujawy and Pomorze Province. The entire article has been an attempt at demonstrating how important it is to consider the OAPs getting involved in educational activity and how much strongly it is connected with getting adapted to the old age, and thus activating senior citizens to launch various actions to facilitate the adaptation and getting used to the constantly changing reality.

Key words: old age, ageing, activating the senior citizens, educational activity, participation in social life

Barbara Ostafińska-Molik
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Ewa Wysocka
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży gimnazjalnej i ich znaczenie rozwojowe — próba teoretycznej i empirycznej egzemplifikacji

Jeżeli jestem, ponieważ jestem sobą i ty jesteś,
ponieważ jesteś tobą, to ja jestem i ty jesteś.
Ale jeżeli jestem, ponieważ ty jesteś tobą, a ty jesteś,
ponieważ ja jestem sobą, to nie ma ani mnie, ani ciebie
(Rabbi Mendel, za: Bradshaw, 1994, s. 58)

Autorki dokonują teoretycznej i empirycznej analizy stylów wychowania w rodzinie, uwzględniając ich charakterystykę i konsekwencje rozwojowe. Badania empiryczne prowadzone były wśród adolescentów (młodzieży gimnazjalnej) i dotyczyły percepcji stylów wychowania preferowanych przez rodziców (ujęcie subiektywne). Stwierdzono, że w rodzinach badanej młodzieży dominują: styl demokratyczny oraz liberalny kochający, zaś rzadko występują style: autokratyczny i liberalny niekochający. Potwierdzono także, że role rodzicielskie (matki i ojca) różnicują preferowane style wychowania: matki częściej preferują styl demokratyczny oraz liberalny kochający, zaś ojcowie — liberalny niekochający. Nie stwierdzono różnic determinowanych ról rodzicielską w zakresie stylu autokratycznego. Analizy potwierdziły wysoki poziom zgodności stylów wychowania preferowanych przez rodziców, co najsilniej ujawnia się w odniesieniu do stylu demokratycznego i liberalnego niekochającego, nieco słabiej w odniesieniu do stylu autokratycznego, zaś największa niezgodność wystąpiła w stylu liberalnym kochającym.

Słowa kluczowe: rodzina, dorastający, percepcja, styl wychowania w rodzinie

Wprowadzenie

Relacje i więzi wewnątrzrodzinne i ich mechanizmy są ważnym wskaźnikiem oceny funkcjonowania rodziny i stosowanych w niej metod wychowawczych, które można ująć w kategoriach stylów wychowania —

stanowiących jednocześnie czynnik prawidłowego rozwoju jednostki vs. zaburzeń w jej funkcjonowaniu. Stosunki rodzinne mają swoją specyfikę, ale jednocześnie wyznaczane są przez te same typy zależności, jakie występują w innych układach społecznych. Zbigniew Zaborowski (1976, s. 16), charakteryzując stosunki międzyludzkie, wskazuje na różne formy zależności między ludźmi (w relacjach społecznych), takich jak: 1) zależność oparta na kontroli i władzy; 2) zależność oparta na nagrodach i karach; 3) zależność informacyjna; 4) zależność psychologiczna (postawy, uczucia, oceny, wzajemna atrakcyjność, autorytet). Wszystkie formy wskazanych zależności społecznych występują także w rodzinie, mając znaczenie wychowawcze oraz wyznaczając specyfikę ról rodzinnych, sposobów wzajemnego oddziaływania oraz przekonania o specyfice i jakości owych relacji (styl wychowania). Rodzina to jednak specyficzny układ społeczny, stopniowo i w sposób naturalny podlegający przeobrażeniom, z uwagi na fakt, że partnerzy relacji dostosowują się do siebie nawzajem (rodzina jest układem dynamicznym, dostosowującym się do właściwości rozwojowych swych członków — „zmieniamy się wraz z rodzinami, rodzina zmienia się wraz z nami”).

Rodzina, pełniąc swe podstawowe funkcje: wychowania i socjalizacji, realizuje je, wykorzystując różne „środki oddziaływania wychowawczego”, co odzwierciedla się w stylach wychowania preferowanych przez rodziców.

Większość koncepcji opisujących relacje rodzinne w aspekcie oddziaływania wychowawczego ujmuje styl wychowania w kategoriach poznawczych (system przekonań) i behawioralnych (wynikające z przekonań działania i zachowania rodziców). Przekonania te wyznaczają dobór i stosowanie specyficznych środków wychowawczych, realizujących się w określonych zachowaniach rodzica względem dziecka. Styl oddziaływania wychowawczego rodziny stanowi zaś „pochodną” i „wypadkową” sposobów i metod oddziaływania na dziecko wszystkich członków rodziny (Ryś, 2001, s. 17; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002, s. 128-130), co jest szczególnie istotne w ujęciu systemowym, ale też jest przyjmowane w innych koncepcjach rodziny i wychowania w rodzinie. Ponadto w większości nowszych koncepcji podkreśla się znaczenie — nie tyle realnych sposobów oddziaływania rodziny na dziecko — ale sposobu ich postrzegania przez podmiot oddziaływania wychowawczych, co powoduje przyjęcie perspektywy badania stylów wychowania rodzicielskiego w percepcji i doświadczeniach dziecka (Czabała, 1988; Płopa, 2003). Realnie bowiem oddziałuje na rozwój i zachowania jednostki to, w jaki sposób postrzega ona świat (tu cechy i zachowania rodziców), a nie jaki on jest rzeczywiście (cechy postrzegane przez badacza lub deklarowane przez rodzica).

Styl wychowania w rodzinie — analiza teoretyczna

O stylu wychowania możemy mówić w sensie ogólnym jako o swoistym wyznaczniku jakości środowiska rodzinnego, wówczas wskazuje się, że każda rodzina ma swój niepowtarzalny, indywidualny, czyli swoisty dla siebie styl, określający sposób życia wewnątrz rodziny, sposób wyrażania uczuć, „dyscyplinowania” swoich członków, wyobrażenia o naturze wzajemnych relacji, sposobach okazywania sobie wzajemnego zrozumienia, komunikowania się oraz stosunku do świata społecznego poza rodziną. Prosto określa styl wychowania w rodzinie Hanna Liberska (2007, s. 56) jako naturalne oddziaływanie rodzica na dziecko, odzwierciedlające jakość i charakter wywieranego wpływu na psychikę dziecka (i w efekcie jego zachowanie). Styl wychowania

obejmuje zawsze sposób kontrolowania, jakość i typ udzielanego wsparcia rozwojowego, stosowane kary i nagrody w celu osiągnięcia założonych efektów wychowawczych, ilość czasu poświęcanego dziecku, a także sposób podejmowania decyzji dotyczących dziecka, czy też specyfiki norm i zasad rodzinnych związanych z podziałem obowiązków członków rodziny względem siebie oraz określaniem ról rodzinnych (Rostowska, 1995; Harwas-Napierała, 2006; Napora, Kozerska, 2010). Ostatecznie zatem, styl wychowania wyznacza określony, względnie trwały stosunek rodziców do dziecka (wychowawcy do wychowanka), stosowane przez rodziców metody wychowania (ich postępowanie, zachowania) oraz wyraża się w sposobie egzekwowania nałożonych na dziecko obowiązków i jednocześnie w poziomie respektowania jego praw. Jest to swoista koncepcja wychowania, pochodna poglądów dotyczących natury rozwoju człowieka, sprawdzana i zwykle świadomie realizowana w praktyce wychowawczej (Pluta, 1979, s. 44-45; Obuchowska, 2009, s. 6).

O stylu wychowania mówimy zatem w perspektywie zarówno jego przejawów (cechy i zachowania rodziców), jak i efektów (konsekwencji rozwojowych dla dziecka), a także z uwzględnieniem jego relacyjności i dynamizmu (przemian w toku rozwoju dziecka i rodziny, wyznaczanej także przez specyficzny układ zależności), co sygnalizuje Ryszard Praszquier (1988), wskazując, że styl wychowania to określony sposób, który rodzice stosują w celu kształtowania osobowości własnego dziecka, co wiąże się ze świadomością jego celu i sposobu działania pozwalającego ten cel osiągnąć. Dobre wychowanie polega zawsze na łączeniu różnych orientacji wychowawczych, zależnie od osobowości, poglądów i preferencji rodziców oraz ich poczucia, że realizują świadomie własną koncepcję wychowania, nie narzuconą z zewnątrz. Najważniejsze kryterium wyodrębnienia stylów wychowania stanowi charakter relacji między wychowującymi i wychowanymi, co powoduje, że ich klasyfikacji dokonujemy wedle kryteriów dlań pochodnych: *wymiar stosunku emocjonalnego* rodzica do dziecka, wyznaczany poziomem zainteresowania potrzebami psychofizycznymi dziecka i rodzajem okazywanych mu uczuć; *wymiar kontroli*, określany bądź przez jej nadmiar wskaźnikowany (1) stałą obecnością rodzica, przesadną dbałością o bezpieczeństwo dziecka, ścisłą kontrolą nad jego czynnościami; (2) poprzez właściwy poziom kontroli, oparty na wzajemnym zaufaniu i dawanej dziecku rozumnej swobodzie; (3) do niedostatku kontroli, co określa brak zainteresowania jego czynnościami i dokonywanymi wyborami (Borecka-Biernat, 2006; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002; Przetacznikowa, Makięło-Jarża, 1979).

Pierwsze badania (za: Borecka-Biernat, 1992, 2006; por. Zielińska, 2012) nad stylami wychowania były prowadzone przez Kurta Lewina, Rona Lippitta i Roberta K. White'a (1939), którzy wyróżnili trzy podstawowe style: autokratyczny, demokratyczny i liberalny (*laissez faire*), rozszerzone później o styl niekonsekwentny. Diana Baumrind (1966, s. 889, por. 1967, 1971, 1973, 1991) wyróżniła 3 style wychowawcze: permissywny (liberalny, przywalający, oparty na miłości i pozytywnych więziach emocjonalnych, ograniczonej kontroli, niestawianiu wymagań, niekonsekwencji, braniu pod uwagę opinii dziecka, niskich kompetencjach komunikacyjnych rodziców – „wychowanie bezstresowe”), autorytatywny (demokratyczny, oparty na ciepłym i okazywanym stosunku emocjonalnym, powiązany z kontrolą, ale z poszanowaniem pragnień dziecka, oraz wymaganiami ukierunkowanymi na osiągnięcia, ustalonych jasnych regułach, rzeczywistym autorytecie popartym racjonalną argumentacją – „wychowanie racjonalne”) i autorytarny (oparty na sile, posłuszeństwie, surowości i dystansie wobec dziecka, braku pochwał, braku pytania o opinię dziecka, nadmiernych wymaganiach i kontroli

— „wychowanie konserwatywne”). Eleanor Emmons Maccoby i John A. Martin (1983; por. Maccoby, 1992) dodali do tego styl odrzucająco-zaniedbujący (brak zaangażowania rodziców, brak czułości i wymagań, brak wsparcia, także informacyjnego — „wychowanie niekonsekwentne”). Autorzy dokonali charakterystyki stylów z uwzględnieniem wymiarów: kontroli, troski, jasności komunikacji, dojrzałości wymagań. Earl S. Schaefer (1959) wyróżnił podobne style, kierując się dwoma wymiarami relacji rodzicielskich: ciepło i wrogość (koncentracja na dziecku o różnej charakterystyce) oraz permissywność (brak kontroli i wymagań) i restrykcyjność (nadmierna kontrola i wymagania). Autor posłużył się jedynie nieco innym nazewnictwem, wyróżniając style: demokratyczny, pobłażliwy (ciepło, permissywność), zaniedbujący (wrogość, permissywność), nadopiekuńczy, autorytatywny (ciepło, restrykcyjność) oraz autorytarny (wrogość, restrykcyjność). Niezależnie od różnic w nazewnictwie stylów wychowania mają one następującą charakterystykę (Baumrind, 1966, 1967, 1971, 1973, 1991; Maccoby, Martin, 1983; Maccoby, 1992; Filipiak, 2002; Schaefer, 1959; 2006):

Styl autorytarny: kontrolowanie zachowań i postaw dzieci. Wychowanie odrzucające, niewrażliwe, wymagające, kontrolujące, skoncentrowane na rodzicu. *Zachowania rodziców:* chłód emocjonalny, kontrola zachowań i postaw dzieci, podporządkowanie ścisłym regułom oraz posłuszeństwo, szacunek dla autorytetu, tradycji i ciężkiej pracy jako wartości priorytetowe. Metodą wychowania jest kara i brak dyskusji o przyjętych standardach. Rodzice izolują się, kontrolują, stawiają wymagania, nie okazują uczuć. *Zachowania i cechy dzieci:* niezadowolone, wycofanie, nieufność, zmienność nastrojów, agresja wobec rówieśników, nieposłuszeństwo, brak spontaniczności, niesamodzielność, brak ciekawości świata i motywacji osiągnięć, niskie poczucie własnej wartości.

Styl autorytatywny: kierowanie aktywnością dzieci przez ustalanie reguł i standardów, przy jednoczesnym dyskusowaniu z dzieckiem na temat ich uzasadnień. Wychowanie akceptujące, wrażliwe, skoncentrowane na dziecku, ale konsekwentne, wymagające i kontrolujące. *Zachowania rodziców:* rodzice ustalają standardy i zasady, są kochający i konsekwentni, szanują decyzje dzieci, oczekują od nich zachowań odpowiednich do wieku i zdolności, respektują opinię dziecka, wyjaśniają swoje decyzje. *Zachowania i cechy dzieci:* dziecko jest niezależne, asertywne, towarzyskie, współpracujące z rodzicami, zadowolone, nastawione na sukcesy, samokontrolujące się, eksplorujące, wytrwałe, ufne we własne siły, przejawia gotowość do podejmowania ryzyka.

Styl permissywny: wychowanie bezstresowe, akceptujące, wrażliwe, skoncentrowane na dziecku, ale niewymagające i niekontrolujące. *Zachowania rodziców:* swoboda, akceptacja i gotowość do rozmowy, niemal żadnych oczekiwań i wymagań, przyzwolenie na kierowanie własnym zachowaniem, rzadkie stosowanie kar, unikanie sprawowania kontroli. Rodzice kochający, wrażliwi. *Zachowania i cechy dzieci:* dziecko nie ufa we własne siły, jest zadowolone i pozytywne, ale niedojrzałe, brak kontroli impulsów, brak dojrzałości społecznej.

Styl odrzucająco-zaniedbujący: wychowanie niewymagające, niekontrolujące, odrzucające, niewrażliwe, skoncentrowane na rodzicu. *Zachowania rodziców:* rodzice narzucają nieliczne ograniczenia, poświęcają niewiele zainteresowania i wsparcia dziecku, zainteresowani są własną aktywnością, unikają komunikacji dwustronnej, nie są zaangażowani w sprawy dzieci. *Zachowania i cechy dzieci:* nie uczestniczą aktywnie i efektywnie w zabawie, nieposłuszne, nadmiernie wymagające, przejawiają tendencję do zmiany nastroju, trudności z koncentracją, cechuje je niski próg pobudzenia i słaba kontrola emocjonalna.

W klasycznym ujęciu wskazuje się na trzy główne style wychowania, a więc: styl demokratyczny, autokratyczny (surowy i życzliwy) oraz liberalny (kochający i obojętny) oraz dodatkowo styl niekonsekwentny.

Mają one różne charakterystyki w zakresie podstawowych cech rodziny, charakteru relacji i zależności między poszczególnymi członkami rodziny, następnie sposobów oddziaływania, a także preferowanych metod wychowawczych, wynikających z przekonań na temat jednostki ludzkiej i mechanizmów jej rozwoju (Ryś, 2001).

Styl autokratyczny: charakterystyczny dla rodzin patriarchalnych, konserwatywnych, w których autorytet ma charakter formalny, zaś zwykle określany jest jako autorytet przemocy lub nadmiernego pedantyzmu. Wzajemne relacje określone są przez dystans, ewokujący kontakty o charakterze formalnym, pozbawione uczuć i dbałości o potrzeby psychospołeczne dziecka, jego zainteresowania, motywy działania, zasoby i naturalne deficyty. Jest to rodzina władzy, którą w sposób formalny sprawują rodzice, ferując zakazy i nakazy, w sposób zwykle pozbawiony argumentacji, która nie jest uznawana za konieczną, czy nawet potrzebną; wymagają bezwzględnej karności i posłuszeństwa, podporządkowania się rodzicom (zwłaszcza kulturowo „wyposażonemu” we władzę ojcu). Rodziców charakteryzuje brak tolerancji — uznają jedynie racje własne i nie tolerują jakiegokolwiek sprzeciwu ze strony dziecka, zaś wszelkie przejawy nieposłuszeństwa są surowo karane. Dziecko w takiej atmosferze rodzinnej żyje w ciągłym napięciu, cechuje je nadmierna — ale zwykle pozorna — zależność i uległość wobec rodziców, bądź w sytuacjach „granicznych” — buntowniczość i opór wobec ich wymagań. Konsekwencją formalnego narzucania własnego autorytetu jest brak internalizacji norm i wartości proponowanych przez rodziców, stąd może pojawiać się także egocentryzm i egoizm w działaniu dziecka, które łamie niewygodne dla siebie zasady w sytuacjach braku kontroli zewnętrznej (rodzicielskiej). Można powiedzieć, że wychowanie jest tu nieskuteczne, bowiem nie prowadzi do internalizacji systemu aksjonormatywnego proponowanego przez rodziców, ale nieopartego racjonalną argumentacją i emocjonalną więzią z rodzicem (brak podstaw do identyfikacji z rodzicem). Szczególnie widoczne jest to wśród adolescentów, których cechą rozwojową jest bunt służący indywidualnej kreacji. Styl autokratyczny nie jest jednorodny (surowy — określany przez ścisły nadzór, ostre represje i stawianie nadmiernych wobec możliwości dziecka wymagań, formalizm i brak okazywania miłości; życzliwy — określany przez racjonalne ograniczanie swobody, konsekwentne stawianie wymagań, ale dostosowanych do możliwości rozwojowych dziecka, w połączeniu z okazywaniem pozytywnych uczuć i troską o dobro dziecka). Jest to styl, głównie jego odmiana „życzliwa”, funkcjonalnie powiązany z wczesnym dzieciństwem, gdzie jest on zgodny z potrzebami rozwojowymi dziecka (Łobocki, 2005, s. 313).

Styl liberalny: oparty na całkowitej swobodzie dziecka, stąd przypominający wychowanie niekonsekwentne, lub ingerowanie w sprawy dziecka i jego postępowanie w sposób okazjonalny. Polega na niemal całkowitym pozostawieniu dziecka samemu sobie, niewtrącaniu się w jego sprawy, co powoduje nierzadko także tolerowanie zachowań antyspołecznych. Cechuje go brak kontroli i opieki ze strony rodziców, pobłażliwość i nadmierna uległość w stosunku do dziecka, związana ze spełnianiem jego wszelkich zachcianek. Zwykle to dziecko kieruje rodzicami, korzystając z nadmiernej swobody i przywilejów. Powoduje to, że efektem wychowania jest ukształtowanie wysokiego poczucia własnej wartości (często nieadekwatnego), ale także postaw egoistycznych, egocentrycznych, wewnętrznego niezdyscyplinowania, braku wytrwałości w działaniu, braku odporności psychicznej. Jak wskazuje Mieczysław Łobocki (2005, s. 313), dziecko zajmuje tu najwyższą pozycję w rodzinie, zaś styl ten stwarza warunki do swobodnej aktywności oraz spontaniczności dziecka, ale ukształtowane przez rodzicielskie wychowanie cechy powodują, że z trudem przystosowuje się do wymagań grupy rówieśniczej, gdyż nie posiada zdolności do współpracy.

Styl demokratyczny: uznawany za najkorzystniejszy z punktu widzenia rezultatów wychowania. Dziecko jest tu autentycznym członkiem rodziny, bierze aktywny udział w jej życiu, jest partnerem do dyskusji w rozwiązywaniu i planowaniu codziennych spraw i życia rodziny. Ma określony, wynikający ze wspólnych ustaleń, zakres obowiązków. Rodzice zwykle nie stosują kar, ale wyjaśniają dziecku zasady postępowania (metody perswazji i argumentacji). Motywują dziecko do odpowiednich zachowań z odwoływaniem się do uczuć i ambicji dziecka, stosując zachęty, dążą do ukształtowania pozytywnych i silnych więzi rodzinnych, wzajemnego zaufania, umacniania więzi sympatii i wzajemnej życzliwości. Zdaniem Mieczysława Łobockiego (2005, s. 312) polega on na nawiązywaniu przez rodziców przyjacielskich kontaktów z dziećmi, stąd umożliwia im podejmowanie decyzji w sprawach rodzinnych, kształtowanie samodzielności, zdolność do decentracji związanych z liczeniem się ze zdaniem innych. Rodzice stawiają dziecku wymagania dostosowane do jego możliwości.

Styl niekonsekwentny: oparty jest na niejednorodnych sposobach oceny i kontroli dziecka, zaś jego istotę stanowi zmienność i przypadkowość oddziaływania rodziców na dziecko. Rodzice reagują na postępowanie dziecka w sposób skrajny: nie zwracają uwagi na jego zachowanie lub stosują surowe kary; okazują zainteresowanie i czułość lub są obojętni, a nawet wrodozy. Nierzadko składają obietnice, których nie są w stanie dotrzymać, bądź obdarzają niezaskuszonymi prezentami. Dziecko w takich warunkach ma często poczucie krzywdy, zaś dalszym efektem takiego postępowania rodziców jest nauka zachowań instrumentalnych (kierowanie się interesem własnym, egoizm). Dziecko ma poczucie osamotnienia, nie znajduje bowiem trwałego oparcia wśród najbliższych mu osób, co prowadzić może do poczucia niepewności, lęku, a nawet agresji związanej z odreagowaniem doświadczanych w rodzinie frustracji (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002, s. 445). Traci też szacunek dla rodziców, którzy nie stanowią dlań autorytetu, ze względu na nieprzewidywalność ich zachowań.

Warto krótko odnieść się także do klasyfikacji stylów wychowania rodzicielskiego opisanych przez Ryszarda Praszkiara (1988), który wyodrębnił:

Styl swobodny: celem jest tu swoboda rozwoju dziecka, które jest traktowane jako pełnowartościowy człowiek, mogący decydować o sobie. Ważne są tu emocje i przeżycia dziecka oraz jego dobro. *Rodzice:* mają dużą odporność na naruszanie ich autonomii, cechuje ich tolerancja dla zachowań dziecka, radzą sobie z napięciem, są konsekwentni w swych zachowaniach. *Zalety dla dziecka:* nauka samodzielności i osobistej eksploracji świata, aktywność i zdolność do ekspresji, kreowanie własnych norm zachowań, co je utrwala, traktowanie podmiotowe i szacunek dla innych ludzi. *Wady dla dziecka:* przy nadmiernej swobodzie występuje brak odporności na przeszkody życiowe, trudności adaptacyjne, brak świadomości negatywnych emocji u innych, fałszywy obraz świata, niezdolność do okazywania w sposób społecznie akceptowany własnej niezgody.

Styl treningowy: jego celem jest likwidacja złych nawyków, modyfikacja osobowości, nauczanie rozwiązań pożądanых przez rodziców. Zakłada się tu istnienie intencji i metody, dzięki którym możliwe jest osiągnięcie pożądanых efektów. Opiera się na relacji posłuszeństwa. *Rodzice:* konsekwencja w działaniu, występowanie w roli autorytetu, adekwatne dostosowanie oczekiwań do faz rozwoju dziecka, profesjonalizm związany z doskazywaniem się, umiejętność planowania działań, wypracowanie systemu nagród i kar, niestosowanie poniżeń i brak warunkowania własnych uczuć. *Zalety dla dziecka:* kształtowanie zachowań pożądanых, choć niekoniecznie przyjemnych dla dziecka, dyscyplinowanie i oduczanie złych nawyków. *Wady dla dziecka:* nadmierny konformizm, brak własnego zdania, konieczność funkcjonowania w układach o wyraźnej hierarchii, problemy w budowaniu relacji partnerskich.

Styl terytorialny: jego celem jest kształtowanie relacji przez negocjacje. Zakłada się, że rodzice i dzieci tworzą własną przestrzeń (terytorium, granice) psychiczną i fizyczną, zaś każda ingerencja w „cudze” terytorium podlega negocjacom, co wiąże się z przyjęciem relacji partnerskiej między rodzicami i dziećmi. Konieczne są tu wzajemne ustępstwa i konfrontacje, ale potrzeby obu stron relacji traktowane są jako równorzędne. Rodzic nie korzysta z formalnego autorytetu. *Rodzice:* jasno formułują własne emocje i potrzeby, dostrzegają granice autonomii własnej i dziecka, walczą o własną autonomię, ale próbują również walkę dziecka o jego autonomię. *Zalety dla dziecka:* kształtowanie umiejętności negocjacji, mediacji i komunikowania swoich potrzeb, autonomia, zdolność do bycia we wspólnocie z własnego wyboru, szacunek dla innych, świadomość realnego układu sił w świecie, relacje partnerskie między dorosłymi. *Wady dla dziecka:* trudności w funkcjonowaniu w relacjach jako „podwładny” lub osoba „nierówna innym”, niezdolność do działania w sytuacji zewnętrznego przymusu („bo tak trzeba”), czasem zbyt płynne rozumienie norm i zasad, z odnośnieniem się do kontekstu sytuacyjnego.

Style wychowania ściśle wiążą się z modelami postaw wobec potrzeb dziecka, co eksponuje w swej koncepcji H. Rudolph Schaffer (2006, s. 260-262; por. Obuchowska, 2009, s. 6-7), którego zdaniem pierwsze trzy modele stanowią zagrożenie dla naturalnego rozwoju i autonomii dziecka, zaś pozytywny rozwojowo jest jedynie model ostatni.

Model pozostawiania zupełnej swobody: koncepcja wskazująca, że rodzice powinni unikać jakiegokolwiek wpływania na naturalny i spontaniczny proces rozwoju dziecka, zaś ich jedyną rolę stanowi tworzenie neutralnej atmosfery, nieingerującej, bowiem mogłoby to zakłócać ujawnianie się naturalnych, wrodzonych możliwości dziecka. Konsekwencją stosowania tego modelu jest ukształtowanie się osobowości onipotentnej, o nieograniczonej autonomii, egoistycznej, niewrażliwej na potrzeby innych ludzi. Jednostki takie mają trudności z akceptacją obowiązujących reguł i standardów społecznych, które są traktowane jako ograniczające swobodę, kreatywność i prawo do nieskrępowanej samorealizacji.

Model „lepienia z gliny”: metafora wskazująca, że dziecko można dowolnie formować, wedle z góry przyjętych założeń, co dokonuje się z wykorzystywaniem kar i nagród, dawaniem przykładu, kształtowaniem nawyków. Dziecko jest biernym odbiorcą bodźców, nie ma tu miejsca na jego autonomię, której przejawy są ograniczane. W konsekwencji stosowania tego modelu kształtują się osoby niesamodzielne, podporządkowane innym, niepotrafiące wyrażać własnej opinii, mające trudności z samodzielnym podejmowaniem decyzji, nieumiejące działać w sytuacjach niestandardowych, wymagających autonomii i kreatywności.

Model konfliktowy: zakładający, że dziecko od urodzenia jest aktywne, co determinują wewnętrzne dążenia i tendencje do reagowania w określony sposób. Relacje między rodzicami a dziećmi mają charakter konfliktowy, co wynika z przyjmowania odmiennych celów. Rodzic, jako osoba o większej władzy, rozwiązuje konflikty przez narzucanie własnej woli. Model ten łączy oba poprzednie, zaś charakteryzuje go zmienne, ale refleksyjne przyzwalanie na swobodne działanie w pewnych sytuacjach (np. w zabawie), zaś ograniczenie owego przyzwolenia w innych. W rezultacie jego stosowania dziecko uczy się konieczności walki o własne prawa i niezależności, ale też kształtuje się jego przekonanie, że świat opiera się na rywalizacji, którą wygrywają silniejsi. Konsekwentne i stałe narzucanie dziecku własnej woli przez rodzica może spowodować ukształtowanie się postawy bierności, bezradności, braku wpływu na otaczającą rzeczywistość, a także przekonanie, że bierność i poddanie się są najlepszą metodą przetrwania w świecie.

Model wzajemności i współdziałania: zakłada równorzędne partnerstwo dziecka w interakcjach z rodzicami, co kształtuje przekonanie o równoważności i równowartościowości partnerów interakcji, a także uczy poszanowania dla siebie i innych ludzi. Rodzice oczekują poszanowania dla siebie, przestrzegania reguły wzajemności, co jest możliwe jedynie w sytuacji podmiotowego traktowania dziecka: szacunku do jego aktywności, czasu, dokonywanych wyborów, uwzględniania jego zdania, uczciwości, lojalności, szczerości.

