

ISSN 2450-9760

T O M

29



Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

2/2017

EDUKACJA · RODZINA · SPOŁECZEŃSTWO





Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki

TOM

29

Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo

2/2017

Zbiór rozpraw pod redakcją
Alicji Kozubskiej, Ryszarda Maciołka i Przemysława Ziółkowskiego

RADA CZASOPISMA

prof. zw. dr hab. Włodzimierz Jastrzębski – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Beata Bonna – Wyższa Szkoła Gospodarki
dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Elżbieta Szubertowska – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Małgorzata H. Kowalczyk – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Hanna Liberska – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
dr hab. Andrzej Michalski – Akademia Muzyczna w Gdańsku
dr hab. Radosław Muszkieta – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Małgorzata Bieńkowska – Uniwersytet w Białymstoku
dr hab. Beata Ziółkowska – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
dr hab. Janusz Gierszewski – Akademia Pomorska w Słupsku
dr hab. Anna Frąckowiak – Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy
dr hab. Barbara Gogol-Droźniakiewicz – PWSH „Pomerania” w Chojnicach
dr hab. Adam Sudoł – Bydgoska Szkoła Wyższa
dr hab. Andrzej Mielczarek – Wyższa Szkoła Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu
prof. dr hab. Tamara B. Poyasok – Ukraina
prof. dr hab. Nina Tamarska – Rosja
dr hab. Natalia Sejko – Ukraina
dr hab. Gennadyi Moskalyk – Ukraina
dr hab. Artur Katolo – Włochy
dr hab. Indira Dżagania – Gruzja
dr hab. Christian Giordano – Włochy
doc. dr Yelena I. Bespartochnaya – Ukraina
dr Marzena Sobczak-Michałowska, prof. WSG – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Alina Matlakiewicz – Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu
dr Ryszard Maciołek, prof. WSG – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Ireneusz Pyrzyk – Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku
dr Magdalena Bergmann – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Marta Sikora – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

REDAKCJA

dr Alicja Kozubska, prof. WSG – redaktor naczelny
doc. Przemysław Ziółkowski – z-ca redaktora naczelnego
mgr Alicja Czerwińska – sekretarz redakcji

RECENZENCI TOMU

prof. zw. dr hab. Andrzej M. de Tchorzewski – Akademia Ignatianum w Krakowie
prof. zw. dr hab. Witold Wojdyło – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

REDAKCJA TOMU: Alicja Kozubska, Ryszard Maciołek i Przemysław Ziółkowski

PROJEKT OKŁADKI: mgr Marta Rosenthal-Sikora

KOREKTA: mgr Bartosz Jan Ludkiewicz

SKŁAD: Adriana Górska

Ilość znaków: 1 071 167

Internetowa wersja czasopisma: www.ers.byd.pl

ISSN 2450-9760

Copyright © Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki

85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2

tel. 52 567 00 47, 52 567 00 49

www.wsg.byd.pl, wydawnictwo@byd.pl

SPIS TREŚCI / CONTENTS

WSTĘP / INTRODUCTION	7
EDUKACJA / EDUCATION	
Brytyjski, szwedzki, niemiecki model uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym. Studium komparatystyczne. A comparative study of the British, Swedish and German models of lifelong learning in higher education <i>Hanna Solarczyk-Szwec, Tomasz Maliszewski, Alina Matlakiewicz</i>	13
Edukacja ustawiczna na przykładzie aktywnych zawodowo studentów – raport z badań Report for lifelong education of working students <i>Anna Bęczkowska</i>	43
Szkolnictwo na ziemiach wcielonych do Rzeszy (1939-1945) The system of education in Polish lands incorporated into Deutsches Reich (1939–1945) <i>Włodzimierz Jastrzębski</i>	55
Miejsce edukacji nieformalnej w systemie edukacji na Ukrainie The role of non-formal education in the system of education in Ukraine <i>Nadzieja Pawłyk</i>	77
Nauka i szkolnictwo wyższe w poglądach Kazimierza Marciniaka The education and higher education in prof. Kazmierz Maciniak's view <i>Ryszard Maciołek</i>	87
Refleksje o jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym The reflection on quality of higher education <i>Alicja Kozubska</i>	105
Refleksje nad założeniami do reformy systemu edukacji 2017 na przykładzie miasta Bydgoszczy A study on the reform of the education system in 2017 on the example of city Bydgoszcz <i>Przemysław Ziółkowski</i>	121
Rola dyrektora szkoły w motywowaniu nauczycieli The role of a headmaster in motivating teachers <i>Agnieszka Danielewicz</i>	143

Konstruowanie kariery edukacyjno-zawodowej wyzwaniem dla współczesnej młodzieży na przykładzie województwa kujawsko-pomorskiego – komunikat z badań Combining education and professional career as a challenge for today's young people on example of Kuyavian-Pomeranian Voivodeship – a research report <i>Ryszard Parzęcki, Aneta Kokot</i>	155
Relacja: nauczyciel-uczeń w wypowiedziach kandydatów na nauczycieli Teacher – student relationships in the statements of candidates for teachers <i>Elżbieta Szubertowska</i>	167
Czas jako pojęcie socjo-pedagogiczne The time as a social and pedagogical concept <i>Natalia Sejko</i>	183
Innowacyjność edukacji muzycznej w projekcjach Edwina E. Gordona. Raport z przeprowadzonych badań uczniów klas początkowych. The innovativeness of music education according to E.E. Gordon's concept – a report from the research about earlyschool-agepupils <i>Beata Bonna</i>	193
Protection of children's rights in Ukraine: philosophical aspect Protection of children's rights in Ukraine: the philosophical aspect <i>Gennadyi Moskalyk</i>	209
Rozwijanie zdolności do decentralizacji interpersonalnej u dzieci nie lubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych Developing the ability of interpersonal decentration in children disliked by their peers because of antisocial behaviour <i>Marta Herzberg</i>	215
Mały geniusz – dar edukacji ucznia z zespołem Aspergera „The Little genius” – teaching the student with Asperger Syndrome <i>Ewa Kaniewska-Mackiewicz</i>	235
Kultura i klimat szkoły w profilaktyce zachowań agresywno – przemocowych uczniów School culture and atmosphere in the prevention of aggressive and violent behaviors of students <i>Monika Stachowicz-Piotrowska</i>	255
Nauka programowania nowym wyzwaniem (zadaniem) edukacji Teaching how to program as a new challenge (task) for education <i>Kazimierz Mikulski</i>	273
Prace dyplomowe o charakterze badawczym. Przygotowanie koncepcji badań The preparation of a concept for research diploma thesis <i>Bożena Sowińska</i>	293

SPOŁECZEŃSTWO I RODZINA / SOCIETY AND FAMILY

Usługi społeczne na rzecz godzenia ról rodzinnych i zawodowych.

Wybrane aspekty.

The social services to reconciliation of work and family life – a selected aspects

Magdalena Bergmann

317

Cywilnoprawna koncepcja pieczy w odniesieniu do obowiązku zapewnienia uczniom bezpieczeństwa w placówce oświatowej – wstęp do zagadnienia

The civil law concept about custody. An introduction to the obligation to provide student security in educational institutes

Patrycja Walichniewicz-Bartnik

335

Pamięć a życie kulturalne Pałuk.

Słaboszewska linia rodu Zdziechowskich.

The legacy and cultural life in the village of Pałuk.

The members of Słaboszewska branch of the family Zdziechowsky

Marek Chamot

345

Znaczniki językowe kategorii oceny w dyskursie politycznym

Language markers of evaluation category in political discourse

Tetyana Vasylyvna Chrdileli

355

Archetypy „gwiazda”, „ptaszyna”, „kwiat”, „lalka” w twórczości, folklorze i sztuce na Ukrainie w kontekstach mitologicznych

A mythological background of the archetypes: „star”, „birdy”, „flower”, „doll” in Ukrainian work, folklore and art

Oksana Kulish

373

RECENZJE I SPRAWOZDANIA / REPORTS AND REVIEWS

Recenzja książki Dietrich von Hildebrand,

Czym jest filozofia?

The review of a book by Dietrich von Hildebrand, What is Philosophy?

Ryszard Maciołek

387

Recenzja projektu edukacyjnego „EduMagica”

The review of an educational project „EduMagica”

Przemysław Ziółkowski

403

Raport: sytuacja edukacyjna w szkołach ponadgimnazjalnych

Powiatu Chojnickiego

Report about educational situation in high schools in the Chojnice district

Przemysław Ziółkowski

409

Sprawozdanie z grantu „Bezpieczna i przyjazna szkoła” Report about the implementation of the project “Safe and friendly school as a priority for the student council and for teachers” and about the congress summarizing the project <i>Alicja Czerwińska</i>	429
WSPOMNIENIE O PROF. DR KAZIMIERZU MARCINIAKU / MEMORY ABOUT PROF. DR KAZIMIERZ MARCINIAK	
Człowiek o jasnej (kryształowej) duszy The man with a crystal soul <i>Indira Dżagania</i>	437
Wspomnienie o profesorze Kazimierzu Marciniaku The memories about prof. Kazimierz Marciniak <i>Irena Kudlińska</i>	439
Wspomnienie o Rektorze Kazimierzu Marciniaku The memories about prof. Kazimierz Marciniak <i>Przemysław Ziółkowski</i>	441
Uśmiech, życzliwość, szacunek i miłe słowo... The smile, kindness and a kind word... <i>Karolina Osak</i>	445
INFORMACJA O AUTORACH / ABOUT THE AUTHORS	447

Wstęp

INTRODUCTION

Drugi tom „Zeszytów Wyższej Szkoły Gospodarki” z serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” zawiera publikacje o interdyscyplinarnym charakterze, zgodnie z celem czasopisma. Zainteresowanie i życzliwość, z jakim spotkało się pierwsze wydanie tego cyklu, świadczy o randze podejmowanej problematyki i trosce szerokiego grona badaczy, którym kondycja rodziny, a także rozwój edukacji nie są obojętne. Dziękujemy wszystkim Autorom, doceniając ich wkład w podjętą dyskusję, tak ważną dla rozwoju społeczeństwa i każdej jednostki.

Znaczenie rodziny i edukacji pozostaje niezmiennie bardzo duże, mimo dynamiki zmian w wielu obszarach życia społecznego, gospodarczego, politycznego i innych. Potrzeba eksploracji obszarów badawczych dotyczących podstawowej komórki społecznej oraz kształcenia – właśnie z powodu wspomnianych wielowymiarowych zmian – jest znaczna. W większości zamieszczonych tekstów zauważyć można świadomość umiejscowienia rodziny i edukacji w szerszym kontekście społecznym.

Nadesłane liczne artykuły Autorów z polskich i zagranicznych ośrodków akademickich tym razem dotyczą głównie zagadnień edukacji. Jak pisze M. Szymański: *W czasach współczesnych edukacja stanowi najbardziej rozbudowaną dziedzinę życia. (...) Coraz bardziej zbliżamy się do sytuacji, w której każdy człowiek będzie kształcił się stale lub dorywczo, intensywnie lub z mniejszym natężeniem, w sposób mniej lub bardziej zorganizowany, grupowo lub indywidualnie. Kształcenie i samokształcenie, wychowanie i samowychowanie stanowią istotne składniki biografii każdego człowieka. (...) Współczesne przemiany społeczne i gospodarcze nieustannie poszerzają zakres obiektywnie istniejących oraz postrzeganych subiektywnie zadań i potrzeb edukacyjnych¹.*

Część pierwsza tego wydania składa się osiemnastu artykułów, w których zagadnienie edukacji podejmowane jest zarówno w wymiarze historycznym – przez W. Jastrzębskiego, w tekście „Szkolnictwo na ziemiach wcielonych do Rzeszy (1939–1945)” – jak i współczesnym. Szerokie spektrum analiz wykracza poza ramy edukacji w Polsce. H. Solarczyk-Szwec, T. Maliszewski, A. Ma-

¹ M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 8–9.

tlakiewicz przedstawiają „Brytyjski, szwedzki, niemiecki model uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym. Studium komparatystyczne”. N. Pawłyk analizuje „Miejsce edukacji nieformalnej w systemie edukacji na Ukrainie”. G. Moskalyk w swoim artykule zajmuje się zagadnieniem ochrony praw dzieci na Ukrainie, poruszając również kontekst polityczny obecnej sytuacji Ukrainy, zaś N. Seiko wskazuje na temporalne charakterystyki socjalizacji osobowości dziecka w zależności od treści, funkcji, strukturalizacji czasu jako wszechstronnego pojęcia charakteryzującego życie człowieka. Problematyka jakości edukacji w kontekście zmian planowanych i obecnie realizowanych w tym obszarze, szans i zagrożeń, jakie się z tymi zmianami wiążą, widoczna jest w tekstach A. Kozubskiej oraz P. Ziółkowskiego. Wpisuje się w nią również, w zakresie wskazanym w temacie, artykuł B. Sowińskiej dotyczący prac dyplomowych o charakterze badawczym. W wielu, a szczególnie w artykułach A. Bęczkowskiej oraz R. Parzęckiego i A. Kokot, wskazywane jest wzrastające znaczenie edukacji ustawicznej we współczesnym świecie, w tym edukacji nieformalnej. W badaniach nad edukacją nie można pominąć relacji nauczyciel – uczeń, na co wskazuje E. Szubertowska. Rola nauczyciela nadal jest bardzo ważna, choć jej kształt podlega zmianom wynikającym z szerszych zmian o charakterze kulturowym i społecznym. O znaczeniu dyrektora szkoły w motywowaniu nauczycieli do pełnienia swej roli w sposób odpowiadający na potrzeby współczesnego ucznia pisze A. Danielewicz. Ważnym obszarem analizy współczesnej edukacji są zagrożenia z nią związane wynikające zarówno z wprowadzanych zmian, ich dynamiki, trudności adaptacyjnych, jak również patologii występujących w szerszym kontekście społecznym. Zagadnienia te znajdują odzwierciedlenie w tekstach M. Herzberg, M. Stachowicz-Piotrowskiej oraz E. Kaniewskiej-Mackiewicz. Od sposobów radzenia sobie z tymi zagrożeniami zależy w dużej mierze to, czy szkoła nadal będzie miejscem wspomagania rozwoju każdego ucznia, w tym ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. O znaczeniu edukacji muzycznej jako integralnej części wychowania, kształtującej nie tylko różnorodne dyspozycje wychowanka, lecz także sprzyjającej niwelowaniu deficytów rozwojowych oraz napięć psychicznych, pisze E. Bonna. K. Mikulski natomiast wskazuje na nowe wyzwanie (zadanie) edukacji, jakim jest nauka programowania. W szczególny sposób w podjętą w tym tomie problematykę wpisuje się tekst R. Maciołka „Nauka i szkolnictwo wyższe w poglądach prof. dra Kazimierza Marciniaka”, bowiem łączy on w sobie walor naukowy i wspomnieniowy, opierając się na zróżnicowanych rodzajach źródeł: publikacjach śp. Rektora WSG K. Marciniaka, pracach Jemu ofiarowanych z okazji Jubileuszu 70-lecia urodzin, dokumentów uczelnianych, niewydanych notatek i przekazów ustnych. Tekst ten stanowi swoisty pomost łączący części pierwszą i drugą tego tomu z częścią czwartą o charakterze wspomnieniowym.

Część druga „Społeczeństwo i rodzina” zawiera artykuły o zróżnicowanej tematyce, dotyczące problemów usług społecznych umożliwiających godzenie

ról społecznych i zawodowych oraz poprawę dostępu kobiet do rynku pracy w Polsce (tekst M. Bergmann) czy cywilnoprawnej koncepcji pieczy w odniesieniu do obowiązku zapewnienia uczniom bezpieczeństwa w placówce oświatowej (tekst P. Walichniewicz-Bartnik). T.V. Chrdileli wskazuje zaś na różnorodne kategorie oceny dyskursu politycznego, w tym językowe i pozajęzykowe, umieszczając je na tle szerszego kontekstu społeczno-kulturowego. W artykule M. Chamota odnajdujemy tak istotne i stosunkowo rzadko podejmowane w tym dynamicznie zmieniającym się świecie zagadnienie pamięci i jej znaczenia dla życia kulturalnego. Tekst O. Kulish odnosi się do znaczenia archetypów zakorzenionych w zbiorowej podświadomości, szczególnie tych, które odzwierciedlają wiosenne i letnie święta kalendarzowe w tradycjach ludowych i sztuce ludowej na Ukrainie.

Część trzecia przekazywanego do rąk Czytelników czasopisma dotyczy recenzji i sprawozdań. Postanowiliśmy wprowadzić ją jako stały element od tomu drugiego, dostrzegając potrzebę przekazywania informacji na temat bieżących wydarzeń, realizowanych projektów badawczych i rozwojowych, dzielenia się przez Autorów refleksjami na temat wartościowych i godnych polecenia bądź kontrowersyjnych publikacji pojawiających się na rynku wydawniczym. Zakładamy, że stanowić ona będzie kolejną płaszczyznę wymiany poglądów przedstawicieli różnych nauk, co zgodne jest z koncepcją czasopisma. W części tej znajdują się dwie recenzje: „Recenzja książki Dietrich von Hildebrand «Czym jest filozofia?»” autorstwa R. Maciołka oraz „Recenzja projektu edukacyjnego EduMagica” autorstwa P. Ziółkowskiego oraz sprawozdanie A. Czerwińskiej „Bezpieczna i przyjazna szkoła” i raport P. Ziółkowskiego dotyczący sytuacji edukacyjnej w szkołach ponadgimnazjalnych powiatu chojnickiego.

Drugi tom serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” jest poświęcony pamięci prof. WSG dr Kazimierza Marciniaka, wieloletniego pracownika Wyższej Szkoły Gospodarki, jej prorektora i rektora, mentora i przyjaciela, który pozostaje w naszej pamięci i sercach. Część czwarta tego tomu zawiera teksty wspomnieniowe, w których Autorzy: I. Dżagania, I. Kudlińska, P. Ziółkowski, K. Osiak podkreślają rolę, jaką w ich życiu odegrał śp. Rektor Kazimierz Marciniak. Teksty te łączy gotowość do oddania czci niezwykłemu Człowiekowi, który dla wielu ludzi był niezwykle ważny, niezależnie od tego, czy była to wieloletnia i wielowymiarowa współpraca, czy tylko jedno lub kilka spotkań, które jednak okazały się znaczące i poruszające.

Mamy nadzieję, że zawartość drugiego tomu przedkładanej Czytelnikowi serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” spotka się z życzliwym przyjęciem, będzie stanowić przesłankę do dalszych rozważań i eksploracji badawczych, także interdyscyplinarnych.

W imieniu autorów pragniemy również serdecznie podziękować Recenzentom, Panu prof. zw. dr. hab. Andrzejowi M. dr Tchorzewskiemu oraz prof. zw. dr. hab. Witoldowi Wojdyle za wnikliwe, cenne, inspirujące i krytyczne uwagi.

Alicja Kozubska, Ryszard Maciołek i Przemysław Ziółkowski

Edukacja

Education

Hanna Solarczyk-Szwec

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Tomasz Maliszewski

Akademia Pomorska w Słupsku

Alina Matlakiewicz

Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu

BRYTYJSKI, SZWEDZKI, NIEMIECKI MODEL UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM. STUDIUM KOMPARATYSTYCZNE

A COMPARATIVE STUDY OF THE BRITISH, SWEDISH AND GERMAN MODELS OF LIFELONG LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Streszczenie: Autorzy artykułu prezentują rozwiązania organizacyjne zastosowane w szkolnictwie wyższym Wielkiej Brytanii, Szwecji i Niemiec służące wdrażaniu polityki uczenia się przez całe życie w ostatnim 50-leciu. Wskazując oryginalne i wartościowe rozwiązania narodowe, szukano podobieństw, aby nakreślić możliwy scenariusz rozwoju europejskiego szkolnictwa wyższego na rzecz edukacji całościowej, według którego, jak pokazują doświadczenia, mimo zachowania pewnych narodowych odrębności, mogą ewoluować uczelnie wyższe we wszystkich (niemal) krajach kontynentu. Wspólne dla międzynarodowej dyskusji i praktyki edukacji całościowej jest dążenie do elastyczności i decentralizacji narodowych systemów kształcenia, otwieranie się uczelni wyższych na nowe grupy społeczne, akcentowanie aktywnej autoedukacji i odpowiedzialności jednostki za samorozwój, włączanie nowoczesnych technologii do edukacji. To wymaga głębokich reform w całym systemie edukacji i jego otoczeniu, nakładów finansowych oraz cierpliwości w oczekiwaniu na założone efekty.

Abstract: The authors present organizational solutions applied in higher education for the implementation of lifelong learning policy in the last 50 years in the United Kingdom, Sweden and Germany. By pointing original and valuable national solutions, authors were seeking similarities to outline a possible scenario for the development of European higher education for lifelong learning, according to which, as experience can show us, almost all universities from continental countries could evolve, despite the preservation of some national separateness. Common to the international discussion and practice of lifelong education is the pursuit to flexibility and decentralization of national education systems, opening up of universities to new social groups, the emphasis on active self-education and the responsibility of the individual for self-development, the inclusion of modern technologies in education. This requires deep reforms throughout the education system and its environment, financial resources and patience in anticipation of the effects.

Słowa kluczowe: edukacja całożyciowa, reformy szkolnictwa wyższego, Wielka Brytania, Szwecja, Niemcy, komparatystyka, polityka oświatowa.

Key words: lifelong learning, reforms of the education system in higher education, Great Britain, Sweden, Germany, comparative study, education policy.

Poddając analizie współczesne przemiany polskich uczelni wyższych i podejmując debatę o dalszych kierunkach ich reformowania, warto przyrzeć się także procesom zachodzącym w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego w innych krajach. Istnieją przynajmniej dwa powody, dla których nie powinniśmy unikać prac komparatystycznych w tym zakresie. Po pierwsze – dzięki takim zabiegom można uzyskać szerszy kontekst dla własnej refleksji dotyczącej stanu polskich uczelni wyższych (ich kondycji naukowo-badawczej, dydaktycznej, organizacyjnej), w tym także o ich miejscu w międzynarodowym życiu naukowym i kształceniu elit. Po drugie – uchwycenie zagadnień funkcjonowania współczesnych polskich środowisk akademickich na tle porównawczym z sytuacją bliźniaczych instytucji za granicą ułatwia też sformułowanie odpowiedzi na nieproste przecież pytanie o postulowane kierunki przeobrażeń rodzimych szkół wyższych¹. Gdy zaś własne refleksje płynące z owych obserwacji „innego” osadzimy już nie tylko we współczesnej perspektywie horyzontalno-geograficznej (synchronicznej) prowadzącej do mniej czy bardziej złożonych porównań opartych na relacji typu „tu – tam”, a zagadnienie spróbujemy oświetlić także w perspektywie historyczno-rozwojowej (diachronicznej), dojdzie nam również powód trzeci, zyskamy wówczas bowiem możliwość zaobserwowania trendów rozwojowych danego zjawiska edukacyjnego². Analizując modele kształcenia ustawicznego, mogłoby to okazać się o tyle istotne, że – jak wskazują badacze – da się na pewnym poziomie uogólnienia wskazać wzorzec / scenariusz rozwoju dla europejskiego szkolnictwa wyższego, według którego, mimo zachowania pewnych narodowych odrębności, ewoluują (niemal) wszystkie uczelnie wyższe we wszystkich (niemal) krajach kontynentu. I jest to, dodajmy, prawidłowość niezwiązana tylko z implementacją w ostatnich latach założeń systemu bolońskiego czy Europejskich Ram Kwalifikacji, a towarzysząca uczelniom wyższym w Europie od chwili ich powstania³.

W świetle powyższych uwag widać, że debatując o możliwych kierunkach rozwoju szkolnictwa wyższego w naszym kraju, dobrze byłoby rozpoznać: jakie

¹ T. Maliszewski, H. Solarczyk-Szwec, *Działania uczelni wyższych w Polsce na rzecz uczenia się przez całe życie: wyzwania, formy i bariery*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika”, 2015, nr 1, s. 7–28.

² M. Váňová, *Pedagogika porównawcza*, [w:] B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk 2006, s. 50–52.

³ Por. np.: J. Baszkiewicz, *Młodość uniwersytetu*, Warszawa 1963; R. Dearing, *Higher education in the learning society*, Leeds 1997; R. Pachociński, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa 2004; U. Teichler, *Research on Higher Education in Europe*, „European Journal of Education” 2005, Vol. 40, No 4, s. 447–469.

modele uczenia się przez całe życie były i są realizowane w Wielkiej Brytanii, Szwecji i w Niemczech oraz które moglibyśmy wskazywać jako godne / warte naśladowania.

1. Brytyjski model uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym

Społeczeństwo brytyjskie można określić mianem opartego na wiedzy, a także społeczeństwa uczącego się. Według Wskaźnika Rozwoju Społecznego (HDI) Wielka Brytania jest jednym z najlepiej wykształconych społeczeństw na świecie, o wysokim poziomie uczestnictwa w edukacji ustawicznej. Zgodnie z tendencją światową z oferty edukacji dorosłych najczęściej korzystają osoby najlepiej wykształcone, podczas gdy osobom o niskim poziomie wykształcenia należy uświadomić problem i rozbudzić potrzeby edukacyjne. Obecnie uniwersytety odchodzą od tradycyjnej elitarności, proponując większą elastyczność form kształcenia, a także odpowiadając na potrzeby „nietradycyjnych” studentów: osób powyżej 25. roku życia, kobiet, dorosłych pochodzących z grup defaworyzowanych: mniejszości narodowych, etnicznych, klasy pracującej. We wdrażaniu idei edukacji ustawicznej w brytyjskim szkolnictwie wyższym położono akcent na rozszerzenie dostępu do szkolnictwa wyższego⁴.

Wielka Brytania ma długie i bogate tradycje w udostępnianiu oferty kształcenia akademickiego nietradycyjnym studentom. Właśnie w tym kraju narodził się w XIX w. ruch uniwersytetów rozszerzonych (*university extension*), który rozpoczął proces włączania przedstawicieli różnych grup społecznych do życia akademickiego na całym świecie. Pod wpływem przeobrażeń politycznych, społecznych i gospodarczych pojęcie i rola kształcenia akademickiego w wielkiej Brytanii podlega ciągłym przeobrażeniom. Nowy przełom dokonał się w latach 90. XX w., co wyraził Chris Duke następującymi słowami: *Przesuwamy się w kierunku zaadoptowania nowego paradygmatu do edukacji akademickiej. Można go określić mianem kształcenia ustawicznego. Ten nowy paradygmat szkolnictwa wyższego jako formy edukacji ustawicznej nie charakteryzuje już studenta jako osoby kształcącej się w pełnym wymiarze godzin, młodej, z nielicznymi dodatkowymi obowiązkami, ale jako człowieka dojrzałego, łączącego naukę w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin z pracą zawodową i innymi obowiązkami dorosłego w domu i społeczeństwie*⁵.

⁴ Więcej: A. Matlakiewicz, *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii*, Warszawa 2003; idem, *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*, Radom 2006.

⁵ C. Duke, *The Learning University. Towards a New Paradigm?*, Buckingham 1992, s. 28.

W Wielkiej Brytanii można wyodrębnić dwa stanowiska w podejściu do funkcji, jaką powinno pełnić szkolnictwo wyższe:

- 1) obstawanie przy tradycyjnej funkcji uczelni, a co za tym idzie ochrona treści akademickich, jakości i standardów kształcenia; ujmowanie wiedzy jako wartości samej w sobie; z tego punktu widzenia elitarność kształcenia akademickiego przedstawia się jako walor, tym samym opowiadając się za jej utrzymaniem (co trzecia osoba w grupie wiekowej 18–21 lat jest studentem, z tym że stosunek ten jest dużo niższy wśród młodzieży pochodzenia robotniczego⁶);
- 2) podkreślanie konieczności większego otwarcia się uniwersytetu na potrzeby środowiska, ażeby był bliższy zagadnieniom ekonomicznym, tworzył nowe związki pomiędzy kształceniem akademickim a zawodowym, czyniąc je bardziej adekwatnym, odnoszącym się do pracy zawodowej; ta grupa opowiada się za większą elastycznością szkolnictwa wyższego i jego demokratyzacją.

Jakkolwiek silne jest lobby wspierające pierwszy punkt widzenia, to można zaobserwować wiele zmian dokonujących się na korzyść drugiego stanowiska:

- **Wprowadzanie procedury oceniania uczenia się APEL (*Assessment of Prior Experimental Learning*)**. Od początku lat 80. szeroko omawiano problem rozszerzenia dostępu do zbyt elitarnego szkolnictwa wyższego. W połowie lat 80. zaczęto wprowadzać procedurę oceniania wiedzy nabytej w drodze doświadczenia, określanej mianem APEL. Działanie to polega na dokonaniu oceny uczenia nabytego na podstawie doświadczenia, które było udziałem jednostki w miejscu pracy, w domu, w społeczeństwie, w czasie działalności wolontarystycznej, czasie wolnym czy we wcześniejszej edukacji formalnej jako dorosłego. W wielu kolegiach (w tym edukacji dalszej) powołano koordynatorów APEL. Początkowo funkcją APEL było stworzenie alternatywnego dostępu do szkolnictwa wyższego. Później rozszerzono jego zadania – APEL nie tylko miał dawać szansę wstępu na uczelnię, ale również obejmować akredytację. Procedura ta zaczęła być również stosowana w przedsiębiorstwach i kolegiach w celu umożliwienia jednostkom osiągnięcia Narodowych Kwalifikacji Zawodowych (*National Vocational Qualifications NVQs*) bez uczestnictwa w formalnym kursie. Również dla kobiet APEL stał się ważnym środkiem uzyskania rozpoznania ich doświadczeń życiowych, co miało pomóc im w powrocie do pracy lub na studia⁷.

Dorośli, którzy pragną w ten sposób (bez formalnych kwalifikacji) zostać przyjęci na studia, muszą wykazać, że zaistniały proces ich uczenia się przez doświadczenie przyniósł wymierne rezultaty. Poddając się ocenie tej

⁶ SOCRATES Making it Work: *European Universities and Lifelong Learning*, Leeds 1998, s. 4.

⁷ B. Merrill, S. Hill, *APEL, Access and Learning, a UK Perspective*, Coventry 1998, s. 21–22.

procedury, jednostka musi przygotować teczkę z dowodami odzwierciedlającymi, że uczenie miało miejsce oraz wykazać się rozumieniem, które zostało nabyte poprzez doświadczenie. Wbrew tradycyjnemu pojmowaniu wiedzy akademickiej APEL pokazuje, że doświadczenia życiowe i zawodowe są formą tej wiedzy. Ponadto należy pamiętać o tym, że dorośli wnoszą do procesu kształcenia bagaż swoich doświadczeń, umiejętności i wiedzę. APEL daje uczniowi szansę wnikliwego przyjrzenia się swojemu doświadczeniu życiowemu i zawodowemu. Ponadto stanowi pomost pomiędzy kształceniem formalnym i nieformalnym.

Strategia ta wymaga odpowiedniego przygotowania instytucji: nauczyciel musi nauczyć się nowej roli, uczelnia musi stać się bardziej elastyczna w swojej strukturze i programie. Z drugiej strony jest to proces kosztowny czasowo i finansowo. Wymaga bowiem pracy dorosłego z nauczycielem jeden na jeden. APEL najlepiej został zaadoptowany w kolegiach edukacji dalszej i „nowych” uniwersytetach, jakkolwiek pozostałe uczelnie również zaczynają się otwierać na tę procedurę.

- **Stosowanie Schematu kumulacji punktów i transferu (*Credit Accumulation and Transfer Schemes* – CATs).** Wiele instytucji szkolnictwa wyższego stosuje Schemat Kumulacji Punktów i Transferu (CATs), który umożliwia studentom stworzenie własnego programu studiów, zmierzających do zdobycia stopnia naukowego. W tym systemie punkty mogą zostać przyznane wcześniejszym studiom lub doświadczeniu zawodowemu. CATs umożliwia również zdobycie stopnia naukowego osobom, które nie są w stanie studiować bez przerw. Instytucje szkolnictwa wyższego mają możliwość wspólnie utworzyć lokalne konsorcjum stosujące ten sam system CATs, co umożliwia studentom studiowanie wybranych kursów w innej uczelni aniżeli macierzysta⁸. Uczelnie mogą również oferować kursy, których tematyka odpowiada potrzebom lokalnej społeczności. Organizują wówczas kursy w systemie *part-time*, które umożliwiają dorosłym uaktualnienie wiedzy zawodowej. Osoby chcące w nich uczestniczyć zwalniają się na ten czas z pracy lub biorą w nich udział wieczorami.

Przykładowy sposób przeliczania w systemie CATs, biorąc pod uwagę dyplomowe studia w systemie *full-time*, przedstawia się następująco: poziom 1. CATs odpowiada pierwszemu rokowi studiów dyplomowych w pełnym wymiarze godzin. Jego wartość wynosi 120 punktów kredytowych. Drugi i trzeci rok studiów – określane jako honorowe – mają swoje odpowiedniki w poziomie 2. i 3. CATs. W celu uzyskania stopnia naukowego BA/BSc należy uzyskać 360 punktów kredytowych CATs.

⁸ G. Holt, S. Boyd, B. Dickenson, H. Hayes, J. Le Metais, *Education in England Education and Wales*, Berkshire 1997, s. 6.

Zarówno APEL, jak i CATs są tymi procedurami, które mają pomóc rozszerzyć dostęp do szkolnictwa wyższego, szczególnie dla nietradycyjnych studentów: starszych, często bez wymaganych kwalifikacji, z grup dyskryminowanych. Udrażniają one drogę do edukacji akademickiej, wychodząc naprzeciw potrzebom chcących kształcić się dorosłych.

- **Powoływanie instytutów edukacji dorosłych na uczelniach** – w latach 90. większość wydziałów edukacji istniejących na uczelniach wyższych zostało decyzjami wewnętrznymi podzielonych na instytuty edukacji, w których kształcą się nauczyciele lub osoby zainteresowane pracą w oświacie oraz instytuty edukacji dorosłych, gdzie organizowane jest kształcenie dla ludzi dorosłych, często w niepełnym wymiarze godzin, wieczorami, niekoniecznie na poziomie wyższym, dając im szansę na uzupełnienie wykształcenia, umożliwiając w ten sposób dalszą naukę. Instytuty te współpracują z organizacjami działającymi na terenie miasta, aby również odpowiadać na bieżące potrzeby społeczności lokalnej.
- **Powoływanie pozauczelnianych instytutów edukacji dorosłych** – niektóre uniwersytety brytyjskie zaczęły od niedawna powoływać do działania pozauczelniane instytuty edukacji dla dorosłych (w nawiązaniu do *extra-mural departments*), które ściśle współpracując z daną uczelnią, realizują projekty mające na celu udzielenie poprzez edukację pomocy dorosłym w ich problemach życiowych i zawodowych. Instytuty głównie skupiają swoją uwagę na osobach z grup dyskryminowanych: niepełnosprawnych, uchodźcach, imigrantach, a także bezrobotnych, osób uzależnionych oraz wszystkich tych, którzy mają istotne kłopoty z odnalezieniem się na rynku pracy. Programy oferowane dla dorosłych z tych grup zawierają informacje o szkoleniach, edukacji i możliwościach zatrudnienia; indywidualne doradztwo; kursy w zakresie korzystania z informacji o pracy oraz umiejętności jej poszukiwania; programy poszerzające zainteresowania i kwalifikacje bezrobotnych; kursy i grupy wsparcia dla bezrobotnych w celu udzielenia im pomocy w zakresie umiejętności radzenia sobie ze zmieniającymi się okolicznościami i problemami personalnymi, które towarzyszą bezrobociu, takimi jak: kłopoty finansowe i osobiste, poczucie niskiej wartości i brak pewności siebie.

Pracownicy instytutów zatrudnieni są przez uniwersytet, tym samym posiadają status i pensje nauczycieli akademickich.

Programy specjalne dla dorosłych w instytucjach szkolnictwa wyższego

Coraz więcej coraz starszych studentów podejmuje kształcenie w pełnym wymiarze godzin. Zatem podział na studia dla młodzieży i studia dla dorosłych

przestaje być adekwatnym rozróżnieniem. Pomimo to nadal przygotowywane są programy kształcenia, wyłącznie z myślą o potrzebach dorosłych. W związku z autonomią instytucji szkolnictwa wyższego istnieje duża różnorodność propozycji, szczególnie że niektóre z nich odbywają się na zasadzie czasowych projektów. Poniżej zostały ogólnie scharakteryzowane najbardziej typowe rozwiązania.

- **Part-time** – studiowanie w niepełnym wymiarze godzin jest ofertą typowo nakierowaną na potrzeby ludzi dorosłych, by mogli łączyć naukę z pracą zawodową i obowiązkami życia rodzinnego. Zajęcia odbywają się zazwyczaj wieczorami, ale coraz częściej rozszerzane są o możliwość studiowania w ciągu dnia. Niekiedy studenci uczestniczą w szkołach internatowych w weekendy lub podczas miesięcy wakacyjnych. W związku ze zmniejszoną liczbą zajęć bezpośrednich student musi więcej pracować samodzielnie. Studia te trwają dłużej aniżeli w pełnym wymiarze godzin.

Kursy w systemie *part-time* znajdują się w ofercie wszystkich uczelni, na większości wydziałów (określane są wówczas najczęściej terminem *part-time degree programme* i stawiają określone wymagania wstępne). Oprócz tego specjalną ofertę programową przygotowują wydziały lub instytuty edukacji dorosłych (czasami określane mianem edukacji ustawicznej). Ich szczególną propozycją są kursy dla osób nieposiadających wymaganych kwalifikacji. Mogą oni podjąć studia na podstawie procedury APEL. Jednak wiele ofert dla dorosłych nie stawia żadnych wymagań wstępnych – student zdobywa punkty kredytowe na zasadzie CATs, dzięki czemu może uzyskać certyfikaty, dyplomy czy nawet stopnie naukowe (oczywiście przy odpowiednio długim okresie nauki).

Poniżej przedstawione propozycje są organizowane przez wydziały lub instytuty edukacji dorosłych uczelni wyższych:

- **Access Courses** (Kursy Dostępu) – ich celem jest przygotowanie dorosłych, którzy nie posiadają wymaganych kwalifikacji do podjęcia studiów. Zajęcia są prowadzone na jednorocznym kursie w pełnym wymiarze godzin (lub jego ekwiwalencie). Po jego pomyślnym ukończeniu dorośli mogą kontynuować naukę na studiach⁹.
- **Open Studies** (Studia Otwarte) – termin „otwarte” oznacza, że prawie wszystkie oferowane w ich ramach kursy nie stawiają żadnych wymagań wstępnych. Uczelnie organizują zajęcia dla dorosłych w szerokim wyborze tematów w ciągu dnia i wieczorami. Odbywają się one zarówno na terenie kampusu uniwersyteckiego, jak i w różnych ośrodkach edukacyjnych regionu. Większość kursów – choć podejmowanych dla własnej przyjemności – daje szansę uzyskania punktów kredytowych na poziomie akademickim, co pozwala na włączenie nauki w ramach Studiów Otwartych do

⁹ P. Jarvis, *Adult and Continuing Education*, London, New York 1998, s. 245.

dalszych studiów. Większość kursów trwa 10 tygodni, co daje równowartość 10 punktów kredytowych na poziomie 1., akredytowanych w systemie CATs. Kursy krótsze zazwyczaj uzyskują 5 punktów. Oczywiście punkty te przyznawane są studentom, którzy ukończyli naukę z wynikiem pozytywnym. Zatem poziom kursów *Open Studies* został oceniony na poziomie pierwszego roku dyplomowych studiów w pełnym wymiarze godzin¹⁰.

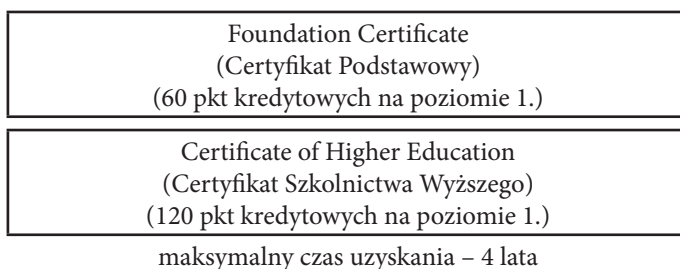
- **Combined Studies** (Studia Łączone) – są przygotowywane i prowadzone na zasadzie współpracy z innymi organizacjami (np. ze Stowarzyszeniem Edukacji Robotniczej – WEA, centrami edukacji dorosłych w regionie), w systemie *part-time* lub kursów krótkich. Od dorosłych nie wymaga się kwalifikacji wstępnych. Zajęcia odbywają się na uczelni lub poza nią, w zależności od tego, która z instytucji jest odpowiedzialna za dany kurs. Kursy są oferowane na poziomie 1., 2. lub 3., które są odpowiednikami pierwszego, drugiego lub trzeciego roku studiów dyplomowych w pełnym wymiarze studiów. Dzięki temu uczący się mogą uzyskać interesujące ich kwalifikacje na zasadzie zdobywania wymaganych ilości kredytów na każdym z poziomów. Student ma do wyboru kursy z szerokiej oferty przedmiotowej. Może skupić się na jednym kręgu tematycznym lub studiować bardziej zróżnicowaną problematykę, co znajdzie odzwierciedlenie w nazwie przyznanego mu dyplomu, certyfikatu czy stopnia naukowego. Niektóre kursy są ujęte w pewne grupy tematyczne, których studiowanie jest zalecane dla tych, którzy pragną uzyskać pewne specjalistyczne kwalifikacje. Student, który nie posiada formalnych kwalifikacji, ale uważa, że ma wiedzę na dany temat, może ubiegać się – na podstawie procedury APEL – o jej uznanie, co pozwoli mu rozpocząć naukę od wyższego poziomu.

Schemat Studiów Łączonych prowadzących do określonych kwalifikacji został przedstawiony na rys. 1.

Rys. 1. Struktura Studiów Łączonych

Poziom 1

Brak wymagań wstępnych



¹⁰ The University of Warwick, *Open Studies*, Coventry 1998, s. 2.

Poziom 2

Wymagania wstępne: minimum 60 punktów kredytowych na poziomie 1. lub ekwiwalent APEL

Foundation Diploma (Dyplom Podstawowy) (60 pkt kredytowych na poziomie 2.)
--

Diploma of Higher Education (Dyplom Szkolnictwa Wyższego) (240 pkt kredytowych, z których 120 musi być na poziomie 2.)

maksymalny czas uzyskania – 5 lat

Poziom 3

Wymagania wstępne: minimum 60 punktów kredytowych na poziomie 1. i 60 punktów kredytowych na poziomie 2. lub ekwiwalent APEL

Foundation Certificate (Certyfikat Podstawowy) (60 pkt kredytowych na poziomie 1.)
--

maksymalny czas uzyskania – 7 lat

Źródło: University of Surrey, Centre for Continuing Education, *Part-time & Short Courses in the Learning for Life Programme*, Guildford 1998, s. 41.

- **Programy specjalne** – w ramach rozszerzania dostępu do edukacji akademickiej oraz współpracy ze środowiskiem lokalnym uniwersytety proponują wiele ciekawych inicjatyw oświatowych. Odpowiadając na istniejące w regionie potrzeby, uczelnie organizują – samodzielnie lub we współpracy z kolegiami edukacji dalszej i działającymi na danym terenie organizacjami (*the Training Enterprise Councils, Workers' Educational Association, Trade Unions*) – kursy, zarówno dające możliwość akredytacji i podjęcia dalszego kształcenia na uniwersytecie, jak i związane z zainteresowaniami, uczeniem się dla przyjemności. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom środowiska, zajęcia często odbywają się poza kampusem, dając do nich łatwiejszy dostęp mieszkańcom. Uczelnie organizują też bezpłatne, krótkie kursy wakacyjne, często w formie dyskusji, gier i zabaw. Ich celem jest zachęcenie dorosłych do podejmowania wysiłku intelektualnego, przełamanie oporów wśród osób o złych doświadczeniach edukacyjnych oraz przyłączenie się do innych kształcących. Niekiedy oferty skierowane są do określonych grup docelowych, niedoreprezentowanych w edukacji na poziomie akademickim. Uczelnie przygotowują wówczas problematykę, która jest tym osobom bliska, może zainteresować np. mniejszości etniczne (*Certificate in Islamic Studies*).

- **2 + 2 degree programme** (studia dyplomowe 2 + 2) – program ten jest wynikiem toczącej się na początku lat 90. dyskusji na temat zniesienia barier pomiędzy szkolnictwem wyższym a edukacją dalszą. W jej wyniku pojawiło się kilka ciekawych inicjatyw. Niektóre uczelnie (szczególnie „nowe” uniwersytety) bardziej otworzyły się na tę kwestię, przygotowując specjalne oferty dla dorosłych, które były realizowane w kolegiach edukacji dalszej. Jedną z ciekawszych w tym względzie propozycji – na której wzorują się inne tego typu inicjatywy – jest program 2 + 2, który powstał na zasadach partnerstwa pomiędzy „starym” uniwersytetem (*University of Warwick*, Coventry) a lokalnymi kolegiami edukacji dalszej. Jego nadrzędnym celem było stworzenie specjalnej oferty dla nietradycyjnych studentów. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że większość z nich to osoby pochodzenia robotniczego, zanotowano również duży odsetek kobiet chcących powrócić do nauki po dłuższej przerwie. Z kolei nieliczną grupę stanowili dorośli z mniejszości etnicznych¹¹.

Zajęcia przez dwa pierwsze lata studiów odbywają się w kolegiach edukacji dalszej, a dopiero dwa kolejne lata na uczelni. Przyczyny takiego rozwiązania leżą w chęci wyjścia naprzeciw potrzebom dorosłych, aby mogli kształcić się w środowisku lokalnym, mniejszym i bliżej swojego domu, co ułatwi im szybką aklimatyzację. Niemniej już od pierwszego dnia uczący się dorośli posiadają status studenta. Ponadto nie są oni odizolowani od uniwersytetu w ciągu pierwszych dwóch lat studiów. Szczególnie na drugim roku wykładowcy z uczelni regularnie odwiedzają kolegia, ponadto studenci mogą korzystać np. z biblioteki uniwersyteckiej czy innych udogodnień.

Program pierwszych dwóch lat kształcenia przygotowują wyznaczeni nauczyciele kolegiów edukacji dalszej, podczas gdy wykładowcy służą pomocą oraz nadzorują zachowanie odpowiedniego poziomu kształcenia. Kolegia najczęściej oferują problematykę, która jest związana lub bliska specjalizacji danej instytucji. Integralnym elementem programu jest kształcenie biorących w nim udział nauczycieli i wykładowców. Ma się to odbywać na zasadzie wspólnych spotkań i wzajemnego uczenia się od siebie.

W przypadku Uniwersytetu Warwick współpraca jest prowadzona z siedmioma lokalnymi kolegiami edukacji dalszej. Studenci rozpoczynający kształcenie bez formalnych kwalifikacji mogą studiować nauki społeczne, technologię, studia europejskie, ochronę środowiska, fizykę teoretyczną, uzyskując stopień naukowy (BA/BSc).

¹¹ B. Merrill, R. Moseley, *Access and Partnership: the 2 + 2 Degree Programme at the University of Warwick*, Coventry 1995, s. 36.

Uniwersytet Otwarty

Szczególną rolę w brytyjskim systemie akademickiego kształcenia ustawicznego odegrał **Uniwersytet Otwarty** (*Open University*) – jedna z najprężniej działających na świecie uczelni kształcących zdalnie, która zyskała aprobatę środowisk akademickich. W corocznych rankingach szkół wyższych lokuje się na wysokich pozycjach, wśród znanych stacjonarnych uczelni. Jej nadrzędnym celem jest danie szansy i stworzenie możliwości kształcenia dorosłych na poziomie wyższym, w systemie elastycznego kształcenia dostosowanym do potrzeb uczącego się¹². *Open University* rozpoczął swoją działalność dydaktyczną w 1971 r. Uczelnia samodzielnie ustala własne programy i formę studiów. Posiada autonomię w nadawaniu stopni naukowych oraz w ustalaniu swej polityki kadrowej i finansowej.

Obecnie jest to największy uniwersytet w Wielkiej Brytanii. Posiada regionalne centra pomocy i konsultacji, zlokalizowane na terenie całego kraju. Regionalne ośrodki organizują i nadzorują lokalne centra pomocy i konsultacji. Pracując w systemie zdalnym, Uniwersytet Otwarty szczyci się świetnym przygotowaniem materiałów i pakietów do studiowania. Są one uzupełniane poprzez pozostałe elementy procesu kształcenia, które zapewniły sukces tej uczelni: szkoły rezydencjalne, wykorzystanie komputerów, doradztwo, konsultacje i grupowe korepetycje, pomoc nieformalnych grup studenckich, konferencje internetowe, dobrze przygotowane kursy podstawowe¹³.

Powyżej omówione działania są przejawem zmian zachodzących w szkolnictwie akademickim. Współczesny uniwersytet brytyjski staje się bardziej otwarty na potrzeby dorosłych, adekwatny do wymagań rynku jako całości oraz elastyczny w swoich metodach działania, współpracy ze środowiskiem lokalnym. Powiększająca się liczba ludzi dorosłych studiujących w niepełnym wymiarze godzin jest wskaźnikiem realizacji założeń edukacji ustawicznej.

2. Szwedzki model uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym

Jednym z ważnych kierunków, z których przez lata Polacy czerpali inspiracje nt. kształcenia ustawicznego, jest Królestwo Szwecji. Dziś co prawda jest to kierunek nieco „zapomniany”, niemniej i współcześnie niektórzy polscy naukowcy podejmują prace badawcze nad tamtejszymi rozwiązaniami edukacyjnymi,

¹² *Adult Continuing Education Yearbook by NIACE*, Leicester 1998, s. 111.

¹³ Więcej: A. Matlakiewicz, *Edukacja dorosłych...*, s. 228-269.

włączając w to także analizy szwedzkiej przestrzeni akademickiej pod kątem jej związków z kształceniem ustawicznym¹⁴.

Skandynawski model łączenia koncepcji kształcenia ustawicznego ze szkolnictwem wyższym może być – ze względu na swą specyfikę – interesujący dla polskich poszukiwań w obszarze możliwego zaangażowania rodzimych uczelni wyższych w praktyczną realizację kształcenia ustawicznego, jak też dla polskich dyskusji o zakres i sposób ich zaangażowania się we współpracę instytucjonalną z partnerami z sektora edukacji dorosłych.

Szwedzkie szkolnictwo już od kilku dziesięcioleci przygotowuje uczestników do uczenia się przez całe życie, np. w formie kształcenia na odległość. Ma to wpływ na wiek studentów, gdyż wielu z nich – zwłaszcza kobiety – rozpoczynają studia dopiero po kilku latach od zakończenia szkoły średniej, a 20% z nich ma 29 lub więcej lat, gdy rozpoczyna studia¹⁵.

Analizując szwedzką przestrzeń szkolnictwa wyższego, należy wiedzieć, że zdecydowanie dominują tam uczelnie państwowe, a zapisy dotyczące ich związków z kształceniem ustawicznym obowiązują od 1997 roku¹⁶.

Podstawy prawne

„Szkoły wyższe powinny również współpracować z otoczeniem społecznym oraz informować o swojej działalności” – takie sformułowanie pojawiło się w szwedzkiej ustawie o szkolnictwie wyższym (*högskolelag*) w wyniku nowelizacji 1992 *års högskolelag* przeprowadzonej w 1996 roku¹⁷. Parlament szwedzki (*Riksdag*) dał tym samym wyraźny sygnał, że tamtejsze szkoły wyższe – oprócz prowadzenia badań naukowych oraz kształcenia studentów – mają także „trzecią powinność” (*trede uppgift*), czyli zadania związane z koniecznością współpracy ze społeczeństwem: upublicznianiem efektów swej pracy naukowej i dydaktycznej oraz z rozwijaniem idei LLL.

Podkreślono wówczas, iż poszczególne uczelnie są w znacznej części finansowane z podatków płaconych przez obywateli. Ci zatem mają prawo do czerpania korzyści z ich osiągnięć, nawet jeśli nie są studentami, oraz do informacji, w jaki sposób wydaje się publiczne fundusze na naukę i szkolnictwo wyższe i jakie ich

¹⁴ T. Maliszewski, *Akademickie tredje uppgift o a swiata doroslych w Szwecji*, „Rocznik Andragogiczny”, 2007, s. 97–111; J. Pólturzycki, *Edukacja w Szwecji*, Radom 2009.

¹⁵ *Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report 2012*, Report 2010: 13 R, Högskoleverket, Stockholm 2010, s. 10–11.

¹⁶ *Högskolelag (1992:1434). Fakta och historik*, <http://www.notisum.se/rnp/sls/fakta/a9921434.htm> [dostęp: 12.04.2013].

¹⁷ 1992 *års högskolelag*, SFS 1996:1392, Stockholm 1992/1996, roz. 1 § 2.

wydatkowanie przynosi efekty¹⁸.

Poszczególne instytucje szkolnictwa wyższego zobowiązano do corocznego składania sprawozdań z wykonania *tredje uppgift* do Narodowej Agencji Szkolnictwa Wyższego (*Högskoleverket*), a samą jego realizację zaczęto poddawać ewaluacji, której wyniki regularnie publikowane są w formie raportów¹⁹. Realizacja „trzeciej powinności” stała się jednym z kryteriów oceny środowisk naukowych, a jej wyniki zaczęły współdecydować o funduszach docierających do poszczególnych uczelni. Można zatem stwierdzić, że szwedzkie szkoły wyższe, nie chcąc stracić części publicznych środków na swoje funkcjonowanie, musiały otworzyć się na inicjatywy wskazane przez prawodawcę – w tym jeszcze szerzej włączyć się w działania na rzecz uczenia się przez całe życie społeczeństwa szwedzkiego²⁰.

Realizacja „trzeciej misji”

Podjęcie „trzeciej misji” wymaga od pracowników akademickich kompetencji umożliwiających np. popularyzatorskie prezentowanie osiągnięć naukowych własnych zespołów badawczych czy też animowanie lub choćby współuczestnictwo w projektach gospodarczych lub/i społecznych, w których świat nauki bywa coraz częściej jedynie jednym z partnerów – ważnym, lecz nie dominującym.

W komentarzach do ustawy wskazywało się następujące podmioty, z którymi szkoły wyższe Królestwa Szwecji powinny podjąć współpracę w celu realizacji *tredje uppgift*:

- biznes i przemysł,
- instytucje handlu wewnętrznego i międzynarodowego,
- sektor publiczny – centralny i samorządowy,
- kultura i edukacja dorosłych,
- organizacje społeczne²¹.

Uczelnie mogą zatem wywiązywać się z nałożonego obowiązku na różne sposoby. W ostatnim piętnastoleciu liczba inicjatyw podejmowanych wspólnie przez tamtejsze placówki szkolnictwa wyższego i instytucje edukacji dorosłych wzrosła. Albowiem uniwersytety i inne szkoły wyższe – do niedawna traktujące podmioty edukacji dorosłych „nieco z góry”, po macoszemu i niezbyt chętnie podejmujące

¹⁸ B. Talerud, *Högskolans arbete med sin samverkansuppgift*, „Högskoleverkets arbetsrapporter” 2000: 2 AR, Stockholm 2001, s. 9–10.

¹⁹ Por. np.: M. Frick, B. Seeger, *Röster om samverkan – ett aktörsperspektiv på högskolans tredje uppgift*, „Högskoleverkets arbetsrapporter” 1999:7AR, Stockholm 1999; *Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report 2011*. Report 2011:15 R, Stockholm 2011 – <http://www.hsv.se> [dostęp: 13.04.2013].

²⁰ *The Changing Face of Higher Education in Sweden*, Stockholm–Kalmar 2003, s. 4.

²¹ B. Talerud, op. cit., s. 10.

z nimi jakiegokolwiek działania – dostrzegły, że w stosunkowo nieskomplikowany organizacyjnie sposób mogą dzięki nim sprostać wymogom prawnym *tredje uppgift*.

Także sami naukowcy coraz chętniej angażują się w projekty współpracy z sektorem oświaty dorosłych. Przyczyny tego wydają się być stosunkowo czytelne. Prowadzenie projektów kulturalnych lub edukacyjnych w ramach uczelnianego systemu LLL czy zajęć dydaktycznych w instytucji edukacji dorosłych nie wymaga od nich – jak sądzą – znaczącego poszerzenia dotychczasowych kompetencji. Wystarczy bowiem nieco zmodyfikować formy i metody pracy dydaktycznej w stosunku do tych, które stosują w uczelni wyższej. Coraz liczniej wykładowcy akademicki szukają zatem okazji do tego typu aktywności – także dlatego, aby w swoich indywidualnych rocznych sprawozdaniach z działalności wykazać się realizacją „trzeciego zadania”.

Podmioty oświaty i kultury dorosłych traktują z kolei możliwość wspólnych działań z jakąś szkołą wyższą jako drogę do poszerzenia i podniesienia poziomu własnej oferty programowej, rozwoju własnej bazy dydaktycznej oraz możliwości podniesienia kwalifikacji własnego personelu – a w efekcie jako wielką szansę na to, aby lepiej realizować własne cele statutowe (w przypadku podmiotów o charakterze *non-profit*) lub też, aby stać się atrakcyjniejszym na rynku usług oświatowych w zabiegach o klienta (w przypadku podmiotów nastawionych na osiąganie zysków). Stosunkowo często nie mniej ważnym motywem podjęcia kooperacji staje się dla instytucji oświaty dorosłych chęć podniesienia własnego prestiżu społecznego, gdyż „współpraca ze światem nauki nobilituje”.

W efekcie, jak łatwo zauważyć, wymierne korzyści odnoszą obie strony takiej współpracy. Najważniejszymi beneficjentami są jednak obywatele Szwecji, którzy dzięki temu uzyskali możliwość skorzystania z różnorodnych form edukacji czy uczestnictwa w kulturze, łączących akademickość treści programowych z elastycznością organizacyjną oświaty dorosłych.