Znaczenie relacji wewnątrzrodzinnych – style wychowania w kontekście rozwoju

Style wychowania mają specyficzne znaczenie dla osiągniętych efektów wychowawczych, które jednak są zależne od nasilenia cech dlań właściwych (inne będą skutki dla stylu autokratycznego łagodnego, inne w wypadku silnych cech autokratycznych rodzica), a także od wieku dziecka, czyli jego potrzeb rozwojowych (inne są potrzeby małego dziecka i adolescenta; dziecko potrzebuje więcej życzliwej kontroli – styl autokratyczny, życzliwy; adolescent więcej swobody i wolności – styl liberalny czy demokratyczny). Nie bez znaczenia jest także ogólna jakość środowiska rodzinnego: jego struktura, zasoby i deficyty.

Wielu autorów wskazuje, że w okresie dorastania zarówno styl komunikowania się, jak i styl wychowania rodzicielskiego (powiązane ze sobą) stanowią ważne predyktory rozwojowe, wpływają bowiem na podejmowanie życiowych ról przez młodzież (Cooper, Grotevant, Moore, London, 1973; Campbell, Adams, Dobson, 1984). W literaturze przedmiotu wskazuje się także, że niektóre style wychowania rodzicielskiego wpływają pozytywnie, a inne negatywnie na rozwój dziecka. Zdaniem H. Rudolpha Schaffera (2006; por. Obuchowska, 2009, s. 6-7): modele pozostawiania zupełnej swobody, „lepienia z gliny” i konfliktowy są zagrożeniem dla naturalnego rozwoju i autonomii dziecka – rozbudowując ją nadmiernie lub hamując. Zbyt silna kontrola zewnętrzna powoduje kształtowanie się poczucia bezsilności i wstydu (zagrożone poczucie własne wartości), zaś jej brak może powodować poczucie zagubienia w otoczeniu i nieumiejętność stawiania granic pomiędzy własną osobą a otoczeniem. Jedynie model współdziałania oparty na zrównoważonej kontroli oraz pozytywnych uczuciach i więziach rodzinnych stanowi właściwe wsparcie dla prawidłowego rozwoju dziecka.

Także Diana Baumrind (1991; por. Schaffer, 2006, s. 245-247) stwierdza, że każdy styl wychowawczy jest powiązany ze specyficznym wzorcem cech u dziecka. Styl demokratyczny (autorytatywny) wyznacza wyższy poziom kompetencji dziecka w porównaniu z innymi stylami wychowania (w dzieciństwie i adolescencji): dzieci są bardziej pewne, mają wyższą motywację osiągnięć, odznaczają się wyższą odpowiedzialnością w sytuacjach społecznych, są szczęśliwsze, zdolne do samokontroli oraz współpracy z innymi (zarówno dorosłymi, jak i rówieśnikami). Permisywizm rodziców wyznacza co prawda aktywność dziecka, ale niepowiązaną ze stawianiem sobie celów. Ponadto dzieci te są mniej pewne siebie i niezainteresowane nabywaniem nowych umiejętności. Autorytaryzm rodziców powoduje zaś kształtowanie się postaw prowokujących, zachowań brutalnych, wzmacnia zależność od opinii innych osób (osobowość autorytarna) i jest pozytywnym predyktorem społecznej niekompetencji. Styl odrzucająco-zaniedbujący (liberalizm chłodny) powiązany jest natomiast z niedojrzałością dziecka, zarówno w sferze poznawczej, jak i społecznej.

Kenneth H. Rubin, Larry J. Nelson, Paul Hastings i Jens Asendorpf (1999, s. 937-957) opisują złożone interakcje pomiędzy postrzeganą przez rodziców nieśmiałością dzieci a stylami wychowania (matki i ojca),

wskazując jednocześnie dynamikę i stałość w czasie (badania podłużne) stwierdzonych zależności (zależność między zachęcaniem przez rodziców do niezależności a nieśmiałością dziecka).

Laurence Steinberg, Susie D. Lamborn, Nancy Darling, Nina S. Mounts i Stanford M. Dornbusch (1994) wskazali, że najmniej korzystny wychowawczo jest styl zaniedbujący, wyznaczając — szczególnie w okresie adolescencji — największe problemy przystosowawcze.

Zaburzenia w funkcjonowaniu jednostek wynikające z podlegania w dzieciństwie oddziaływaniom stylów wychowania permissywnego, demokratycznego (autorytatywnego) i autorytarnego, stanowią kolejny obszar zainteresowań badaczy. Mandeep Sharma, Novrattan Sharma i Amrita Yadawa (2011, s. 60-68) potwierdzili zależność między stylami wychowania a zaburzeniami depresyjnymi. Styl permissywny ($r = 0,3$) i autorytarny ($r = 0,27$) wyraźnie silniej i statystycznie istotnie powiązane są z depresją adolescentów niż styl demokratyczny ($r = 0,16$), stanowiąc ważny predyktor zaburzeń o charakterze internalizacyjnym.

Wiele badań potwierdza znaczenie stylu wychowania dla poziomu adaptacji społecznej dziecka: Zbigniew Marten (1994) dokumentuje pozytywne znaczenie dla przystosowania do warunków instytucji wychowawczych (przedszkola i szkoły) stylu łagodno-pobłażliwego oraz negatywne znaczenie stylu autokratycznego (co jednak zależy od formy autokracji: negatywnego, surowego, pozytywnego, życzliwego).

Anna Zielińska (2012), analizując złożone zależności między stylem wychowania rodziców a poczuciem własnej wartości i radzeniem sobie w sytuacjach trudnych u młodych dorosłych (wschodząca dorosłość), potwierdziła m.in. znaczenie stylu demokratycznego i liberalnego kochającego (korelacja negatywna) dla następujących zmiennych: brak poszanowania własnych praw, brak wiary w bycie osobą kochaną; oraz stylu autokratycznego i liberalnego niekochającego (korelacja pozytywna) dla zmiennych: obniżone poczucie własnej wartości, brak poszanowania własnych praw, brak wiary w bycie osobą kochaną. Potwierdzone zostały także złożone korelacje pomiędzy stylami wychowania a stylami radzenia sobie: emocjonalnym, intelektualnym i działaniowym, moderowane przez role rodzicielskie. Ogólnie — styl wychowania rodzicielskiego ma znaczenie dla kształtowania się poczucia własnej wartości oraz sposobu radzenia sobie w sytuacjach trudnych, ale jakość tych powiązań zależy od płci podmiotu wychowującego i wychowywanego.

Znaczenie stylów wychowania w kontekście ról matki i ojca jest kontrowersyjne, bowiem jak twierdzi H. Rudolph Schaffer (2006, s. 248), popierając to wynikami wielu badań, zależne jest to raczej od jakości i wielości doświadczeń w kontaktach z dzieckiem (opiekun podstawowy i drugoplanowy, którymi może być oboje rodziców, choć zwykle opiekunem podstawowym jest matka), a nie od płci. Jednakże oczywiste jest także, że charakter doświadczeń w relacji z dzieckiem matki i ojca jest różny, co zdeterminowane jest kulturowo, ale też powiązane jest z płcią rodzajową. Zatem zapewne racja leży po obu stronach, zwolenników różnicowanego oddziaływania matki i ojca, jak i obalających ów pogląd. Płeć różnicuje cechy i zachowania, a także role społecznie i kulturowo określone, które przekładają się na jakość kontaktu z dzieckiem, co jest pierwotnym mechanizmem wyznaczającym owo zróżnicowanie wpływu wychowawczego.

Ważnym aspektem oddziaływania wychowawczego rodziców jest spójność ich przekonań i zachowań względem sposobu wychowania dziecka. Jeanne H. Block, Jack Block i Andrea Morrison (1981) wykazali, że spójność (zgodność) wychowawcza rodziców ma pozytywne znaczenie dla przystosowania i dojrzałości

społecznej, kontroli zachowania, samodzielnego radzenia sobie w różnych, trudnych sytuacjach (niezgodność jest negatywnym predyktorem rozwojowym).

Wybiórczo przedstawione wyniki badań potwierdzają znaczenie stylu wychowania w rodzinie dla rozwoju dziecka w aspekcie zmiennych osobowościowych i powiązanych z nimi zmiennych określających jego poziom adaptacji społecznej, co stanowi przesłankę postawionych problemów badawczych.

Style wychowania w rodzinie – założenia teoretyczno-metodologiczne badań

W analizie stylów wychowania rodzicielskiego ważną kwestią powiązaną z ich efektywnością jest zgodność poglądów na wychowanie obojga rodziców. Oczywiście jest, że rodzice kształtują własne poglądy na wychowanie głównie na podstawie osobistych doświadczeń wyniesionych z rodziny pochodzenia, transponując je w przyszłość (Bradshaw, 1994), choć czasem także wynikają one z obserwacji sposobu funkcjonowania innych rodzin, a także są wynikiem osobistych studiów, czyli rozwijania własnej wiedzy na temat wychowania, na bazie wiedzy naukowej lub potocznej, literatury przedmiotu lub popularnej (szczególnie wówczas, gdy doświadczenia wyniesione z własnej rodziny są „bolesne”, traumatyczne). Ponadto wskazuje się czasem, że styl wychowania może stanowić także pochodną obowiązującej mody, lansowanej przez media, co głównie odnoszone jest do modelu liberalnego, tzw. „bezsresowego wychowania” (Szlendak, 2003; Zielińska, 2012).

Zgodność małżonków w zakresie poglądów na wychowanie jest ważnym elementem i podstawą skuteczności oddziaływania rodziców na dziecko, ale sytuacja taka jest trudna do osiągnięcia, rodzice bowiem wywodzą się zwykle z różnych środowisk rodzinnych i ogólnie wychowawczych. Mamy więc do czynienia z dwiema możliwymi sytuacjami: homogamiczną, gdy doświadczenia obojga małżonków z rodzin pochodzenia są podobne, lub heterogamiczną, gdy w rodzinach obojga małżonków preferowano różne style oddziaływania wychowawczego, inne metody wychowawcze oraz odmienne wzory postępowania uznawano za słuszne.

Wybór, a w zasadzie stosowanie, określonego stylu wychowania zależy od wielu czynników, zaś do najważniejszych należą: faza rozwoju dziecka i wynikające z niej potrzeby, możliwości dziecka, jego stan zdrowia, cechy osobowości, ale głównie poglądy rodziców ukształtowane w rodzinie pochodzenia (Bradshaw, 1994).

Style wychowania mają specyficzne znaczenie dla osiąganych efektów wychowawczych, różniąc je zależnie od nasilenia cech im przynależnych. W odniesieniu do młodzieży gimnazjalnej oczekiwane i prawidłowe sposoby oddziaływania rodziców, ze względu na młodzieńczy bunt, związany z kryzysem tożsamości potencjalnie prowadzącym do określenia własnej indywidualności, lokować je można w dwóch stylach: demokratycznym i liberalnym kochającym: młody człowiek musi się czuć przynajmniej współpartnerem w decydowaniu o własnym życiu, czyli dokonywanych wyborach autokreacyjnych (bunt jest tu naturalnym mechanizmem rozwojowym, którego nie da się „powściągnąć” metodami autokratycznymi, ani nie da się wspierać podejmowania decyzji autokreacyjnych adolescenta, stosując styl liberalny niekochający, w którym brakuje zaangażowania i zainteresowania rodziców oraz uczuć).

Oczywiście jest jednak, że rodzina jako podstawowa agenda wychowania i socjalizacji, „posługuje się” różnymi „środkami oddziaływania” (Ryś, 2001, s. 17), stanowiącymi wypadkową sposobów i metod oddzia-

hywania na dziecko wszystkich członków rodziny (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002, s. 127; Kuczkowski, 1991, s. 37).

W celu ustalenia sposobu postrzegania przez młode pokolenie swojej rodziny posłużono się koncepcją stylów wychowania w rodzinie Marii Ryś (2001). Celem badań nie było ustalenie rzeczywistego stylu wychowania w danej rodzinie, lecz określenie stylu pozostającego w świadomości młodzieży. Chodziło zatem o ustalenie, w jaki sposób badana młodzież postrzega własne rodziny w kontekście metod ich oddziaływania wychowawczego, tzn. jakie style wychowania w jej percepcji dominują w rodzinach pochodzenia. Innymi słowy, dokonano próby określenia znaczenia rozwojowego stylów rodzicielskiego oddziaływania wychowawczego w kontekście potrzeb właściwych dla adolescencji. Przyjęto też założenie, że choć badana jest percepcja i deklaracje młodzieży, a nie rzeczywisty charakter wpływu rodzicielskiego, to właśnie sposób postrzegania zachowań rodziców przez młodzież jest wyznacznikiem jej funkcjonowania społecznego (świat dla jednostki jest taki, jakim go postrzega).

Przedmiot badań stanowi sposób postrzegania rodziny przez młode pokolenie w kontekście form jej oddziaływania wychowawczego (dominujących stylów wychowania).

Problem badawczy przyjął postać następującego pytania: Jaka jest jakość środowiska rodzinnego wyznaczana stylem wychowania preferowanym przez rodziców (autokratycznym, demokratycznym, liberalnym kochającym i niekochającym) postrzegana przez młodzież jako dominująca w jej doświadczeniach życiowych?

Ze względu na fakt, iż badania mają charakter *stricte* diagnostyczny, postawiono jedynie pytania dotyczące jakości oddziaływań rodzicielskich postrzeganych przez młodzież.

Pytania badawcze wynikające z postawionego problemu są następujące:

1. Jakie style wychowania (autokratyczny, demokratyczny, liberalny kochający i niekochający) dominują w środowisku rodzinnym w percepcji badanej młodzieży gimnazjalnej?
2. W jaki sposób role rodzicielskie (matki i ojca) różnicują style wychowania (autokratyczny, demokratyczny, liberalny kochający i niekochający) w percepcji młodzieży gimnazjalnej?
3. Jaki jest poziom zgodności stylów wychowania preferowanych przez rodziców w percepcji młodzieży gimnazjalnej?

Biorąc pod uwagę potrzeby rozwojowe młodzieży gimnazjalnej, w środowisku rodzinnym powinny dominować styl demokratyczny, ewentualnie styl liberalny, kochający, co wiąże się z pojawiającą się w tym okresie i mającą wiodące znaczenie potrzebą niezależności, dążenia do samodzielności, związanej z kształtowaniem się tożsamości indywidualnej, niezapożyczanej od otoczenia (kryzys tożsamości, bunt młodzieńczy). Nie przestają jednak mieć znaczenia potrzeby afiliacyjne, a szczególnie potrzeba wsparcia w trudnym procesie autokreacji, zatem „przyzwolenie na wolność decydowania o sobie i wyboru” nie może być pozbawione pozytywnych więzi emocjonalnych (potrzeba miłości).

Hipotezy. Założono wstępnie dwie ogólne hipotezy: (H_1) w środowisku rodzinnym badanej młodzieży dominują style wychowania demokratycznego i liberalnego-kochającego; (H_2) role rodzicielskie — matki i ojca różnicowane są przez styl oddziaływania rodzicielskiego: matki i ojcowie różnią się pod względem stylu wychowania.

Metoda. Przeprowadzono badania o charakterze sondażu, z zastosowaniem rozbudowanego kwestionariusza ankiety, w którym znalazły się pytania metryczkowe, nieuwzględnione w analizie oraz wystandaryzowane i znormalizowane narzędzie do pomiaru stylów wychowania rodzinnego, w ujęciu systemowym.

Zastosowany Kwestionariusz do Badania Stylu Wychowania w Rodzinie został skonstruowany przez Marię Ryś na podstawie zaproponowanej przez Davida Fielda (1996, za: Ryś, 2001) typologii systemów rodzinnych wraz z konceptualizacją stylów wychowania jako wyznaczników jakości środowiska rodzinnego zróżnicowanego typologicznie. Autorka ujmuje rodzinę jako system o wyraźnej strukturze, w którym można określić granice wymiany informacji czy przepływu uczuć, co determinuje jakość oddziaływania wychowawczego rodziców, rozumianego jako style wychowania. Wyróżnione style wychowania: demokratyczny (partnerski), autokratyczny (władzy rodzicielskiej) i liberalny (oparty na swobodzie), z uwzględnieniem dwóch podtypów (styl kochający i niekochający), identyfikowane są przez tę samą liczbę *itemów*, pozwalających na uzyskanie wyniku surowego w granicach od 0 do 30 punktów (1-9 – bardzo małe natężenie, 10-19 – małe natężenie, 20-23 – średnie natężenie, 24-26 – wysokie natężenie, 27-30 – bardzo wysokie natężenie). Ważna jest także analiza zgodności stylów wychowania stosowanych przez oboje rodziców, co w diagnozie przypadku identyfikowane jest przez liczbę punktów różnicujących styl wychowania matki i ojca (Ryś 2001, s. 20), jednak w analizie zbiorczej określa je średnia wyników przypisanych przez młodzież obojgu rodzicom i ich wewnętrzne zróżnicowanie (odchylenie standardowe).

Badania dotyczące oceny jakości oddziaływania wychowawczego (stylu wychowania) były prowadzone wśród młodzieży (N=210), w Małopolsce i na Śląsku. Badano młodzież gimnazjalną w wieku 14-16 lat – w latach 2009-2011. Łącznie przebadano 210 osób. Badani dokonywali oceny rodziny pochodzenia pod kątem stylu oddziaływania wychowawczego.

Analizy dominujących stylów wychowania w rodzinie i ich zgodności w kontekście ról matki i ojca dokonywane były w perspektywie potencjalnych efektów rozwojowych, stanowiących jednak jedynie rezultat interpretacji dokonywanej na podstawie zgromadzonej wiedzy na temat znaczenia różnych cech środowiska rodzinnego dla rozwoju dziecka.

Przedstawiane wyniki badań są elementem szerszego projektu badawczego, obejmującego wiele zmiennych dotyczących funkcjonowania młodego pokolenia i jego determinant, realizowanego w kilku ostatnich latach w dwóch ośrodkach – małopolskim i śląskim, zaś mają charakter wstępnego pilotażu.

Style wychowania w rodzinie w percepcji młodzieży – empiryczna egzemplifikacja

Analizę stylów wychowania w rodzinie prowadzono z uwzględnieniem różnicującego znaczenia ról rodzicielskich (badani odrębnie oceniali styl wychowania preferowany przez matkę i ojca), wykorzystując zarówno wyniki surowe, jak i znormalizowane. Kolejno omówione zostaną: dominujące style wychowania w rodzinie, zróżnicowanie stylów wychowania w kontekście ról rodzicielskich (płci rodzica) oraz zgodność preferowanych stylów.

1. **Styl demokratyczny** (tab. 1; rys. 1) to sposób oddziaływania wychowawczego rodziców, którego charakterystyka w ujęciu Davida Fielda (1996) i Marii Ryś (2001) jest następująca: *poszanowanie praw*

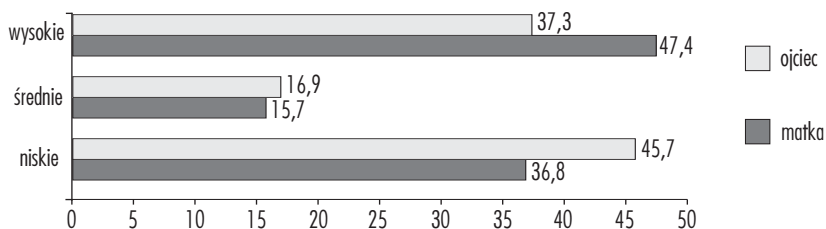
i uczuć każdego członka rodziny, poparte wzajemnym zaufaniem, sympatią i życzliwością; troska o rozwój wszystkich osób w rodzinie, wspólne planowanie działań i sposobów rozwiązywania problemów; „luźne” sposoby kontroli związane z nienarzucaniem zadań, niestosowaniem surowej represji, które zastępuje posługiwanie się perswazją i przedstawianiem argumentów uzasadniających przyjęte rozwiązania.

Tabela 1. Styl demokratyczny w percepcji młodzieży – rozkład procentowy dla ojców i matek (N=210)

STYL DEMOKRATYCZNY		Percepcja			
		MATKI		OJCA	
		n	%	n	%
Natężenie cechy	Bardzo niskie	7	3,5	8	4,5
	Niskie	66	33,3	73	41,2
	Średnie	31	15,7	30	16,9
	Wysokie	45	22,7	26	14,7
	Bardzo wysokie	49	24,7	40	22,6
	Razem	198	100,00	177	100,00
Brak danych ¹		12	5,71	33	15,71
Ogółem		210	—	210	—

Źródło: opracowanie własne

Uzyskane wyniki wskazują na wyraźne zróżnicowanie postrzegania stylu wychowania demokratycznego preferowanego przez rodziców, a także tendencję do korelacji negatywnej pomiędzy rolą rodzicielską a demokratycznym stylem wychowania: matki częściej niż ojcowie stosują ten styl wychowania (tendencja do wyników wysokich wśród matek, tendencja do wyników niskich wśród ojców). Wskazuje to na możliwość specyficznego zróżnicowania w zakresie oceny przez młodzież innych stylów rodzicielskiego wychowania.



Rys. 1. Styl demokratyczny w percepcji młodzieży (N=210)

Źródło: opracowanie własne

¹ Brak danych oznacza tu odmowę udzielania odpowiedzi na pytania dotyczące rodziny. Argumentowano to najczęściej zupełnym brakiem kontaktu z jednym lub обоjgiem rodziców (spowodowanym ich śmiercią lub brakiem więzi). Autorki uszanowały odmowę udziału w tej części badań.

2. Styl autokratyczny (tab. 2) to sposób oddziaływania wychowawczego rodziców, którego charakterystyka w przyjętej koncepcji jest następująca: *świadomość dziecka w zakresie nałożonych nań obowiązków i praw, które konsekwentnie są egzekwowane; brak okazywania uczuć, gdyż rodzice uznają je za niewłaściwe („psują” dziecko); nadmierne przywiązywanie wagi do dobrze wypełnianych przez wszystkich członków rodziny obowiązków, połączone z zaniedbywaniem troski o zaspokajanie ich potrzeb i jakość relacji rodzinnych; traktowanie sukcesów i postępów dziecka jako oczywistości, połączone z przekonaniem, że pochwała i podkreślanie jego osiągnięć jest szkodliwe w wychowaniu; nastawienie rodziców na wychwytywanie i krytykowanie błędów dziecka; brak stosowania nagród, związany z przekonaniem, że najważniejszym środkiem wychowania jest kara; ścisła kontrola relacji pozarodzinnych dziecka.*

Tabela 2. Styl autokratyczny w percepcji młodzieży – rozkład procentowy dla ojców i matek (N=210)

STYL AUTOKRATYCZNY		Percepcja			
		MATKI		OJCA	
		n	%	n	%
Natężenie cechy	Bardzo niskie	141	71,2	114	64,4
	Niskie	55	27,8	59	33,3
	Średnie	1	0,5	2	1,1
	Wysokie	1	0,5	2	1,1
	Bardzo wysokie	0	0,0	0	0,0
	Razem	198	100,00	177	100,00
Brak danych		12	5,71	33	15,71
Ogółem		210	—	210	—

Źródło: opracowanie własne

Uzyskane wyniki wskazują zdecydowany brak doświadczeń młodzieży związany ze stosowaniem przez rodziców stylu autokratycznego, a także jednorodność oceny matki i ojca – oboje rodziców nie jest przez młodzież postrzeganych jako autorytarni.

3. Styl liberalny kochający (tab. 3) to sposób oddziaływania wychowawczego rodziców, którego charakterystyka w przyjętej koncepcji jest następująca: *pozostawianie dziecku całkowitej swobody; brak hamowania jego aktywności i spontanicznego rozwoju; interweniowanie w wychowanie dziecka w wyjątkowych sytuacjach; brak stawiania dziecku wymagań i nieodwoływanie się do rodzicielskiego autorytetu; okazywanie zainteresowania sprawami dziecka wtedy, gdy ono samo tego oczekuje i żąda; połączone jednak z otaczaniem go czułością i miłością; silnie więzi rodziców z dzieckiem; kierowanie się przekonaniem, że zostawianie swobody działań i wyboru postaw jest zasadne, bo dziecko samo dorośnie i dokona właściwych wyborów.*

Tabela 3. Styl liberalny kochający w percepcji młodzieży – rozkład procentowy dla ojców i matek (N=210)

STYL LIBERALNY KOCHAJĄCY		Percepcja			
		MATKI		OJCA	
		n	%	n	%
Natężenie cechy	Bardzo niskie	5	2,5	6	3,4
	Niskie	141	71,2	143	80,8
	Średnie	41	20,7	20	11,3
	Wysokie	10	5,1	6	3,4
	Bardzo wysokie	1	0,5	2	1,1
	Razem	198	100,00	177	100,00
Brak danych		12	5,71	33	15,71
Ogółem		210	–	210	–

Źródło: opracowanie własne

Także i w tym stylu widoczna jest wyraźna tendencja do postrzegania przez młodzież rodziców jako nieprzejawiających cech i zachowań dlań charakterystycznych, wyznaczana przez zdecydowaną dominację wyników niskich, jednakże role rodzicielskie wyraźnie go różnicują: matki znacząco częściej niż ojcowie postrzegane są jako liberalne i kochające.

4. Styl liberalny niekochający (tab. 4) to sposób oddziaływania wychowawczego rodziców, którego charakterystyka jest analogiczna, ale różniująca relacje rodzinne w wymiarze więzi emocjonalnych: *pozostawianie dziecku całkowitej swobody; brak hamowania jego aktywności i spontanicznego rozwoju; interweniowanie w wychowanie dziecka w wyjątkowych sytuacjach; brak stawiania dziecku wymagań i nieodwoływanie się do rodzicielskiego autorytetu; okazywanie zainteresowania sprawami dziecka wtedy, gdy ono samo tego oczekuje i żąda, połączone jednak z brakiem okazywania pozytywnych uczuć – obojętność i chłód emocjonalny wobec dziecka; brak zainteresowania życiem i obojętność wobec spraw dziecka.*

Tabela 4. Styl liberalny niekochający w percepcji młodzieży – rozkład procentowy dla ojców i matek (N=210)

STYL LIBERALNY NIEKOCHAJĄCY		Percepcja			
		MATKI		OJCA	
		n	%	n	%
Natężenie cechy	Bardzo niskie	148	74,7	115	65,0
	Niskie	49	24,7	56	31,6
	Średnie	1	0,5	4	2,3
	Wysokie	0	0,0	1	0,6

cd. tab. 4

	Bardzo wysokie	0	0,0	1	0,6
	Razem	198	100,00	177	100,00
	Brak danych	12	5,71	33	15,71
	Ogółem	210	—	210	—

Źródło: opracowanie własne

Widoczna jest tu odwrotna tendencja niż w wypadku stylu liberalnego, kochającego: ojcowie postrzegani są częściej jako liberalni, niekochający, niż matki, choć ogólnie poziom występowania tego stylu w rodzinie jest bardzo niski.

5. Dominujące style wychowania i ich zgodność w rodzinie. W poniższej tabeli (tab. 5; rys. 2) zestawiono dane dla stylów wychowania w ocenie badanej młodzieży, wskazujące też na dominujące właściwości oddziaływania wychowawczego rodziców, związane z podziałem ról rodzicielskich – matki i ojca.

Tabela 5. Różnice w stylach wychowania matki i ojca w percepcji młodzieży – rozkład wyników i miary opisowe, wraz ze współczynnikiem korelacji Pearsona i wielkością efektu² (N=210)

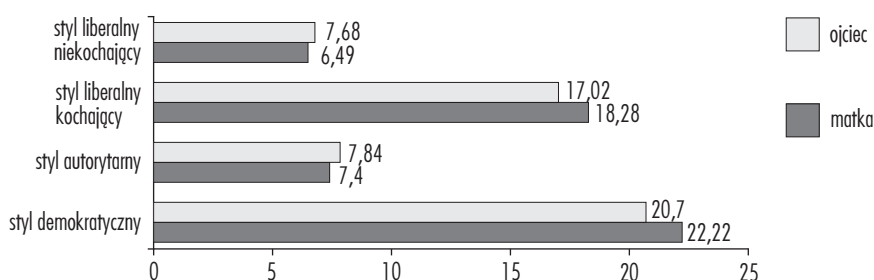
Styl wychowania	Rodzic	M	SD	test t	r	Effect size (d)
Demokratyczny	matka	22,22	5,37	t(173)=4,179; p<0,001	0,68	0,32
	ojciec	20,70	6,43			
Autorytarny	matka	7,40	5,31	t(173)=1,196; p=0,233	0,63	0,09
	ojciec	7,84	5,85			
Liberalny kochający	matka	18,28	3,63	t(173)=4,573; p<0,001	0,52	0,35
	ojciec	17,02	3,89			
Liberalny niekochający	matka	6,49	5,35	t(173)=3,392; p<0,001	0,68	-0,26
	ojciec	7,68	6,10			

Źródło: opracowanie własne

Jak wskazują wyniki analizy statystycznej (test t-studenta dla prób zależnych, współczynnik korelacji metrycznej Pearsona, wielkość efektu): matki postrzegane są przez młodzież jako bardziej demokratyczne i liberalne kochające niż ojcowie, którzy natomiast częściej postrzegani są jako liberalni niekochający. Role rodzicielskie nie różnicują natomiast autorytarnego stylu wychowania, choć tradycyjnie to ojcom przypisuje się

² Wielkość efektu odnosi się do oszacowania stopnia, w jakim efekt oddziaływania występuje w populacji. Powszechnie stosowaną jego miarą w przypadku różnicy dwóch średnich jest współczynnik d Cohena. Wartość wielkości efektu: mała d=0,2; średnia d=0,5; duża d=0,8; zob. Jacob Cohen (1988, s. 25-26); Ward Rodriguez (2007, s. 300).

silniejsze tendencje do autorytaryzmu. We wszystkich tych trzech typach stylów wynik okazał się istotny statystycznie, jednak największe zróżnicowanie wyznaczone rolą zaobserwowano w stylu liberalnym kochającym (najwyższe $d=0,35$) i demokratycznym ($d=0,32$). Korelacja pozytywna – zgodność stylów wychowania preferowanych przez ojca i matkę – w największym stopniu dotyczy zaś stylu demokratycznego ($r=0,68$) i liberalnego niekochającego ($r=0,68$), choć wyraźnie zaznacza się także w stylu autorytarnym ($r=0,63$). Najmniej zgodni rodzice są w stosowaniu stylu liberalnego kochającego ($r=0,52$), co wskazuje, że matki znacznie częściej ten styl stosują ($t(173)=4,573$; $p<0,001$), a znaczenie tego rezultatu jest jednocześnie największe, czyli z największym poziomem pewności możemy wnioskować o takim rozkładzie wyników w populacji ($d=0,35$). Wynik ten jest zgodny z ustaleniami innych autorów (np. Ziemska, 2009).



Rys. 2. Jakość środowiska rodzinnego w percepcji młodzieży – style wychowania w kontekście ról matki i ojca (N=210)

Źródło: opracowanie własne

Układ wyników jest następujący: **styl demokratyczny** jest istotnie częściej stosowany ($t(173)=4,179$; $p<0,001$) przez matki ($M=22,22$) niż ojców ($M=20,7$), ale rodzice są tu najbardziej zgodni w jego stosowaniu ($r=0,68$), zaś wynik ten cechuje względnie wysoki (w relacji do pozostałych stylów wychowania) efekt oddziaływania w populacji ($d=0,32$); **styl liberalny kochający** także istotnie częściej ($t(173)=4,573$; $p<0,001$) stosowany jest przez matki ($M=18,28$) niż ojców ($M=17,02$), ale rodzice są tu najmniej zgodni w jego stosowaniu ($r=0,52$), zaś znaczenie tego wyniku w populacji jest największe ($d=0,35$); **styl liberalny niekochający** istotnie częściej ($t(173)=3,392$; $p<0,001$) występuje wśród ojców ($M=7,68$) niż wśród matek ($M=6,49$), zaś rodziców cechuje tu największa zgodność ($r=0,68$), a jego znaczenie dla występowania takiego rezultatu w populacji jest względnie niskie ($d=0,26$); **styl autorytarny** równie często stosowany jest przez matkę i ojca ($t(173)=-1,196$; $p=0,233$), stąd brak znaczenia wyniku dla populacji ($d=0,09$), ale zgodność rodziców w jego wykorzystywaniu jest względnie wysoka ($r=0,63$).

Dokonując próby określenia dominujących cech środowiska rodzinnego, decydujących o jego jakości (widocznej też w powyższych analizach), bez uwzględnienia różnicującego znaczenia ról matki i ojca – widoczne jest najczęstsze stosowanie stylu demokratycznego, następnie liberalnego kochającego, zaś kolejne style: autokratyczny i liberalny niekochający występują wyraźnie rzadziej. Analizy wskazują, że zarówno matki, jak i ojcowie (a więc ogólnie środowisko rodzinne) w percepcji badanej młodzieży przejawiają cechy właściwe

dla momentu rozwojowego adolescentów i tym samym rodziny (rozwój zarówno jednostki, jak i rodziny jest dynamiczny – rodzina zmienia się wraz z dzieckiem, dziecko zmienia się wraz z rodziną, zgodnie z jego potrzebami). Potwierdzono zatem wyjściowe założenie, że w rodzinach adolescentów (młodzieży gimnazjalnej), powinny dominować style wychowania demokratycznego ($M_{(matka)}=22,22$; $M_{(ojciec)}=20,7$) i liberalnego kochającego ($M_{(matka)}=18,28$; $M_{(ojciec)}=17,02$). Wskazuje to zarówno na pozytywną jakość środowiska rodzinnego, jak i adekwatność (zgodność) jego cech i zachowań rodziców do potrzeb rozwojowych adolescentów. Zdecydowanie mniejsze znaczenie stylu autokratycznego ($M_{(matka)}=7,4$; $M_{(ojciec)}=7,84$) i liberalnego niekochającego ($M_{(matka)}=6,49$; $M_{(ojciec)}=7,68$) potwierdza to wnioskowanie, a więc w środowisku rodzinnym badanych osób występuje zdecydowanie mniej cech świadczących o jego rozwojowej patologii, mierzonej negatywnymi właściwościami rodziny, a także ich nieadekwatnością do potrzeb rozwojowych adolescentów.

Dyskusja wyników – analiza i interpretacja jakościowa. Dokonane analizy pozwoliły odpowiedzieć na postawione pytania badawcze wynikające z przyjętych założeń teoretycznych, popartych wybiórczymi danymi empirycznymi. Stwierdzono, że w rodzinach badanej młodzieży dominują: styl demokratyczny oraz liberalny kochający, zaś mało widoczne są cechy właściwe dla dwóch pozostałych stylów: autokratycznego i liberalnego niekochającego (pytanie 1). Potwierdzono także, że role rodzicielskie (matki i ojca) różnicują preferowane style wychowania: matki statystycznie istotnie częściej preferują styl demokratyczny oraz liberalny kochający, zaś ojcowie – liberalny niekochający. Nie stwierdzono różnic determinowanych ról rodzicielską w zakresie stylu autokratycznego (pytanie 2). Analizy potwierdzają także wysoki poziom zgodności stylów wychowania preferowanych przez rodziców, co najsilniej ujawnia się w odniesieniu do stylu demokratycznego i liberalnego niekochającego, nieco słabiej w odniesieniu do stylu autokratycznego, zaś relatywnie największa niezgodność występuje w zakresie stylu liberalnego kochającego (pytanie 3).

Dominacja w rodzinie stylu demokratycznego i liberalnego kochającego świadczy o potencjalnie pozytywnym wpływie wychowawczym rodziców, determinując jego funkcjonalność rozwojową (brak patologii) w kontekście podstawowych potrzeb ujawniających się w okresie adolescencji (potrzeba niezależności, wsparcia i miłości, wspomagające indywidualną autokreację i pokonywanie kryzysu tożsamości). Jak wskazują wyniki badań – oba te style stanowią podstawę prawidłowego rozwoju adolescenta, który oczekuje partnerskiego traktowania, poszanowania jego wyborów i decyzji, współdecydowania w ważnych dla siebie i życia rodzinnego sprawach, a jednocześnie wspierającego kontaktu z rodzicami wyznaczanego pozytywnymi emocjami (więzią rodzinną opartą na miłości). Atmosfera rodzinna określana przez dominujące w rodzinach badanej młodzieży zachowania i cechy rodziców oraz charakter relacji pomiędzy partnerami: wychowującymi rodzicami i wychowywaną młodzieżą, sprzyja kształtowaniu kompetencji poznawczych i społecznych, wspomagających indywidualną autokreację (pewność siebie, poczucie własnej wartości, odpowiedzialność w sytuacjach społecznych, samokontrola, umiejętność współpracy, wysoka motywacja osiągnięć, aktywność poznawcza, konstruktywne strategie radzenia sobie, poczucie szczęścia – optymizm).

Stwierdzona wysoka zgodność (spójność) stylów wychowania preferowanych przez oboje rodziców, a także częściowo ich komplementarność, o której jedynie hipotetycznie możemy wnioskować, ze względu na przyjęte założenia teoretyczne i metodologię badań, także stanowi pozytywny predyktor rozwoju młodego

pokolenia. Decyduje ona bowiem o konsekwencji wychowawczych oddziaływań w rodzinie, chroniącej jednostkę przed zaburzeniami. Spójność wpływów rodzicielskich stanowi bowiem predyktor prawidłowego przystosowania i dojrzałości społecznej, zdolności do samokontroli emocjonalnej, kontroli zachowania, samodzielności w pokonywaniu problemów. Niekonsekwencja rodziców może powodować poczucie zagubienia w otoczeniu i nieumiejętność stawiania granic pomiędzy własną osobą a otoczeniem, niezdolność do formowania i jednocześnie przestrzegania zasad regulujących stosunki międzyludzkie. Może też ewokować poczucie osamotnienia, poprzez brak trwałego i stabilnego oparcia wśród najbliższych, co prowadzić może do poczucia niepewności, lęku, a nawet agresji związanej z odreagowaniem doświadczanych w rodzinie frustracji. Rezultatem niespójności oddziaływań wychowawczych jest także utrata szacunku dla rodziców, którzy nie stanowią autorytetu, ze względu na nieprzewidywalność i sprzeczność ich zachowań.

Stwierdzone istotne zróżnicowanie w zakresie postrzeganych stylów wychowania matek i ojców jedynie częściowo potwierdza ich komplementarność. Można bowiem wnioskować, że model wychowania preferowany przez matki określa głównie wymiar stosunku emocjonalnego, wyznaczany poziomem zainteresowania potrzebami psychofizycznymi dziecka i rodzajem okazywanych mu uczuć (styl demokratyczny i liberalny kochający). Nie potwierdzono jednak dominacji wymiaru kontroli wśród ojców, określanego przez jej nadmiar właściwy stylowi autokratycznemu, ale pośrednio można wnioskować o niedostatku kontroli, co określa brak zainteresowania czynnościami i wyborami dziecka, cechującym styl liberalny niekochający. Można też wnioskować, że matki częściej przejawiają właściwy poziom kontroli, oparty na wzajemnym zaufaniu i dawanej dziecku rozumnej swobodzie, co cechuje styl demokratyczny. Stanowi to podstawę wnioskowania o tworzeniu atmosfery wychowawczej sprzyjającej prawidłowemu rozwojowi adolescenta częściej przez matki niż przez ojców.

Refleksja końcowa

Rodzice i adolescenti zmieniają się w toku rozwoju rodziny i rozwoju indywidualnego, co stanowi oczywistość, jednak kierunek i zakres tych zmian może mieć charakter funkcjonalny lub dysfunkcyjny rozwojowo. Rodzice muszą zmieniać charakter psychologicznej kontroli nad dziećmi, przekształcając równocześnie własne role i tożsamość, zaś dorastające dzieci — które czasowo „oddzielają się” od rodziny pochodzenia, muszą ponownie negocjować warunki własnej łączności z rodzicami (Płopa, 2003, 2005a, b). W dzieciństwie bowiem łączność ta i relacje rodzic-dziecko były asymetryczne i niedojrzałe, w okresie dorastania przekształcają się na bardziej symetryczne i dojrzałe — partnerskie (Anderson, Sabatelli, 1990, 1999). Rozwój dzieci zależy od strategii ich wychowania przyjętej przez rodziców, warunkowanej adekwatnym do kalendarza rozwoju kierowaniem ich zachowaniami. Strategie te muszą uwzględniać podstawowe cechy stylu rodzicielskiego: dostarczanie wsparcia, ciepła, akceptacji i zachęty do indywidualnego eksplorowania rzeczywistości, ale także kontroli, chroniącej przed zaburzeniami w społecznym funkcjonowaniu. Styl wychowania musi być adekwatny do wieku dziecka, z czym powiązany jest charakter udzielanego mu wsparcia i racjonalność sprawowania kontroli rodzicielskiej (Płopa, 2005b, s. 241), co przekłada się na efektywność oddziaływań wychowawczych rodziców,

stanowiących pochodną ochrony dziecka przed zagrożeniami oraz działań dyscyplinujących, uspołeczniających zachowania dziecka.

Wyniki zaprezentowanych badań dowodzą, że wskazane warunki w rodzinach pochodzenia są w znacznej mierze spełnione: rodzina zmienia się wraz z dzieckiem, co dokumentuje dominacja stylów adekwatnych do momentu rozwojowego: adoleseenci potrzebują zarówno partnerstwa, swobody, jak i opartych na pozytywnych więziach emocjonalnych różnych form wsparcia oraz nierestrykcyjnej kontroli.

Bibliografia

- Anderson S.A., Sabatelli R.M. (1990). Differentiating, differentiation and individuation: conceptual and operational challenges. *American Journal of Family Therapy*, 18, s. 32-50.
- Anderson S.A., Sabatelli R.M. (1999). *Family interaction*. Boston: Allyn and Bacon Press.
- Baumrind D. (1966). Effects of authoritative paternal control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), s. 887-907.
- Baumrind D. (1967). Child-care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), s. 43-88.
- Baumrind D. (1971). Current patterns of parental authority. Part 2. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), s. 1-103.
- Baumrind D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. W: A. Pick (red.), *Minnesota symposia on child psychology*, 7, s. 3-46. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baumrind D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), s. 56-95.
- Block J.H., Block J., Morrison A. (1981). Parental agreement-disagreement on child rearing orientation and gender-related personality correlates in children. *Child Development*, 52, s. 965-974.
- Borecka-Biemał D. (1992). Style wychowania w rodzinie a agresywne zachowania dzieci. *Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne*, 26, s. 125-141.
- Borecka-Biemał D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: UWr.
- Bradshaw J. (1994). *Zrozumieć rodzinę*. Warszawa: IPZ i T PTP.
- Campbell E., Adams G.R., Dobson W.R. (1984). Familial correlates of identity formation in late adolescence: a study of predictive utility of connectedness and individuality in family relations. *Journal of Youth Adolescence*, 13, s. 509-525.
- Cohen K. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cooper C.R., Grotevant H.D., Moore M.S., Condon S.M. (1973). *Family support and conflict: both foster adolescent identity and role taking*. Washington: American Psychological Association.
- Czabala J.C. (1988). *Rodzina a zaburzenia psychiczne*. Kraków: Sekcja Psychoterapii PTP.
- Field D. (1996). *Osobowości rodzinne*. Tłum. Z. Kościuk. Warszawa: „Logos”.
- Filipiak E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska im. K. Wielkiego.

- Harwas-Napierała B. (2006). Komunikacja interpersonalna i jej kształtowanie jako istotny wymiar jakości życia rodziny. W: T. Rostowska (red.) *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia* (s. 29-43), Łódź: Wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki.
- Kuczkowski S. (1991). *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*. Kraków: Wyd. Apostolstwa Modlitwy.
- Lewin K., Lippitt R., White R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, s. 271-299.
- Liberska H. (2007). Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.) *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (s. 53-75). Poznań: UAM.
- Łobocki M. (2005). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: „Impuls”.
- Maccoby E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: a historical overview. *Developmental Psychology*, 28, s. 1006-1017.
- Maccoby E.E., Martin J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. W: P.H. Mussen (red.) *Socialization, Personality, and Social Development*. T. 4. New York: Wiley (wyd. 4), s. 1-101.
- Marten Z. (1994). Kwestionariusze Eckarda Littmana do badania relacji wewnątrzrodziny (wyniki badań adaptacyjnych). W: J.M. Stanik (red.) *Wybrane metody diagnostyki i interwencji psychologicznej w sądowych sprawach rodzinnych* (s. 70-83). Katowice: UŚ.
- Napora E., Kozerska A. (2010). Styl wychowania i komunikacji w percepcji młodzieży wychowywanej przez samotne matki. *Studia Psychologia UKSW*, 10, s. 67-85.
- Obuchowska I. (2009). *Rodzice i style wychowania*. Część 2. *Remedium*, 9, s. 6-7.
- Plopa M. (2003). Rozwój i znaczenie bliskiej więzi w życiu człowieka. W: B. Wojciszke, M. Plopa (red.), *Osobowość i procesy psychiczne a zachowanie*. Kraków: „Impuls”, s. 49-79.
- Plopa M. (2005a). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: „Impuls”.
- Plopa M. (2005b). *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: „Impuls”.
- Pluta A. (1979). *Młodzież i dom rodzinny*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Praszkier R. (1988). *W głąb szczerości*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (2002). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.
- Przetacznikowa M., Makieło-Jarża G. (1979). *Psychologia wychowawcza, społeczna i kliniczna*. Warszawa: WSiP.
- Rodriguez W. (2007). Effect size. W: N.J. Salkind (red.), *Encyclopedia of measurement and statistics*, Vol. 1. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, s. 300.
- Rostowska T. (1995). *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Rubin K.H., Nelson L.J., Hastings P., Asendorpf J. (1999). The transaction between parents' perception of their children's shyness and their parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23(4), s. 937-957.
- Ryś M. (2001). *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Schaefer E.S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), September, s. 226-235.
- Schaffer H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora. Kraków: UJ.
- Sharma M., Sharma N., Yadawa A. (2011). Parental styles and depression among adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 57(1), January, s. 60-68.

- Steinberg L., Lamborn S.D., Darling N., Mounts N.S., Dornbusch S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, s. 754-770.
- Szlendak T. (2003). *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Zaborowski Z. (1976). *Stosunki międzyludzkie*. Warszawa: Ossolineum.
- Ziemska M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Zielińska A. (2012). Style wychowania w rodzinie pochodzenia a poczucie własnej wartości w relacjach interpersonalnych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych u młodych dorosłych. „*Ecologia Humana*”. *Kwartalnik Naukowy*, 2(10), s. 102-134.

Summary

Parenting styles in the family of origin in the perception of junior high school students and the importance of development – attempt of the theoretical and empirical exemplification

The authors made the theoretical and empirical analysis of the styles of bringing up in the family, taking into account their characteristics and implications for development. Empirical research were conducted among adolescents (high school students) and concerned the perception of upbringing styles preferred by parents (subjective approach). It was found that the families of the young people predominate: the style democratic and liberal loving, and rare styles: autocratic and liberal unloving. It was also confirmed that the roles of parents (mother and father) differentiate preferred parenting styles: mothers often prefer the style of democratic and liberal loving, and fathers – liberal unloving. There were no differences determined by parental role with regard to the autocratic style. The analysis confirmed the high level of compliance of upbringing styles preferred by parents, which reveals itself most strongly in relation to the style of democratic and liberal unloving, slightly less in relation to the autocratic style, but the greatest inconsistency occurred in the liberal loving style.

Key words: family, adolescent, perception, style of upbringing in the family

Dagmara Maria Boruc

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Poziom zadowolenia u skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładach karnych na terenie Polski

W pracy dokonano analizy poziomu zadowolenia z życia skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładach karnych na terenie Polski. Do przeprowadzenia badania wykorzystano Kwestionariusz Zadowolenia z Życia autorstwa J. Chodkiewicza. Dodatkowo zamieszczono pytania odnośnie do: płci, wieku, wykształcenia, bycia osobą niekaraną lub skazaną. Na podstawie danych uzyskanych od respondentów stwierdzono, iż występują różnice w poziomie zadowolenia z życia między osobami skazanymi odbywającymi karę pozbawienia wolności a osobami niekaranymi. Średni poziom zadowolenia z obszarów obejmujących kwestie materialne i sferę seksualną (praca, finanse, zdrowie, seksualność) jest wyższy u mężczyzn w porównaniu do kobiet. Średni poziom zadowolenia z obszarów obejmujących stosunki interpersonalne (dzieci, moja osoba, krewni, związek) jest wyższy u kobiet w porównaniu do mężczyzn.

Słowa kluczowe: poziom zadowolenia z życia, skazany, kara pozbawienia wolności, resocjalizacja, zakład karny

Wprowadzenie

Spółeczne niedostosowanie upatrywane jest przede wszystkim w przerwany, tudzież nierozpoczęty, procesie internalizacji zasad społecznego życia (Hołyst 1998/2003; Błachut, 2008)). Dysputy nad prawidłowym rozwojem społecznym człowieka, prawidłowo przebiegającą socjalizacją, która w dalszej kolejności pozwoli nowo narodzonym członkom danej zbiorowości kultywować jej zwyczaje, zapewnić ciągłość tradycji – po prostu przetrwać, od zarania dziejów była w centrum zainteresowania tak teoretyków, jak i praktyków niemal wszystkich profesji kierunków humanistycznych, w tym społecznych. Zagadnienia te studiowali: psycholodzy, filozofowie, prawnicy, kryminolodzy, pedagodzy czy teolodzy na całym świecie.

Od czasów pradawnych wychowanie i nauczanie odgrywało ogromną rolę w kulturze; w cywilizacjach starożytnego Wschodu, tj.: w Chinach – Konfucjusz i jego ruch konfucjanizmu czy buddyzm w Indiach. W starożytnej Europie prym wiodły: Sparta za czasów Likurga, w Atenach Platon, Arystoteles i Sokrates na czele oraz w Rzymie najwybitniejszy pedagog – Marek Fabiusz Kwintylijan.

W okresie średniowiecza, renesansu, oświecenia, w wieku XIX i XX powstawały coraz to śmielsze teorie, stopniowo wprowadzane w życie celem weryfikacji. Zaciekle poszukiwano „złotego środka”, cudownej recepty zawierającej lek kierujący człowieka na właściwy tor w jego rozwoju, zapobiegający pojawieniu się patologii – przestępczości. Kierunek, który pozwoli mu odnaleźć się w roli członka społeczności, stać się częścią większej całości, na którą może liczyć i która pomoże w chwilach trudnych, w momentach wymagających wsparcia.

Problem zadowolenia z życia pojawił się stosunkowo niedawno. Swój początek zawdzięcza dziedzinie psychologii określanej mianem psychologii pozytywnej. W latach 90. XX wieku Martin Seligman zapoczątkował studia nad ową sferą życia każdego człowieka.

Podążając za definicją Fahrenberga i wsp., twórcy Skali Zadowolenia z Życia określają, że zadowolenie z życia to: „indywidualna ocena przeszłych i teraźniejszych warunków życiowych oraz perspektyw na przyszłość” (Fahrenberg, Myrtek, 2005). Zadowolenie z życia zależy od wielu czynników, dlatego wydaje się niezwykle intrygujące sprawdzenie jego poziomu w warunkach mimo wszystkich specyficznych, niecodziennych – w warunkach więziennych.

We współczesnych koncepcjach psychologicznych zasadniczą rolę szczęścia jest to, iż stanowi kryterium trafności dla wielu innych pojęć, które uznawane są za adekwatne wskaźniki tak zwanego „dobrego życia”. Konkretnie i jasne określenie ich znacznie ułatwia dobranie odpowiedniej metody, a co za tym idzie – narzędzia mierzącego interesującą zmienną. W przypadku zadowolenia z życia wyznacznikami są: celowe dążenia, autonomia, sens życia, optymizm. Wszystkie one odnoszą się do wyników uzyskiwanych na skalach szczęścia (Keyes, Shmotkin, Ryff, 2002).

Dobre samopoczucie jest nieodłącznym elementem zdrowego przystosowania psychicznego jednostki. Jest zatem pozytywnym efektem, czasem jednak poziom dobrego samopoczucie obniża się. Powrót do optymalnego, pozytywnego dla jednostki poziomu jest mierzony przy uwzględnieniu sukcesu osiąganego w pokonywaniu trudności. Jeżeli zatem jednostka sprostą wymaganiom otoczenia, jej samopoczucie ulegnie podwyższeniu. Badania, które dotyczą wartości oraz celów, są niezwykle popularne. King i Broyles (1997) wykazali, że jeżeli poprosi się ludzi o wymienienie dowolnych trzech życzeń, jakie chcieliby, aby się ziściły, to w większości przypadków jest to „bycie szczęśliwym”. Badania traktujące o celach i wartościach, do których dąży człowiek, niejednokrotnie dotyczą obszaru szczęścia (np. King, Broyles, 1997).

Jednym z czołowych badaczy zadowolenia z życia Polaków jest prof. dr hab. J. Czapiński (Czapiński, 1992, 1993, 2004). Dokonał on analizy zarówno osób skazanych, jak również i tych, które nie figurują w rejestrze karnym (1992, 1993, 2004).

W przypadku osób skazanych, odbywających karę pozbawienia wolności w instytucjach totalnych, tj. zakładach karnych, nie odnotowano dużej liczby badań z tego zakresu. Studiując charakterystyki tychże osób, wydawać by się mogło, iż ze względu na występowanie u nich cech psychopatologicznych odpowiedzialnych za liczne deficyty w wielu sferach zadowolenie z życia wśród skazanych będzie plasowało się na niskim poziomie. Warto zidentyfikować czynniki powiązane z zadowoleniem z życia u osób przestępczych. Te zmienne mogą otworzyć drzwi do jeszcze lepszego zrozumienia funkcjonowania tejże grupy, a w konsekwencji przygotowania pomocy w postaci skutecznych i zintegrowanych oddziaływań resocjalizacyjnych służących readaptacji społecznej.

Metoda badawcza

Cel badań

Celem przeprowadzonych badań było poznanie poziomu zadowolenia z życia wśród skazanych odbywających karę pozbawienia wolności przy uwzględnieniu różnic płciowych (podział na skazanych mężczyzn oraz skazane kobiety odbywające karę pozbawienia wolności w zakładach karnych).

Problem badawczy i hipotezy

Główny problem badawczy został sformułowany następująco: *Czy istnieją różnice międzypłciowe w poziomie zadowolenia z życia pomiędzy skazanymi kobietami a skazanymi mężczyznami odbywającymi wyrok pozbawienia wolności w zakładzie karnym?*

Pytaniami badawczymi szczegółowymi objęto 10 aspektów życia jednostki, takich jak: zdrowie, praca i zawód, sytuacja finansowa, czas wolny, relacje z dziećmi, związek małżeński/partnerski, własna osoba, przyjaciele/znajomi, mieszkanie i seksualność, jak również trzy wymiary inteligencji emocjonalnej, m.in.: nastrój, empatię i wgląd.

- Czy występują różnice w poziomie zadowolenia z życia pomiędzy skazanymi kobietami a skazanymi mężczyznami?
- Czy występują różnice w poziomie zadowolenia z życia pomiędzy osobami skazanymi a osobami nigdy nieskanymi?
- Czy występują różnice w poziomie zadowolenia z życia pomiędzy skazanymi mężczyznami a mężczyznami nieskanymi?
- Czy występują różnice w poziomie zadowolenia z życia pomiędzy skazanymi kobietami a kobietami nieskanymi?

Na podstawie pytań badawczych wyodrębniono następujące hipotezy:

- H1. Ogólny poziom zadowolenia z życia u skazanych kobiet będzie różnił się od poziomu zadowolenia z życia u skazanych mężczyzn.
- H2. Poziom zadowolenia z życia u osób skazanych będzie różnił się od poziomu zadowolenia z życia u osób niebędących nigdy skazanymi.
- H3. Poziom zadowolenia z życia u skazanych mężczyzn będzie różnił się od poziomu zadowolenia z życia u mężczyzn nieskanymi.
- H4. Poziom zadowolenia z życia u skazanych kobiet będzie różnił się od poziomu zadowolenia z życia u kobiet nieskanymi.

Procedura badawcza

W badaniach zastosowano wystandaryzowane kwestionariusze psychologiczne oraz ankietę personalną. Dobór metody, narzędzia badawczego oraz organizacja procesu badawczego podporządkowane zostały eksploracyjno-opisowemu celowi badań. Badaniem objęto grupę skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładach karnych na terenie Polski. Grupę skazanych podzielono na mniejsze z uwzględnieniem

plci respondentów, tj. grupy skazanych kobiet i skazanych mężczyzn. W celu weryfikacji powyższych hipotez zastosowano rozkład t ze statystyką t -Studenta dla prób niezależnych oraz korelację r -Pearsona.

Organizacja badań

Badania prowadzone były, po uprzednim wyrażeniu zgody przez dyrektorów, w następujących jednostkach penitencjarnych na terenie Polski: w Zakładzie Karnym w Sztumie, w Zakładzie Karnym w Gdańsku-Przeróbce, w Zakładzie Karnym w Elblągu, w Zakładzie Karnym w Czersku, w Zakładzie Karnym w Łodzi, w Zakładzie Karnym w Grudziądzu, w Zakładzie Karnym w Krzywańcu, w Zakładzie Karnym w Krakowie-Nowej Hucie. Podczas spotkania z dyrektorami zakładów karnych złożone zostały oświadczenia, że badania będą w całości anonimowe dla skazanych odbywających karę pozbawienia wolności, co znaczyło, iż informacje podane w opisie niniejszego badania nie pozwolą na zidentyfikowanie poszczególnych respondentów uczestniczących w badaniu.

Uczestnicy badania wypełniali kwestionariusz wraz z ankietami anonimowo. Udział skazanych był dobrowolny, o czym poinformowano badanych po przedstawieniu celów badań, a przed ich rozpoczęciem. Nie zanotowano żadnego przypadku rezygnacji z udziału w badaniach. Przeciętny czas na wypełnienie kwestionariusza wraz z ankietą wynosił około 15 min. W analizach statystycznych wykorzystano dane 304 osób. Dobór próby był losowy.

Technika badania

Na potrzeby prezentowanych badań wykorzystano dwa narzędzia badawcze w formie kwestionariuszy: Kwestionariusz Zadowolenia z Życia autorstwa J. Chodkiewicza (2009). Dodatkowo zamieszczono pytania odnośnie do: płci, wieku, wykształcenia, bycia osobą niekaraną lub skazaną.