Uczelnie a uniwersytety ludowe

W połowie XX wieku uniwersytety ludowe (*folkhögskolor*) uzyskały prawo do wprowadzenia trzeciego roku nauki na niektórych prowadzonych dotychczas kursach. Świadczyło to wyraźnie o tym, że szwedzcy politycy oświatowi coraz częściej traktują te placówki jako ofertę edukacyjną równoważną z oficjalnym systemem szkolnictwa. Podwyższenie poziomu kształcenia w *folkhögskolor* zaowocowało po kilkunastu latach decyzją, iż ich absolwenci będą mieli prawo do studiowania niektórych przedmiotów w uniwersytetach i innych szkołach wyższych²². Było to

²² U. Nyttell, M. Barrdal, G. Berg, *Skall lanstinget vara huvudman för folkhögskolan?*, Uppsala 1988, s. 15.

w roku 1966 – trzeba przy tym podkreślić, że podobnych regulacji nie przyjęto do dnia dzisiejszego w żadnym innym państwie na świecie.

Na przełomie lat 60. i 70. ubiegłego wieku w środowiskach studenckich podejmowanych było kilka ciekawych prób łączenia (nieformalnej) oświaty dorosłych (*folkbildning*) i edukacji akademickiej. Jednym z przykładów może być udana próba połączenia wysiłków uczestników seminarium prof. T. Húseny ze Skanii z działaniami jednego z bractw studenckich działających przy Uniwersytecie w Lund (*Smålands nation*). Zaowocowało to stworzeniem interesującej hybrydy o nazwie *Folkhögskolan vid Universitet i Lund* (Uniwersytet Ludowy przy Uniwersytecie w Lund), czyli organizacji pomocowej dla tych studentów pierwszych lat tego uniwersytetu, którzy wywodzili się z uniwersytetów ludowych. W tych działaniach wyraźnie zarysowały się dwa plany: pierwszy – dotyczący doradztwa i samopomocy dla części wspólnoty akademickiej przybyłej na studia po doświadczeniach edukacyjnych w oświacie nieformalnej (uniwersytetach ludowych, organizacjach samokształceniowych), drugi – ogólnokształcący, którego clou stanowiły wykłady i konwersatoria prowadzone przez tych profesorów, którzy – mając kiedyś własne doświadczenia z *folkbildning* – widzieli sens angażowania się w tego typu działalność społeczną (m.in. przez prof. B. Stjernquista – jurystę czy doc. D. Kallósa – późniejszego profesora pedagogiki w Uniwersytecie w Umeå). Uniwersytet Ludowy UiL, którego działalność trwała kilka lat, „utrzymany był w tradycji roku 1968” i miał charakter stosunkowo unikalny w skali szwedzkiej²³.

Absolwenci uniwersytetów ludowych a rekrutacja na studia wyższe

Sukcesem w kontaktach instytucji edukacji dorosłych z uczelniami wyższymi było uzyskanie przez uniwersytety ludowe uprzywilejowanej wobec innych instytucji oświatowych pozycji w staraniach o indeksy akademickie dla swoich słuchaczy. Od 1974 roku absolwentki i absolwenci *folkhögskolor* mogą starać się o przyjęcie na wyższe uczelnie w ramach oddzielnej, ustalonej procentowo puli miejsc – tzw. III grupy rekrutacyjnej²⁴. Dzięki temu absolwenci uniwersytetów ludowych (UL) są przyjmowani na pierwszy rok studiów z pominięciem typowej procedury egzaminu wstępnego (*högskoleprovet*). W ramach procedur przewidzianych dla kandydatów po UL grupy III²⁵ brane są pod uwagę jedynie dwa wskaźniki – tzw. wartościowanie osiągnięć uzyskanych podczas pobytu w uniwersytecie ludowym (*omdömet*) oraz wcześniejsze doświadczenia zawodowe ubiegających się o przy-

²³ Wywiad z prof. Hansem Hovenbergem – współtwórcą *Folkhögskolan vid Universitet i Lund*, Ransäter, z dn. 5 września 2004 roku.

²⁴ Dla absolwentów gimnazjum przewidziano grupy I i II, natomiast ostatnią grupę – IV stworzono dla wydzielenia pewnego limitu miejsc dla tych chętnych, którzy z racji wieku i dużego doświadczenia zawodowego kwalifikują się w świetle szwedzkich przepisów na studia uniwersyteckie bez egzaminu.

²⁵ L. Karlsson, *Folkhögskolans egna kvotgrupp*, „Folkhögskolan”, 1981, nr 1, s. 4–5.

jęcie²⁶. Z perspektywy czasu wydaje się, że regulacje prawne dotyczące egzaminów wstępnych na studia były jednym z najważniejszych osiągnięć szwedzkich UL w ostatnich dekadach. Spowodowały bowiem dopływ do nich licznej grupy słuchaczy, którzy chcieli wykorzystać tę istniejącą drogę na studia w uczelniach wyższych na terenie w Szwecji. Wskazuje się też, iż ustanowienie odrębnej grupy III dla kandydatów na studia wyższe z uniwersytetów ludowych jest formą wyrównania szans w stosunku do absolwentów gimnazjów i sposobem kompensacji dotychczasowych niepowodzeń życiowych i szkolnych.

Ukończenie kursu na poziomie średnim w szwedzkim uniwersytecie ludowym stwarza możliwość ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe. Można zatem mówić o uzyskaniu przez absolwentów UL-ów formalnych uprawnień podobnych do posiadaczy dyplomu ukończenia gimnazjum w trzy- lub czteroletnim ciągu kształcenia. Komplementarność wykształcenia ogólnokształcącego uzyskanego w *grundskola* i *gymnasium* z wykształceniem wyniesionym z uniwersytetu ludowego oraz formalna równoważność uzyskiwanych dokumentów potwierdzających ukończenie *allmän kurs* na poziomie elementarnym lub średnim z oficjalnymi świadectwami wydawanymi w publicznym sektorze oświaty są istotnym dowodem na potwierdzenie wysuniętej myśli²⁷.

Studia wyższe w... uniwersytecie ludowym

Związki ze szkolnictwem wyższym stały się jeszcze ściślejsze, gdy w wyniku reformy kształcenia akademickiego, przeprowadzonej w drugiej połowie lat 70. XX wieku²⁸, w uniwersytetach ludowych w Szwecji zaczęto lokalizować ciągi kształcenia uznane oficjalnie przez państwo za formę studiów wyższych równoważną z nauką w uniwersytecie²⁹. Najważniejszym przykładem tego typu rozwiązań stały się studia dla organizatorów wolnego czasu (*fritidsledarutbildning*). Zyskały one społeczną akceptację. Od 1977 roku, kiedy je ustanowiono, do czasów współczesnych obserwujemy rokrocznie duże zainteresowanie słuchaczy. Jest ono tym większe, iż przyjęto równoległe rozwiązania prawne gwarantujące uzyskanie stypendiów i innej pomocy materialnej na zasadach identycznych, jak we wszystkich państwowych wyższych uczelniach. I tak w roku akademickim 1994/1995, kiedy było ich najwięcej, studenci kierunku organizacji wolnego czasu pojawili się aż w 36 *folkögskolor*. Cykl kształcenia obejmował 80 tygodni nauki, a czas jej trwania

²⁶ G. Sundgren, *Fria folhögskolestudier och centrala prov*, „Kritisk utbildningstidskrift”, 1983, nr 1–2, s. 64–69.

²⁷ Por.: E. Ismailov, T. Maliszewski, *Szwedzkie szkolnictwo średnie dla dorosłych u progu XXI wieku. Wybrane problemy*, „Rocznik Andragogiczny”, 2003, s. 99–112.

²⁸ Por.: 1977 års högskolelag, SFS 1977:218, Stockholm 1977 oraz 1977 års högskoleförordning, SFS 1977: 263, Stockholm 1977.

²⁹ A. Rovio-Johansson, G. Tingbjörn, *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik och praktik*, „Högskoleverkets Rapportserie” 2001:18R, Stockholm 2001, s. 38–40.

rozłożono na dwa lata. Oprócz przedmiotów teoretycznych w programach pojawiło się też wiele zagadnień praktycznego przygotowania do zawodu³⁰. Dodatkowym walorem umieszczenia tej formy studiów wyższych w uniwersytetach ludowych był fakt zróżnicowania ich profili. Dzięki temu kandydaci na studia uzyskali możliwość większego wyboru, gdyż oferty poszczególnych placówek różnią się między sobą, często w sposób dość istotny.

Współcześnie aż 65 spośród 147 uniwersytetów ludowych prowadzi różnorodne ciągi edukacyjne o charakterze *egy* (*efer gymnasial*), które traktowane są w dużej mierze jako mające charakter akademicki³¹. Żywiolowy rozwój tej formy kształcenia zauważalny jest zwłaszcza w ostatnich latach. Po reformie szkolnictwa gimnazjalnego przeprowadzonej przez Szwedów w roku szkolnym 1992/1993 wielu członków tamtejszego społeczeństwa uzyskało w szkołach publicznych wykształcenie na poziomie szkoły średniej II stopnia (mającej tu charakter trzyletniej szeroko sprofilowanej szkoły gimnazjalnej – *gymnasium* – na podbudowie dziesięcioletniej szkoły podstawowej – *grundskola*). Młodzi ludzie poszukują dalszych dróg kształcenia. Wielu z nich staje się studentami uczelni wyższych. Niestety mogą one przyjąć tylko około połowy wszystkich chętnych. Reszta musi zatem poszukiwać swej szansy w innych miejscach.

Według OECD Szwecja posiada – w dużej części dzięki uniwersytetom ludowym – najbardziej elastyczny i spełniający interesy różnych grup, a tym samym nastawiony na realizację różnych potrzeb społecznych, system kształcenia po szkole średniej, co powoduje, że *lifelong learning* jest istotnym czynnikiem wpływającym na kształt tamtejszego szkolnictwa wyższego, a także co znajduje odzwierciedlenie w stosunkowo wysokim wieku rozpoczynania studiów (22–23 lata)³².

Studiowanie w oparciu o „model zebry”

Tymczasem dzięki konieczności realizacji przez szwedzkie uczelnie *tredje uppgift* wyraźnie rozwinęła się w ostatnich dziesięciu latach współpraca szwedzkich szkół wyższych z instytucjami tamtejszej edukacji dorosłych – zwłaszcza z dobrze znanymi w lokalnej przestrzeni społecznej uniwersytetami ludowymi. To właśnie w uniwersytetach ludowych zlokalizowane zostały np. dwusemestralne uniwersyteckie kursy wprowadzające z zakresu wiedzy ogólnej. Dają one swoim absolwentom lepszy start w batalii o indeksy, gdyż przyniosą w zależności od wybranego uniwersytetu ludowego i wybranego profilu od 5 do 20 punktów akademickich

³⁰ *Fritidsledarutbildning. Fritidsledarskolorna folkhögskolor i samverkan*, Olofström [1995], s. [3].

³¹ <http://www.folkhogskola.nu/Om-folkhogskolan/Nyheter/Meddelanden-fran-FIN/2011/Sok-kurser-till-nasta-lasar-redan-nu/> [dostęp: 12.07.2012].

³² *Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report 2012*, Report 2012: 18 R, Högskoleverket, Stockholm 2012, s. 8–9.

(podczas gdy jeden rok „klasycznych” studiów uniwersyteckich jest obecnie wyceniany na 40 poång) – ustawiając ich tym samym w dużo lepszej pozycji podczas postępowania rekrutacyjnego od potencjalnej konkurencji. *De facto* zatem nauka ta ma charakter akademicki, gdyż uzyskane w uniwersytecie ludowym wykształcenie jest oceniane według formuły akademickiej. Cechą charakterystyczną tego typu kształcenia jest przebieg nauki. Wygląda on następująco: całość kształcenia odbywa się zasadniczo w siedzibie uniwersytetu ludowego, natomiast dwa – trzy razy w miesiącu grupa słuchaczy dojeżdża do uniwersytetu na wykłady (ok. 4–5 godzin), konsultacje z uniwersyteckimi opiekunami oraz „odebranie” kolejnych zadań i lektur, które następnie będą przedmiotem wspólnych zajęć oraz pracy własnej w uniwersytecie ludowym. Przyjęło się nawet stosowne określenie tego rodzaju zdobywania wiedzy – *sebra modell* („model zebry”), wyprowadzone przez analogię oczywistą dla czytelnika. Przykładem zajęć tego typu mogą być np. *Humanistisk-samhällsvetenskaplig profil* („Naukowy kurs humanistyczno-społeczny”), realizowany przez *Geijerskolan* w Ransäter we współpracy z Uniwersytetem w Karlstadsie czy *Marinlinje* w *Grebbestads folkhögskola*, gdzie za poziom kształcenia odpowiadają ekolodzy i biolodzy morza z Uniwersytetu w Göteborgu³³. Pewną odmianą tego typu współpracy są też cykle kształcenia kombinowanego, gdy słuchacze rozpoczynają naukę poza murami uczelni, aby po semestrze zajęć przejść na poziom akademicki. Takim kursem jest na przykład dwusemestralny cykl *Filosofi och världsbild* („Filozofia i obraz świata”) realizowany we wspomnianym wyżej *Geijerskolan*, którego semestr zimowy odbywa się w uniwersytecie ludowym, a semestr letni już w *Karlstads universitet*³⁴.

„Studiowanie z siatką zabezpieczającą”

Inną formą współpracy uczelni wyższych z partnerami zewnętrznymi są kursy, które można by określić mianem „afiliowanych” przy tym czy innym instytucie akademickim. Do uczelni dotarła w połowie I dekady XXI wieku kolejna fala wyżu demograficznego – dziewiętnasto-, dwudziestolatkowie z pełnym wykształceniem średnim. Niestety władze centralne nie zwiększyły poziomu finansowania dydaktyki w uczelniach wyższych, co spowodowało, iż limity przyjęć na poszczególne kierunki pozostały w kolejnych latach niezmiennione.

Wyjściem z takiej sytuacji okazały się wspólne przedsięwzięcia z innymi podmiotami edukacyjnymi, gdyż formalnie nie obciążają one budżetu uczelni. Realizowane bywają pod opieką merytoryczną tego czy innego instytutu akademickiego, przez co można by je uznać za nieformalne filie danego ośrodka uniwersyteckiego. Ten sposób studiowania bywa czasami określanym jako *studier med*

³³ Ibidem, s. 32 i 34.

³⁴ Wywiad z H. Jonassonem, op. cit.

skydds nät (studiowanie z siatką zabezpieczającą). Słuchacze „fili” uzyskują w ciągu każdego roku nauki część punktów kredytowych, które zdobyliby jako „normalni” studenci – najczęściej 20 *poäng/år*, czyli połowę.

I znowu różne organizacje edukacji dorosłych, a zwłaszcza uniwersytety ludowe, kapitalnie wykorzystały zrodzoną w ten sposób możliwość współpracy. Znalazło tam swoje miejsce kilka naprawdę dobrych „fili” ośrodków akademickich, jak na przykład ta w uniwersytecie ludowym w Tomelilla (*Österlens folkhögskola*), specjalizującym się od wielu lat w tematyce międzynarodowej, gdzie przygotowano szereg cieszących się bardzo dużą popularnością ciągów kształcenia na poziomie akademickim we współpracy z Uniwersytetem w Lund oraz Wyższą Szkołą z Malmö. Od dekady realizowane są tam takie roczne cykle akademickie w wymiarze po 20 punktów kredytowych każdy, jak: „Studia afrykanoznawcze” (*Afrikakunskap*), „Indie i wiedza o Azji Południowej” (*Indien & Sydasienskunskap*) – wspólnie z Instytutem Socjologii Uniwersytetu w Lund, „Studia wschodnioeuropejskie i Azji Centralnej” – we współpracy z socjologami, politologami i slawistami z Uniwersytetu w Lund oraz Szkoły Wyższej w Malmö, jak też „Ludy pierwotne – normy społeczne i kultura” z udziałem specjalistów antropologii społecznej z Lund³⁵.

Niewątpliwie katalizatorem zmian miejsca kształcenia ustawicznego w szkolnictwie wyższym Szwecji było usankcjonowane prawnymi zapisami *trejde uppgift* wprowadzone nowelą z 1996 roku. Poczesne miejsce wśród nowych partnerów szkół wyższych bardzo szybko zajęły instytucje i organizacje z sektora oświaty i kultury dorosłych (typu *folkbildning*). Współcześnie, gdy istotne miejsce w ocenach parametrycznych danej szkoły wyższej zajmują punkty za tzw. „społeczną otwartość na problemy otoczenia”, umiejętność wykazania przez nią projektów współpracy zrealizowanych w tym zakresie nabiera dużego znaczenia³⁶. Ową otwartość uczelnie (i poszczególni naukowcy przynależący do świata akademickiego) budują z jednej strony poprzez dostrzeganie potrzeby wkomponowywania LLL w działania poszczególnych uczelni, z drugiej zaś poprzez rozbudowywanie współpracy z tamtejszą edukacją dorosłych. Dziś już takie formy realizacji „trzeciego zadania” wydają się wszystkim oczywiste.

Podkreślić też należy, iż coraz wyraźniej obserwujemy na terenie Szwecji stopniowe rozmywanie się do niedawna czytelnej linii rozgraniczenia pomiędzy kształceniem akademickim a edukacją dorosłych. Zdarza się coraz częściej, że podczas prowadzenia analiz natrafiamy na sytuacje / zjawiska edukacyjne „na styku”, których nie da się z zastosowaniem dotychczasowych kryteriów klasyfikacji zaliczyć jednoznacznie do jednego lub do drugiego typu edukacji. Ponieważ współpraca szkolnictwa wyższego i edukacji dorosłych będzie się pogłębiać, do-

³⁵ *Folkhögskolor 2004/2005*, Stockholm 2004, s. 118.

³⁶ *Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report 2011*, Report 2011: 15 R.

świadczymy zapewne dalszego zacierania się różnic między oboma sposobami uzyskiwania wykształcenia. Trudno przewidzieć, jak daleko mogą zajść te procesy, gdyż rozwiązania szwedzkie w tym zakresie wydają się najbardziej zaawansowane na gruncie nie tylko europejskim.

3. Niemiecki model uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym

Do lat 90. XX w. koncepcja uczenia się przez całe życie była wykorzystywana w polityce oświatowej tak w Republice Federalnej Niemiec, jak i w Niemieckiej Republice Demokratycznej do legitymizowania działań sprzyjających rozbudowie sektora edukacji dorosłych. Zmiana w postrzeganiu koncepcji edukacji ustawicznej była skutkiem jakościowej i ilościowej niewydajności niemieckiej oświaty, jaką zdiagnozowano w drugiej połowie lat 90. m.in. pod wpływem badań PISA, zmuszając do poszukiwania nowych rozwiązań. Państwo uznało edukacji za strategię rozwoju społecznego, politycznego i gospodarczego, przyjmując za główne cele:

- zwiększenie udziału społeczeństwa w edukacji,
- stworzenie wszystkim szans w zakresie rozwoju osobistych zdolności zgodnie z ich potrzebami społecznymi i zawodowymi,
- współtworzenie europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie.

Uczenie się przez całe życie stało się wyzwaniem dla całego systemu oświaty, społeczeństwa i jego obywateli. W toku toczącej się wówczas dyskusji wykrystalizowały się następujące koncepcje szczegółowe edukacji ustawicznej:

1. uczące się społeczeństwo,
2. szkoła jako ucząca się organizacja,
3. rozwijanie kompetencji.

Poniżej przedstawione zostaną ich krótkie charakterystyki.

Uczące się społeczeństwo definiowane jest jako zjawisko społeczne, którego członkami są osoby, grupy i organizacje, tworzące sieć powiązań umożliwiających gromadzenie doświadczeń oraz zmianę sposobu myślenia i działania³⁷. Uczenie się w ramach tych sieci ma miejsce zarówno wtedy, kiedy jest intencjonalną aktywnością, jak i wtedy gdy zachodzi przy okazji w różnych kontekstach życia codziennego. Niemiecką koncepcję uczącego się społeczeństwa charakteryzuje:

- realizacja edukacji ustawicznej w coraz większym stopniu w drodze edukacji nieformalnej, autoedukacji i uczenia się kompetencji,

³⁷ T. Miller, *Netzwerke als Orte des Selbstlernens*, „Grundlagen der Weiterbildung“, 1996, 4, s. 220–222.

- koncentracja państwa na wspieraniu grup defaworyzowanych i na gwarantowaniu równości szans,
- dominacja wolnego rynku usług oświatowych dla dorosłych w miejsce odpowiedzialności państwa,
- zanikanie dużych instytucji oświatowo-społecznych i upowszechnianie się nowej kultury uczenia się – sieci współpracujących ze sobą instytucji i rocznych pozainstytucjonalnych okazji uczenia się,
- uniwersalizacja edukacji zawodowej w wyniku coraz większego udziału treści ogólnokształcących,
- w edukacji ogólnokształcącej koncentracja na kształtowaniu kompetencji potrzebnych w życiu codziennym,
- ewolucja szkolnictwa (wyższego) w kierunku instytucji edukacji dorosłych – otwartych, elastycznych, demokratycznych, umożliwiających samodzielną edukację.

W tym miejscu można krytycznie zauważyć niebezpieczeństwo zawężania formuły uczącego się społeczeństwa do indywidualnego, zakładowego i społecznego awansu grup defaworyzowanych oraz do indywidualnej odpowiedzialności za własny rozwój pozostałych obywateli. Edukacja nie ma służyć tylko wybranym grupom społecznym (defaworyzowanym lub dobrze wykształconym), nie ma być narzędziem dopasowywania się do rynku pracy, ale ma umożliwiać permanentny rozwój umiejętności krytycznej oceny oraz potencjału potrzebnego do samodzielnego uczenia się wszystkich obywateli.

Koncepcja uczącej się organizacji zapożyczona została ze świata ekonomii i zaadaptowana do warunków pracy w innych typach organizacji, w tym uczelni wyższych. Jej rozwój uzależniony jest od współpracy z graniczącymi obszarami edukacji zawodowej, edukacji dorosłych, szkolnictwa wyższego i kształcenia nauczycieli. Pod wpływem koncepcji uczącej się organizacji pojawiła się krytyka tradycyjnej (modernistycznej) uczelni, którą określa się mianem „uniwersytetu nie na czasie”³⁸.

Wobec nowych oczekiwań społecznych i jednostkowych na znaczeniu zyskało także pytanie o postępowanie z wiedzą. Tradycyjne studia oznaczają koncentrację na wiedzy jako zbiorze faktów, danych, teorii, ale tę funkcję w późnej nowoczesności pełnią z powodzeniem np. komputerowe bazy danych. W tej sytuacji R. Arnold proponuje koncepcję uniwersytetu systemu dualnego, który łączy zalety kształcenia tradycyjnego (stacjonarnego) i nowoczesnego (niestacjonarnego), w którym na znaczeniu zyskują refleksyjne formy wiedzy: wiedza o metodach, wiedza krytyczna i wiedza o osobowości (tab. 1).

³⁸ J. Mittelstrass, *Die zeitgemässe Universität*, Frankfurt a. M. 1994, s. 14.

Tab. 1. Rodzaje wiedzy w „uniwersytecie systemu dualnego”

Wiedza technologiczna	Wiedza refleksyjna		
Wiedza gromadzona: <i>fakty, teorie, dane</i>	Wiedza o metodach: sposobach postępowania dla pozyskania, prezentacji i przekazywania informacji	Wiedza krytyczna: uprawianie krytyki, uzasadnianie oraz ocena następstw koncepcji	Wiedza o osobowości: dla rozpoznania własnego udziału w interakcjach i jego interpretacja

Źródło: R. Arnold, *Do „uniwersytetu systemu dualnego” poprzez studia na odległość*, [w:] E. Przybylska (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 19, Warszawa 2000, s. 191.

Ta nowa koncepcja uniwersytetu wynika z konieczności dostosowania się do przemian, jakie niesie za sobą postępująca modernizacja, w którym istotną rolę odgrywa dopasowanie się do zróżnicowanej sytuacji studentów, ich różnorodnych możliwości, potrzeb i oczekiwań. Z tym otwarciem się związane są trzy istotne szanse dla edukacji³⁹:

- 1. Wzmocnienie samokształcenia:** w miejsce wykładów, które wiedzę „odczytują” lub przedstawiają, nie stwarzając studentom wystarczających szans dialogu, powinny pojawić się możliwości samodzielnego studiowania materiałów dydaktycznych (z wyciągami tekstów, wyciągami literatury oraz wskazówkami dotyczącymi opracowania i nadsyłania materiałów), co zwiększyłyby nie tylko skuteczność uczenia się, ale również byłoby szansą na kreatywne wykorzystanie zasobów uczących się w kołach zainteresowań, w zakresie intensyfikacji stosunków międzyludzkich oraz dydaktyki (merytoryczne konsultacje, seminaria dla nielicznych grup, porady itp.).
- 2. Zastosowanie nowoczesnych środków dydaktycznych:** nauczyciele akademicy, nawet jeśli licznie reprezentują jakąś dziedzinę, nie są już w stanie w dobre postępującej specjalizacji w pełni reprezentować „rozległość merytoryczną i metodyczną różnorodność” swojej dyscypliny, dlatego proponuje się wykorzystanie środków dydaktycznych stosowanych w studiach na odległość, np. Internet, płyty CD, skrypty.
- 3. Realizacja innowacyjnych studiów poza uniwersytem:** udostępnienie oferty akademickiej osobom i grupom społecznym reprezentującym wszystkie grupy wiekowe.

³⁹ R. Arnold, *Do „uniwersytetu systemu dualnego” poprzez studia na odległość*, [w:] E. Przybylska (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 19, Warszawa 2000, s. 193.

4. Stosowanie form uczenia się charakterystycznych dla edukacji dorosłych, bazujących na doświadczeniu oraz wspierających refleksję studentów oraz wykorzystywanie wiedzy na temat uczenia się dorosłych.

Wprowadzenie proponowanych zmian niesie ze sobą potrzebę tworzenie nowych stanowisk i miejsc pracy o charakterze koordynującym, organizacyjnym i opiekuńczym.

Celem edukacji ustawicznej jest rozwijanie kompetencji intelektualnych, osobowościowych i społecznych, czyli tzw. „kluczowych kompetencji”, pozwalających na rozwiązywanie problemów życia codziennego i zawodowego. Edukacja ustawiczna postrzegana jest zatem jako strategia umożliwiająca osobisty rozwój w oparciu o samodzielnie wykreowany plan edukacji. Koniecznym warunkiem urzeczywistnienia tego ideału jest gotowość i umiejętność ciągłego aktywizowania potencjału edukacyjnego oraz jego rozwój zarówno przez same jednostki, jak i instytucje oświatowe.

Uczelnie wyższe w Niemczech z pewnym dystansem reagują na postulaty wdrażania edukacji całożyciowej do swojej praktyki. Nie otwierają się jak uczelnie brytyjskie czy szwedzkie tak chętnie na nowe grupy nietradycyjnych studentów, delegując te zadania do dobrze rozwiniętego sektora edukacji dorosłych, który z powodzeniem potrzeby tych grup społecznych zaspakaja. Niemieckie uczelnie wyższe położyły akcent na współpracę z otoczeniem gospodarczym, organizując od lat 70. XX w. centra transferu nowoczesnych technologii, wspólnie podejmują starania o efektywne łączenie pracy zawodowej z edukacją akademicką. Przyjrzyjmy się koncepcji **Work Based Learning**, jaką zastosowano w Wyższej Szkole Zawodowej w Aachen⁴⁰.

Spoleczne przemiany i nowe wymagania na rynku pracy przyczyniły się do wzrostu znaczenia akademickiej edukacji zawodowej. Zapotrzebowanie na ofertę tego typu jest w Niemczech duże zarówno ze strony przedsiębiorców, jak i pracowników, a szkoły wyższe starają się temu sprostać, tworząc ścieżki kształcenia oparte na kompetencjach zdobytych w toku życia osobistego i zawodowego. Wyższa Szkoła Zawodowa w Aachen wypracowała w ramach projektu *Developing European Work Based Learning Approaches and Methods* we współpracy z Uniwersytetem Loeven (Belgia) koncepcję studiów doksztalających opartą na metodzie *Work Based Learning* (WBL), która umożliwia uczenie się na poziomie akademickim w miejscu pracy. Rozwijanie kompetencji odgrywa przy tym kluczową rolę, ponieważ studenci mogą swoją wiedzę, umiejętności i postawy poddać ewaluacji oraz planować swój dalszy rozwój w trakcie studiów. Adresatami

⁴⁰ H. Solarczyk-Szwec, *Akademickie praktyki rozwijania kompetencji społecznych w krajach niemieckojęzycznych*, [w:] J. Piekarski (red.), *Nowa jakość w edukacji?*, Płock 2013, s. 55–67.

koncepcji kształcenia opartej na modelu WBL są pracujący w swoim zawodzie laboranci i technicy chemii oraz mistrzowie produkcji w przemyśle chemicznym, którzy posiadają kompetencje adekwatne dla kształcenia akademickiego na poziomie licencjatu.

Procedura *Work Based Learning* (WBL)⁴¹

Studia zaplanowano w bardzo ścisłej współpracy z zakładami pracy. Kompetencje studentów zostały ocenione na wejściu za pomocą narzędzi WBL, a wyniki były podstawą uznania posiadanych kompetencji i dalszego planowania procesu kształcenia. Na procedurę *Work Based Learning* (WBL) składają się następujące etapy:

- *Quick Scan (Self Assessment)* – ocena kompetencji do studiowania oparta na ERK.
- Dostarczenie portfolio – dokumentującego dotychczasową aktywność i doświadczenia w uczeniu się.
- Ocena portfolio / ocena kandydata na studia w szkole wyższej w oparciu o uczelniane standardy kompetencji.
- Ustalenie, jakie kompetencje zostaną uznane oraz jakie kompetencje należy zdobyć w miejscu pracy; opracowanie indywidualnego planu rozwoju; ustalenie metod walidacji brakujących kompetencji.
- Realizacja zadań w miejscu pracy pod opieką wykwalifikowanego mentora oraz mentora na uczelni.
- Systematyczne przekazywanie materiałów do poszczególnych modułów kształcenia.
- Kontrola efektów kształcenia w szkole wyższej.
- Zaliczanie modułów i przyznawanie ECTS na uczelni.

Aby ułatwić sobie podjęcie tej ważnej decyzji, kandydaci mogą przed rozpoczęciem studiów skorzystać z testów samooceny (*Self Assessment*), które odpowiadają kompetencjom i treściom trzech pierwszych semestrów studiów. Pierwsza część samooceny dotyczy podstawowej wiedzy z przedmiotów kształcenia, druga sprawdza umiejętności logiczno-analityczne, dalej znajdują się pytania o motywację, formalne kwalifikacje, oczekiwania wobec studiów, możliwości czasowe. Test samooceny informuje o lukach i posiadanych kompetencjach, które mogą być uznane w toku walidacji. Rozmowa kończąca testy z opiekunem kierunku studiów jest okazją do refleksji i dodatkowym narzędziem w procesie decyzyjnym.

⁴¹ W niniejszym podpunkcie wykorzystano fragmenty artykułu H. Solarczyk-Szwec: *Akademickie praktyki rozwijania kompetencji społecznych w krajach niemieckojęzycznych* (Ibidem).

Pierwszoplanową kwestią jest planowanie przebiegu studiów z dłuższą niż jeden semestr perspektywą. Istotne jest też animowanie studentów do stawiania pytań / problemów pochodzących z praktyki, które są analizowane / rozwiązywane podczas zajęć / projektów. Program studiów został tak zbudowany, że umożliwia łączenie pracy zawodowej ze studiami oraz daje możliwość rozwijania kompetencji w miejscu pracy. Studia zostały wydłużone do 8 semestrów. Semestry 1–3 obejmują 90 ECTS (po 30 na semestr, z modułami liczącymi 6–9 ECTS oraz 3 ECTS za kompetencje kluczowe), semestry 4–7 mają wartość po 15 ECTS (w sumie 60 ECTS). W trakcie 8. semestru studenci wykonują projekt licencjacki, piszą pracę licencjacką oraz zdają końcowe egzaminy (30 ECTS).

Uczelnia wyższa jest odpowiedzialna za przygotowanie modułów kształcenia, przeprowadzenie egzaminów i ich ocenę. Natomiast organizacja z sektora edukacji pozaformalnej (Akademia Rhein-Erft) przejęła zadania w zakresie opieki nad studentem poprzez mentoring oraz przestrzennej i czasowej organizacji studiów uwzględniającej potrzeby studenta, pracodawców oraz szkoły wyższej.

Student może ubiegać się o uznanie kompetencji w wysokości do 50% efektów kształcenia przed rozpoczęciem studiów oraz w ich trakcie. Ponadto istnieje możliwość, aby w ramach umowy między pracodawcą, studentem i uczelnią, zaliczać moduły lub ich części w praktyce zawodowej, realizując projekty pokrywające się z zaplanowanymi efektami kształcenia. Mentorzy pomagają studentom określić kompetencje, które mogą zostać uznane w uczelni. Do tego celu mogą być wykorzystane:

- opisy czynności zawodowych,
- potwierdzenia wydane przez zakład pracy / przełożonego,
- świadectwa ukończenia kursów, seminariów, udziału w konferencji.

Dokumenty te analizuje komisja złożona z dwóch profesorów, koordynatora modułu oraz przedstawiciela organizacji zapewniającej mentoring. W ten sposób może być zaliczony cały moduł lub jego część. W drugim przypadku trzeba dodatkowo zdać wskazane egzaminy lub przedstawić pracę pisemną. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że większość studentów wykazała się kompetencjami w pracy zawodowej, które można było uznać w procesie kształcenia akademickiego. Jednocześnie studenci cenią sobie także możliwość uczestniczenia w zajęciach dydaktycznych, ponieważ mają możliwość współpracy i wymiany doświadczeń z kolegami i nauczycielami. Uczenie się w grupie wykorzystywane jest też jako forma wymiany doświadczenia, przygotowania się do zajęć czy egzaminu.

W trzech kolejnych rocznikach rozpoczynało studia w opisywanym systemie po 15 studentów. Kontynuuje studia 10–12 osób. Odpadły te osoby, którzy nie skorzystały z testów samooceny przed rozpoczęciem studiów. Trzy pierwsze semestry są oceniane jako najbardziej absorbujące ze względu na dużą liczbę zajęć

dydaktycznych w uczelni. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że korzystne dla studentów byłoby zmniejszenie czasu pracy o 25%, ale nawet bez tego udogodnienia możliwe jest łączenie pracy zawodowej i studiów. Uznanie kompetencji pozwoliło niektórym studentom na wcześniejsze zaliczenie modułów z wyższych semestrów.

Na koniec rozważań dotyczących niemieckiego modelu edukacji ustawicznej odwołać się warto do ciągle aktualnych i uniwersalnych zaleceń Forum Edukacji przy Federalno-Związkowej Komisji Planowania Oświaty i Wspierania Badań z 2001 r., które powinny dynamizować rozwój edukacji w XXI wieku:

1. **Warunki konieczne: motywacja, kompetencje do uczenia się i organizowania nauki** – wspieranie motywacji do uczenia się, uwrażliwienie na potrzebę organizowania środowiska wspierającego edukację, wzbogacenie sytuacji sprzyjających uczeniu się w życiu codziennym i w pracy; silniejsze powiązanie między ogólną i zawodową edukacją; zabezpieczenie dostępu do informacji i indywidualnego doradztwa, promocja edukacji ustawicznej.
2. **Edukacja ustawiczna dla wszystkich** – upowszechnienie edukacji wśród słabiej wykształconych poprzez: indywidualne doradztwo, certyfikacja kompetencji zdobytych w miejscu pracy, tworzenie sytuacji wspierających uczenie się, edukacja w miejscu pracy za pomocą modułów nawiązujących do posiadanych kompetencji, kursy językowe dla migrantów, specjalna oferta dla starszych dorosłych odpowiadająca ich zainteresowaniom i możliwościom uczenia się.
3. **Równowaga między indywidualną odpowiedzialnością a wsparciem zewnętrznym:** wspieranie jednostek i skuteczniejsze uwzględnianie ich zawodowej sytuacji, sprawdzenie skuteczności działania kuponów edukacyjnych, umożliwienie stopniowego zdobywania kwalifikacji w ramach uprawnień socjalnych; nowa regulacja czasu pracy i nauki oraz finansowania edukacji dalszej w drodze regulacji między pracodawcami i związkami zawodowymi; specjalne wspieranie pracowników małych i średnich firm; udogodnienia podatkowe dla uczących się.
4. **Optymalizacja regionalnych struktur oświatowych** poprzez tworzenie sieci działania i związków kooperacyjnych.
5. **Modularyzacja edukacji:** wspiera zazębianie się różnych obszarów edukacji i uwzględnianie osiągnięć edukacji nieformalnej; ułatwia kontynuowanie kształcenia; wspiera indywidualne decyzje dotyczące dalszej edukacji.
6. **Certyfikacja edukacji dalszej:** rozwój procedur uznawania wiedzy i kompetencji zdobytych nieformalnie; opracowanie procedur i metod egzaminowania; odpowiednie przygotowanie egzaminatorów.
7. **Rozwijanie umiejętności obsługi nowych mediów.**

8. Profesjonalizacja kadr dydaktycznych.

- 9. Wzmocnienie roli szkół wyższych w motywowaniu do całościowej edukacji** poprzez indywidualne doradztwo, pomoc w pierwszych semestrach studiów, inspirowanie do samodzielnego uczenia się, upowszechnienie systemu ECTS, rozszerzenie oferty o modułowe kierunki studiów zintegrowane z gospodarką, włączanie wirtualnych kursów, otwarcie na wysoko wykwalifikowanych praktyków, otwarcie na gospodarcze, społeczne i kulturalne otoczenie, współpraca w ramach sieci, wzmocnienie wydajności szkół wyższych jako miejsca edukacji ustawicznej, edukacja pracowników naukowo-dydaktycznych.

Podsumowanie

Kołem zamachowym edukacji całościowej postrzeganej jako strategia rozwoju społecznego, politycznego i gospodarczego jest Unia Europejska, która podejmuje liczne inicjatywy na tym polu pod postacią dokumentów polityczno-oświatowych oraz programów ich finansowania. W efekcie można zauważyć postępujące zjawisko europeizacji (uniwersalizacji) edukacji ustawicznej. Wspólne dla międzynarodowej dyskusji są: elastyczność i decentralizacja narodowych systemów kształcenia, otwieranie się uczelni wyższych na nowe grupy społeczne, akcentowanie aktywnej autoedukacji i odpowiedzialności jednostki za samorozwój, włączanie nowoczesnych technologii do edukacji. W praktyce oświatowej i akademickiej hasła te – przecież słuszne i wzniosłe – budzą wątpliwości i obawy. Otwarcie na nowe grupy adresatów wymaga zmiany filozofii kształcenia akademickiego, reorganizacji tego systemu oraz dużych nakładów finansowych, m.in. na programy mentoringu i tutoring. Aktywna autoedukacja i odpowiedzialność za samorozwój mogą być traktowane jako przeniesienie odpowiedzialności za ciągłe kształcenie na jednostkę. Żądanie elastyczności systemu kształcenia wymagałoby jego gruntownej reformy, przede wszystkim ułożenia innych relacji instytucji oświatowych ze światem pracy i nieformalną edukacją, na co dziś niewiele krajów w Europie stać. Włączanie nowych technologii do edukacji wymaga ciągłych inwestycji i nie obniży, wbrew oczekiwaniom, kosztów kształcenia. Polityka uczenia się przez całe życie wymaga zatem gruntownych reform w całym systemie edukacji i jego otoczeniu. W teorii dzięki edukacji całościowej poszerzono pole dyskusji o zagadnienia wychodzące poza konwencjonalnie określone granice oświatowe i akademickie, przyjmując metaforyczną formułę wrzosowiska. Jednocześnie podkreślono procesualny i integralny charakter działań oświatowych przez całe życie. Aby osiągnąć założone cele, konieczne są: głęboka reforma całego systemu edukacji, nakłady finansowe oraz cierpliwość w oczekiwaniu na efekty.

Bibliografia

- 1977 års högskoleförordning, SFS 1977: 263, Stockholm 1977.
- 1977 års högskolelag, SFS 1977: 218, Stockholm 1977.
- 1992 års högskolelag, SFS 1996: 1392, Stockholm 1992/1996.
- Adult Continuing Education Yearbook by NIACE*, Leicester 1998.
- Arnold R., *Do „uniwersytetu systemu dualnego” poprzez studia na odległość*, [w:] E. Przybylska (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 19, Warszawa 2000.
- Baszkiewicz J., *Młodość uniwersytetu*, Warszawa 1963.
- Dearing R., *Higher education in the learning society*, Leeds 1997.
- Duke C., *The Learning University. Towards a New Paradigm?*, Buckingham 1992.
- Folkhögskolor 2004/2005*, Stockholm 2004.
- Frick M., Seeger B., *Röster om samverkan – ett aktörsperspektiv på högskolans tredje uppgift*, „Högskoleverkets arbetsrapporter”, 1999: 7 AR, Stockholm 1999.
- Fritidsledarutbildning. Fritidsledarskolorna folkhögskolor i samverkan*, Olofström 1995.
- Högskolelag (1992: 1434). Fakta och historik*, <http://www.notisum.se/rnp/sls/fakta/a9921434.htm> [dostęp: 12.04.2013].
- Holt G., Boyd S., Dickenson B., Hayes H., Le Metais J., *Education in England and Wales*, Berkshire 1997.
- <http://www.folkhogskola.nu/Om-folkhogskolan/Nyheter/Meddelanden-fran-FIN/2011/Sok-kurser-till-nasta-lasar-redan-nu/> [dostęp: 12.07.2012].
- Ismailov E., Maliszewski T., *Szwedzkie szkolnictwo średnie dla dorosłych u progu XXI wieku. Wybrane problemy*, „Rocznik Andragogiczny”, 2003, s. 99–112.
- Jarvis P., *Adult and Continuing Education*, London, New York 1998.
- Karlsson L., *Folkhögskolans egna kvotgrupp*, „Folkhögskolan”, 1981, nr 1, s. 4–5.
- Maliszewski T., *Akademickie tredje uppgift a oświata dorosłych w Szwecji*, „Rocznik Andragogiczny”, 2007, s. 97–111.
- Maliszewski T., Solarczyk-Szwec H., *Działania uczelni wyższych w Polsce na rzecz uczenia się przez całe życie: wyzwania, formy i bariery*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika”, 2015, nr 1, s. 7–28.
- Matlakiewicz A., *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii*, Warszawa 2003.
- Matlakiewicz A., *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*, Radom 2006.
- Merrill B., Hill S., *APEL, Access and Learning a UK Perspective*, Coventry 1998.
- Merrill B., Moseley R., *Access and Partnership: the 2 + 2 Degree Programme at the University of Warwick*, Coventry 1995.
- Miller T., *Netzwerke als Orte des Selbstlernens, Grundlagen der Weiterbildung*, 1996, 4, s. 220–222.
- Mittelstrass J., *Die unzeitgemässe Universität*, Frankfurt a. M. 1994.
- Nawroczyński B., *Pedagogika porównawcza*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.

- Nyttell U., Barrdal M., Berg G., *Skall lanstinget vara huvudman för folkhögskolan?*, Uppsala 1988.
- Pachociński R., *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa 2004.
- Pólturzycki J., *Edukacja w Szwecji*, Radom 2009.
- Rovio-Johansson A., Tingbjörn G., *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik och praktik*, „Högskoleverkets Rapportserie”, 2001: 18 R, Stockholm 2001.
- Solarczyk H., *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*, Toruń 2008.
- Solarczyk H., *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Toruń 2001.
- Solarczyk-Szwec H., *Akademickie praktyki rozwijania kompetencji społecznych w krajach niemieckojęzycznych*, [w:] J. Piekarski (red.), *Nowa jakość w edukacji?*, Płock 2013, s. 55–67.
- SOCRATES Making it Work, *European Universities and Lifelong Learning*, Leeds 1998.
- Sundgren G., *Fria folhögskolestudier och centrala prov*, „Kritisk utbildningstidskrift”, 1983, nr 1–2, s. 64–69.
- Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report 2012*, Report 2010: 13 R, Högskoleverket, Stockholm 2010.
- Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report 2011*, Report 2011: 15 R, Stockholm 2011, <http://www.hsv.se> [dostęp: 13.04.2013].
- Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report 2012*, Report 2012: 18 R, Högskoleverket, Stockholm 2012.
- Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report 2011*, Report 2011: 15 R.
- Talerud B., *Högskolans arbete med sin samverkansuppgift*, „Högskoleverkets arbetsrapporter” 2000: 2 AR, Stockholm 2001.
- Teichler U., *Research on Higher Education in Europe*, “European Journal of Education” 2005, Vol. 40, No 4, s. 447–469.
- The Changing Face of Higher Education in Sweden*, Stockholm–Kalmar 2003.
- The University of Warwick, *Open Studies*, Coventry 1998.
- Váňová M., *Pedagogika porównawcza*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. T. 2, Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk 2006, s. 49–103.

Anna Bęczkowska
Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium

EDUKACJA USTAWICZNA NA PRZYKŁADZIE AKTYWNYCH ZAWODOWO STUDENTÓW – RAPORT Z BADAŃ

REPORT FOR LIFELONG EDUCATION OF WORKING STUDENTS

Streszczenie: W dzisiejszych czasach zarówno życie jak i praca poddawane są nieustannym zmianom. Te zmiany kreują w pracownikach potrzebę ciągłego rozwoju, rozszerzania wiedzy i doskonalenia umiejętności. Jest to szczególnie ważne w niektórych grupach zawodowych, np. wśród nauczycieli i kadry zarządzającej. Istnieje wiele form podnoszenia zawodowych kwalifikacji: od tradycyjnych szkoleń czy kursów odświeżających wiedzę, po edukację na odległość. Celem poniższego badania jest zdobycie wiedzy na temat różnych form edukacji osób dorosłych na przykładzie aktywnych zawodowo studentów zarządzania i pedagogiki. Autor chciał poznać powody podejmowania aktywności naukowej, jej częstotliwości i wpływu na efektywność w miejscu pracy.

Abstract: Life and work nowadays is full of dynamic changes. These changes create the need for employees to constantly evolve, expand their knowledge and skills. This is really important, especially for occupations such as teacher or manager. There are various forms of professional development nowadays, from trainings or refreshment courses to e-learning trainings. The aim of this research was to gain more knowledge about different forms of adult education, from the working students of management and pedagogy. The author wanted to get to know the reasons for different educational activities, their frequency and influence on people's effectiveness in the workplace.

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, szkolenia zawodowe, rozwój osobisty

Keywords: lifelong learning, vocational training, professional development, szkolenia zawodowe

Wprowadzenie

Zdaniem Czesława Banacha edukacja w szerokim znaczeniu jest *wartością autonomiczną i pragmatyczną oraz zasadniczym narzędziem przygotowania jednostki i społeczeństwa na spotkanie z ciągle się zmieniającą i trudno sterowaną przyszłością*¹. Trudno więc o niej mówić w kategoriach procesu kończącego się

¹ C. Banach, *Strategie, kierunki i zadania rozwoju edukacji w Polsce*, [w:] E. Smak, D. Widelak (red.), *Edukacja w dobie integracji europejskiej. Strategie zmian i praktyka pedagogiczna*, Opole 2006, s. 32.

w momencie wejścia na rynek pracy. Zasadą współczesnej edukacji staje się ciągłość. W odniesieniu do większości zawodów w zakres tego pojęcia wchodzi: kształcenie, doksztalcanie, doskonalenie zawodowe.

Najkrócej można powiedzieć, iż kształcenie to *wyposażanie kandydatów do pracy w pełne kwalifikacje zawodowe, a doksztalcanie to uzupełnianie kwalifikacji prowadzące do pełnego przygotowania zawodowego. Doskonalenie natomiast to dostarczanie takiej wiedzy i takich umiejętności, które pozwalają wzbogacić pełne kwalifikacje zawodowe i wykroczyć poza nie*². Doskonalenie zawodowe to jeden z najistotniejszych fragmentów procesu edukacji ustawicznej. Poniższa analiza koncentruje się na najważniejszych elementach tego procesu, w odniesieniu do aktywnych zawodowo studentów dwóch kierunków: zarządzania i pedagogiki, w tym przede wszystkim na ich doskonaleniu zawodowym.

Rola edukacji ustawicznej we współczesnym świecie

Ze względu na tempo zmian, jakim podlega otaczający nas świat, wykształcenie stopniowo się dezaktualizuje. *Jak potwierdzają badania empiryczne, w ostatnich latach dramatycznie zmniejszyło się prawdopodobieństwo zdobycia wyższej pozycji na podstawie dyplomów wyższych uczelni*³. W trakcie tego procesu system kształcenia stracił swoją funkcję nadawania statusu. *Sam dyplom już nie wystarcza, aby zdobyć określoną pozycję zawodową. Jednakże wykształcenie nie stało się wcale zbędne. Wprost przeciwnie: bez kwalifikacji i dyplomu nie można w ogóle mówić o przyszłości zawodowej. Zaczyna się za to rozpowszechniać pogląd, że dyplomy i kwalifikacje wystarczają coraz mniej, jednocześnie są coraz bardziej konieczne, aby osiągnąć upragnione pozycje zawodowe, które w coraz większym stopniu stają się dobrem rzadkim*⁴.

*Rewolucja cywilizacyjna, ogromny przyrost informacji i niespotykane dotąd tempo przemian wzmocniły ostatecznie wartość wykształcenia na rynku pracy i uczyniły jego jakość jednym z priorytetów współczesnej edukacji*⁵. W obliczu zmieniającego się życia i warunków pracy człowieka niezbędne jest dostosowanie się do tych zmian poprzez odpowiednią edukację i doskonalenie swoich umiejętności. *Edukacja ustawiczna (uczenie się od przedszkola aż do starości) jest jednym z najlepszych sposobów, by sprostać wyzwaniom wywołanym przez gwałtowny rozwój technologiczny, globalizację czy przeobrażenia społeczne i ekono-*

² R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Tom 2, Warszawa 2005, s. 293.

³ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 126.

⁴ *Ibidem*, s. 128.

⁵ B. Kulka, *Kształcenie dwukierunkowe nauczycieli – możliwe skutki pozytywne i negatywne*, [w:] K. Sujak-Lesz (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, Wrocław 2008, s. 24.

*miczne*⁶. W warunkach konkurencji na rynku pracy początkowe wykształcenie jest jedynie pierwszą fazą edukacji ustawicznej. Rozszerzanie wiedzy oraz kwalifikacji przez cały okres pozostawania w zawodzie stało się z upływem lat koniecznością w przypadku większości profesji. Motywy edukowania się pracowników są jednak rozległe. Oprócz konkurencji na rynku pracy niejednokrotnie pojawia się także przymus wynikający z zobowiązań prawnych do podwyższania kwalifikacji. Wydanych zostało wiele dokumentów (ustaw, rozporządzeń) określających wymagania kwalifikacyjne stawiane pracownikom oraz zmuszających ich następnie do podnoszenia kwalifikacji w różnych formach kształcenia, doskonalenia i doskonalenia w zawodzie. Przez ustawiczną edukację zawodową rozumie się więc *zaplanowane z wyprzedzeniem działania i przedsięwzięcia związane z doskonaleniem zawodowym pracowników, które w całości lub w części finansuje organizacja. Do podstawowych form ustawicznego doskonalenia należy zaliczyć szkolenia i kursy wewnętrzne – przygotowane i prowadzone przez samą organizację na jej terenie lub poza, oraz szkolenia i kursy zewnętrzne – przygotowane i prowadzone przez firmę szkoleniową lub trenera spoza organizacji*⁷. Podstawowym celem takiego szkolenia jest pomoc przedsiębiorstwu w wykonywaniu jego zadań za pomocą zwiększenia wartości najważniejszych zasobów przedsiębiorstwa, czyli zatrudnionych pracowników. Szkolenie jest więc *inwestycją w kapitał ludzki, która zmierza do zwiększenia zakresu kompetencji pracowników oraz umożliwia im osiągnięcie lepszych efektów*⁸.

Cechy absolwentów kierunków „zarządzanie” i „pedagogika” w odniesieniu do rynku pracy i potrzeb związanych z doskonaleniem zawodowym

Życie we współczesnym społeczeństwie jest pełne dynamicznych przemian. Szybkie tempo życia, zmiany w systemach kształcenia i na rynku pracy, a także różne modele życia i style pracy, wpływają na konieczność stałego przystosowywania się jednostki do zmian zachodzących w środowisku. Ten dynamizm we współczesnym świecie w głównej mierze jest zdeterminowany przez rozwój nauki, techniki, przemiany dokonujące się w skali globalnej, regionalnej i lokalnej, które wymagają stałego aktualizowania wiedzy i informacji. Przemiany te sprawiają, że człowiek musi stale się rozwijać, poszerzać swoją wiedzę, umiejętności, zdobywać nowe kwalifikacje⁹. Jest to szczególnie ważne w przypadku absolwentów studiów

⁶ J. Jarczyński, *Uwarunkowania ustawicznego kształcenia dorosłych*, [w:] I. Staniec (red.), *Kształcenie menedżerów na uczelni technicznej*, Łódź 2010, s. 133.

⁷ I. Staniec, *Zapotrzebowanie na szkolenia menedżerskie*, [w:] idem (red.), *Kształcenie menedżerów...*, s. 119.

⁸ Ibidem, s. 109.

⁹ J. Jarczyński, op. cit., s. 133.

kierunku „pedagogika”. Rolą współczesnego pedagoga / nauczyciela jest bowiem w pierwszym rzędzie przygotowanie młodych ludzi do uczenia przez całe życie, ciągłego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, do samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych, zdolności współpracy z innymi i rozwiązywania problemów. *Zdecydowana dominacja wymagań „uniwersalnych” nad „branżowymi” – związanych z daną dziedziną wiedzy różni się od dominującej obecnie praktyki. Jest wyzwaniem dla instytucji i osób kształcących i doskonalących nauczycieli. Inny ważny element związany jest z akcentowaniem roli nauczyciela jako członka zespołu nauczającego i uczącego się. W naszym kraju nauczyciel jest na ogół postrzegany jako indywidualista. Podczas gdy z punktu widzenia ucznia ważne jest, aby miał on do czynienia ze współpracującym ze sobą zespołem nauczycieli, którzy wspólnie tworzą programy, systemy oceniania oraz reguły obowiązujące w trakcie uczenia się*¹⁰.

W 2005 roku Komisja Europejska zaproponowała wspólne zasady odnoszące się do zawodu nauczycielskiego, w których określono wymagane wykształcenie oraz preferowane cechy nauczycieli. Wspólne europejskie zasady odnoszące się do zawodu nauczyciela to:

1. Zawód wymagający wyższego wykształcenia: kształcenie nauczycieli jest multidyscyplinarne, co gwarantuje, że nauczyciele posiadają: wiedzę na temat swojego przedmiotu, wiedzę pedagogiczną, umiejętności i kompetencje potrzebne do ukierunkowania i wspierania uczniów oraz zrozumienie społecznych i kulturowych wymiarów edukacji.
2. Zawód osadzony w kontekście uczenia się przez całe życie: rozwój zawodowy nauczyciela powinien trwać przez całe jego życie zawodowe i powinien być wspierany przez systemy doskonalenia na poziomie kraju, regionu i/lub lokalnie.
3. Zawód mobilny: mobilność powinna być centralnym komponentem programów edukacji nauczycieli. Dlatego powinno się zachęcać nauczycieli, żeby wyjeżdżali do innych państw europejskich w celu rozwoju zawodowego. Powinna też istnieć mobilność między różnymi poziomami edukacji i w kierunku różnych zawodów w sektorze edukacji.
4. Zawód oparty na partnerstwie: instytucje kształcące nauczycieli powinny współpracować ze szkołami, przemysłem i instytucjami umożliwiającymi odbycie praktyk. Powinno się zachęcać nauczycieli, by angażowali się w aktualne badania naukowe¹¹.

Dorota Gołębnik i Grażyna Teusz zauważają że *wspólna dla całej Europy Zachodniej jest orientacja na traktowanie nauczycieli jako wysokiej klasy profesjonalistów*

¹⁰ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] K. Sujak-Lesz (red.), op. cit., s. 17.

¹¹ Ibidem, s. 18.

stów, czyli wysoko kwalifikowanych specjalistów tej samej miary co farmaceuci, architekci, psychoanalitycy czy menedżerowie¹². Warto więc w tym miejscu omówić kompetencje osób wykonujących obowiązki menedżerów.

W każdej organizacji, niezależnie od charakteru jej działalności, potrzebne są osoby, które będą tak organizować i kierować procesami w niej zachodzącymi, aby mogła funkcjonować i rozwijać się zgodnie z celami jej istnienia. Są to menedżerowie, liderzy, przywódcy. *W kształtowaniu rzeczywistości gospodarczej ich rola jest ogromnie ważna, ponieważ podejmują bardzo odpowiedzialne zadania. Specyfika ich pracy polega na tym, że ma ona charakter koncepcyjny, nastawiona jest na wykonywanie zadań niepowtarzalnych. Tylko niewielka część obowiązków wiąże się z realizowaniem zadań rutynowych, a więc czynności o charakterze odtwórczym*¹³. Współczesny menedżer, czyli pracujący „w zawodzie” absolwent kierunku „zarządzanie”, to osoba o szerokich kompetencjach. Szczegółowe zestawienie wspomnianych kompetencji, w percepcji różnych autorów, obrazuje poniższa tabela.

Tabela 1. Kompetencje menedżerskie

W ujęciu M. Armstronga	W ujęciu A. Rakowskiej, A. Sitko-Lutek	W ujęciu D. Thierry i Ch. Sauret
komunikacja	umiejętności techniczne	zdolność do szukania i przetwarzania informacji
orientacja na osiągnięcia / wyniki	efektywność własnej osoby	zdolność do pracy zespołowej
skupienie się na kliencie	kierowanie stresem	umiejętność formułowania problemu i szukania rozwiązań
praca zespołowa	umiejętności koncepcyjne	zdolność do organizowania swojej pracy
przywództwo	umiejętności komunikowania się	umiejętność stawiania celów i priorytetów
planowanie i organizowanie	motywowanie	zdolność do organizowania pracy innych
świadomość komercyjna	zdobywanie władzy i wpływu	umiejętność decydowania i szukania kompromisów

¹² D. Gołębiak, G. Teusz, *Studiowanie praktyki. Całościowa edukacja nauczycieli w uniwersytecie europejskim*, [w:] M. Ochmański (red.), *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, Lublin 1997, s. 23.