Zmienne

W omawianym badaniu o typie różnicowym przyjęte zostały następujące zmienne: (1) Zmienna wyjaśniana 1: poziom zadowolenia z życia; (2) Zmienna wyjaśniana 2: poziom inteligencji emocjonalnej; (3) Zmienna wyjaśniająca 1: płeć; (4) Zmienna wyjaśniająca 2: skazany/niekarany; (5) Zmienna wyjaśniająca pośrednicząca 1: wiek; (6) Zmienna wyjaśniająca pośrednicząca 2: wykształcenie; (7) Zmienna wyjaśniająca pośrednicząca 3: wyznanie; (8) Zmienna wyjaśniająca pośrednicząca 4: uzależnienie od alkoholu; (9) Zmienna wyjaśniająca pośrednicząca 5: uzależnienie od środków psychotropowych; (10) Zmienna wyjaśniająca pośrednicząca 6: poziom szkodliwości czynu przestępczego; (11) Zmienna wyjaśniająca pośrednicząca 7: wysokość kary pozbawienia wolności; (12) Zmienna wyjaśniająca pośrednicząca 8: rodzaj oddziaływania w zakładzie karnym; (13) Zmienna wyjaśniająca pośrednicząca 9: typ zakładu karnego; (14) Zmienna wyjaśniająca pośrednicząca 10: rodzaj zakładu karnego.

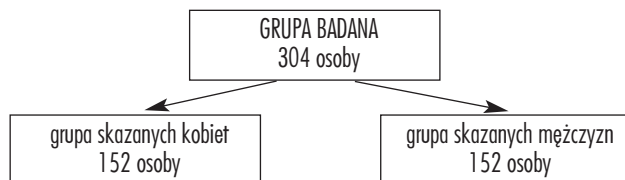
Narzędzia badawcze

W badaniach w każdym zakładzie karnym użyto Kwestionariusza Zadowolenia z Życia autorstwa Jana Chodkiewicza (2009) dla dorosłych. Kwestionariusz Zadowolenia z Życia w adaptacji J. Chodkiewicza to na-

rzędzie składające się z 70 stwierdzeń, do których badany ustosunkowuje się za pomocą 7-stopniowej skali Likerta (1 – bardzo niezadowolony, 2 – niezadowolony, 3 – raczej niezadowolony, 4 – ani zadowolony, ani niezadowolony, 5 – raczej zadowolony, 6 – zadowolony, 7 – bardzo zadowolony). Zostały one podzielone na 6 wymiarów, w których znalazło się kolejno 7 z nich. Wymiary te obejmują: zdrowie, pracę i zawód, sytuację finansową, czas wolny, kontakty z własnymi dziećmi, moją osobę, przyjaciół/krewnych/znajomych, mieszkanie, małżeństwo/związek partnerski, seksualność. Należy zaznaczyć, iż w określeniu ogólnego poziomu zadowolenia z życia pomija się wyniki uzyskane w podskalach dotyczących: dzieci i relacji z nimi, pracy i zawodu, małżeństwa/związku partnerskiego ze względu na to, iż nie wszystkich badanych powyższe dotyczą.

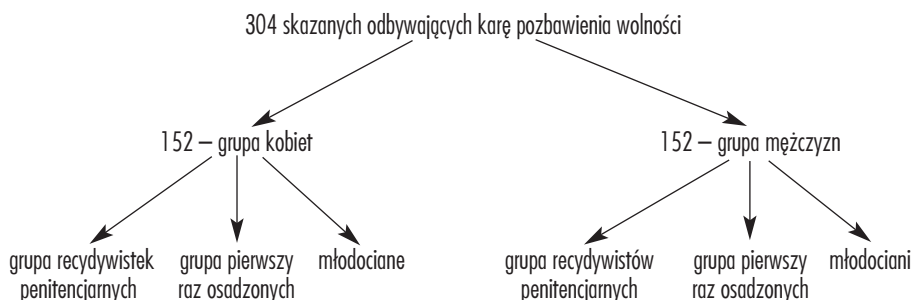
Charakterystyka osób badanych

Badaniu poddano 304 osoby skazane. Dobór próby był losowy. Na potrzeby badań losowo wybrano zakłady karne na terenie Polski. Nie przyjęto kryteriów, które miały spełniać owe placówki. Następnie, przebywającym w zakładach karnych rozdano arkusze z prośbą o ich uzupełnienie, przy zapewnieniu o całkowitej anonimowości owych badań.



Rys. 1. Grupa badana biorąca udział w badaniu – grupa skazanych

Populacja skazanych obejmowała grupę kobiet oraz mężczyzn ze wszystkich trzech grup osadzonych: recydywistów, pierwszy raz osadzonych, młodocianych. Wybór cel ze skazanymi był przypadkowy.



Rys. 2. Grupa skazanych odbywających karę pozbawienia wolności biorąca udział w badaniu

Średnia wieku wynosi $M = 33,17$ lat. Najstarsza osoba miała 70 lat, najmłodsza 19. Dominującymi osobami są zatem te mieszczące się w przedziale 20-30 lat. W grupie mężczyzn średnia wieku respondentów

jest nieznacznie niższa od tych w pierwszej i wynosi $M = 32,75$ lat. Najmłodszym uczestnikiem badania jest 19-latek, najstarszym zaś 57-latek. Średnia wieku osób odbywających karę pozbawienia wolności wynosi $M = 33,72$ lat. Najmłodsza skazana osoba ma 19 lat, najstarsza zaś 70. W omawianej grupie najwięcej osób mieści się w przedziale 20-30 lat. Natomiast najmłodszym mężczyzną odbywającym karę pozbawienia wolności jest 20-latek. Najstarszym zaś skazanym jest 57-latek. W grupie skazanych kobiet średnia wieku wynosi $M = 37,06$ lat. Najmłodszą osadzoną jest 19-lątka, najstarszą zaś 70-lątka.

Poziom wykształcenia osób biorących udział w badaniu został przedstawiony na skali porządkowej. Uwzględniono przy tym wszystkie możliwe poziomy wykształcenia, gdzie: 6 – wykształcenie niepełne podstawowe, 7 – podstawowe, 8 – niepełne gimnazjalne, 9 – gimnazjalne, 10 – niepełne średnie, 11 – średnie, 12 – niepełne zawodowe, 13 – zawodowe, 14 – niepełne wyższe i 15 – wyższe.

Wśród skazanych uczestników badania, odbywających karę pozbawienia wolności w zakładach karnych, przeważa wykształcenie podstawowe ($N = 148$, co odpowiada 48,7% całej grupy badanych). Na drugim miejscu plasują się osoby, które uzyskały wykształcenie zawodowe (84, co odpowiada 27,6%), średnie ($N = 41$, co odpowiada 13,5%) oraz wyższe ($N = 8$, co odpowiada 2,6%). Najmniej liczni są respondenci przyznający się do niepełnego wykształcenia wyższego i średniego (odpowiednio $N = 3$, co odpowiada 1%) oraz podstawowego i gimnazjalnego (odpowiednio $N = 2$, co odpowiada 0,7% badanych).

W grupie skazanych kobiet przeważają osoby ze świadectwem ukończenia szkoły podstawowej ($N = 66$, co odpowiada 43,4% badanych). W dalszej kolejności są badane z wykształceniem zawodowym ($N = 34$, co odpowiada 22,4%) oraz średnim ($N = 33$, co odpowiada 21,7%). Z dyplomem ukończenia studiów wyższych jest sześć respondentek (3,9%). Najmniej liczne są osoby z wykształceniem gimnazjalnym ($N = 4$, co odpowiada 2,6%), niepełnym średnim ($N = 3$, co odpowiada 2%), a także niepełnym podstawowym i gimnazjalnym (odpowiednio $N = 2$, co odpowiada 1,3% każdej grupy). W grupie skazanych mężczyzn z kolei dominuje wykształcenie najniższe – podstawowe ($N = 82$, co odpowiada 53,9% badanych). Następnie są osoby legitymujące się wykształceniem zawodowym ($N = 50$, co odpowiada 32,9%), niepełnym gimnazjalnym ($N = 9$, co odpowiada 5,9%) oraz gimnazjalnym ($N = 8$, co odpowiada 5,3%). Najmniej liczne są osoby z dyplomem ukończenia studiów wyższych ($N = 2$, co odpowiada 1,3%) oraz niepełnym wyższym (jedna osoba – 0,7%).

Tabela 1. Poziom wykształcenia grupy skazanych kobiet i skazanych mężczyzn (%)

Poziom wykształcenia	Skazani ogółem	Skazane kobiety	Skazani mężczyźni
Niepełne podstawowe	0,7	1,3	-
Podstawowe	48,7	43,4	53,9
Niepełne gimnazjalne	0,7	1,3	-
Gimnazjalne	4,3	2,6	5,9
Niepełne średnie	1,0	2,0	-
Średnie	13,5	21,7	5,3
Zawodowe	27,6	22,4	32,9

cd. tab. 1

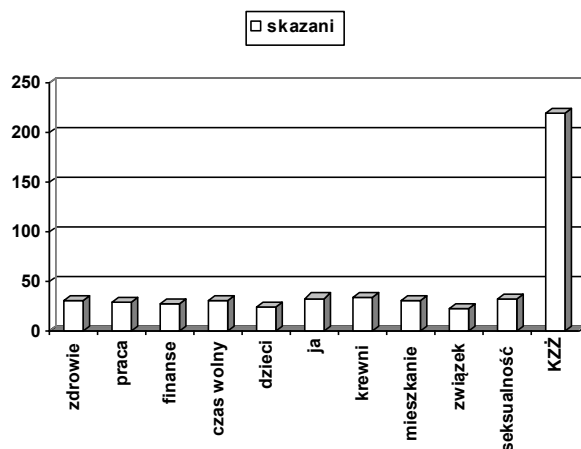
Niepełne wyższe	1,0	1,3	0,7
Wyższe	2,6	3,9	1,3
Ogółem	100,0	100,0	100,0

Rezultaty

Na potrzeby niniejszych badań wykonano statystyki opisowe dla mierzonych zmiennych. W pierwszej kolejności były to dane uzyskane na podstawie grupy osób skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym ($N = 304$). Jak widać, skośność we wszystkich analizowanych zmiennych jest ujemna, co oznacza kumulację otrzymanych wyników w obszarze danych o niskich wartościach. Największą ujemną skośnością charakteryzują się w obszarze zadowolenia z życia – zdrowie ($k = -0,248$).

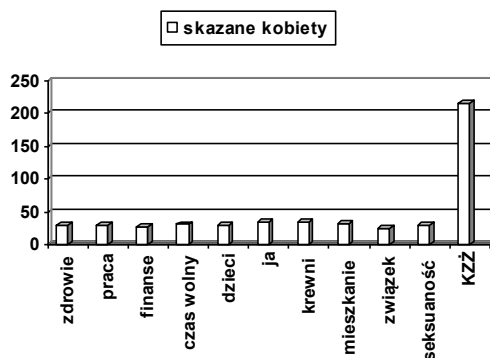
Kolejnym krokiem było porównanie średnich sum uzyskanych przez uczestników badania, którzy wypełnili Kwestionariusze Zadowolenia z Życia mierzące poziom ogólnego zadowolenia oraz zadowolenia z poszczególnych obszarów życia. Przy wyborze takiej właśnie formy analizy, kierowano się chęcią uzyskania zbiorczych wyników przy podliczeniu punktów przypisanych każdemu stwierdzeniu zawartemu w Kwestionariuszu Zadowolenia z Życia z poszczególnych podskal.

Analiza danych osób skazanych ujawniła, iż poziom zadowolenia z samego siebie (podskala – ja) oraz relacji z krewnymi/przyjaciółmi/znajomymi dla przebywających w zakładzie karnym wynosi: $M = 32,94$ i $M = 33,46$. Z kolei, na podskali seksualność wskaźnik zadowolenia z tegoż obszaru wskazywał u skazanych na poziom $M = 32,53$. Ogólny poziom zadowolenia wynosi $M = 218,51$.



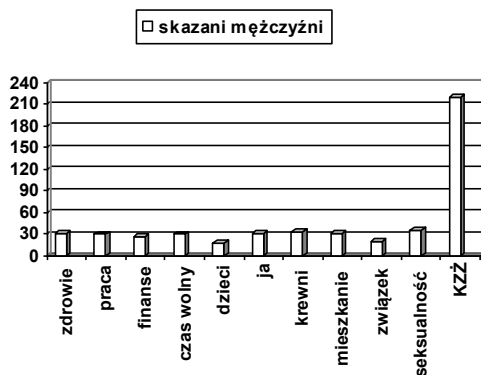
Wykres 1. Średnie sumy zadowolenia z życia wśród osób skazanych

Respondentki przebywające w zakładzie karnym charakteryzują się następującym poziomem zadowolenia z poszczególnych obszarów życia: zdrowie $M = 28,95$; finanse $M = 27,11$; czas wolny $M = 30,88$; mieszkanie $M = 32,39$; związek $M = 24,70$; seksualność $M = 28,89$ oraz ogólna skala KŻŻ $M = 216,37$.



Wykres 2. Średnie sumy zadowolenia z życia wśród grup badanych skazanych kobiet

W grupie mężczyzn skazani charakteryzują się następującym poziomem zadowolenia z poszczególnych aspektów życia. Najmniejszy poziom zadowolenia skazani mężczyźni deklarują z obszaru: dzieci oraz związek. Największy poziom zadowolenia odczuwają z aspektów seksualności. Wyniki prezentuje poniższy wykres 3.

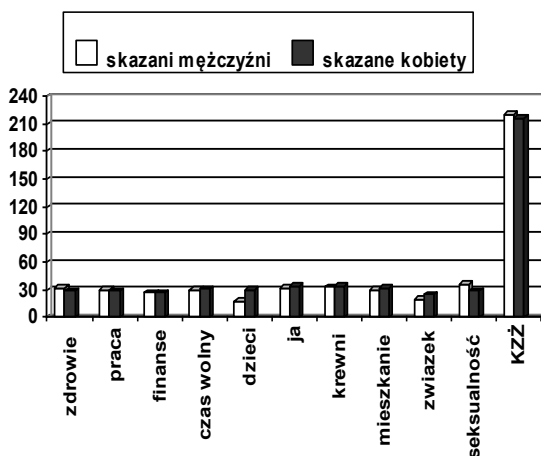


Wykres 3. Średnie sumy zadowolenia z życia wśród grup badanych skazanych mężczyzn

Z przeprowadzonych badań wynika, iż skazani mężczyźni mają wyższe zadowolenie z własnego zdrowia ($M = 32,08$), wykonywanej pracy ($M = 29,98$), sfery intymnej, jaką jest seksualność ($M = 36,17$), co potwierdza wnioski z badań Iwony Janickiej (2008), która uznała, iż mężczyźni wyżej oceniają satysfakcję

seksualną aniżeli kobiety, a przede wszystkim z ogólnego poziomu szczęścia ($M = 220,66$) w porównaniu do skazanych kobiet (odpowiednio: $M = 29,37$; $M = 29,80$; $M = 28,89$; $M = 216,37$). Wyższe wskaźniki dla płci żeńskiej z kolei występują dla podskali: czas wolny ($M = 30,88$), dzieci ($M = 29,50$), ja ($M = 34,07$), krewni ($M = 34,06$), mieszkanie ($M = 32,39$), związek ($M = 24,70$). Na prawie identycznym poziomie występuje zadowolenie ze standardu życia oraz dochodów. Dla mężczyzn średnia suma wynosi $M = 27,16$, dla kobiet $M = 27,12$. Badania traktujące o poziomie zadowolenia z życia pomiędzy kobietami a mężczyznami są niejednoznaczne. Wyniki brytyjskich badań na populacji 3077 dorosłych uczestników, których zapytano o to, jak długo byli zadowoleni w dniu wczorajszym, pokazały, iż nie ma różnic między kobietami a mężczyznami (Warr, Payne, 1982).

Dane odnośnie do poziomu zadowolenia z życia pomiędzy kobietami oraz mężczyznami są niejednoznaczne. Dla osób poniżej 30 lat większy wskaźnik zadowolenia jest po stronie kobiet, głównie jeżeli są bezdzietne. Wśród 55-latków i starszych to mężczyźni wiodą prym (Spretzer, Synder, 1974; Campbell, Converse, Rodgers, 1976).



Wykres 4. Średnie sumy zadowolenia z życia wśród osób skazanych: kobiet i mężczyzn – porównanie

Podsumowując, jak widać z powyższego zestawienia danych dla osób skazanych, bardzo istotne są obszary, które ukierunkowane są na dobra materialne, tj.: mieszkanie, praca, finanse.

Omówienie wyników

Podsumowując, dane uzyskane na podstawie wypełnionych Kwestionariuszy Zadowolenia z Życia wskazują, iż występują różnice w zakresie zadowolenia z życia pomiędzy skazanymi kobietami a mężczyznami. Kobiety odbywające karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym deklarują zadowolenie z życia we wszystkich

badanych obszarach życia. Oznacza to, iż stan ich zdrowia, rodzaj pracy, aspekt finansowy, ilość i jakość wolnego czasu, bycie matką, poziom samooceny, kontakty z krewnymi oraz przyjaciółmi i znajomymi, standard mieszkania, które posiadają oraz jakość związku, który tworzą z partnerem, jak również sfera intymna są dla nich satysfakcjonujące. Konsekwencją tego jest dominacja występowania wartości wysokich, a tym samym również deklarowany przez respondentki poziom ogólnego zadowolenia z życia. Wśród skazanych mężczyzn natomiast posiadanie dzieci/bycie ojcem oraz trwanie w związku nie jest dla większości zadowalające, dlatego w obszarach tych zauważamy przewagę wartości niskich.

Różnice pomiędzy skazanymi kobietami a skazanymi mężczyznami dotyczą przede wszystkim obszarów takich jak związek i dzieci. Zdecydowanie więcej osadzonych płci męskiej oceniło swoje relacje z partnerką i dziećmi jako mało satysfakcjonujące, co ma swoje odzwierciedlenie w wypełnionych kwestionariuszach. Różnice te mogą również mieć swoje źródło w nieumiejętności nawiązywania relacji z niemowlęciem przez mężczyzn. W umysłach ludzi zakorzenione jest przeświadczenie, iż to właśnie relacje z matką dla dziecka są najważniejsze i ojciec może nie brać czynnego udziału w wychowywaniu potomka, co w konsekwencji prowadzi do wyżej wykazanego zjawiska.

Jeżeli chodzi o zadowolenie ze związku, to wydaje się, że u partnerek osób wchodzących w kolizję z prawem wiedza lub domysły na temat tego, czym trudnią się partnerzy, wywołują zachwianie poczucie bezpieczeństwa, co prowadzić może do wzrastającego dystansu pomiędzy dwojgiem ludzi. Kolejnym wytłumaczeniem powyższego zjawiska są wykazane w niniejszym badaniu deficyty jednostek w zakresie zdolności emocjonalnej. Nieumiejętność samokontroli i podtrzymania dobrego nastroju, odczuwanie silnych i negatywnych emocji, a także brak strategii adekwatnego radzenia sobie z negatywnymi stanami może prowadzić do wolnego niszczenia istniejącego związku, czego odzwierciedleniem są deklaracje.

Prezentowane badania mają jednak swoje ograniczenia, które wynikają z zastosowania określonej metody. Ankiety czy kwestionariusze pozwalają jedynie na wgląd w deklaracje osób objętych badaniem. Wskazane wydaje się porównanie wyników na poszczególnych podskalach użytych narzędzi badawczych przy uwzględnieniu podziału na poszczególne typy i rodzaje zakładów karnych oraz rodzaj oddziaływania, któremu osadzeni zostali poddani.

Poza tym, zalecane byłoby przeprowadzenie replikacji niniejszych badań na większej grupie skazanych przebywających w zakładach karnych na terenie Polski. Ciekawe mogłyby być również dane uzyskane na podstawie odpowiedzi udzielonych przez cudzoziemców osadzonych w zakładach karnych, przez co hipoteza o zależnościach pomiędzy narodowością/określoną kulturą, w której został wychowany respondent, a analizowanymi zmiennymi mogłaby być poddana weryfikacji.

Ponadto, zaprezentowana w niniejszej pracy tak teoretyczna, jak i empiryczna analiza może być dobrym prognostykiem odnośnie do społecznego funkcjonowania przestępców – kobiet i mężczyzn, przed i po opuszczeniu instytucji totalnej. Może pomóc psychologom zajmującym się prowadzeniem indywidualnego programu resocjalizacyjnego oraz kontroli owych jednostek w dostosowaniu odpowiednich metod terapii. Co więcej, może wskazać, w jakich okolicznościach oraz z jakim prawdopodobieństwem antyspołeczne zachowania są najczęstsze i najbardziej nasilone.

Bibliografia

- Allport G. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York: Henry Holt and Company.
- Argyle M. (2004). *Psychologia szczęścia*. Wrocław: Wyd. „Astrum”.
- Błachut A.J. (2008). *Kryminologia*. Gdańsk: Wyd. „Arche”.
- Carr A. (2009). *Psychologia pozytywna*. Poznań: Wyd. „Zys i S-ka”.
- Chodkiewicz J. (2009). Adaptacja polska Kwestionariusza Zadowolenia z Życia (FLZ). *Studia Psychologiczne*, T. 47, z. 3.
- Czapiński J. (red.) (2004). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: PWN.
- Czapiński J. (1993). *Polski Generalny Sondaż Dobrostanu Psychicznego*. Warszawa-Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracownia Testów Psychologicznych.
- Czapiński J. (1992). *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracownia Testów Psychologicznych.
- Fahrenberg J., Myrtek M. (2005). *Psychophysiologie in Labor, Klinik und Alltag. 40 Jahre Projektarbeit der Freiburger Forschungsgruppe Psychophysiologie – Kommentare und Neue Perspektiven* (384-390). Frankfurt a.M.: Lang.
- Headey B., Wearing A. (1991). Subjective Well-Being: a Stocks and Flows Framework. W: F. Strack, M. Argyle, N. Schwarz, *Subjective Well-Being – an Interdisciplinary Perspective*. Oxford.
- Hołyst B. (1993/2003). *Kryminologia*. Warszawa: Wyd. „LexisNexis”.
- Hyde J.S., Frost S. (2002). Metaanalizy w psychologii kobiety. W: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice* (s. 15-47). Gdańsk: GWP.
- Kamiński M. (2006). *Gry więzienne*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Keyes C.L., Shmotkin D., Ryff C.D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 6, (1007-1022). The American Psychological Association Inc.
- King L.A., Broyles S. (1997). What Makes a Life Good? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, Vol. 75, No. 1, (156-165). The American Psychological Association Inc.
- Konopnicki J. (1971). *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa: PWN.
- LeDoux J., Phelps E.A. (2005). Sieci emocjonalne w mózgu. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP.
- Lindley P.A., Joseph S. (2007). *Psychologia pozytywna w praktyce*. Warszawa: PWN.
- Oleś P. (2002). *Wprowadzenia do psychologii osobowości*. Warszawa: Wyd. „Scholar”.
- Ostrihańska Z. (1972). Kryteria niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży. *Archiwum Kryminologii*, t. 5.
- Ostrihańska Z. (1972). Samoagresja wielokrotnych recydywistów. *Przegląd Penitencjarny*, 2.
- Pervin L. (2002). *Osobowość. Teoria i badania*. Kraków: Wyd. UJ.
- Skrzypińska K. (2002). *Pogląd na świat a poczucie sensu i zadowolenie z życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Spionek H. (1981). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Stanik B., Urban B. (2008). *Resocjalizacja*. Tom 1-2. Warszawa: PWN.
- Strelau (1985). *Temperament. Osobowość. Działanie*. Warszawa: PWN.
- Tatarkiewicz W. (1962/1990). *O szczęściu*. Warszawa: PIW.
- Tatarkiewicz W. (1978). *Historia filozofii*. Tom 1-3. Warszawa: PWN.
- Tkach Ch., Lyubomirsky S. (2006). How do people pursue Happiness? Realizing Personalists, Happiness – increasing strategies, and Well-being. *Journal of Happiness Studies* (s. 183-225).

Summary

Level of life satisfaction of the convicts serving their sentences in prisons in Poland

This work is thorough discussing the issue a life satisfaction is which. This i also the analysis of the level of the life satisfaction of convicteds serving a penalty of imprisonment from penitentiaries in Poland. The Chodkiewicz Satisfaction of Life Questionnaire was used. Differences in the level of the life satisfaction are appearing between sentenced persons serving a penalty of imprisonment and persons with no criminal record. Average level of satisfaction from areas including financial matters and the sexual sphere (work, finances, health, sexuality) is higher at men in comparing to women. Average level of satisfaction from areas including interpersonal relationships (children, my person, relatives, connection) is higher at women in comparing to men.

Key words: satisfaction of life, penalty, social rehabilitation, happiness

III. DEBIUTY NAUKOWE

Monika Chodyna-Santus

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dysleksja w mediach

Jednym z najpowszechniejszych schorzeń naszych czasów
jest przedwczesne formułowanie opinii
Frank McKinney Hubbard

W artykule przedstawiono analizę przekazów medialnych na temat dysleksji, koncentrując się na kontrowersjach i emocjach dotyczących zaburzenia występujących w opinii publicznej. Dostępna w mediach wiedza publicystyczna i potoczna stają się cennym źródłem informacji o nastrojach społecznych i postawach wobec dysleksji. Wymowa artykułów prasowych, wpisów na forach, blogach internetowych, grafika internetowa może wskazywać na niewłaściwe rozumienie zjawiska, negatywne postrzeganie osób z dysleksją czy na swego rodzaju „epidemię” czy „modę edukacyjną”. Takiemu postrzeganiu dysleksji przeciwstawiają się osoby nią dotknięte, ich rodziny oraz naukowcy zajmujący się badaniami tego zjawiska. W świetle rodzących się kontrowersji i polemik, licznie występujących w przekazach medialnych, potrzeba dalszych badań nad zjawiskiem, propagowanie rzetelnej wiedzy oraz wprowadzenie koniecznych zmian systemowych stają się warunkami niezbędnymi do pełnego zrozumienia zaburzenia.

Słowa kluczowe: pedagogika, dysleksja, media, potoczna wiedza o dysleksji, publicystyczna wiedza o dysleksji, postrzeganie dysleksji

Analizując temat dysleksji¹ poruszany w mediach, można odnieść wrażenie, że aura wokół tego zaburzenia przypomina informacyjny chaos, który można sprowadzić do ścierających się, opozycyjnych względem siebie poglądów i przekonań. Wyróżnić można wśród nich opinie opisujące dysleksję jako odrębną jednostkę nozologiczną (dysleksja, a dokładniej specyficzne zaburzenia czytania oraz specyficzne zaburzenia opanowania poprawnej pisowni, została umieszczona w międzynarodowych klasyfikacjach chorób i zaburzeń rozwojowych ICD-10, a także DSM V) oraz kontrastujące z nimi poglądy, podające w wątpliwość istotę oraz występowanie

¹ Artykuł porusza temat dysleksji w znaczeniu ogólnym, bez wyodrębniania jej poszczególnych typów, gdyż nie są one różnicowane w powszechnej świadomości społecznej, co stanowi podstawę przeprowadzonej analizy.

tego zjawiska, pojawiające się głównie w relacjach przekazujących wiedzę potoczną. Dostępność współczesnych mediów z jednej strony przyczynia się do szybkiego zdobywania wiedzy, czy raczej informacji, z drugiej jednak strony zasadne może być pytanie, czy informacje te, bez głębszej refleksji i eksploracji tematu, nie stają się jedynie krótkimi wzmiankami, „nagłówkami”, które docierają do odbiorcy mimo woli, jednak często stanowią podstawę do zabierania głosu w dyskusji. Przestrzeń, w której żyjemy, wypełniona jest medialnymi wiadomościami, obrazami, skrótami myślowymi, wynikami badań naukowych, blogami, czatami, grafikami internetowymi czy memami. Nawet nie zagłębiając się w określony temat, będąc biernym uczestnikiem debaty publicznej czy życia społecznego, można posiadać pewne informacje, można wiedzieć, czy raczej, co wydaje się bardziej adekwatne – „mieć pojęcie”. Kto chce posiadać wiedzę, opiera się w dużej mierze na wiedzy naukowej lub sam ją tworzy, dopuszczając w swoich analizach (świadomie lub nie) wiedzę publicystyczną czy potoczną. Na zjawisko włączania potoczności do dyskursu naukowego zwraca uwagę J. Rutkowiak:

W pozycji potoczności występującej w wiedzy o wychowaniu zawiera się pewien paradoks. Z jednej strony zwolennicy paradygmatu naukowego wykazują dbałość o niedopuszczenie potoczności, która – jakoby – zawiera w sobie wiedzę gorszą, pośledniego gatunku, z drugiej zaś ów język „niepożądany” rozgościł się w tematyce wychowawczej i występuje często także i w wypowiedziach pedagogów-profesjonalistów (Rutkowiak, 1996, s. 28).

Przyjmując, za przytoczoną wyżej autorką, rozróżnienie wiedzy o wychowaniu na naukową, potoczną, publicystyczną, religijną, mityczną, filozoficzną i wiążącą się ze sztuką, w artykule podjęto próbę analizy trzech pierwszych rodzajów wiedzy dotyczącej zjawiska dysleksji w przekazie medialnym. Ciekawe jest określenie „wiedza w publicystyce”, zaprezentowane przez H. Ostrowicką-Miszewską, które podkreśla wielość odmian wiedzy konstruowanych (tworzonych i przetwarzanych) w publicystyce. Wiedza potoczna wpisana w realia masowego komunikowania i kultury popularnej staje się wiedzą publicystyczną (Ostrowicka-Miszewska, 2006, s. 32). Pozostając przy podziale zaproponowanym przez J. Rutkowiak oraz nawiązując do socjologów wiedzy, którzy „od dawna zwracają uwagę na bogactwo dróg i wyników ludzkiego poznania, wśród których nauka zajmuje tylko jedną z możliwych pozycji” (Rutkowiak, 1996, s. 24), przedmiotem niniejszej analizy staje się wiedza publicystyczna oraz potoczna, która w wyniku nieustannego rozwoju i ekspansji środków masowego przekazu staje się coraz szerzej rozpowszechniana. Co istotne, w dobie współczesnych mediów interaktywnych, tradycyjny podział na odbiorcę i producenta staje się nieaktualny, odbiorca bowiem może stać się jednocześnie producentem, przetwarzając, wysyłając czy przekazując pewne treści. W tej sytuacji dyskurs czy debata na dany temat może wyjść poza świat wirtualny, przybrać formę realnych zachowań lub reakcji względem zjawiska czy osób, co może mieć miejsce w przypadku postrzegania zaburzenia, jakim jest dysleksja czy osoby z dysleksją.

Przyjmując definicję mediów jako „urządzenia i instytucje, za pomocą których kieruje się pewne treści do bardzo licznej i zróżnicowanej publiczności; prasa, radio, telewizja, także film, książki, nagrania muzyczne (...) oraz nowe media w tym internet” (*Encyklopedia PWN*, 2014), można zauważyć, że temat dysleksji jest często poruszany w przestrzeni publicznej.

Wiedza naukowa

W przypadku dysleksji, podobnie jak przy analizach innych form zaburzeń, dostępne są liczne publikacje naukowe, artykuły, materiały pokonferencyjne, wyniki badań naukowych, w tym również doniesień medycznych. Wielość dostępnych opracowań dowodzi, że dysleksja jest zagadnieniem często podejmowanym przez naukowców, a cenne merytorycznie publikacje, z różnych dziedzin naukowych, świadczą o dużym zainteresowaniu tematem. W dostępnych pozycjach naukowych analizie poddaje się zarówno historyczny rozwój badań nad zjawiskiem, wciąż niedostatecznie dobrze znaną etiologię zaburzenia, metody pracy z osobami z dysleksją czy badania naukowe, w tym wykorzystujące nowoczesne metody neuroobrazowania mózgu. Fakt, iż dysleksja jest zaburzeniem złożonym, którego nie można jednoznacznie definiować, a wśród prób jego zdefiniowania można wyróżnić definicje psychologiczne i pedagogiczne, opisowe i przyczynowe, medyczne czy te powiązane z edukacją (Krasowicz-Kupis, 2013, s. 47), może świadczyć o jej interdyscyplinarnym charakterze, a co się z tym wiąże — o wielokontekstowym ujęciu tematu w mediach.

Jedne z definicji opisują dysleksję jako zaburzenie, które nie obejmuje jedynie wąskiego problemu trudności z czytaniem, lecz dysfunkcję, którą należy wyjaśniać zarówno na poziomie biologicznym, poznawczym, jak i behawioralnym, zwracając jednocześnie uwagę na czynniki środowiskowe (Frith, 2008, s. 72). Należać do nich mogą zarówno czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym, kulturowym, jak i edukacyjnym, do których można zaliczyć m.in. postawy wobec uczniów z dysleksją w szkole i otoczeniu (Krasowicz-Kupis, 2013, s. 14). „Wpływ czynników kulturowych jest na tyle zróżnicowany, że w pewnych kontekstach zaburzenia związane z dysleksją nie są dotkliwe dla osób nimi dotkniętych, zaś w innych powodują znaczne utrudnienia w życiu, a nawet cierpienie” (Frith, 2008, s. 100). Indywidualne zróżnicowanie w obrębie dysleksji może być wyjaśniane przez splot wewnętrznych i zewnętrznych wpływów, takich jak: płeć, wiek, umiejętności, osobowość, motywacja, system nauczania, natura języka i ortografii, wsparcie społeczne, które w ścisłym sensie nie są znaczące dla przyczyny zaburzenia, lecz mogą pogarszać lub poprawiać obraz kliniczny (Frith, 2008, s. 82). Przekaz medialny dotyczący zaburzenia, który w dużej mierze odzwierciedla postrzeganie i nastawienie społeczne względem dysleksji i osób z dysleksją, jest jednym z ważnych czynników środowiskowych. To właśnie ten szerszy kontekst związany z komunikacją i funkcjonowaniem emocjonalno-społecznym osób z dysleksją zależy od sposobu przedstawiania zjawiska poprzez środki masowego przekazu. Z tych właśnie powodów analiza wiedzy zarówno publicystycznej, jak i potocznej staje się ważnym elementem dla zrozumienia istoty problemu.

Wiedza publicystyczna

Temat dysleksji, jako zjawiska cieszącego się dużym zainteresowaniem społecznym, podejmowany jest często w prasie, jak również w audycjach radiowych czy programach telewizyjnych. Wiedza publicystyczna zwraca uwagę na problemy społeczne, w tym wypadku na zjawisko dysleksji, które nie jest jedynie problemem edukacyjnym czy wychowawczym, ale może być również rozpatrywane w kategoriach socjologicznych czy nawet marketingowych, a nieskomplikowany język przekazu publicystycznego wpływa na łatwiejszy odbiór

poruszanej kwestii. Nie oznacza to jednak, że owa prostota języka, łatwość odbioru czy powierzchowność w analizowaniu problemu nie jest poddawana krytyce czy szczególnej uwadze.

Krytykowana, głównie przez naukowców, za małą precyzję języka, niedoskonałość wywodu, emocjonalność, aktualizm — publicystyka zwraca uwagę szerokiej publiczności na niewrażliwe zjawiska społeczne; włączając język potoczny, formułując slogany, potrafi postawić kwestię, czy uporczywie się o nią upominać (Rutkowiak, 1996, s. 31).

Oprócz przystępności w odbiorze, aktualności, docieklivosti, osobiłą cechą publicystyki jest tendencyjność, wyraźnie zaznaczająca się w komentarzach, reportażach, relacjach czy felietonach. Niniejszą analizę ograniczono do prasy, a dokonany przegląd nie był podyktowany selekcją źródeł ze względu na — przykładowo — poczytność i nakład, nurt polityczny czy ideologiczny danego tytułu wydawniczego. Wręcz przeciwnie — analizą objęto wiele dostępnych na rynku publikacji, a jedynym przyjętym ograniczeniem był czas ukazania się poszczególnych tytułów. Przyjętą cezurę czasową stanowi rok 2002, w którym wprowadzono obowiązkowy egzamin gimnazjalistów, a właśnie w tej grupie problem dysleksji wywołuje najwięcej emocji, gdyż wyniki uzyskane z egzaminu warunkują możliwość dostania się do wybranego liceum. Wspomniana emocjonalność i tendencyjność wyraża się już w samych tytułach publikacji, żeby wymienić zaledwie kilka²:

- Pisać z błędami karzdemu uczniowi opłaca się (*Dziennik*, 29.09.2006)
- Dysleksja bez ulgi (*Wprost*, 14.08.2009)
- Dysuczniowie (*Newsweek*, 13.09.2009)
- Tylko wcześniej wykryta dysleksja będzie legalna (*Gazeta Wyborcza*, 03.02.2010)
- Taktyka na dyslektyka (*Przewodnik Katolicki*, 25.09.2010)
- Jak zostać królem dyslektykuff? (*Newsweek*, 28.03.2011)
- Wyścik do zaświatów o dysleksji (*Gazeta Wyborcza*, 15.07.2011)
- Buł dysleksji (*Gazeta Wyborcza*, 29.09.2014)
- Zdaniem nauczycieli dysleksja to fanaberia albo usprawiedliwienie lenistwa lub głupoty. Dlaczego są niedouczeni? (*Gazeta Wyborcza*, 29.09.2014).

Powyższe przykłady mogą sugerować pewne nieprzychylnie nastawienie wobec zaburzenia, wybrane tytuły rzucają cień na wiarygodność zaświadczeń wydawanych przez poradnie pedagogiczno-psychologiczne, podają w wątpliwość uczciwość uczniów z dysleksją i ich rodziców, wyraźnie dezawuuują istotę zaburzenia, opisując je w kategoriach oszustwa czy prób „ograniczenia systemu”. Wpisują się one w obiegowe opinie na temat zaburzenia, powielając przekonanie o wyimaginowanym zaburzeniu i pewnego rodzaju „modzie edukacyjnej”.

Znaleźć można jednak (występujące w mniejszości) tytuły broniące tezy opisującej dysleksję jako realny problem, z którym przyszło się mierzyć uczniom, ich rodzinom i nauczycielom. Przedstawiają one dysleksję w kategoriach uciążliwego zaburzenia, którego skutki można zniwelować regulacją i rzetelną pracą:

² We wszystkich przytaczanych w artykule fragmentach tekstów zachowano zapis oryginalny.

- Pokaż, jak walczyć z dysleksją (*Gazeta Wyborcza*, 21.05.2007)
- Uczniom z dysleksją trzeba pomagać (*Rzeczpospolita*, 23.09.2009)
- Dysleksja to nie bariera, bariera to otoczenie (*Gazeta Wyborcza*, 12.11.2014)

Również wymowa tekstów często wskazuje na emocjonalność, skrajną subiektywność, wyraźne, silnie zaznaczone stanowisko w podejmowanym temacie, o czym świadczą poniższe fragmenty tekstów publicystycznych, które mogą zostać odczytane jako polemiczne czy wręcz prowokacyjne, nierzadko traktujące osoby z dysleksją jako przedmiot kpín i obelg.

- Dyslektyk z kwitkiem może bezkarnie robić w tekście błędy, bazgrać jak kura pazurem i dłużej zdawać egzaminy (Sowa, Biełkowska, Grabarczyk, 2006).
- Rozmowa dwóch gimnazjalistów w tramwaju: – Nie chce mi się uczyć, mam dosyć szkoły. To załatw sobie papier, że masz dysleksję, będziesz miał spokój. Czy każdy dyslektyk to potencjalny leń i naciągacz? (Krzyszkowska, 2010).
- Matura z polskiego to stres zarówno dla naszych pociech, jak i dla nas samych. Na szczęście mój kot od razu zaznaczył pazurem kwadracik „dysleksja” i później nie musiał się wysilać. Trochę kłopotów sprawiło mu przeczytanie ze zrozumieniem artykułu o hipnozie, ale trzeba przyznać, że tekst zaczerpnięty z brukowego miesięcznika „Focus” nie był przesadnie komunikatywny. (...) Wprawdzie przeciętny maturzysta powinien udowodnić, że potrafi czytać ze zrozumieniem, ale to akurat mojego kota nie dotyczy. On się przyznał, że ma dysleksję, więc jest usprawiedliwiony (Wencel, 2009).

W sukurs tym opiniom przychodzą obserwacje naukowców lub praktyków, którzy zestawiają powszechne, często potoczne, sądy z wynikami badań empirycznych czy własnymi doświadczeniami. W wypowiedziach komentarzów konfrontują rozpowszechnione tezy kwestionujące istnienie dysleksji, sugerujące, że zjawisko to należałoby raczej traktować jako pewnego rodzaju „konstrukt społeczny”, „modę” czy „panaceum na szkolne niepowodzenia”, z wiedzą opartą na faktach i rzetelnych badaniach.

Bo problem dysleksji nie ogranicza się do czytania, pisania i liczenia. Ludzie nią obciążeni mają problemy z koordynacją ruchową, są mało zwinni, nie potrafią odtworzyć kroków w tańcu, złapać piłki, trafić do celu. Wszystko „leci im z ręką”, prawe myli się z lewym. Gubią się nawet z mapą w ręku, ponieważ orientacja przestrzenna nie jest ich mocną stroną. Nauka języków przychodzi im z trudem, bo nie odróżniają grup głosek – „wyraży się zlewają” (Drosio-Czaplińska, 2014).

(...) specjaliści nie mają wątpliwości: dysleksja istnieje. – Potwierdzają to liczne badania – mówi Iwona Sałacka. – Nowoczesne techniki neuroobrazowania pokazują, że mózgi dzieci z dysleksją działają inaczej, niż dzieci bez niej. Owszem, słychać głosy, że „kiedyś dysleksji nie było”, ale to nieprawda. Dysleksja była, ale nie wszystkie dzieci posyłano do szkół i nie wszystkie kontynuowały edukację po podstawówce. Te z trudnościami kończyły naukę wcześniej (awe, 2014).

No cóż, panie ministrze Marciniak, ja, jako pisarz, przez długi czas myślałem podobnie. Że każdy ma obowiązek czytać dużo, gładko i śpiewająco, a jeśli ma z tym kłopoty, to jego wina, bo jest cienkim waflem. Dopiero kiedy problem pojawił się w mojej rodzinie, zorientowałem się, że dysleksja ma inny typ umysłu niż ja, umie inne rzeczy niż ja, a pewnych rzeczy nie umie. Dysleksja jest rozpoznana jako choroba od dziesięcioleci, związana jest z odmiennością neurologiczną, a pewne jej zwiastuny (np. brak raczkowania albo słabe raczkowanie), pojawiają się, zanim w ogóle można myśleć o nauce czytania (Piątek, 2009)³.

Jak powierzchowna bywa wiedza dotycząca dysleksji, może świadczyć zgoda niewinne użycie określenia „orzeczenie” w zamian za „opinia”. Choć wydawać się to może drobną subtelnością, dla uświadomionych osób jest znaczącą różnicą. Opinie wydawane przez poradnie pedagogiczno-psychologiczne dotyczą m.in. nauki w klasie terapeutycznej, dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych ucznia, przystąpienia ucznia z zaburzeniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się do egzaminu gimnazjalnego, maturalnego w warunkach i formie dostosowanych do jego indywidualnych potrzeb psychofizycznych. Orzeczenia natomiast dotyczą m.in. potrzeby kształcenia specjalnego uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi, potrzeby indywidualnego nauczania uczniów, których stan zdrowia uniemożliwia naukę w szkole czy zespole klasowym. Odnoszą się do uczniów niesłyszących i słabosłyszących, niewidomych i słabo widzących, niepełnosprawnych ruchowo, niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym; z autyzmem, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zagrożonych niedostosowaniem społecznym, niedostosowanych społecznie, z zaburzeniami zachowania, zagrożonych uzależnieniami (DzU 2008, nr 173, poz. 1072).

W Polsce od lat wzrasta liczba uczniów ze zdiagnozowaną dysleksją. Ilu z nich zdobyło takie orzeczenie nie-ucziwie, tego nikt nie wie, ale i tak w obiegowej opinii, każdy może sobie coś takiego załatwić i potem w szkole liczyć na ulgi (Krzyżkowska, 2010).

Od 1 września uczniowie, którzy zmagają się z dysleksją, dysgrafią, dyskalkulią i dysortografią będą mieli łatwiej. Dlaczego? Już nie będą musieli odnawiać orzeczeń o dysfunkcji, które dostawali z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Będą one wydawane raz na cały okres nauki (Odicowa & Sklepik, 2011).

W Krakowie już co czwarty uczeń ma orzeczenie dysleksji, we Wrocławiu — co piąty. W Warszawie dyslektyków jest najwięcej — ok. 30 proc. (Suchecka, 2013).

W 2002 r. w Polsce orzeczenie o dysleksji miało trochę ponad 7 proc. uczniów, dziś już nawet ok. 15 proc. Gdzie jest ich najwięcej? (Newsweek, 2013).

W powyższych fragmentach autorzy tekstów nie stosują terminu „opinia”, lecz „orzeczenie”, które zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej nie odnosi się do uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, w tym z dysleksją.

³ Komentarz do jednej z wypowiedzi wiceministra edukacji Z. Marciniaka, stwierdzającej, że nie istnieją choroby na „dys” — dysleksja, dysgrafia, dysortografia i dyskalkulia.

Wiedza potoczna

Wiedza potoczna, jako najstarszy gatunek wiedzy ludzkiej, nie będąc mocno osadzoną w teorii, lecz raczej opartą na doświadczeniu, wydaje się utożsamiana z wiedzą zdroworozsądkową, powszechną i pragmatyczną. Jest wiedzą „niewyspecjalizowaną, nie tworzącą całości, niespójną, fragmentaryczną, zawierającą elementy często sprzeczne ze sobą. (...) Jest to wiedza, która pomaga człowiekowi osiągać doraźne cele, ważne tu i teraz, która pozwala mu odnaleźć swoje miejsce w rzeczywistości, zrozumieć ją i zapanować nad nią” (Anusiewicz, 1992, s. 13). Wiedza ta obejmuje swoim zasięgiem wyjątkowo szeroki obszar zjawisk społecznych zdobywanych przez bezpośrednie obserwacje, które mogą być rozpowszechniane i przekazane również za pomocą mediów. Głównym źródłem niniejszej analizy stał się Internet, jako medium interaktywne, gdzie przemienność ról nadawcy i odbiorcy wpływa na proces komunikowania się oraz na język tej komunikacji. Duży wpływ na charakterystykę tego języka ma również znacząca liczba nadawców oraz inne czynniki, takie jak anonimowość, spontaniczność czy emocjonalność. Choć „komunikacja internetowa nie może być uznana za prostą transpozycję komunikacji potocznej, jest bowiem jej formą ewolucyjną” (Grzenia, 2006, s. 24), znaczenie potoczności w wybranych przykładach stanowiło główny zamysł niniejszej analizy.

Fakt, że wychowanie jest powszechnym i powszednim doświadczeniem ludzi, wywołuje cyrkulację ogromnej ilości wypowiedzi o nim, formułowanych w języku oczywistości, familiarności, swobody, konkretności, obrazowości, naturalności, skrótności, spontaniczności, bezplanowości, okazjonalności, kontekstowości, nadmiaru środków komunikowania, nieoficjalności, niespecjalistyczności, niestaranności wobec normy i tendencji do wartościowania (Rutkowiak, 1996, s. 28).

Wymienione cechy są charakterystyczne dla krótkich wypowiedzi na blogach, forach, w komentarzach, grafikach internetowych czy memach. W poniżej przedstawionych wpisach z analizowanych źródeł można zauważyć swojego rodzaju spór między tymi, którzy upatrują w dysleksji jedynie ulg i przywilejów, a tymi, dla których zaburzenie to jest deficytem czy nawet osobistą tragedią.

Cała ta dysleksja to jedna wielka błąka. Dyskalkulia? Może raczej masz dysfunkcję MÓZGU, albo w ogóle go nie posiadasz... Jaki rasizm? Nie używaj słów, których znaczenia nie znasz! Żal mi takich ludzi, którym mamusia wmówiła, że są biednymi dziećmi z bardzo naturalną dysleksją a trzeba przyznać, że może masz lenia w szanownych 4 literach i nie potrafisz wziąć się do roboty zamiast biadolić i jęczeć!

Komentarz użytkownika na forum www.wprost.pl (~Normalny, 2008)

Znamienne jest użycie nicku „normalny” w domyśle – w przeciwieństwie do tych z dysleksją. Okazuje się, że podobne skonstruowanie osób z dysleksją z „normalnymi” nie jest jedynym przypadkiem.

Ja w podstawówce miałem 5.56 i w gimnazjum 4.58 i uczyłem się całymi dniami i oceniali mnie jak normalnych uczniów byłem najlepszy w klasie. W klasa od 1-3 mało brakowało, żebym nie zdał, bo nie umiałem czytać i dostawałem same jedynki z pisaniami.

Komentarz użytkownika na www.szkolawp.pl (~Dyslektyk, 2011)

Tak... tylko dyslektycy piszą dłużej niż normalni uczniowie. :)

Komentarz użytkownika na zapytaj.onet.pl (~blocked, 2011)

Jestem dyslektykiem i bardzo mnie denerwowało przed laty, gdy zaświadczenia do dysfunkcjach dostawały osoby „normalne”, które chwaliły się że załatwiły sobie „papierek” dla wygody. Pamiętam ze szkoły, że najwięcej szykan i nieprzyjemności doznałem ze strony osób, które cechował raczej niski poziom kompetencji wszelakich, poza ładnym pismem i poprawną ortografią.

Komentarz użytkownika na www.wyborcza.pl (~lwański, 2014)

Znam takich. Na olimpiady jeździli a „dysleksję” im rodzice załatwili by dłużej pisali egzaminy niż zwykli uczniowie.

Komentarz użytkownika na forum.fakty.interia.pl (~raps, 2014)

Według mnie to jest jedna wielka ściema!!! Kiedyś jak się robiło tzw. „byki” to nauczyciel jakoś potrafił zmobilizować ucznia do poprawiania i nauczania się, że góra pisze się przez „ó” a nie „u”...teraz po prostu nie tracą na to czasu bo dzieci mają zwykle zaświadczenia, że są DYSLEKTYKAMI...

Komentarz użytkownika na forum.fakty.interia.pl (~Małgocha, 2007)

Dysleksja to inaczej patologiczne LENISTWO !!!

Komentarz użytkownika na forum.fakty.interia.pl (~kiko, 2014)

Dysleksja — dawniej nieuctwo, lenistwo, cwaniactwo. To zawsze leczono batem i to z dobrym skutkiem! Tych obecnych małolów tak się rozpieszczą i toleruje wszystko co wyprowadzą, że skutek będzie nieunikniony — złodzieje, mordercy, oszuści. Taki będzie skutek. Już jest.

Komentarz użytkownika na forum.fakty.interia.pl (~misch, 2014)

Swoistemu sprowadzaniu dysleksji do wymówki, lenistwa czy niezastużonych przywilejów sprzeciwiają się osoby dotknięte tym zaburzeniem i ich rodziny. Emocjonalność tych wypowiedzi może wskazywać na odczuwane poczucie krzywdy, niesprawiedliwości, braku zrozumienia czy nawet wykluczenia.

(...) choć pokutuje przekonanie, że dyslektycy to nieuki i lenie, to ja mówię: „NIE”! to, że część dzieci załatwia sobie papierek z lenistwa, nie znaczy, że Ci ludzie naprawdę mający ten problem nie istnieją.

Komentarz użytkownika na forum.o2.pl (~an88, 2008)

Dysleksja, to autentyczna, ciężka dysfunkcja, na którą często cierpią dzieci z dużo wyższym, niż przeciętny ilorazem inteligencji — i doprawdy one bardzo by chciały ładnie pisać i czytać lecz nie mogą

(~OlazLubina, 2007)

Kto nie doświadczył osobiście ten nie zrozumie. Masz dziecko, które rozwiązuje zadania, które go plasują w 2% najzdolniejszych dzieci populacji, ale masz „bul” i niektóre rzeczy są nie do przeskoczenia. Mogę albo postawić krzyżyk i wysłać do szkoły specjalnej i zawodówki, albo pracować, pracować i jeszcze raz pracować przy pomocy specjalistów i dobrych rozumiejących problem takich dzieci szkół, i potem pękać z dumy, gdy egzamin gimnazjalny plasuje go wśród 1,78 centyla uczniów, które napisały najlepiej (w tym polski i angielski podstawowy i rozszerzony na 100%).

Komentarz użytkownika na 80.sec.info (~Marzenna, 2014)

Mój Boże, przeczytałam właśnie o latach męki syna i mojej! On się właśnie dostał na studia, ale nikt kto tego nie przeszedł nie umie nawet sobie wyobrazić jakim kosztem. Szkoły generalnie mają dyslektyków gdzieś. Jak nauczyciele mają się stosować do opinii z poradni jak nawet nie chce im się jej przeczytać. Generalnie opinia — mamusia załatwiła leniowi zaświadczenie wywoływała łzy i poczucie koszmarniej niesprawiedliwości. 13 lat bez życia prywatnego i towarzyskiego — bo godziny spędzone nad lekcjami pożerały każdą wolną chwilę.

Komentarz użytkownika na wyborcza.pl (~Hordyniak, 2014)

Są również i takie wpisy, które próbują przedstawić źródło konfliktu oraz burzliwych sporów w dyskusji dotyczącej dysleksji, wyrażają postawy „pomiedzy”, znajdując usprawiedliwienie dla pewnych postaw czy zachowań.

A skąd się wzięło takie a nie inne postrzeganie dysleksji przez społeczeństwo? Właśnie przez tą większość, której nie chciało się uczyć ortografii tylko pobiegli do poradni po zaświadczenie, że ma dys-coś. (...) I w ten sposób rodzice kombinujący jakby tu sobie ulepszyć życie, utrudnili los tym rzeczywiście posiadającym takie schorzenia.

Komentarz użytkownika na wyborcza.pl (~the_xy, 2014)

(...) za lekceważenie problemu i ataki na uczniów wszyscy zainteresowani powinni serdecznie podziękować tym ogromnym stadom „troskliwych” rodziców, którzy od wielu, wielu lat masowo kupują swoim pociechom zaświadczenia o dysleksji, dysgrafii, dysortografii i tak dalej, żeby się pociechy nie musiały w szkole przemęczać, skutek jest taki, że teraz mało kto wierzy prawdziwym dyslektykom

Komentarz użytkownika na wyborcza.pl (~kerkopithektion, 2014)

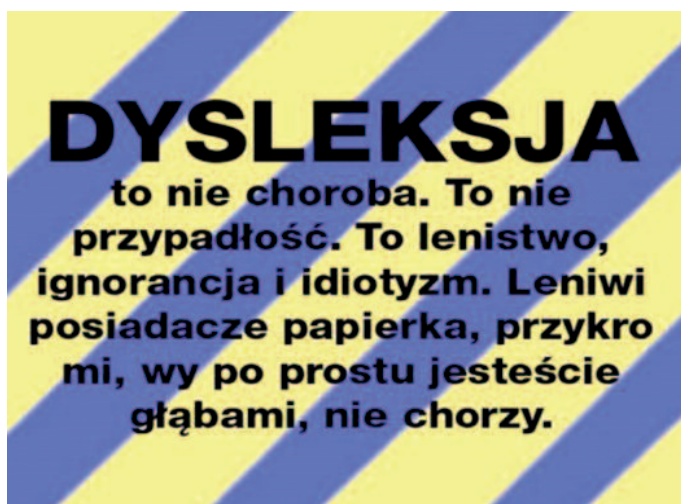
Może gdyby psychologowie tak łatwo nie wystawiali tych zaświadczeń może mieli by je jedynie Ci którzy naprawdę mają dysleksję. Wierze że jest to jakaś choroba i ma ją kilka osób ale bez przesady, nie aż tyle.

Komentarz użytkownika na wyborcza.pl (~thebigzum, 2014)

Odrębną formę komunikacji w internecie stanowią obrazki w postaci memów, czyli zdjęcia i słownego komentarza, tworzone przez internautów i często rozpowszechniane poprzez serwisy społecznościowe czy fora internetowe. Ten rodzaj przekazu oparty na ironii w wizualnej formie, tworzony głównie przez amatorów, ma tę przewagę nad wpisami np. w postaci komentarzy, że intencje nadawcy są łatwe do odczytania, a prosty obraz ma większą siłę oddziaływania niż słowo. Wyjątkowo subiektywny i emocjonalny charakter memów nie jest pozbawiony elementów ośmieszania, szyderstwa czy drwiny, co dodatkowo wzmacniane jest przez nielegalne wykorzystanie wizerunku osób prywatnych. Zdając sobie jednak sprawę, w jak wielkim stopniu młodzi ludzie zorientowani są na przekaz wizualny oraz jak nośny i prosty do uchwycenia staje się on w natłoku innych informacji, warto przyrzeć się i tej formie komunikacji. Wydaje się, że to właśnie przekaz obrazkowy jest najpopularniejszym językiem młodych internautów, potrafi przykuć ich uwagę, w sytuacji gdy umiejętność koncentracji na danym temacie w gąszczu innych informacji jest wyjątkowo trudna. Poniższe ilustracje przedstawiają zaburzenie dysleksji w wyjątkowo niekorzystnym świetle, w analizowanych materiałach zaledwie kilka można uznać za nieobrazliwe czy neutralne.