¹³ W. Polak, *Kształcenie menedżerów w świetle wejścia Polski do Unii Europejskiej*, [w:] E. Pańka (red.), *Materiały zbiorcze I ogólnopolskiej konferencji naukowej nt. Kształcenie menedżerów organizacji funkcjonujących w społeczeństwie informacyjnym*, Boszkowo 06–08.06.2000, Wrocław 2000, s. 167.

elastyczność	umiejętności rozwiązywania konfliktów	
stymulowanie rozwoju innych	umiejętności pracy z zespołem	
	wprowadzanie zmian	

Źródło: B. Mikuła, *Metody rozwoju kompetencji organizacji*, [w:] B. Mikuła i in. (red.), *Przeszłość i przyszłość nauk o zarządzaniu. Metody i techniki zarządzania*, Łódź 2001, s. 167–176.

Z przedstawionego zestawienia jednoznacznie wynika, że menedżer to osoba o szerokich kompetencjach, wśród których nie może zabraknąć umiejętności: komunikacyjnych, pracy zespołowej i wywierania wpływu na innych. Znaczenie wiedzy oraz kwalifikacji menedżerów widać znakomicie przy analizie wyników osiągniętych przez niektóre światowe koncerny. Pozycja i wartość rynkowa takich firm jak Apple czy Google *nie jest pochodną wielkiego majątku produkcyjnego, lecz wynika z wyceny wiedzy, którą te firmy dysponują. Jest to wiedza indywidualna menedżerów, pracowników oraz wiedza zbiorowa całej firmy lub poszczególnych jej działów. Przedsiębiorstwa takie inwestują w ludzi i dzięki temu osiągają przewagę konkurencyjną nad innymi*¹⁴. Ważnym aspektem w kontekście inwestowania w zasoby ludzkie jest także fakt, że jednym z podstawowych obowiązków, jaki nakłada na pracodawcę Kodeks pracy, jest ułatwianie pracownikom podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Należy jednak zdecydowanie podkreślić, że pracodawca nie ma obowiązku szkolenia pracowników, ma jedynie ułatwić im podnoszenie kwalifikacji zawodowych, jeżeli oni sami chcą te kwalifikacje podnosić. Dbłość o zawodowe kwalifikacje jest w warunkach gospodarki rynkowej sprawą samych zainteresowanych, warunkującą ich funkcjonowanie na rynku pracy¹⁵.

Raport z badań

– przykład studentów kierunków „zarządzanie” i „pedagogika”

W związku z faktem, iż to właśnie doskonaleniu zawodowemu w procesie edukacji ustawicznej zarządy firm i władze instytucji oświatowych oraz firm szkoleniowych, które chcą być konkurencyjne, poświęcają najwięcej uwagi, w badaniach skupiono się na tym właśnie procesie. Badania prowadzone były na przełomie maja i czerwca 2015 roku wśród aktywnych zawodowo studentów kierunków „zarządzanie” i „pedagogika” Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium oraz Wydziału Zamiejscowego w Wągrowcu. W celu zapoznania się z uwarunko-

¹⁴ Ibidem, s. 170.

¹⁵ J. Jarczyński, op. cit., s. 145–146.

waniami doskonalenia zawodowego studentów zastosowana została metoda sondażu diagnostycznego. W badaniu wzięło udział 51 osób: 26 studentów kierunku „zarządzenie” i 25 studentów kierunku „pedagogika”. Były to osoby studiuje na II roku studiów I stopnia, w przedziale wiekowym od 20 do 50 lat, w sumie 10 mężczyzn i 41 kobiet. Celem badań było przede wszystkim określenie zapotrzebowania na szkolenia w badanej grupie, ich skuteczność (w percepcji samych badanych) oraz określenie, z czyjej inicjatywy wynika uczestnictwo w tej formie doskonalenia.

Pierwsze z pytań ankietowych dotyczyło intensywności zachęt dla studentów studiów niestacjonarnych przez ich pracodawców do udziału w szkoleniach i do doskonalenia swoich umiejętności. Odpowiedzi badanych były w tym przypadku zróżnicowane, a ich rozkład przedstawia poniższa tabela.

Tabela 2. Intensywność, z jaką badani studenci są zachęceni przez ich pracodawców do udziału w szkoleniach

Intensywność zachęt	Studenci kierunku „pedagogika”	Studenci kierunku „zarządzenie”	Razem	Procent
w ogóle nie są zachęceni	2	8	10	20%
raczej nie są zachęceni	4	3	7	14%
częściowo są zachęceni	7	7	14	27%
raczej są zachęceni	7	5	12	24%
zdecydowanie są zachęceni	5	3	8	16%
ogółem	25	26	51	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Tylko w 20% przypadków respondenci nie czuli się mobilizowani przez swoich pracodawców do uczestnictwa w szkoleniach (co zastanawiające są to głównie studenci kierunku „zarządzenie”). Częściową lub dużą inicjatywę u pracodawców do podnoszenia kwalifikacji pracowników dostrzegało blisko 70% badanych (głównie studentów pedagogiki). Świadczy to o znajomości wspólnych zasad Komisji Europejskiej odnoszących się do zawodu nauczycielskiego oraz o wypełnianiu obowiązków narzucanych przez Kodeks pracy – pracodawcy w większości przypadków ułatwiają pracownikom podnoszenie kwalifikacji zawodowych.

Kolejne pytanie ankietowe dotyczyło powodów, dla których studenci uczestniczą w szkoleniach.

Tabela 3. Powody uczestnictwa w szkoleniach wskazywane przez badanych studentów

Powody	Studenci kierunku „pedagogika”	Studenci kierunku „zarządzanie”	Razem
inicjatywa pracodawcy	8	10	18
przymus ustawowy	5	5	10
tematyka związana z pracą	12	16	28
zainteresowania pozazawodowe	8	10	18
chęć zdobywania nowej wiedzy	2	2	4
brak uczestnictwa	1	0	1
ogółem	36	43	79

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Na pytanie o to, co skłania do uczestnictwa w szkoleniach, ankietowani wymieniali najczęściej kilka czynników. Najważniejszym była tematyka szkoleń, związana bezpośrednio z wykonywaną pracą. Bardzo ważne okazały się także: inicjatywa pracodawcy oraz zainteresowania pozazawodowe, co potwierdza, że ankietowani mają świadomość, iż dbałość o kwalifikacje zawodowe jest obecnie również sprawą samych pracowników, warunkującą ich funkcjonowanie na rynku pracy. Przymus ustawowy dotyczył jedynie 2% badanych. Co istotne, tylko jedna osoba spośród pracujących studentów nie uczestniczyła w żadnych szkoleniach.

W następnym pytaniu ankietowani zostali poproszeni o określenie, jak często uczestniczą w szkoleniach organizowanych przez pracodawcę.

Tabela 4. Częstotliwość uczestnictwa badanych studentów w szkoleniach

Częstotliwość	Studenci kierunku „pedagogika”	Studenci kierunku „zarządzanie”	Razem	Procent
raz w roku lub rzadziej	14	19	33	65%
2–3 razy w roku	6	6	12	24%
4–5 razy w roku	3	0	3	6%
6 razy w roku lub częściej	1	1	2	4%
brak odpowiedzi	1	0	1	2%
ogółem	25	26	51	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Zdecydowana większość badanych studentów z obu kierunków studiów uczestniczy w szkoleniach organizowanych przez pracodawcę, jednak nie częściej niż raz, dwa, a maksymalnie trzy razy w roku. Pracodawcy mają więc świadomość, jak ważne jest podnoszenie kwalifikacji kadry, liczba szkoleń jest jednak w wielu przypadkach ograniczona do niezbędnego minimum, a dalsze doskonalenie umiejętności pozostaje w gestii samych zainteresowanych. Wielu studentów, ze względu na swój wiek, posiada krótki staż pracy, co również może być powodem niewielkiej liczby szkoleń, w jakich uczestniczą w ciągu roku. Jednak sama ich decyzja o podjęciu studiów świadczy o dużej świadomości dotyczącej konieczności podnoszenia kwalifikacji na współczesnym rynku pracy.

Odpowiedzi na kolejne pytanie pokazują, w jakim stopniu ankietowane osoby są zainteresowane dalszym doskonaleniem kwalifikacji.

Tabela 5. Chęć uczestnictwa badanych studentów w większej liczbie szkoleń

Częstotliwość	Studenci kierunku „pedagogika”	Studenci kierunku „zarządzanie”	Razem	Procent
nie	8	5	13	25%
tak	17	21	38	75%
ogółem	25	26	51	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Aż 75% respondentów chciało uczestniczyć w większej liczbie szkoleń. Zdecydowana większość badanych studentów (obu kierunków) jest więc świadoma konieczności dalszego doskonalenia się w zawodzie.

Kolejne z pytań ankietowych dotyczyło formy, w jakiej prowadzone są szkolenia dla badanych osób.

Tabela 6. Forma szkoleń prowadzonych dla badanych studentów

Forma szkoleń	Studenci kierunku „pedagogika”	Studenci kierunku „zarządzanie”	Razem
e-learning	1	4	5
forma warsztatowa	9	8	17
wykłady	19	20	39
brak odpowiedzi	1	0	1
ogółem	30	32	62

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Respondenci – w większości przypadków – doskonali swoje kwalifikacje w najbardziej tradycyjny sposób, czyli uczestniczą w szkoleniach prowadzonych w formie wykładów. Większość z badanych zaznaczała jednak więcej niż jedną odpowiedź. Coraz powszechniejsze stają się zajęcia warsztatowe. Dodatkowo studenci kierunku „zarządzanie” zaczynają także korzystać z rozwiązań, jakie daje rozwój techniki i część kursów realizują w formie e-learningu.

Kluczowa w tym miejscu jest kwestia dotycząca tego, jak sami zainteresowani oceniali przydatność szkoleń w praktyce zawodowej. Odpowiedzi na tak postawione pytanie ilustruje poniższa tabela 7.

Tabela 7. Wykorzystanie wiedzy zdobytej na szkoleniach przy wykonywaniu obowiązków zawodowych w samoocenie badanych studentów

Wykorzystywanie wiedzy	Studenci kierunku „pedagogika”	Studenci kierunku „zarządzanie”	Razem	Procent
w ogóle nie jest wykorzystywana	2	0	2	4%
raczej nie jest wykorzystywana	1	2	3	6%
częściowo jest wykorzystywana	3	5	8	16%
raczej jest wykorzystywana	13	9	22	43%
zdecydowanie jest wykorzystywana	6	10	16	31%
ogółem	25	26	51	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Zdecydowana większość respondentów – bo aż 90% – wykorzystuje (przynajmniej częściowo) przy wykonywaniu obowiązków zawodowych wiedzę zdobytą na szkoleniach. Dla 31% badanych wiedza ta jest kluczowa przy wykonywanej pracy (widać tutaj niewielką różnicę pomiędzy odpowiedziami studentów „zarządzania” i „pedagogiki”). Wartość szkoleń bardziej doceniali studenci kierunku „zarządzanie” – czyli te same osoby, które podnoszą swoje kwalifikacje raczej z własnej inicjatywy.

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę, iż w procesie edukacji ustawicznej należy skoncentrować się na wszystkich jej elementach, począwszy od kształcenia, poprzez doksztalca-

nie, na doskonaleniu zawodowym kończąc, należy stwierdzić, iż badane osoby uczestniczą aktywnie we wszystkich elementach wspomnianego procesu. Dla większości respondentów już sama decyzja o podjęciu studiów była świadomym wyborem związanym z doksztalcaniem lub doskonaleniem swoich kompetencji zawodowych. W zasadzie wszyscy badani biorą aktywny udział w szkoleniach zawodowych organizowanych w różnych formach przez ich pracodawców. Dla większości ankietowanych liczba szkoleń, w jakich uczestniczą w skali roku, nie jest wystarczająca, co świadczy o dużej samoświadomości oraz chęci dodatkowego podnoszenia kwalifikacji.

Europejskie zasady dotyczące zawodu nauczyciela odnoszą się przede wszystkim do tego, iż jest to zawód wymagający wyższego wykształcenia – najlepiej multidyscyplinarnego – oraz zawód osadzony w kontekście uczenia się przez całe życie. Badani studenci kierunku „pedagogika” nie tylko mają świadomość ważności tych zasad, ale w praktyce je realizują, jednocześnie studiując, pracując i doskonaląc swój warsztat pracy. Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku studentów kierunku „zarządzanie”, którzy również, podejmując studia wyższe zawodowe i uczestnicząc w organizowanych dla nich przez pracodawców szkoleniach, podnoszą swoją wartość na rynku pracy. Wiele spośród tych osób doskonalili się w zawodzie poprzez uczestnictwo w szkoleniach dodatkowych, związanych z własnymi zainteresowaniami. Tempo zmian, jakim podlega otaczający nas świat, rozwój nauki, techniki, przemiany, które wymagają stałego aktualizowania wiedzy i informacji, wzmocniły wartość kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego na rynku pracy, a badane osoby mają tego świadomość i z pełnym zrozumieniem uczestniczą w procesie edukacji ustawicznej.

Bibliografia

- Banach Cz., *Strategie, kierunki i zadania rozwoju edukacji w Polsce*, [w:] E. Smak, D. Widelak (red.), *Edukacja w dobie integracji europejskiej. Strategie zmian i praktyka pedagogiczna*, Opole 2006.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.
- Gołębiak D., Teusz G., *Studiowanie praktyki. Całościowa edukacja nauczycieli w uniwersytecie europejskim*, [w:] M. Ochmański (red.), *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, Lublin 1997.
- Jarczyński J., *Uwarunkowania ustawicznego kształcenia dorosłych*, [w:] I. Staniec (red.), *Kształcenie menedżerów na uczelni technicznej*, Łódź 2010.
- Kulka B., *Kształcenie dwukierunkowe nauczycieli – możliwe skutki pozytywne i negatywne*, [w:] K. Sujak-Lesz (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, Wrocław 2008.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Tom 2*, Warszawa 2005.
- Mikuła B., *Metody rozwoju kompetencji organizacji*, [w:] *Przeszłość i przyszłość nauk*

o zarządzaniu. Metody i techniki zarządzania, Łódź 2001.

Polak W., *Kształcenie menedżerów w świetle wejścia Polski do Unii Europejskiej*, [w:] E. Pańka (red.), *Materiały zbiorcze I ogólnopolskiej konferencji naukowej nt.: Kształcenie menedżerów organizacji funkcjonujących w społeczeństwie informacyjnym*, Boszkowo 06–08.06.2000, Wrocław 2000.

Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] K. Sujak-Lesz (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, Wrocław 2008.

Staniec I., *Zapotrzebowanie na szkolenia menedżerskie*, [w:] I. Staniec (red.), *Kształcenie menedżerów na uczelni technicznej*, Łódź 2010.

Włodzimierz Jastrzębski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

SZKOLNICTWO NA ZIEMIACH POLSKICH WCIELONYCH DO RZESZY (1939–1945)

THE SYSTEM OF EDUCATION IN POLISH LANDS INCORPORATED INTO DEUTSCHES REICH (1939–1945)

Streszczenie: Artykuł pt. „*Szkolnictwo na ziemiach polskich wcielonych do Rzeszy (1939-1945)*” poświęcony jest problemowi likwidacji polskich placówek oświatowych na tychże ziemiach i wprowadzeniu na nich niemieckiego systemu edukacji. Autor zwraca uwagę na fakt, że natychmiast po rozpoczęciu II wojny światowej hitlerowcy przystąpili do zamykania polskich szkół i wprowadzania własnych rozwiązań oświatowych. Szczególnymi ofiarami krwawego niemieckiego terroru, oprócz ludności żydowskiej, byli przedstawiciele polskiej inteligencji, a przede wszystkim kadra nauczycielska. W części pierwszej niniejszej analizy omówiono skutki wejścia w życie dekretu A. Hitlera z dnia 8 października 1939 r., zgodnie z którym zachodnie tereny przedwojennego państwa polskiego zostały włączone do Rzeszy Niemieckiej. Omówiono również strukturę szkolnictwa niemieckiego wprowadzonego na ziemiach polskich i konspiracyjne działania Związku Nauczycielstwa Polskiego. W części drugiej przedstawiono zasady organizacji szkolnictwa hitlerowskiego w poszczególnych jednostkach administracyjnych. Rozważaniami objęto Okręg Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie, Kraj Warty, Rejencję Katowicką oraz Rejencję Ciechanowską, powiat Suwałki oraz obwód Białystok.

Abstract: The article entitled “*The system of education in polish lands incorporated into Deutsches Reich (1939-1945)*” is devoted to elimination of polish educational institutions during the World War II and introduction of the German school system. Author points out, that immediately after the outbreak of the Second World War, polish schools were closed down and German educational solutions were introduced. The victims of bloody German terror, besides Jews, were particularly polish intellectuals and above all teaching staff. In the first part of the analysis the entrance into force of Hitler’s Decree October 8, 1939 was discussed. According to this edict, polish western territories were incorporated into Deutsches Reich. The structure of German educational system introduced in Poland and conspirational activity of the Polish Teachers’ Union were also discussed. In second part author describes the rules of the organization of the German Nazi educational system in four administrative units.

Słowa kluczowe: system edukacji, edukacja, Niemcy, Rzesza, II wojna światowa

Key words: educational system, education, Germany, German Reich, World War II

1. Sprawy ogólne

Na mocy dekretu A. Hitlera z dnia 8 października 1939 r. zachodnie tereny przedwojennego państwa polskiego zostały włączone do Rzeszy Niemieckiej. Hitlerowcy utworzyli tutaj cztery duże jednostki administracyjne: okręg Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie, okręg Rzeszy Kraj Warty, Rejencję Katowicką wchodzącą w skład Prowincji Górnośląskiej oraz Rejencję Ciechanowską plus powiaty – Działdowo i Suwałki, będące częścią Prowincji Prusy Wschodnie. Po agresji Niemiec hitlerowskich na ZSRR w czerwcu 1941 r. w składzie tego ostatniego okręgu znalazł się tzw. obwód Białystok, zamieszkały w przeważającej mierze przez ludność polską. Jesienią 1939 r., a potem także równomiernie przez cały czas trwania okupacji władze niemieckie stosowały tutaj w stosunku do miejscowych Polaków i Żydów krwawy terror. Szczególnymi jego ofiarami, oprócz ludności żydowskiej, byli przedstawiciele polskiej inteligencji. Procentowo w stosunku do ogólnej ilości osób określonego zawodu najwięcej zginęło przedstawiciele duchowieństwa rzymskokatolickiego, natomiast sumarycznie największym liczbowo okazał się być wynik eksterminacji odnoszącej się do kadry polskich nauczycieli. Według danych pracowicie zgromadzonych przez prof. Mariana Walczaka wielkość wyszczególnionych imiennie strat środowiska nauczycielskiego w poszczególnych okręgach ziem polskich wcielonych do Rzeszy przedstawiała się następująco: okręg Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie – 877, okręg Rzeszy Kraj Warty (największy pod względem liczby mieszkańców) – 1463, Rejencja Katowicka – 460, Rejencja Ciechanowska z przyległościami – 320, obwód Białystok – 717. Razem dawało to liczbę około 3550 osób¹.

Hitlerowcy od pierwszych dni okupacji na ziemiach polskich wcielonych do Rzeszy przystąpili do likwidowania wszelkich polskich instytucji i placówek oświatowych oraz zmieniania ich szyldów na niemieckie. Zaczęło się na tej płaszczyźnie od problemów z polskim językiem. Na mocy rozporządzenia A. Greisera nr 1/1939 z dnia 20 września 1939 r. jako szefa administracji cywilnej przy głównodowodzącym armią niemiecką do wszystkich szkół publicznych i prywatnych został wprowadzony jako język wykładowy – niemiecki². Z praktycznym stosowaniem tych wytycznych bywało różnie, ponieważ bardzo wiele dzieci i młodzieży, także uznawanych przez władze hitlerowskie za Niemców, nie potrafiło porozumieć się w tym języku i dlatego władze okupacyjne musiały odstąpić od rygorystycznego egzekwowania tego przepisu. Z grubsza można to określić w sposób następujący: na Pomorzu Gdańskim obowiązywał kategoryczny zakaz istnienia

¹ M. Walczak, *Straty osobowe polskiego środowiska nauczycielskiego w okresie wojny i okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa 1984 oraz liczne części monografii miast, powiatów, gmin i regionów, np. Chojnic, Tucholi, Inowrocławia itp.

² G. Hansen, *Schulpolitik als Volkstumspolitik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939–1945*, Münster 1994, s. 91.

szkół z polskim językiem nauczania, w Kraju Warty działały szkoły dla Niemców, natomiast tylko niewielka liczba dzieci polskich mogła pobierać naukę w specjalnie prowadzonych placówkach szkolnych, w Prowincji Górnośląskiej młodzież Zagłębia Dąbrowskiego oraz trzech powiatów przyłączonych z Kielecczyny i Krakowskiego (Chrzanów, Olkusz, Zawiercie) uczęszczała do szkół polskich, jedynie E. Koch w Rejencji Ciechanowskiej i obwodzie Białystok zastosował najprostsze rozwiązanie – nie przejmował się losem polskiej młodzieży i pozostawił ją samopas na ulicy³.

Według Marii Banasiewicz w Polsce Zachodniej przed wybuchem II wojny światowej działało dziewięć szkół wyższych: pięć w Poznaniu (Uniwersytet Poznański, Akademia Handlowa, Wyższa Szkoła Budowy Maszyn i Elektroniki, Konserwatorium Muzyczne, Wyższe Katolickie Studium Społeczne), trzy w Katowicach (Wyższe Studium Nauk Społeczno-Gospodarczych, Instytut Pedagogiczny, Konserwatorium Muzyczne) oraz jedna w Łodzi (Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej). Wszystkie te placówki zostały zamknięte przez hitlerowców jeszcze we wrześniu 1939 r., tym samym na przysłowiową „zieloną trawkę” wysłano 7794 studentów oraz 889 nauczycieli akademickich. Część spośród nich była przesładowana bądź nawet eksterminowana, większość profesorów wysiedlono do Generalnego Gubernatorstwa. Dzięki przyłączeniu do Rzeszy b. Wolnego Miasta Gdańska na ziemiach wcielonych znalazła się Politechnika Gdańska. Była to uczelnia niemiecka, na której w okresie międzywojennym w dosyć dużej liczbie podejmowali studia Polacy. Już wówczas, szczególnie po przejściu przez nazistów władzy w Wolnym Mieście, dochodziło na niej do ekscesów antypolskich. Zaraz po przyłączeniu Gdańska do Rzeszy wszystkich Polaków wykreślono z list studentów, a niektórymi z nich zaczęło interesować się gestapo. Podobnie było z działającą od 1935 r. w Wolnym Mieście Gdańsku Akademią Medyczną⁴. W miejsce części zlikwidowanych uczelni polskich hitlerowcy zaczęli organizować własne szkoły wyższe. Ich ambicją było przede wszystkim powołanie niemieckiego uniwersytetu. Przygotowania szły jednak bardzo opornie, ponieważ w pierwszym rzędzie brakowało kadry profesorskiej. Tę zdołano skompletować dopiero po około dwóch latach i to głównie dzięki sprowadzeniu w ramach trwającej akcji osadniczej 45 przedstawicieli samodzielnej kadry akademickiej z Estonii i Łotwy. Reichsuniversität Posen w 1944 r. zatrudnił około 220 niemieckich nauczycieli akademickich i prowadził studia dla około 1000 studentów. Wcześniej aniżeli Niemcy Uniwersytet Poznański reaktywowali w podziemiu jego polscy profesorem. Stało się to mniej więcej po upływie ponad roku od jego zamknięcia, ale niestety w Warszawie, bowiem tutaj po wysiedleniu z Poznania osiadła największa liczba polskich nauczycieli akademickich. Nosił on nazwę Uniwersytetu Ziem Za-

³ Cz. Madajczyk, *Polityka III Rzeszy w okupowanej Polsce*, t. II, Warszawa 1970, s. 142–146.

⁴ M. Banasiewicz, *Polityka naukowa i oświatowa hitlerowskich Niemiec na ziemiach polskich „wcielonych” do Trzeciej Rzeszy w okresie okupacji (1939–1945)*, Poznań 1980, s. 59–67.

chodnich⁵. Z innych wymienionych powyżej polskich szkół wyższych hitlerowcy zgodzili się reaktywować w nowych warunkach Wyższą Szkołę Budowy Maszyn i Elektrotechniki w Poznaniu, nadając jej nową nazwę – Szkoła Inżynierska (Ingenieur-schule). Likwidacji uległy wszystkie istniejące przed wojną polskie stowarzyszenia naukowe, w tym najdłużej istniejące i najbardziej zasłużone, jak: Polskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Poznaniu (zał. w 1857 r.), Towarzystwo Naukowe w Toruniu (zał. w 1875 r.), Towarzystwo Naukowe Płockie (zał. w 1907 r.) itp. Nie mogły także po wojnie wrzesniowej 1939 r. wznowić działalności samodzielne placówki naukowo-badawcze, których na ziemiach wcielonych było 36, w tym m.in.: Instytut Śląski w Katowicach, Instytut Morski w Gdyni, Instytut Bałtycki w Toruniu, trzy instytuty poznańskie – Nauk Politycznych, Socjologii oraz Prawa Publicznego itp. Przestały istnieć polskie biblioteki i muzea, czasopisma naukowe, zniszczono też wiele pomocy metodycznych do nauczania różnych przedmiotów oraz wyposażenie laboratoriów i pracowni naukowo-badawczych. W miejsce tych ostatnich Niemcy powołali własne placówki, nadając im profil instytutów rozwiązujących bieżące problemy praktyczne. W Uniwersytecie Rzeszy w Poznaniu powstała „Fundacja dla Niemieckich Badań nad Wschodem” z dwoma instytutami: Badania Spraw Polskich oraz Osadnictwa na Wschodzie. Ponadto w Kraju Warty istniały cztery inne zakłady badawcze: Centralny Instytut Badań nad Chorbą Raka w Pokrzywnie (o profilu wojskowym dotyczącym wpływu chemicznych środków bojowych na rozwój chorób onkologicznych), Krajoznawczy Ośrodek Badawczy Kraju Warty w Poznaniu, Instytut Prawa Wschodniego także w Poznaniu oraz Zespół Roboczy dla Badań nad Rodziną w Łodzi. Katowice stały się od 1942 r. siedzibą Centralnego Instytutu do Badań nad Górnym Śląskiem, zajmującego się restrukturyzacją tamtejszego przemysłu ciężkiego. Z istniejących jeszcze przed I wojną światową jednostek badawczych prace wznowiły, tym razem pod egidą naukowców niemieckich, instytuty rolne w Bydgoszczy oraz Zakład Hodowli Ziemiaka w Zamartem (powiat Chojnice)⁶.

Struktura szkolnictwa niemieckiego jeszcze w 1939 r. została w całości wprowadzona na polskich ziemiach wcielonych do Rzeszy. Uczniów obowiązywała ośmioletnia szkoła podstawowa (*Volksschule*), ale nie każdy musiał ją kończyć, bowiem już po czwartej klasie (dla zdolniejszych nawet po trzeciej) otwierały się nowe drogi kształcenia w postaci (do wyboru): 8-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej (*Oberschule*) o różnych profilach – przyrodniczo-matematycznym, językowym, gospodarstwa domowego (dla dziewcząt), gimnazjum – klasycznego, muzycznego itp. Niekoniecznie trzeba jednak było kończyć wyższą szkołę średnią. Wystarczyło bowiem poprzestać na tzw. małej maturze i ukończyć 6-letnią

⁵ L. Adamczewski, *Poligon. Sensacje z Kraju Warty*, Zakrzewo 2014, s. 115–133.

⁶ Cz. Łuczak, *Pod niemieckim jarzmem (Kraj Warty 1939-1945)*, Poznań 1996, s. 297–298; idem, *Polska i Polacy w II wojnie światowej*, Poznań 1993, s. 487; R. Kaczmarek, *Górny Śląsk podczas II wojny światowej*, Katowice 2006, s. 346–347 i inne.

szkołę średnią (*Mittelschule*) lub pójść na cztery lata do szkoły głównej (*Hauptschule*) przygotowującej młodzież do wykonywania mniej popularnych zawodów. Każdy uczeń, który ukończył pełną 8-letnią szkołę podstawową, był zmuszony wstąpić do szkoły zawodowej (*Berufsschule* lub *Fachschule*). Nauka trwała tutaj 3 lata, a w szkołach o profilu rolniczym tylko 2 lata. Pośród szkół zawodowych wyróżniano: szkoły rolnicze, handlowe, kupieckie, rzemieślnicze, żeglugi morskiej. Osobno dla dziewcząt obowiązywały szkoły zawodowe: gospodarstwa domowego, gospodarstwa wiejskiego, pielęgnowania małych dzieci, przedszkolanki itp. We wszystkich szkołach niemieckich czasów hitlerowskich wykładano przedmioty polityczne, a oprócz tego ogólnokształcące i zawodowe. Troszcząc się o kadre polityczną, NSDAP uruchomiła ośmioletnie lub sześcioletnie szkoły Adolfa Hitlera, w których realizowano program *Oberschule* z nastawieniem na ideologię. Dla dzieci polskich we wszystkich okręgach Rzeszy początkowo dostępne były tylko szkoły podstawowe. Od 1941/1942 r. na terenach, gdzie obowiązywało masowe germanizowanie rodzimych Polaków (okręg Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie i Rejencja Katowicka), dopuszczono możliwość ich nauki w szkołach średnich i zawodowych, a w wyjątkowych przypadkach za zezwoleniem władz także w szkołach wyższych. Nadzór nad szkolnictwem w całej III Rzeszy sprawowało Ministerstwo Nauki, Wychowania i Oświaty. W poszczególnych okręgach Rzeszy podlegały mu wydziały wychowania, nauki, kultury i opieki nad wspólnotą usytuowane w namiestnictwach. Trzecim ogniwem w zarządzaniu oświatą były wydziały wychowania i oświaty w urzędach rejencyjnych, a czwartym, ostatnim – urzędy szkolne w miastach i powiatach. Nad wszystkim czuwała jednakże partia narodowosocjalistyczna, która posiadała swoje przedstawicielstwa na każdym z wymienionych szczebli władzy państwowej⁷.

Rodzący się po klęsce wrześniowej 1939 r. polski ruch oporu jako jedno z pierwszych zadań postawił przed sobą zapobieganie wynaradawianiu pod okupacją dzieci i młodzieży. Już w październiku 1939 r. wznowił konspiracyjną działalność Związek Nauczycielstwa Polskiego. Tajna Organizacja Nauczycieli (TON) – bo taki kryptonim przyjęło to stowarzyszenie – postanowiła zaapelować do swoich członków o prowadzenie tam, gdzie się tylko da, tajnych kompletów nauczania swoich dotychczasowych wychowanków. Z czasem działalność ta przybrała ramy instytucjonalne w postaci konspiracyjnych szkół podstawowych, średnich, zawodowych i wyższych. Na polskich ziemiach wcielonych do Rzeszy trudno było na szerszą skalę działać w tym kierunku ze względu na grożącą zewsząd dekonspirację, jednakże były powiaty i miasta wydzielone, w których przedsięwzięcie to zakończyło się powodzeniem⁸. ZNP w latach 70. XX wieku przeprowadził ogólnopolską ankietę pośród byłych uczestników konspiracji edukacyjnej, która

⁷ S. Grochovina, *Szkolnictwo niemieckie w Okręgu Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie w latach 1939–1945 (obszar II RP)*, Toruń 2008, s. 78 i inne; M. Banasiewicz, op. cit., s. 16–19.

⁸ Cz. Madajczyk, op. cit., s. 155–156.

przyniosła wymienione dalej dane. W okręgu Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie tajne komplety działały w miastach wydzielonych: Gdynia i Grudziądz oraz w powiatach: Bydgoszcz, Kartuzy, Kościerzyna, Tczew, Brodnica, Chełmno, Chojnice, Lipno, Sępólno, Świecie, Tuchola, Toruń, Wąbrzeźno i Wyrzysk. Wielu polskich nauczycieli było zaangażowanych w tajne nauczanie w miastach: Inowrocław, Łódź i Poznań oraz w powiatach: Łódź, Inowrocław, Włocławek, Łask, Łęczyca, Konin, Kutno, Sieradz, Wieluń, Gniezno, Gostyń, Jarocin, Kalisz, Kępno, Koło, Kościan, Krotoszyn, Międzychód, Mogilno, Nowy Tomyśl, Oborniki, Poznań, Rawicz, Szamotuły, Śrem, Środa, Ostrów, Turek, Wolsztyn, Września i Żnin. Na Górnym Śląsku tajna działalność oświatowa była rozwijana w powiatach: Będzin, Cieszyn, Rybnik, Sosnowiec, Tarnowskie Góry, Zawiercie, Chrzanów, Dąbrowa Tarnowska, Olkusz i Żywiec. Praktycznie na wszystkich terenach Rejencji Ciechanowskiej odbywało się tajne nauczanie polskich dzieci i młodzieży. Dotyczyło to powiatów: Ciechanów, Mława, Ostrołęka, Płock, Płońsk, Przasnysz, Pułtusk, Sierpc oraz z Prus Wschodnich: Działdowo i Suwałki. Na terenie Białostoczczyzny placówki tajnego nauczania istniały w mieście wydzielonym Białystok oraz w powiatach: Białystok, Bielsk i Łomża⁹.

2. Szkolnictwo hitlerowskie w poszczególnych jednostkach administracyjnych

A. Okręg Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie

Dosyć szybko, bo jeszcze we wrześniu 1939 r., dotychczasowy senator i kierownik Wydziału Kultury i Oświaty w Wolnym Mieście Gdańsku Adalbert Boeck rozesłał do wszystkich powiatów Pomorza Gdańskiego swoich pełnomocników ds. nauki, kultury i oświaty z zadaniem uruchomienia powszechnego szkolnictwa. Początkowo bazowano głównie na kadrze pedagogicznej i budynkach dotychczasowych szkół byłej mniejszości niemieckiej. Do realizacji obowiązku szkolnego zostali wezwani zarówno rodzice dzieci niemieckich, jak i polskich, natomiast językiem wykładowym miał być wyłącznie język niemiecki. Wkrótce jednak trzeba był tu i ówdzie z tego ostatniego wymogu zrezygnować na skutek braku u znacznej części podopiecznych umiejętności w tym zakresie¹⁰. Władze niemieckie odtrąbiły jednak sukces. W raporcie z Bydgoszczy w dniu 26 września 1939 r. miejscowe komando Służby Bezpieczeństwa (Der Sicherheitspolizei) stwierdziło, co następuje: *Otwarcie szkół dla dzieci polskich wywołało bezsilną wściekłość u Polaków, ponieważ język niemiecki obowiązuje jako język wykładowy. Wzburzenie jest wielkie. Polacy czują się wyjęci spod prawa, pozbawieni wolności i ojczyzny. Śmiertelna*

⁹ *Tajna i jawna działalność oświatowa w latach okupacji hitlerowskiej w liczbach (1939–1945)*, Warszawa 1976.

¹⁰ S. Grochowina, op. cit., s. 84–85.

*nienawiść tli się w każdym Polaku*¹¹. Z czasem jednak było sytuacja się pogorszyła, bowiem do otwierania nowych placówek potrzebowano dalszych budynków (część z nich skonfiskował wcześniej Wehrmacht dla zaspokojenia swoich potrzeb), a przede wszystkim nauczycieli. Do nauczania bowiem w myśl przepisów władz okręgu z gauleiterem i namiestnikiem Rzeszy Albertem Forsterem na czele mogli być dopuszczeni wyłącznie Niemcy – Reichsdeutsche, Volksdeutsche i Ostdeutsche pod warunkiem posiadania stosownych kwalifikacji. Takich ludzi przez cały czas trwania okupacji zdecydowanie brakowało. Okręg w tym względzie był i tak uprzywilejowany, bowiem mógł skorzystać z zaplecza kadrowego z Gdańska i pięciu byłych powiatów Prus Wschodnich. Kolejne szkoły powszechne w okręgu Rzeszy powstawały powoli, ale systematycznie, najpierw w miastach, np. w Chojnicach, Gdyni, Kartuzach, Kościerzynie, Starogardzie Gd., Toruniu, Wejherowie, Wąbrzeźnie, a dopiero później na terenach wiejskich. Według danych szacunkowych dopiero pod koniec okupacji można było zameldować o realizacji przymusu szkolnego w okręgu w wysokości około 80% stanu przed wojny¹².

Głównym celem administracji niemieckiej było nauczenie w jak najszybszym czasie polskiego młodego pokolenia posługiwania się na co dzień językiem niemieckim. O tym, jak to wyglądało faktycznie, mogą świadczyć liczne raporty władz o dosyć powszechnym wypowiedaniu się przez Polaków w miejscach publicznych w języku polskim i ignorowaniu przez nich karanych na mocy obowiązujących przepisów zakazów i nakazów. Niedobrze z punktu widzenia władz niemieckich przedstawiała się pod tym względem także sytuacja w samych szkołach. W sierpniu 1942 r. szkołę powszechną w Stobnie (powiat Tuchola) skontrolował z ramienia ministerstwa Rzeszy wizytator z Salzburga Franz Fischer, z czego złożył obszernie sprawozdanie. Na samym początku stwierdził, że wieś zamieszkiwana była przez nielicznych Volksdeutsche i niemieckich osadników z Besarabii, resztę natomiast, czyli 100 uczniów, stanowiły dzieci rodziców „eingedeutschowanych” (wpisanych do III grupy niemieckiej listy narodowej) oraz prawie 350 Polaków. Uczniowie podzieleni byli na dwie grupy, dla których lekcje odbywały się w godzinach 8.00 do 10.00 w klasach starszych oraz od godziny 10.00 do 12.00 dla klas młodszych. Z miejsca dało się zauważyć – zdaniem wizytatora – że językiem używanym potocznie przez uczniów był język polski¹³.

Program obowiązujący w nauczaniu ulegał stopniowo ewolucji. Początkowo chodziło o to, aby uczniowie potrafili posługiwać się językiem niemieckim oraz w matematyce liczyć do stu. Jak stwierdziła cytowana już M. Banasiewicz: *Od roku*

¹¹ T. Esman, W. Jastrzębski, *Pierwsze miesiące okupacji hitlerowskiej w Bydgoszczy w świetle źródeł niemieckich*, Bydgoszcz 1967, s. 167.

¹² M. Banasiewicz, op. cit., s. 95–96.

¹³ W. Jastrzębski, *W mrocznym okresie okupacji niemieckiej*, [w:] *Dzieje Raciąża i miejscowości sołeckich*, Raciąż 2014, s. 194.

szkolnego 1940/41 program nauczania dla dzieci polskich stopniowo rozszerzano. Poza językiem niemieckim i arytmetyką wprowadzono naukę o społeczeństwie hitlerowskim z elementami geografii (Heimatkunde). Celem tego przedmiotu było wpojenie dzieciom polskim, że Niemcy powołani są przez Boga i historię do odgrywania roli panów, Polacy zaś winni im się bezwzględnie podporządkować. Dzieci polskie obowiązywała też znajomość życiorysów przywódców hitlerowskich. Ponadto w ramach nauczania odbywały się lekcje śpiewu (piosenki niemieckie, głównie marszowe) oraz zajęć praktycznych (cerowanie skarpet dla wojska, zbieranie polnych roślin leczniczych, złomu, a nawet czyszczenie ulic. W nauczaniu wychowania fizycznego szczególnie dużo uwagi zwracano na musztrę (stanie na baczność, maszerowanie w szyku zwartym) oraz biegi i rzuty do celu piłką palantową lub kamieniem. Na lekcjach podstawową „metodą” była tresura na wzór pruski¹⁴. Na ten ostatni temat b. uczeń z Tucholi K. Okonek wypowiedział się w sposób następujący: *Gdy uczono nas języka niemieckiego, nauczyciel wskazywał nam jakiś przedmiot, mówił jak się wymawia jego nazwę po niemiecku, po chwili przepytował całą klasę. Jeśli ktoś nie umiał powtórzyć nazwy, dostawał linijkę przez rękę*¹⁵.

Według danych z końca 1942 r. w okręgu Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie w szkołach powszechnych zatrudnionych było około 5 tysięcy nauczycieli. Uczyli oni w około 1800 szkołach, a pod ich opieką znajdowało się około 250 tys. uczniów. Dzieci polskie i niemieckie do 1943 r. uczyły się w tych samych placówkach, a dopiero potem administracja szkolna zaczęła je rozdzielać według kryterium narodowościowego. Większość nauczycieli pochodziła z Rzeszy lub b. Wolnego Miasta Gdańska. Około 10% spośród nich nie posiadało żadnych kwalifikacji pedagogicznych¹⁶. Największymi bolączkami hitlerowskich władz oświatowych, rzadko jednak uwidacznianymi w oficjalnych sprawozdaniach, był brak stabilności tej kadry oraz ogromne jej obciążenie. Mężczyźni najczęściej trafiali na krótko do pracy pedagogicznej, po czym byli powoływani do wojska i w ten sposób powstawały wakaty praktycznie nie do zapelnienia. Przykładowo we wrześniu 1943 r. władze okręgu Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie opublikowały nekrologi, z których wynikało, że na polu chwały za führera, naród i ojczyznę poległo pięciu nauczycieli, w tym Emil Paulstein zatrudniony dotychczas w szkole powszechnej w Zapędowie, gmina Rytel, powiat Chojnice. Komisarz urzędowy w Rytle w swoich meldunkach do władz zwierzchnich szczególnie bolał nad tym, że z braku wykwalifikowanych sił pedagogicznych zamknięte są szkoły w miejscowościach Brda oraz Klonia. W związku z tym pisał wielokrotnie, iż w obwodzie urzędowym Rytel szerzy się analfabetyzm, a wiele dzieci nie zna w ogóle ję-

¹⁴ M. Banasiewicz, op. cit., s. 98.

¹⁵ W. Jastrzębski, *Tuchola w latach 1939–1945*, [w:] *Tuchola od pradziejów do współczesności*, red. W. Jastrzębski, J. Szwankowski, Bydgoszcz-Tuchola 2010, s. 479.

¹⁶ S. Grochowina, op. cit., s. 92–93 i 126–127.

zyka niemieckiego. Inny komisarz urzędowy z Konarzyn, usytuowanych w tymże powiecie, doniósł w 1942 r., iż na siedem szkół istniejących w obwodzie czynne były tylko cztery. Jeszcze gorzej przedstawiała się sytuacja pod tym względem w obwodzie Borowy Młyn. Zachowało się tutaj jeszcze z czasów przedwojennych trzynaście budynków szkolnych, a działało w latach okupacji tylko dwóch niemieckich nauczycieli i jedna nauczycielka. Z braku więc wystarczającej ilości sił pedagogicznych czynne były tylko cztery szkoły¹⁷. O tym, że nie były to tylko przypadłości charakterystyczne dla powiatu chojnickiego, świadczą ustalenia historyka dotyczące sąsiedniej Kościerzyny. Bogusław Breza pisał na ten temat m.in.: *Niektóre szkoły, jak w Konarzynach, Wąglikowicach i Wysinie Niemcy otworzyli dopiero po dwóch, trzech latach. Do części z nich (mniejszych osad) dojeżdżał nauczyciel z innej miejscowości. Tak było m.in. w Rotembarku, w którym prowadzili naukę – w różnych okresach – nauczyciele ze Sławisk, Nowego Podlesia i Sarnów. W takich przypadkach nauka odbywała się tylko w niektóre dni tygodnia, np. we wtorek i czwartek*¹⁸. O wiele stabilniej było w miastach – np. w Bydgoszczy władzom niemieckim udało się do 1941 r. uruchomić prawie wszystkie przedwojenne szkoły powszechne. Nauczyciele korzystali tutaj z przywileju otrzymania w miarę luksusowego mieszkania po wysiedlonych lub zabitych Polakach, posiadali tzw. wschodnie dodatki do pensji oraz korzystali z innych dogodności cywilizacyjnych. W mieście istniał podział na placówki przeznaczone dla dzieci niemieckich oraz dzieci polskich. Na 26 szkół pięć przeznaczonych było dla tej pierwszej kategorii uczniów. Panowały tu dobre warunki dla prowadzenia lekcji, bowiem w klasach znajdowało się przeciętnie około 35 uczniów, podczas gdy w polskich placówkach było ich średnio 50–55 osób¹⁹.

W trosce o zapewnienie równomiernego dopływu do gospodarki i kultury wykształconych ludzi władze hitlerowskie okręgu Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie starały się rozwinąć na tym terenie szkolnictwo średnie, które dzielono na niższe, tzw. *Mittelschulen*, a potem po zmianie nomenklatury – *Hauptschulen*, oraz wyższe, którego reprezentantem była tzw. *Oberschule*. Zgodnie z zapowiedzią okręgowego wydziału oświaty z dnia 24 stycznia 1940 r. *Mittelschulen* miały być zorganizowane we wszystkich miejscowościach Pomorza Gdańskiego, w których znajdzie się co najmniej 100 chętnych niemieckich uczniów i dla których dojazd do szkoły nie będzie stanowił żadnego problemu. Pierwsze takie szkoły zostały uruchomione jeszcze wiosną 1940 r. w następujących miejscowościach: Bydgoszcz, Chojnice, Gdynia, Grudziądz, Sępólno, Tczew i Toruń. W rok później

¹⁷ W. Jastrzębski, *Trzecia Rzesza Niemiecka (1939–1945)*, [w:] *Przeszłość i teraźniejszość ziemi chojnickiej*, red. J. Knopek, Chojnice 2013, s. 468–478.

¹⁸ B. Breza, *Kultura, oświata, życie religijne*, [w:] *Kościerzyna i powiat kościerski w latach II wojny światowej 1939–1945*, red. A. Gąsiorowski, Kościerzyna 2009, s. 258.

¹⁹ M. Romaniuk, *Germanizacja oświaty i życia religijnego*, [w:] *Historia Bydgoszczy 1939–1945*, red. M. Biskup, Bydgoszcz 2004, s. 297 i inne.

było ich już w całym okręgu 23. Od początku roku szkolnego 1941/1942 nastąpiła zmiana ustawowa dotycząca szkół średnich niższego rzędu. Powołano do życia tzw. *Hauptschulen* różniące się od swych poprzedniczek pewnym stopniem uzawodowienia edukacji oraz możliwościami zakwaterowania uczniów. Przy szkołach głównych powoływano z reguły internaty, nie była więc tu potrzebna sprawa przestrzegania limitu przyjęć uczniów. Likwidacja tych utrudnień spowodowała, że szkoły główne powstawały także w małych miejscowościach i wsiach, tam gdzie tylko były określone warunki lokalowe. W okręgu pomorskim szkoły takie istniały m.in. w: Bukowcu, Chełmży, Jeżewie, Koronowie, Mroczy, Nakle, Nowem n. Wisłą, Solcu Kujawskim, Unisławiu, Wałdowie, Więcborku, Pelpinie i oczywiście we wszystkich miastach wydzielonych i stolicach powiatów. Programy *Mittelschulen* i *Hauptschulen* różniły się głównie ze względu na cele przyświecające przyszłemu zatrudnieniu absolwentów. Uczniowie kończący *Mittelschule* mieli być niższymi urzędnikami, podczas gdy abiturienti szkół głównych praktykami działającymi w rolnictwie, handlu, rzemiośle, przemyśle i administracji. Tym ostatnim stwarzano też możliwości dalszego kształcenia się w zawodzie. Jak pisała prof. S. Grochowina, w szkołach średnich: *podobnie jak w szkole powszechnej przedmioty nauczania przepojone były treściami o charakterze indoktrynacyjnym i wychowawczym*²⁰.

„Dzieckiem”, które edukacja hitlerowska szczególnie hołubiła, była *Oberschule*, uprawniająca do uzyskania matury i startu na studia w szkole wyższej. Pierwsze takie placówki w okręgu były organizowane na bazie przedwojennych mniejszościowych niemieckich szkół średnich typu gimnazjalnego. Potem nastąpił ich szybki rozwój ilościowy. Pod koniec 1943 r. w okręgu Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie działały 43 szkoły średnie stopnia wyższego, w tym 21 na terenie przedwojennego województwa pomorskiego. Były one m.in. w rejencji gdańskiej w: Gdyni (2), Tczewie, Chojnicach, Wejherowie, Starogardzie Gd., Kościerzynie i Kartuzach; w rejencji kwidzyńskiej w: Lipinie, Grudziądzu, Brodnicy, Rypinie, Wąbrzeźnie i Nowym Mieście Lubawskim; w rejencji bydgoskiej w: Bydgoszczy, Toruniu (2), Chełmnie, Nakle, Świeciu i Tucholi²¹. O niektórych z tych szkół wiemy nieco więcej i posłużmy się ich przykładami w opisie ówczesnej rzeczywistości.

Szkoła wyższa (*Oberschule*) w Chojnicach rozpoczęła działalność w dniu 15 sierpnia 1940 r. Z korespondencji wymienianej pomiędzy landratem chojnickim i dyrektorem szkoły drem Carlem Wollenteitem wynikało, że ten ostatni nadzorował także pracę chojnickiej *Mittelschule*. Uczniowie tej ostatniej z klas 5–6, w tym także przynależni do II i III grupy DVL płci męskiej, podlegali obowiązkowi odbywania praktyk w szeregach Wehrmachtu. Chodziło o roczniki 1926–1928,

²⁰ S. Grochowina, op. cit., s. 97–104 i 181–184.

²¹ Ibidem, s. 102–104.

które skierowano jako personel pomocniczy do Luftwaffe i Kriegsmarine. Swoje zajęcia wojskowe odbywali oni wzywani na kolejne ćwiczenia oraz w czasie wakacji. Ze służby tej można się były wyreklamować, kiedy się należało do kadry przywódczej Hitlerjugend. Z imiennej listy opatrzonej datą 4 listopada 1943 r. wynikało, że na 10 uczniów chojnickiej szkoły z roczników 1926–1927 czterech pochodziło z powiatu chojnickiego i po dwóch z powiatów: sępoleńskiego, tucholskiego i człuchowskiego. Z Niemców napływowych uczyli się tu m.in. urodzony w Rydze Harald Andermann oraz przybyły z Pomorza Zachodniego, konkretnie z Połczyna-Zdroju Arno Ruhnke. W aktach bydgoskiego Archiwum Państwowego pośród strzępów innych materiałów zachował się dziennik 4 klasy *Oberschule* za pierwsze półrocze roku szkolnego 1944/1945. Początkowo w klasie było 50 uczniów, a potem już tylko 46. Prawie wszyscy urodzili się w 1929 r. Z załączonej tabeli wynikało, że wśród nich znajdowało się 46 Reichsdeutschów i tylko 2 Volksdeutschów. Ich miejsca urodzenia wskazywały na to, że pochodzili w większości z Rzeszy, w nielicznych przypadkach z Litwy, Łotwy i Estonii. Czternastu uczniów zamieszkiwało w okręgu Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie. Dziewcząt było 28, chłopców 20. Trzydzieści dwie osoby wyznawały wiarę ewangelicką, jedenaście katolicką, natomiast pięć przyznawało, że są tzw. wierzącymi w nieokreślonego boga (*gottgläubig*). Odpowiedzialnie można stwierdzić, że w chojnickiej szkole naukę pobierały głównie dzieci niemieckich urzędników skierowanych do pracy na terenach podbitych. Z wpisów nauczycieli na temat prowadzonych przez nich zajęć wynikało, że przedmiotami wykładanymi w szkole były: język niemiecki, religia, historia, geografia, biologia, chemia, matematyka, język łaciński, język angielski, wychowanie fizyczne, zajęcia poświęcone sztuce oraz muzyce. Z innych ustaleń wynikało, że proces dydaktyczno-wychowawczy w tego typu szkołach był mocno zideologizowany. W nauczaniu dominowały treści związane z historią narodowego socjalizmu, rasizmem, przestrzenią życiową dla Niemców na wschodzie, nacjonalizmem itp. Nie wiadomo, czy w chojnickiej *Oberschule* zdołano przed zakończeniem wojny przeprowadzić maturę²².

Bardzo ciekawą charakterystykę środowiska młodzieży z powiatu Lipno przeprowadziła tamtejsza nauczycielka, Reichsdeutschka Barbara Bessig. Jako że przed I wojną światową teren ten należał do zaboru rosyjskiego, nie był przewidziany podczas okupacji niemieckiej lat 1939–1945 do przymusowej germanizacji tubylczej ludności. Dlatego też młodzież polska nie była tam objęta obowiązkiem szkolnym. Hitlerowcy zaraz po wkroczeniu do powiatu zajęli się wyłącznie ludnością niemiecką – i tą tubylczą, i tą napływową. Przed wybuchem wojny w 1939 r. w Lipnie istniała jedna szkoła powszechna polska, jedno polskie gimnazjum oraz szkoła żydowska. Jesienią 1939 r. na bazie nowo zbudowanej za czasów polskich szkoły powszechnej powołano *Volksschule* dla Niemców i niewielkiej ilości Pola-

²² W. Jastrzębski, *Państwowe Gimnazjum Klasyczne w Chojnicach. Losy wojenne (1939–1945) nauczycieli, wychowanków, uczniów oraz szkoły*, „Acta Pomerania” 2015, nr 6, s. 182–185.

ków. W 1940 r. otwarto *Hauptschule*, która została usytuowana w klasztorze w pobliskim Skępem. *Oberschule* powstała z dniem 1 kwietnia 1940 r. w gmachu b. szkoły żydowskiej, a budynek dotychczasowego polskiego gimnazjum zamieniono na podległy *Oberschule* internat. W szkole uczyli nauczyciele przybyli z Rzeszy i b. Wolnego Miasta Gdańska oraz dwóch Volksdeutschów. Poziom nauczania musiał być bardzo zróżnicowany, bo wielu niemieckich uczniów nie znało swego ojczystego języka. Dlatego pierwsze klasy były mało liczne – od 5 do 8 uczniów, dzieci tamtejszych rolników. Oprócz języka nauczyciele pracowali nad ogólną kulturą uczniów, którzy np. nigdy nie widzieli morza oraz nie jechali pociągiem. Zupełnie inny, zdecydowanie wyższy poziom prezentowały dzieci Reichsdeutschów oraz osadników z Galicji i krajów nadbałtyckich. Zdaniem B. Bessig wkrótce różnice te udało się wyrównać, szkoła mocno się rozwinęła i w grudniu 1944 r. liczyła już około 350 uczniów. W powiecie lipnowskim hitlerowcy powołali także jedną szkołę przysposabiającą młodzież niemiecką do zawodu. Ze statystyk wynikało, że na początku 1944 r. w powiecie zamieszkiwało około 24 tysiące Niemców, w tym także niewielka grupa wpisanych do III grupy DVL oraz około 80 tysięcy Polaków. W opisie powiatu można było przeczytać, że w *Oberschule* im. Walthera Flexa w Lipnie uczyło się około 300 uczniów i uczennic, a internat był w stanie pomieścić około 100 osób²³.

Kompletny obraz szkolnictwa niemieckiego w powiecie Wąbrzeźno był w stanie przedstawić Oskar Graphentin odpowiedzialny przed władzami oświatowymi za jego organizację na tym terenie. Różnił się on zasadniczo dla Niemców in plus od stanu zarysowanego powyżej w odniesieniu do Lipna. Zdaniem sprawozdawcy w styczniu 1940 r. otwarto w powiecie 11 szkół powszechnych z 14 klasami i 12 nauczycielami. W styczniu 1945r. działały tu 43 szkoły ze 159 klasami i 95 nauczycielami. W samym Wąbrzeźnie istniały trzy szkoły ludowe oraz po jednej: *Hauptschule*, *Oberschule*, *Berufsschule* i placówce gimnazjalnej. W sąsiednich miasteczkach Kowalewo i Golub były filie wąbrzeskiej szkoły zawodowej oraz szkoły gospodarstwa domowego. Wszystkie dzieci w powiecie w wieku szkolnym 6–14 roku życia, a więc także i polskie, objęte były obowiązkiem szkolnym, z tym że wymiar czasowy ich pobytu w szkole różnił się w układzie dziennym. Niemcy mieli po 5 lekcji dziennie, dzieci rodziców wpisanych do III grupy – 2–5 godzin, a Polacy tylko 1 godzinę. W przypadku tych ostatnich chodziło wyłącznie o opanowanie umiejętności pisania i czytania w języku niemieckim²⁴. Powyższe sprawozdanie nie byłoby pełne, gdyby nie uwzględnić w nim jeszcze kilku uwag na temat tzw. *Fachschulen*, do których przyjmowano absolwentów z maturą. W okręgu Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie działały w latach okupacji trzy takie placówki: w Grudziądzu – Państwowa Szkoła Bu-

²³ Bundesarchiv Bayreuth (dalej cyt.: BA-B) zesp. Ost-Dokumentation sygn. 8/3 oraz Documenta Occupationis, op. cit., t. XIV, s. 80–81.

²⁴ BA-B zesp. Ost-Dokumentation sygn. 8/ 295–296.

dowlana, w Toruniu – Szkoła Inżynierska Techniki Lotniczej oraz w Bydgoszczy – Państwowa Szkoła Finansów²⁵.