<http://demotywatory.pl/2578445/Dysleksja>



<http://www.kiepy.pl/img/6419>



<http://demotywatory.pl/4144958/Dysleksja-dysortografia-dyskalkulia>



<http://demotywatory.pl/162490/Dysleksja>



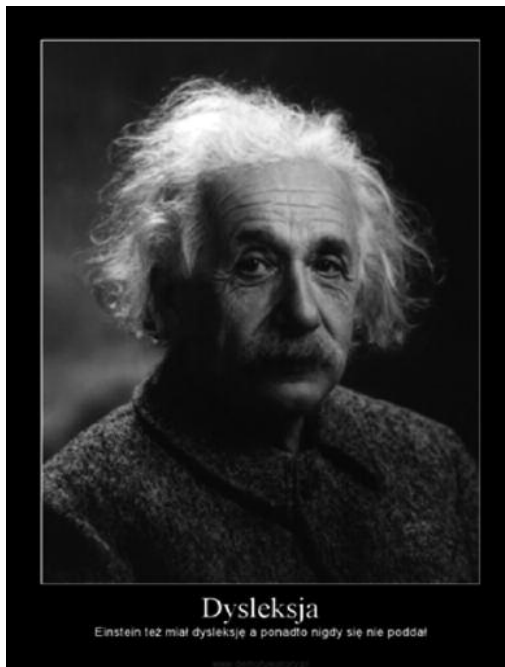
<http://demotywatory.pl/411300/Dysleksja-dysgrafia>



<http://demotywatory.pl/1640589/Dysleksja>



<http://demotywatory.pl/1039462/Scrabble-zostaly-wymyslone-przez-faszystow>



<http://demotywatory.pl/871787/Dysleksja>

Przedstawiane w niniejszym artykule opinie dotyczące dysleksji mogą mieć swoje źródło w wywołujących wiele emocji regulacjach dotyczących dostosowania wymagań do specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów z dysleksją rozwojową oraz sugestiiach na temat pracy z uczniami dyslektycznymi wydanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne (DzU nr 228, poz. 1491). Wątpiący w dysleksję, postrzegający ją w kategoriach „wymówki szkolnej” traktują je jako przywilej czy udogodnienie, ci drudzy upatrują w nich należnych praw, które, biorąc pod uwagę specyfikę ich zaburzenia, bywają niewystarczające.

Ci sławni dyslektycy nie biadolili i nie szukali dla siebie przywilejów iobniżania progów.

Komentarz użytkownika na forum.gazeta.pl (~seth.destructor, 2009)

dys... obnoszą się z tym i jeszcze ulgi na egzaminach mają! O tempora, o mores...

Komentarz użytkownika na forum.interia.pl (~WednesdayTEN, 2013)

Nieważne jest, że przywileje dyslektyków są wręcz śmieszne i dla nich obraźliwe (co to dla nich znaczy dwadzieścia błędów na maturze? – w pracach dyslektyków ortografia w ogóle nie powinna być oceniana).

Komentarz użytkownika na forum.gazeta.pl (Piątek, 2009)

Pracę z dzieckiem można tylko wyciszyć efekty dysleksji, ale nie zlikwidować. Mój syn ma prawie 18 lat i przez te lata kawałek papierka nie dał mu żadnej ulgi-lata ćwiczeń pisania poprawnego i w miarę czytelnego-to nazywacie ułatwieniem w szkole?

Komentarz użytkownika na forum.gazeta.pl (~ona, 2006)

Traktowaniu dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych ucznia jako ulgi czy przywileju sprzeciwia się M. Bogdanowicz: „Proszę nie używać słowa przywileje, bo to od razu negatywnie nastawia środowisko do dziecka i wywołuje zazdrość. Szkoła nie daje takiemu dziecku żadnych przywilejów, a ma dostosować wymagania do możliwości dziecka” (Krzyszkowska, 2010).

Odrębną kwestią, którą można zauważyć, analizując temat dysleksji, wydaje się wątek językowy odnoszący się do formułowania określeń typu „dyslektyk”, „osoba dyslektyczna” czy forma, wydająca się najbardziej poprawna społecznie – „osoba z dysleksją”, podobnie jak w analogicznym przypadku dotyczącym niepełnosprawności. Terminy, które kiedyś uważane były za neutralne (kaleka, inwalida), obecnie są postrzegane jako stygmatyzujące i mogą mieć wiele negatywnych konotacji. Wychodząc z założenia, że słowa, których używamy, mają być nacechowane bardziej podmiotowo, termin – „osoba z niepełnosprawnością” wydaje się najwłaściwszy. Podobnego zdania jest J. Bralczyk, który uważa, że używając form rzeczownikowych, takich jak „kaleka”, „tchórz”, przypisujemy osobie cechę trwałą, tworząc etykiety kwalifikujące człowieka. Wyraża on pogląd, że stosowanie formy przymikowej – „osoba z niepełnosprawnością” wydaje się najwłaściwsze (Jaga, 2015).

Powyższe rozważania dotyczące niepełnosprawności nie są bezpośrednio związane z dysleksją, jednak drogą analogii można powiązać je z podobnymi sporami językowymi związanymi z tym czy innymi zaburzeniami. Skoro zatem zakłada się, iż określanie ludzi za pomocą rzeczowników (zamiast form przymiotnikowych lub konstrukcji przymikowych) jest niewłaściwe, można uznać, że używanie terminów typu „aspergerowiec”, „ADHD-owiec” czy „dyslektyk” jest nacechowane negatywnie. Nie powinno dziwić zatem użycie tego rzeczownika

w artykułach, na forach, w grafikach czy komentarzach nieprzychylnych wobec tego zaburzenia. W publikacjach podejmujących temat z perspektywy naukowej czy „przychylniejszej” dysleksji określenia te pojawiają się wyjątkowo rzadko lub nie pojawiają się wcale.

Analizując temat dotyczący dysleksji podejmowany przez media, można zauważyć, że zaburzenie, które początkowo dotyczyło wąskiego aspektu edukacyjnego, na przestrzeni ostatnich lat zyskało wymiar społeczny, na skutek czego stanowi kwestię często podejmowaną na łamach prasy, w radiu, telewizji czy też żywo dyskutowaną na forach czy blogach internetowych. Powodu tak dużego zainteresowania tym zjawiskiem upatrywać można w niewłaściwych postawach wobec regulacji dotyczących dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych ucznia. Termin *postawa* odnosi się do nastawienia wobec samego zaburzenia lub osób z dysleksją oraz wobec obowiązującego prawa oświatowego. Można odnieść zaistniały stan do kontrastujących ze sobą określeń: obowiązki i prawa a pobłażanie i przywileje. O ile nie nastąpi zmiana systemowa związana m.in. z dostępem do bezpłatnej, regularnej i obowiązkowej terapii pedagogicznej, z wypracowaniem jasnych i rzetelnych kryteriów diagnozowania w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, kontrowersje wokół dysleksji będą się nasilać. Tym bardziej, że statystyki wskazują, że uczniów z różnego rodzaju zaburzeniami przybywa, wzrasta liczba rozpoznanych dysleksji rozwojowej, co może być związane z postępowaniem medycyny (dzieci z komplikacjami okołoporodowymi, zbyt niską wagą urodzeniową, przedwcześnie urodzone itp. objęte specjalistyczną pomocą medyczną mają szansę na normalny rozwój, należą jednak do dzieci z grupy ryzyka dysleksji). Rosnąca liczba uczniów z dysleksją wynikać może z pozornie błahych czynników, do których należeć mogą formy i sposoby spędzania czasu przez dzieci, związane m.in. z postępującą cyfryzacją społeczeństwa, zanikającym nawykiem czytania książek dzieciom i przez nie same, mniejszym zainteresowaniem zabawami manipulacyjnymi wspierającymi rozwój dzieci. Są również opinie, które sugerują, że obowiązkowe rozpoczęcie nauki w szkole przez sześciolatkę może również przyczyniać się do wzrostu liczby dzieci ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się.

Klasa szybko się podzieli – samorzutnie, lecz konsekwentnie – na tych, którzy mimo sześciu lat dadzą sobie radę (pewnie i tak rodzice postaliby ich wcześniej do szkoły), na tych, którzy z dużym wysiłkiem i sporym kosztem będą się wspinać na palce, aby dać radę, i na tych, którzy mimo wysiłków ulegną regułom wieku i sobie poradzą. Ponieważ eksperyment z sześciolatkami musi się powieść, bo tego potrzeba do wizerunku „fajnej Polski”, ta ostatnia grupa będzie przemilczana. Przybędzie kolejnych ton zaświadczeń o dysleksji, dysgrafii, dyskalkulii i za rok, dwa, trzy obecna reforma odbije się odorem potężnej społecznej czkawki. Inaczej być nie może (Nalaskowski, 2013).

Zmiana niekorzystnej sytuacji społecznej i niezbyt przychylnego nastawienia do zjawiska dysleksji jest możliwa i pilna, zwłaszcza że liczba dzieci z różnego typu trudnościami w uczeniu się wyraźnie wzrasta i będzie wzrastać, do czego przyczyni się niewątpliwie wcześniejsze rozpoczynanie i kończenie obowiązkowej edukacji. Oczywiście nie wszystkie wspomniane przypadki będą przypadkami dysleksji, może nawet w większości nią nie będą, tym bardziej jednak ważna jest potrzeba poprawienia sytuacji grupy dzieci z zaburzeniami uczenia o charakterze dysleksji rozwojowej (Krasowicz-Kupis, 2013, s. 12).

Wielodefinicyjność dysleksji świadczy o tym, jak złożonym zjawiskiem jest to zaburzenie, a duże zainteresowanie mediów – jak ważnym społecznie tematem stało się ono na przełomie kilku lat. Jak wynika z analiz przeprowadzonych w ramach artykułu, istnieje wiele kontrowersji wokół dysleksji, które mogą wpływać na niepełne rozumienie zaburzenia, jak i na, często negatywne, postrzeganie osób z dysleksją. Przyczyny wielu sporów wokół zaburzenia związane są z niewłaściwymi postawami wobec regulacji oświatowych, z brakiem jasnych kryteriów diagnostycznych i wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych. Wydaje się, że wymienione czynniki stoją się przyczyną nieprzychylnych postaw wobec zjawiska, które znajdują swoje odzwierciedlenie w przekazach medialnych.

Bibliografia

- ~an88. (04.03.2008). *Dysleksja?* Zaczerpnięto z lokalizacji [www.forum.o2.pl](http://forum.o2.pl: http://forum.o2.pl/temat.php?id_p=5368529&start=0#12341460): http://forum.o2.pl/temat.php?id_p=5368529&start=0#12341460
- ~blocked. (04.04.2011). *Czy mam wypełnić kartę odpowiedzi, jeśli jestem dyslektykiem.* Zaczerpnięto z lokalizacji [zapytaj.onet.pl](http://zapytaj.onet.pl: http://zapytaj.onet.pl/Category/015,004/2,10299128,Czy_mam_wypelniac_karte_odp_jesli_jestem_dyslektykiem.html): http://zapytaj.onet.pl/Category/015,004/2,10299128,Czy_mam_wypelniac_karte_odp_jesli_jestem_dyslektykiem.html
- ~Dyslektyk (11.05.2011). *Leń czy dyslektyk? 9 objawów, które powinny niepokoić.* Zaczerpnięto z lokalizacji [szkola.wp.pl](http://szkola.wp.pl: http://szkola.wp.pl/kat,121278,title,Len-czy-dyslektyk-9-objawow-ktore-powinny-niepokoic,wid,13956284,wiadomosc.html): <http://szkola.wp.pl/kat,121278,title,Len-czy-dyslektyk-9-objawow-ktore-powinny-niepokoic,wid,13956284,wiadomosc.html>
- ~Hordyniak E. (29.09.2014). *Zdaniem nauczycieli dysleksja to fanaberia albo usprawiedliwienie lenistwa lub głupoty. Dlaczego są niedouczeni?* Zaczerpnięto z lokalizacji [wyborcza.pl](http://wyborcza.pl: http://wyborcza.pl/1,87648,16712918,Zdaniem_nauczycieli_dysleksja_to_fanaberia_albo_usprawiedliwienie.html#ixzz3SNUYLbX5): http://wyborcza.pl/1,87648,16712918,Zdaniem_nauczycieli_dysleksja_to_fanaberia_albo_usprawiedliwienie.html#ixzz3SNUYLbX5
- ~Iwański R. (2014). *Zdaniem nauczycieli dysleksja to fanaberia albo usprawiedliwienie.* Zaczerpnięto z lokalizacji [www.wyborcza.pl](http://wyborcza.pl).
- ~Kama (27.02.2014). *Naukowcy: Dysleksja to wygodna etykieta. Takie schorzenie nie istnieje.* Zaczerpnięto z lokalizacji [forum.interia.pl](http://forum.interia.pl: http://forum.interia.pl/naukowcy-dysleksja-to-wygodna-etykieta-takie-schorzenie-nie-komentarze,catId,1895,dId,2375792,strona,1): <http://forum.interia.pl/naukowcy-dysleksja-to-wygodna-etykieta-takie-schorzenie-nie-komentarze,catId,1895,dId,2375792,strona,1>
- ~kerkopithekion (29.09.2014). *Zdaniem nauczycieli dysleksja to fanaberia albo usprawiedliwienie lenistwa lub głupoty. Dlaczego są niedouczeni?* Zaczerpnięto z lokalizacji [wyborcza.pl](http://wyborcza.pl: http://wyborcza.pl/1,87648,16712918,Zdaniem_nauczycieli_dysleksja_to_fanaberia_albo_usprawiedliwienie.html?order=najfajniejsze_odwrotnie&v=1&obx=16712918&page=3): http://wyborcza.pl/1,87648,16712918,Zdaniem_nauczycieli_dysleksja_to_fanaberia_albo_usprawiedliwienie.html?order=najfajniejsze_odwrotnie&v=1&obx=16712918&page=3
- ~kiko, ~misch (26.02.2014). *Naukowcy: Dysleksja to wygodna etykieta. Takie schorzenie nie istnieje.* Zaczerpnięto z lokalizacji [fakty.interia.pl](http://fakty.interia.pl: http://fakty.interia.pl/nauka/news-naukowcy-dysleksja-to-wygodna-etykieta-takie-schorzenie-nie,nId,1112673): <http://fakty.interia.pl/nauka/news-naukowcy-dysleksja-to-wygodna-etykieta-takie-schorzenie-nie,nId,1112673>
- ~Małgocha (05.09.2007). *Wygrać z dysleksją.* Zaczerpnięto z lokalizacji [forum.interia.pl](http://forum.interia.pl: http://forum.interia.pl/wygrac-z-dysleksja-komentarze,catId,1899,dId,315361,strona,3#pst11428482): <http://forum.interia.pl/wygrac-z-dysleksja-komentarze,catId,1899,dId,315361,strona,3#pst11428482>
- ~Marzena (29.09.2014). *Bul dysleksji.* Zaczerpnięto z lokalizacji [80sec.info](http://80sec.info: http://80sec.info/infos/-746009_bul-dysleksji): http://80sec.info/infos/-746009_bul-dysleksji
- ~Normalny (01.03.2008). *Pogrom na maturze 2010.* Zaczerpnięto 2 października 2015 z lokalizacji [wprost.pl](http://wprost.pl: http://wprost.pl/forum: www.wprost.pl/forum/120735/80520/): [www.wprost.pl/forum: www.wprost.pl/forum/120735/80520/](http://wprost.pl/forum: www.wprost.pl/forum/120735/80520/)

- ~OlazLubina (13.09.2007). *Wygrać z dysleksją*. Zaczepnięto z lokalizacji forum.interia.pl: <http://forum.interia.pl/wygrac-z-dysleksja-komentarze,catId,1899,dId,315361,strona,1>
- ~ona (21.02.2006). *Dysleksja po częstochowsku*. Zaczepnięto z lokalizacji forum.gazeta.pl: http://forum.gazeta.pl/forum/w,55,37118205,37255535,Re_Dysleksja_po_czestochowsku.html?wv.x=1
- ~raps (26.02.2014). *Naukowcy: Dysleksja to wygodna etykieta. Takie schorzenie nie istnieje*. Zaczepnięto z lokalizacji www.interia.pl: <http://fakty.interia.pl/nauka/news-naukowcy-dysleksja-to-wygodna-etykieta-takie-schorzenie-nie,nId,1112673>
- ~seth.destructor (12.08.2009). *Czy połowa Polaków to dyslektycy?* Zaczepnięto z lokalizacji forum.gazeta.pl: http://forum.gazeta.pl/forum/w,29,36612900,36631700,Re_Czy_polowa_Polakow_to_dyslektycy_.html
- ~the_xy, ~thebigzumzum (29.09.2014). *Zdaniem nauczycieli dysleksja to fanaberia albo usprawiedliwienie lenistwa lub głupoty. Dlaczego są niedouczeni?* Zaczepnięto z lokalizacji wyborcza.pl: http://wyborcza.pl/1,87648,16712918,Zdaniem_nauczycieli_dysleksja_to_fanaberia_albo_usprawiedliwienie.html?order=najfajniejsze_odwrotnie&v=1&obxx=16712918&page=2#opinions
- ~WednesdayTEN (14.06.2013). *Foton*. Zaczepnięto z lokalizacji forum.interia.pl: <http://forum.interia.pl/wizytowka-Foton/aktywnosci/odpowiedzi,strona,2>
- Anusiewicz J. (2013). Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako podstawa wobec świata. W: G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Anusiewicz J., Nieckula F. (red.) (1992). *Język a kultura* (Tom 5 Potoczność w języku i w kulturze). Wrocław: Wyd. „Wiedza o Kulturze”.
- awe (07.06.2014). Specjaliści biją na alarm: coraz więcej dzieci ma problemy z czytaniem i pisanem. *Gazeta Pomorska*. Banaszkiewicz-Zygmunt E. (red.) (2000). *Leksykon PWN. Media*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Drosio-Czaplińska J. (07.02.2014). *Dyskomfort dyslektyka*. Zaczepnięto 2 grudnia 2015 z lokalizacji www.polityka.pl: <http://www.polityka.pl/jamiony/1557115,1,dyskomfort-dyslektyka.read>
- Encyklopedia PWN* (07.02.2014). Zaczepnięto z lokalizacji www.encyklopedia.pwn.pl: <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/mass-media;3938392.html>
- Frith U. (2008). Rozwiązywanie paradoksów dysleksji. W: G. Reid, J. Wearmouth, *Dysleksja. Teoria i praktyka* (Tłum. H. Kostyła, P. Kostyła, s. 71-102). Gdańsk: GWP.
- Grzenia J. (2006). *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- jaga (01.01.2014). *Inwalida — to słowo powinno zniknąć z ustaw*. Zaczepnięto z lokalizacji prawo.rp.pl: <http://prawo.rp.pl/artukul/1168363.html?print=tak&p=0>
- Krzyszkowska R. (2010). Taktyka na dyslektyka. *Przewodnik Katolicki*, 39.
- McQuail D. (2007). *Teoria komunikowania masowego*. Tłum. M. Bucholc, A. Szulżycka. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Nalaskowski A. (9-15.12.2013). *W Sieci*, s. 35-36.
- Newsweek (25.04.2013). Dysleksja — choroba metropolii? *Newsweek*.
- Odincowa O., Sklepik K. (19.08.2011). Orzeczenie o dysleksji? Teraz dadzą na cały okres nauki! *Głos Wielkopolski*.
- Ostrowicka-Miszewska, M. (2006). *Jak porcelana rzucona o beton...* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Piątek T. (10.03.2009). *Piątek: Błędy statystyczne, łączcie się!* Zaczepnięto 1 marca 2015 z lokalizacji <http://krytykapolityczna.salon24.pl:128832,piatek-bledy-statystyczne-laczcie-sie>

- Rozporządzenie MEN zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, DzU nr 228, poz. 1491 (Ministerstwo Edukacji Narodowej 17.11.2010).
- Rutkowiak J. (1996). Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości. W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów* (s. 19-35). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sowa B., Bieńkowska D., Grabarczyk A. (29.09.2006). Pisać z błędami karzdemu uczniowi optaca sie. *Dziennik*.
- Suchecka J. (25.04.2013). Epidemia dysleksji w dużych miastach. *Gazeta Wyborcza*.
- Wencel W. (05.05.2009). *Kot maturzysty*. Zaczepnięto 02.2014 z lokalizacji Wprost.pl: http://www.wprost.pl/blogi/wojciech_wencel/?B=722

Summary Dyslexia in the media

The article presents an analysis of media messages about dyslexia, focusing on the controversy and emotions concerning the disorder, which occurs in public opinion. Journalistic and common knowledge available in the media is becoming a valuable source of information on the social mood and attitudes towards dyslexia. The meaning of the newspaper articles, forum and blog entries, web graphics may reveal the wrong understanding of dyslexia phenomenon, as well as negative perception of people with dyslexia or perceiving the disorder as a type of „epidemic” or „educational trend”. Such opinions on dyslexia are strongly criticized by people with the disability, their families and researchers working on learning difficulties. In the light of arising controversy and polemics, occurring frequently in the media, the need for further research on the phenomenon, the promotion of in-depth knowledge and introducing systematic, educational changes are the essential conditions needed for a complete understanding of the disorder.

Key words: pedagogy, the media, common knowledge on dyslexia, journalistic knowledge on dyslexia, perception of dyslexia

Aleksandra Rzyska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Jaka edukacja wobec kryzysu kultury? Między ideologią a filozofią osobistych znaczeń¹

Współczesność, będąca konsekwencją procesów społeczno-kulturowych zmian, które skutkują stanem określonym jako kryzys kultury, staje się inspiracją do stawiania pytań, także pytań o edukację i jej przyszłość. Myślenie o przyszłości edukacji kieruje namysł nad ową kategorią od jej rozumienia współczesnego ku przeszłości, gdzie uwidacznia się obecność dwóch innych towarzyszących jej kategorii: ideologii oraz filozofii. Ukazany zostaje status filozofii w relacji z ideologią autorytarną oraz nieautorytarną, a także krótka charakterystyka filozofii edukacji określanych w literaturze jako nieautorytarne, a więc: progresywizmu i rekonstrukcjonizmu. Wysunięty zostaje także postulat swego rodzaju postawy w edukacji, któremu autorka niejako sama ulega. Artykuł stanowi bowiem jedynie pewną egzemplifikację możliwej interpretacji tytułowego pytania, interpretacji nieuchronnie obciążonej subiektywizmem, uwieńczonej filozofią osobistych znaczeń.

Słowa kluczowe: edukacja, filozofia, ideologia, kryzys kultury

Kryzys nowoczesnego świata dał o sobie znać w wieku XX jako „stan załamania, który może kończyć się destrukcją (zapaścią, unicestwieniem) lub zapowiedzią możliwego przesilenia i potencjalnego przełomu w funkcjonowaniu” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 483). O tym, która sytuacja może zyskać realne odzwierciedlenie w rzeczywistości, trudno z całą pewnością przesądzać, bowiem dopiero gdy kończy się pewien etap w dziejach, stając się tym samym historią zamkniętą w czasie i przestrzeni, wówczas człowiek zyskuje

¹ Niniejszy tekst staje się egzemplifikacją mojego skromnego wkładu interpretacyjnego w problematykę drugiego spotkania konwersatoriów z przedmiotu: pedagogika (współczesne ideologie edukacyjne), prowadzonych przez dr. hab. Piotra Kostyle, prof. nadzw. UKW, w roku akademickim 2013/14 na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Przedmiot ten ujęty jest w programie zajęć realizowanych na pierwszym roku studiów trzeciego stopnia, na kierunku pedagogika. Bazując na dwóch głównych tekstach: G. Gutek (2003). Ideologia i edukacja. W: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: GWP; H. Zielińska-Kostyło (2005). Cztery filozofie edukacji wobec kryzysu kultury. W: *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramela*. Toruń: Wyd. UMK, będących materiałem źródłowym do dyskusji podczas konwersatoriów, wyodrębniłam cztery kluczowe, tytułowe kategorie: ideologii, filozofii, edukacji oraz kryzysu kulturowego i to właśnie one w relacji z przywołaną literaturą konstytuują moją narrację.

możliwość opisu, wyjaśnienia i interpretacji przeszłych zjawisk, wydarzeń i procesów. Będąc świadkiem aktualnie dokonujących się zmian, może jedynie spekulować o ich potencjalnych „efektach” dla edukacyjnej praktyki, ze świadomością samoistnego obarczenia owych przemyśleń naturalnym ryzykiem błędu.

Z tą właśnie świadomością obciążenia narracji swego rodzaju błędem wynikającym z natury samego aktu podjęcia rozważań, mimo wszystko ulegam pokusie (bardzo fragmentarycznej i powierzchownej zresztą w skutkach) poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, jakie zaplecze teoretyczne/kategorialne dostarczać może świadomości jednostkowej, a w konsekwencji społecznej – lepszych (bardziej skutecznych) narzędzi pokonywania kryzysu, sprowadzając rozważania do obszaru dwóch kluczowych kategorii: **ideologii** oraz **filozofii (w) edukacji**. W istocie i w pewnym uproszczeniu, chodzi tu przede wszystkim o namysł nad miejscem owych kategorii we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej – rzeczywistości w obliczu kryzysu.

Pośród zjawisk będących symptomami owego kryzysu, które zdają się w sposób szczególny oddziaływać na przestrzeń społecznej praktyki edukacyjnej (edukacji), Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 176) wymienia między innymi europejskie totalitaryzmy XX wieku. Autorka przytacza definicję totalitaryzmu, wedle której jest to

(...) system polityczny, w którym wszelkie zachowania społeczne są kontrolowane przez arbitralną władzę państwową, realizującą zamkniętą i niepodlegającą ocenie wizję ideologiczną (ideologia), która wcielona jest w życie za pomocą wykorzystywanego na masową skalę terroru (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 177).

Totalitaryzm jest zatem systemem, który traktując instrumentalnie człowieka, wykorzystuje go do osiągnięcia celu – realizacji ideologicznej wizji świata. Ważnym przyczynkiem do myślenia o edukacji w warunkach kryzysu jest – jak sądzę – nie tyle rozważanie o możliwych wizjach przyszłego, lepszego świata, lecz może przede wszystkim odpowiedź na pytanie o to, co zostało w warunkach przełomu odrzucone i dlaczego, a – jak nadmieniam Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 125): „Przezwyciężanie kryzysu zwanego przełomem cywilizacyjnym wiąże się między innymi z krytyką koncepcji modernizmu wraz z właściwą tej epoce koncepcją człowieka i świata”. Dziś już wiemy, że wizję nowoczesnego świata kreowaną przez ideologię za pomocą używanego do tego celu narzędzia – człowieka możemy nazwać utopią.

Ideologia jako „teoretyczne uzasadnienie poglądów, dążeń, programu i działań określonej zbiorowości” odwołuje się najczęściej do „autorytetów i dostarczanych przez nie wzorców” (Gutek, 2003, s. 143). Tak określone źródło czerpanych uzasadnień nierzadko staje się obciążone między innymi bagażem rozmaitych mitów² (Gutek, 2003, s. 143, 149, 151), będących podstawą generowania sądów, składających się na poglądy danej osoby lub grupy osób (Gutek, 2003, s. 153-154). Jednak, czy wystarczającymi argumentami mogą stać się te, które swe źródło lokują w wiedzy potocznej lub/i w sposób dość niefrasobliwy przyjmowanej?

² Mit – jak podkreśla Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 487), jest pojęciem kluczowym dla współczesnych teorii kultury i występuje w wielu różnych znaczeniach. W kontekście niniejszych rozważań jako wystarczające odnajduję rozumienie, przyjęte właśnie za autorką podręcznika *Pedagogika ogólna*, gdzie mity określone zostają jako „uproszczone przekonania, które nie muszą być zgodne z faktami” (s. 124).

Choćby i szczerze pragnąc, i podejmując wreszcie starania zmierzające ku „odczarowaniu” kategorii ideologii dla edukacji jako określonej dotąd wciąż jednak dość jednoznacznie³ – nakreślona charakterystyka źródła wiedzy dla ideologii nie zachęca do owego wyzwania uczynienia jej samej fundamentem teoretycznym edukacyjnej praktyki⁴. Snując refleksję nad znaczeniem ideologii dla edukacji w kontekście społeczno-kulturowych zmian, warto pamiętać, iż „[i] ako najważniejszą przyczynę, która uruchomiła proces zmiany, wskazuje się zjawisko nazwane rewolucją informatyczną (...)” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 184). Jest to – jak nadmienienia autorka – pierwsza rewolucja o zasięgu globalnym, która nie wspiera się na podłożu ideologicznym.

Jedną z najistotniejszych dla edukacji koncepcji świata postindustrialnego jest (mająca swe źródło w rewolucji informatycznej) koncepcja budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, w którym to społeczeństwie najważniejszą formą kapitału staje się „przydatność ludzi do uczenia się” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 126) i to właśnie uczenie się stanowi główną kategorię pojęciową współczesnej praktyki edukacyjnej (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 123). W definicji edukacji zawartej we współczesnych zasobach leksykalnych⁵ podkreślony zostaje kontekst kulturowy (kultura, w której jednostka wzrasta i w którą wrasta), a także fakt, iż ogół oddziaływań edukacyjnych (składających się na edukację) ustanawia ludzką świadomość i dojrzałość, które wyrażają się w zdolności do krytyki i refleksji. Wyróżnienie poszczególnych dyspozycji w sposób naturalny nawiązuje do sytuacji przesunięcia akcentu w edukacji z nauczania na uczenie się, która to zmiana koresponduje także ściśle ze zmianą roli nauczyciela z prawodawcy na tłumacza kultury (Bauman, 1998).