B. Kraj Warty

W 1955 r. na zapotrzebowanie Archiwum Federalnego w Koblencji wyższy radca szkolny Konrad Bahr, pełniący w latach 1939–1941 funkcję jednego z kierowników działów w Wydziale Nauki, Kultury i Wychowania Urzędu Namiestnika Rzeszy w Poznaniu (odpowiadał za średnie szkolnictwo wyższe), napisał sprawozdanie ze swej działalności na tym stanowisku. Wspomniany Wydział liczył dziewięć działów, z których cztery pierwsze ze względów merytorycznych wydawały się być najważniejsze. Każdy z nich nadzorował konkretny odcinek zarządzania różnymi typami szkół. Działowi nr I przypadło w udziale opiekowanie się szkołami powszechnymi i głównymi, nr 2 – średnimi szkołami wyższymi, nr 3 – szkolnictwem zawodowym i fachowym, nr 4 – szkolnictwem zawodowym i fachowym rolniczym. O tym, jak wielką wagę przywiązywały władze hitlerowskie do ćwiczeń fizycznych młodzieży szkolnej, świadczy fakt wyodrębnienia osobnego działu nr 5 o nazwie „Wychowanie fizyczne”. Nadzorowane przez dra K. Bahra średnie szkoły wyższe w liczbie dwudziestu pięciu placówek dzieliły się na różne kategorie ze względu na płeć uczęszczającej do nich młodzieży. Szkoły dla chłopców istniały w: Gnieźnie, Jarocinie, Krotoszynie, Lesznie, Poznaniu – dwie plus gimnazjum, Rawiczu, Szamotułach, Turku, Zduńskiej Woli i Wolsztynie. Wyłącznie dla dziewcząt przeznaczone były szkoły wyższe w: Poznaniu (2), Wrześni i Łodzi. Pozostałe placówki w liczbie dziewięć miały charakter koedukacyjny. Były one usytuowane w: Żninie, Wągrowcu, Inowrocławiu, Koninie, Włocławku, Kaliszu, Łodzi, Ostrowie i Poznaniu. Po odejściu K. Bahra z funkcji kierownika działu w latach 1942–1943 powstały jeszcze dalsze średnie szkoły wyższe w Kraju Warty, a mianowicie w: Łodzi, Międzychodzie, Kępnie, Wieluniu i Zgierzu – dla chłopców oraz jedna w Wągrowcu dla dziewcząt. Razem więc pod koniec trwania okupacji było ich trzydzieści jeden. Większość z nich była przeludniona i niektóre liczyły nawet 600–700 uczniów. Niejako ponad tym kontyngentem znajdowały się zakłady szkolne o zabarwieniu narodowosocjalistycznym mieszczące się w pałacu Sułkowskich w Rydzynie oraz w Wolsztynie (*Nationalpolitische Erziehungsanstalten*).

Ciekawostką może być fakt, iż w Łodzi, gdzie znajdowało się centrum rozdzielania po Kraju Warty napływających osadników niemieckich z krajów wschodnich (Litwa, Łotwa, Estonia, Rosja, Rumunia, Bułgaria i Generalne Gubernatorstwo) wiele rodzin przebywało w obozach przesiedleńczych przez dłuższy czas i dlatego dla ich dzieci trzeba było uruchomić osobną *Oberschule*. We wszystkich

²⁵ S. Grochowina, op. cit., s. 107–108.

tych placówkach prawo nauczania mieli wyłącznie Niemcy. Największe problemy przy obsadzie etatów pedagogicznych stwarzały braki kadrowe w takich specjalnościach jak: j. angielski, muzyka, rysunek i wychowanie fizyczne. Dla uzupełnienia brakującej kadry trzeba było korzystać z przymusowego zaciągu w Starej Rzeszy. Wśród nauczycieli było wiele młodej kadry tuż po studiach lub pedagogów rekrutujących się spośród osadników z krajów nadbałtyckich. Dla nich w Poznaniu otwarto specjalne studium doskonalenia w zawodzie nauczycielskim, którego ukończenie było obowiązkowe. Kurs kończył się egzaminem przed specjalną komisją w Berlinie. Do nauczania w *Oberschule* można było dopuścić absolwenta polskiego uniwersytetu, jednakże pod warunkiem, że był on Niemcem.

Największe problemy nadzorowi administracyjnemu i pedagogicznemu w Kraju Warty stwarzała baza materialna szkolnictwa. Wiele placówek wcześniej zostało zajętych na koszary przez Wehrmacht i – jak pisał K. Bahr – trzeba było w tej sprawie staczać heroiczne boje o odzyskanie skonfiskowanych nieruchomości. Drugim problemem był niedostatek pomocy naukowych, szczególnie z gatunku cennych, jak mikroskopy, mapy, globusy itp., bowiem wiele tych przedmiotów w okresie działań wojennych lub tuż po zostało zniszczonych lub rozgrabionych.

K. Bahr w swoich wywodach nie zasygnalizował konfliktów szkolnych na tle nauczania religii, choć skądinąd wiadomo, że takowe były, natomiast podkreślił występowanie w szkołach scysji pomiędzy dyrektorami a rozpychającą się młodzieżą spod znaku Hitlerjugend. Po takim zajściu dyrektor *Oberschule* w Zduńskiej Woli dr Kódlitz musiał opuścić swoje stanowisko i został przeniesiony służbowo do Berlina²⁶. Sprawę nauczania religii inaczej widział superintendent kościoła ewangelickiego w Lesznie Martin Rutz. Uważał on, że władze hitlerowskie celowo propagowały antyklerykalizm i wykorzystywały każdy moment, aby zdyskredytować w oczach opinii publicznej konkretny kościół lub wyznanie. W jego rodzinnym Lesznie nauczanie religii w szkołach zostało zakazane prawdopodobnie przez instancję NSDAP, a pastora jako nauczyciela urlopowano. Ponieważ trudnił się on domowym nauczaniem religii, jeden z jego podopiecznych został za to pobity przez swoich kolegów szkolnych, natomiast sam M. Rutz był wzywany do gestapo w Poznaniu, gdzie oznajmiono mu, iż skoro jest na urlopie, to nie może trudnić się katechizacją²⁷.

Podstawową troską władz hitlerowskich w Kraju Warty była jednak przede wszystkim sprawa kształcenia dzieci i młodzieży na poziomie podstawowym. Od samego początku nie było wątpliwości co do tego, aby zachować rozdział szkolnictwa przeznaczanego dla Niemców od oświaty dla Polaków. Te pierwsze placówki otrzymały z miejsca zielone światło dla rozwoju tak w zakresie bazy

²⁶ BA-B, relacja dra K. Bahra zesp. Ost-Dokumentation sygn. 8/430 oraz relacja dra Hansa Wendta radcy odpowiedzialnego za *Oberschulen* w rejencji łódzkiej sygn. 8/431.

²⁷ Ibidem, sygn. 8/424.

materiałnej, programów nauczania i kwalifikowanej kadry nauczycieli. Jeszcze w 1939 r. w samej tylko rejencji poznańskiej zdołano otworzyć 59 placówek przeznaczonych dla około 4000 dzieci Volksdeutschów. Dla pozostałych rejencji brak w tym zakresie danych, ale należy przyjąć, iż odtworzono tu także stan liczbowy z ostatniego roku przed wybuchem wojny. Odtąd w miarę dopływu dzieci nowych osadników niemieckich sieć szkolna na szczeblu podstawowym w Kraju Warty systematycznie rosła. Na przełomie kwietnia i maja 1944 r. w Kraju Warty było 2032 szkół podstawowych dla Niemców ze 144 349 uczniami, mniej więcej równomiernie rozłożonych w poszczególnych rejencjach: poznańskiej – 752 szkół i 48 937 uczniów, łódzkiej – 644 szkół i 57 542 uczniów, oraz inowrocławskiej – 616 szkół i 37 870 uczniów. W sprawie szkolnictwa podstawowego dla Polaków w latach 1939–1942 nie było jednoznacznej decyzji co do jego rozwoju i profilu. Pomiędzy A. Greiserem, ministrem oświaty Rzeszy B. Rustem i prezesami rejencji – tu najaktywniejszy był bonza inowrocławski W. Böttcher – toczyła się w tej sprawie ożywiona dyskusja. O zachowaniu odrębnego kształcenia w tym zakresie zdecydował jeszcze w październiku 1939 r. sam A. Greiser, natomiast wątpliwe było to: czy dzieci polskie można uczyć mowy niemieckiej czy wyłącznie polskiej, jak wiele spośród nich należy objąć nauczaniem oraz jak głęboko powinno sięgać wykształcenie polskiego dziecka. Dlatego też w okresie przejściowym tych trzech lat (1939–1942) raz to decydowano o powstawaniu większej ilości placówek dla Polaków, raz to o ich zmniejszaniu. Ostatecznie stanęło na tym, że jedynie w rejencji poznańskiej zachowa się większą ilość szkół przeznaczonych dla Polaków, w pozostałych natomiast było ich o wiele mniej²⁸. Stan ten obrazuje poniższa tabela nr 1²⁹.

Tabela nr 1. Szkoły podstawowe dla Polaków w Kraju Warty w latach 1940–1944

Rejencja	1940 r.		kwiecień / maj 1944 r.	
	Szkoł	Uczniów	Szkoł	Uczniów
Poznańska	294	63 075	338	67 539
Łódzka	1	1 000	12	8 543
Inowrocławska	8	6 035	243	40 634
Kraj Warty	303	70 110	593	116 716

Szacunkowo w Kraju Warty było około 1,2 miliona dzieci polskich w wieku szkolnym, od 6 do 14 roku życia. Ze statystyk wynikało, że zaledwie około 10% z nich uczęszczało do szkół podstawowych. Nauczali w nich wyłącznie nauczyciele niemieccy niekwalifikowani, czyli bez wykształcenia. Były to najczęściej

²⁸ M. Banasiewicz, op. cit., s. 111–118.

²⁹ G. Hansen, op. cit., s. 142.

ochotniczki z hitlerowskiego Związku Niemieckich Dziewcząt (Bund der Deutscher Mädeln). Zdarzało się, że one same ukończyły zaledwie szkołę podstawową. W rejencjach poznańskiej i inowrocławskiej pod koniec okupacji nauczaniem objętych były więcej Polaków, to i tak o wiele za mało, przykładowo w powiecie poznańskim na ogółem 90 tysięcy ludności, w tym 18 tysięcy Niemców i 72 tysiące Polaków, szkół podstawowych niemieckich było 52 (jedna na ok. 346 osób), a szkół dla dzieci polskich 42 (jedna na 1700 osób). Katastrofalnie pod tym względem przedstawiała się sytuacja w rejencji łódzkiej, gdzie w każdym powiecie istniała tylko jedna szkoła dla Polaków, a były to powiaty bardzo gęsto zaludnione, np. w łęczyckim, sieradzkim, łódzkim czy wieluńskim mieszkało ich 90–100 tysięcy osób³⁰. Jednolite założenia programowe dla szkół podstawowych przeznaczonych dla Polaków podpisał gauleiter A. Greiser dopiero w dniu 5 lutego 1942 r. Szczegółowej analizie skonfrontowanej z obowiązującą praktyką poddała je cytowana już wcześniej M. Banasiewicz. W swojej książce napisała ona, co następuje: *Poza nauką niemieckiego w niektórych szkołach wprowadzano uczniów... w arkana „wiedzy” przyrodniczej i geograficznej. Uczono jednak z pamięci, bez używania jakiegokolwiek podręcznika. W sporadycznych przypadkach posługiwano się niezbyt udanymi pod względem technicznym obrazami oraz mapą administracyjno-fizyczną powiatu. Najmniejszy zasób wiedzy – generalnie we wszystkich szkołach – otrzymywali uczniowie polscy z rachunków. Nauczanie sprowadzało się tylko do 4 podstawowych działań matematycznych w zakresie 100. Pozostałych partii materiału zakreślonych dla poszczególnych klas w ogóle nie realizowano. Dość często śpiewano jednakże bez instrumentu i kamertonu na ogół piosenki marszowe, sporadycznie o ptakach, a przed świętami Bożego Narodzenia – o choince*³¹.

W 1941 r. ziemie polskie wcielone do Rzeszy stały się przedmiotem nowego eksperymentu zastosowanego w szkolnictwie, a po jego pozytywnej ocenie przez władze centralne przyjęto w 1943 r. tymczasową ustawę o powołaniu w całej Rzeszy w miejsce tzw. *Mittelschulen* nowego typu szkolnictwa powszechnego w postaci tzw. *Hauptschulen*. Reforma polegała na tym, że dwie ostatnie klasy *Mittelschule* – piątą i szóstą uczyniono podbudową dla nowego typu szkoły nazywanej główną, która w sumie miała trwać przez następne cztery lata. Ta ostatnia – jak już wcześniej napisano – przygotowywała absolwentów do wykonywania konkretnych zawodów³². I o to tutaj przede wszystkim chodziło. W Kraju Warty jeszcze w 1941 r. wszystkie istniejące *Mittelschulen* zostały przekształcone w *Hauptschulen*. Początkowo było ich w całym okręgu 23 dla 2462 uczniów, a w maju 1944 r. już 68 dla 8411 uczniów³³. Tak samo tylko dla Niemców przeznaczone były szko-

³⁰ Documenta Occupationis, t. XIV, op. cit., s. 105–203.

³¹ M. Banasiewicz, op. cit., s. 125.

³² S. Grochowina, op. cit., s. 98–99.

³³ G. Hansen, op. cit., s. 141.

ły zawodowe i fachowe. Jak pisał Cz. Łuczak: *bardzo prężnie rozwijały się także szkoły zawodowe, z których tysięczna powstała w lipcu 1944 r. Dominowały wśród nich szkoły rolnicze, których istniało w sierpniu 1942 r. 700. We wrześniu 1943 r. było także w Kraju Warty 16 szkół muzycznych, w których pobierało naukę około 2 tysiące uczniów. W Poznaniu i w Łodzi powstały także akademie administracji (Verwaltungsakademie), na których pogłębiali swoją wiedzę zawodową urzędnicy niemieccy*³⁴.

C. Rejencja Katowicka

Szkolnictwo Rejencji Katowickiej cechowała wielka różnorodność rozwiązań organizacyjnych. Było to konsekwencją mieszanej struktury narodowościowej mieszkańców tego terenu. Dr Heinrich Groll, okupacyjny landrat powiatu Olkusz, w swojej relacji przesłanej w kwietniu 1953r. do Archiwum Federalnego w Koblencji ujął to w sposób następujący. Rejencja – jego zdaniem – składała się z pięciu różniących się pod tym względem obszarów: 1. terenów, które przed wybuchem II wojny światowej były częścią Rzeszy Niemieckiej (Bytom, Gliwice, Zabrze itp.), 2. staropruskich obszarów odłączonych od Rzeszy po I wojnie światowej i wchodzących w skład II RP (Katowice i przyległości), 3. należących do końca I wojny światowej do Austro-Węgier powiatów: Rybnik, Pszczyna, Bielsko, Cieszyn, 4. dawnych galicyjskich ziem (Bielsko-Wschód, Biała, Wadowice, Chrzanów), 5. wyłączonych spod zaboru rosyjskiego jednostek administracyjnych (Sosnowiec, Będzin, Olkusz). W zależności więc od tego gauleiter Prowincji Górnośląskiej w porozumieniu z władzami centralnymi Trzeciej Rzeszy kształtował politykę oświatową na podległym sobie terenie³⁵.

To co teren Rejencji Katowickiej różniło w zakresie szkolnictwa podstawowego od pozostałych obszarów ziem polskich wcielonych do Rzeszy, to kwestia istnienia tzw. szkół przejściowych (Übergangsvolksschulen). Działy one niezależnie od typowych szkół podstawowych. Tak jedne, jak i drugie przeznaczone były wyłącznie dla Niemców, z tym że szkoły przejściowe miały zakończyć swój żywot wraz z momentem opanowania języka niemieckiego przez ich uczniów w stopniu niezbędnym dla zrozumienia lekcji. W praktyce nie udało się władzom okupacyjnym doprowadzić przed końcem wojny do likwidacji tych placówek, a jedynie do ograniczenia ram organizacyjnych – po prostu zrezygnowano z zachowania samodzielności szkół przejściowych na rzecz powoływania w normalnych 8-klasowych szkołach podstawowych osobnych klas przejściowych. Statystyka korzystających z przejściowego charakteru szkolnictwa podstawowego w Rejencji Katowickiej wyglądała następująco: listopad 1939 r. – 43 szkoły dla 15 924

³⁴ Cz. Łuczak, *Pod niemieckim jarzmem...*, op. cit., s. 284–287.

³⁵ BA-B Ost-Dokumentation sygn. 8/770.

uczniów, kwiecień 1940 r. – 341 szkół i 106 312 uczniów, listopad 1940 r. – 577 szkół i 173 822 uczniów, grudzień 1943 r. – jak wyżej. W lutym 1944 r. zamiast szkół przejściowych działało już tylko 56 tysięcy klas przejściowych. Jak ustaliła cytowana już powyżej M. Banasiewicz: *Szkoły przejściowe 8-letnie teoretycznie miały program nauczania zbliżony do szkół podstawowych. W praktyce działalność ich sprowadzała się do nauki języka niemieckiego. Przez okres czterech lat (klasy I–IV) uczniowie posługiwali się wyłącznie niemieckim elementarzem „Geschichte für kleine Leute” i przerabiali ćwiczenia językowe „Leselehre”. W klasach V–VIII wprowadzono dodatkowo naukę poprawnego pisania i czytania niemieckiej prasy codziennej. Ponadto – zgodnie ze wspomnianym już rozporządzeniem z dnia 21 marca 1940 roku [prezydenta rejencji Waltera Springoruma o planie organizacyjnym szkolnictwa niemieckiego – przyp. W.J.] – na lekcjach języka niemieckiego uczono pisania własnego życiorysu, różnych podań do administracji niemieckiej oraz zakładów pracy. Niewielki zasób wiedzy otrzymywali uczniowie z rachunków. Wyniki nauczania szkół przejściowych były bardzo słabe i odbiegały nawet od najniższych uzyskiwanych w szkołach podstawowych o normalnym profilu. O niskim poziomie szkół przejściowych świadczyć może też fakt, że kierowano do nich dzieci objęte obowiązkiem nauczania, ale nie znające języka niemieckiego oraz te, które w okresie międzywojennym uczęszczały do szkół polskich, rodzice ich byli Polakami i nie wykazywali się aktywnością polityczną (w znaczeniu pozytywnym dla Niemców). Kierownictwo szkół spoczywało niejednokrotnie w rękach nauczycieli dawnych szkół polskich, zakwalifikowanych na to stanowisko przez NSDAP*³⁶.

Poza tym w Rejencji Katowickiej, tak samo jak na innych terenach ziem polskich wcielonych do Rzeszy, działało szkolnictwo dla Niemców, którego struktura organizacyjna została wiernie skopiowana z wzorów obowiązujących w Starej Rzeszy. Były więc tu: 8-klasowe szkoły powszechne, czyli *Volksschulen, Mittelschulen, Hauptschulen, Berufsschulen, Fachschulen* oraz *Oberschulen*. Brakuje niestety konkretnych liczb zdolnych zobrazować terenowo to zjawisko. Wskutek tego można posłużyć się jedynie przykładami: w powiecie Królewska Huta (Chorzów) na początku 1944 r. działało: 35 szkół podstawowych, jedna szkoła główna, dwie średnie szkoły wyższe – każda koedukacyjna, Miejska Szkoła Handlowa, Zakład Naukowy Zawodów Kobięcych (*Eine Lehranstalt für Frauenberufe*), Szkoła Zawodowa dla Chłopców i Dziewcząt oraz Miejska Szkoła Muzyczna w organizacji. W tym czasie w powiecie zamieszkiwało ok. 63 tysiące Niemców oraz ok. 57 500 osób wpisanych do III grupy DVL³⁷. Według prof. Cz. Madajczyka w połowie 1942 r. w szkołach z niemieckim językiem nauczania na Górnym Śląsku uczyło się 405 tysięcy dzieci, w tym w powszechnych 307 tysięcy³⁸.

³⁶ M. Banasiewicz, op. cit., s. 104–105.

³⁷ Documenta Occupationis, t. XIV, op. cit., s. 244.

³⁸ Cz. Madajczyk, *Polityka III Rzeszy...*, t. II, s. 145.

Na jesieni 1939 r. w Prowincji Górnośląskiej landraci z powiatów wschodnich, w których przeważającą liczbę ludności stanowili Polacy, zaczęli alarmować zwierzchnie władze, iż dzieci i młodzież polska ze względu na nieuczestniczenie w zajęciach szkolnych stanowią zagrożenie dla bezpieczeństwa publicznego na tych terenach i należy coś z tym zrobić. Dodatkowym argumentem było to, że przemysł ciężki zgłaszał zapotrzebowanie na polskich robotników o nieco szerszych horyzontach myślowych. W pierwszej chwili uważali oni – mowa tu o starostach: cytowanym wcześniej H. Grollu z Olkusza, Eugenie Heringu z Żywca oraz drze Hansie von Zilichu z Chrzanowa – iż należy tereny te przekazać do GG. Kiedy jednak sytuacja terytorialna okazała się być nie do odwrócenia, ich alarmy spowodowały zainteresowanie sprawą także samego komisarza Rzeszy ds. umacniania niemieczyzny H. Himmlera. W związku z powyższym w końcu grudnia 1939 r. w Katowicach odbyła się narada władz prowincji z landratami wspomnianych powiatów wschodnich, podczas której zapadła decyzja o wyrażeniu zgody na powołanie do życia osobnego szkolnictwa dla Polaków z polskim językiem nauczania. Powstawało ono oddolnie³⁹ i dopiero w dniu 17 czerwca 1940 r. doczekało się ujednoczenia na mocy rozporządzenia ministra oświaty Rzeszy B. Rusta⁴⁰. Bardzo plastycznie proces ten opisał wspomniany powyżej landrat Żywca E. Hering. Kiedy przybył on na początku grudnia 1939 r. do miasta po to, aby objąć powierzony mu urząd – wszystkie szkoły dla Polaków były zamknięte. Obawiając się najgorszego, rozpoczął stopniowe ich otwieranie, przez co naraził się miejscowemu *Kreisleitung der NSDAP*. W obronie własnego „stołka” zawiadomił więc władze prowincji w osobach prezydenta Rejencji Katowickiej Wilhelma Springoruma i odpowiedzialnego za szkolnictwo Otto Ulitza. Ci w porozumieniu z Himmlerem zdecydowali o ponownym otwarciu szkół dla Polaków. Tak się też stało, a następnie decyzje te zostały przeniesione na inne tereny Górnego Śląska. Zupełnie specyficzna sytuacja powstała na terenie powiatu Cieszyn. Była to jedna z największych w Rzeszy tego rodzaju jednostka administracyjna, bowiem skupiała (dane z początku 1944 r.) 306 000 mieszkańców, czyli około 1/10 ludności całej Rejencji Katowickiej. Stanowiło to jednocześnie swego rodzaju tygiel narodowościowy, w dużej części sprowokowany przez samych hitlerowców. Niemców (*Reichsdeutsche*, *Volksdeutsche* i *Ostdeutsche*) mieszkało tutaj ponad 40 000 osób, Czechów i Polaków wpisanych do III grupy DVL – 180 000, „czystej wody” Polaków i Czechów wykazywano odpowiednio 32 000 i 37 800, reszta ok. 15 000 byli to tzw. inni. Zgodnie ze sprawozdaniem landrata dra Hansa Joachima Kocha około 80% dzieci wypełniało tutaj swój obowiązek szkolny, uczęszczając do placówek z wiodącymi językami: niemieckim, polskim i czeskim, natomiast *tylko te polskie i czeskie dzieci, których rodzice z pobudek nacjonalistycznych odrzucili kontakty z oświatą prowadzoną pod egidą władz*

³⁹ BA-B zesp. Ost-Dokumentation sygn. dok. 8/763, 8/770 i 8/778.

⁴⁰ M. Banasiewicz, op. cit., s. 106.

niemieckich, pozostają poza wszelkiego rodzaju szkołami⁴¹. W sumie w latach 1940–1944 nauczaniem w szkołach dla Polaków na Górnym Śląsku objętych było 70 do 80% młodzieży wszędzie tam, gdzie znajdowała się większa liczba Polaków nieobjętych niemiecką listą narodową. Rozporządzenie przekroczyło też granicę ze Starą Rzeszą i zaczęło obowiązywać w stosunku do skupisk Polaków na terenie Rejencji Opolskiej⁴².

Obowiązek szkolny dla dzieci polskich dotyczył uczniów od siódmego do czternastego roku życia. Wzorowano się na programach polskich z okresu międzywojennego. Usunięto z planów nauczania takie przedmioty, jak: geografia, przyroda, zajęcia praktyczno-techniczne, rysunki, historię, fizykę i chemię. We wszystkich klasach obowiązkowy był język niemiecki. Liczba godzin lekcyjnych wynosiła tygodniowo od 12 do 18 jednostek⁴³.

Na temat skomplikowanej sytuacji w szkolnictwie okupacyjnym w Prowincji Górnośląskiej donosił jeden z raportów polskiego podziemia z sierpnia 1943 r. w następujących słowach: *Jedyną dostępną dla dzieci polskich szkołą jest tzw. Umschulungsschule [powinno być: Übergangsvolksschule – przyp. W.J.], w której uczą się czytać i pisać po niemiecku. Droga do dalszej nauki w szkołach innych jest zamknięta. Poza tym istnieją normalne szkoły niemieckie, w których używa się podręczników tych samych, jakie są w użyciu w Niemczech. Pewne rozdziały poświęcone są ideologii hitlerowskiej. O Polsce nie wspominają prawie nic. Krótko wymieniane są historyczne bitwy i upadek państwa polskiego. Na terenie Zagłębia Dąbrowskiego istnieje powszechne szkolnictwo polskie z językiem wykładowym polskim, organizowane na podobieństwo szkół powszechnych w GG. Różnica polega na tym, że na terenie Zagłębia nauczycielami mogą być tylko wpisani na NLN, oraz na tym, że świadectwo ukończenia szkoły powszechnej nie uprawnia do przejścia do szkoły średniej. Poziom szkolnictwa jest bardzo niski. Główne kształcenie odbywa się poza szkołą. Z powodu braku fachowych sił nauczycielskich polega ono w głównej mierze na pracy samokształceniowej młodzieży. Na Śląsku Górnym akcję kształcenia dzieci poza szkołą organizują rodziny we własnym zakresie. Tworzenie kompletów jest z powodu ścisłej kontroli życia codziennego – niemożliwe. Dlatego nauczyciele przeprowadzają każdorazowe lekcje z dziećmi tylko jednej rodziny. W tych warunkach dzieci z rodzin biedniejszych, niezdolnych do opłacenia minimalnych nawet kosztów, pozbawione są dobrodziejstwa pozaszkolnej pomocy nauczycielstwa. Poza tym powszechniejsze nauczanie dzieci poza szkołą utrudnia fakt, że z elementu nauczycielskiego ocalało zaledwie około 10%. Pod tym względem sytuacja w Zagłębiu Dąbrowskim przedstawia się znacznie lepiej. Utrzymało*

⁴¹ Dokumenta Occupationis, t. XIV, op. cit., s. 258 oraz BA-B zesp. Ost-Dokumentation sygn. 8/763.

⁴² Cz. Madajczyk, *Polityka III Rzeszy...*, op. cit., s. 145; M. Banasiewicz, op. cit., s. 108. W 1940 r. w Błachowni były 343 takie szkoły, do których uczęszczało 20 420 uczniów.

⁴³ M. Banasiewicz, op. cit., s. 106–108.

się około 20%–30% nauczycielstwa, które obecnie zarobkuje przeważnie siłą fizyczną. Tajne nauczanie na poziomie szkół średnich odbywa się w kompletach 5–6 dzieci. Specjalnych wypadków dekonspiracji na tym tle nie było⁴⁴.

D. Rejencja Ciechanowska, powiat Suwałki oraz obwód Białystok

Wymienione tereny w latach II wojny światowej znajdowały się pod dyktatorską władzą gauleitera E. Kocha. Był on do końca okupacji przeciwny powoływaniu do życia jakiegokolwiek namiastki szkolnictwa dla Polaków. Nie obawiał się też – jak np. na Śląsku – niebezpieczeństwa dla życia publicznego płynącego z faktu pozostawania poza kontrolą znacznej ilości młodzieży polskiej. Na to miał mocne antidotum w postaci terroru i represji. Na omawianych terenach istniało natomiast rozbudowane szkolnictwo dla Niemców. Można to zilustrować przykładem miasta i powiatu Płock. Obydwie te jednostki administracyjne stanowiły wspólny obwód oświatowy. Na terenach wiejskich w wielu miejscowościach osiedlili się przed laty przedstawiciele ludności niemieckiej. Według spisu z listopada 1939 r. w powiecie płockim mieszkało 112 tys. Polaków, 3945 Niemców, 11 338 Żydów oraz 596 innych. Z czasem władze starały się zmienić te proporcje, sprowadzając osadników niemieckich oraz eliminując w różny sposób przedstawicieli ludności polskiej i żydowskiej. Budowa struktury szkolnictwa w powiecie nastawiona była na zaspokojenie pod tym kątem potrzeb młodzieży niemieckiej. Na terenie tym w latach okupacji hitlerowskiej działało 26 szkół powszechnych, jedna szkoła przysposabiająca do zawodu, jedna *Hauptschule* oraz jedna *Oberschule*. Ta ostatnia powstała dopiero w dniu 6 października 1941 r. W szczytowym okresie swojego rozwoju, czyli w 1944 r., liczyła około 100 uczniów. W styczniu 1944 r. udało się tu po raz pierwszy i zarazem ostatni przeprowadzić egzamin maturalny. Świadectwa dojrzałości uzyskało wówczas kilkoro uczniów i uczennic⁴⁵. Według danych z początku 1944 r. w rozległym powiecie Suwałki mieszkało 120 000 osób, w tym zaledwie 9200 Niemców. Dla dzieci tych ostatnich zdołano zorganizować 9 szkół powszechnych⁴⁶. Cytowana powyżej M. Banasiewicz stwierdziła, że w obwodzie białostockim: *również nie było żadnego szkolnictwa ani dla Polaków, ani dla Białorusinów, ani dla żadnej innej grupy ludności nieniemieckiej. Zbadanie tego problemu wymaga oddzielnego studium*⁴⁷.

⁴⁴ *Raporty z ziem wcielonych do III Rzeszy (1942–1944)*, red. Z. Mazur, A. Pietrowicz, M. Rutowska, Poznań 2004, s. 197.

⁴⁵ E. Szubska-Bieroń, *Płock na łamach lokalnej prasy NSDAP 1939–1945*, Płock 2015, s. 35 i 279–291.

⁴⁶ *Documenta Occupationis*, t. XIV, op. cit., s. 267–269.

⁴⁷ M. Banasiewicz, op. cit., s. 131.

Bibliografia

- Adamczewski L., *Poligon. Sensacje z Kraju Warty*, Zakrzewo 2014.
- Banasiewicz M., *Polityka naukowa i oświatowa hitlerowskich Niemiec na ziemiach polskich „wcielonych” do Trzeciej Rzeszy w okresie okupacji (1939–1945)*, Poznań 1980.
- Breza B., *Kultura, oświata, życie religijne*, [w:] *Kościerzyna i powiat kościerski w latach II wojny światowej 1939–1945*, red. A. Gąsiorowski, Kościerzyna 2009.
- Esman T., Jastrzębski W., *Pierwsze miesiące okupacji hitlerowskiej w Bydgoszczy w świetle źródeł niemieckich*, Bydgoszcz 1967.
- Hansen G., *Schulpolitik als Volkstumspolitik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939–1945*, Münster 1994.
- Jastrzębski W., *Państwowe Gimnazjum Klasyczne w Chojnicach. Losy wojenne (1939–1945) nauczycieli, wychowanków, uczniów oraz szkoły*, „Acta Pomerania” 2015, nr 6.
- Jastrzębski W., *Trzecia Rzesza Niemiecka (1939–1945)*, [w:] *Przeszłość i teraźniejszość ziemi chojnickiej*, red. J. Knopek, Chojnice 2013.
- Jastrzębski W., *Tuchola w latach 1939–1945*, [w:] *Tuchola od pradziejów do współczesności*, red. W. Jastrzębski, J. Szwankowski, Bydgoszcz-Tuchola 2010.
- Jastrzębski W., *W mrocznym okresie okupacji niemieckiej*, [w:] *Dzieje Raciąża i miejscowości sołeckich*, Raciąż 2014.
- Kaczmarek R., *Górny Śląsk podczas II S. Grochowina, Szkolnictwo niemieckie w Okręgu Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie w latach 1939–1945 (obszar II RP)*, Toruń 2008.
- Łuczak Cz., *Pod niemieckim jarzmem (Kraj Warty 1939–1945)*, Poznań 1996.
- Łuczak Cz., *Polska i Polacy w II wojnie światowej*, Poznań 1993.
- Madajczyk Cz., *Polityka III Rzeszy w okupowanej Polsce*, t. II, Warszawa 1970.
- Raporty z ziem wcielonych do III Rzeszy (1942–1944)*, red. Z. Mazur, A. Pietrowicz, M. Rutowska, Poznań 2004.
- Romaniuk M., *Germanizacja oświaty i życia religijnego*, [w:] *Historia Bydgoszczy 1939–1945*, red. M. Biskup, Bydgoszcz 2004.
- Szubska-Bieroń E., *Płock na łamach lokalnej prasy NSDAP 1939–1945*, Płock 2015.
- Tajna i jawna działalność oświatowa w latach okupacji hitlerowskiej w liczbach (1939–1945)*, Warszawa 1976.
- Walczak M., *Straty osobowe polskiego środowiska nauczycielskiego w okresie wojny i okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa 1984.

Archiwa

Bundesarchiv Bayreuth zesp. Ost-Dokumentation sygn. 8/3, 8/295–296, sygn. 8/424, sygn. 8/770, 8/763, 8/778; relacja dra K. Bahra zesp. Ost-Dokumentation sygn. 8/430; relacja dra Hansa Wendta radcy odpowiedzialnego za *Oberschulen* w rejencji łódzkiej sygn. 8/431.

Documenta Occupationis, t. XIV, s. 105–203, 244, 258, 267–269.

Nadzieja Pawłyk

Uniwersytet Państwowy imienia Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina

MIEJSCE EDUKACJI NIEFORMALNEJ W SYSTEMIE OŚWIATY NA UKRAINIE

THE ROLE OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF EDUCATION IN UKRAINE

МІСЦЕ НЕФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ОСВИТИ В УКРАЇНІ

Streszczenie: W artykule zostały przedstawione cechy współczesnego systemu edukacyjnego Ukrainy z pozycji socjologii edukacji; podejścia systemowego i teorii innowacji pedagogicznych. Określono znaczenie socjalne edukacji i jej wyników społecznych i indywidualnych, opisano instytucjonalizację edukacji jako hierarchicznej działalności edukacyjnej; określono cechy edukacji jako instytucji społecznej. Opisano strukturę edukacji jako otwartego systemu podsystemów pedagogicznych różnego podporządkowania w zależności od typów, stopni, poziomów, ogniw. Zostało scharakteryzowane prawo ciągłości edukacji, które spowodowało jej rozwój w formach nieformalnych i informalnych. Określono społeczne przesłanki rozwoju teorii i praktyki organizacji edukacji nieformalnej jako pozainstytucjonalnej, celowej, dobrowolnej działalności stowarzyszeń i ośrodków w zakresie nauczania i wychowania. Określono grupy podmiotów edukacji nieformalnej.

Summary: The characteristics of a modern system of education in Ukraine from the view of sociology of education; system approach and theory of pedagogical innovations are presented in this article. Social importance of education, its social and individual results is outlined. Institutionalization of education as the hierarchical educational activity is described. The features of education as a social institution are defined. The structure of education as an open system of pedagogical subsystems different in types, degrees, levels, links is described. The law of continuity of education that has led to the development of its non-formal and informal forms is characterized. Social background of the development of theory and practice of organization of non-formal education as non-institutional, purposeful, volunteer activity of public associations and centers in the field of education is defined. The groups of individuals of non-formal education are determined.

Резюме: У статті представлено характеристики сучасної освітньої системи України з позиції соціології освіти; системного підходу та теорії педагогічних інновацій. Окреслено соціальне значення освіти та її суспільних і індивідуальних результатів, описано інституалізацію освіти як ієрархізованої навчально-виховної діяльності; визначено риси освіти як соціального інституту. Описано структуру освіти як відкритої системи педагогічних підсистем різного порядку залежно від типів, ступенів, рівнів, ланок. Охарактеризовано закон неперервності освіти, що зумовив розвиток її неформальної та інформальної форм.

Визначено соціальні передумови розвитку теорії та практики організації неформальної освіти як позаінституційної, цілеспрямованої, добровільної діяльності громадських об'єднань й осередків у сфері навчання та виховання. Означено групи суб'єктів неформальної освіти.

Słowa kluczowe: edukacja, system edukacji, edukacji formalna, edukacja nieformalna, edukacja informalna

Keywords: education, system of education, formal education, non-formal education, informal education

Ключові слова: освіта, система освіти, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта.

Wprowadzenie

Określenie problemu badawczego

Nowoczesne badania pedagogiczne dotyczące teoretycznych, metodycznych, psychologicznych, społecznych warunków i prawidłowości nauczania, wychowania i rozwoju opierają się na ustalonej wizji systemu oświaty jako fragmentarnej całości niektórych instytucji (na przykład „przedszkole”, szkoły podstawowej itd.), które tworzą płaszczyznę zainteresowań naukowych badacza. Jednocześnie **system oświaty** jest wytworem dynamicznym, który przebywa w stałym rozwoju, charakteryzuje się krzyżową nowelizacją, nie tylko treści, ale i elementów konstrukcyjnych. Tak rozpowszechnianie idei społeczeństwa obywatelskiego i społecznej odpowiedzialności za osobisty i zawodowy rozwój człowieka doprowadziło do powstania nowych instytucji edukacyjnych i innowacyjnych kierunków działalności społeczno-pedagogicznej. W szczególności popularność zyskuje **edukacja nieformalna** jako innowacyjny składnik środowiska edukacyjnego, który wymaga odpowiedniego uzasadnienia teoretycznego i zapewnienia naukowo-metodycznego.

Analiza literatury przedmiotu

System oświaty jako przedmiot zainteresowań naukowych jest badany przede wszystkim w płaszczyźnie socjologii edukacji przez Mykołę Łukaszevicza, Wasylę Sołodkova¹, Helenę Jakubę² i jest charakteryzowany przede wszystkim z pozycji podejścia systemowego przez Witalijego Cybę³ i Walerijego Jakunina⁴. Innowacje

¹ Лукашевич Н., Солодков В. Социология образования. Київ: МАУП, 1997, s. 96.

² Якуба Е. Социология. Харьков: Издательство «Константа», 1996, ss. 143–144.

³ Циба В. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз). Київ: МАУП, 2000, s. 14.

⁴ Якунин В. Педагогическая психология. Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В.А., Издательство «Полиус», 1998.

edukacyjne i pedagogiczne jako narzędzia rozwoju społecznego są przedstawione w opracowaniach Ireny Dyczkiwskiej⁵.

Jednak nowoczesna struktura i treść systemu oświaty jako szczególnej instytucji społecznej nie jest kompleksowo reprezentowana w badaniach pedagogicznych; poza uwagą teoretyków oświaty zostaje pytanie o miejsce edukacji nieformalnej w tym systemie.

Cele artykułu

Na podstawie analizy literatury przedmiotu zostały wyznaczone odpowiednie do określonego problemu cele artykułu: przeanalizować i przedstawić nowoczesną strukturę **systemu oświaty** na Ukrainie; sprecyzować miejsce i znaczenie **edukacji nieformalnej** w nowoczesnych systemach pedagogicznych.

Edukacja: założenia teoretyczne

Generalnie **edukacja** jest traktowana jako proces i wynik przyjmowania systematyzowanej wiedzy, kształtowania umiejętności i nawyków osobowości, niezbędnych dla udanego funkcjonowania. Z pedagogicznego punktu widzenia **edukacja** – jako element wychowania – stanowi proces przyswajania usystematyzowanej wiedzy i tworzenie na jej podstawie światopoglądu, rozwoju możliwości poznawczych, a także nabycie umiejętności i nawyków praktycznego zastosowania wiedzy ogólnej i zawodowej. Wynikiem procesu edukacyjnego jest pewien poziom i charakter wykształcenia (niepełne wykształcenie średnie, pełne wykształcenie średnie, wykształcenie wyższe, wykształcenie zawodowe itd.), który determinuje społeczny status człowieka. Poza tym pojęcie „**oświata**” oznacza całość placówek edukacyjno-wychowawczych o różnych typach i poziomach oraz ich funkcjonowanie⁶

Wyniki edukacji można podzielić na formalne (świadectwo, dyplom, certyfikat, dokument itp.) i realne (poziom wiedzy i umiejętności, cechy osobowości, rzeczywisty poziom wykształcenia)⁷. Te pierwsze można osiągnąć tylko w zinstytucjonalizowanym, formalnym systemie edukacji. Rzeczywiste wyniki kształcenia są z kolei zindywidualizowane, czyli korelują z cechami osobowymi podmiotu edukacji i przez to są niezależne od formalnego systemu edukacji.

Oznacza to, że w kontekście nauki pedagogicznej **edukacja** oznacza proces, wynik i system placówek i instytucji, mających na celu integrację społeczną jej podmiotów.

⁵ Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004, s. 9.

⁶ Волкова Н. Педагогіка. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002, ss. 13–14; 244.

⁷ Якуба Е. Соціологія. Харків: Издательство «Константа», 1996, ss. 143–144.

Oświata jako instytucja społeczna jest postrzegana jako specjalnie zorganizowana, zhierarchizowana działalność rolowa w zakresie edukacji i wychowania, oparta na specjalistycznych instytucjach oraz systemach norm i wartości ich funkcjonowania, które zapewniają stałość i pewność stosunkom społecznym w sprawie gromadzenia i przekazywania doświadczeń społecznych, ukierunkowanych na kształtowanie osobowości⁸.

Sfera oświaty – to środowisko społeczne, w którym rozwijają się i funkcjonują procesy edukacji, a także działają podmioty edukacji⁹.

System oświaty – to instytucja społeczna, która za pomocą specyficznych metod realizuje proces socjalizacji osób, przede wszystkim młodego pokolenia (przygotowanie i dołączanie do życia społeczeństwa poprzez nauczanie i wychowanie).

Specyficznymi cechami edukacji jako instytucji społecznej są:

- społecznie znaczące funkcje nauczania i wychowania, podporządkowane potrzebom społecznym;
- rodzaje placówek i zakładów edukacyjnych, ich pewna organizacja i pozycja w społeczeństwie;
- grupy osób, które profesjonalnie zapewniają funkcjonowanie edukacji, status tych osób w społeczeństwie;
- regulacje dotyczące funkcjonowania placówek i zakładów edukacji i podmiotów działalności edukacyjnej;
- specjalne metody działalności edukacyjnej (nauczanie, wychowanie);
- świadomie postawione cele;
- planowa, systematyczna realizacja procesu świadomej socjalizacji;
- pewna treść edukacji – posiadanie programów i planów edukacyjnych, odpowiednie dawkowanie materiału;
- efektywność działalności edukacyjnej w sprawie kształtowania psychicznych cech osobistości, rozwoju jej myślenia;
- użycie edukacji jak mechanizmu zapobiegania społecznie niepożądanych rodzajów zachowania;
- zorientowanie działalności oświatowej na przyszłość oraz zaangażowanie w kształtowaniu warunków realizacji tej przyszłości¹⁰.

Analiza przedstawionych w wykazie szczególnych cech systemu oświaty pozwala sformułować wnioski, że zorganizowany (**formalny**) system oświaty:

⁸ Біленький Є., Козловець М., Федоренко В. Соціологія. Словник термінів і понять. Житомир: Видавництво «Волинь», 2003, s. 124.

⁹ Городянєнко В. (ред.). Соціологія. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002, ss. 381–389.

¹⁰ Городянєнко В. (ред.). Соціологія. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002, ss. 381–389.

1) jest historycznie uwarunkowanym podsystemem społeczeństwa; 2) odzwierciedla w swojej strukturze i funkcjonowaniu stosunki społeczne; 3) jest środkiem społecznej ciągłości, czyli zapewnienia nieustanności pokoleń; 4) rozpowszechnia ideologię panującą w społeczeństwie. W związku z tym system oświaty jako przedmiot badań socjologicznych znalazł swoje odbicie w wielu teoriach – teorii funkcjonalizmu, teorii kapitału ludzkiego, teorii konfliktu społecznego.

Teorie socjologiczne o systemie oświaty

Teoria funkcjonalizmu (zawierająca też koncepcję merytokracji – władzy najbardziej uzdolnionych) opiera się na założeniu, iż system oświaty tworzy klasową strukturę społeczeństwa, ponieważ racjonalnie rozdziela ludzi według umiejętności, bowiem utalentowani zajmują wyższe stanowiska. Zgodnie z taką teorią system oświaty przyczynia się do stworzenia równych szans i warunków sprzyjających wschodzącej mobilności, ponieważ ludzie są oceniani według swoich osiągnięć edukacyjnych, a nie według przynależności do rasy, płci, klasy społecznej czy przynależności socjalnej.

Teoria kapitału ludzkiego określa, iż oświata jest inwestycją w tego, kto ją otrzymuje, co w przyszłości przyniesie zysk. To prowadzi do nierówności społecznej osób dorosłych, która z kolei wynika z ilości ich inwestycji edukacyjnych (czyli społeczeństwo ponosi nierówne koszty na przygotowania do różnych rodzajów działalności).

Teoria konfliktu społecznego głosi, że oświata przyczynia się do eksploatacji i ucisku grup znajdujących się w warunkach niesprzyjających jej otrzymaniu; to zaprzecza związkowi między nauką, pracą i dochodami.

Analizując wybrane teorie, możemy dojść do następujących wniosków: oświata jest wartością, która określa istniejącą lub przyszłą pozycję społeczną jednostki w społeczeństwie; wartość edukacji odbija się na nierówności dostępu do niej, co powoduje i aktualizuje rozwój nieformalnych edukacyjnych form i technologii.

Z punktu widzenia socjologii oświata jest zatem przede wszystkim postrzegana jako instytucja i wartość społeczna, która określa status społeczny jej odbiorcy. Przy tym instytucjonalizacja edukacji jest historycznie uwarunkowanym procesem kształtowania grupy społecznej, dla której działalność w zakresie edukacji i wychowania staje się zawodową (odpowiednio: podmiotową, celową, hierarchiczną i formalną), wraz z rozwojem specjalnych instytucji i powstaniem norm i standardów edukacji¹¹.

¹¹ Якуба Е. Социология. Харьков: Издательство «Константа», 1996, ss. 143–144.

Podejście systemowe do oświaty

Z pozycji podejścia systemowego jako metodologii poznania system oświatowy jest otwartym dla osób, zapewniającym funkcjonowanie innych systemów społecznych. **System oświaty** tworzy skomplikowana całość systemów pedagogicznych (system wczesnej edukacji, system wykształcenia średniego, system kształcenia zawodowego i technicznego, system edukacji specjalnej stopnia średniego i wyższego) i podsystemów (żłobki, przedszkola, szkoły ogólnokształcące, szkoły zawodowe, uczelnie), które z kolei składają się z podsystemów niższego rzędu (wydziałów, działów, grup akademickich, klas). W kontekście problemów naszego badania uważamy, że ważną zasadą jest dynamiczność systemu edukacji, która działa w zmiennych zewnętrznych warunkach społecznych i reaguje na zmiany poprzez wpływ na wewnętrzne elementy podsystemów. Zatem procesy nauczania i wychowania stale są modyfikowane na poziomie celów, treści, technologii i przydziału według potrzeb społecznych, co określa celowość i wszechstronność systemów pedagogicznych¹².

Bardziej szczegółowo wyjaśnimy strukturę systemu edukacji z pozycji podejścia systemowego. Rozróżnia się następujące **rodzaje systemów oświaty**: edukacja masowa i elitarna; edukacja państwowa i prywatna; zcentralizowane i niescentralizowane szkolenia; edukacja zawodowa i ogólnokształcąca¹³. Według **podziału na stopnie** system oświaty można sklasyfikować jako przedszkolny, szkolny (wczesnoszkolny, niepełny średni, średni), wyższy. **Formy systemu oświaty** można określić jako zawodowe (szkoły zawodowe, kursy przygotowujące, szkoły średnie wyspecjalizowane, uniwersytety, instytuty, kursy dokształcające, studia podyplomowe, studia doktoranckie i habilitacje) i niezawodowe (przedszkola, pracownie, warsztaty i centra rozwojowe, edukacja szkolna). **Poziomy systemu oświaty** dzielą się na przedszkolny, szkolny, zawodowy, podyplomowy¹⁴.

Ukraińska ustawa o ogólnej edukacji średniej określa następujące ogniwa systemu edukacji: edukacja przedszkolna, podstawowa edukacja średnia, edukacja pozaszkolna, profesjonalna (zawodowa) edukacja techniczna, wykształcenie wyższe, edukacja podyplomowa, studia doktoranckie, habilitacje, samokształcenie. Natalia Wołkowa dodaje do wymienionych wyżej instytucji edukacyjnych dodatkowe typy ogólnokształcących szkół: ogólnokształcąca szkoła-internat, wieczorowa (zmienna) szkoła, specjalistyczna szkoła (szkoła-internat), gimnazjum, liceum, collegium, ogólnokształcąca szkoła specjalna (szkoła z internatem)¹⁵.

¹² Якунин В. Педагогическая психология. Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В.А., Издательство «Полиус», 1998.

¹³ Городяненко В. (ред.). Соціологія. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002, ss. 381–389.

¹⁴ Якуба Е. Соціологія. Харків: Издательство «Константа», 1996, ss. 143–144.

¹⁵ Волкова Н. Педагогіка. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002, ss. 13–14; 244.

Badacz M. Łukaszewicz, biorąc pod uwagę edukację ustawiczną jako instytucję społeczną, wyróżnia następujące jej **podsystemy**:

- **Podsystem przedzawodowy** (edukacja i wychowanie przedszkolne; ogólna edukacja średnia; edukacja i wychowanie pozaszkolne). Edukację przedszkolną tworzą instytucje, placówki i organizacje o różnych formach własności, a mianowicie: żłobki, przedszkola, żłobki z krótkotrwałym, dziennym, całodobowym, całorocznym pobytem (ogólnego rozwoju, kompensującego, kombinowanego, rodzinnego typów itp.). Podstawową edukację średnią przedstawia przede wszystkim ogólnokształcąca szkoła średnia I–III stopni (stopień początkujący, podstawowy i starszy), a także wyspecjalizowane instytucje dla rozwoju naturalnych zdolności (licea, gimnazja, szkoły profilowane). Strukturę edukacji pozaszkolnej stanowią: domy twórczości dzieci i młodzieży (pałace, stacje, centra itp.); szkolne i studenckie kluby, dziecięco-młodzieżowe szkoły sportowe, szkoły artystyczne, studia, biblioteki, obozy letnie itp.
- **Podsystem szkolenia specjalistów** (edukacja zawodowa, szkolnictwo wyższe, studia podyplomowe (podnoszenie kwalifikacji i przekwalifikowanie kadr). Dziś na Ukrainie funkcjonuje system szkolenia specjalistów na następujących poziomach edukacyjno-kwalifikacyjnych: młodszy specjalista, licencjat, specjalista, magister; są one realizowane na uczelniach wyższych I–IV poziomów akredytacji (szkoły zawodowe, technika, koledże, instytucje, akademie, konserwatoria, uniwersytety). Kształcenie podyplomowe obejmuje następujące elementy: studia podyplomowe, studia doktoranckie, habilitacje, podnoszenie kwalifikacji, przekwalifikowanie kadr i odbywa się w sposób zorganizowany głównie w szkołach i ośrodkach szkolenia podyplomowego i przekwalifikowania kadr¹⁶.

Do zasadniczych cech systemowości oświaty, według T. Cyby, zaliczamy: 1) spójność systemu jako odzwierciedlenie intensywności powiązań między podsystemami wewnętrznymi i zewnętrznymi; 2) odzwierciedlenie układu w stanie spoczynku (struktura wykształcenia) i w dynamice (funkcjonowanie i zmiany w oświacie w ciągu pewnego czasu); 3) istnienie właściwości systemu na makro- i mikropoziomach¹⁷.

Oświata może być zatem postrzegana zarówno jako podsystem społeczny, jak i niezależny skomplikowany system, zawierający znaczną ilość podsystemów niższego rzędu i współpracujący z systemami wyższego rzędu. Edukacyjne podsystemy mogą być sklasyfikowane według celów, poziomów, stopni i form. Obiektem naukowego poznania mogą być oddzielne podsystemy w stanie spoczynku, tak

¹⁶ Лукашевич Н., Солодков В. Социология образования. Київ: МАУП, 1997, s. 96.

¹⁷ Циба В. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз). Київ: МАУП, 2000, s. 14.

i ich rozwój i relacje w dynamice.

Przedstawiona analiza literatury przedmiotu pozwala nam twierdzić, iż system oświaty nie może być traktowany w oderwaniu od zmian społecznych i wyzwań społeczeństwa. Jest to potwierdzone przez funkcjonowanie zasady ciągłości edukacji, uwarunkowanej wpływem dwóch powiązanych ze sobą czynników: 1) stałej zmiany otaczającej rzeczywistości (naturalnej, produkcyjnej, technologicznej, społecznej); 2) stałego dążenia człowieka do prawdy, najlepszej samorealizacji, motywacji na lepsze życie, potrzeby zaspokojenia potrzeb wyższych¹⁸.

Edukacja nieformalna jako nowe wymaganie społeczeństwa

Czynniki zaznaczone wyżej doprowadziły do tego, że w 1978 roku grupa naukowców Klubu Rzymskiego, zauważając nieodpowiedniość zasad i treści tradycyjnego nauczania wobec nowoczesnych wymagań społeczeństwa, zaproponowała strategię kształcenia innowacyjnego, która stymuluje innowacyjne zmiany w kulturze i środowisku społecznym¹⁹. Główne tendencje rozwoju edukacji odzwierciedlają następujące reguły: ciągłość, charakter masowy, aktywność (podmiotowość) form i metod, doniosłość dla podmiotu edukacji, dostosowanie do potrzeb osobowości, orientacja na osobowość²⁰. Stratyfikacja społeczeństwa oraz zmiana moralnych podstaw jego działalności w wyniku rozwoju i rozpowszechniania się koncepcji praw człowieka, dążenie do przyciągnięcia wykluczonych społecznie kategorii ludności do systemu edukacyjnego doprowadziły do wprowadzenia innowacyjnych form i podsystemów ogólnego systemu edukacji, zwłaszcza aktywnego rozwoju naukowego problemów andragogiki, kształcenia ustawicznego, edukacji inkluzyjnej oraz technologii cloud. Wraz z wyżej wymienionymi kategoriami rozwinęła się także teoria i praktyka organizacji **edukacji nieformalnej** jako pozainstytucjonalnej, celowej, dobrowolnej działalności stowarzyszeń i organizacji w zakresie nauczania i wychowania.

Dostępny instytucjonalizowany system **edukacji formalnej** na Ukrainie ma na celu przede wszystkim zaspokojenie potrzeb społecznych pewnych warstw ludności dostosowanych społecznie, gotowych do stopniowego opanowania kompetencji osobowościowych, edukacyjnych, społecznych oraz zawodowych (potwierdzonych atestami i dyplomami), które będą podstawą dalszego awansu zawodowego, rozwoju kariery i dostosowania społecznego.

¹⁸ Лукашевич Н., Солодков В. Социология образования. Київ: МАУП, 1997, s. 96.

¹⁹ Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004, s. 9.

²⁰ Біленький Є., Козловець М., Федоренко В. Соціологія. Словник термінів і понять. Житомир: Видавництво «Волинь», 2003, s. 124.

Natomiast wśród podmiotów **edukacji nieformalnej** wyróżnić można dwie duże grupy: 1) przedstawiciele społecznych i zawodowych grup ryzyka, asocjalne i społecznie niedostosowane wskutek wykluczenia możliwości ich dostępu do systemu edukacji formalnej z powodu szeregu subiektywnych i obiektywnych przyczyn (koszt edukacji, odległość terytorialna, cechy osobowości fizyczne, fizjologiczne i psychiczne itd.); 2) osoby z rozwiniętymi indywidualnymi potrzebami poznawczymi, wynikającymi z własnych koncepcji i przekonania, które starają się uzyskać dodatkowe lingwistyczne, psychologiczne, pedagogiczne, komunikacyjne, gospodarcze i inne wykształcenie, koncentrując się na nabyciu konkretnych, praktycznych umiejętności, a nie na potwierdzeniu swojej wiedzy certyfikatami i dyplomami. Przedstawione edukacyjne i społeczne oczekiwania przyczyniają się do aktywnego rozwoju psychologiczno-pedagogicznych koncepcji i badań w dziedzinie edukacji nieformalnej oraz nowoczesnych form i systemów edukacji w szczególności.

Aktualny stan systemu oświaty i poglądów naukowych na temat jego funkcjonowania pozwala wyróżnić jego trzy podstawowe formy: **edukacja formalna**, **edukacja nieformalna** i **edukacja informalna**²¹.

Wnioski

Ocena stanu i form oświaty we współczesnej Ukrainie ze względu na założenia podejścia systemowego pozwala rozpatrywać jej strukturę na kilku poziomach: formalnym, nieformalnym i informálním. Formalny poziom organizacji systemu edukacji zbudowany jest na istniejących normach społecznych i tradycjach kulturalnych; zawiera prawnie uchwalone stopnie, formy, ogniwa i podsystemy; charakteryzuje się centralizacją, masowością, certyfikacją, obowiązkowością, unifikacją, przedmiotowością. Nieformalny poziom organizacji systemu oświaty rozwija się jako innowacyjny, dodatkowy, społeczny; obejmuje działalność edukacyjną o charakterze pozainstytucjonalnym; charakteryzuje się podmiotowością, decentralizacją, orientacją na potrzebę jednostki, indywidualizowaniem i dobrowolnością. Informalny poziom organizacji edukacji odzwierciedla cały przepływ informacji, który nie jest uporządkowany lub ukierunkowany, ale prowadzi masowe lub selektywne oddziaływanie na konsumentów usług medialnych; charakteryzuje się wybiórczością, okazjonalnością, spontanicznością (impulsywnością).

Trendy rozwoju systemu oświaty na Ukrainie: przesunięcie w kierunku form, metod i treści kształcenia w zależności od interesów konsumentów usług edukacyjnych; zmiana priorytetów oceny skuteczności systemu edukacji; wprowadzenie i upowszechnianie usług edukacyjnych w zakresie edukacji nieformalnej; ko-

²¹ Trempała E., *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)*, 2011, <http://http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/581> [dostęp: 31.08.2016].

rzystanie przez instytucje edukacji formalnej z osiągnięć i doświadczeń edukacji nieformalnej, z naciskiem na treści edukacji nieformalnej.

Perspektywy dalszych naukowych poszukiwań widzimy w empirycznym badaniu roli edukacji nieformalnej w systemie oświaty na Ukrainie poprzez przeprowadzenie sondażu wśród specjalistów sfery społecznej, przedstawicieli organizacji pozarządowych, organizatorów nieformalnych imprez oraz w analizie czynników efektywności edukacji nieformalnej i ocenie przesłanek jej organizacji.

Bibliografia

- Trempała E., *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)*, 2011, <http://http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/581> [dostęp: 31.08.2016].
- Біленький Є., Козловець М., Федоренко В., 2003. Соціологія. Словник термінів і понять. Житомир: Видавництво «Волинь», s. 124.
- Волкова Н., 2002. Педагогіка. Київ: Видавничий центр «Академія», ss. 13–14; 244.
- Городяненко В. (ред.), 2002. Соціологія. Київ: Видавничий центр «Академія», ss. 381–389.
- Дичківська І., 2004. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004, s. 9.
- Лукашевич Н., Солодков В., 1997. Социология образования. Київ: МАУП, s. 96.
- Циба В., 2000. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз). Київ: МАУП, s. 14.
- Якуба Е., 1996. Социология. Харьков: Издательство «Константа», ss. 143–144.
- Якунин В., 1998. Педагогическая психология. Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В.А., Издательство «Полиус».

Ryszard Maciołek

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE W POGLĄDACH PROF. DRA KAZIMIERZA MARCINIAKA

THE EDUCATION AND HIGHER EDUCATION IN PROF. KAZIMIERZ MACINIAK'S VIEW

Streszczenie: W niniejszym artykule zaprezentowano poglądy Prof. Kazimierza Marciniaka na temat nauki i szkolnictwa wyższego, w tym m.in. na temat zadań szkoły wyższej. Prof. Kazimierz Marciniak reprezentował dyscyplinę: geografia, w specjalności klimatologia i bioklimatologia. Posiadał w tym zakresie znaczący dorobek naukowy i bogate doświadczenie praktyczne. Nie zajmował się naukowo ani dydaktyką szkoły wyższej, ani też filozofią nauki. Jednakże pełniąc najwyższe funkcje w szkołach wyższych, wypowiadał się wielokrotnie w oficjalnych wystąpieniach na temat systemu szkolnictwa wyższego, a także na temat zadań szkoły wyższej, systemu kształcenia, wychowania, itp. Nie pozostawił dzieł naukowych dedykowanych tym tematom. Niniejsza praca jest w zasadzie rekonstrukcją jego poglądów na kwestie nauki i szkoły wyższej, dokonaną na podstawie pozostawionych materiałów wydanych drukiem, w których niejako śladowo i między wierszami ujawniał swoje poglądy oraz zapisków nieopublikowanych. Źródłem danych były także świadectwa ustne. Dzielił wiele przekonań na naukę z przedstawicielami nauk przyrodniczych. Jego umysłowość, postawa badawcza i warsztat badawczy były kształtowane w atmosferze dominującego wśród przedstawicieli nauk szczegółowych pozytywizmu. Nie zamykały mu one jednak drogi do rozumienia specyfiki humanistyki i stosowanych przez nią swoistych metod badawczych.. Z humanistami dzielił przywiązanie do kultury słowa i kunsztu pisarski. W poglądach na szkołę wyższą stał wiernie po stronie modelu uniwersytetu klasycznego. Nie znaczy to jednak, że nie rozumiał lub odrzucał innowacje w zakresie zarządzania szkołą wyższą lub w zakresie zadań dydaktycznych. Jeżeli chodzi o prakseologiczny aspekt nauczania, to większą rolę przywiązywał on do umiejętności dydaktycznych nauczyciela akademickiego niż do stosowanych technologii i narzędzi kształcenia.

Abstract: The article presents Professor Kazimierz Marciniak view about the education and higher education (including task of universities). Professor specialised in geography: climatology and bioclimatology and he had a considerable research achievements and an extensive practical skills. Didactics in higher education and philosophy of science were not his scientific concerns. However, when he hold the highest functions in universities, he often spoke about system of higher education in his official speeches. He also mentioned the tasks of universities, education system and upbringing etc. He did not leave any scientific works dedicated to this area. This study is basically the reconstruction of K. Marciniak's view about science and higher education, made on the basis of the remaining printed materials, in which between the lines, he showed his views and on unpublished short notes. Oral testimonies were also sources of data. He shared many of his beliefs on science with representatives of natural science. His mind, research attitude and workshop were formed by

ideas of positivism. However, he could also understand quite clearly the humanities area and its research methods. Professor Marciniak shared with the humanists attachment to culture of word culture and genuine writing skills. Although he advocated the classical model of University, he understand the latest innovation in management and didactics. As for the praxeological aspect of teaching, he emphasized the role of teaching skills of teacher, rather than applied technologies and educational tools.

Słowa kluczowe: dydaktyka szkoły wyższej, fakt, kształcenie, pozytywizm, prognoza, przekonania, uczelnia.

Key words: university didactics, fact, education, positivism, prediction, beliefs, university

Wstęp

Niniejszy tekst, aczkolwiek co do formy stanowi przypomina tekst naukowy, w gruncie rzeczy ma jednak charakter wspomnieniowy. Nieodżałowany Profesor, Prorektor i Rektor Wyższej Szkoły Gospodarki – zmarły na początku 2016 r. – Kazimierz Marciniak pozostawił po sobie wiele – namacalnych śladów swojej działalności w Uczelni, które trwają do dzisiaj. Są one owocem praktycznego wymiaru prowadzonej przez niego działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej. Realizacja wielu zadań z charakterystycznych dla życia uczelni, zwłaszcza zadań o charakterze organizacyjnym, związana była z pełnieniem przez Profesora K. Marciniaka przez okres kilkunastu lat funkcji kierowniczych w Wyższej Szkole Gospodarki, najpierw funkcji Prorektora ds. kształcenia a następnie Rektora. Ale trzeba przyznać, że najważniejsze obszary wpływu, jaki wywierał Profesor K. Marciniak na otoczenie, pozostają w sferze świadomości pracowników, absolwentów i studentów Uczelni. Wszyscy, bez wyjątku wspominają je z najwyższym uznaniem i przechowują wdzięczną pamięć o jego dokonaniach i oddziaływaniach.

Prezentacja poglądów Prof. Marciniaka na kwestie dotyczące nauki i szkolnictwa wyższego wydaje się o tyle cenna, że Profesor nie pozostawił po sobie naukowych i zwartych tekstów dotyczących bezpośrednio problematyki, która jest przedmiotem niniejszego opracowania. Chociaż trudno byłoby mu przypisać posiadanie koncepcji szkoły wyższej czy posiadanie jakiejś własnej filozofii nauki, to nie ulega jednak wątpliwości, że posiadał on swój pogląd na powyższe kwestie, który prezentował raczej okazjonalnie, zazwyczaj uwidaczniały się one w trakcie posiedzeń organów Uczelni, w trakcie debat w gremiach uczelnianych i pozauczelnianych na temat zadań szkoły wyższej, zwłaszcza realizacji jej zadań w sferze nauki i nauczania, a także w trakcie prywatnych rozmów na powyżej zasygnalizowane tematy. Nie znaczy to jednak, że swoich poglądów na naukę i dydaktykę szkoły wyższej nie ujawniał w ogóle w swoich publikacjach, zwłaszcza w wypowiedziach o charakterze publicystycznym, np. w wywiadach. Właściwie można wyróżnić tutaj cztery grupy tekstów, które dotykają interesujących nas tematów:

- 1) prace o charakterze kronikarskim, podsumowujące działalność naukową i dydaktyczną jednostek naukowych, w których był zatrudniony w charakterze pracownika naukowo-dydaktycznego,
- 2) prace okazjonalne, przygotowane na okoliczność jubileuszów pracy naukowej swoich mistrzów, współpracowników i kolegów, które podejmował – co należy szczególnie podkreślić – zawsze z największą przyjemnością,
- 3) prace o charakterze popularno-naukowym, drukowane w uczelnianych i środowiskowych wydawnictwach ciągłych, niektóre w formie wywiadów,
- 4) podręczniki do geografii lub rozdziały w podręcznikach do geografii dotyczące klimatu.

Nie wszystkie jednak poglądy omawianego autora w zakresie nauki i szkolnictwa wyższego zostały udokumentowane w formie publikacji lub chociażby tekstu. Niektóre były ujawniane w formie przekazu ustnego. Uwzględniając powyższe, można rzec, że generalnie materiałem źródłowym do opracowania podjętego tematu są cztery rodzaje źródeł:

- 1) wymienione wyżej rodzaje prac, stosunkowo łatwo dostępnych, gdyż powstały one w późniejszym okresie pracy naukowej i dydaktycznej omawianego autora i wydawane były w czasopismach lub wydawnictwach, które docierały do szerszego grona odbiorców,
- 2) prace ofiarowane Profesorowi Marciniakowi z okazji Jego Jubileuszu 70- lecia Urodzin, a wśród nich artykuły, które omawiają i dokumentują jego dorobek naukowy, dydaktyczny i organizacyjny,
- 3) dokumenty uczelniane, w formie opracowań, elaboratów czy innych dokumentów służbowych, pozostających w archiwum Uczelni, na których powstanie wywarły wpływ poglądy Prof. K. Marciniaka na naukę i dydaktykę szkoły wyższej,
- 4) niewydanych i nieopracowanych redakcyjnie notatek, liczących kilka zeszytów, prowadzonych przez Prof. Marciniaka, obejmujących niemal cały okres zatrudnienia w Wyższej Szkole Gospodarki, tj. od 2000 r. do 2015 r. włącznie.
- 5) świadectwa ustne, które autor niniejszego tekstu uzyskał od Prof. K. Marciniaka, dzięki 15 letniej bliskiej z nim współpracy w Wyższej Szkole Gospodarki.

Niniejsze opracowanie, chociaż oparte o różnego rodzaju źródła, w tym źródła piśmienne i przekazy ustne, nie stanowią podstawy do pełnej charakterystyki sylwetki Profesora jako naukowca i dydaktyka, ani też nie są wystarczające do oceny udziału i wagi jego wszechstronnej i konstruktywnej pracy, w tym przede wszystkim organizacyjnej w zakresie edukacji i nauki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, jaką wykonał on przez długi okres sprawowania funkcji kierowni-

czych w Uczelni. W pewnym sensie wydana z okazji jubileuszu powołania Uczelni praca w 2015 r. pt. *Wyższa Szkoła Gospodarki. 25 lat realizacji idei uniwersytetu przedsiębiorczości*, pod redakcją m.in. omawianego autora, stanowiąca zapis 15 lat dziejów Wyższej Szkoły Gospodarki, a także poprzedzających 10 lat doświadczeń i przygotowań do uruchomienia uczelni, daje pełniejszy obraz dokonań Prof. K. Marciniaka. Z drugiej jednak strony pewna wrodzona skromność redaktora i jego powściągliwość w wypowiedzianych sądach nie pozwoliła na ukazanie tej instytucji edukacyjnej jako dzieła, na którym ciąży duży osobisty wkład i autorstwo K. Marciniaka.

Warto zatem, korzystając ze sposobności, w rocznicę jego śmierci przypomnieć najważniejsze poglądy i wygłaszane tezy omawianego autora dotyczące nauki i szkolnictwa wyższego, które jak się wydaje stanowią bardziej wyraz namysłu, krytycznej refleksji jak i długiego i wszechstronnego doświadczenia związanego z wieloletnimi studiami, pracą nauczyciela akademickiego jak i organizatora nauki i kształcenia w zakresie szkoły wyższej niż zamierzonych studiów i badań.

1. Nauka w poglądach Prof. Kazimierza Marciniaka

Chcąc omówić to zagadnienie nie bez powodu należy najpierw zwrócić uwagę na wieloznaczność jak i zmieniający się w czasie zakres samego pojęcia nauka. Wszak bowiem w pojęciu tym zawarte są treści o różnorodnym charakterze. Dostrzec można treści charakterze podmiotowym, czyli umiejętności, kompetencje czy kwalifikacje związane z badaniami, treści przedmiotowe, a więc dotyczące dyscyplin czy teorii naukowych lub bezpośrednio wytworów badań, treści o charakterze socjologicznym, które wskazują na środowiska, szkoły czy gremia naukowe, wreszcie treści o charakterze formalno-prawnym, wskazujące na instytucje naukowe lub instytucje służące rozwojowi nauki, itd. Zmieniały się też zapatrywania na sprawę tego, jaki rodzaj działalności należy do nauki, a jaki jest już poza jej obszarem. Chodziło tutaj zwłaszcza o to, czy humanistyka jako całość lub poszczególne jej działy i dyscypliny zasługują na to miano. Ponadto termin „nauka” może być używany w supozycji zwykłej i oznaczać konkretną naukę, jak i w supozycji formalnej, w której jej desygnatem jest nauka jako taka czy też wszystkie nauki. Powyższe rozróżnienia pomogą nam ustrzec się niezamierzonych lub przypadkowych interpretacji wypowiedzi lub poglądów omawianego autora.

Charakterystykę poglądów Prof. K. Marciniaka na kwestie związane z nauką, a zwłaszcza na jej społeczne znaczenie wypada rozpocząć od przypomnienia jego zainteresowań naukowo-badawczych. Omawiany autor był z wykształcenia geografem, którą można uznać za dyscyplinę osobliwą pod względem metodologicznym. Posługuje się ona dwoma paradygmatami badawczymi, które można nazwać naturalistycznym, który wyrasta z ducha pozytywistycznego i właściwym naukom przyrodniczym oraz interpretacyjnym, wyrastającym z historyzmu her-

meneutycznego, właściwego naukom humanistycznym. W związku z tym należy przypomnieć, że Prof. K. Marciniak uzyskał stopień naukowy w zakresie geografii, a jego specjalnością naukową była klimatologia. Sytuuje to Prof. K. Marciniaka wśród przedstawicieli a) nauk teoretycznych, jakim jest geografia, b) nauk przyrodniczych, gdyż klimatologia dotyczy generalnie natury, c) nauk empirycznych, gdyż proces badawczy opiera się na zebranych danych empirycznych. Jednocześnie jako wykształconemu geografowi znana była nie tylko geografia fizyczna, ale także społeczno-ekonomiczna w różnych odmianach, np. geografia humanistyczna. Z wszystkich powyższych trzech predykcji wynikają określone konsekwencje. Wśród nich przywiązanie do faktów, nawyk bacznej obserwacji w powiązaniu z pomiarem i posługiwania się narzędziami i aparaturą, dążenie do tworzenia teorii empirycznych. Po drugie należy podkreślić fakt, że zainteresowania naukowe Profesora ewoluowały, głównie ze względu na miejsce pracy zajmowanego stanowiska. Z początkowego zainteresowania klimatologią i meteorologią, poprzez bioklimatologię, dzięki czemu przesunął się punkt ciężkości jego zainteresowań bardziej na stosowalność teorii empirycznej w praktyce związanej z ochroną zdrowia, tj. profilaktyką zdrowia, usprawnieniem fizycznym oraz leczeniem uzdrowiskowym. Ze względu na to musiał rozszerzyć swoje pierwotne zainteresowania związane z klimatem na człowieka, nie tylko w jego uposażeniu cielesnym, ale także psychicznym i duchowym. Ostatnie kilkanaście lat pracy naukowej Prof. K. Marciniaka związane było z turystyką, zwłaszcza turystyką zdrowotną i uzdrowiskową. Jednakże skierowanie zainteresowań badawczych na turystykę nie wzięło się z niczego. Zarówno jego pierwsza publikacja z 1971 r. pt. *Zwiedzanie blisko i daleko*, jak i zaangażowanie w organizację turystyki dla młodzieży szkolnej, wyrastały z zainteresowania turystyką. Tak więc w zasadzie po kilkudziesięciu latach powrócił do problematyki, która go nurtowała i interesowała jeszcze jako nauczyciela szkół niższego typu niż uczelnia. Ten kilkunastoletni epizod w zakresie zainteresowań naukowo-badawczych związanych z turystyką otworzył go także na obszar zjawisk społecznych, a w połączeniu z wiedzą na temat człowieka na antynaturalistyczny paradygmat badawczy.

Uzyskane formalne wykształcenie, w tym uzyskany stopień naukowy, stawiały go jednak w rzędzie z pozytywistami, ale dalszy rozwój naukowy otwierający go na poznanie człowieka, nie tylko stępił jego sztywne przywiązanie do faktów, ale otworzył na tekst, na jego interpretację i odkrywanie przesłania. Słowo mówione i pisane stało się tym, na czym skupiał swoją uwagę i krytycyzm. Nie wierzył także we wszechmoc nauki i jej możliwości rozwiązania problemów, nie tylko życiowych, materialnych i egzystencjalnych, ale także i poznawczych. Niemniej jednak jego wizja nauki była raczej pragmatyczna. Uważał, że nauka nie tylko ma dociekać prawdy o świecie, a więc stwierdzać i opisywać fakty, ale tworzyć teorię naukową, dzięki której można przewidywać (prognozować) zdarzenia. W tym zakresie nie doceniał zbytnio roli eksplanacyjnej nauki, o ile nie prowa-

dzi to do budowania prognoz. Samo wyjaśnianie faktów, w tym pozostanie na poszukiwaniu związków przyczynowo-skutkowych, nie budziło w nim zbytniego entuzjazmu. Chociaż cenił naukę jako rodzaj artefaktu, tworu kulturowego i pola dociekań, dzięki któremu stanowi ona główne źródło naszej wiedzy o świecie, to uważał, że nauka powinna mieć nie tylko walor poznawczy, ale przede wszystkim powinna służyć człowiekowi i przynosić mu pożytek. Nie chodziło przy tym o pożytek w zakresie technologii czy też w zakresie sprawności organizacyjnej. Zapewne wizja pochłonięcia nauki przez technikę i coraz bardziej widoczne symptomy powstania tzw. technonauki nie byłyby zbyt zachwycająca dla omawianego autora, ale trzeba przyznać także model klasyczny wiedzy naukowej jako wiedzy dla wiedzy (*scire propter scire*) nie budził w nim zachwyty. Jednym słowem, w jego opinii na temat roli nauki mniej ważne było samo orzekanie na temat tego jak się rzeczy mają, lecz znacznie ważniejsza predykcja na temat tego jak rzeczy będą się miały. Czy chodziło tutaj tylko o samą wiedzę przyszłych stanach świata? Chyba nie, chociaż samo nastawienie tylko na gospodarcze wykorzystanie osiągnięć nauki też go nie zachwycało.

Podkreślanie znaczenia prognostycznej funkcji nauki, nie szło w parze z kwestionowaniem obowiązywania w nauce zasady przyczynowości. Docenianie funkcji prognostycznej nauki zapewne znajduje swoje źródła w reprezentowanej przez niego dyscyplinie naukowej, zwłaszcza w zakresie tworzenia prognoz meteorologicznych. Warto dodać, że omawiany autor wielokrotnie był proszony i zapraszany przez media, celem tłumaczenia anomalii pogodowych lub wygłaszania prognoz meteorologicznych, co do których, zwłaszcza tych długookresowych – co warto podkreślić – miał stosunek dość ambiwalentny, tzn. sądził, że ich wartość z punktu widzenia poznawczego w zakresie przyszłych stanów atmosfery jest stonkowo niewielka. Nie kwestionował potrzeby ustalania zależności przyczynowo-skutkowych w ramach nauki jako podstawy dla tworzenia prognoz. Trudno jednak powiedzieć czy był zdecydowanym deterministą czy dopuszczał przypadek jako wyłom w obowiązywalności tej zasady w dziedzinie natury. Bardziej prawdopodobne jest to, że dopuszczał wyłomy w obowiązywalności tej zasady w dziedzinie spraw ludzkich czy generalnie w świecie kultury.

Owszem uważał, że nauka empiryczna, zwłaszcza ta dotycząca świata przyrody, powinna budować na podstawie rozpoznanych faktów i ustalonych zależności modele matematyczne, ale modele te powinny dostarczać w miarę dokładnej wiedzy na temat przyszłych stanów świata. Nowe podejście w tym zakresie, zwłaszcza modele indeterministyczne lub oparte na teorii chaosu, znajdowały u niego zainteresowanie, ale wydaje się, że bardziej przemawiał do niego klasyczny model zależności deterministycznych lub probabilistycznych niż model oparty na chaosie deterministycznym. Trzeba jednak przyznać, że tematyka filozofii przyrody czy nawet filozofii nauki nie budziła na tyle w nim zainteresowania, aby poświęcić zagadnieniu niewspółmierności przyczyny i skutku osobne studia. Przejawia się

w tym z jednej strony skupienie zainteresowań raczej na sprawach klimatu i mikroklimatu niż na sprawach meteorologii, z drugiej zaś dość duży dystans do spekulacji. Nie był to więc umysł spekulatywny, lecz konkretystyczny, przywiązany mocno do tego co faktyczne.

Trudno byłoby także udzielić odpowiedzi na pytanie czy jego poglądy wpisują się w stanowisko antyesencjalizmu, co jest dość charakterystycznym poglądem dla epigonów pozytywizmu. Nie poszukiwał jakiś pozazjawiskowych istotności, ale wydaje się mimo tego, że podzielał pogląd co do istnienia trwałych istotowych struktur rzeczy. Co charakterystyczne w dyskusjach na temat obserwowanej zmienności klimatycznej, w tym ocieplenia klimatu, był raczej skłonny wskazywać na niedostatki danych historycznych dla porównywania danych z pomiarów niż na istnienie trwałego trendu. Jego zdaniem zmienność ta mieści się w ramach stabilności klimatycznej ocenianych w dłuższych okresach czasu. Niestety stosunkowo nieodległy okres dokonywania systematycznych pomiarów skłania niektórych uczonych do odrzucania regularności i wykorzystywania czasowych fluktuacji w zakresie stanu atmosfery do ekstrapolacji i orzekania o istnieniu stałych i nieodwracalnych trendów. Warto przy tej okazji dodać, że katastroficzne wizje ocieplenia klimatu raczej nie znajdowały u niego wielkiego uznania. Uważał, że w ogóle człowiekowi przypisuje się zbyt wielki wpływ na kształtowanie atmosfery i w wyniku tego globalne zmiany klimatyczne, więc ani podzielał pesymizmu tych, którzy czynnikom antropogenicznym przypisywali duży wpływ na obserwowalne ocieplenie, ani optymizmu tych, którzy sądzą że działaniami ludzkimi można znacząco ograniczyć to zjawisko. W skali lokalnej działalność człowieka może znacząco wpływać na stan atmosfery, a więc mikroklimat jest wypadkową działania człowieka i przyrody, ale w skali makro ujawnia się przede wszystkim potęga przyrody.

Wykraczanie poza stanowisko pozytywizmu, modne wśród przyrodników, ujawniało się u Prof. K. Marciniaka także w obszarze stosowanych metod badawczych. W późniejszych publikowanych pracach naukowych oraz w pracach badawczych, którymi kierował, stosowano metody badawcze właściwe dla nauk społecznych. Szczególnie często używano metody sondażu diagnostycznego, zwłaszcza techniki ankiety. Badano atrakcyjność turystyczną, motywację, satysfakcję konsumentką czy też opinie na temat kierunków wyjazdów turystycznych. Na ogół były to badania reprezentacyjne, a więc przy opracowywaniu danych stosowano metodę analizy statystycznej i wnioski statystyczne. W związku z tym trzeba jednak przyznać, że omawianemu autorowi bliższe były metody ilościowe niż jakościowe. Raczej rzadko stosowano w kierowanych przez niego badaniach metody socjometryczne czy też metodę analizy dokumentów lub treści. Większość prac dyplomowych, którymi kierował na Uczelni, to prace oparte na badaniach empirycznych oraz badaniach stosowanych.

Omawiając poglądy Prof. K. Marciniaka na naukę, trzeba przyznać, że jego szerokie zainteresowania badawcze i ukierunkowanie na turystykę, zwłaszcza zdrowotną i uzdrowiskową, prowadziły go do zainteresowania badaniami prowadzonymi w zespołach wielodyscyplinarnych. Chociaż nie porzucił nigdy zainteresowania badaniami monodyscyplinarnymi, zawsze czuł się geografem – klimatologiem, to dostrzegał ogromną rolę badań multi- czy też interdyscyplinarnych, w tym szczególnie w zakresie turystyki. Nie można pominąć także faktu, że wielokrotnie postulował i inicjował tworzenie różnych zespołów badawczych, co raczej kończyło się udanymi badaniami i interesującymi wynikami. Przy tej okazji trzeba zaznaczyć, że osobiście kierował zespołami badawczymi, a dwukrotnie wyprawami do Arktyki, gdzie zespoły Instytutu Geografii UMK prowadziły badania klimatyczne i glaciologiczne, korzystając z założonej tam stacji badawczej. Był jednak przedstawicielem raczej starej szkoły badawczej, która dążyła do uogólnień naukowych drogą rozumowań indukcyjnych niż do stawiania śmiałych hipotez i ich weryfikacji przez dane pochodzące z badań. Falsyfikacjonizm nie był dominującym podejściem metodologicznym jego badań.

Szerokie zainteresowania naukowe, przekraczające ramy dziedzin nauki, czytiły Prof. K. Marciniaka z czasem raczej typ uczonego generalistę niż specjalistę. To dawało mu jednak łatwość stawiania problemów o istotnym znaczeniu dla życia społeczności lokalnych. Interesowały go kwestie rozwoju metropolii bydgosko-toruńskiej, kwestie rozwoju turystyki zdrowotnej w województwie kujawsko-pomorskim, itd. Ze swobodą dyskutował kwestie wykraczające poza jego czysto zawodowe zainteresowania. Szczególną otwartość i zainteresowanie wykazywał rozwojem informatyki, a także informatyzacją poszczególnych dziedzin życia. To zrozumienie i podziw, jakie wiązał z rozwojem techniki komputerowej, podbudowane było osobistymi doświadczeniami wyniesionymi w młodości związanymi z programowaniem maszyn obliczeniowych i elektroniczną techniką obliczeniową, z którą zapoznał się na studiach doktoranckich w Uniwersytecie Łódzkim.

Na koniec tej części opracowania warto odnieść się jeszcze do kwestii związanych ze stanowiskiem fundacjonizmu. Nie snuł co prawda wizji hierarchicznych struktur w nauce, ani też nie miał szczególnego uwielbienia dla wyróżnionych grup nauk, zwłaszcza dla częstego wśród przyrodników w odniesieniu do nauk ścisłych; nie był też „opętany” poszukiwaniem pewności czy kartezjańskiego ostatecznego punktu oparcia. Omawiany autor, chociaż w nauce upatrywał najbardziej ewidentny przykład racjonalności ludzkiej, to jednak miał świadomość, że predykat „prawdziwości” nie da się w jednoznaczny sposób odnosić do teorii naukowych. Te fluktuują – powstają, rozwijają się, a następnie zostają odrzucone i zastępowane innymi, bardziej ogólnymi. Wiele z elementów składowych teorii obowiązujących okazuje się niezgodnych z nowo odkrytymi faktami. Wydaje się przy tym, że mało uwagi zwracał on na ontologiczne założenia teorii naukowych,

gdyż zawsze bardziej interesował go komponent empiryczny lub jego uogólnienia (prawa naukowe), niż metafizyczne uwarunkowania tworzonych teorii naukowych. Z drugiej jednak strony nauki empiryczne uważał za rodzaj zwierciadła odbijającego empiryczną rzeczywistość niż instrument opanowywania świata lub panowania nad nim.

Podsumowując poglądy omawianego autora na naukę należy podkreślić, że pomimo, iż jego umysłowość, postawa badawcza i warsztat badawczy były kształtowane w atmosferze dominującego wśród przedstawicieli nauk szczegółowych pozytywizmu, właściwego czy nawet typowego dla środowiska naukowego przyrodników, to jednak nie zamknął się on w ramach dogmatycznej i ciasnej umysłowości wyznaczonej przez paradygmat badawczy sprowadzającej naukę jedynie do kolekcji faktów lub co najwyżej tworzenia z nich uogólnień. Nie spoglądał też na naukę jedynie przez pryzmat matematycznego przyrodoznawstwa jako swoistego wzoru doskonałości pracy naukowej. Nie redukował zatem nauki do wąskiej klasy dyscyplin o bazie empirycznej, które nastawiane są głównie na eksplorację nowych faktów lub falsyfikację hipotez badawczych, jak czynią to np. przedstawiciele nauk przyrodniczych czy też co jest szczególnie modne wśród przedstawicieli nauk behawioralnych. Co warto podkreślić, dostrzegał swoistość humanistyki, jej odrębność przedmiotową i metodologiczną w stosunku do pozostałych nauk. Dzielił z nimi zwłaszcza respekt do słowa, kunszt pisarski, lekkość stylu, a zwłaszcza cierpliwość i wytrwałość w doskonaleniu tekstu. Te przymioty jego własnego stylu pisarskiego, a także z czasem ukształtowana skłonność do poprawiania i doskonalenia tekstów innych pozwoliły mu przyjmować zadania redakcyjne. Większość jego późniejszych dokonań w zakresie twórczości naukowej miała charakter redakcji naukowych monografii wieloautorskich albo prac zbiorowych. Niezwykle cieszyła go wiadomość, że jego publikacja naukowa z 1988 r., przygotowana wspólnie z Prof. dr hab. Krzysztofem Kożuchowskim z Uniwersytetu Łódzkiego¹, znalazła duże uznanie wśród klimatologów estońskich², którzy przywołali ją w swojej publikacji z 2012 r. Zamierzał w najbliższym okresie powrócić do podjętego wówczas tematu badawczego i wspólnie z ww. autorem go kontynuować. Innym przedsięwzięciem planowanym przez omawianego autora, o którym mówił jako o swoistym testamencie, była monografia o charakterze krajoznawczym, dotycząca miejsca jego pochodzenia, tj. Drobnina, w powiecie leszczyńskim. Plany te potwierdzają jedynie fakt, że książka autorstwa Tomasza Skorupki pt. *Kto przy Obrze temu dobrze* oraz praca jego syna Tomasza a zarazem ojca Stanisława Helsztyńskiego, wybitnego anglisty i amerykanisty z UW, pt. *Moje morgi i ka-*

¹ Chodzi o artykuł: Kożuchowski K., Marciniak K., 1988, *Variability of mean monthly and semiannual precipitation totals in Europe in relation to hemispheric circulation patterns*, Journal of Climatology, Vo. 8, s. 191-199.

² Zob. Kaupo M., Mait S. and Jaak J., *Climatology of cyclones with a southern origin, and their influence on air temperature and precipitation in Estonia*, Boreal Environment Research, Vol. 17 (2012), s. 363-367

torgi, wywarły ogromny wpływ na Prof. K. Marciniaka, zwłaszcza w okresie dzieciństwa i młodości³.

2. Szkolnictwo wyższe w poglądach Prof. K. Marciniaka

Poglądy omawianego autora na temat szkolnictwa były kształtowanie zarówno przez 1) lekturę dzieł i opracowań dotyczących szkolnictwa wyższego w Polsce i na świecie, 2) obserwację prowadzoną w trakcie długiego okresu życia związanego z uczelniami, w tym okresie studiów, zdobywania stopnia naukowego oraz długiego okresu pracy zawodowej jako nauczyciel akademicki 3) okresu pracy na stanowiskach kierowniczych, gdzie prowadził pracę organizacyjną w zakresie kształcenia i podejmował decyzje w tym zakresie, dzięki czemu mógł bezpośrednio mógł wpływać na kształt działalności naukowej i dydaktycznej uczelni. Warto zatem na początku przytoczyć kilka faktów z życia Prof. K. Marciniaka, które dają głębszy ogląd wyżej wygłoszonych stwierdzeń. Warto zatem zauważyć, że Prof. K. Marciniak znał z własnego doświadczenia różne środowiska akademickie w Polsce, a także poza nią, w tym środowiska uniwersyteckie aż 4 miast, tj. Gdańska, gdzie kontynuował studia w zakresie geografii i gdzie uzyska tytuł zawodowy mgra geografii, Poznania, gdzie odbywał studia podyplomowe w zakresie wychowania obywatelskiego, w Łodzi, gdzie odbywał studia doktoranckie i gdzie uzyskał stopień naukowy dra w zakresie geografia w specjalności klimatologia oraz Torunia, gdzie podjął pracę w charakterze adiunkta i kontynuował ją w Bydgoszczy. Łącznie – jak stwierdza Prof. dr hab. Gabriel Wójcik, autor opracowania na temat działalności naukowej, edukacyjnej i organizacyjnej Prof. K. Marciniaka – poświęcił własnemu kształceniu formalnemu 24 lat, pracy na uniwersytecie 27 lat, a pracy w uczelni niepublicznej, tj. Wyższej Szkole Gospodarki, 16 lat. Z uczelniami, w których był zatrudniony w roli nauczyciela akademickiego związany był prawie 43 lata. W tym okresie zdobywał doświadczenie dydaktyczne poprzez kilkuletnią współpracę z innymi uczelniami, m.in. jako wykładowca Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, a poprzez okres sprawowania kierowniczych funkcji w UMK, a zwłaszcza na WSG jako Prorektor i Rektor, poznał inne uczelnie publiczne i niepubliczne w Polsce i za granicą.

Niezależnie od powyżej wymienionych faktów, warto nadmienić, że przed rozpoczęciem kariery uniwersyteckiej wiele lat pracy zawodowej poświęcił najpierw szkole podstawowej, następnie szkole ponadpodstawowej, aż wreszcie jednostce naukowej, tj. Instytutowi Balneoklimatycznemu w Poznaniu. Omawiany autor niejednokrotnie podkreślał z chlubą, że posiada rzadko spotykane, żeby

³ Uwagi te znajdują potwierdzenie w publikacji dotyczącej K. Marciniaka, autorstwa jego kolegi, współpracownika i mentora Gabriela Wójcika. Por. Wójcik G., *Działalność naukowa, edukacyjna i organizacyjna profesora WSG doktora Kazimierza Marciniaka*, w: *Problemy nauki i szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy*, red. R. Maciołek, W. Maik oraz K. Sikora, Bydgoszcz 2010, S. 16.

nie powiedzieć unikatowe, doświadczenie dydaktyczne na wszystkich poziomach kształcenia, od edukacji przedszkolnej, przez szkołę podstawową, ponadpodstawową po edukację uniwersytecką.

W jego poglądach na szkołę wyższą dominował akcent ścisłego powiązania edukacji z badaniami naukowymi. W gruncie rzeczy nawet większy akcent kładł na badania niż na edukację, którą niezależnie od tego traktował niezwykle poważnie, a która zawsze była mu niezwykle bliska, gdyż angażował się w nią osobiście z niezwykłą ochotą, chociaż nigdy nie brał udziału w pogoni za zajęciami. Być może wynikało to z przekonania, że zbyt wielka liczba zajęć lub zajęcia, wykraczające poza jego ramy doświadczenia naukowego, będą ze szkodą dla ich jakości. Podczas pracy w uczelni niepublicznej ten stosunek do badań naukowych jako fundamentu kształcenia nieco uległ zmianie, zwłaszcza kiedy kolejne reformy szkolnictwa wyższego nie pozostawiały złudzeń, że zmierza się do ukonstytuowania dwóch typów uczelni, akademickich - badawczych i zawodowych - niebadawczych. Ale i wówczas uważał, że uczelnia, choćby i zawodowa powinna prowadzić jakiś rodzaj działalności naukowo-badawczej. Wkraczając w mury uczelni niepublicznej, która prowadziła specjalności zawodowe, musiał się w niedługim czasie zmierzyć z oceną jakości kształcenia prowadzoną przez Komisję Akredytacyjną Wyższego Szkolnictwa Zawodowego. Od tego czasu akademickość, która w jego przekonaniu objawia się w integracji badań naukowych z dydaktyką, stała się programem, który starał się usilnie wdrożyć w WSG, zwłaszcza, gdy pełnił funkcję rektora. W tym sensie można Prof. K. Marciniaka uważać, za osobę niezwykle przywiązaną do modelu uczelni (uniwersytetu) klasycznej, typu humboldtowskiego. Osobiście doceniał przenoszenie pewnych interesujących rozwiązań w zakresie organizacji uczelni ze świata anglosaskiego, zwłaszcza implementację modelu tzw. uniwersytetu przedsiębiorczości, ale model kontynentalny, był chyba bliższy jego wizji szkoły wyższej, jej funkcji i zadań. W rozmowach prywatnych podkreślał akademicki wymiar uczelni, niezależnie od przyjętych rozwiązań prawnych i dywersyfikacji w obrębie szkolnictwa wyższego wprowadzanych przez kolejne rządy. Chociaż nie znał zbyt dobrze tradycji przedwojennej szkoły wyższej, nie był wszak historykiem, zwłaszcza nie stykał się z zbyt często z przedstawicielami Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, pod tym względem lepiej były mu znane dzieje Uniwersytetu Wileńskiego, którego tradycja była poniekąd kultywowana na UMK w Toruniu, to zawsze podkreślał intelektualną więź, jaka łączy go ze środowiskiem akademickim Uniwersytetu Jana Kazimierza. Z tegoż bowiem Uniwersytetu wywodził się jego opiekun naukowy a zarazem promotor doktoratu na UŁ prof. dr hab. Stanisław Zych, uczeń innego wybitnego polskiego geografa i kartografa Eugeniusza Romera, którego losy były ściśle związane z Wszechnicą Lwowską. Ten światowej sławy uczoney i zasłużony dla niepodległości kraju patriota, ekspert i uczestnik obrad ENTENTY, które zakończyły się podpisaniem Traktatu Wersalskiego po I wojnie światowej, odegrała niezwykle rolę w ustalaniu (poszerzaniu)

powojennych granic II Rzeczypospolitej. Po drugiej wojnie światowej trafił na Wszechnicę Krakowską, gdzie kontynuował karierę naukową. Można sądzić, że wzorce i konwenanse pracy i kariery akademickiej Uniwersytetu Jana Kazimierza tą pośrednią drogą wpłynęły na poglądy i przekonania Prof. K. Marciniaka.

Z powyższym podejściem do funkcji i zadań uczelni blisko pozostawała jego wizja środowiska akademickiego jako społeczności, połączonej szczególnego typu więzią. Omawiany autor niezwykle wysoko cenił rangę ukształtowanego przez wieki etosu nauczyciela akademickiego a i etosu studenta. Idea akademickości niczym idea uniwersytetu zawsze ożywiała jego poczynania niezależnie od uczelni, w której pracował jako nauczyciel akademicki. Podczas pracy na WSG uważał za swoją misję wdrażanie tej idei w praktykę życia uczelnianego. Warto nadmienić, że uważał on ponadto, że nauczyciel akademicki powinien traktować tę wspólnotę nie jako miejsce pracy, lecz jako drugi dom. Powinien w tej społeczności, prowadząc studia, badania, dyskusje naukowe, itp. spędzać znacznie więcej czasu niż przewidują to formalne wymogi. Niezwykle wysoko cenił sobie także ceremoniał akademicki. Starał się we właściwym sobie zakresie wprowadzać elementy ceremoniału akademickiego w życie WSG i osobiście sprawować pieczę nad organizacją i przebiegiem różnych uroczystości. Uwidaczniało się to przede wszystkim w trakcie uroczystości inauguracji roku akademickiego, dyplomatorium czy obchodzonego w maju święta uczelni. Do tej kategorii spraw zaliczał też obchody wszelkich jubileuszy, zwłaszcza jubileuszy pracy twórczej. Jego zdaniem ceremoniał ten ociepla relację międzyludzką i wprowadza do wspólnoty obok etosu pracy także etos świętowania. A świętowanie obok pracy jest ważnym czynnikiem tworzenia wspólnoty akademickiej. Uważał przy tym, że integracja wewnętrzna zarówno wśród pracowników uczelni, wśród studentów jak i tych dwóch grup ze sobą jest podstawowym zadaniem osób sprawujących kierownicze funkcje w szkole wyższej.

Niezwykle ważnym polem jego zainteresowań i działań stanowiło kształcenie. Obok osobiście wykonywanych zadań dydaktycznych, przez wiele lat organizował kształcenie jako Prorektor ds. kształcenia, a następnie jako Rektor WSG. Po pierwsze uważał, że kształcenie formalne nie wyczerpuje wszystkich możliwych form edukacji w szkole wyższej. Zwracał uwagę na potrzebę samokształcenia studentów i na nauczanie zasad i metod tego kształcenia. Znane są jego upodobania do rozpoczynania zajęć dydaktycznych z nową grupą studentów od przypomnienia czym są studia i czym się różnią od nauki w szkołach niższego typu, co znajdowało zawsze duże uznanie wśród studentów. Po drugie niezwykle cenił edukację nieformalną, a więc pracę w kołach naukowych i kołach zainteresowań. Uważał, że ta forma zaangażowania studentów w życie naukowe uczelni jest kuźnią przyszłych naukowców. Z kół zainteresowań szczególnie bliskie były mu zespoły chóralne, których był orędownikiem i dzięki jego zabiegom taki akademicki chór rzeczywiście powstał w WSG. Ubolewał,

że znajomość zasad i metod kształcenia w szkole wyższej, czy też generalnie dydaktyka szkoły wyższej jest stosunkowo słabo znana nauczycielom akademickim. Jako wychowanek Liceum Pedagogicznego w Lesznie, a następnie student Studium Nauczycielskiego w Poznaniu, niezwykle wagę przykładął do profesjonalizmu zawodu nauczycielskiego. Wyrażał dezaprobatę dla prób zatrudniania osób bez przygotowania pedagogicznego na stanowisku nauczyciela akademickiego. Uważał, że w tym zawodzie niezbędna jest wszechstronna wiedza humanistyczna i społeczna, a szczególnie wiedza z zakresu dydaktyki szkoły wyższej, a także wieloletnia praktyka w placówkach edukacyjnych. Jak wcześniej już wspomniano szczylił się taką praktyką zdobytą na niższych szczeblach edukacji. Cenił bardzo prace z zakresu dydaktyki Wicentego Okonia i zalecał je do studiowania młodszym kolegom, a wśród nich przede wszystkim pracę pt. *Elementy dydaktyki szkoły wyższej* tego autora⁴.

Na nowe formy, metody i technik kształcenia spoglądał dość podejrzliwie. Nie kwestionował wykorzystania komputerów w procesie kształcenia, ale piętnował zły użytek, jaki robią nauczyciele akademicy z tego narzędzia w nauczaniu. Uważał, że narzędzie nauczania, jakim staje się komputer, prezentacja multimedialna czy praca zdalna nauczyciela ze studentami, może podnieść jakość kształcenia, w tym efektywność nauczania, ale jedynie w przypadku doświadczonych nauczycieli lub też nauczycieli, którzy refleksyjnie i krytycznie podchodzą do wykonywania swoich zadań edukacyjnych. Niestety zbyt często jego zdaniem, te nowe środki nauczania są zasłoną dla niskich kwalifikacji nauczyciela, dla nieumiejętności lub nieudolności organizacji pracy w grupie, czy też jako fajerwerki, które przysłaniają treści kształcenia. Podobnie krytycznie podchodził do przenoszenia form nauczania korporacyjnego do świata akademickiego. Drażniło go np. wprowadzanie nazw typu „burza mózgów” do sylabusów i traktowanie tej metody jako pełnoprawnej metody wykorzystywanej w kształceniu akademickim. Negatywna ocena wykorzystywania nowych technik komputerowych w nauczaniu nie podważa jednak jego entuzjazmu, jakim się na ogół wykazywał w stosunku do rozwoju techniki, w tym techniki badawczej.

Był przyzwyczajony do wszystkich klasycznych form nauczania, takich jak: wykład, ćwiczenia, czy też seminarium. Szczególny pietyzm wykazywał w stosunku do seminarium dyplomowego, które osobiście bardzo chętnie prowadził. Uważał, że seminarium jest typową i najlepszą formą dydaktyki szkoły wyższej. Dzięki tej formie nawiązują się bardziej bezpośrednie intelektualne więzi między studentami i prowadzącym nauczycielem akademickim. Był przekonany, że dzięki tej formie pracy ze studentami następuje pogłębienie wiedzy i indywidualizacja procesu kształcenia. Z pracą na seminariach wiąże się przygotowywanie prac dyplomowych. Był często i chętnie wybierany przez studentów na opiekuna

⁴ Zob. Okoń, W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.

naukowego pracy dyplomowej, licencjackiej lub magisterskiej, pomimo tego, że był niezwykle wymagającym i surowym w tej roli. Jego mistrzowsko w zakresie stylu pisarstwa naukowego i jego skrupulatność odwzorowania myśli w słowa budziły uznanie i szacunek wśród studentów, ale także niekiedy i lęk wśród tych, którzy umiejętności w tym względzie były na niskim poziomie. W ramach swojej specjalizacji naukowej, zwłaszcza na kierunkach studiów geografia, był autorem koncepcji ćwiczeń terenowych specjalistycznych w zakresie klimatologii. Prowadził je niezwykle chętnie jako pracownik Katedry Meteorologii i Klimatologii na UMK, a potem w ramach kierunku „geografia” prowadzonego przez Wydział Turystyki i Geografii WSG. Ćwiczenia te miały charakter kilkudniowych wizyt studyjnych w różnych wyspecjalizowanych ośrodkach badawczych w zakresie meteorologii i klimatologii, np. IMiGW w Warszawie, Centralne Obserwatorium Geofizyczne PAN w Belsku k. Grójca, Obserwatorium Elektryczności Atmosfery w Świdrze, itd. Łączył w ten sposób wiedzę z umiejętnościami, praktykę z teorią, a także poznanie z doświadczeniem. Nie bez znaczenia była dla niego w trakcie tych wyjazdów, zaznajomienie studentów z Warszawą i okolicami. Walory naukowe wyjazdu uzupełnione były walorami krajoznawczymi. Podobnie ze studentami WSG organizowała w trakcie wakacji kilkudniowe zajęcia związane z prowadzeniem obserwacji i pomiarów odpowiednich wskaźników atmosfery na terenach rekreacyjnych uczelni za pomocą aparatury zakupionej do planowanej stacji meteorologicznej i klimatycznej na terenie uczelni. Prowadził także zajęcia z zakresu metodologii badań, w ramach przedmiotu „metody badań i opracowań meteorologicznych i klimatycznych”. Z wszystkich form nauczania akademickiego najmniej cenił sobie wykłady. Ani nie podejmował ich zbyt chętnie osobiście, ani też nie forsował je w planach i programach studiów. Wydaje się, że uważał je za formę jedynie receptywną o niskiej skuteczności. Przy tym uważał, że wykład powinien być majstersztykiem, powinien być na tyle interesujący czy nawet porywający, żeby zatrzymać uwagę studentów. Miał dostarczać nie tylko treści poznawcze, ale także wrażenia estetyczne, wynikające z formy i elegancji ustnego przekazu. Przy tej okazji warto nadmienić, że często użalał się nad niskim poziomem umiejętności kluczowych współczesnych studentów, tj. umiejętności słuchania, pisania, mówienia i czytania. Biblioteka była zawsze oczkiem w jego głowie. Troszczył się o zbiory i zależało mu bardzo na rozwoju czytelnictwa. Niska frekwencja studentów w czytelni wzbudzała jego nieufność w stosunku do nauczycieli akademickich. Uważał, że powinni oni zobowiązywać studentów do poszerzania swojej wiedzy poprzez pracę z książką. Pośrednie formy nauczania, takie jak: konwersatoria, warsztaty czy projekty tolerował, chociaż nie wyrażał w stosunku do nich entuzjazmu. Z nich wszystkich większą wagę przywiązywał tylko do projektów o charakterze inżynierskim, które jego zdaniem odgrywają bardziej istotną rolę w kształceniu na kierunkach studiów związanych z dziedziną nauk technicznych (inżynierskich).

Co to form weryfikacji zakładanych efektów kształcenia czy sprawdzenia stopnia opanowania przez studenta wiedzy, w tym także różnych umiejętności uważał za dopuszczalne różne formy egzaminu, a więc zarówno ustnego jak piśmennego. Kwestionował jednak rolę testu, która to metoda – w jego opinii – posiada wiele wad i w bezmyślny sposób jest nagminnie stosowana. Jego zdaniem po pierwsze uniemożliwia sprawdzenie umiejętności wypowiedziania się studenta, ocenę jego toku myślenia, umiejętności przeprowadzania rozumowań, rozwiązywania problemów, itp. Po drugie testy kodują u studenta przekonanie, że wiedza sprowadza się do zapamiętywania jedynie faktów lub ich uogólnień, definicji, twierdzeń, czy regułek. Nie odrzucał stosowania testu jako metody weryfikacji efektów kształcenia w niektórych obszarach wiedzy, zwłaszcza w ramach poszczególnych jednostek dydaktycznych, np. w celu uzyskania zaliczenia z części ćwiczeń audytoryjnych, czy konwersatorium. Wykluczał ją jednak jako właściwą formę przeprowadzania egzaminu. Jako zwolennik tekstu, osobiście najczęściej stosował w tym zakresie różnego rodzaju opracowania, wypracowania i pisemne prace zaliczeniowe.

Zakończenie

Poglądy Prof. Kazimierza Marciniaka na naukę i szkołę wyższą kształtowały się w konfrontacji jego wiedzy zdobytej w trakcie długiego okresu edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej z porównywanym, a nawet nieco dłuższym okresem stażu zawodowego odbywanego w instytucjach naukowych i w uczelniach. Chociaż nie da się na podstawie jego prac publikowanych i niepublikowanych, jego zapisków, czy świadectw ustnych potwierdzić, że posiadał on jakąś koncepcję nauki i szkoły wyższej, to jednak jego przekonania w tym względzie układają się w jakąś spójną całość, która warta jest przypomnienia i przeanalizowania.

Spśród najbardziej ogólnych jego przekonań w kwestiach nauki, warto podkreślić nierozzerwalny związek kształcenia z badaniami naukowymi, trzymanie się empirii i zdroworozsądkowe podejście do faktów i związków przyczynowo-skutkowych, krytyczne podejście do uogólnień i teorii naukowych, pluralizm metodologiczny, społeczną doniosłość nauki dla rozwoju społecznego i gospodarczego. W kwestii szkolnictwa wyższego, trzymanie się modelu uniwersytetu klasycznego, przy otwartości na rozwiązania, które pochodzą ze współczesnych uniwersytetów zachodnich, zwłaszcza amerykańskich. Traktowanie uczelni jako zintegrowanej wokół zadań poznawczych wspólnoty, wpieranej przez ukształtowane przez wieki wzorce pracy akademickiej i świętowania. Zgodnie z Jego przekonaniem zawód nauczyciela akademickiego wymaga gruntownego przygotowania do tego zawodu, wymaga szerokiej i głębokiej wiedzy humanistycznej, i doświadczenia nabytego pod okiem, najlepiej koryfeusza nauki. Wedle

poglądów omawianego autora, brak takiego gruntownego przygotowania i wiedzy z zakresu dydaktyki powoduje, że wszelkie nowe środki nauczania i metody, przynoszą więcej szkody niż pożytku. Preferowanie spośród form zajęć seminarium i prac o charakterze pisemnym, co rozwija nie tylko wiedzę naukową i umiejętności badawcze, ale także przygotowuje do twórczości naukowej, uczy zasad konstrukcji tekstu naukowego, zasad redagowania, itp.

Kończąc niniejsze opracowanie warto jeszcze raz podkreślić, że osobista działalność naukowa i dydaktyczna omawianego autora potwierdzała żywione przez niego przekonania i głoszone poglądy na kwestie nauki i szkoły wyższej. Jako orędownik solidnej i rzetelnej pracy naukowej i dydaktycznej nie uległ on pokusie ani łatwej kariery akademickiej, mimo, że posiadał obszerny dorobek naukowy, ani też nie uległ różnym modom i nowinkom, które wkraczały w mury uczelni, a dotyczyły nauki i dydaktyki. Nie wdrażał pochopnie rozwiązań w zakresie kształcenia, które nie były poparte jego osobistym, albo uznawanym przez niego autorytetem. Zawsze uważał, że wysoka jakość badań naukowych i nauczania, chociaż w pewnych warunkach jest bardzo trudna do osiągnięcia, to powinna przynajmniej przyświecać działaniom nauczyciela akademickiego. Sam starał się temu przekonaniu dawać jak najlepszy przykład.

Bibliografia:

1. Źródła:

- Marciniak K., Profesor dr hab. Gabriel Wójcik w 70 rocznicę urodzin, AUNC, Geografia 31, s. 7-19., Warszawa 1999.
- Marciniak K., *Polarnik i klimatolog: siedemdziesięciolecie urodzin prof. Gabriela Wójcika*, Głos uczelni, nr 1, Toruń 2001, s.12,
- Marciniak K., *Współpraca międzyuczelniana z Tuluzą*, Promocje kujawsko-pomorskie, R.9, nr 3, Toruń 2001, s.17.
- Marciniak K., *To była trafna decyzja*, Kurier Uczelniany WPSTiH, wyd. jubileuszowe, Bydgoszcz 2004, s. 11.
- Marciniak K., *Na szóste urodziny*, Kurier Uczelniany WPSTiH, wyd. jubileuszowe, Wyd. WSG, rok IV, nr 14, Bydgoszcz 2005, s. 7.
- Marciniak K., *Sprawozdania i zapiski*, Materiały nieopublikowane z lat 2000-2016, 10 zeszytów, Bydgoszcz 2017.
- Wójcik G., Przybylak Z., Marciniak K., Klejna M., *Działalność naukowa*, w: *Działalność naukowa i dydaktyczna Zakładu Klimatologii Instytutu Geografii UMK w latach 1947-2007*. Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007, s.49-92.
- Wójcik G., Marciniak K., Uscka-Kowalkowska, *Działalność dydaktyczna: Działalność naukowa i dydaktyczna Zakładu Klimatologii Instytutu Geografii UMK w latach 1947-2007*. Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007, s.93-106.

2. Opracowania:

Maciołek R., *Działalność Jubilata JM rektora Profesora Kazimierza Marciniaka w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy w latach 2000-2010*, w: Problemy nauki i szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy, (red.), R. Maciołek, W. Maik oraz K. Sikora, Bydgoszcz 2010, s.25-38.

Wójcik G., *Działalność naukowa, edukacyjna i organizacyjna profesora WSG doktora Kazimierza Marciniaka*, w: Problemy nauki i szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy, (red.), R. Maciołek, W. Maik oraz K. Sikora Bydgoszcz 2010, s. 15-24.

Alicja Kozubska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

REFLEKSJE O JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

THE REFLECTION ON QUALITY OF HIGHER EDUCATION

Streszczenie: W artykule dokonuję analizy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym w Polsce w ostatnim 30-leciu. Wychodząc od rozumienia pojęcia „jakość” szczególnie zajmuję się jakością kształcenia. Najwięcej uwagi poświęcam różnorodnym uwarunkowaniom jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, podkreślając znaczenie trzech najistotniejszych elementów, tj: środowiska akademickiego – państwa – rynku. Przewaga wpływu któregoś z tych elementów niesie za sobą określone skutki. Analizuję cele i funkcje oceniania jakości kształcenia, podkreślając konieczność łączenia oceny zewnętrznej z wewnętrznym systemem zapewniania jakości kształcenia. Wskazuję na przyczyny oraz warunki skuteczności wprowadzanych w ostatnich latach zmian, w tym Krajowej Ramy Kwalifikacji, podejmuję również próbę analizy niektórych bariery mających wpływ na ostateczny efekt tych zmian.

Abstract: The article analyzes the quality of education in higher education in Poland in the last 30-year period. Starting from the understanding of the notion of quality, the author focuses on the quality of education. Special attention is paid to various determinants of education quality in higher education, emphasizing the importance of three key elements, namely: the academic environment - state - market. The prevailing influence of one of these elements entails certain effects. The roles and objectives of assessing the quality of education are analyzed, stressing the need to combine external assessment with the internal system of quality assurance. The author points to the causes and conditions for the effectiveness of the changes introduced in recent years, including the National Qualifications Framework. Also an attempt is made to analyze some of the barriers that affect the final result of these changes.

Słowa kluczowe: edukacja, jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym, procedury oceny jakości, zmiana jako kategoria edukacyjna

Key words: education, quality of education in higher education, quality assessment procedures, change as an educational category

Wprowadzenie

M. Szymański pisze, iż: *W czasach współczesnych edukacja stanowi najbardziej rozbudowaną dziedzinę życia. (...) Coraz bardziej zbliżamy się do sytuacji, w której*

każdy człowiek będzie kształcił się stale lub dorywczo, intensywnie lub z mniejszym natężeniem, w sposób mniej lub bardziej zorganizowany, grupowo lub indywidualnie. Kształcenie i samokształcenie, wychowanie i samowychowanie stanowią istotne składniki biografii każdego człowieka. (...) Współczesne przemiany społeczne i gospodarcze nieustannie poszerzają zakres obiektywnie istniejących oraz postrzeganych subiektywnie zadań i potrzeb edukacyjnych¹. Dynamika życia społecznego, rozwój ekonomiczny, nowe technologie wymagają nowych kompetencji, renowacji wiedzy i umiejętności. Wzrasta w związku z tym świadomość konieczności kształcenia się przez całe życie we wszystkich zawodach. Konieczność zmiany zawodu, miejsca pracy, podejmowanie nowych ról społecznych czy choćby skuteczne działanie w różnych obszarach codzienności sprzyja rozwijaniu potrzeb edukacyjnych. To z kolei prowadzi do wzrostu wskaźnika skolaryzacji, zdobywania przez coraz większą grupę ludzi średniego i wyższego wykształcenia, korzystania z krótszych form kształcenia (studia podyplomowe, kursy, szkolenia). Mnogość ofert edukacyjnych proponowanych przez liczne szybko powstające placówki edukacyjne, ich komercjalizacja, ograniczona selekcja kandydatów na różnych poziomach kształcenia rodzi zaś pytanie o jakość tego procesu. Z jednej bowiem strony, co należy ocenić pozytywnie, edukacja coraz bardziej dostosowuje się do potrzeb społecznych, potrzeb rynku pracy, z drugiej zaś owa dynamika generuje częste zmiany założeń, programów, podstaw prawnych, co niekoniecznie musi sprzyjać jakości.

Jakość – ujęcia definicyjne

Rozważania na temat jakości kształcenia wymagają w pierwszej kolejności zdefiniowania pojęcia „jakość”, które ma charakter złożony i kontrowersyjny, względny, o odmiennym znaczeniu w różnych kontekstach. W ujęciu słownikowym *jakość to zespół cech stanowiący o tym, że dany przedmiot jest tym a nie innym*². W znaczeniu prakseologicznym natomiast: *jakość to suma cech charakteryzujących wytwór lub samo działanie prowadzące do tego; najczęściej z oceną ze względu na jakiś istniejący obiektywnie albo idealny wzorzec rzeczowy lub wzorzec działania*³. W sensie filozoficznym *jakość to: właściwość określająca naturę przedmiotu, termin używany wówczas, kiedy natura jakiegoś przedmiotu nie może być określona precyzyjnie, lecz jedynie uchwycona w sposób ogólny, za pomocą intuicji*⁴. W sensie ekonomicznym zaś: *jakość to ogół cech i charakterystyk produktu lub usługi, które dotyczą ich zdolności do zaspokajania potrzeb z punktu widzenia klientów*⁵.

¹ M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 8–9.

² *Słownik języka polskiego*, (red.) M. Szymczak, Warszawa 1999, s. 769.

³ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław 1978, s. 92.

⁴ D. Julia, *Słownik filozofii*, Katowice 1994, s. 149.

⁵ E.W. Deming, *Out of the Crisis*, Boston 1986, s. 31.

Poddając dyskusji jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym, L. Harvey i D. Green określają pięć sposobów jej pojmowania:

- *jakość jako wyjątkowość lub doskonałość (as „exceptional” or „excellence”);*
- *jakość jako perfekcja lub zgodność (as „perfection” or „consistency”);*
- *jakość jako trafność celu (as „fitness for purpose”);*
- *jakość jako wartość uzyskiwaną z pieniędzy (as „value for money”);*
- *jakość jako transformacja uczących się (as a „transformation of the learner”)⁶.*

Inni autorzy dodają następujące:

- jakość jako usługa i satysfakcja klientów;
- jakość opisywana przy pomocy wyników, w aspekcie misji;
- jakość ujmowana w stosunku do wyników i warunków kształcenia⁷.

Jakość w uczelni odnosi się do wielu wymiarów jej funkcjonowania, na przykład do badań naukowych, do kształcenia, zarządzania, rozwoju, zasobów kadrowych, kreowania wizerunku czy też infrastruktury. Gdy mówimy więc o jakości kształcenia w uczelni, musimy pamiętać o tym, iż jest ona jedynie elementem strukturalnym i funkcjonalnym pewnego systemu. Można ją więc postrzegać zarówno w wymiarze osobowym, proceduralnym, jak i kosztowym. Wielowymiarowość pojęcia „jakość kształcenia”, różnorodność jej związków i zależności uświadamia trudność w dokonywaniu oceny tej jakości. Dlatego też gdy mówimy o jakości na danym etapie kształcenia, musimy określić metodologię jej pomiaru wskazującą na czynniki, które zostały uwzględnione, ich rangę w pomiarze, a także wzajemne zależności. Ponieważ system kształcenia zawsze jest elementem większej całości – systemu społecznego, politycznego, gospodarczego – analiza jego elementów, w tym jakości kształcenia, musi uwzględniać różnorodne uwarunkowania.

Uwarunkowania jakości kształcenia

Obecnie społeczna jakość wykształcenia uważana jest za *podstawowy warunek konkurencyjności w globalnej gospodarce*⁸. W kontekście europejskim zapewnianie jakości kształcenia wynika również z otwarcia europejskiej przestrzeni edukacyjnej, odpowiedzialności uczelni wobec studentów i interesariuszy zewnętrznych, a także konkurencji między uczelniami.

W Polsce zainteresowanie problematyką jakości kształcenia w szkole wyższej – ta bowiem stanowi główny przedmiot niniejszych rozważań – przypada na lata

⁶ Za: A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Białystok 2004, s.193–194.

⁷ Za: *ibidem*, s. 194.

⁸ J. Telep, T. Telep, Z. Wojciechowski, *Jakość kształcenia w uczelni wyższej*, Warszawa 2012, s. 28.

90. ubiegłego wieku i wiąże się szczególnie:

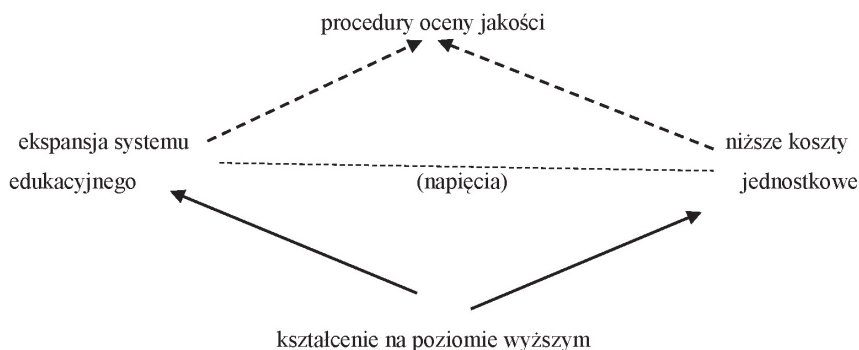
- 1) ze znaczącym wzrostem liczby studentów;
- 2) ze zmniejszającą się selekcją kandydatów będącą efektem masowości kształcenia na poziomie wyższym;
- 3) z malejącymi nakładami państwa na szkolnictwo wyższe;
- 4) z powstawaniem dużej liczby niepublicznych szkół wyższych – jako odpowiedzi na zapotrzebowanie rynku edukacyjnego;
- 5) z powstawaniem nowych kierunków studiów;
- 6) z rozwojem współpracy uczelni polskich z zagranicznymi.

Czynniki te miały zarówno negatywny, jak i pozytywny wpływ na jakość kształcenia. W Polsce do roku 2001 (nowelizacja ustawy o szkolnictwie wyższym i powołanie Państwowej Komisji Akredytacyjnej) inicjatywy dotyczące jakości kształcenia miały raczej charakter oddolny i dotyczyły przede wszystkim doskonalenia jakości kształcenia, a mniej służyły jej ocenie czy też akredytacjom.

W Polsce dynamika aktywności edukacyjnej Polaków na poziomie wyższym wzrosła w latach 90. XX wieku i pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku. W roku 1995 udział osób z wyższym wykształceniem w grupie wiekowej 25–64 lata wynosił 9,7%, a w roku 2009 już 21,2%. Wiązało się to również ze wzrostem popularności kształcenia na poziomie liceum ogólnokształcącego. Liczba osób kończących edukację na tym poziomie wzrosła w latach 1995–2009 o 23%⁹. W sytuacji dużego przyrostu w Polsce liczby osób kształcących się na poziomie średnim i wyższym nieuchronnie pojawia się pytanie: „Czy zjawisko to nie zagraża jakości kształcenia?”. Wzrost masowości kształcenia w wymienionym okresie, szczególnie na poziomie wyższym, w większości krajów UE, w tym w Polsce, doprowadził do obniżenia nakładów finansowych na jednego studenta. To z kolei spowodowało swoisty konflikt między *ekspansją systemu edukacyjnego i zmniejszaniem się jednostkowych kosztów kształcenia a jego jakością*¹⁰ (rys. 1).

⁹ *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, M. Federowicz, M. Sitek (red.), Warszawa 2011, s. 19.

¹⁰ A. Buchner-Jeziorska, *Jakość kształcenia w szkołach wyższych – podejście teoretyczne*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red.) A. Buchner-Jeziorska, S. Macioł, Warszawa 2003, s. 9.



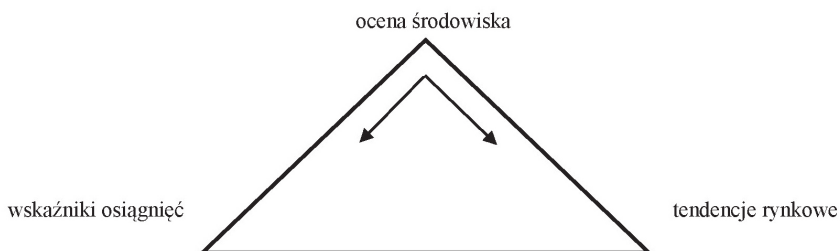
Rys. 1. Kształcenie na poziomie wyższym: konflikt w sferze jakości¹¹

Źródło: R. Barnett, *Improving Higher Education. Total Quality Care*, Buckingham 1992, s. 2.

Jakość kształcenia jest przedmiotem troski nie tylko uczelni wyższych i nauczycieli akademickich, ale również organów państwa i pracodawców.

Zdaniem B. Clarka można wyodrębnić trzy typy systemów edukacji, ze względu na dominującą siłę, która określa zasady ich funkcjonowania, w tym również jakość kształcenia. Są to systemy edukacyjne, w których:

- 1) główną rolę odgrywa środowisko akademickie,
- 2) najważniejszym decydującym jest państwo (jego agendy odpowiedzialne za edukację),
- 3) duże znaczenie mają wpływy rynku¹².



Rys. 2. Formy oceny jakości¹³

Źródło: R. Barnett, *Improving Higher Education. Total Quality Care*, Buckingham 1992, s. 2.

¹¹ Za: A. Buchner-Jeziorska, op. cit., s. 9.

¹² B. Clark, *The Higher Education System: academic organization in cross-national perspective*, London 1983.

¹³ Za: A. Buchner-Jeziorska, op. cit., s. 10.

Poszczególne szkoły wyższe funkcjonują w przestrzeni wyznaczonej przez współoddziaływanie owych sił (środowiska akademickiego – państwa – rynku). Ta „trójkątna przestrzeń” może stanowić podstawę do analizy skutków dominującego wpływu jednego z wyróżnionych elementów. Wymienione typy oddziaływań wskazują na trzy metodologiczne ujęcia oceny jakości.

Społeczność akademicka w ocenie jakości kształcenia odwołuje się przede wszystkim do ocen wewnątrzśrodowiskowych – często o charakterze nie tyle ilościowym co jakościowym, państwo preferuje wskaźniki osiągnięć, a system rynkowy jest ukierunkowany na konsumenta, jego potrzeby i zadowolenie.

Zdaniem M. Wójcickiej uwzględnianie oczekiwań zróżnicowanych grup wymaga opisywania jakości kształcenia w aspekcie:

- efektywności finansowej (zainteresowanie państwa ze względu na wydawanie publicznych pieniędzy);
- standardów akademickich (zainteresowanie środowiska akademickiego, czuwającego nad poziomem kształcenia w uczelniach i na kierunkach studiów);
- użyteczności społecznej (zainteresowanie pracodawców, rodziców, kandydatów na studia i studentów)¹⁴.

Jako obywatele zawsze będziemy odczuwali skutki wysokiej lub niskiej jakości kształcenia, która na wszystkich poziomach jest uzależniona od wielu czynników: poczynając od rozwiązań legislacyjnych, poprzez finansowe i organizacyjne, aż po to, co dzieje się w relacji mistrz (nauczyciel) – uczeń. Swoiste „zachłyśnięcie się” wzrostem liczby osób z wyższym wykształceniem powoli zanika, zaś rangi nabiera ocena rzeczywistej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Wyraźnie odzwierciedla to rynek pracy i opinie pracodawców, którzy często sami weryfikują poziom tych wskaźników w rozmowie kwalifikacyjnej poprzez stawianie kandydatowi konkretnych zadań do rozwiązania. Dokumenty potwierdzające wykształcenie nie są już w wielu wypadkach głównym kryterium oceny kandydata, co stanowi jednak pewne świadectwo braku zaufania do instytucji edukacyjnych i jakości prowadzonego w nich kształcenia. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest również możliwość zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych poza głównym trzonem struktury systemu edukacji. Zostało to dostrzeżone również przez ustawodawcę, który umożliwił w nowelizacji ustawy z 27 lipca 2005 Prawo o szkolnictwie wyższym (z późn. zm.) potwierdzanie przez uczelnie efektów uczenia się zdobytych poza kształceniem formalnym.

Jakość kształcenia, w tym na poziomie wyższym, uwarunkowana jest również wielością uczestników systemu edukacyjnego i różnorodnością ich orientacji ak-

¹⁴ M. Wójcicka, *Jakość kształcenia*, [w:] *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, red. M. Wójcicka, Warszawa 2001, s. 43.

sjologicznych. Najistotniejsze dla szkolnictwa wyższego w omawianym aspekcie są następujące grupy:

1. *Nauczyciele akademicy oraz studenci pracujący wspólnie i zainteresowani rodzajem, a także zakresem studenckich doświadczeń edukacyjnych.*
2. *Badacze akademicy zaangażowani w działalność poznawczą, której horyzont wyznaczają kolejne publikacje i aprobaty środowiska naukowego.*
3. *Menedżerowie dążący – całkiem racjonalnie – do zrównoważenia budżetu oraz znalezienia i utrzymania przez daną uczelnię miejsca na rynku usług edukacyjnych.*
4. *Pracodawcy (zarówno z przemysłu i usług, jak i ze sfery wolnych zawodów) poszukujący absolwentów o określonych zdolnościach i umiejętnościach.*
5. *Krajowe instytucje zajmujące się zasobami ludzkimi oraz decydenci szczebla krajowego.*

Każda z tych grup, tworząc mniej lub bardziej zorganizowaną sieć powiązań osób o podobnych interesach, nieuchronnie wypracowuje własną definicję jakości kształcenia, a w rezultacie – za pomocą hierarchicznego układu stosunków władzy – narzuca innym swoją definicję i wynikające z niej określone rozwiązania instytucjonalne¹⁵.

Przegląd literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, że jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym może być postrzegana w co najmniej trzech perspektywach, które niekiedy nakładają się na siebie:

- celów i funkcji instytucji szkolnictwa wyższego;
- punktów widzenia różnych grup społecznych, które są jakością zainteresowane;
- wartości przejawiających się w pewnych właściwościach, procesach, warunkach i wynikach¹⁶.

Cele i funkcje oceniania jakości kształcenia

Analiza zasad tworzenia i funkcjonowania instytucjonalnych systemów oceny jakości kształcenia w krajach UE wskazuje na różnice dotyczące: zakresu i charakteru ocen, celu oceny, sposobu oceniania, a także organizacji systemu oceniania. Różny jest charakter umocowania ustawowego krajowych instytucji oceniających, jak również przedmiot oceny (kierunek studiów, programy nauczania, wszystkie sfery działalności uczelni). W większości krajów UE zewnętrzne systemy oceny jakości kształcenia miały na celu:

¹⁵ A. Buchner-Jeziorska, op. cit., s. 11.

¹⁶ A. Krajewska, op. cit., s. 192–193.

- 1) zainspirowanie szkół wyższych do wprowadzenia wewnętrznych procesów zapewniania jakości kształcenia;
- 2) *wprowadzenie sformalizowanej procedury umożliwiającej państwu i innym uczestnikom systemu edukacji (stakeholders) rozliczanie uczelni z rezultatów ich działalności (z tytułu korzystania ze środków publicznych będących głównym źródłem finansowania szkół wyższych)*¹⁷. Choć w praktyce wyniki oceniania najczęściej nie miały żadnego wpływu na finansowanie.

Analiza jakości kształcenia wymaga więc wyróżnienia dwóch podstawowych aspektów:

- możliwości tworzenia i analizowania mechanizmów zapewniania jakości (procedury i działania służące utrzymywaniu określonych standardów);
- możliwość tworzenia i wdrażania systemów oceny jakości kształcenia (konstruowanie systemu i określenie sformalizowanych procedur jego wdrażania i stosowania)¹⁸.

Celem ostatecznym jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia studentów, zwiększenie liczby dobrych absolwentów, wzrost renomy uczelni wyższych, uzyskanie większych funduszy na kształcenie i lepsze dysponowanie nimi. Najistotniejszą funkcją zaś jest analiza mocnych i słabych stron kształcenia na poziomie wyższym i podejmowanie na podstawie tej diagnozy działań doskonalących. Dlatego też powinny współistnieć zewnętrzne systemy oceny oraz systemy wewnętrzne będące wypadkową działań wszystkich uczestników procesu dydaktycznego w uczelni wyższej.

Jakość kształcenia powstaje w systematycznych działaniach wszystkich uczestników tego procesu. Dlatego tak istotne jest niezapominanie o tworzeniu kultury jakości obejmującej budowanie poczucia wspólnoty w oparciu o:

- *wspólnie podzielane i przyjęte wartości (np. dobre stosunki międzyludzkie, partnerstwo, troska o studenta, wzajemna życzliwość, współpraca),*
- *identyfikowanie się z uczelnią,*
- *działania na rzecz poprawienia jakości w każdym aspekcie funkcjonowania uczelni,*
- *wzmacnianie roli studentów na uczelni,*
- *tworzenie okazji do integracji zespołu (...),*
- *tworzenie i pielęgnowanie tradycji,*
- *tworzenie symboli wyróżniających daną społeczność,*
- *promowanie postaw kreatywnych oraz wprowadzanie rozwiązań innowacyjnych*¹⁹.

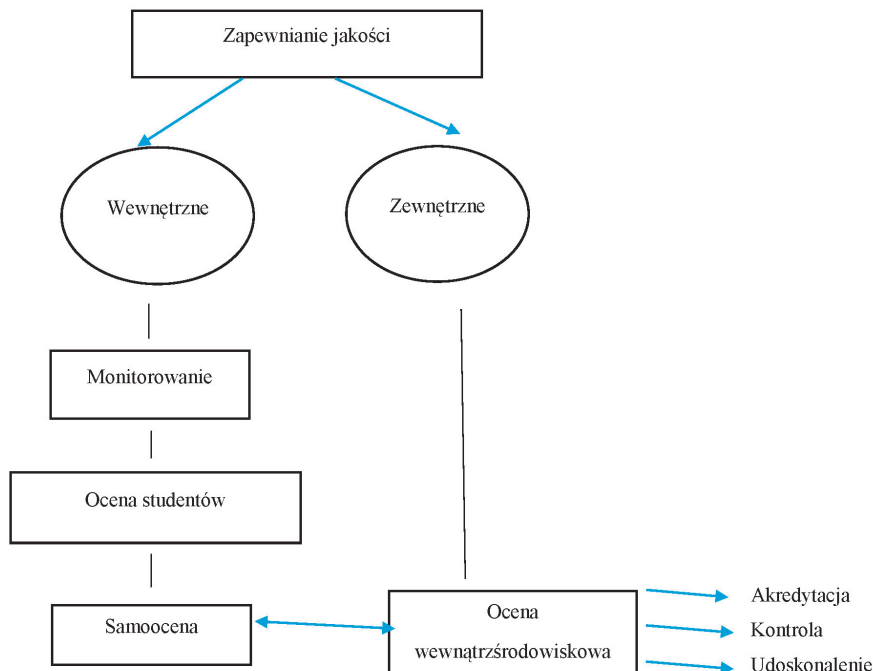
¹⁷ A. Buchner-Jeziorska, op. cit., s. 15.

¹⁸ Ibidem, s. 20.

¹⁹ J. Telep, T. Telep, Z. Wojciechowski, op. cit., s. 34.

Tworzenie kultury jakości jest przede wszystkim procesem oddolnym, w którym najistotniejszą rolę pełnią liderzy, zaś działania odgórne raczej jej nie sprzyjają. Jej znaczenie jest ogromne. Na podstawie badań dotyczących skuteczności działań na rzecz jakości stwierdzono, że kontrola jakości daje wyniki na poziomie 10% w Japonii i 30% w USA, a kultura jakości odpowiednio 90% i 70%²⁰.

Jak pisze A.I. Vroeijenstijn: *Układ odniesienia dla zapewniania jakości stanowią cele i zadania instytucji szkolnictwa wyższego. Muszą być one jasno sformułowane i spełniać wymagania zarówno naukowe, jak i społeczne*²¹.



Rys. 3. Wewnętrzne i zewnętrzne mechanizmy oceny jakości instytucji szkolnictwa wyższego²²

Źródło: A.I. Vroeijenstijn, *Kilka uwag na temat stosowania systemu zewnętrznej oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym: podstawowe zasady i warunki*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1995, nr 5, s. 172.

²⁰ Ibidem.

²¹ Za: A. Buchner-Jeziorska, op. cit. s.21; A.I. Vroeijenstijn, *Kilka uwag na temat stosowania systemu zewnętrznej oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym: podstawowe zasady i warunki*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1995, nr 5.

²² Ibidem, s. 21.

Przystępując do oceny jakości kształcenia należy odpowiedzieć sobie na podstawowe pytania dotyczące: celu, który chcemy osiągnąć; powodu, dla którego podejmujemy to działanie; sposobów dochodzenia do celu i uzasadnienia wyboru tych, a nie innych sposobów. Pytamy więc o cele i funkcje systemu oceniania jakości kształcenia. Nie powinny być one narzucone z góry, a jeśli nawet takie są, to należy zadbać o ich uwewnętrznienie przez tych, którzy będą je realizować. Bez tego system staje się „biurokratyczną wydmuszką”, procedurą pozbawioną treści.

W Polsce w ostatnich latach jednym z istotnych narzędzi realizacji celów i funkcji budowania systemu jakości kształcenia miało być wprowadzenie Krajowej Ramy Kwalifikacji zgodnej z założeniami Europejskiej Ramy Kwalifikacji²³. Do najistotniejszych celów, jakie planowano osiągnąć poprzez wprowadzenie KRK, należały:

- wypracowanie procedur oceny i uznawania osiągnięć uczących się opartych na efektach uczenia się, określających wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, jakie kryją się za konkretnym dyplomem, świadectwem;
- uczynienie kwalifikacji porównywalnymi i zrozumiałymi dla pracodawców na otwartym europejskim rynku pracy;
- powstanie nowego podejścia do procesu uczenia się, zachęcającego do kształcenia się przez całe życie;
- uprawomocnienie równego traktowania kwalifikacji formalnych i potwierdzonych kwalifikacji nabytych poza formalnym systemem kształcenia;
- podniesienie poziomu szkoleń zawodowych, tak istotnych dla rynku pracy²⁴.

Działania te miały służyć również realizacji procesu kształcenia na poziomie wyższym w warunkach jego umasowienia i związanego z tym innego rozkładu uzdolnień, motywacji i kompetencji osób studiujących.

Troska o jakość kształcenia powinna mieć więc zarówno wymiar zewnętrznej oceny, jak i tworzenia wewnętrznych mechanizmów (samooceny, autoewaluacji). Oba aspekty oceniania jakości kształcenia powinny uwzględniać cele polityki edukacyjnej, których realizacja musi mieć zaplecze instytucjonalne i finansowe.

²³ A. Kozubska, H. Solarczyk-Szwec, P. Ziółkowski, *Poradnik KRK Wyższej Szkoły Gospodarki*, Bydgoszcz 2015, s.4.

²⁴ Z. Marciniak, E. Chmielecka, A. Kraśniewski, T. Saryusz-Wolski, *Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2013, s. 7-9.

Zmiana jako kategoria analizy jakości kształcenia

Dynamika wszystkich uwarunkowań jakości kształcenia wymaga – tak w procesie tworzenia mechanizmów jej zapewniania, jak i tworzenia oraz wdrażania systemów jej oceniania – uwzględnienia owych zmian społecznych, ekonomicznych, technologicznych. Podejmowane działania służące zapewnieniu jakości kształcenia z jednej strony są uzależnione od zachodzących zmian, z drugiej zaś inspirują zmiany w poszczególnych elementach systemu kształcenia.

Najprostszy model ilustrujący zmianę można przedstawić umownie jako element pomiędzy teraźniejszością a przyszłością, między tym, jak się rzeczy mają tu i teraz, a tym, jak powinny się mieć w przyszłości, co chcemy osiągnąć. Można go przedstawić w postaci 4 pytań:

- *Gdzie jesteśmy obecnie? (określenie stanu obecnego).*
- *Dokąd chcemy dojść? (określenie stanu pożądanego).*
- *Jak się tam dostaniemy? (określenie sposobu osiągnięcia celu).*
- *Skąd będziemy wiedzieć, że już się tam znaleźliśmy? Ewaluacja kategorii sukcesu (musimy je określić na początku zmiany)²⁵.*

Wprowadzanie zmian wymaga więc:

- planowania – konieczne jest twórcze i systemowe podejście;
- wdrażania – proces wykonywania zadań z wykorzystaniem ludzi i materiałów;
- ewaluacji – ocenianie, czy i na ile zamierzenia zostały zrealizowane.

Na wszystkich tych etapach występują ludzie, którzy planują, wdrażają i podejmują ewaluację zmian. Dlatego też ważna jest świadomość czynników wpływających na gotowość ludzi do tego typu działań. Ludzie chętniej wprowadzają zmiany, gdy widzą ich potrzebę, wiedzą jak je wprowadzać, czują się bezpiecznie. Skuteczne wprowadzanie zmian wymaga więc:

- informacji i komunikacji,
- wsparcia i presji,
- czasu,
- wytrwałości,
- dbałości o proces, a nie tylko o rezultaty,
- poczucia własności zmiany, rozumienia jej istoty²⁶.

Każda zmiana, szczególnie radykalna, wywiera określony wpływ na ludzi, za-

²⁵ K. Knafel, E. Żłobek, *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Program Nowa Szkoła*, Warszawa 1999, s. 29.

²⁶ Ibidem.

kłóca ich równowagę, powoduje reakcje emocjonalne, których wystąpienie należy w procesie wprowadzania zmian uwzględnić. Do najczęściej wymienianych reakcji emocjonalnych ludzi na zmianę należą:

- szok i niewiara w konieczność zmiany;
- odrzucenie sytuacji;
- poczucie niekompetencji, które wiąże się z uświadomieniem sobie nieuchronności zmiany i przeżywaną w związku z tym frustracją;
- testowanie zmiany, czyli uczenie się nowych zachowań, poszukiwanie informacji, zmiana postaw;
- akceptacja zmiany, m.in. dzięki nabyciu nowych kompetencji, które pozwalają radzić sobie w nowej sytuacji;
- integracja oznaczająca uwewnętrznienie nowych zachowań, uznanie ich za swoje²⁷.

Uczestnicy dyskursu na temat zmian w systemie edukacji często oczekują od niej przede wszystkim wysokiej efektywności, przystosowania, a także wyprzedzania przemian mających miejsce w różnych obszarach rzeczywistości. Jak pisze A.M. de Tchorzewski, kryzys przeszłości *jest szczególnie trudny dla nauczyciela, bowiem jego formacja osobowościowa została ukształtowana w warunkach czasu minionego, zaś do niego należy pośredniczenie między tym, co „stare”, i tym, co „nowe”*. (...) *Fundamentalną powinnością nauczyciela staje się więc zrozumienie procesów zmienności świata, oparte na myśleniu kontekstowym, wolnym od tradycyjnych schematów myślenia pedagogicznego, a skierowanym na obserwację i analizę oraz eksplorowanie obszarów pozornie dalekich od procesów edukacyjnych*²⁸. Istnieje więc potrzeba harmonijnego równoważenia trzech wymiarów życia: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Może zabrzmieć to nieco pompatycznie i zbyt deterministycznie, ale rola, jaką powinien i może odegrać nauczyciel, nadal jest nie do przecenienia. Korzystne lub niekorzystne wpływy jego oddziaływań widoczne są na bieżąco bądź po latach, gdy kształceni przez nauczycieli lekarze, prawnicy, informatycy i przedstawiciele pozostałych zawodów podejmują swoje zadania w innych niż edukacja płaszczyznach życia społecznego. W jakiejś mierze ich wiedza, umiejętności, postawy na pewno zależą od nauczycieli, z jakimi dane było im się zetknąć na wszystkich etapach swojej edukacji. Uzyskiwanie nowej jakości kształcenia i wychowania wymaga więc głębokich przeobrażeń w myśleniu o edukacji i o roli nauczyciela. Warto uświadamiać sobie, iż jest to proces, który wymaga czasu, a także precyzyjnego określenia warunków koniecznych, czynników wspierających i hamujących jego przebieg.

²⁷ Ibidem.

²⁸ de Tchorzewski A.M., *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A.M. de Tchorzewski, Kraków 1999, s. 34.

Zmiany, szczególnie tak rozległe i głębokie, z jakimi w ostatnich dziesięcioleciach mieliśmy do czynienia w obszarze edukacji, budzą naturalny niepokój, wywołują niepewność, co powoduje niekiedy usztywnienie się w dotychczasowych przekonaniach. Mechanizm ten również można było obserwować wśród polskich nauczycieli akademickich w sytuacji wprowadzania zmian edukacyjnych, w tym Krajowej Ramy Kwalifikacji. Kadra akademicka często postrzegała wprowadzane zmiany jako zagrożenie dla autonomii uczelni i tradycyjnych akademickich wartości. Czynnikiem utrudniającym akceptację przez kadre akademicką zmian było to, iż w procesie ich wprowadzania nie zostały uwzględnione w stopniu wystarczającym warunki skutecznego ich wprowadzania. Pojawiały się więc typowe i naturalne źródła oporu:

- **Brak wspólnego systemu wartości.** Planowana zmiana nie była dla tej grupy zawodowej tak oczywista i wartościowa, jak zakładano. Być może proces konsultacji nie był powszechny, niedostatecznie wzbudzone świadomość istniejących problemów, a także korzyści wynikających z tej zmiany.
- **Niedostrzeżenie potrzeby zmiany.** Część nauczycieli akademickich deklarowała wprawdzie akceptację celów KRK, ale odrzucała metody umożliwiające osiągnięcie tych celów, co może być wskaźnikiem akceptacji pozornej, którą obnażają zachowania na „poziomie operacyjnym”, w sytuacji konieczności podjęcia konkretnych działań. Wyrażało się to niekiedy w paradoksalnym oczekiwaniu, że mimo wprowadzanej zmiany wszystko pozostanie takie, jak było. Zapewne nie bez znaczenia było poczucie niewystarczających kompetencji i świadomość ogromu pracy, którą należy wykonać, przy braku przekonania o jej sensie i konieczności.
- **Niedostateczne zaufanie do inicjatorów zmian.** Istotą pracy nauczyciela akademickiego jest badanie rzeczywistości, stawianie pytań, rozwiązywanie problemów, autonomia i dociekliwość. Wymienione cechy konstytutywne, stanowiące o wartości tej grupy zawodowej, w tej konkretnej sytuacji, w której nauczyciele akademicy mieli być głównie (bądź jedynie) wykonawcami, okazały się barierą. Sygnalizowany brak poczucia sprawstwa wpłynął negatywnie na poziom poczucia odpowiedzialności.
- **Barьеры w komunikacji; niedostateczny przepływ informacji na wszystkich poziomach wprowadzania zmian.** Dostęp do informacji był możliwy poprzez udział w szkoleniach i konferencjach organizowanych na poziomie centralnym, głównie przez Instytut Badań Edukacyjnych i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Założony „kaskadowy” system przekazywania informacji, choć wydaje się zasadny, nie zawsze był skuteczny, bowiem zakres i głębokość zmian były duże, a uzyskiwane informacje charakteryzowały się pewną niejednorodnością i pozostawiały margines interpretacyjny.

- **Poczucie zagrożenia, niepewność.** U nauczycieli akademickich funkcjonujących przez lata w dość – przynajmniej – stabilnym i niezmiennym systemie dominacji celów i treści kształcenia język efektów, metody weryfikacji ich osiągnięcia, konieczność precyzyjnego dokumentowania działań dydaktycznych budziła niepokój i niepewność, zakłócała dotychczasową homeostazę, wymagała nowych kompetencji. Opór części środowiska akademickiego w tym zakresie wiązał się z przekonaniem, iż działania te charakteryzują niższe etapy kształcenia i odbierają kształceniu na poziomie wyższym jego specyfikę, deprecjonując je. Poza tym konieczność tak szczegółowego dokumentowania własnej pracy, w opinii wielu, była świadectwem braku zaufania.
- **Nacisk na zbyt szybkie wprowadzanie zmian.** Umożliwiono uczelniom wprawdzie wprowadzanie pewnych korekt w pierwszym roku wdrażania KRK, uwzględniając sygnalizowane przez środowisko uczelniane trudności, określając nowe daty realizacji, co z kolei w ocenie części nauczycieli akademickich było świadectwem niedostatecznego przygotowania tej zmiany. Jednak zaangażowanie wszystkich lub choćby większości pracowników, dotarcie do nich z informacją, przekonanie ich do zasadności wprowadzanej zmiany i jej nieuchronności oraz wyposażenie w stosowne kompetencje – czyli udzielenie wsparcia – było już dużo trudniejsze. Czasami okazywało się to niemożliwe w precyzyjnie określonym czasie. To prowadziło do przyjmowania rozwiązań, które często nie były w uczelniach szeroko konsultowane z osobami mającymi je wdrażać, co przekładało się na ograniczenie gotowości i skuteczności tych osób. Poza tym wsparcie ze strony MNiSW w postaci zapowiadanych wzorców efektów kształcenia dla poszczególnych kierunków okazało się przysłowiowym „niewypałem”. W wielu uczelniach tworzone więc opisy efektów kształcenia, programy i plany studiów zbliżone do wcześniej istniejących, a wprowadzaną zmianę identyfikowano bardziej z działaniami na poziomie operacyjnym niż koncepcyjnym²⁹.

Wszystkie te procesy prowadziły do swoistego „mieszania się” zróżnicowanych podejść do realizacji kształcenia na poziomie uczelni wyższej.

P.T. Knight i P.R. Trowler, analizując jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym z punktu widzenia pracy nauczycieli akademickich, wyodrębniają dwa rodzaje jakości (tab. 1), które wynikają z różnych stanowisk wobec kształcenia i uczenia się, a także zarządzania. Przyjęcie określonego rodzaju jakości niesie za sobą poważne skutki.

²⁹ A. Kozubska, „Zmiana” jako kategoria refleksji nad edukacją, [w:] Наука и образование в современном мире, Анатолий Кибьш, Алиция Козубска (red.), Kaliningrad–Bydgoszcz 2015, s. 187–188.

Tab. 1. Rodzaje jakości

Jakość Rodzaj I	Jakość Rodzaj II
Sprawność w wąskim zakresie	Skuteczność
Eksponowanie, wymiernych, typowych wyników	Eksponowanie procesów
Obowiązują dobrze sprecyzowane procedury	Obowiązują dobrze uszczegółowione cele, procedury otwarte
Ścisłe powiązanie władzy i kultury niskiego zaufania	Luźne powiązanie pracujących grup i kultury wysokiego zaufania
Podporządkowanie: karanie błędów	Kreatywność: błędy są nieuniknione w uczeniu się
Motywacja zewnętrzna przez nagrody i kary	Motywacja wewnętrzna – samorealizacja i satysfakcja
Nacisk na indywidualne uczenie się jednostek	Promowanie uczenia się parami (i więcej)
Liniowy pogląd na świat społeczny: przyczyna – skutek	Kompleksowy pogląd: przyciąganie się przyczyn i ich interakcja czynią skutki nieprzewidywalnymi
„Racjonalny” pogląd na komunikowanie się i planowanie	Komunikacja jako sens działania, planowanie nie tylko racjonalne

Źródło: P.T. Knight, P.R. Trowler, *Editorial*, „Quality in Higher Education”, 2000, Vol. 6 (2)³⁰.

Zdaniem autorów tego podziału jakość Rodzaju I bardziej wiąże się z działaniami dobrze zdefiniowanymi, powtarzalnymi, jest bardziej przydatna w takich dziedzinach jak handel, usługi, przemysł. W uczelni dotyczy tylko pewnej kategorii działań – procedury rekrutacji, gromadzenia danych o studentach itp. Preferowanie jakości Rodzaju I w uczelniach, w sytuacji ustawicznych zmian, raczej utrudnia jej podnoszenie. Otwartość kadry akademickiej na zmiany w procesie kształcenia kreuje bowiem jakość Rodzaju II, która wiąże się z motywacją wewnętrzną, nierutynowym działaniem, kulturą wysokiego zaufania, eksponowaniem procesów. Sądzę, iż aktualnie w Polsce w wielu uczelniach mamy do czynienia z niejednorodnością w powyższym zakresie. W przyjętych przez uczelnie misjach i określonych w nich wartościach dominuje jakość Rodzaju II, a na poziomie realizacyjnym, z różnych powodów, których analiza wykracza poza ramy tego opracowania, niestety zbyt często jakość Rodzaju I. Owa sprzeczność raczej hamuje niż wspiera kształtowanie pożądanej współcześnie jakości kształcenia. Częste zmiany legislacyjne, dotyczące jedynie fragmentów ustawy Prawo o szkol-

³⁰ Za: A. Krajewska, op. cit., s. 208.

nictwie wyższym i pojawiające się niekiedy w ostatniej chwili przed rozpoczęciem roku akademickiego akty wykonawcze nie sprzyjają zmianom systemowym, umocowanym w określonej perspektywie teoretycznej, spójnym koncepcyjnie, uwzględniającym zarówno tradycję kształcenia akademickiego silnie przecież zakorzenioną w świadomości nauczycieli akademickich, jak również potrzebę zmian wynikających z dynamiki rzeczywistości otaczającej system edukacyjny.

Bibliografia

- Buchner-Jeziorska A., *Jakość kształcenia w szkołach wyższych – podejście teoretyczne*, w: *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Buchner-Jeziorska, S. Macioł, Warszawa 2003.
- Clark B., *The Higher Education System: academic organization in cross-national perspective*, London 1983.
- de Tchorzewski A.M., *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A.M. de Tchorzewski, Kraków 1999.
- Deming E.W., *Out of the Crisis*, Boston 1986.
- Julia D., *Słownik filozofii*, Katowice 1994.
- Knafel K., Żłobek E., *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Program Nowa Szkoła*, Warszawa 1999.
- Kozubska A., „Zmiana” jako kategoria refleksji nad edukacją, [w:] *Наука и образование в современном мире*, Анатолий Кибыш, Алиция Козубска (red.), Kaliningrad–Bydgoszcz 2015.
- Kozubska A., Solarczyk-Szwec H., Ziółkowski P., *Poradnik KRK Wyższej Szkoły Gospodarki*, Bydgoszcz 2015.
- Krajewska A., *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Białystok 2004.
- Marciniak Z., Chmielecka E., Kraśniewski A., Saryusz-Wolski T., *Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2013.
- Pszczółowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław 1978.
- Słownik języka polskiego*, (red.) M. Szymczak, Warszawa 1999.
- Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, M. Federowicz, M. Sitek (red.), Warszawa 2011.
- Szymański M.J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013.
- Telep J., Telep T., Wojciechowski Z., *Jakość kształcenia w uczelni wyższej*, Warszawa 2012.
- Vroeijenstijn A.I., *Kilka uwag na temat stosowania systemu zewnętrznej oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym: podstawowe zasady i warunki*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1995, nr 5.
- Wójcicka M., *Jakość kształcenia*, [w:] *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, red. M. Wójcicka, Warszawa 2001.

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

REFLEKSJE NAD ZAŁOŻENIAMI DO REFORMY SYSTEMU EDUKACJI 2017 NA PRZYKŁADZIE MIASTA BYDGOSZCZY

A STUDY ON THE REFORM OF THE EDUCATION SYSTEM IN 2017 ON THE EXAMPLE OF CITY BYDGOSZCZ

Streszczenie: Wprowadzana obecnie w Polsce reforma systemu edukacji nadal wywołuje wiele emocji oraz licznych kontrowersji i sporów. Jak każda radykalna zmiana dzieli, ta również podzieliła społeczeństwo na zwolenników i przeciwników. Obecne kierownictwo resortu edukacji zapewnia, że reforma jest dobrze przygotowana, przeciwnicy wyliczają negatywne ich zdaniem konsekwencje z jej wprowadzenia oraz argumenty przeciwko jej realizacji. Wszyscy jednak są zgodni, że zmiany w polskim systemie edukacji są potrzebne. Czy jednak w takim kształcie, w jakim je przygotowano, gwarantują one najlepszą jakość i europejskie standardy? Na te i na wiele innych pytań nurtujących rodziców, nauczycieli, uczniów oraz jednostki samorządu terytorialnego próbuje odpowiedzieć autor niniejszego artykułu.

Abstract: Polish reform of the educational system, which is now introduced, still evokes many emotions and numerous controversies and disputes. Each radical change divides, and this one also has divided society into its supporters and opponents. The current management of the Ministry of Education ensures that it is well prepared, but opponents enumerate negative consequences and arguments against its introduction. However all of them agree that changes in the educational system are necessary. But do they guarantee (in current shape) the best quality and European standards? The author of this article tries to answer for these and for many other questions of parents, teachers, students and local government.

Słowa kluczowe: reforma, system edukacji

Keywords: reform, educational system

Wprowadzenie

Dnia 9 stycznia 2017 r. Prezydent RP podpisał dwie ustawy wprowadzające znaczące zmiany w polskim systemie edukacji: ustawę z dnia 14 grudnia 2016 roku – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe oraz ustawę z dnia

14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe¹. To pozwoliło na uruchomienie całej maszyny urzędniczej (szczególnie na poziomie samorządów lokalnych) mającej na celu dostosowanie struktury sieci szkół do nowo obowiązujących przepisów prawa. Największa zmiana związana jest przede wszystkim z likwidacją funkcjonujących od 18 lat gimnazjów i zastąpienie ich 8-letnią szkołą podstawową oraz wydłużeniem o rok nauki w szkołach ponadgimnazjalnych.

Obecna władza rządząca medialnie i PR-owo niewątpliwie do reformy się przygotowała. Opracowano ulotki, plakaty, roll-upy, banery, stworzono specjalne strony internetowe. Informację o wprowadzaniu reformy poprzedziły oczekiwane społecznie zmiany w edukacji, takie jak:

- cofnięcie decyzji poprzedniej ekipy rządzącej w sprawie obniżenia wieku szkolnego z 7 do 6 lat,
- likwidacja od roku szkolnego 2016/2017 egzaminu szóstoklasisty,
- wprowadzenie od roku szkolnego 2016/2017 możliwości odwoływania się od wyników egzaminów maturalnych,
- likwidacja od roku szkolnego 2016/2017 tzw. „godzin karcianych” wynikających z art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy Karta Nauczyciela,
- złagodzenie z dniem 1 września 2016 roku radykalnych ograniczeń żywienia w szkołach, które zostały wprowadzone rok wcześniej, a w konsekwencji których m.in. zabroniono sprzedaży w szkołach drożdżówek, napojów gazowanych, słodczy oraz używania w stołówkach szkolnych cukru oraz soli, co w efekcie doprowadziło do wielu kuriozalnych wręcz sytuacji,
- powołanie Rady Młodzieży przy Ministrze Edukacji Narodowej, która miała być głosem doradczym w sprawach ważnych dla uczniów.

To tylko wybrane przykłady tego, jak kierownictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej próbowało zaskarbić sobie sympatię uczniów i rodziców przed ogłoszeniem planowanych zmian w systemie edukacji. Zmian – jak się za chwilę okaże – fundamentalnych.

System edukacji w Polsce jako niekończąca się opowieść i ustawiczna reforma...

Reformowanie oświaty w Polsce rozpoczęło się ponad ćwierć wieku temu, wraz z początkiem przemian ustrojowych, osiągając w poszczególnych okresach różne stadia rozwoju. Przyglądając się projektowanym, wdrażanym, odwoływanym czy kwestionowanym przez kolejne ekipy rządzące zmianom, dostrzec moż-

¹ <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/ustawy-wprowadzajace-reforme-edukacji-opublikowane-w-dzienniku-ustaw.html>, [dostęp: 21.02.2017]

na wyraźny brak spójnej polityki edukacyjnej państwa, brak konsekwencji, brak regularności czy kumulowanie doświadczeń. Objawiało się to m.in. w :

- skrajnie zróżnicowanym podejściu do zarządzania oświatą (albo centralizacji, albo usamorządowieniu oświaty);
- regularnej wymianie kuratorów oświaty, wicekuratorów i kluczowych osób sprawujących nadzór pedagogiczny „w terenie” (podobnie „wymianie” kluczowych osób decydujących o strukturze oświaty w gminie / powiecie / mieście przy każdej „wymianie” wójta, starosty czy prezydenta miasta);
- politycznych nominacjach dla dyrektorów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, okręgowych komisji egzaminacyjnych, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (aż do jego likwidacji w 2009 roku), Ośrodka Rozwoju Edukacji, Instytutu Badań Edukacyjnych, Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (aż do jego likwidacji 1.07.2016 roku i włączenia w struktury ORE),
- braku konsekwencji w systemie szkoleń i doradztwa metodycznego dla nauczycieli na poziomie samorządów (np. w tym samym roku, kiedy w Słupsku zlikwidowano Miejski Ośrodek Doskonalenia nauczycieli, w Bydgoszcy powołano go);
- częstych zmianach kanonów lektur szkolnych oraz częściowej lub całkowitej zmianie podstaw programowych, programów nauczania, a co się z tym wiąże – podręczników szkolnych (o wydanych kolosalnych pieniądzach na stworzenie jednego obowiązującego, darmowego elementarza nie wspominając);
- ingerencji w proces uspołeczniania oświaty: od sterowania ręcznego, dyrektywnego, do wykluczenia podmiotów edukacji z wpływu na szkołę (np. usunięcie ze szkół rzeczników praw ucznia w 1997 roku),
- ingerencji w kierunek i cele wychowania w szkołach oraz placówkach oświatowych (np. narzucanie placówkom skrajnej świeckości czy religijności, zorientowanej na cele aktualnie panującej władzy),
- wydłużaniu czy skracaniu obowiązku szkolnego,
- nieustannym restrukturyzowaniu sieci szkół (np. uruchamianiu liceów technicznych czy profilowanych oraz ich likwidowaniu po kilku latach),
- podejmowaniu działań sprzyjających i niesprzyjających oświacie publicznej (np. stanowieniu o wysokości dotacji budżetowych czy zmianie norm prawnych związanych z uprawnieniami szkół publicznych),
- inwestowaniu w wyposażenie techniczne szkół i placówek albo na cele edukacyjne (np. tablice interaktywne lub monitoringi),
- sposobie motywowania uczniów do uczenia się (dyrektywny, nakazowy, autorytarny vs. niedyrektywny, wspomagający, oparty na autorytecie osoby) itp.²,

² B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa II RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013, s. 86–87.

- zmianach kryteriów kształcenia i zatrudniania nauczycieli oraz wartościowania ich pracy (np. poszerzaniu i ograniczaniu uprawnień pracowniczych czy uwalnianiu bądź ograniczaniu procesu awansu zawodowego)³,
- zmianie w zakresie odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli (do 2009 roku odpowiedzialności dyscyplinarnej podlegali wyłącznie nauczyciele mianowani i dyplomowani, zaś od 2009 roku podlegają jej wszyscy zatrudnieni w oświacie nauczyciele)⁴.

Jak pisze Bogusław Śliwerski, brak wewnętrznej polityki oświatowej samorządów oraz brak jej spójności z polityką oświatową państwa wynika głównie z:

- niewłaściwego zarządzania oświatą jako jedną z usług publicznych w gminie,
- braku profesjonalnej analizy własnej sieci szkolnej,
- lekceważenia kwalifikacji kadr nauczycielskich („lepszy” jest z niższym wykształceniem, bo tańszy),
- zbyt wąskiego zakresu, sposobów gromadzenia i wykorzystywania danych o najważniejszych podmiotach i zjawiskach edukacyjnych,
- niewłaściwego systemu dystrybucji środków finansowych i niejawnej lub niejasnej dla społeczności lokalnej struktury wydatków na edukację,
- braku diagnoz i analiz zależności między siecią szkolną a sprawnością i efektywnością kształcenia⁵.

Koniecznym w związku z powyższym jest podjęcie konstruktywnej dyskusji nad tym, kto, w jaki sposób, w jakich warunkach i czego ma uczyć przyszłe pokolenia, a nie nad tym, jak ma się nazywać placówka, w której będzie to czynił. Dyskusji z ekspertami, badaczami, ale przede wszystkim praktykami i samymi zainteresowanymi, a więc nauczycielami, rodzicami, uczniami. Większość zmian bowiem, jakie dotąd przechodził polski system edukacji, wydaje się być pudrowaniem rażących niedociągnięć i zaniechań, a nie merytorycznymi i sensownymi zmianami, mającymi swoje odzwierciedlenie w dorosłym funkcjonowaniu ludzi, którzy często pozostają ofiarami systemu w najgorszym tego słowa znaczeniu⁶.

³ P. Ziółkowski, *Pedeutologia – zarys problematyki*, Bydgoszcz, s. 61–77.

⁴ Ibidem, s. 80–81.

⁵ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015, s. 157.

⁶ P. Ziółkowski, *Czy polską oświatę można zmieniać, czy już tylko reanimować?*, „Zeszyty Naukowe WSG”, seria: „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”, tom 27, nr 1/2016, Bydgoszcz, 2016, s. 88.

Potrzeba zmian, likwidacja gimnazjów

Zwolennicy szybkiej likwidacji gimnazjów i powrotu do struktury systemu edukacji sprzed 1999 roku podnoszą często argument „straconego czasu”, twierdząc, że nauka w pierwszej klasie gimnazjum oznaczała często wyrównanie poziomów ze szkoły podstawowej oraz powtórzenie materiału, zaś w trzeciej klasie koncentrowała się wyłącznie na przygotowaniu uczniów pod egzamin gimnazjalny, którego wynik decydował przecież o dalszych szansach edukacyjnych uczniów⁷. Rzetelna nauka ograniczała się zatem jedynie do drugiej klasy gimnazjum. Podobnie sytuacja miała wyglądać w liceach ogólnokształcących, gdzie w pierwszych klasach skupiano się na wyrównaniu poziomów z gimnazjów, zaś w trzeciej skupiano się wyłącznie na testach maturalnych. Nauka nowych treści i kształtowanie nowych umiejętności zatem, podobnie jak w gimnazjach, realizowana była jedynie w drugich klasach liceum ogólnokształcącego.

W latach 2007–2012 w całej Polsce zlikwidowano według oficjalnych danych tysiąc szkół. Likwidacje te były dramatem, szczególnie w małych miejscowościach. Dzieci bowiem zaczęły spędzać wiele czasu w gimbusach, które krążąc węzowym ruchem po całej okolicy, dowoziły je do wielkich zespołów szkół⁸. Trudno jednak nie zgodzić się ze wskaźnikami ekonomicznymi i demograficznymi. Wiele ze zlikwidowanych szkół stanowiło placówki budowane dla 600–800 uczniów, a w których w wyniku przemian demograficznych uczyło się na początku XXI wieku po 100–200 uczniów. Koszty utrzymania budynków, pensje pracowników administracyjnych nie były mniejsze z powodu mniejszej liczby uczniów, dlatego właśnie samorządy, szukając oszczędności, decydowały się na likwidację szkół. To m.in. spowodowało dyskusje nad sensem i potrzebą gruntownych przemian w systemie edukacji.

Wśród motywatorów dla wprowadzenia reformy systemu edukacji w Polsce MEN wskazuje m.in. następujące:

- częsta zmiana szkoły i grupy rówieśniczej (6-letnia szkoła podstawowa, 3-letnie gimnazjum, 3-letnie liceum),
- sprowadzenie roli liceum ogólnokształcącego do „kursu przygotowawczego do egzaminu maturalnego”,
- potrzeba wzmocnienia roli i znaczenia edukacji wczesnoszkolnej,
- konieczność dokonania zmian programowych, tak aby treści podstawy programowej ułożone były spiralnie,
- tworzenie w małych środowiskach niedużych i kameralnych szkół jako „centrów edukacji kulturalnej” przygotowujących do uczenia się przez całe życie,

⁷ P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, s. 11.

⁸ K. i T. Elbanowscy, *Ratuj maluchy. Rodzicielska rewolucja*, Poznań 2015, s. 119.

- zmniejszenie obwodów i ograniczenie dowożenia dzieci do szkół⁹.

Ministerstwo Edukacji Narodowej w materiałach informacyjnych stwierdza, że system edukacji wdrożony w Polsce w 1999 roku nie sprawdził się, ponieważ:

- gimnazja nie wyrównują szans edukacyjnych,
- gimnazja nie podnoszą jakości nauczania,
- powstawały gimnazja „lepsze” i „gorsze”,
- ze względu na niż demograficzny w ostatnich latach łączono szkoły w zespoły gimnazjów i szkół podstawowych, co było niezgodne z założeniami i ideą powstawania gimnazjów,
- wprowadzenie gimnazjów i przedłużenie o rok nauki według tego samego programu nie zaowocowało wyrównaniem osiągnięć szkolnych młodzieży z różnych środowisk,
- wyniki egzaminów zewnętrznych wykazują bardzo duże zróżnicowanie ze względu na miejsce zamieszkania ucznia: miasto – wieś (rodzaj gminy) oraz region,
- wśród uczniów zmieniających często typ szkoły wyniki edukacyjne są bardzo słabe, a motywacja i samoocena na bardzo niskim poziomie,
- fikcyjnym zabiegiem okazało się tzw. „profilowanie”, czyli decyzja uczniów o rozszerzeniach po klasie pierwszej,
- zmarginalizowano i ograniczono do minimum nauczanie przedmiotów przyrodniczych: zamiast fizyki, chemii, biologii i geografii w klasie drugiej i trzeciej LO – przyroda; zamiast historii – historia i społeczeństwo,
- zdegradowano nauczanie przedmiotów przyrodniczych – w przyszłości spowoduje to zapaść naukowo-cywilizacyjną i zmniejszenie zatrudnienia nauczycieli przedmiotów przyrodniczych oraz likwidację pracowni tych przedmiotów,
- brak korelacji języka polskiego, historii i WOS-u oznacza niezrozumienie polskiego kodu kulturowego, systemu politycznego i ustrojowego Polski, ale także funkcjonowania współczesnego świata i mechanizmów politycznych,
- 26 z 37 rektorów uczelni wyraziło negatywną ocenę przygotowania absolwentów szkół ponadgimnazjalnych do podjęcia studiów – wskazując na zbyt krótki czas nauki w liceum,
- kształcenie zawodowe mimo wielu zmian wprowadzanych po 1999 roku nadal nie jest dostosowane do realnych potrzeb rynku pracy,

⁹ <http://reformaedukacji.men.gov.pl> [dostęp: 21.02.2017]

- szkoła straciła swoją wychowawczą funkcję,
- nadal niedostateczne wsparcie otrzymują dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- należy ograniczyć częstą adaptację uczniów do nowych warunków uczenia się (zmiana szkoły i grupy rówieśniczej)¹⁰.

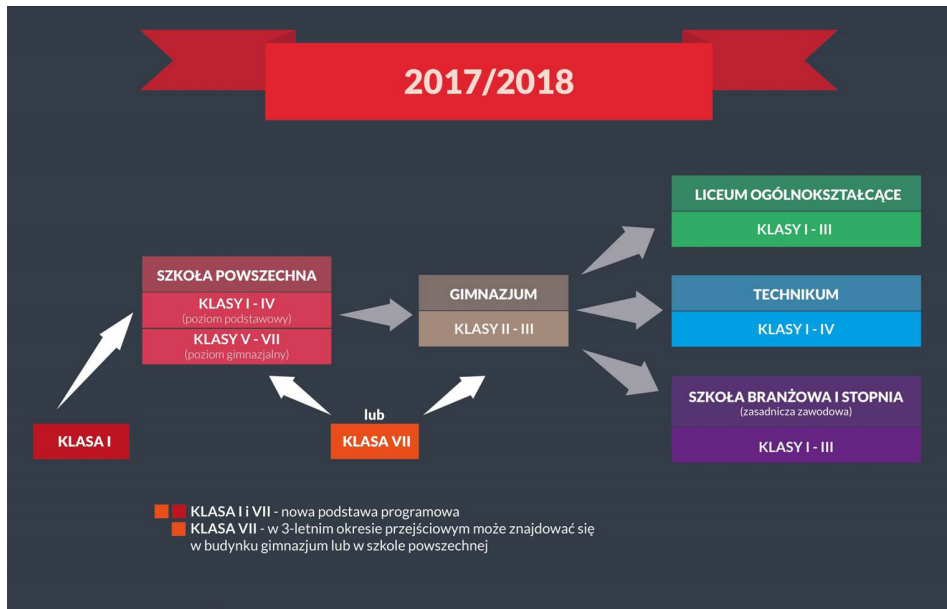
Konsekwencje reformy

Zgodnie z zapisami ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe niektóre zmiany w strukturze szkół następują automatycznie:

- szkoła podstawowa – dotychczasowa sześcioletnia staje się z dniem 1 września 2017 r. ośmioletnią szkołą podstawową,
- zespół szkół składający się jedynie ze szkoły podstawowej i gimnazjum staje się z dniem 1 września 2017 r. ośmioletnią szkołą podstawową,
- zespół szkół składający się jedynie z gimnazjum i liceum ogólnokształcącego / technikum stają się z dniem 1 września 2019 r. odpowiednio czteroletnim liceum ogólnokształcącym lub pięcioletnim technikum,
- zasadnicza szkoła zawodowa – z dniem 1 września 2017 r. staje się branżową szkołą I stopnia.