Rozpatrując kategorię edukacji w rozumieniu, w jakie ją przyoblała współczesność i jednocześnie dociekając o jej przyszłych losach, trudno bagatelizować rolę czasu minionego w jej tworzeniu, a zatem trudno także nie nawiązać do dwóch filarów współczesnej praktyki edukacyjnej: herbartowskiej szkoły tradycyjnej dla której kategoria nauczania stanowiła kategorię centralną oraz do progresywizmu, którego prekursorem był John Dewey, i gdzie pojmowanie edukacji oraz roli nauczyciela znacząco się zmieniło. Sądzę, że można by śmiało wskazać, iż to właśnie progresywizm otworzył drogę dla nauczyciela jako tłumacza (w opozycji do autorytarnego prawodawcy w szkole tradycyjnej). Różnice w sposobie myślenia o nauczycielu, postrzeganiu jego roli w koncepcji progresywistycznej i w szkole tradycyjnej, wydaje mi się dość trafnie oddawać charakterystyka filozofa (progresywizm), w przeciwieństwie do ideologa (szkoła tradycyjna). Kiedy zadaniem ideologa jest w pewnym uogólnieniu „wpojenie członkom danej grupy przekonania o słuszności” określonej interpretacji

³ Jak nadmienienia Aleksander Nalaskowski w swych *Rozważaniach o chaosie i wychowaniu* (2013, s. 31): „Niezobowiązujący sondaż wśród studentów wykazał, że nawet pokoleniu urodzonemu już w wolnej Polsce, dalekiej od sowieckich wpływów, ideologia jednoznacznie kojarzy się z przymiotnikami: marksistowska, lewicowa, narzucana”.

⁴ Należy pamiętać, że „[i]deologia nie ogranicza się jedynie do formułowania teorii – ma mobilizować do działania, dostarczając dyrektyw postępowania w sferze politycznej, społecznej, gospodarczej i edukacyjnej. Ponieważ zinstytucjonalizowane wychowanie, zwłaszcza nauczanie, wykorzystuje się jako narzędzie służące do realizacji tej polityki, edukacja znajduje się pod przemożnym wpływem ideologii” (Gutek, 2003, s. 143).

⁵ „[O]gół oddziaływań międzygeneracyjnych, służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych, religijnych), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, »zadomowioną« w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 467).

rzeczywistości dla uzyskania konkretnych celów (Gutek, 2003, s. 157), filozof zazwyczaj „doszukuje się sensu [istnienia], przeprowadzając myślowe spekulacje czy analizy” (Gutek, 2003, s. 157).

Relacja ideologia-filozofia, znajdująca odzwierciedlenie w podmiotach edukacji, jest zresztą o wiele bardziej złożona i niedająca się wpisać w sztywne ramy kategoryjne. Porównanie to, przywołane cytaty-fragmenty pozwalają jednak unaocznić sprawę wagi – w mojej ocenie – zasadniczej, a więc, iż w edukacji chodzi w zasadzie o pewien typ postawy, przy czym, należy dodać, iż: nie każdy, kto poszukuje sensu, spekuluje, analizuje, musi być akurat wyłącznie filozofem (a nie na przykład pedagogiem), ponieważ każdy pedagog, nauczyciel może być po trosze także filozofem, czy ideologiem, przyjmując określoną postawę – i wcale nie ma to być postawa filozofa zamiast ideologa. Nadmierne przywiązanie do zasady wyłączności w myśleniu mogłoby bowiem doprowadzić w tej sytuacji do przedstawiania niebezpiecznie zredukowanych ontologicznie egzemplifikacji. Mam tutaj bowiem na myśli nie: utopiijną negację roli nauczyciela jako ideologa w ogóle, lecz (jak zresztą uczy doświadczenie czasu minionego) odejście od postrzegania roli nauczyciela jako ideologa autorytarnego, totalizującego. Tak więc w ramach niniejszych rozważań pytanie o edukację sprowadza się w moim przekonaniu do pytania o pożądaną postawę w edukacji, a ono z kolei do pytania o projektowany cel pedagogii.

Przyglądając się dalej relacji: ideologia-filozofia w kontekście podziału autorytarne/nieautorytarne, pojmuję ją w następujący sposób: ideologia autorytarna niesie groźbę zideologizowania filozofii w sensie zawłaszczenia jej, zinstrumentalizowania jej przesłanek. Ideologia autorytarna chce nad filozofią panować, nie jest zainteresowana dążeniem do doskonałości za sprawą idei, takich jak choćby Platońska prawda, dobro i piękno, lecz raczej nastawiona jest na zmierzanie do z góry określonego, nierzadko uświęcającego środki celu, jest to dążenie celem opanowane, naznaczone deficytem troski o podmiotowość podmiotu edukacji. Dla ideologii nieautorytarnej filozofia staje się wsparciem, dostarczającym przesłanek epistemologicznych, ontologicznych oraz aksjologicznych, w których poszukuje prawdy dla dobra podmiotu i właśnie w tej idei tkwi jej potencjalna wartość edukacyjna, jej właściwe piękno. Ten typ ideologii wspiera się zatem także na fundamencie nieautorytarnej filozofii. O rozróżnieniu filozofii edukacji na autorytarne i nieautorytarne szerzej pisze Hanna Zielińska-Koszyło (2005, s. 97):

Filozofie autorytarne oparte są na przekonaniu, że prawda i dobro są takimi bytami, które rozumiane są najlepiej przez osoby zajmujące pozycje eksperckie w systemie szkolnym i w pełni korzystające z przysługującego im autorytetu.

Postrzeganie nauczyciela jako posiadającego monopol na wszelką prawdę stawia ucznia w pozycji podległej, a hierarchia ta jest zawsze stała, bez względu na jakiegokolwiek okoliczności: wewnętrzne (różnice „w ludziach”) czy zewnętrzne (zmiennność rzeczywistości, czasu i miejsca):

Typ autorytarny uważa, że nauczyciele są ekspertami w zakresie wykształcenia i wychowania, natomiast uczeń przychodzi do szkoły jako *tabula rasa*, którą trzeba wypełnić wiedzą i wartościami moralnymi; ten proces przebiega zawsze tak samo, gdyż natura ludzka nie zmienia się, natomiast zmiany kulturowe mają charakter akcydentalny i powierzchowny (Zielińska-Koszyło, 2005, s. 97).

Zgola odmiennie zorientowany jest typ nieautorytarny, który „(...) kwestionuje dotychczasowy podział na «aktywnych nadawców» i «biernych odbiorców», podaje w wątpliwość istnienie niezmiennej natury ludzkiej oraz traktuje zmiany kulturowe substancjalnie” (Zielińska-Koszyło, 2005, s. 97).

Uwidacznia się tu szczególnie sposób traktowania o człowieku i kulturze, traktowania człowieka jako zanurzonego w zmiennej, osobiwej kulturze miejsca i czasu z całą jego (ludzką) swoistością, człowieka jako fenomenu pojednania natury z kulturą: „Filozofie nieautorytarne stoją na stanowisku, że nauczyciele są uczniami, uczniowie zaś także nauczycielami; edukacja jest procesem, w którym jednostki wspomagają się nawzajem w dochodzeniu do osobistych znaczeń” (Zielińska-Koszyło, 2005, s. 97).

Prezentowana perspektywa staje się perspektywą niezwykle pożądaną, szczególnie w kontekście interpretacji współczesnej definicji edukacji, dla której stanowi wyjątkowe dopełnienie. Między innymi choćby z tego właśnie względu sądzę, iż warto przyrzeć się bliżej założeniom wpisanym w filozofie edukacji określane w literaturze jako nieautorytarne, wśród których wyróżnia się wspomniany wcześniej progresywizm i rekonstrukcjonizm, którym przygląda się bliżej w swej publikacji Zielińska-Koszyło (2005).

Streszczając koncepcję progresywizmu, przywoływany przez autorkę (Zielińska-Koszyło, 2005, s. 74-75) Theodore Brameld zaznacza, że „(...) główny cel edukacji nie sprowadza się w ogóle do wchłaniania maksymalnie dużej treści świata zewnętrznego, lecz raczej do ukierunkowywania ludzi do efektywnego myślenia”, natomiast

[m]yślenie oznacza analizowanie, podejście krytyczne, wybieranie spośród alternatyw i podejmowanie ryzyka rozwiązań na podstawie zarówno analizy, jak i wyboru (...). To nieustanny proces dostosowywania się do naturalnego i społecznego środowiska, którego każdy z nas jest częścią. Jedynie wówczas, gdy tak się dzieje, możemy we właściwym sensie mówić, że się rozwijamy (Brameld, za: Zielińska-Koszyło, 2005, s. 75).

Dostosowywanie to nie wydaje się jednak w tym przypadku synonimem „adaptacji” w jej bezrefleksyjnej postaci, lecz raczej sytuuje się na drugim biegunie, bliżej emancypacji jako zasady rozwojowej wspartej na fundamencie krytycznym, tym bardziej, jeśli zważyć, iż szkoła jako instytucja edukacyjna w tej koncepcji ma „uczyć żyć inteligentnie”, a więc „krytycznie i odpowiedzialnie” (Zielińska-Koszyło, 2005). Filozofia ta stanowi więc w moim przekonaniu odpowiedź na postulat współczesnej edukacji poprzez uruchamianie krytycznego namysłu, a także pobudzanie do refleksji, zamiast nastawienia na biernie odtwarzanie treści kulturowych. Tutaj nawyk odtwarzania zamienia się bowiem w nawyk refleksyjnego myślenia, więcej – w „nawyk zachowań refleksyjnych” (Zielińska-Koszyło, 2005, s. 80).

Tak rozumiany cel edukacji wydaje się dobrze wpisywać w kontekst współczesnych zmian w praktyce edukacyjnej, w której akcent pozostający wcześniej na procesie nauczania, przechodzi aktualnie na kategorię uczenia się – uczenia się przez całe życie. Warto w tym miejscu zapytać o rolę nauczyciela, a co za tym idzie, także i o rozumienie oraz status nauczania.

W tego typu edukacyjnym środowisku nauczyciele są także partnerami we wspólnym przedsięwzięciu inteligentnego społecznego doświadczania; natomiast nauczanie odbywa się poprzez aktywne wykorzystanie tego doświadczenia (Brameld, za: Zielińska-Koszyło, 2005, s. 75).

W zadaniu poszukiwania w filozofii edukacji remedium na kryzys rzeczywistości (edukacyjnej), istotne stają się założenia dotyczące rzeczywistości, leżące u fundamentów danej koncepcji. Jak podkreśla Zielińska-Kosyło (2005, s. 8): „Progresywizm zaprzecza istnieniu utrwalonej, zawsze tej samej, z góry określonej rzeczywistości”, zatem jest to perspektywa rozpatrywania rzeczywistości jako zmiennej: „Według progresywizmu rzeczywistość ma charakter ewolucyjny, jest zmienna” (Zielińska-Kosyło, 2005, s. 24), przez co staje się niebanalnym kontekstem dla współczesnego myślenia o edukacji (edukacji w warunkach zmiany). Tak więc rozwijający się między innymi pod wpływem rewolucji przemysłowej progresywizm, staje się możliwą odpowiedzią na skutki rewolucji informatycznej.

Choć progresywizm szanuje dziedzictwo całej kultury i w związku z tym cel instytucji szkoły wyraża się w misji „zagwarantowania ciągłości danej kultury, by każde kolejne pokolenie nie musiało zaczynać od zera”, jednak mimo wszystko „(...) dostrzega też potrzebę otwarcia się szkół na zmiany kulturowe”, wobec czego „[e]dukacja akceptuje dziedzictwo przeszłości, lecz jednocześnie dostrzega jego użyteczność dla aktualnych praktyk i problemów” (Zielińska-Kosyło, 2005, s. 80).

Niezwykle cenny kontekst odpowiedzi na zmianę społeczną wymaga specyficznego traktowania kultury. Rekonstrukcjonizm jako filozofia, której założenia ontologiczne wyraźnie zbliżone są do założeń progresywizmu, podkreśla jednak bardziej zdecydowanie „społeczny aspekt rzeczywistości” (Zielińska-Kosyło, 2005, s. 85), co według Bramelda (za: Zielińska-Kosyło, 2005) prowokuje zwrócenie uwagi na dwa zasadnicze aspekty: pojmowania historii jako rzeczywistości, w której spotyka się przeszłość i teraźniejszość z przyszłością — oraz kulturowych uwarunkowań ludzkiego doświadczenia. Aspekt drugi wyraża się w przekonaniu, iż — jak nadmienia Zielińska-Kosyło (2005, s. 85): „(...) wiele filozoficznych koncepcji dotyczących fundamentów rzeczywistości było czystymi spekulacjami, gdyż nie brało pod uwagę czynnika kultury”, przy czym owo branie pod uwagę nie oznacza tu zamiany pewnego segmentu rozważań na inny: „Nie chodzi o to, że analiza konkretnej kultury może zastąpić ontologiczne rozważania na temat rzeczywistości w ogóle, ale o to, że takie rozważania bez odniesienia do kultury stają się jałowe”.

Nie chodzi więc także i o to, aby kreować utopijne wizje rewolucyjnych zmian rzeczywistości, lecz by mieć świadomość, skąd ten świat rysuje się nam *taki-oto*, i na poziomie jednostkowym, prowokować ewolucyjny *postęp* — bynajmniej więc nie w rozumieniu, w jakim to pojęcie konstruował świat nowoczesny. Dopiero świadomość pewnych ograniczeń wpisanych w sytuację funkcjonowania człowieka w określonym miejscu i czasie pozwala na autentyczną emancypację, której kapitalnym wyrazem staje się w moim przekonaniu określenie Bramelda, wydobyte z cytatu przywołanego przez Zielińską-Kosyło (2005, s. 96), mianowicie: „życie dla siebie” w opozycji do „życia *wbrew* sobie”.

Sądzę, iż można by zatem rzec, iż obie dyskutowane koncepcje filozoficzne splatają się ze sobą w swoście zgodnej wizji człowieka, świata oraz człowieka w świecie, a więc: tego, co osobiste (tożsamość JA, natura) w tym, co wspólne (tożsamość MY, kultura). Nastawienie w edukacji na wydobywanie i pielęgnowanie *osobistych znaczeń* rozumiem więc jako pewien szczególny sposób myślenia o kryzysie kulturowym, sprowadzający się do przekonania o tym, że etap przezwyciężania makrokryzysu społeczno-kulturowego musi mieć swój mikropoczątek w wymiarze jednostkowym. Filozofie *osobistych znaczeń* wraz ze swym otwarciem

na całe uniwersum kulturowe nie pozostają jednak owładnięte przemożną chęcią ogarnięcia wszechrzeczy, spoglądania z jednej, uniwersalnej perspektywy miejsca, co skutkowałoby utratą z pola widzenia czegoś dużo bardziej cennego, co tymczasem pozwala uzyskać może mniej efektowne, może bardziej odroczone, lecz wcale nie mniej znaczące odpowiedzi. Filozofie te nie zatracają (się) w perspektywie rozpatrywania kryzysu jedynie przez pryzmat danej kultury i charakterystycznych dla niej zjawisk oraz procesów jako ostatecznego punktu wyjścia i dojścia namysłu. Zanurzenie w kulturę to jednocześnie świadomość faktu, że kulturę tę tworzą ludzie, a kryzys kultury jest kryzysem pojedynczego człowieka, zagubionego w chaosie będącym ontologiczną zasadą współczesnego świata. Przewycięzanie kryzysu ma pomóc człowiekowi odnaleźć w owym chaosie coś trwałego. Rozważając o chaosie, Aleksander Nalaskowski (2013, s. 25) pisze tak: „Można się zastanawiać, czy chaos nie jest wyłącznie jednym z możliwych porządków? (...) A może jest prowokowaniem do tworzenia ideologii jako niezbędnego warunku ludzkiego istnienia w niezrozumiałym świecie?”.

Więc jakie jest wreszcie współcześnie miejsce ideologii? Czy współczesna praktyka edukacyjna upomina się o ideologię? Jeśli tak, zatem w jaki sposób ideologia wpisuje się w postulat budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, jeśli wziąć pod uwagę, iż „[c]hociaż ideolodzy zajmują się konstruowaniem teorii, rzadko zdarza im się marnować energię na pogoń za wiedzą ze względu na nią samą” (Gutek, 2003, s. 151)? Czy szanse przewycięzania kryzysu kultury w obecnych warunkach społeczno-kulturowych, które w edukacji implikują między innymi sytuację przesunięcia akcentu z nauczania na uczenie się, wskazują na konieczność odejścia od ideologii? Sądzę, że można by odpowiedzieć: zdecydowanie nie, pod warunkiem, że nie będzie to ideologia autorytarna, iż będzie to ideologia wsparta filozofią (w) edukacji, filozofią otwartą, poszukującą, niepewną ostatniego słowa.

Dziś, gdy w nauce akcent przesuwają się z nauczania na uczenie się, z jednostronnego autorytaryzmu na komunikację i dialog, jednocześnie wypuklone zostaje znaczenie człowieka, jego podmiotowości, indywidualnych możliwości dokonywania wyborów, które stają się konsekwencją osobistych przemyśleń, inspirowanych, pobudzanych przez całe uniwersum kultury (ludzi oraz ich wytworów), jednak ostatecznie własnych – znaczenie człowieka, który konstituuje swoje istnienie na mocy *osobistych znaczeń*. I o takiego właśnie człowieka w moim przekonaniu winna się dopominać edukacyjna praktyka (nie tylko) w warunkach kryzysu.

Bibliografia

- Bauman Z. (1998). *Prawodawcy i tłumacze*. Warszawa: IFiS PAN.
- Gutek G. (2003). Ideologia i edukacja. W: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: GWP.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAiP.
- Nalaskowski A. (2013). Rozważania o chaosie i wychowaniu. W: *Studia z teorii wychowania*. Warszawa: Wyd. Naukowe CHAT.
- Zielińska-Kostyło H. (2005). Cztery filozofie edukacji wobec kryzysu kultury. W: *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore’a Bramelda*. Toruń: Wyd. UMK.

Summary

**What kind of education in the face of the crisis of culture?
Between ideology and philosophy of *individual meanings***

Contemporary times being a consequence of socio-cultural changes, which result in a condition called the crisis of culture, are becoming an inspiration for asking questions, also about education and its future. Thinking about the future of education directs the reflection about education category from its contemporary understanding towards the past, where the presence of two other categories reveals: ideology and philosophy. The article shows the status of philosophy in relation to the authoritarian and nonauthoritarian ideology as well as a short characteristic of philosophy of education described in the literature as nonauthoritarian, namely: progressivism and reconstructionism. Furthermore, a postulate concerning a certain kind of attitude in education, which the author in some way supports, is also put forward. The article is just an exemplification of a possible interpretation of the title question and that interpretation, which is inevitably subjective, is the natural way to philosophy of *individual meanings*.

Key words: education, philosophy, ideology, crisis of culture

IV. RECENZJE

Renata Tomaszewska-Lipiec (ed.) (2013). *Professional education in the context of knowledge based economy*. Bydgoszcz: Wyd. UKW, ss. 213

Nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w 2013 roku ukazała się monografia pod redakcją Renaty Tomaszewskiej-Lipiec *Professional education in the context of knowledge based economy – Edukacja zawodowa w kontekście gospodarki opartej na wiedzy*.

W monografii zaprezentowane zostały pedagogiczne aspekty postrzegania szans i zagrożeń edukacji zawodowej wynikające z rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, podjęte przez autorów z różnych ośrodków naukowych: z Polski (Andrzeja Bogaja, Ryszarda Gerlacha, Renaty Tomaszewskiej-Lipiec, Małgorzaty Bogaj, Elżbiety Sałaty, Anny Pogorzelskiej, Anny Suchorab, Katarzyny Ludwikowskiej, Dominiki Goltz-Wasiucionek, Krzysztofa Symeli, Katarzyny Sławińskiej, Zdzisława Wołka, Bogusława Pietrulewicz, Jerzego Stochmiatka, Łukasza Brzezińskiego); Bułgarii (Krasimira Spirova), a także Ukrainy (Inesy Babenko, Mykołaja Ivanovycha Smetan-sky'ego, Walentyny Łozowieckiej).

Relacje występujące między edukacją zawodową a gospodarką opartą na wiedzy zostały ujęte w trzech następujących rozdziałach:

1. „Wyzwania cywilizacyjne a edukacja zawodowa”;
2. „Kierunki rozwoju edukacji zawodowej w warunkach nowej gospodarki”;
3. „Edukacja zawodowa dorosłych warunkiem budowania nowej gospodarki”.

W rozdziale pierwszym zamieszczono teksty dotyczące refleksji nad koniecznością zmiany paradygmatu edukacji zawodowej, uwzględniające gospodarczy wymiar zmian cywilizacyjnych i związane z tym wyzwania dla edukacji zawodowej. Miejsce w tym rozdziale znalazły również teksty związane ze zmianą modelu zakładu pracy, barierami i szansami rozwojowymi edukacji zawodowej oraz strukturalno-funkcjonalnym modelem nauczania, stanowiącym wyzwanie dla ekonomii wiedzy w XXI wieku. Rozważania te wyznaczyły kierunek dalszej refleksji podjętej w dwóch kolejnych rozdziałach. Ponadto skłoniły do namysłu nad stanem edukacji zawodowej, jej związkiem z rynkiem pracy, ekonomią oraz społecznymi oczekiwaniami formułowanymi względem niej. Szczególna uwaga została zwrócona na kształt edukacji zawodowej i konieczność zmiany paradygmatu kształcenia zawodowego, jak również na konieczność wprowadzenia zmian w organizacjach gospodarczych. Zmiany te dotyczyć mają m.in. zwiększenia elastyczności zarówno osób funkcjonujących na rynku pracy, jak i podmiotów dających zatrudnienie. Podkreślono ponadto znaczenie współpracy firm działających na lokalnym i międzynarodowym rynku pracy ze szkołami. Tylko współpraca i wymiana doświadczeń umożliwi – zdaniem autorów – zarówno firmom, jak i jednostkom optymalne funkcjonowanie w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. Rozwój elastyczności, kompetencji kluczowych i społecznych

oraz kooperacja stanowią bowiem podstawę szybkiego reagowania na zmiany zachodzące na świecie oraz umożliwiają nie tylko dostosowanie się do wymagań, ale aktywne włączanie się w kształtowanie rzeczywistości edukacyjnej i rynkowej.

Konieczność sprostania tym wyzwaniom wymaga zadbania między innymi o rozwój edukacji zawodowej, ustawiczne doskonalenie zarówno pracowników, jak i organizacji. Te elementy zostały opisane w kolejnych dwóch rozdziałach recenzowanej pracy.

Rozdziałowi zatytułowanemu „Kierunki rozwoju edukacji zawodowej w warunkach nowej gospodarki” poświęcona została najobszerniejsza część publikacji. Zakres tego rozdziału został wyznaczony przez teksty dotyczące przygotowania pedagogiczno-psychologicznego nauczycieli edukacji zawodowej, roli praktyk pedagogicznych w systemie szkoleń zawodowych przyszłych nauczycieli oraz teoretycznych i praktycznych obszarów współpracy szkół zawodowych z pracodawcami. W tej części została również uwzględniona analiza wyborów edukacyjno-zawodowych studentów i aktualnych tendencji rynku pracy. Rozdział ten został także wzbogacony o problematykę badania ścieżek kariery i przydatności zawodowej absolwentów stanowiących podstawę określania efektów kształcenia. Podkreślono ponadto znaczenie e-learningu oraz modułowej koncepcji kształcenia i szkolenia dla edukacji zawodowej. Tę część kończy prezentacja projektu wsparcia rozwoju kompetencji Skills Up prowadzonego w ramach programu Leonardo da Vinci.

Ostatni rozdział został poświęcony edukacji zawodowej dorosłych, stanowiącej czynnik warunkujący budowanie gospodarki opartej na wiedzy. Zamieszczono w nim pięć tekstów naukowych, w ramach których podjęto zagadnienia: ustawicznego kształcenia zawodowego w procesie realizowania biografii zawodowych w przemyśle społeczeństwie wiedzy; uwag metodologicznych dotyczących rozwoju zawodowego w kontekście wymagań globalnych, specyfiki organizacji i perspektywy pracowników; edukacji osób dorosłych w organizacji opartej na wiedzy. Książkę zamykają rozważania poświęcone psychopedagogicznym aspektom rozwoju zawodowego pracowników oraz zarządzaniu wiekiem jako nowym wyzwaniu dla zakładów pracy.

Struktura recenzowanej publikacji jest przemyślana tak, aby prowadzić czytelnika od informacji dotyczących aspektów globalnych związanych z tematem (zmian gospodarczych i wytycznych europejskich oraz ich wpływem na rozwój edukacji zawodowej i ustawicznej edukacji dorosłych) do informacji bezpośrednio związanych z jednostką i jej rozwojem na stanowisku pracy. Poszczególni autorzy zwrócili uwagę na podmiot edukacji zawodowej, jakim jest człowiek i jego holistyczny rozwój: zawodowy, społeczny, psychologiczny i edukacyjny. Te kwestie zostały omówione w sposób szczegółowy zwłaszcza w rozdziale trzecim.

Recenzowana monografia opisana została w trzech wymiarach: teoretycznym, badawczym i praktycznym, co stanowi zaletę publikacji i sprawia, że zainteresować ona może szerokie grono odbiorców, zarówno teoretyków, jak i praktyków, w tym pedagogów, psychologów, doradców zawodowych, osoby zajmujące się przemianami zachodzącymi na rynku pracy, osoby pracujące z młodzieżą oraz zarządzające zasobami ludzkimi. Uwagę czytelnika zwraca także wieloaspektowość w analizowaniu podjętej problematyki, na którą wpływ miało zaangażowanie autorów z różnych ośrodków naukowych, nie tylko polskich. Warto podkreślić, że publikacja została oparta na bogatej literaturze. W bibliografiach do poszczególnych tekstów znajdują się

liczne pozycje zwarte, artykuły oraz dokumenty o charakterze prawnym, co znacząco wpływa na jej wartość merytoryczną.

Monografia pod redakcją Renaty Tomaszewskiej-Lipiec *Professional education in the context of knowledge based economy* stanowi niewątpliwie interesującą pozycję naukową, wpisującą się w subdyscyplinę pedagogiczną – pedagogikę pracy.

Marta Dobrzyniak

Agnieszka Wilczyńska (red.) (2014). *Młodzież na biegunach życia społecznego*. Warszawa: WN PWN, ss 310

Wydana w 2014 roku książka *Młodzież na biegunach życia społecznego*, pod redakcją Agnieszki Wilczyńskiej, ukazuje problematykę uwarunkowań, które powodują u młodego człowieka poczucie przynależności lub wykluczenia społecznego i związane z tym konsekwencje. Publikacja uwypukla fakt, iż doświadczenie wykluczenia społecznego dla młodego człowieka jest o tyle istotne, iż wiąże się z utratą motywacji, wiary we własne siły i może kłaść się cieniem na całe dalsze życie. Z tego też względu problem ten może być jednym z najtrudniejszych do pokonania przez rodziców, pedagogów, nauczycieli, a także inne osoby zajmujące się pracą z młodzieżą, a w dalszym etapie życia przez całe społeczeństwo. Pozycja skierowana jest więc zarówno do osób bezpośrednio zajmujących się kształceniem i wychowaniem młodych pokoleń, ale również do osób, zainteresowanych poprawą rozwiązań systemowych, pozwala bowiem na skorzystanie z prezentowanych gotowych projektów bądź może stać się inspiracją do dalszych badań.

Pomysłodawczyni książki dr Agnieszka Wilczyńska jest adiunktem w Zakładzie Psychologii Klinicznej i Sądowej Uniwersytetu Śląskiego. Wśród zainteresowań naukowych wymienia m.in.: uwarunkowania efektywności radzenia sobie człowieka w sytuacjach zagrożenia wykluczeniem społecznym, rolę potrzeby i poczucia przynależności, pomoc psychologiczną i terapię zaburzeń u dzieci, młodzieży i dorosłych w nowym interdyscyplinarnym podejściu. Redaktorka jest także kierownikiem projektu badawczego finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki na lata 2011-2015, pt. „Jak młodzież zagrożona wykluczeniem społecznym radzi sobie ze stresem? Dynamika zmian w obrębie symptomów emocjonalnego odrętwienia”. Ponadto dr Agnieszka Wilczyńska jest członkiem zespołu wybitnego psychologa społecznego prof. Philipa Zimbardo, do spraw wdrażania w Polsce Projektu Bohaterskiej Wyobraźni (Heroic Imagination Project), a także współinicjatorką i współzałożycielką pierwszego *Zimbardo Youth Center na Nikiszowcu* w Katowicach.

Recenzowana książka podzielona jest na trzy części poprzedzone wstępem Agnieszki Wilczyńskiej i preslaniem prof. Philipa Zimbardo pt. „Moja wskazówka dla polskich nauczycieli: jak sprawić, aby wasi uczniowie na swojej drodze w bohaterskiej podróży pokochali uczenie się”. Profesor zawarł także swoją rekomendację dla przedmiotowego tomu i omówił główne założenia realizowanego „Projektu Bohaterskiej Wyobraźni” oraz projektu „Rozumienie Ludzkiej Natury” (Understanding Human Nature).