Ustawodawca wprowadzając reformę, dał jednostkom samorządu terytorialnego wiele możliwości dotyczących losów funkcjonujących obecnie gimnazjów. Samorządy mają możliwość zlikwidowania gimnazjów bądź przekształcenia lub włączenia gimnazjów do ośmioletniej szkoły podstawowej, do czteroletniego liceum ogólnokształcącego, do pięcioletniego technikum, do szkoły branżowej I stopnia. Niewątpliwie decyzje samorządów winny być podejmowanie na podstawie kilku zasadniczych przesłanek, m.in. stworzenia dzieciom i młodzieży jak najlepszych warunków do nauki przy zapewnieniu bliskości szkoły do miejsca zamieszkania, zapewnienia pracy nauczycielom oraz pracownikom administracyjno-usługowym (minimalizując potencjalne zwolnienia z pracy), racjonalnego wykorzystania posiadanej infrastruktury oświatowej, prognoz demograficznych oraz planowanych inwestycji w budownictwie mieszkaniowym zamierzonych przez władarzy miast. Schematy organizacyjne systemu edukacji po wprowadzeniu reformy ilustrują dwa poniższe schematy (rys. 1 i 2), zaś rys. 3 przedstawia porównanie obecnego systemu edukacji i „nowego” (wprowadzonego po 1 września 2017 r.).

¹⁰ <http://reformaedukacji.men.gov.pl> [dostęp: 21.02.2017]



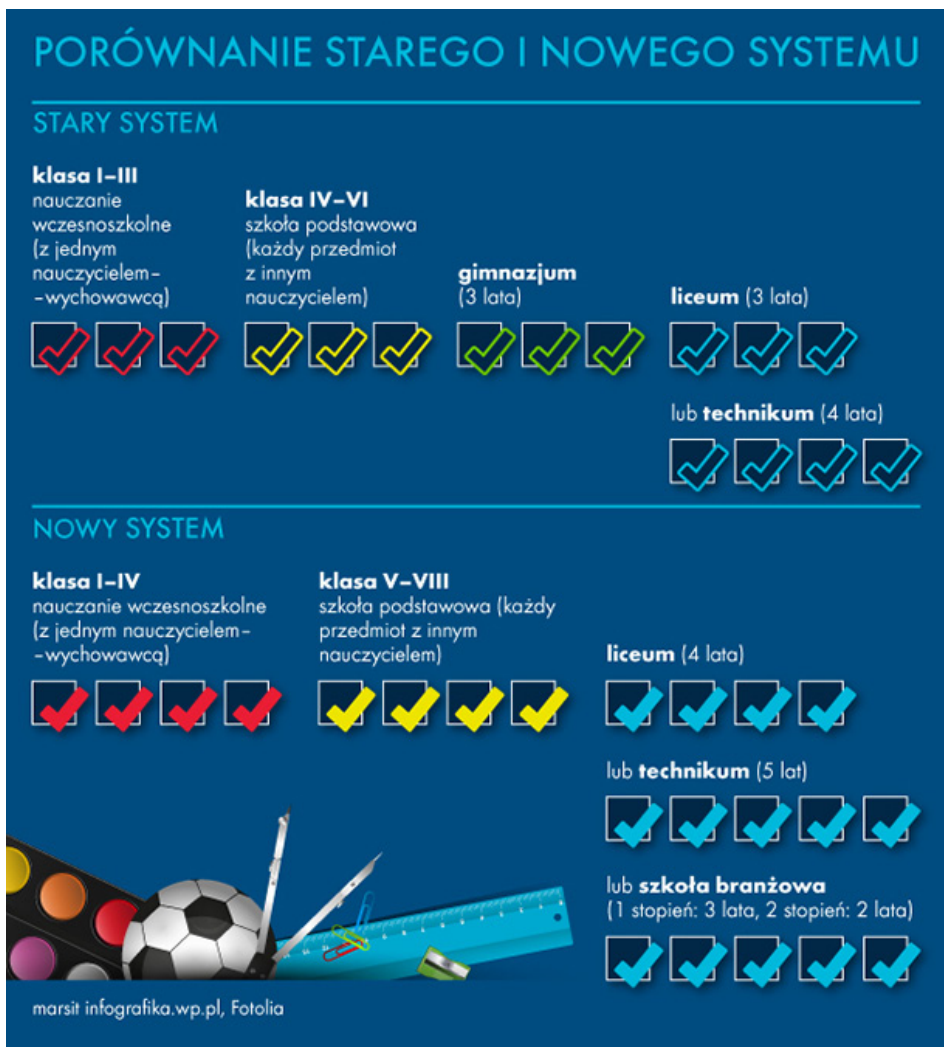
Rys. 1. Struktura systemu edukacji w roku szkolnym 2017/2018

Źródło: Ministerstwo Edukacji Narodowej.



Rys. 2. Skutek reformy systemu edukacji 2017 – struktura szkół od roku szkolnego 2022/2023

Źródło: Ministerstwo Edukacji Narodowej.



Rys. 3. Porównanie „starego” i „nowego” systemu edukacji

Źródło: Polska Grupa Ikonograficzna.

Reforma systemu edukacji na przykładzie miasta Bydgoszczy

Wprowadzana reforma systemu edukacji w samej tylko Bydgoszczy dotknie ok. 37 000 uczniów oraz 4 500 nauczycieli. Obecna struktura tzw. siatki szkół w Bydgoszczy to 47 szkół podstawowych (w tym 19 samodzielnych i 28 funkcjonujących w ramach zespołów szkół), 47 gimnazjów (11 samodzielnych i 38 funkcjonujących w ramach zespołów szkół), 16 liceów ogólnokształcących, 21 techników, 14 zasadniczych szkół zawodowych oraz 8 szkół policealnych.

Zmiany, jakie zaplanowały władze Bydgoszczy w nowej strukturze systemu oświaty miasta Bydgoszczy, to:

- przekształcenie 2 gimnazjów w szkoły podstawowe,
- włączenie 8 gimnazjów do szkół podstawowych,
- przekształcenie zespołów szkół z gimnazjami odpowiednio w ośmioletnie szkoły podstawowe, licea, technika,
- przekształcenie gimnazjum mistrzostwa sportowego w szkołę podstawową mistrzostwa sportowego,
- w pozostałych zespołach włączanie gimnazjów do szkół podstawowych, wchodzących w skład zespołów,
- zmiana obwodów w 26 szkołach podstawowych,
- przekształcenie 11 zasadniczych szkół zawodowych w szkoły branżowe I stopnia,
- utworzenie dwóch nowych szkół branżowych I stopnia.

Najważniejszą kwestią jest fakt, że uczniowie wszystkich gimnazjów włączanych do szkół podstawowych będą kontynuować naukę aż do ukończenia gimnazjum w budynkach swoich dotychczasowych szkół. Ważną sprawą jest również to, że liczba liceów ogólnokształcących i zespołów szkół z technikum od 2019 r. nie ulegnie zmianie, zaś warunki lokalowe liceów i techników pozwolą na przyjęcie pełnego dodatkowego rocznika bez uszczuplenia oferty edukacyjnej dla uczniów.

Wiele wprowadzanych w Bydgoszczy zmian to także kwestie, które dotkną bezpośrednio nauczycieli oraz kadrę kierowniczą szkół i placówek (dyrektorów i wicedyrektorów). Wobec nauczycieli zatrudnionych w szkołach, dla których organem prowadzącym jest miasto Bydgoszcz, planuje się m.in. przenoszenie nauczycieli do innych szkół i placówek, wykorzystanie wolnych etatów i nadgodzin w pierwszej kolejności dla nauczycieli tracących pracę, doskonalenie i doksztalcanie nauczycieli zagrożonych zwolnieniami zgodnie z potrzebami powstałymi w wyniku zmiany podstaw programowych oraz stworzenie „miejskiego banku nauczycieli” informującego organ prowadzący o kwalifikacjach nauczycieli zatrudnionych we wszystkich podległych placówkach (zebranie wszystkich danych w jednym miejscu). Zasadne wydaje się także wprowadzenie przez Ratusz szczełólnego nadzoru nad przydzielaniem pracy nauczycielom w okresie reformy. Urząd Miasta Bydgoszczy zapewnił także, że we wszystkich szkołach, które w wyniku reformy ulegają przekształceniu, dyrektorzy i wicedyrektorzy pozostaną na swoich stanowiskach do końca trwania kadencji, zaś w przypadku włączenia gimnazjum w strukturę już istniejącej szkoły podstawowej, dyrektor i wicedyrektor stają się automatycznie wicedyrektorami¹¹.

¹¹ <http://www.bydgoszcz.pl/edukacja/reforma/prezentacje/> [dostęp: 23.02.2017].

Na przykładzie miasta Bydgoszczy wskazać można skalę wprowadzanych zmian, która spadła na samorządy. W samej bowiem Bydgoszczy konieczne jest przygotowanie ok. 150 uchwał Rady Miasta. Uchwały te muszą jeszcze przejść całą ścieżkę legislacyjną, począwszy od ich opracowania, konsultacji społecznych i związkowych, analizy, opinii kuratora oświaty, korekty oraz uchwalenia przez Radę Miasta.

Chaos czy wyreżyserowana propaganda? O debatach nad zmianami w edukacji...

Ministerstwo Edukacji Narodowej podaje w swoich materiałach informacyjnych, że intensywnie wsłuchiwało i wsłuchuje się w głos społeczeństwa oraz ekspertów, przygotowując zmiany w systemie edukacji. Liczbowo kształtuje się to w następujący sposób:

- 1667 „ekspertów dobrej zmiany” zalogowanych na stronach internetowych MEN: www.debataoswiatowa.men.gov.pl,
- 1118 opinii wysłanych za pomocą formularza „wyraź opinię”,
- 2238 opinii wyrażonych przez ekspertów,
- 90 opinii nadesłanych od partnerów społecznych, ekspertów,
- 17 opinii od organów państwowych,
- 13 opinii ministerstw, Kancelarii Prezesa Rady Ministrów i Rządowego Centrum Legislacji przekazanych w ramach uzgodnień międzyresortowych,
- 130 spotkań kierownictwa MEN z innymi ministrami, organizacjami nauczycielskimi, samorządowcami, dyrektorami szkół, rodzicami i uczniami,
- 50 debat zorganizowanych w Ministerstwie Edukacji Narodowej,
- 17 debat wojewódzkich,
- 47 zgłoszonych debat o edukacji w Polsce,
- 162 debaty zorganizowane przez kuratorów oświaty,
- 944 uczestników zapisanych na debaty „ekspertów dobrej zmiany”,
- 12 856 uczestników debat zorganizowanych przez kuratorów oświaty¹².

Przedstawione liczby rzeczywiście mogą być imponujące. Jednakże zagłębiając się w powyższe dane, nasuwa się wiele wątpliwości, m.in. dotyczące tego, ile z opinii przekazanych przez ekspertów i organizacje społeczne zostało wziętych pod uwagę, a nawet tego, jaki był dobór ekspertów. Niejasne są także debaty, którymi chwali się resort edukacji. Warto zwrócić tu uwagę, że „Słownik języka polskiego” definiuje pojęcie „debaty” jako: *omawianie zagadnień, roztrząsanie*

¹² <http://reformaedukacji.men.gov.pl> [dostęp: 21.02.2017].

*problemów, obradować, dysputa, radzić nad czymś, omawiać coś*¹³. Chodzi zatem ewidentnie o czynny udział uczestników debaty. Miałem okazję brać udział w dwóch „debatach”, które jednak z rzeczywistymi debatami nic wspólnego nie miały. Były to spotkania, podczas których przedstawiciele MEN prezentowali założenia reformy, posiłkując się dyskusyjnymi argumentami (np. że współczesne szkoły zawodowe nie są atrakcyjne dla uczniów, a przecież od 4 lat ilość osób, które wybierają kształcenie w szkołach zawodowych, sukcesywnie rośnie), przedstawionymi na barwnych slajdach. Poza wystąpieniami ekspertów na wspomnianych „debatach” nie było możliwości zadania pytań, że już o rozmowie nie wspominając. „Z sali” padły jedynie trzy pytania, jednakże nawet przedszkolak by zauważył, że były one wcześniej przygotowane, podobnie zresztą jak odpowiedzi przedstawiciela MEN. To wszystko pozwala mieć poważne wątpliwości co do rzetelności przygotowanej reformy, jak również skłania do obawiania się swoistej propagandy, która towarzyszy wprowadzanym zmianom. Owa swoista propaganda informacyjna to m.in. stworzona witryna internetowa www.reforma.men.gov.pl z filmami reklamowymi, plakatami i innymi multimedialnymi gadżetami, które mają przekonać nieprzekonanych (np. poniższy schemat – rys. 4).

Nowa podstawa programowa

Następstwem opisanych powyżej i zakrojonych na szeroką skalę konsultacji społecznych były podpisane w dniu 14 lutego 2017 roku przez Minister Edukacji Narodowej nowe podstawy programowe kształcenia ogólnego dla wszystkich etapów edukacyjnych klas, które od 1 września 2017 rozpoczną naukę w szkołach wg nowej struktury systemu edukacji. Jako pierwsi – od 1 września 2017 roku – uczyć się będą zgodnie z nią uczniowie klas I, IV i VII szkoły podstawowej.

Projekt podstawy programowej dla 8-letniej szkoły podstawowej został skierowany do konsultacji pod koniec grudnia 2016 roku (poprzedziły je prekonsultacje). Konsultacje zakończyły się 31 stycznia 2017 roku.

Spośród wielu opinii opublikowanych na stronach internetowych Rządowego Centrum Legislacji na temat podpisanej podstawy programowej przeczytać można m.in.:

- Związek Nauczycielstwa Polskiego w swojej opinii ocenia, że podstawa z poszczególnych przedmiotów jest zbyt obszerna treściowo, co spowoduje niemożliwość jej rzetelnej realizacji i właściwego przygotowania uczniów do następnego etapu edukacyjnego. Wskazano też na brak właściwej korelacji międzyprzedmiotowej.

¹³ *Słownik języka polskiego*, t. 1, M. Szymczak (red.), Warszawa 1988, s. 365.



Rys. 4. Plakat informujący o strukturze „nowego” systemu edukacji

Źródło: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

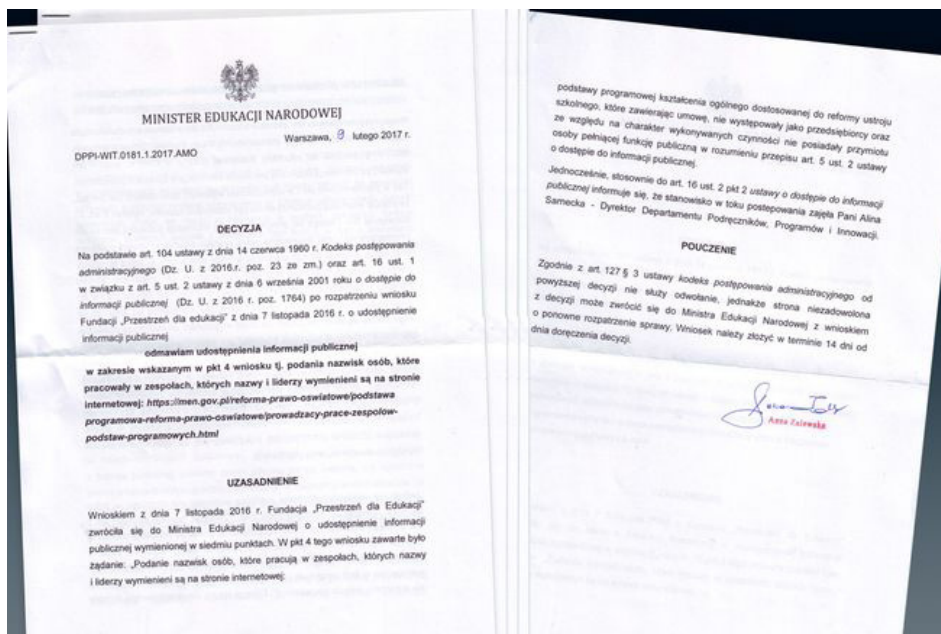
- Społeczne Towarzystwo Oświatowe także zwraca uwagę na brak korelacji treści nauczania. Chodzi m.in. o brak układów równań, które są użyteczne przy rozwiązywaniu zadań tekstowych oraz brak konstrukcji geometrycznych takich jak podobieństwo trójkątów, podobieństwo figur, wielokąty wpisane w okrąg i opisane na okręgu. Wiele zaś zagadnień potraktowano fragmentarycznie – są rozpoczęte i niezakończone, jak np. przekształcenia wyrażeń algebraicznych. Według opinii Społecznego Towarzystwa Oświatowego brak na matematyce funkcji, proporcjonalności prostej i odwrotnej, a więc pojęć związanych z większością treści nauczania fizyki, dlatego nauczyciel fizyki, nie mając wsparcia matematyki, będzie musiał sam zrealizować te zagadnienia.
- Specjaliści ze Stowarzyszenia Nauczycieli Fizyki zauważają, że w założeniach dla realizacji lekcji fizyki uczniowie często analizują informacje przedstawione w postaci wykresu, podczas gdy w podstawie programowej z matematyki brakuje kształtowania tej umiejętności.
- W opinii Polskiego Towarzystwa Matematycznego zwrócono uwagę na brak przygotowania w klasach I–III do nauki geometrii, w tym geometrii przestrzennej, statystyki, kombinatoryki i algebry. Chodzi np. o proste analizowanie serii, wyciąganie wniosków mających znamiona uogólniania w sytuacjach praktycznych (budowanie serii figur z patyczków, analizowanie ciągów liczbowych, analizowanie układów figur na rysunkach czy tworzenie budowli z klocków, obliczania liczby klocków potrzebnych do stworzenia tych budowli).
- Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego oraz Pracowni Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu stawia zarzut podporządkowania kształcenia polonistycznego w szkole podstawowej wiedzy encyklopedycznej oraz zlekceważenia potrzeb emocjonalnych i intelektualnych dzieci. Zwrócono uwagę na to, że wśród lektur szkolnych dominują odległe od doświadczeń uczniowskich teksty dawne.
- W opinii Komisji Edukacji przy Komitecie Nauk o Literaturze Polskiej Akademii Nauk przeczytać można m.in., że opiera się ona na braku zaufania do ludzi, którzy bezpośrednio pracują z dziećmi i młodzieżą. Zaproponowana podstawa programowa w istocie jest programem zawierającym szczegółowe treści nauczania. Nauczyciel nie tylko został pozbawiony prawa wyboru lektur (co jest najbardziej niepokojące), ale również prawa dostosowywania toku nauczania do potrzeb uczniów i do własnej koncepcji dydaktycznej. Komisję niepokoi również wyłaniający się z projektu podstawy programowej obraz ucznia; według jej oceny uczeń ma być jedynie odtwórcą przekazanych mu wiadomości. Jak stwierdzili eksperci, przedstawiony projekt podstawy programowej do języka polskiego nie spełnia wymogów dydak-

tycznych, odbiega od współczesnej wiedzy językoznawczej, literaturoznawczej, kulturoznawczej, medioznawczej. Realizacja podstawy programowej w formie zawartej w projekcie grozi zapaścią czytelnictwa, marginalizacją dużej części społeczeństwa w zakresie uczestnictwa w kulturze, niedostatkami u wielu młodych ludzi kompetencji komunikacyjnych niezbędnych do aktywnego udziału w życiu publicznym i do efektywnego funkcjonowania na rynku pracy, zagraża wreszcie sprowadzeniem istotnych wartości humanistycznych, narodowych i artystycznych do postaci katalogu bezrefleksyjnie powtarzanych formuł.

- Oddział gdański Instytutu Pamięci Narodowej za niezwykle istotny walor proponowanej podstawy uznał wspieranie przez szkołę edukacji patriotycznej i historycznej już na elementarnym poziomie, począwszy od wychowania przedszkolnego, edukację wczesnoszkolną (klasy I–III) i w klasach IV–VIII. Jednocześnie proponuje rozszerzyć kanon postaci i wydarzeń, jakie mają być omawiane w klasie IV o postaci Ignacego Jana Paderewskiego, Mariana Rejewskiego, Jana Karskiego, Jana Matejkę, Juliusza Kossaka, Artura Grottgera i Orłęta Lwowskie. Zaproponowano także rozszerzenie tej listy o najważniejsze polskie legendy, zabytki i symbole kultury.
- Polskie Towarzystwo Historyczne w swojej opinii zaznaczyło, że zastrzeżenia budzi nadmierne akcentowanie historii militarnej, brakuje natomiast historii codzienności, kultury.
- Rada Naukowa Instytutu Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego także oceniła, że w podstawie w zbyt małym stopniu uwzględniono historię społeczną. Rada Naukowa Instytutu za wskazane uznała także większe wyeksponowanie wieloetnicznego i wieloreligijnego charakteru Rzeczypospolitej Obojga Narodów¹⁴.

Ilość uwag zgłoszonych przez powszechnie szanowane instytucje w Polsce jest niepokojąca w stosunku do zmian które wprowadza resort edukacji narodowej. Tym bardziej niezrozumiałe jest zachowanie Ministra Edukacji Narodowej, który odmówił podania nazwisk ekspertów przygotowujących nowe postawy programowe (decyzja Ministra poniżej). Należy zauważyć, że taka sytuacja nie miała miejsca nigdy wcześniej.

¹⁴ http://legislacja.rcl.gov.pl/lista?pNumber=2&createDateTo=&_isSeparateMode=on&createDateFrom=&typeId=1&title=&_isTKAct=on&_isUEAct=on&_isActEstablishingNumber=on&number=&_isDU=on&_isNumerSejm=on&typeId=501&applicantId=#list [dostęp: 11.01.2017].



Rys. 5. Decyzja Ministra Edukacji Narodowej o odmowie podania nazwisk ekspertów przygotowujących nową podstawę programową kształcenia ogólnego

Źródło: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/02/niech-sie-wstydzi-ten-kto-widzi.html> [dostęp: 22.02.2017].

Nauczyciele a kolejna reforma

Przebudowa polskiego systemu oświatowego wymaga przeglądu kwalifikacji nauczycieli i wytyczenia dalszych dróg ich podnoszenia. W dyskusjach nad modelem kształcenia nauczycieli podkreśla się jego charakter naukowy, funkcjonalny i sprofesjonalizowany, ale otwarty, dla którego zarazem znamienym jest głęboki i prawdziwy wymiar humanistyczny. Nauczyciel, który nie dysponuje odpowiednimi kwalifikacjami, częstokroć usiłuje zapewnić sobie autorytet w szkole metodami sprzecznymi z właściwie rozumiana pracą wychowawczą – przez komenderowanie, wymuszanie posłuszeństwa, formalne utrzymywanie karności w klasie. Ten typ nauczyciela unika dyskusji, inspiracji intelektualnej, żądając pełnej akceptacji własnych poglądów, bezwzględnego podporządkowania się narzuconej przez siebie dyscyplinie¹⁵.

Nauczyciel przyszłości musi być człowiekiem wielowymiarowym, wolnym, transgresywnym, twórczym, otwartym, elastycznym i samodzielnym. Nowoczesna koncepcja edukacji polega na uznawaniu wielości i komplementarności róż-

¹⁵ P. Ziółkowski, *Wybrane problemy prawnego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy*, [w:] A. Kozubka, R. Koc, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Bydgoszcz 2014, s. 60.

nych kompetencji, takich jak: poznawcza, językowa wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, egzystencjalna, estetyczno-moralna i praktyczno-techniczna¹⁶.

Szkolnictwo zawodowe czy branżowe?

Edukacja zawodowa zajmuje szczególne miejsce w systemie oświaty oraz posiada duże znaczenie z punktu widzenia rozwoju społeczno-gospodarczego. W warunkach globalizacji i integracji europejskiej produktywność wykształcenia i konkurencyjność zasobów edukacyjnych na rynku pracy zależy od nabytej wiedzy, a także umiejętności. Inwestowanie w edukację zawodową powinno być jedną z najbardziej aktywnych form działania państwa w systemie oświaty.

Wprowadzona z początkiem roku szkolnego 2012/2013 reforma szkolnictwa zawodowego miała być nadzieją kształcenia specjalistów w zawodach. Umożliwić miała mentalne przejście z kształcenia w szkołach zawodowych pracowników fizycznych na rzecz kształcenia zawodowców, tj. ekspertów i specjalistów w danej dziedzinie. Wspomniana reforma 2012/2013 uporządkowała kształcenie w szkołach zawodowych, ujednocijając je do 3 lat¹⁷, wprowadzając nową klasyfikację zawodów oraz nową podstawę programową kształcenia w zawodach. Szczególnie istotna zmiana wprowadzona wówczas polegała na wprowadzeniu nowej klasyfikacji zawodów, polegającej na połączeniu w kształceniu zawodowym kompetencji ogólnych i specyficznych, typowych dla danego zawodu. Zmiana ta w intencji ustawodawcy miała umożliwić większą elastyczność w kształceniu zawodowym, a przede wszystkim dostosowanie kształcenia zawodowego do dynamicznie zmieniających się potrzeb rynku pracy.

Szkoły zawodowe miały stać się szkołami otwartymi na edukację o charakterze ustawicznym, podporządkować formy kształcenia ustawicznego logice kształcenia przez całe życie, opartego na mierzalnych i sprawdzalnych efektach kształcenia. Koniecznym jest także zmiana wizerunku szkolnictwa zawodowego, poprzez jego uelastycznienie i zadbanie o należyte dopasowanie typu szkoły do konkretnego ucznia, jego zdolności, możliwości i sytuacji życiowej¹⁸. Należy przyznać, że wiele ze szczytnych założeń zmian w szkolnictwie zawodowym, wprowadzanych kolejnymi zmianami w 1999 roku oraz 2012 roku, udało się zrealizować. Eksperci twierdzą, że to właśnie szkolnictwo zawodowe skorzystało najwięcej na zmianach edukacji realizowanych w ostatnich latach.

¹⁶ Ibidem, s. 61.

¹⁷ Do roku szkolnego 2012/2013 Zasadnicze Szkoły Zawodowe były 2- lub 3-letnie w zależności od zawodu (np. kształcenie w zawodzie „sprzedawca” trwało 2 lata, zaś w zawodzie „krawiec” czy „elektronik” 3 lata).

¹⁸ E. Heba, J. Hibner, *Zmiany w kształceniu zawodowym i ustawicznym. Nadzieje i obawy*, [w:] A. Jeran, M. Sobczak-Michałowska (red.), *Kształcenia dla pracy? – perspektywa regionalna*, Bydgoszcz 2012, s. 85.

Nie ulega wątpliwości, że placówki oświatowe funkcjonujące w sektorze kształcenia zawodowego, aby móc rozwijać się i przetrwać na konkurencyjnym rynku usług edukacyjnych, muszą dążyć do poprawy swojej efektywności w regionie. Powinny być świadome, jakie są szanse i zagrożenia podejmowanych działań edukacyjnych w kontekście zmian, które zachodzą w ich otoczeniu. Współcześnie zmiany dokonują się w równym stopniu pod wpływem zmian demograficznych, jak i przeprowadzanych w międzyczasie reform systemu oświaty. Wpływ na natężenie rywalizacji pomiędzy podmiotami usług edukacyjnych ma posiadany przez szkolnictwo zawodowe potencjał konkurencyjny na rynku¹⁹.

Jak już wspomniano, jedną ze zmian wprowadzanych w systemie edukacji w 2017 roku jest wprowadzenie szkół branżowych, które będą mogły realizować tzw. kształcenie dualne, tj. w miejscach pracy. Niektórzy twierdzą, że to swoisty powrót do PRL-u, kiedy to prowadzono szkoły przyzakładowe. Inni zaś uważają, że jest to właściwy kierunek, bowiem kształcenie bezpośrednio u pracodawcy, pod jego nadzorem i z wykorzystaniem sprzętu i technologii (na które nie stać szkoły) stanowi gwarant wykształcenia pracownika, który jest tak bardzo oczekiwany na rynku pracy.

Decydenci wprowadzanych zmian przewidują następujące rezultaty modernizacji szkolnictwa zawodowego na rzecz branżowego:

- zbliżenie się kształcenia do rynku pracy,
- spadek bezrobocia wśród absolwentów szkół zawodowych (branżowych),
- uczynienie szkoły branżowej (zawodowej) szkołą pozytywnego wyboru, otwartą na ustawiczny wymiar edukacji,
- podniesienie jakości kształcenia w zawodach,
- ułatwienie mobilności zawodowej i edukacyjnej absolwentom szkół zawodowych (branżowych),
- stosowanie bardziej elastycznych form przygotowania uczniów do radzenia sobie w szybko zmieniających się warunkach społecznych i gospodarczych,
- zmiana podejścia od uczenia się procesowego na rzecz uczenia się zorientowanego na efekty uczenia się,
- poprawa przejrzystości, porównywalności i możliwości przenoszenia kwalifikacji uzyskanych zgodnie z praktykami stosowanymi w poszczególnych państwach członkowskich UE.

¹⁹ A. Hauer, *Efektywność zmian systemowych w sektorze szkolnictwa zawodowego po 1999 roku*, Warszawa 2016, s. 9.

Sześciolatki w szkole to już historia

W wyniku transformacji ustrojowej państwo zrzuciło całą odpowiedzialność za utrzymanie przedszkoli na władze lokalne, które kierując się rachunkiem ekonomicznym, zaczęły je masowo likwidować. Z mapy Polski zniknęła wówczas blisko połowa placówek. Dało to zielone światło do tworzenia placówek niepublicznych, które z uwagi na niższą dotację okazały się bardziej opłacalnym rozwiązaniem dla samorządów.

Niż demograficzny się docierający do szkół na początku XXI wieku spowodował, że pojawił się pomysł obniżenia wieku szkolnego z 7 do 6 lat. Zmiana ta miała spowodować rozluźnienie i tak przeludnionych przedszkoli i zapełnienie wolnych miejsc w szkołach podstawowych, jak również utrzymanie etatów nauczycieli w sytuacji, gdy w jednym roku do szkół trafiłyby dwa roczniki pierwszoklasistów.

Pytanie, czy dzieci sześciolatnie mają pozostać w przedszkolach czy też rozpocząć naukę w klasach pierwszych szkół podstawowych, jest jednym z tych, na które nigdy nie uzyska się odpowiedzi w pełni satysfakcjonującej wszystkich.

Przesłanką do obniżenia wieku szkolnego jest przekonanie o trwałym przyspieszonym rozwoju dzieci w stosunku do poprzedniego pokolenia, a jak powszechnie wiadomo, to przecież nie wiek dziecka, ale jego poziom rozwoju powinien być jedynym kryterium rozpoczęcia nauki w szkole. Przeciwnicy obniżenia wieku szkolnego wskazywali odbieranie dzieciom dzieciństwa oraz niedostatecznie przygotowaną infrastrukturę szkół, jak również brak gotowości szkolnej dzieci. Jak wskazuje jednak poniższa tabela, Polska jest jednym z zaledwie sześciu krajów, w którym dzieci rozpoczynają naukę szkolną najpóźniej w całej Europie.

Tab. 1. Rozpoczęcie edukacji szkolnej w krajach europejskich

Wiek dziecka	Kraj
4	Północna Irlandia, Luxemburg
5	Anglia, Malta, Holandia, Szkocja, Walia
6	Austria, Belgia, Cypr, Czechy, Francja, Niemcy, Grecja, Węgry, Islandia, Irlandia, Włochy, Norwegia, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Hiszpania, Turcja, Łotwa, Litwa
7	Bułgaria, Estonia, Finlandia, Dania, Polska , Szwecja

Źródło: A. Kruszewska, *Spór o sześciolatki*, [w:] N. Starnik, A. Zduniak (red.), *Patologie edukacji: ideologia, polityka, biurokracja*, cz. 1, tom 37, Poznań 2016, s. 147.

Pamiętać należy, że warunkiem skuteczności rozpoczęcia nauki dzieci w szkole, bez znaczenia, czy będą one miały pięć, sześć czy siedem lat, jest przede wszystkim gotowość edukacyjna dziecka, gotowość rodzica, a także szeroko rozumiana i przygotowana gotowość szkoły jako instytucji, która w tym wypadku w wielu miejscach niestety egzaminu nie zdała.

Jak wspomniano na początku niniejszego artykułu, obniżenie wieku szkolnego z 7 do 6 lat wprowadzono wraz z rokiem szkolnym 2015/2016 decyzją poprzedniej władzy rządowej i parlamentarnej. Zmiana władzy w Polsce jesienią 2016 roku przyczyniła się do cofnięcia obniżenia wieku szkolnego. I tak wraz z rozpoczęciem roku szkolnego 2016/2017 do szkół ponownie poszły 7-latki, zaś 6-latki pozostały w przedszkolach.

Zakończenie

Zmiany edukacyjne ze względu na ciągłość tego procesu muszą być ewolucyjne. Jeśli decyduje się na rewolucję, zawsze w znacznym stopniu naruszają one ciągłość dotychczasowych rozwiązań. Powierzchowne zmiany zakorzenione są w starym trybie legitymizacji. Zmienia się zatem szkołę czy edukację jedynie po to, aby nic istotnego w niej nie uległo zmianie. Właściwym celem tych zmian jest maksymalizacja zysków ekonomicznych²⁰.

Wszystkie wprowadzane zmiany w oświacie winny być poprzedzone rzetelnymi analizami naukowymi, opiniami ekspertów, a przede wszystkim argumentami stron, czyli strony rządowej i samorządowej, jak również dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców, a także (choć niektórzy o tym zapominają) uczniów. Wspomniane argumenty można przedstawiać, wysłuchiwać i wymieniać wyłącznie w trakcie konstruktywnych i realnych dyskusji, których w obecnej sytuacji niestety zabrakło. Pozorowanie możliwości wyrażania własnego zdania i zdalne sterowanie dyskusjami już na początku wprowadzania reformy zagwarantowało jej niepowodzenie. Szkoda tylko, że ucierpią na tym kolejne pokolenia młodych ludzi.

Polskie doświadczenia z przeprowadzanych reform oświatowych pokazują, że zmiany systemu muszą przebiegać przy jednoczesnym wdrażaniu mechanizmów powodujących pobudzenie konkurencji pomiędzy uczestnikami rynku usług edukacyjnych. Nie ulega wątpliwości, że poprawa jednego z celów systemu, jakim jest wzrost efektywności kształcenia, nie może nastąpić wskutek pogorszenia się innych celów, chociażby jakości świadczonych usług edukacyjnych. Warto zwrócić uwagę, że wprowadzane reformy powinny być poddane głębokim analizom, które nie powielią błędów poprzednich lat. Doświadczenia krajów Unii Europej-

²⁰ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, Kraków 2015, s. 181.

skiej powinny posłużyć polskim decydentom do znalezienia najlepszego rozwiązania możliwego do wdrożenia w polskim systemie edukacji²¹.

Jak wskazuje Bogusław Śliwerski, wzajemne zaufanie do władz państwowych i instytucji oświatowych oraz do głównych aktorów sceny edukacyjnej (nauczyciele, uczniowie, rodzice) musi być czynnie wypracowywane i negocjowane²². W ostatnich 27 latach w systemie edukacji nieustannie oscylowaliśmy między destabilizacją a rewolucyjnością, między reformowaniem a ewolucyjnością przemian, między zaangażowaniem a kontestacją, między demokracją liberalną a plebiscytarną, między zasadą pomocniczości państwa a zasadą recentralizacji, wraz z daleko idącą ingerencją nadzoru państwowego w działalność samorządów²³. Przez 27 lat polską oświatą rządziło już 18 ministrów edukacji narodowej, z których niestety każdy miał swoją, inną niż poprzednicy i następcy wizję zmian w systemie edukacji. Prawie każdy z kolejnych ministrów edukacji podejmował decyzje o zmianach oświatowych tak, jakby nie wymagały one specjalistycznej wiedzy, w tym przypadku także pedagogicznej. Nie oznacza to jednak, że żaden z nich nie sięgał po opinie środowisk akademickich czy eksperckich, ale wiele kluczowych dla oświaty decyzji podejmowano pod presją większości parlamentarnej. To, co jedni skracali, następni wydłużali, co jedni wzbogacali, następni uszczuplali, to, z czym jedni zrywali, inni – jakby na przekór – właśnie do tego nawiązywali itp. Niestety nikogo przez ten czas nie rozliczono za wynikające z ciągłych zmian marnotrawstwo publicznych pieniędzy czy strat ludzkiego zaangażowania, które poświęcane było na kolejne projekty reform oświatowych. Nauczyciele przyzwyczaili się do tego, że z każdą nową ekipą rządzącą resortem edukacji wszystko to, w co się dotychczas angażowali, będzie zmieniane.

Każdy kiedyś do jakiejś szkoły uczęszczał. Minister także. Nie daje to jednak każdemu prawa posiadania monopolu kompetencyjnego w zakresie reformowania systemu edukacji. Takie zmiany, jak już wskazano, wymagają czasu, zastanowienia, wypracowanych wspólnych projektów, solidnych analiz, oceny szans i zagrożeń oraz precyzyjnego harmonogramu wdrażania. Niestety nadnaturalne tempo wprowadzanej reformy, jakie obecnie mamy okazję obserwować, nie pozwala napawać nas optymizmem nad skutkami reformy. Szkoda tylko, że jak zwykle ostateczną cenę zmian zapłacą kolejne pokolenia uczniów.

Bibliografia

Elbanowscy K. i T., *Ratuj maluchy. Rodzicielska rewolucja*, Poznań 2015.

Hauer A., *Efektywność zmian systemowych w sektorze szkolnictwa zawodowego po 1999 roku*, Warszawa 2016.

²¹ A. Hauer, *Efektywność zmian systemowych w sektorze szkolnictwa zawodowego po 1999 roku*, Warszawa 2016, s. 233.

²² B. Śliwerski, *Diagnoza...*, Kraków 2013, s. 86.

²³ Ibidem, s. 87.

- Heba E., Hibner J., *Zmiany w kształceniu zawodowym i ustawicznym. Nadzieje i obawy*, [w:] A. Jeran, M. Sobczak-Michałowska (red.), *Kształcenia dla pracy? – perspektywa regionalna*, Bydgoszcz 2012.
- Kruszewska A., *Spór o sześciolatki*, [w:] N. Starnik, A. Zduniak (red.), *Patologie edukacji: ideologia, polityka, biurokracja*, cz. 1, tom 37, Poznań 2016.
- Radwańska J., *Czas na feedback dla oświaty*, Warszawa 2010.
- Słownik języka polskiego*, tom 1, M. Szymczak (red.), Warszawa 1988.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa II RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce, Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.
- Ziółkowski P., *Czy polską oświatę można zmieniać, czy już tylko reanimować?*, „Zeszyty Naukowe WSG”, seria „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”, tom 27, nr 1/2016, Bydgoszcz 2016.
- Ziółkowski P., *Pedeutologia – zarys problematyki*, Bydgoszcz 2016.
- Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Bydgoszcz 2015.
- Ziółkowski P., *Wybrane problemy prawnego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy*, [w:] A. Kozubka, R. Koc, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Bydgoszcz 2014.

Netografia:

- http://legislacja.rcl.gov.pl/lista?pNumber=2&createDateTo=&_isSeparateMode=on&createDateFrom=&_typeId=1&title=&_isTKAct=on&_isUEAct=on&_isActEstablishingNumber=on&number=&_isDU=on&_isNumerSejm=on&typeId=501&applicantId=#list [dostęp: 11.01.2017].
- <http://reformaedukacji.men.gov.pl> [dostęp: 21.02.2017].
- <http://www.bydgoszcz.pl/edukacja/reforma/prezentacje/> [dostęp: 23.02.2017].

Agnieszka Danielewicz

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ROLA DYREKTORA SZKOŁY W MOTYWOWANIU NAUCZYCIELI

THE ROLE OF A HEADMASTER IN MOTIVATING TEACHERS

Streszczenie: Celem artykułu jest wskazanie najważniejszych narzędzi, jakimi dysponuje dyrektor szkoły w aspekcie motywowania pracowników oraz podkreślenie jego roli w tym procesie. Opracowanie artykułu poprzedziło studium literatury dotyczącej motywacji nauczycieli, roli dyrektora oraz pełnienia funkcji kierowniczej w szkole, które jednoznacznie wskazują na istnienie dużej ilości narzędzi gotowych do wykorzystania po uprzednim dostosowaniu ich do specyfiki grupy.

Abstract: The aim of this article is to show important incentive tools a principal has which and underlining his role in the process of motivation. Drawing the article up preceded the literature review concerning motivation of teachers, the role of the director and performing the managerial function at school, which are pointing out to the existence of a lot of ready tools for using the group after the adaptation of them to the specificity.

Słowa kluczowe: motywowanie, zarządzanie w szkole, rola dyrektora, motywacja, narzędzia motywujące

Keywords: motivating, managing at school, role of the director, motivation, motivating tools

Wprowadzenie

Motywacja to czynnik nadający energię zachowaniu człowieka i ukierunkowujący je w taki sposób, aby osiągnął on określony cel. Wszystkie funkcjonujące organizacje interesują się tym pojęciem, ponieważ zmotywowani pracownicy to stały wysoki poziom efektów. Szkoły nie są tutaj wyjątkiem, mimo specyfiki funkcjonowania oraz zasad zarządzania.

W artykule została poruszona problematyka roli dyrektora w motywowaniu nauczycieli oraz zmiana wymagań stawianych współczesnym dyrektorom, od których oczekuje się menedżerskiego stylu zarządzania. Cechą charakterystyczną menedżera oświaty jest profesjonalizm, który odróżnia go od tradycyjnego dyrektora szkoły. Menedżer to kierownik, który samodzielnie i twórczo zarządza szkołą.

Głównym celem niniejszego opracowania jest wskazanie najważniejszych narzędzi, jakimi dysponuje dyrektor szkoły w aspekcie motywowania pracowników, oraz podkreślenie jego roli w tym procesie, która często jest minimalizowana ze względu na uwarunkowania prawne regulujące część tych narzędzi. Opracowanie artykułu poprzedziło studium literatury dotyczącej motywacji nauczycieli, roli dyrektora, pełnienia funkcji kierowniczej w szkole.

1. Dyrektor jako menedżer szkoły

Pojęcie „menedżer” określa osobę zarządzającą przedsiębiorstwem lub jego częścią. Menedżer w organizacji pełni różne role, przez które rozumieć można sposoby zachowania oczekiwane społecznie¹.

W literaturze z zakresu zarządzania oświatą coraz częściej pojawia się pojęcie menedżera oświaty w związku ze zmianą stylu zarządzania szkołą. Współczesny dyrektor to już nie osoba, której głównym zadaniem jest wdrażanie tego, co wymyślili inni, a jej własna inicjatywa i pomysłowość miały rację bytu w odniesieniu tylko do odgórnych zaleceń. Dziś innowacyjność i kreatywność to bardzo cenione cechy, a szkoła powinna funkcjonować jak dobrze zarządzana firma z nastawieniem na zyski. Dobry zarządzający musi mocno stąpać po ziemi, dbać o wyniki finansowe firmy i mieć szeroką wizję jej rozwoju. Powinien również znać i rozumieć swoich pracowników, co w znacznym stopniu ułatwia podejmowanie decyzji mających wpływ na rozwój firmy. Porównanie szkoły do firmy czy organizacji we współczesnych czasach nie jest przypadkowe, ponieważ wszystkie te podmioty potrzebują profesjonalnej kadry kierowniczej, która zagwarantuje im stabilność i rozwój poprzez wzmożone działania konkurencyjne i proces ciągłego uczenia się zarówno na poziomie jednostki, jak i organizacji². Sukces organizacji (w omawianym przypadku – szkoły) zależy od ludzi w niej zatrudnionych, a w szczególności od menadżerów-dyrektorów, którzy potrafią umiejętnie zarządzać zasobami, jakie posiadają. Nawet najlepsza kadra nie będzie w stanie doprowadzić do sukcesów szkoły, jeśli będzie źle zarządzana. Nowa struktura roli dyrektora szkoły w świetle współczesnych koncepcji zarządzania została przedstawiona na rysunku nr 1.

¹ *Manager*, [w:] <http://sjp.pwn.pl/slowniki/manager.html> [dostęp: 18.02.2017].

² I. Bednarska-Wnuk, *Zarządzanie szkołą XXI wieku*, Warszawa 2010, s. 148.



Rys. 1. Struktura roli dyrektora szkoły w świetle współczesnych koncepcji zarządzania

Źródło: I. Bednarska-Wnuk, *Zarządzanie szkołą XXI wieku*, Warszawa 2010, s. 149.

1.1. Zadania i obowiązki dyrektora szkoły

Ustawa o systemie oświaty³ oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27.10.2009 roku⁴ wskazują wymagania, jakie powinna spełniać osoba zajmująca stanowisko dyrektora szkoły. Dokumenty te zakładają możliwość pełnienia funkcji kierowniczej w szkole zarówno przez osobę bezpośrednio związaną z edukacją, tj. nauczyciela, jak również przez osobę niebędącą nauczycielem. Zbiór tych wymagań przedstawiono w tabeli nr 1.

Tab. 1. Wymagania, jakie powinna spełnić osoba zajmująca stanowisko dyrektora szkoły

Wymagania	
Osoba będąca nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym	Osoba niebędąca nauczycielem
Ukończone studia magisterskie i posiadanie przygotowania pedagogicznego oraz kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w danej placówce edukacyjnej	Ukończone studia magisterskie

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425).

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz. U. 2009 Nr 184, poz. 1436).

Ukończone studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą	Ukończone studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą
Pięcioletni staż pracy pedagogicznej na stanowisku nauczyciela	Co najmniej pięcioletni staż pracy, w tym co najmniej dwuletni staż pracy na stanowisku kierowniczym

Źródło: I. Bednarska-Wnuk, *Zarządzanie szkołą XXI wieku*, Warszawa 2010, s. 31.

Szkoła jest bardzo specyficzną organizacją, którą ciężko porównać do innych instytucji, np. handlowych czy produkcyjnych. Specyficzne cechy szkoły jako organizacji to przede wszystkim następujące:

- cele szkoły są wielorakie: dydaktyczne, wychowawcze, środowiskowe, opiekuńcze, itp., przez co trudne do precyzyjnego sformułowania i wyznaczenia celów operacyjnych oraz nadrzędnych,
- wieloletnie okresy realizacji celu (długodystansowe i kontynuowane oraz rozwijane w kolejnych etapach edukacyjnych),
- cele i zadania szkoły generowane są przez różne podmioty (państwo, nauczycieli, rodziców i społeczeństwo lokalne, uczniów), co prowadzi do sporów, a od dyrektora wymaga umiejętności uzgodnień i zachowania spójności,
- cele o charakterze wychowawczym są trudne do kontroli efektów oraz pomiaru jakościowego,
- przewaga czynnika ludzkiego w procesie realizacyjnym – ograniczona przewidywalność motywacji i zachowań organizacyjnych ludzi,
- niemożność doboru „surowców lub podzespołów” o najwyższej jakości – konieczność indywidualizacji metod i motywacji wykorzystywanych w odniesieniu do ucznia oraz nauczyciela,
- trudność precyzyjnego wymierzenia wpływu szkoły na uzyskiwane przez uczniów efekty – w czasach społeczeństwa informacyjnego i medialnego szkoła pełni rolę czynnika porządkującego wiedzę⁵.

Ustawa o systemie oświaty oraz Karta Nauczyciela wyznaczają role pełnione przez dyrektora szkoły:

- kierowanie placówką oświatową,
- przewodniczenie radzie pedagogicznej,
- sprawowanie nadzoru pedagogicznego w szkole,
- pracodawca i kierownik zakładu pracy⁶.

⁵ J. Pielachowski, *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Poznań 2009, s. 43–44.

⁶ Ibidem, s. 104.

Pełnione role wiążą się z konkretnymi zadaniami, kompetencjami oraz odpowiedzialnością dyrektora. Zbiór najważniejszych zadań z podziałem na pełnione role przedstawia tabela nr 2.

Tab. 2. Zbiór zadań dyrektora szkoły

Kierowanie placówką oświatową	Przewodniczenie radzie pedagogicznej	Sprawowanie nadzoru pedagogicznego w szkole	Pracodawca i kierownik zakładu pracy
<ul style="list-style-type: none"> – Kieruje działalnością szkoły. – Opiekuje się uczniami. – Realizuje uchwały rady rodziców, rady szkoły oraz rady pedagogicznej. – Współpracuje z radą szkoły, radą rodziców, radą pedagogiczną i samorządem uczniowskim. – Współdziała ze szkołami wyższymi oraz zakładami kształcenia nauczycieli. 	<ul style="list-style-type: none"> – Przygotowuje i prowadzi zebrania rady pedagogicznej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Organizuje ewaluację wewnętrzną. – Kontroluje przestrzeganie przepisów prawa dotyczącej działalności dydaktycznej przez nauczycieli. – Wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań. – Przedstawia wnioski z nadzoru. – Gromadzi informacje o pracy nauczycieli w celu dokonywania oceny ich pracy. 	<ul style="list-style-type: none"> – Nawiązuje, zmienia i rozwiązuje stosunki pracy. – Organizuje pracę w szkole. – Organizuje doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników szkoły. – Wykonuje zadania wynikające z prawa pracy. – Opracowuje projekt planu finansowego szkoły. – Właściwie gospodaruje mieniem szkoły. – Stwarza bezpieczne i higieniczne warunki pracy i nauki w szkole.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Pielachowski, *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Poznań 2009, s. 104.

Zgodnie z artykułem 7 pkt 2 Karty Nauczyciela dyrektor szkoły odpowiedzialny jest w szczególności za:

- dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły,
- realizację zadań zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły, podjętymi w ramach ich kompetencji stanowiących, oraz zarządzeniami organów nadzorujących szkołę,
- tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków,
- zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i w ich doskonaleniu zawodowym,
- zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych,

- zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę⁷.

Zadania i obowiązki wynikające z obowiązujących przepisów prawa oraz regulaminów regulują zasady pracy dyrektora szkoły, który w tym wszystkim powinien uwzględnić taki system zarządzania i realizacji powierzonych zadań, aby wykorzystywać umiejętności menadżerskie.

1.2. Oczekiwane kompetencje dyrektora szkoły

Kompetencje rozumiane są jako zbiór uprawnień i upoważnień. Literatura pedagogiczna wskazuje różne definicje kompetencji. Ujmowane są one jako złożone dyspozycje osobowościowe, ogólne zdolności, możliwości, umiejętności czy sprawności niezbędne do osiągnięcia określonego celu⁸.

Pełnienie funkcji kierowniczej wiąże się z posiadaniem odpowiednich predyspozycji i cech charakteru, które ułatwiają w znacznym stopniu pełnienie tej funkcji. Do najważniejszych cech potrzebnych do kierowania placówką edukacyjną zaliczyć można:

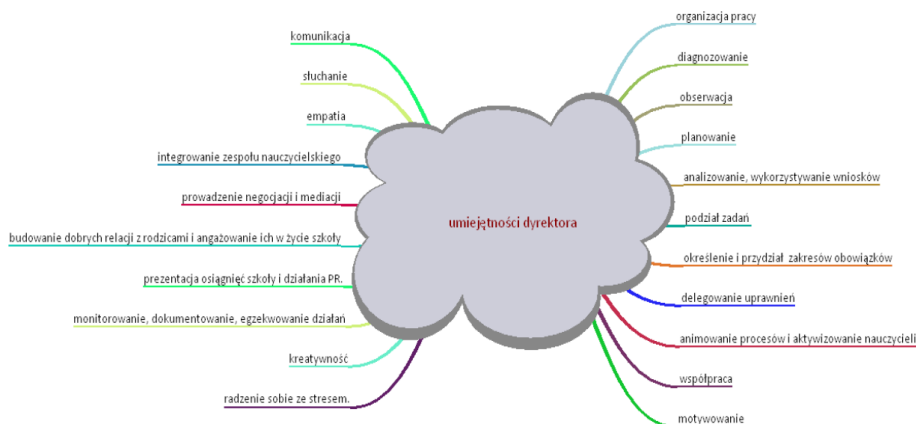
- odpowiedni temperament,
- umiejętność osiągnięcia znaczącej pozycji w środowisku,
- uzdolnienia organizacyjne,
- cechy przywódcze,
- komunikatywność,
- zdolności twórcze,
- chęć podnoszenia swoich kwalifikacji i nieustannego uczenia się⁹.

Współczesny dyrektor to osoba, która myśli strategicznie, potrafi pracować zespołowo, dobrze komunikuje się ze wszystkimi, dba o rozwój własny i kadry, jest kreatywny oraz radzi sobie w różnych sytuacjach. Pożądane umiejętności, które powinien posiadać dyrektor szkoły, przedstawiono na rysunku nr 2.

⁷ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm.).

⁸ K. Gawroński, *Potyczki prawne dyrektora szkoły. Rola prawa w wybranych obszarach zarządzania szkołą*, Warszawa 2010, s. 34.

⁹ L. Gawrecki, *Kompetencje menedżera oświaty*, Poznań 2003, s. 33.



Rys. 2. Umiejętności dyrektorów w kontekście stawianych wymagań

Źródło: M. Świdorska, H. Chilmon, *Umiejętności dyrektorów szkół i placówek w kontekście wymagań stawianych szkole przez państwo*, Warszawa 2011, s. 4.

Posiadane kompetencje i umiejętności pozwalają dyrektorowi pełnić rolę „przywódcy” szkoły, który ma za zadanie budować pozytywny wizerunek i efektywne funkcjonowanie szkoły. J. Collins opracował pięciopoziomą hierarchiczną strukturę ról, z którą według M. Fullana powinien identyfikować się dyrektor szkoły. Zakłada ona, że aby stać się przywódcą, należy przejść wszystkie przytoczone etapy (tabela nr 3).

Tab. 3. Hierarchiczna struktura ról wg M. Fullana

Poziom 1	Wysoce kompetentna jednostka	Pracuje wydajnie dzięki swojemu talentowi, wiedzy, umiejętnościom i dobrym nawykom pracy.
Poziom 2	Użyteczny członek zespołu	Wnosi wkład w osiąganie celów grupowych i efektywnie współpracuje z innymi członkami grupy.
Poziom 3	Odpowiedzialny menedżer	Organizuje ludzi i środki w celu efektywnego i sprawnego wykonania wcześniej ustalonych zadań.
Poziom 4	Skuteczny kierownik	Jest katalizatorem dla zaangażowania się pracowników i energicznego podążania za jasną i doniosłą wizją. Stymuluje stanowienie wyższych standardów osiągnięć.
Poziom 5	Przywódcą	Buduje wielkość firmy dzięki zamieszaniu pozornie kłócących się czynników: osobistej łagodności z silną wolną zawodową.

Źródło: R. Otręba, *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Warszawa 2012, s. 188.

Model kompetencji współczesnego dyrektora stara się pogodzić specyfikę sfery oświatowej z najnowszymi osiągnięciami teorii zarządzania organizacjami i wyróżnia następujące obszary:

- zarządzanie procesem dydaktyczno-wychowawczym, opiekuńczym oraz pomocniczymi (umiejętność skutecznego podejmowania i dokumentowania działań),
- stosowanie prawa (umiejętność posługiwania się przepisami prawa),
- zarządzanie zasobami ludzkimi (polityka kadrowa),
- zarządzanie jakością (umiejętność spełniania oczekiwań klientów szkoły w ramach przyjętych standardów),
- zarządzanie zmianą,
- zarządzanie w sytuacjach kryzysowych (umiejętność identyfikowania i rozwiązywania problemów),
- zarządzanie pracą własną,
- komunikowanie się i zarządzanie przepływem informacji,
- współpraca (umiejętność podejmowania współpracy z innymi osobami i instytucjami),
- podejmowanie decyzji,
- proinnowacyjność (umiejętność tworzenia warunków do podejmowania nowatorskich działań),
- etyka postępowania¹⁰.

2. Rola dyrektora w motywowaniu nauczycieli

Motywowanie polega na takim wpływaniu na innych, by zmierzali w pożądanym przez nas kierunku. Motywację opisać można jako zachowanie ukierunkowane na cel¹¹. W literaturze przedmiotu znaleźć można różnego rodzaju teorie motywacji, m.in.: teoria instrumentalna, treści, procesu, celu, sprawiedliwości oraz model dwuczynnikowy¹². Wszystkie te teorie mają jednak wspólne założenia, które opierają się na końcowym efekcie zmotywowanego pracownika, co osiągnięte jest za pośrednictwem systemu nagród i kar, zależnością pomiędzy włożonym wysiłkiem a osiągniętymi efektami, sprawiedliwym traktowaniem.

Motywacja bezpośrednio wpływa na wzrost efektywności pracy danej osoby, która zaczyna szybciej i sprawniej wykonywać zadania, potrafi radzić sobie ze stresem i szukać pomocy oraz poprawiają się jej relacje z klientami i współpracownikami.

¹⁰ M. Sielatycki, *Model kompetencji dyrektora szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, 2006, nr 10, s. 14–17.

¹¹ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2007, s. 211.

¹² Ibidem, s. 219.

cownikami – automatycznie korzysta z tego cała organizacja. Systemy motywacji stosowane w firmach często przynoszą efekty, które widoczne są bardzo szybko. W przypadku nauczycieli będziemy mieli działania raczej długoterminowe i efekty będą widoczne po zdecydowanie dłuższym czasie.

Mówi się, że zawód nauczyciela jest jednym z najbardziej wymagających, a jednocześnie jednym z najbardziej niedocenianych w naszym kraju zawodów. Zmotywowany do pracy nauczyciel to nauczyciel, który do tej pracy potrafi również zmotywować ucznia, a zmotywowany uczeń to uczeń osiągający efekty, które wpływają na poziom i jakość kształcenia w danej szkole. Aby dyrektor mógł skutecznie motywować nauczycieli, musi posiadać wiedzę z zakresu motywowania, którą mógłby efektywnie wykorzystywać. W praktyce szkolnej obserwuje się zależność motywacji od oczekiwań pracowników i umiejscowienia ich w hierarchii ważności. Oczekiwania mogą dotyczyć:

- ambitnej realizacji zadania – wzorowy nauczyciel,
- prawdopodobieństwa otrzymania materialnych i moralnych dowodów uznania po osiągnięciu wysokich efektów dydaktyczno-wychowawczych,
- nadziei, że otrzymane dowody uznania wpłyną na wzrost jego prestiżu w środowisku,
- potrzeby moralnej satysfakcji wynikającej ze zgodności pracy z ideałami zawodu nauczyciela¹³.

Należy pamiętać, że powyższe oczekiwania mogą być inne dla każdego nauczyciela, dlatego przed dyrektorem stoi trudne zadanie w zakresie motywacji, gdyż nie można dobrać jednego działania dla całej grupy, trzeba przede wszystkim poznać swój zespół i określić czynniki mające wpływ na jego motywacje.

Rola dyrektora szkoły w motywowaniu pracowników jest w wielu kwestiach ograniczona uregulowaniami prawnymi, m.in. w kwestii awansu zawodowego, dodatków motywacyjnych, wysokości wynagrodzenia. Jednak poza tymi ekonomicznymi aspektami istnieje jeszcze duża ilość narzędzi, które dyrektor może wykorzystywać, aby wpływać na efektywność pracy i poziom motywacji pracowników.

3. Narzędzia wykorzystywane do motywowania nauczycieli przez dyrektora szkoły

Narzędzia motywowania to zbiór metod, reguł, sposobów i form postępowania oraz rozwiązań organizacyjnych, które regulują proces motywowania w przedsiębiorstwie¹⁴. Proces motywowania w organizacji wymaga używania odpowiednich metod. Narzędzia motywowania wykorzystują bodźce (motywatory) do skutecz-

¹³ I. Bednarska-Wnuk, op. cit., s. 135.

¹⁴ Z. Sekuła, *Motywowanie ekonomiczne w warunkach gospodarki rynkowej*, Wrocław 2002, s. 24.

nego oddziaływania na pracowników. Mogą nimi być zarówno czynniki zewnętrzne, jak i wewnętrzne, które mają za zadanie spowodować odpowiednie działania i zachowania ze strony pracownika. Oddziałują one indywidualnie lub grupowo i w założeniu mogą być obliczone na działanie doraźne lub długookresowe¹⁵.

Motywacja w pracy może mieć charakter:

- wewnętrzny, czyli podyktowany zaspokajaniem wewnętrznych potrzeb pracownika,
- zewnętrzny, poprzez zarządzanie takimi bodźcami jak płaca, awans, pochwała¹⁶.

Charakteryzując ten podział w odniesieniu do placówki oświatowej, jako czynniki motywujące możemy wymienić:

a) motywacja wewnętrzna:

- zamiłowanie do pracy, poprzez przydzielanie zadań zgodnie z kwalifikacjami i w miarę możliwości oczekiwaniami pracownika,
- identyfikacja z zakładem pracy, możliwość wpływania na sytuację zakładu pracy, odczuwanie zależności swojej sytuacji od sytuacji zakładu pracy,
- zaangażowanie w wykonywane zadania poprzez pokazanie istotnego wpływu wykonywanej pracy na działalność całej instytucji,
- przestrzeganie zasad i norm przez wszystkich pracowników,

b) motywacja zewnętrzna:

- czynniki ekonomiczne (dodatki motywacyjne, wzrost płac),
- ujemne i dodatnie bodźce motywacyjne – nagrody i kary¹⁷.

Powyższe czynniki będą dla nauczyciela motywujące, jeśli zostaną zaspokojone jego podstawowe potrzeby, które określa hierarchia potrzeb Maslowa (potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, społeczne, uznania, samorealizacji)¹⁸.

Dyrektor szkoły ma bardzo ograniczone możliwości w zakresie wykorzystania ekonomicznych narzędzi motywacji w związku z ograniczającymi je przepisami prawa oświatowego. I tak jak w przypadku wysokości wynagrodzenia, które uzależnione jest od stopnia awansu zawodowego oraz stażu pracy, dyrektor nie ma możliwości modyfikacji, tak w przypadku dodatku motywacyjnego może zwiększyć go o kilkanaście procent jako dodatek do pensji podstawowej nauczyciela. Często stosowana jest jednak praktyka przydzielania dodatku motywacyjnego w równej kwocie wszystkim nauczycielom, co działa demotywująco na grono

¹⁵ Ibidem, s. 186.

¹⁶ M. Armstrong, op. cit., s. 212.

¹⁷ I. Bednarska-Wnuk, op. cit., s. 136.

¹⁸ M. Armstrong, op. cit., s. 214.

pedagogiczne. Bezpośredni wpływ dyrektora na awans zawodowy nauczyciela ogranicza się do zatwierdzenia planu rozwoju zawodowego i dokonania oceny dorobku zawodowego za okres stażu, pośrednio może on jednak motywować pracownika poprzez pomoc w rozwiązywaniu problemów, wsparcie merytoryczne.

Do narzędzi motywacyjnych najczęściej wykorzystywanych przez dyrektora szkoły w kierowaniu pracownikami można zaliczyć:

- pochwałę osobistą,
- pochwałę na radzie pedagogicznej,
- kierowanie pracowników na dodatkowe kursy i szkolenia,
- nagrodę dyrektora w formie pieniężnej,
- wystosowanie wniosku o nagrodę kuratora, prezydenta miasta, burmistrza,
- wniosek do Związku Nauczycielstwa Polskiego o odznaczenie¹⁹.

Często ma miejsce sytuacja, że to, co ma motywować, przynosi odwrotny skutek i staje się czynnikiem demotywującym do pracy. Przydzielanie nauczycielowi dodatkowych obowiązków odbierane jest niejednokrotnie nie jako skutek zaufania, uznania kompetencji, a jako dodatkowe obciążenie bez znaczących gratyfikacji finansowych. Skierowanie na dodatkowe kursy i szkolenia wpływa demotywująco na codzienną pracę nauczycieli, ze względu na tematykę, która często jest źle dobrana i nie współgra z zainteresowaniami nauczyciela. Nauczyciele w procesie motywacji często porównują swoje wyniki pracy i poniesione na nią nakłady z innymi pracownikami, doszukując się nieprawidłowości i niesprawiedliwości.

Podsumowanie

Motywowanie pracowników odgrywa kluczową rolę w procesie zarządzania zasobami ludzkimi, ponieważ pozwala kształtować postawy organizacyjne nauczycieli w taki sposób, aby realizowali oni zadania szkoły na zakładanym poziomie efektywności oraz identyfikowali się z misją i celami długookresowymi szkoły. Współczesny dyrektor posiada wachlarz narzędzi, które może wykorzystywać w procesie motywowania. Jednak w wielu polskich szkołach nadal w realizacji funkcji personalnej dominuje podejście zorientowane na administrowanie kadrami, a nie zarządzanie nimi. Przed dyrektorem szkoły stoi trudne, ale możliwe do zrealizowania zadanie takiego motywowania nauczycieli do pracy, aby przez swoje zaangażowanie zwiększyli wydajność przekładającą się na jakość kształcenia. Zadanie to jest tym trudniejsze, gdyż współczesna szkoła funkcjonuje w dobie zmian i reform budzących niepokój i strach zarówno wśród nauczycieli, jak i samych dyrektorów, którzy boją się o swoje miejsca pracy, pełnione funkcje i stabilność zatrudnienia.

¹⁹ I. Bednarska-Wnuk, op. cit., s. 136.

Bibliografia

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2007.
- Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku*, Warszawa 2010.
- Gawrecki L., *Kompetencje menedżera oświaty*, Poznań 2003.
- Gawroński K., *Potyczki prawne dyrektora szkoły: Rola prawa w wybranych obszarach zarządzania szkołą*, Warszawa 2010.
- Manager*, [w:] <http://sjp.pwn.pl/slowniki/manager.html> [dostęp: 18.02.2017].
- Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Warszawa 2012.
- Pielachowski J., *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Poznań 2009.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz. U. 2009 Nr 184, poz. 1436).
- Sekuła Z., *Motywowanie ekonomiczne w warunkach gospodarki rynkowej*, Wrocław 2002.
- Sielatycki M., *Model kompetencji dyrektora szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, 2006, nr 10.
- Świdorska M., Chilmon H., *Umiejętności dyrektorów szkół i placówek w kontekście wymagań stawianych szkole przez państwo*, Warszawa 2011.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425).

Ryszard Parzęcki

Politechnika Koszalińska w Koszalinie

Aneta Kokot

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium w Gnieźnie

KONSTRUOWANIE KARIERY EDUKACYJNO-ZAWODOWEJ WYZWANIEM DLA WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY NA PRZYKŁADZIE WOJEWÓDZTWA KUJAWSKO- POMORSKIEGO – KOMUNIKAT Z BADAŃ

COMBINING EDUCATION AND PROFESSIONAL CAREER AS A CHALLENGE FOR TODAY'S YOUNG PEOPLE ON EXAMPLE OF KUYAVIAN-POMERANIAN VOIVODESHIP – A RESEARCH REPORT

Streszczenie: Nowe podstawy teoretyczne dotyczące rozumienia poradnictwa kariery, szybkie zmiany w strukturze zatrudnienia, rzeczywistości ekonomicznej, przepisach prawnych, poziomie bezrobocia wśród młodzieży i dorosłych, troska o jakość środowiska zawodowego i efektywność pracowników, problemy dotyczące przejścia od okresu nauki do okresu pracy zawodowej oraz zmiany demograficzne w strukturach pracowniczych implikują zmianę treści, ram czasowych, stosowanych technik i odbiorców usług związanych z rozwojem kariery. Artykuł dotyczy konstruowania kariery edukacyjno-zawodowej przez młodzież w oparciu o przeprowadzone badania w województwie kujawsko-pomorskim w 2014 roku. Zwrócono w nich uwagę na obszary dotyczące: diagnozowania potencjału osobowego, procesu planowania ścieżki edukacyjno-zawodowej w oparciu o lokalny rynek pracy, przygotowania młodzieży do uczestnictwa w rynku pracy, czyli budowania przez młodzież zawodowego „obrazu siebie”.

Abstract: New theoretical basis for the understanding of career counseling, rapid changes in the structure of employment, economic reality, legislation, the level of unemployment among young people and adults, the care about the quality of the professional environment and employees' efficiency, the problems with the period of transition from training to work, occupational and demographic changes in the employee structures imply changes in the content, the time frame, the techniques used and the recipients of services related to career development. The article concerns the construction of educational and professional career by young people based on research conducted in Kujawsko-Pomorskie voivodship in 2014. A lot of attention was paid to the areas relating to: diagnosing personal potential, planning educational and career paths based on the local labor market, preparing young people to participate in the labor market, which is viewed as youth's attempts at building professional “self-image”.

Słowa kluczowe: kariera, młodzież, potencjał osobowy, zawodowy „obraz siebie”

Keywords: career, young people, personal potential, professional “self-image”

Wprowadzenie

Zmiana współczesnego paradygmatu reformy – od innowacji do rozwoju organizacyjnego szkoły¹ – oznacza, że istnieje tendencja dawania szkołom i podmiotom w nich pracującym między innymi więcej autonomii i odpowiedzialności. Pracownicy oświaty (dyrektor, nauczyciele itp.) mają zatem większą swobodę w organizowaniu i przygotowywaniu dzieci i młodzieży do zadań stawianych przez społeczeństwo. Jedną z podstawowych ról społecznych, do której jesteśmy przygotowywani przez szkołę, rodzinę itp., jest rola zawodowa pracownika. W związku z dynamicznymi zmianami na rynku pracy (tworzeniem się nowych zawodów i „obumieraniem” już niepotrzebnych) rodzi się potrzeba nieustającego pogłębiania wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności od najmłodszych lat. Podyktowane jest to potrzebą dostosowania się do zawodów, na które aktualnie występuje zapotrzebowanie (tzw. zawody deficytowe²) lub też które staną się koniecznością w najbliższej przyszłości. Taki status quo wymusza od uczniów interesowanie się planowaniem swojej kariery edukacyjno-zawodowej z chwilą podejmowania świadomych wyborów szkoły czy klasy z profilem. W związku z tym, że te cząstkowe wybory w przyszłości będą rzutować na wybór pracy zawodowej, to ich podejmowanie musi stać się decyzjami przemyślanymi i zgodnymi z predyspozycjami zawodowymi i zainteresowaniami.

W oparciu o literaturę przedmiotu z zakresu poradnictwa kariery, a szerzej poradoznawstwa, odkrycie własnego potencjału rozwojowego przez odbiorcę usług staje się trudnym zadaniem. Wgląd we własne możliwości i nazwanie ich, szczególnie w kontekście pozytywnym, wymaga od badanego pewnej samoświadomości swoich możliwości i ograniczeń, jak również refleksji nad dotychczas zdobytą wiedzą, doświadczeniem i umiejscowienia ich w odpowiednim miejscu i czasie. Zgodnie ze współczesnymi trendami poradnictwa zawodowego punkt ciężkości w zakresie potencjału człowieka spoczywa właśnie na nim (wraz z odpowiedzialnością za podjęte decyzje), a nie – jak sądzono dotychczas – na doradcy zawodowym. Taki głos w dyskusji uzmysławia ciężar pracy i wagę, z jaką należy przygotować młodego człowieka do wejścia na rynek pracy i do wypełnienia przez niego roli pracownika. Aby przybliżyć istotę konstruowania kariery edukacyjno-zawodowej przez młodzież i rolę, jaką aktualnie sami pełnią w jej planowa-

¹ P. Dalin, *School development. Theories and practices*, London 1999, s. 171, [za:] E. Potulicka, *Kadra w szkole uczącej się*, „Nowa Szkoła”, 2006, 8, s. 19.

² Zawód deficytowy – zawód, na który występuje na rynku pracy wyższe zapotrzebowanie niż liczba osób poszukujących pracy w danym zawodzie, za: Powiatowy Urząd Pracy w Bydgoszczy, *Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych w Powiatowym Urzędzie Pracy w Bydgoszczy*, Bydgoszcz 2012, s. 10.

niu, posłużę się metaforą samochodu i drogi F. Meijersa. Trafnie on spostrzegł, że młodzi ludzie podróżują na tylnym siedzeniu samochodu, w którym silnik stanowią rodzice (siła napędowa), za kierownicą auta siedzą nauczyciele wyposażeni w „odpowiednie” w danym społeczeństwie mapy i systemy nawigacyjne (po to, aby zawieść uczniów do przystanku zwanego pracą i pomóc w przejściu pomiędzy edukacją a pracą – tranzycja)³. Ta wszechobecna pomoc rodziców, szkoły czy przyjaciół może spowodować, że decyzja o tym, kim i jakim człowiekiem będę w przyszłości, może stać się niebezpiecznym marzeniem środowiska, a nie moją osobistą potrzebą. Jak akcentują współcześni badacze poradnictwa całowyciowego (poradnictwa kariery) tacy jak m.in.: A. Kargulowa, A. Paszakowska-Rogacz, A. Bańka, R. Parzęcki, wykonywanie pracy zawodowej oraz realizacja własnej kariery współcześnie należy do jednostki, a nie zawodu. Oznacza to, powołując się na A. Bańkę, że *kariera jest podmiotowa, zawsze czyjaś, czyli jest stanem posiadania jednostki*⁴. W tym znaczeniu każdy zawód stanowi kontekst i pole mojego bycia i tożsamości, rozwoju, planowania i konstruowania kariery. Przykładowo: wykonuję zawód lekarza czy pielęgniarki, ale jakie znaczenie będę nadawał swojej pracy, jakimi wartościami będę się kierował w pracy, w jaki sposób będę formułował oczekiwania od innych ludzi czy też jakie potrzeby będę chciał zaspokajać – zależy wyłącznie ode mnie. Decyzyjność podmiotu w wyborze drogi kształcenia, a docelowo wyboru zawodu, jasno określił D. Super. Nadmieniał on, że człowiek kształtuje się przez całe życie, czyli rozwój ma charakter ciągły, procesualny. Przechodzi przez kolejne fazy rozwoju i wzrostu, dojrzewa do kariery całowyciowej – zawodowej (kształtuje się własne „Ja” i podejmowane są decyzje zawodowe). W artykule (w aspekcie konstruowania kariery zawodowej) odniesiono się do badań prowadzonych w 2014 roku. Wyniki z przeprowadzonych badań w artykule odnoszą się do czterech uczniów 3. klasy technikum w wieku 18 lat – trzy kobiety i jeden mężczyzna. Wywiady odbywały się na terenie Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w powiecie bydgoskim⁵. W związku z ochroną danych osobowych na potrzeby artykułu skodyfikowano imiona i nazwiska i przyporządkowano im nazwy: wywiad 1, wywiad 2, wywiad 3, wywiad 4. Każdy z prowadzonych wywiadów trwał pięć godzin (1 godzina liczona jako 60 min.)⁶.

³ Cyt. za: J. Minta, *Od aktora do autora – wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Warszawa 2012, s. 11–12.

⁴ A. Bańka, *Transnacionalne poradnictwo zawodowe w kontekście zmian w wymiarze europejskim*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), Warszawa 2006, s. 41.

⁵ Badania diagnozy potencjału osobowego w aspekcie aktualnych potrzeb rynku pracy prowadzone były przez prof. Ryszarda Parzęckiego i dr Anetę Kokot.

⁶ Charakterystyka badanych osób. **Wywiad 1** (Oliwia): kobieta, lat 18, uczęszcza do klasy o profilu „sprzedawca” – szkoła zawodowa, jej celem życiowym jest założenie rodziny, a zawodowym tzw. „dobra praca” i zarobki w wysokości 2 000 zł brutto. W dzieciństwie lubiła bawić się w sklep, sprzedając kosmetyki i ubrania. Średnia ocen z przedmiotów ok. 3,75. Najbardziej w szkole lubi matematykę, dalej j. polski, towaroznawstwo i obsługę klienta. Najmniej ciekawi ją przedmiot „wychowanie fizyczne”. Po zakończonej edukacji nie planuje zdawać egzaminu maturalnego, a tym samym podejmować edukacji na poziomie wyższym. **Wywiad 2** (Kamil): mężczy-

Proces diagnozowania potencjału osobowego młodzieży

W procesie planowania kariery edukacyjno-zawodowej uczniów niezbędne staje się przeprowadzenie diagnozy potencjału osobowego. W przypadku prowadzonych badań owa diagnoza dotyczyła: a) uwarunkowań wewnętrznych badanego, b) uwarunkowań zewnętrznych oraz umiejętności połączenia tych dwóch komponentów z odnalezieniem się na rynku pracy.

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano kwestionariusz wywiadu Indywidualny Plan Kariery – IPK, w którym uszeregowano obszary niezbędne do diagnozy uwarunkowań wewnętrznych po to, aby ukazać badanym pewność, ciągłość i celowość etapów w planowaniu kariery. Część pierwsza kwestionariusza składa się z danych osobowych, kolejne dotyczą zainteresowań, zdolności i preferencji, hierarchii wartości, cech osobowości. Druga część kwestionariusza to opis „Informacji o zawodach i kształceniu”, co poddane będzie charakterystyce w dalszej części artykułu. W pierwszym cyklu badania diagnozie podlegały zainteresowania młodzieży. Uwzględniając ten aspekt, IPK wypełniany był w oparciu o kwestionariusz: Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych (K. Rewers), składający się z 48 twierdzeń. Narzędzie badawcze służy do określenia obszaru zainteresowań badanego w kontekście podjęcia pracy. W przypadku badanej z wywiadu 1 najsilniejsze zainteresowania mieszczą się w obszarze menedżerskim, dalej jest obszar biurowy, społeczny, artystyczny, metodyczny i kierowniczy. Określone zainteresowania zgodne są z obranym kierunkiem kształcenia.

Oprócz zainteresowań ściśle zawodowych zapytano o zainteresowania podejmowane w czasie wolnym, co stanowić miało o równowadze w relacji praca – odpoczynek. W tym zakresie padły następujące odpowiedzi: motocykle i ich budowa, muzyka, czytanie książek o narkotykach, zabawy z psem, chodzenie na spacer, poznawanie owych ludzi. Zakres zainteresowań pozaszkolnych badanej

zna, lat 18, uczęszcza do klasy o profilu handlowym – szkoła średnia, jego celem życiowym jest założenie rodziny, a zawodowym tzw. „dobrze płatna praca” i zarobki w wysokości 3 000 zł netto. W dzieciństwie lubił bawić się samochodami i na podwórku z rówieśnikami. Średnia ocen z przedmiotów ok. 3,30. Najbardziej w szkole lubi rachunkowość, w-f, marketing, j. polski. Najmniej ciekawia go przedmioty: j. angielski, j. niemiecki, matematyka, fizyka. Planuje przystąpić do egzaminu maturalnego, aby kontynuować naukę na studiach stacjonarnych na kierunku logistyka lub prawo. **Wywiad 3** (Izabela): kobieta, lat 17, uczęszcza do klasy o profilu „sprzedawca” – szkoła zawodowa, jej celem życiowym jest założenie rodziny i posiadanie 2 dzieci, a zawodowym założenie własnej działalności gospodarczej, tj. sklepu z odzieżą dziecięcą, zarobki w wysokości 2 000 zł brutto. W dzieciństwie lubiła bawić się w „chowanego”, skakanie w „gumę”, skakanie w klasy, berka i sprzedawcę w sklepie spożywczym. Średnia ocen z przedmiotów ok. 3,33. Najbardziej w szkole lubi przedmioty zawodowe: organizacja sprzedaży, obsługa klienta, towaroznawstwo. Najmniej interesują ją przedmioty: matematyka, j. polski, w-f. Planuje kontynuować naukę w szkole średniej, ale nie będzie przystępować do egzaminu maturalnego. **Wywiad 4** (Agnieszka): kobieta, lat 18, uczęszcza do klasy o profilu handlowym – szkoła średnia, jej celem życiowym jest usamodzielnienie się, a zawodowym odbycie i ukończenie kursu kosmetologii i znalezieniu pracy w „odpowiednim towarzystwie”, zarobki w wysokości 1 500 zł netto. W dzieciństwie lubiła bawić się z rówieśnikami w różne gry i zabawy na dworze. Średnia ocen z przedmiotów 3,50. W szkole lubi przedmioty: j. polski, matematyka, marketing. Najmniej interesują ją przedmioty: j. angielski, j. niemiecki. Planuje w przyszłości założyć własną firmę, jeśli nie znajdzie zatrudnienia.

z wywiadu 1, jak wskazuje sama zainteresowana, jest kompatybilny z zakresem aktywności zawodowej (w tym szkolnej).

W przypadku badanego z wywiadu 2 obszary zainteresowań oscylują wokół zainteresowań technicznych, metodycznych, innowacyjnych i kierowniczych, co – jak sam badany przyznaje – nie jest zgodne z jego kierunkiem kształcenia. Wybór szkoły i profilu został podyktowany przydatnością na lokalnym rynku pracy, bliskością do pracy oraz względami ekonomicznymi, a nie świadomym wyborem zawodowym. Sam badany przyznaje, że docelowo myśli o podjęciu nauki i dalej pracy zawodowej w kierunku informatycznym. Czas wolny wypełniają mu zainteresowania związane z budową komputera (w tym jego składanie), jak również sport i kulturystyka.

Badana z wywiadu 3 przejawia głównie zainteresowanie w obszarze społecznym, menadżerskim, poznawczym, metodycznym i kierowniczym. Sama przyznaje, że *lubi pomagać innym ludziom*. Wybrany profil kształcenia – „sprzedawca” – jest zgodny z jej zainteresowaniami, ze względu na możliwość przebywania z innymi ludźmi. W czasie wolnym chodzi na długie spacery, słucha muzyki, gra w siatkówkę i lubi opiekować się dziećmi.

Badana z wywiadu 4 przejawia główne zainteresowanie w kierunku: społecznym, biurowym, kierowniczym. Pomimo wybranego kierunku kształcenia interesuje ją głównie praca sprzedawcy, ale w sklepach i marketach drogerijnych, co ściśle związane jest jej z marzeniem z dzieciństwa. W czasie wolnym lubi malować paznokcie i słuchać muzyki.

Troje z osób badanych podjęło naukę w profilu zgodnym z kierunkiem zainteresowań. Choć różnią ich inne profile sprzedaży oraz posiadają różne oczekiwania wobec pracy, badani zrelacjonowali, że wybór szkoły jest konsekwencją ich marzeń i zabaw z dzieciństwa. Jedyny mężczyzna twierdzi, że decyzja edukacyjna podyktowana była nie jego wewnętrzną potrzebą, a oczekiwaniami osób postronnych, jak rodzice, oraz względami ekonomicznymi i bliskością szkoły od miejsca zamieszkania.

W dalszej kolejności przeprowadzono diagnozę umiejętności, zdolności i preferencji. Badanym rozdano tzw. Charakterystykę osobistą, w której mieli wskazać po dziesięć umiejętności, osiągnięć i zalet osobistych. Dwie pierwsze kolumny (pozornie niezwiązane) ściśle ze sobą korelują. Osiągnięcia te, rozumiane jako wewnętrzne sukcesy przełamujące bariery, wskazują właśnie na owe kompetencje społeczno-zawodowe. Dopełnieniem tego obszaru było uzupełnienie przez badanych Kwestionariusza „Kompetentnego badania” w obszarach społecznym, organizacyjnym, biznesowym, menadżerskim autorstwa P. Jurka, M. Olech, IE-TC. W wyniku tak dobranych narzędzi badawczych stwierdzono przedstawione poniżej kwestie.

W przypadku badanej z wywiadu 1 wskazywane są umiejętności zawodowe w zakresie: obsługi komputera, obsługi urządzeń biurowych i kas fiskalnych, obsługi metkownicy, obsługi ksero i faxu, umiejętności stosowania j. niemieckiego w stopniu komunikatywnym w mowie i w piśmie. W przypadku kompetencji społecznych badana wskazuje na: umiejętność pracy z klientem trudnym i radzenia sobie w sytuacjach trudnych, umiejętności analityczne, umiejętności szybkiego uczenia się, komunikowanie i przekonywanie, współpracowanie, adaptowanie się do zmian, dążenie do rezultatów, podejmowanie decyzji, radzenie sobie ze stresem, nastawienie biznesowe, nastawienie na klienta, inspirowanie i motywowanie.

Badany z wywiadu 2 wskazuje głównie na umiejętności zawodowe w zakresie: obsługi komputera, prowadzenia samochodu (prawo jazdy kat. B), stosowania j. angielskiego w stopniu komunikatywnym w mowie i w piśmie. W przypadku kompetencji społecznych u badanego występują głównie kompetencje: komunikowanie i przekonywanie, współpracowanie, dążenie do rezultatów, analizowanie sytuacji i generowanie rozwiązań, planowanie i organizacja, podejmowanie decyzji, nastawienie biznesowe, nastawienie na klienta, delegowanie i egzekwowanie zadań, inspirowanie i motywowanie.

Badana z wywiadu 3 wskazuje głównie na umiejętności zawodowe w zakresie obsługi urządzeń biurowych i kas fiskalnych, obsługi komputera w stopniu dobrym. W przypadku kompetencji społecznych badana wskazuje na: nastawienie na klienta i sprzedawanie.

W przypadku badanej z wywiadu 4 wskazywane są umiejętności zawodowe w zakresie: obsługi komputera, obsługi urządzeń biurowych i kas fiskalnych, dążenie do rezultatów, planowanie i organizacja, podejmowanie decyzji, nastawienie biznesowe, nastawienie na klienta, sprzedawanie, delegowanie i egzekwowanie zadań, inspirowanie i motywowanie. Do własnych osiągnięć badana zalicza głównie: przezwyciężanie lęku i własnych słabości, pogodzenie się z chorobą i z sytuacją rodzinną.

Wszyscy badani wykazali trudność w zakresie nazwania swoich mocnych stron. Związane jest to głównie z trybem wychowania w duchu skromności i niechwalenia się ponad miarę. Do pomocy rozdano materiał w postaci wymienionych zalet osobistych, aby ułatwić im nazwanie zalet osobistych, co w konsekwencji dało dobry rezultat. Główne cechy osobiste badanych to: pracowitość, uczciwość, sumienność, punktualność, szybkość uczenia się, towarzyskość, dyskretność.

Proces planowania ścieżki edukacyjno-zawodowej w oparciu o lokalny rynek pracy

W celu lepszego zrozumienia rynku pracy przedstawiono badanym aktualny stan bezrobocia w Bydgoszczy i w powiecie bydgoskim wraz z zawodami deficyto-

wymi, nadwyzkowymi i zrównoważonymi. Zgodnie z danymi statystycznymi Powiatowego Urzędu Pracy w Bydgoszczy zawód sprzedawcy, kasjera czy specjalisty do spraw obsługi klienta należą do zawodów zrównoważonych, co minimalizuje ryzyko bezrobocia wśród absolwentów⁷. W tym celu rozdano badanym „Katalog Szkolnictwa Zawodowego” wydany przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEziU) w 2013 roku, w którym przedstawione zostały zawody wraz z ich charakterystyką zawodową, ścieżką kariery edukacyjnej i zawodowej, efektami kształcenia w zakresie kompetencji, wiedzy i postaw. Celem tego działania było zaznajomienie ucznia z zawodem i możliwościami w ramach jego funkcjonowania. Następnie stworzono tzw. „obraz idealnego zawodu”, w którym zwrócono uwagę na zadania i czynności zawodowe, oczekiwany charakter pracy, przedmioty, z którymi badany chce pracować, korzyści, jakie płyną z danego zawodu, potencjalni pracodawcy.

Badana w wywiadu 1 chce pracować dla firm typu Apart, Douglas, H&M. Zdaje sobie sprawę, że aby to osiągnąć, powinna zdać maturę, uzyskać dyplom sprzedawcy oraz posiadać odpowiednią wiedzę z zakresu rozmowy kwalifikacyjnej. Do zadań i czynności, które chciałaby wykonywać, zalicza: zarządzanie ludźmi, przedstawianie ofert handlowych, sprzedawanie towarów i ich rozwożenie. Zdecydowanie preferuje pracę wyjazdową, a nie zaplanowaną w określonych godzinach. Badana jest elastyczna w tym zakresie. Również chętnie podejmie się pracy niewymagającej siły fizycznej. Z korzyści ze świadczenia pracy badana wymienia: wysokie wynagrodzenie, podniesienie kwalifikacji, poszerzenie znajomości.

Badany z wywiadu 2 chce pracować dla takich firm, jak: Plus, Orange, PZU. Celami częściowymi według badanego w tym przypadku są: ukończenie szkoły średniej, matura, zdobycie doświadczenia zawodowego. Docelowo pragnie podjąć edukację na poziomie wyższym. Do zadań i czynności, które chciałaby wykonywać, zalicza: obsługiwanie klientów, obsługiwanie kasy fiskalnej oraz „styczność” z asortymentem. Zdecydowanie preferuje pracę „na miejscu”, z odpowiednimi narzędziami pracy. Chce mieć samodzielne stanowisko pracy. Do korzyści ze świadczenia pracy badany zalicza: pieniądze, szacunek, awans społeczny i zawodowy.

Badana z wywiadu 3 chce podjąć zatrudnienie w sklepie spożywczym, w zakładzie fryzjerskim lub w barze. Do celów częściowych zaliczyła. Zdobycie kwalifikacji zawodowych, nabycie doświadczenia zawodowego, czy w przypadku zawodu fryzjera: przekwalifikowanie zawodowe. Do zadań i czynności, które chciałaby wykonywać zalicza: metkowanie towarów, obsługa ksero i pracę na wózkach jezdniowych. Zdecydowanie preferuje pracę w grupie, pracę w systemie zmianowym. Spośród korzyści ze świadczenia pracy badana wymienia wynagrodzenie i satysfakcję zawodową.

⁷ Powiatowy Urząd Pracy w Bydgoszczy, op. cit., s. 6.

Badana z wywiadu 4 chce pracować w drogeriach Rossmann, w sieci handlowej Biedronka lub w banku. Zauważyła, że w każdym przypadku powinna zdobyć doświadczenie zawodowe, uzupełnić wiedzę o zawodach, odbyć odpowiednie praktyki zawodowe i staż w wymarzonej firmie. Do zadań i czynności, które chciałaby wykonywać, zalicza: obsługę klientów, wypełnianie dokumentów, zarządzanie ludźmi, kontrolowanie prac. Zdecydowanie preferuje pracę w mieście (tzn. na miejscu), w zespole oraz w systemie zmianowym. Z korzyści ze świadczenia pracy badana wymienia: zajmowanie „wysokiego” stanowiska, zdobycie doświadczenia zawodowego oraz zaufanie.

Przygotowanie młodzieży do uczestnictwa w rynku pracy, czyli budowanie zawodowego „obrazu siebie” w opinii uczniów

Istnieje wielość definicji poradnictwa, doradztwa koncentrujących się na procesie, zależnościach między zmiennymi, treściach, technikach, rezultatach, cechach doradcy itp. W tym też mieści się współczesne rozumienie roli doradcy zawodowego w kontekście osoby wspierającej do wyboru zawodu i planowania ścieżki edukacyjno-zawodowej młodego człowieka. Doradca wykorzystuje szeroki repertuar zróżnicowanych zachowań w celu pomocy jednostce w poznaniu samej siebie oraz realizowaniu działań opartych na podejmowaniu trafnych decyzji, przy założeniu, że ona jest odpowiedzialna za swoje działania. Dynamiczny charakter relacji oznacza, że zarówno doradca, jak i jego klient ciągle zmieniają się jako osoby, a zmianom ulega także ich wzajemny stosunek. Skuteczne poradnictwo w zakresie kariery coraz bardziej zdecydowanie zakłada konieczność skupienia się na kształtowaniu i analizie czynników wpływających na proces podejmowania decyzji.

D. Super zwrócił uwagę, że kariera zawodowa kształtuje się przez całe życie człowieka. Definiuje ją jako:

- pole zdarzeń składających się na życie,
- sekwencję kolejnych prac zawodowych i innych ról życiowych, których połączenie wyraża poziom zaangażowania danej osoby w pracę,
- serię stanowisk, na których otrzymuje wynagrodzenie lub nie, zajmowanych przez daną jednostkę od okresu młodzieńczego do okresu emerytalnego, w której zawód jest tylko jednym z wielu połączeń ról związanych z pracą, takich jak rola ucznia, pracownika czy emeryta, z rolami pozazawodowymi, takimi jak role w rodzinie czy społeczeństwie. O karierze możemy mówić tylko wtedy, gdy ktoś dąży do jej rozwoju; kariery są **osobocentryczne**⁸.

⁸ E.L. Herr, S.H. Cramer, *Planowanie kariery zawodowej. Cz. I*, Warszawa 2001, [za:] B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, Cz.S. Nosal, *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*, Warszawa 2006, s. 71.

Ujęcie wg D. Supera w sposób przejrzysty wyznacza kierunek dążeń i aktywności jednostki. Od momentu narodzin pełniemy w swoim życiu różne role społeczne (np. rola dziecka, ucznia, brata, siostry, wnuka, koleżanki, kolegi itp.). W każdej z nich wypełniamy różne zadania, czasem występują trudności, z którymi na co dzień dzieci i młodzież muszą się mierzyć. Zaczynają pojawiać się i klarować zainteresowania, zamiłowania czy uzdolnienia, które pomimo że mogą początkowo wydawać się niezwiązane z przyszłym zawodem, to w sposób znaczący mają wpływ na jego pojawienie się oraz skuteczne i efektywne wypełnianie roli pracownika w życiu dorosłym. Stąd też o w opinii osób badanych wypracowano obszary niezbędne do zaplanowania kariery zawodowej i znalezienia pracy. Są one następujące:

- znać lokalny rynek pracy i oczekiwania pracodawców – warto monitorować strony internetowe poświęcone zagadnieniom rynku pracy i potrzebom pracodawcy;
- diagnozować swoje predyspozycje, preferencje zawodowe i stan zdrowia;
- myśleć nieszablonowo, niestereotypowo podczas autoprezentacji i rozmów kwalifikacyjnych;
- nabywać doświadczenie zawodowe – warto zastanowić się nad udziałem w różnych formach aktywności, takich jak: wolontariat, dodatkowe praktyki w szkole, udział w kółkach zainteresowań oraz innych zajęciach szkolnych i pozaszkolnych;
- pokonać wewnętrzne bariery, być odważnym – poruszanie się po współczesnym rynku pracy jest zgodne z przysłowiem „Do odważnych świat należy”; pracodawca oczekuje odwagi w dążeniu do zdobycia pracy, ale też w skutecznym wypełnianiu obowiązków pracowniczych;
- mieć zainteresowania;
- być kompetentnym.

W oparciu o tak wypracowane rozwiązania badane osoby otrzymały realne wsparcie ze strony doradcy zawodowego pozwalające wejść na otwarty rynek pracy i podjęcie pierwszego w życiu zatrudnienia. Przeprowadzone były z badanymi symulacje rozmów kwalifikacyjnych mające na celu wskazanie najczęstszych błędów podczas rozmów kwalifikacyjnych, najczęściej pojawiających się pytań wraz ze wskazaniem najbardziej pożądanых odpowiedzi. Symulacja rozmowy kwalifikacyjnej została poprzedzona przygotowaniem własnego curriculum vitae, zapoznanie się badanych z materiałami w zakresie oraz dyskusją w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej, savoir-vivre`u oraz autoprezentacji na rynku pracy. Jednocześnie zostały przedstawione kwestie dotyczące podjęcia pierwszej pracy, instytucji wspierających absolwenta na rynku pracy, instrumentów wsparcia w postaci np. dotacji na rozpoczęcie własnej działalności. Badani w tym zakresie nie zgłaszali trudności. Orientują się w sytuacji na lokalnym rynku pracy, mają

podstawową wiedzę w zakresie odbywania rozmów kwalifikacyjnych. Trudności z kolei związane były z umiejętnością odpowiadania na tzw. „trudne pytania”, czyli związane ze sferą prywatną i osobistą. Ponieważ na rozmowach kwalifikacyjnych zdarzają się pytania nieetyczne, celem takiej symulacji jest wskazanie komunikatorów mających na celu ochronę granic człowieka wraz z podaniem możliwości wybrnięcia z tej sytuacji. Tego typu działania wzmacniają postawę i dają przekonanie o swobodzie prawnej jak również osobistej w kontaktach „potencjalny pracownik – pracodawca”.

Podsumowanie

Nowe podstawy teoretyczne, szybkie zmiany w strukturze zatrudnienia, w rzeczywistości ekonomicznej, przepisach prawnych, poziomie bezrobocia wśród młodzieży i dorosłych, troska o jakość środowiska zawodowego i efektywność pracowników, problemy dotyczące przejścia od okresu nauki do okresu pracy zawodowej, zmiany demograficzne w strukturach pracowniczych implikują zmianę treści, ram czasowych, stosowanych technik i odbiorców usług związanych z rozwojem kariery. Tego rodzaju siły i uwarunkowania przyczyniły się do rozszerzenia kompleksowego charakteru usług poradnictwa zawodowego. Na aktualne znaczenie tego pojęcia miał wpływ szereg zjawisk: szybkie i zróżnicowane zmiany społeczne oraz zmiany w strukturze zatrudnienia, kształtowanie się teoretycznych założeń co do zachowań w procesie rozwoju kariery, rosnące zapotrzebowanie wielu środowisk reprezentowanych zarówno przez młodzież, jak i osoby dorosłe na usługi doradcze w zakresie planowania kariery, poszukiwania prac, czy umiejętności przystosowania się do pracy zawodowej. Treści poradnictwa zawodowego, rodzaj lub ukierunkowanie interakcji pomiędzy doradcą a klientem zawierają się w szerokim spektrum zagadnień związanych ze zdolnościami i aspiracjami, poznawaniem i realizacją modelu planowania kariery oraz dokonywania wyborów, rozważeniem istniejących możliwości łączenia ról zawodowych z innymi rolami życiowymi i działaniem uwzględniającym tego typu interakcje, powtórzną oceną dokonanych wyborów i rozważeniem alternatywnych kierunków rozwoju kariery, strategiami rozwojowymi, dzięki którym jednostka może skuteczniej radzić sobie z uwarunkowaniami danego środowiska pracy lub pokonywaniem istniejących tam barier oraz rozważeniem i sformułowaniem celów pozwalających na zmianę nastawień wewnętrznych lub jawnych zachowań, które negatywnie wpłynęły na przystosowanie i rozwój klienta w jego miejscu pracy. Współczesny rynek pracy potrzebuje nowej jakości pracownika. Owa jakość objawia się w byciu kompetentnym, chętnym i gotowym do ciągłego uczenia się, łatwo adaptującym się do potrzeb i oczekiwań pracodawcy.

Bibliografia

- Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., Nosal Cz.S., *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*, Warszawa 2006.
- Bańka A., *Transnacyjne poradnictwo zawodowe w kontekście zmian w wymiarze europejskim*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), Warszawa 2006.
- Hałubek-Święta E., *Zawody przyszłości, materiały szkoleniowe Ochotniczego Hufca Pracy*
- Herr E.L., Cramer S.H., *Planowanie kariery zawodowej. Cz. I*, Warszawa 2001.
- Lelińska K., *Zawodoznawstwo w planowaniu kariery*, Warszawa 2006.
- Minta J., *Od aktora do autora – wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Warszawa 2012.
- Potulicka E., *Kadra w szkole uczącej się*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 8.
- Powiatowy Urząd Pracy w Bydgoszczy, *Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych w Powiatowym Urzędzie Pracy w Bydgoszczy*, Bydgoszcz 2012.
- Suchar M., *Oczekiwania pracodawców wobec kandydatów do pracy*, [w:] *Doradztwo karier*, (red.) Ochotniczy Hufiec Pracy, Warszawa 2005.
- Walkowiak R., *Zarządzanie zasobami ludzkimi – kompetencje, nowe trendy, efektywność*, Toruń 2007.
- Powiatowy Urząd Pracy w Bydgoszczy, <http://www.pup.bydgoszcz.pl/> [dostęp: 10.06.2016].

Elżbieta Szubertowska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

RELACJA NAUCZYCIEL – UCZEŃ W WYPOWIEDZIACH KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI

TEACHER – STUDENT RELATIONSHIP IN THE STATEMENTS OF CANDIDATES FOR TEACHERS

Streszczenie: W niniejszym artykule ustosunkuję się do wybranych zagadnień związanych z relacją: nauczyciel – uczeń, poruszanych w tekstach dawnych i współczesnych pedagogów. Na tym tle ukażą wyniki sondażu przeprowadzonego wśród 90 studentów kierunków pedagogicznych dwóch bydgoskich uczelni, wspominających swoich byłych nauczycieli i przedstawiających wizję własnej pracy w tym zawodzie. Wnioski wysnute z badań wskazują na priorytetowe znaczenie właściwych relacji między nauczycielem a uczniem w procesie nauczania i wychowania.

Abstract: In this article, I will express my opinion on selected issues related to the teacher – student relationship that have been discussed in the texts of past and contemporary pedagogues. On this background, I will show the results of the survey conducted among 90 students of pedagogical programmes of two Bydgoszcz universities, recalling their former teachers and presenting a vision of their own work in this profession. Conclusions drawn from the studies indicate the key significance of proper relationships between teacher and student in the process of teaching and educating.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, wychowanie, kandydat na nauczyciela, kompetencje wychowawcze.

Keywords: teacher, student, education, candidate for teacher, educational competence.

Wprowadzenie

Pracując od wielu lat w instytucjach kształcących nauczycieli, obserwuję utrzymującą się niezmiennie popularność kierunków nauczycielskich, niezależnie od różnych opinii na temat tego zawodu i licznych trudności związanych z jego wykonywaniem. Wobec wyzwań stojących przed nauczycielem XXI wieku słuszne wydaje się spostrzeżenie, że: *Współczesne nauczycielstwo nie spełnia się w narracji i przekazie, ale w porządku dialogicznym. W dialogu z partnerem edukacyjnej relacji i dialogu ze sobą jako rozmówcą godnym szczególnej uwagi i refleksji*¹. Ta świad-

¹ A.A. Kotusiewicz, *Wprowadzenie*, [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Warszawa 2008, s. 7.

domość stała się punktem wyjścia i myślą przewodnią podjętych badań sondażowych wśród studentów – kandydatów na nauczycieli. Celem owych badań było pobudzenie studentów do refleksji nad relacją: nauczyciel – uczeń, na płaszczyźnie wspomnień, marzeń i wyobraźni. Natomiast wyniki badań wypowiedzianych się w sondażu studentów ukażą sytuacje wychowawcze, mające miejsce w latach ich nauki w szkole, w ich wyobrażeniach o „doskonałym” nauczycielu i wizji ich własnego miejsca w tym zawodzie.

Przed ukazaniem wyników badań zamierzam pokrótce przedstawić istotę relacji między nauczycielem i uczniem, poruszanych w pracach dawnych i współczesnych pedeutologów w kontekście talentu pedagogicznego, osobowości i kompetencji zawodowych nauczyciela.

Wybrane myśli o nauczycielu w kontekście podjętej problematyki

Od zarania dziejów nauczyciel był obecny wszędzie tam, gdzie miało miejsce wychowanie i nauczanie. We wszystkich systemach oświatowych pełnił ważną rolę – od jego pracy zależały efekty szkoły w zakresie nauczania i wychowania. Zainteresowanie zawodem nauczycielskim wyprzedzało znacznie jakiegokolwiek naukowe teorie na jego temat. W ważnych sprawach dotyczących funkcjonowania państwa, w różnych okresach historycznych, rządzący krajem i światli ich doradcy poruszali niekiedy problemy oświaty i nauki. Niezwykłą rolę zawodu nauczycielskiego zdecydowanie podkreślił Andrzej Frycz Modrzewski, przedstawiciel polskiego humanizmu. W jednym ze swoich postępowych traktatów, w których poruszał ważkie dla kraju problemy, odniósł się również do zagadnień związanych z oświatą i wychowaniem, nazywając zawód nauczycielski *urzędem największego trudu pełnym*. Podziw i uznanie dla pracy i zasług nauczyciela wyraził w następujących słowach: *może iść słusznie z najwyższymi stanami w zawody, gdy mowa o współzawodnictwie w zasługach wobec państwa*².

Szczególne zainteresowanie zawodem nauczycielskim znalazło również odzwierciedlenie w działalności i ustawach Komisji Edukacji Narodowej – w wielkiej trosce o rozwój oświaty, w tworzeniu seminariów nauczycielskich, reformie uniwersytetów, w podejmowaniu badań naukowych. Powołanie przez ten organ do życia świeckiego stanu nauczycielskiego, tzw. stanu akademickiego, miało na celu *podniesienie kultury intelektualnej społeczeństwa i przebudowę jego społecznej i obywatelskiej świadomości*³.

² S. Wołoszyn, *Wychowanie i kultura umysłu w epoce renesansu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika I*, Warszawa 2005, s. 111.

³ S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), op. cit., s. 128–129.

Spośród wielkich sprzymierzeńców nauki i nauczycieli warto wspomnieć również żyjącego na przełomie XIX i XX wieku jednego z najwybitniejszych polskich pedagogów, Jana Władysława Dawida. Propagował on rozwijającą się wówczas w Europie i Ameryce psychologię i pedagogikę eksperymentalną, a także jako pierwszy w Polsce zajmował się badaniem poziomu umysłowego dzieci i młodzieży w różnych okresach ich życia. Był gorącym propagatorem kultury psychologicznej nauczycieli, twórcą nowoczesnego „Instytutu Pedagogicznego”, a także redaktorem „Przeglądu Pedagogicznego”, periodyku reprezentującego wysoki poziom naukowy⁴. Jednym z jego ważnych pedagogicznych pism jest rozprawka pt. „O duszy nauczycielstwa”, której treści do dziś przywoływane są przez wielu pedagogów. Stefan Wołoszyn uznawał to dzieło za najgłębsze, jakie pojawiło się na początku XX wieku i za *najwyższe, jakie zna literatura współczesna ujęcie roli nauczyciela*⁵. Ze względu na naukowe zainteresowanie nauczycielem Jana Władysława Dawida uważa się za prekursora pedeutologii. Do kontynuatorów jego „myślenia” o nauczycielu można zaliczyć Stefana Szumana, Zygmunta Mysłakowskiego, Mieczysława Kreutzta czy Stefana Baleyę.

Wywodzące się z bogatych doświadczeń pedagogiki zainteresowanie nauczycielem przerodziło się w dyscyplinę naukową zwaną pedeutologią. W Polsce początek jej rozwoju przypada na lata 30. XX wieku. W kręgu jej zainteresowań znajdują się zjawiska, fakty i procesy związane z nauczycielem jako jednostką, z jego kształceniem i formowaniem oraz funkcjonowaniem zawodowym i społecznym. W badaniach nad nauczycielem podejmuje się też problemy dotyczące jego osobowości, doboru kandydatów do tego zawodu, ich kształcenia i doskonalenia, pracy i statusu zawodowego, kompetencji, etyki, świadomości twórczości zawodowej, określanej powszechnie jako innowacyjność⁶.

W czasach współczesnych zainteresowanie nauczycielem przeżywa swój prawdziwy renesans, nie tylko naukowy. Składa się na to wiele czynników, które podkreślane są w dyskusjach przedstawicieli różnych dziedzin nauki, zwłaszcza pedagogów, a także rodziców, uczniów i wszystkich tych, którzy bezpośrednio lub pośrednio mają kontakt z tą grupą zawodową. Kolejne pokolenia nauczycieli, a także uczniów, stają wobec nowych wyzwań cywilizacyjnych, które wymagają nowego przygotowania do życia, do zawodu. Temperaturę tych dyskusji podnosi dodatkowo opinia o „słabości” szkoły – instytucji wychowania, o upadku autorytetu nauczyciela i jego ogólnie trudnej sytuacji. Należy jednak mieć świadomość, że mimo wielkiego postępu techniki i rozwoju Internetu nie ma osoby, która mo-

⁴ S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), op. cit., s. 148.

⁵ Cyt. za: A.A. Kotusiewicz, op. cit., s. 294.

⁶ S. Palka, *Pedeutologia w perspektywie badawczej pedagogiki*, [w:] D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, Katowice 2003, s. 63–65.

głaby uniknąć kontaktu z nauczycielem, osobą przekazującą jej w sposób profesjonalny usystematyzowaną wiedzę i formującą jej osobowość.

To wszystko, czym zajmuje się pedeutologia i co w teoretycznym ujęciu charakteryzuje pracę i zawód nauczyciela, koncentruje się w głównej mierze na jego kompetencjach. Kompetencje, rozumiane jako wiedza i sprawności niezbędne do efektywnego wykonywania tego zawodu, mają charakter podmiotowy, są własnością określonej osoby (nauczyciela) i ujawniają się w jej konkretnym działaniu, w relacji człowieka z konkretną rzeczywistością⁷. Zdając sobie sprawę z tego, jak wiele istnieje specjalizacji nauczycielskich związanych z nauczaniem różnych przedmiotów w różnych typach szkół i na różnych poziomach, kompetencje obejmują rozległy zakres działalności nauczyciela: różne jego kwalifikacje odnoszące się do spraw merytorycznych związanych z nauczaniem przedmiotem, dydaktyczno-metodycznych dotyczących warsztatu jego pracy, sposobów aktywizowania uczniów, stosowanych metod dydaktycznych i wychowawczych.

We współczesnej terminologii pedagogicznej podstawę kontaktów interpersonalnych w wychowaniu określa się mianem „kompetencji wychowawczych”⁸. Dotyczą one różnych sposobów oddziaływania na uczniów, czyli umiejętności nawiązywania z nimi kontaktu. Podobny zakres rozumienia tego pojęcia wiąże się z określeniem „kompetencje komunikacyjne”, które są zdolnością do dialogowego sposobu bycia, a ich podstawą jest „zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby”⁹, wczucia się w jej „inność” i jej zrozumienia, a także podtrzymywania więzi z uczniem czy klasą szkolną¹⁰. W tym znaczeniu każde działanie edukacyjne jest działaniem komunikacyjnym, jest wywieraniem wychowawczego wpływu nauczyciela na ucznia całym swoim sposobem bycia, a ostatecznym celem tego działania jest „wzajemne porozumienie”¹¹.

Współczesne pedagogiczno-psychologiczne refleksje na temat nauczyciela pozwalają też zauważyć, że niezależnie od teorii naukowych niektóre kompetencje (właściwości, sprawności) nauczyciela mają charakter ponadczasowy, jedynie ich sformułowanie przybiera obecnie inną postać, właściwą dla współczesnego języka naukowego. Taką ponadczasową wartością jest nazwana przez Jana Władysława Dawida „miłość dusz”, która zdaniem autora, stanowi niezbędny składnik powołania nauczycielskiego. To *potrzeba i zdolność sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych*,

⁷ W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata”, 2005, nr 27/28, s. 17.

⁸ Ibidem.

⁹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2*, Warszawa 2007 s. 300–301.

¹⁰ G. Koć-Seniuch, *Kształcenie komunikacyjnych kompetencji studentów w odpowiedzi na potrzeby rynku*, [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), op. cit., s. 67.

¹¹ R. Kwaśnica, op. cit., s. 295.

dążenia do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych¹². Jest ona podstawą wszelkich kontaktów osobowych między nauczycielem i uczniem, gdyż w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim¹³.

Podobne rozumienie „miłości dusz” czy „skłonności do społecznego oddziaływania”, jako podstawowej relacji między nauczycielem a uczniem spotykamy – w postaci różnych sformułowań – u innych, wspomnianych już pedagogów ubiegłego wieku: Mieczysława Kreutza („zdolność sugestywna”), Zygmunta Myślakowskiego („kontaktowość”) czy Stefana Baleya („zdatność wychowawcza”)¹⁴.

Stefan Szuman¹⁵ oddziaływanie empatyczne na wychowanka uważał za cechę konstytutywną talentu pedagogicznego. Łączył go z pojęciem „taktu pedagogicznego”, czyli umiejętnością postępowania z ludźmi w taki sposób, aby ich nie urazić, aby zachować ich przychylność. Według tego autora takt pedagogiczny wymaga od nauczyciela głębokiej znajomości, świadomości oraz trafnej oceny własnych wad i zalet, co może sprzyjać prawidłowej ocenie sytuacji wychowawczej i skutecznemu doprowadzeniu do jej rozwiązania¹⁶. Uważał też, że doskonały nauczyciel może osiągnąć wybitne rezultaty wychowawcze, jednak nie ma na to gotowych recept, że *indywidualne sposoby wybitnych nauczycieli i wychowawców nie dają w przekroju jakiegos cennego schematu wychowania, że umiejętność pedagogiczna nie może być sprowadzona do ekstraktu tych głównych form i sposobów, jakie znajdujemy u pedagogów wybitnych*¹⁷. Wybitni pedagodzy według Szumana to ci, którzy swoimi metodami potrafią zainteresować uczniów przedmiotem, są konsekwentni w wymaganiach, na ich lekcjach panuje dobry nastrój, dbają o wyrobienie u uczniów poczucia obowiązku i odpowiedzialności. To wszystko przekłada się na rezultaty ich poczynań wychowawczych¹⁸.

Źródło problemu

Jako nauczyciel pracujący w zakładach kształcenia nauczycieli zadają sobie niekiedy pytanie: czy aktualni studenci – przyszli nauczyciele – mają świadomość odpowiedzialności, jaka wiąże się z podjęciem przez nich pracy w tym zawodzie, jakiego poświęcenia wymaga jego rzetelne wykonywanie. Ciągle doskonalenie za-

¹² J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959, s. 34.

¹³ Ibidem.

¹⁴ W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] idem, op. cit., s. 15.

¹⁵ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, [w:] W. Okoń (red.), op. cit., s. 73–108.

¹⁶ Ibidem, s. 95.

¹⁷ Ibidem, s. 87.

¹⁸ Ibidem, s. 86.

wodowe, zaskakujące sytuacje wychowawcze, krytyka nauczycieli przez rodziców i tych, którzy nie chcą się uczyć – to tylko niektóre trudności związane z pracą nauczyciela. Czy osoba wybierająca taki kierunek studiów jak pedagogika, zastanawiała się nad tym, jaką rolę w tej pracy odgrywa jej talent, osobowość, a może zdrowie i odporność psychiczna?

Takie i podobne pytania nasunęły mi pomysł przeprowadzenia wśród studentów tego kierunku badań oscylujących wokół sylwetki nauczyciela. Zaowocowały one sformułowaniem trzech haseł tworzących zręby anonimowego sondażu: „mój nauczyciel”; „nauczyciel moich marzeń”; „ja – jako nauczyciel (realia i perspektywy)”. Zadanie obligowało studentów do wypowiedzenia się na te tematy. Ażeby to uczynić, trzeba było odświeżyć wspomnienia o swoich nauczycielach sprzed studiów, wywołać (stworzyć) w wyobraźni obraz idealnego nauczyciela, a także ocenić swoje predyspozycje do wykonywania tego zawodu. Wszystkie te zagadnienia wymagały zwrócenia uwagi na relację między nauczycielem a uczniem, która jest podstawą wszelkich prawidłowych oddziaływań wychowawczych, niezależnie od używanej ich nazwy (współcześnie różnorodnie określane kompetencje wychowawcze, komunikacyjne, dialogowe czy „miłość dusz”).

Sondaż został przeprowadzony w roku akademickim 2012/2013 wśród 90 studentów kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Bydgoskiej Szkoły Wyższej. Nie zamierzałam badać motywów podejmowania tego typu studiów przez respondentów, chociaż w niektórych wypowiedziach oni sami o nich wspominali. Nie chodziło też w tym sondażu o teoretyczne odniesienie się do może już częściowo zdobytej wiedzy na temat tej profesji ani do naukowych rozważań na ten temat. Interesowało mnie jednak to, czy na podstawie wypowiedzi badanych można ulec pokusie przewidywania, jakimi nauczycielami mogą być w przyszłości. Zależało mi też na szczerych wypowiedziach, dlatego nie sugerowałam niczego, co mogłoby tej szczerości czy spontaniczności zagrozić (np. formy czy rozmiarów wypowiedzi).

Wyniki sondażu

Wypowiedzenie się odnośnie pierwszego zagadnienia („mój nauczyciel”) wymagała cofnięcia się myślą do czasów szkoły podstawowej, gimnazjum czy liceum, by przypomnieć sobie najbardziej charakterystycznych, lubianych czy nielubianych nauczycieli. Zdarzały się też wspomnienia dotyczące lat przedszkolnych. Chcąc wypowiedzieć się w drugiej kwestii („nauczyciel moich marzeń”), należało rozbudzić wyobraźnię, by stworzyć w niej obraz wymarzonego nauczyciela, takiego, jakiego chcielibyśmy widzieć w naszych szkołach, jaki miałby być wychowawcą naszych dzieci. Na koniec, niezależnie od wcześniejszych refleksji lub może niekiedy w oparciu o nie, należało niejako „zaprojektować” siebie jako

nauczyciela („ja – jako nauczyciel”), widzieć siebie w