Część pierwszą „Młodzież wykluczana i młodzież doceniana” tworzą cztery rozdziały, które są podłożem teoretycznym dla dalszych rozważań na temat problemów młodzieży we współczesnym świecie oraz proponowanych projektów naprawczych. Autorem pierwszych rozdziałów jest Agnieszka Wilczyńska. Poddaje ona analizie psychologiczne mechanizmy powstawania symptomów odrętwienia emocjonalnego jako reakcji

na odrzucenie społeczne. Przedstawia zjawisko wykluczenia społecznego wraz z wynikami najnowszych badań dotyczących jego przyczyn i konsekwencji. Prezentuje również wyniki badań na temat dramatycznych w skutkach, a upatrywanych właśnie w przyczynach odrzucenia, szkolnych strzelanin (school shooting) w Stanach Zjednoczonych oraz niektórych europejskich krajach. Autorka opisuje także uwarunkowania dotyczące poczucia przynależności i zalet związanych ze stanem spełnienia tej potrzeby. Rozdział trzeci, którego współautorką jest dr Justyna Trepka Starosta (Instytut Psychologii UŚ) omawia natomiast kwestie pewnych cech jednostki nazywanych zasobami, które wspomagają radzenie sobie w sytuacjach trudnych. Część pierwszą zamyka rozdział, który redaktorka napisała wraz z mgr Justyną Piękoś (Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna PARTNER w Gliwicach) i jest on przedstawieniem założeń psychologii pozytywnej, która jest teoretyczną podstawą dla stworzonych technik interwencji i działań podejmowanych w celu wspierania zasobów młodzieży.

Druga część publikacji pt. „Młodzież w grupie i młodzież jako grupa” zawiera trzy rozdziały, których autorami kolejno są: mgr Michał Brol (Instytut Psychologii UŚ), dr Urszula Markowska-Manista (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), mgr Aleksandra Niedźwiedzka-Wardak (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), śp. dr hab. Beata Dyrda (Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego). Michał Brol prezentuje w swym rozdziale ciekawe, dwojakie spojrzenie na młodzież. Zarówno przez pryzmat jednostek, które muszą zmierzyć się z problemem odrzucenia, ale także szerokie spojrzenie na młodzież jako całość, która jest mniejszością na tle całego społeczeństwa. Obala stereotypy dyskredytujące młodzież i prezentuje argumenty ukazujące jej pozytywny aspekt, jako mniejszości. Stara się uzmysłowić, że odmiennosc powoduje otwarcie się na nowe pomysły, ale także dostrzeganie własnych błędów, a co za tym idzie mniejszość może wzbogacać większość. Kolejny rozdział został napisany przez Urszulę Markowską-Manistę i Aleksandrę Niedźwiedzką-Wardak. Autorki odnoszą się do potencjału uczniów z odmiennym kontekstem kulturowym. Przesławiają możliwości wykorzystania tego potencjału na gruncie polskiej szkoły. Zauważają konieczność przeprowadzenia zmian w funkcjonowaniu szkoły, aby nie była ona miejscem dyskryminacji i wykluczenia, ale włączania i integracji. W rozdziale tym czytelnik ma możliwość zapoznania się z zaletami i wadami modeli stosowanych w zakresie dostępu uczniów cudzoziemskich do edukacji i związanych z tym polityką integracyjną Unii Europejskiej. Autorki opisują także problem dzieci przebywających w detencji, czyli umieszczonych w ośrodku strzeżonym dla cudzoziemców nieposiadających tytułu pobytowego w danym państwie. Przybliżają przyczyny powstawania uprzedzeń i stereotypów oraz barier w integracji. Całość rozważań przybliży problemy, ale i dać obraz możliwości wykorzystania potencjału odmienności kulturowej.

Drugą część książki kończy rozdział napisany przez pedagoga śp. Beatę Dyrda, która odeszła nagle jeszcze przed ukazaniem się książki. Opisała ona rolę szkoły we wspieraniu rozwoju zdolności i uzdolnień uczniów. Przesławiła różne koncepcje i modele pracy z uczniami zdolnymi. W tym także swoją wizję szkoły, w której wiodącą rolę ma uczeń. Ma on możliwość samodzielnego wybierania tematów i problemów do rozwiązania. Nauczyciel natomiast pełni rolę mentora, który w partnerskich relacjach wspiera ucznia swoją wiedzą i doświadczeniem. Szkoła taka ma uczyć twórczego myślenia, to znaczy ma dostarczyć niezbędną wiedzę i zostawić ją w rękach ucznia, umożliwiając przeprowadzenie badań i zachęcając jedynie do dalszego rozwoju. Autorka poruszyła także istotną kwestię mylnego postrzegania uczniów zdolnych jako trudnych i niezdolnych.

Ze względu na fakt, iż trudno im rozwijać zainteresowania w różnych dziedzinach nauki, często w takich sytuacjach manifestują opór i niechęć, a to może być odbierane przez nauczycieli jako brak zaangażowania. Całość tekstu skłania więc do refleksji dotyczącej szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych, właściwie przygotowanych nauczycieli oraz potrzeby tworzenia i korzystania ze specjalnych programów.

Pierwszy rozdział części trzeciej „Czas na bohaterów: programy interwencyjne” rozpoczyna opis promowanego programu, który jest nowatorskim pomysłem na rozwiązanie opisanych we wcześniejszych rozdziałach problemów. Projekt Bohaterskiej Wyobraźni (Heroic Imagination Project w skrócie HIP) oraz powstały w jego ramach program Rozumienie Ludzkiej Natury (Understanding Human Nature) został opisany przez dr Urszulę Markowską-Manistę. Powstał na podstawie pracy zespołu amerykańskiego i polskiego oraz informacji od prof. Philipa Zimbardo, twórcy programu. Autorzy rozdziałów w części trzeciej dr Agnieszka Wilczyńska, dr Urszula Markowska oraz dr Maciej Stolarski są zespołem polskich współpracowników prof. Zimbardo, tzw. „Z-TEAM”. W ramach kilkuletniej współpracy udało im się zaadaptować materiały edukacyjne i w 2014 roku stworzyć polską wersję projektu. Korzystając z wyników wieloletnich badań, prof. Zimbardo wraz z zespołem stworzył program, który ma za zadanie nauczyć ważnych kompetencji, których nie zdobywa się obecnie w szkole, domu czy relacjach rówieśniczych. Ma on uczyć podejmowania działań bohaterskich, bowiem zgodnie z głównym założeniem, każdy jest zdolny do ich podejmowania, a ponadto przygotowuje na różne społeczne pułapki psychologiczne, takie jak siła sytuacji społecznych, nacisk grupy rówieśniczej, konformizm, podporządkowanie się autorytetowi czy „efekt gapia”. Zajęcia wykorzystują metodę studium przypadku (case-study), gdzie uczestnik projektu nabywa świadomość na temat sił, które mogą popchnąć go do jakiegoś działania bądź pozostania biernym. Celem projektu są pozytywne zmiany w przestrzeni społecznej, a dzięki prospołecznej edukacji równolegle promowanie współpracy i niwelowanie rywalizacji. Badania zespołu dowodzą, że program pomaga pozytywnie wpłynąć także na wyniki uczniów, ich funkcjonowanie w środowisku szkolnym i pomóc zmniejszyć różnice w osiągnięciach edukacyjnych grup mniejszościowych. Pozytywne efekty są także widoczne w pilotażowych zajęciach w szkołach w USA, a także w Hongkongu, Szwecji, we Włoszech i na Węgrzech.

Kolejny rozdział tej części, autorstwa dr. Macieja Stolarskiego (Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego), opisuje pojęcie *orientacji temporalnej*, która odgrywa kluczową rolę dla wyżej opisanego projektu. Autor na podstawie badań prof. Zimbardo opisuje, jak zmieniają się nasze decyzje w zależności do jakiej perspektywy czasowej odwołujemy się w trakcie ich podejmowania. Człowiek zgodnie z przedstawionymi założeniami może bowiem koncentrować się na pięciu podstawowych (oraz dodatkowych szerzej opisanych w książce) perspektywach, tj. na przeszłości (negatywnej i pozytywnej), teraźniejszości (hedonistycznej, fatalistycznej) i przyszłości (przyszłe konsekwencje obecnych zachowań). Zarówno uwarunkowania kulturowe, społeczne, jak i indywidualne mogą kształtować różne typy postrzegania swojego działania w kontekście różnej perspektywy czasowej. Zgodnie z założeniami teorii możliwe jest dzięki stosownym interwencjom tworzenie zrównoważonej perspektywy czasowej, pozwalającej wzmacniać pozytywne myślenie i nie skupiać się na negatywnych doświadczeniach z przeszłości i fatalistycznych aspektach teraźniejszości. Zastosowane interwencje w badaniu eksperymentalnym redaktorka Agnieszka Wilczyńska wraz z Justyną Piękoś przedstawiają w kolejnym rozdziale książki. Autorki opisują szczegółowo stworzone scenariusze, które są możliwe do wyko-

rzystania zarówno w środowisku szkolnym, jak i ośrodkach pracy z młodzieżą, a także być podstawą do dalszych badań. Podsumowania wyników redaktorka dokonała wspólnie z psychologiem-statystykiem dr. Maciejem Januszkim (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej). Rozdział jest swoistą konkluzją całości rozważań zarówno w kontekście zaspokojenia potrzeby przynależności, jak i zrozumienia opisywanych negatywnych mechanizmów warunkujących działania pod wpływem określonych sytuacji oraz pod wpływem określonych osób.

Choć na rynku polskim można znaleźć publikacje dotyczące tego zagadnienia, pozycja ta pokazuje nowatorskie podejście do zagadnienia oparte na stosunkowo nowych koncepcjach. Poszczególne części pracy są ze sobą logicznie powiązane, a zawartość kolejnych rozdziałów pozwala na stopniowe zagłębianie się w problematykę i zrozumienie proponowanych rozwiązań. Na podłożu założeń teoretycznych dwóch nurtów psychologii pozytywnej – eudajmonistycznego i hedonistycznego – oraz na podstawie badań i nowatorskich projektów prof. Philipa Zimbardo, a także przeprowadzonych w ramach grantu otrzymanego z Narodowego Centrum Nauki badań empirycznych, autorzy przeciwstawili się stereotypowemu traktowaniu młodzieży i w szerokim spektrum ukazują jej potencjał. Prezentują program wzmacniania wewnętrznej motywacji i inspiracji do znalezienia własnej pasji. Autorzy wykazują, iż dzięki programowi oraz przez odpowiednie traktowanie młodzieży, z szacunkiem i wiarą w jej możliwości, można sprawić, by każdy odnalazł tkwiące w nim kompetencje do bycia kimś wyjątkowym. Książka z pewnością warta jest przeczytania, stanowi zarówno szerokie kompendium wiedzy do wykorzystania w procesie wychowania i edukacji dzieci i młodzieży, daje także możliwość zapoznania się z proponowanym nowatorskim projektem i włączenia się do jego realizacji, a ponadto może również stanowić inspirację do dalszych badań.

Szymon Borsich

V. VARIA

Janina Duszyńska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Sprawozdanie z III Transdyscyplinarnego Symposium Badań Jakościowych

Przedstawiony przeze mnie tekst stanowi relację z przebiegu III Transdyscyplinarnego Symposium Badań Jakościowych, które odbyło się w dniach 8-10 września 2014 roku w Zielonej Górze. Było to trzecie z cyklu sympozjów poświęconych badaniom jakościowym. Głównym celem tych spotkań badaczy jest popularyzacja strategii badań jakościowych jako niezbędnych i równowartościowych z badaniami w strategii ilościowej w dążeniu do odkrywania prawdy o otaczającej nas rzeczywistości. Cykl sympozjów stanowi okazję do wymiany doświadczeń na polu badań prowadzonych nie tylko w strategii jakościowej, ale również łączenia różnych strategii i metod.

Słowa kluczowe: metodologia badań, pedagogika, psychologia, socjologia, strategia jakościowa

W dniach 8-10 września 2014 roku na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa pn. „III Transdyscyplinarne Symposium Badań Jakościowych”. Była to trzecia z cyklu konferencji poświęconych badaniom jakościowym. Założycielami i pomysłodawcami powyższych spotkań byli prof. dr hab. Dariusz Kubinowski oraz prof. zw. dr hab. Krzysztof Konecki.

U podstaw organizacji konferencji legła potrzeba promowania strategii badań jakościowych jako niezbędnego elementu procesu badawczego pozwalającego na budowanie teorii jednostkowych charakteryzujących się „głębokim opisem edukacyjnego doświadczenia oraz wyjaśnieniami subtelnych i niemożliwych do «uchwycenia» przez badania ilościowe zjawisk życia codziennego” (Rubacha, 2008, s. 20). Przesłanie to znalazło odzwierciedlenie w wystąpieniach poszczególnych prelegentów. W konferencji udział wzięło ponad 140 przedstawicieli ośrodków akademickich z całego kraju, m.in. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Wrocławskiego Uniwersytetu Medycznego, Uniwersytetu w Białymstoku, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Akademii

Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Politechniki Wrocławskiej, Akademii Pomorskiej w Słupsku, Akademii Ignatianum w Krakowie, Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej w Warszawie, Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu oraz Fundacji Rozwoju Umiejętności Społecznych „Konsensus” we Wrocławiu i Polsko-Niemieckiej Fundacji Edukacji Dorosłych w Warszawie.

W wystąpieniu powitalnym prof. D. Kubinowski nawiązał do walki paradygmatów nomotetycznego i idiograficznego w badaniach w dziedzinie pedagogiki i socjologii. Ubolewał nad niesłusznym traktowaniem badań jakościowych jako gorszych przez badaczy uprawiających inne dziedziny. Swoje wystąpienie prof. Kubinowski zakończył optymistycznym stwierdzeniem, że badania jakościowe wydają się coraz bardziej doceniane nie tylko przez przedstawicieli wspomnianych powyżej dziedzin. Profesor K. Konecki w swojej części powitania podkreślił równoważność obu paradygmatów badań, podsumowując swoją wypowiedź uniwersalnym stwierdzeniem, że potrzeba poszukiwania prawdy jest najważniejsza, a do prawdy zbliżymy się najbardziej, stosując różne metody, stosownie do potrzeb badania.

Po oficjalnym powitaniu rozpoczęły się obrady plenarne, którym przewodniczył prof. K. Konecki. W ramach obrad, przebiegających pod ogólnym hasłem „Projektując czy definiując na nowo — metodologia badań jakościowych w perspektywie prospektywnej”, przedstawiono trzy referaty. W pierwszym z nich dr hab. prof. nadzw. Marek Gorzko zaprezentował temat „Czy teoria ugruntowana wymaga ponownego odkrycia?”. Celem wystąpienia było zwrócenie uwagi na zróżnicowanie metodologii teorii ugruntowanej, trudności związane ze stosowaniem powyższej metody oraz powiązanie programów komputerowych z analizą danych. Prelegent nawiązał w swoim wystąpieniu do koncepcji B. Glasera i A. Straussa, które prowokują wniosek, że metodologia teorii ugruntowanej nie przyjmuje w pełni zewnętrznych ograniczeń metodologicznych pochodzących z paradygmatu normatywnego. Wystąpienie następnego prelegenta, prof. D. Kubinowskiego skupione było na przedstawieniu tez do rozważenia w czasie sympozjum. Prelegent szczególnie uwagę zwrócił na multidyscyplinarność, interdyscyplinarność, transdyscyplinarność oraz idiomatyczność badań jakościowych. Cechy te pociągają za sobą wątpliwości, które wymagają rozwiązania. Jednym z problemów jest konieczność redefinicji wykładni naukowości w odniesieniu do badań jakościowych. Konieczne jest też dostosowanie tematów oraz metodologii do transdyscyplinarnego charakteru badań. Środkiem prowadzącym do rozwiązania tych dylematów miałyby być, zdaniem prof. D. Kubinowskiego, utworzenie Transdyscyplinarnej Sieci Badaczy Jakościowych, do której można było przyłączyć się już w czasie trwania konferencji. Wystarczyło przesłać swoje zgłoszenie na adres prof. D. Kubinowskiego (dkubi@wp.pl). Następną propozycją było utworzenie Transdyscyplinarnego Słownika Badań Jakościowych. Pomysł ten jest odpowiedzią na problemy związane z odmiennością terminologii w różnych dyscyplinach, a w przypadku badań łączących w sobie obszary badawcze różnych dziedzin, również niehumanistycznych, stanowi to poważny problem. Profesor D. Kubinowski zwrócił również uwagę na potrzebę stworzenia czasopisma TSBJ. Miałyby to być czasopismo o nazwie Badania Jakościowe dostępne on-line, umożliwiające badaczom wymianę doświadczeń oraz nawiązywanie współpracy między nimi. Czasopismo to stwarzało też szansę na propagowanie badań w strategii jakościowej. Swoje wystąpienie prelegent zakończył

ważną dygresją dotyczącą idiomatyczności badań jakościowych — swoistość i niepowtarzalność niektórych zjawisk wymaga dostosowania metody badawczej do badanego zjawiska. Takie możliwości niosą w sobie badania jakościowe, które zmierzają do humanizacji uprawiania nauki. Do wypowiedzi prof. D. Kubinowskiego nawiązała również następna prelegentka, dr hab. prof. nadzw. Maria Straś-Romanowska, która podkreśliła fakt, że większa liczba badań na dany temat uprawomocnia do generalizacji ich wyników, co stawia na równi wartość paradygmatu idiograficznego z paradygmatem nomotetycznym.

W II sesji plenarnej zaplanowanej na pierwszy dzień obrad wystąpiła prof. nadzw. dr hab. Hana Cervinkova, która skupiła się na przedstawieniu odpowiedzi na pytanie „Jak czynić antropologię istotną dla studentów pedagogiki i badań pedagogicznych?”. Prelegentka, przywołując prace Margaret Mead, nawiązała do początków subdyscypliny. Zwróciła też uwagę na problemy wynikające z faktu negocjowania kultury, czyli zderzenia kultury wyjścia (dom rodzinny) ze światem pozadomowym. Ważnym spostrzeżeniem było również zwrócenie uwagi na marginalizowanie antropologii edukacji, skojarzenie jej z instytucjami niskiej rangi, kobietami i dziećmi. Podsumowaniem II sesji plenarnej było wystąpienie dr. Anny Wieruckiej, której prezentacja stanowiła potwierdzenie równoważności paradygmatów badawczych, zarówno nomotetycznego, jak i idiograficznego. Prelegentka zobrazowała omawiany temat w sposób praktyczny, prezentując przebieg prowadzonych przez siebie badań, wykazując jednocześnie konieczność wykorzystania różnorodnych metod badawczych. W proces badawczy zaangażowani byli badacze zajmujący się różnymi dziedzinami, humanistycznymi oraz ścisłymi, co pociągało za sobą wykorzystanie różnych strategii badawczych. Autorka referatu wykazała, że odpowiedź na postawione pytania badawcze nie byłaby możliwa bez wykorzystania zarówno metod ilościowych, jak i jakościowych, potwierdzając tym samym równowartość obu strategii.

Potwierdzeniem oraz rozwinięciem tez zawartych w wystąpieniach plenarnych były treści referatów wygłoszonych w 6 grupach tematycznych. Prelegenci podzielili się własnymi refleksjami pojawiającymi się w czasie prowadzenia badań własnych. Ważny okazał się wątek relacji między badaczem i badanym, m.in. wchodzenia w relację i wychodzenia z niej. Drugim ważnym wnioskiem było zwrócenie uwagi na potrzebę badania badaczy jako istotnego elementu mogącego wpływać na wyniki badań. Podkreślono też istotność miejsca dla wyników badań, wpływu lokalizacji na kształt zebranego materiału badawczego dotyczącego tych samych grup badanych. Warto też zwrócić szczególną uwagę na gorącą dyskusję nad plusami i minusami użycia programów komputerowych. Podkreślano w niej ograniczenia, jakie stoją za takim sposobem analizy danych.

Podsumowaniem pierwszego dnia obrad było spotkanie integracyjne, które swym charakterem nawiązywało do celebrowanego w tym czasie w Zielonej Górze winobrania. Spotkanie stanowiło okazję do wymiany refleksji dotyczących treści referatów wygłoszonych w pierwszym dniu obrad oraz możliwość nawiązania kontaktów na płaszczyźnie naukowej.

Drugi dzień obrad rozpoczął się wystąpieniem grupy doktorantów Uniwersytetu Łódzkiego pod kierownictwem prof. K. Koneckiego, którzy, otwierając III Sesję Plenarną, przedstawili wyniki badań dotyczących analizy wizualno-werbalnej wystąpień polskich polityków w sejmie. Wystąpienie było próbą rekonstrukcji taktyki przedstawiania emocji, które wyglądają na reakcje emocjonalne. Analiza dotyczyła aspektów przestrzennych i retorycznych oraz różnych technik perswazyjnych na poziomie języka i komunikacji niewerbalnej. Jednym

z wniosków wynikających z analizy zebranego materiału badawczego było stwierdzenie, że scena polityczna przypomina scenę teatralną, jednak z realnymi konsekwencjami dla społeczeństwa. Ważnym przesłaniem prezentacji było podkreślenie ważności pracy grupowej, która umożliwia podział zadań oraz sprzyja analizowaniu materiału badawczego pod różnym kątem. Zwiększa to szansę zbliżenia się do prawdy o badanym problemie. W drugim wystąpieniu prof. nadzw. dr hab. Mariusz Kwiatkowski przedstawił własne krytyczne refleksje dotyczące strategii badawczej, w oparciu o którą powstała napisana przez niego przed laty książka habilitacyjna. Celem wystąpienia była prezentacja odpowiedzi na pytanie badawcze – „Jak badać reguły obsadzania stanowisk publicznych?”. Podsumowaniem wystąpienia był apel o wyznaczenie standardów polityki personalnej i jej uspołecznienie.

W 6 sesjach tematycznych prelegenci zajmowali się m.in. problemem dotyczącym rozmiaru próby badawczej w badaniach jakościowych, jej „niezbędnej wielkości” oraz triangulacji w badaniach terenowych. Zwrócono też uwagę na zmieniające się wymiary badań jakościowych w warunkach późnej ponowoczesności, ich dyskursywność, sensualność, nietypowość. W wystąpieniach pojawił się również problem odpowiedniego kształcenia studentów pedagogiki z zakresu badań jakościowych. Jednym z ważniejszych wydarzeń tego dnia obrad były warsztaty metodologiczne „Smutek czy depresja? Wprowadzenie do warsztatów stanowiły referaty wygłoszone przez prof. dr. hab. n. med. Bogdana de Barbaro, dr Kamilę Białą, dr Bernadettę Janusz oraz lek. Jakuba Bobrzyńskiego. Problemem wiodącym w wygłoszonych referatach była trafność diagnozy dotyczącej depresji, od czego zależy ta diagnoza i jakie pociąga za sobą skutki. Zdaniem prelegentów wskaźniki zdrowia psychicznego są konstruowane społecznie, wskazywali oni na to, że mogą mieć na nie wpływ tak różne czynniki, jak wiek, wykształcenie czy też klasa społeczna, a nawet poziom dochodów. Ważnym dla tematu sympozjum stwierdzeniem był wniosek, że psychiatria oparta na biologii nie dostarcza wiarygodnych wskaźników zdrowia psychicznego, choroby psychiczne wymagają diagnozy opartej na badaniach uwzględniających kontekst, a nawet wiele kontekstów dotyczących badanych zaburzeń.

Zwieńczeniem drugiego dnia obrad była możliwość udziału w wycieczce do winnicy, gdzie uczestnicy mogli poznać bliżej historię produkcji wina, jednej z tradycyjnych aktywności mieszkańców ziemi lubuskiej.

Ostatni dzień sympozjum był okazją do udziału w sesji plenarnej, której wiodącymi tematami były „Jednostka jako podmiot badań jakościowych – nowe propozycje podejść analitycznych”, „Inspiracje i poszukiwania metodologiczne w badaniach jakościowych” oraz „Od oczywistości do fenomenu – możliwości i granice poznania jakościowego”. W wystąpieniach swych prelegenci zwrócili uwagę na sprawczą moc słowa, znaczenie kontekstu w wypowiedziach werbalnych, naznaczanie ludzi poprzez język. Profesor Idzikowski w swoim wystąpieniu zwrócił również uwagę na pułapki w stosowaniu nieostrych pojęć w badaniach jakościowych. Doktor Małgorzata Bieńkowska poruszyła ważny temat, jakim jest etyka w postępowaniu badacza. W jednym z ostatnich wystąpień prof. nadzw. dr hab. Danuta Urbaniak podzieliła się z zebranymi wynikami badań dotyczących motywacji kierujących wyborem drogi zawodowej przez absolwentów studiów pedagogicznych. Prelegentka analizowała wpływ decyzji podejmowanych przez innych na decyzje badanych.

Konferencję zakończył prof. D. Kubinowski, który podsumowując obrady, podziękował wszystkim uczestnikom za aktywny udział. Korzystając z tej okazji, jeszcze raz zaprosił uczestników konferencji do przyłączenia

się do Transdyscyplinarnej Sieci Badaczy Jakościowych. Profesor K. Konecki przy tej okazji przypomniał o ważności stworzenia Transdyscyplinarnego Słownika Badań Jakościowych. Warto wymienić też inne propozycje inicjatyw związanych z omawianym problemem, takie jak: propozycja bieżącego informowania członków o publikacjach, szkoleniach; zachęcanie do inicjatyw umożliwiających nawiązywanie kontaktów; propozycja organizowania szkoleń i seminariów na temat metodyki nauczania przedmiotów dotyczących metodologii badań jakościowych.

Po przedstawieniu powyższych propozycji przystąpiono do zaplanowania następnego sympozjum. Zgodnie z podjętą decyzją ma to mieć miejsce w drugiej połowie roku 2015. Proponowanym organizatorem wydarzenia jest Instytut Socjologii Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jako myśl przewodnią ustalono dorobek naukowy Floriana Znanieckiego. Poddano również pod dyskusję propozycję zorganizowania konferencji w 2016 roku przez Akademię Pomorską w Słupsku. Miałaby ona miejsce w Uście. Sympozjum zakończyło krótkie podsumowanie, w którym prof. K. Konecki zawarł końcowe uwagi dotyczące odbytej konferencji.

Warto w tym miejscu dodać, że każde z cyklu sympozjów poprzedzają warsztaty metodologiczne. Z tej możliwości pogłębienia wiedzy z zakresu metodologii badań jakościowych skorzystało tym razem aż 114 osób. Ten fakt stanowi dodatkową zachętę do udziału w Sympozjach Badań Jakościowych.

Bibliografia

Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP.

Summary

Report on the Third Symposium on Transdisciplinary Qualitative Research

The text is a report on the course of The Third Symposium on Transdisciplinary Qualitative Research, which was held on the 08-10 of September 2014 in Zielona Góra. It was the third in a series of symposiums on qualitative research. A popularization of the strategy of quality research is a main purpose of these meetings of researchers. The qualitative strategy was presented as essential and of equal value with quantitative strategy in the aspiration to finding out the truth about the world we live in. The cycle of conferences is opportunity for exchange of experiences on the field of researches conducted not only in the quality strategy, but also the join of different strategies and methods.

Key words: research methodology, pedagogy, psychology, sociology, qualitative strategy

O Autorach

Eunika Baron-Polańczyk

dr hab., profesor nadzwyczajny w Zakładzie Profesjologii Instytutu Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy na Wydziale Mechanicznym Uniwersytetu Zielonogórskiego

Szymon Borsich

mgr, doktorant na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dagmara Maria Boruc

mgr, doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Łukasz Brzeziński

mgr, asystent zatrudniony w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; Erickson Professional Coach, Trener Umiejętności Społecznych

Monika Chodyna-Santus

mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Marta Dobrzyński

mgr, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Anna Dudak

dr hab., profesor nadzwyczajna w Zakładzie Andragogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Janina Duszyńska

mgr, doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Ryszard Gerlach

prof. dr hab., profesor zwyczajny w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Aneta Klementowska

dr, adiunkt w Zakładzie Profesjologii Instytutu Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy na Wydziale Mechanicznym Uniwersytetu Zielonogórskiego

Anna Kławiuc-Zduńczyk

dr, adiunkt w Katedrze Edukacji Dorosłych na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Magdalena Kolber

dr, współpracuje z Wydziałem Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Stanisław Kunikowski

dr hab.; profesor i rektor Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku

Jolanta Lenart

dr; adiunkt w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego

Katarzyna Ludwikowska

mgr, asystent w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Iwona Mandrzejewska-Smół

dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Barbara Ostafińska-Molik

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

Gabriela Paprotna

doc. dr; kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej, Resocjalizacyjnej i Andragogiki w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach

Norbert G. Pikuła

dr hab., profesor nadzwyczajny, dyrektor Instytutu Pracy Socjalnej i Kierownik Katedry Gerontologii Społecznej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie

Ewa Przybylska

dr hab., profesor nadzwyczajna, kierownik Katedry Edukacji Dorosłych na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Błażej Przybylski

dr, adiunkt w Katedrze Socjologii Edukacji na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Aleksandra Rzyska

mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Elżbieta Sternal

dr; pracownik Wyższej Szkoły Języków Obcych w Świeciu, założycielka Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Przasnyszu

Alicja Szostkiewicz

mgr, doktorantka w Katedrze Edukacji Dorosłych na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Renata Tomaszewska-Lipiec

dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Ewa Wysocka

dr hab., prof. nadzwyczajny w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach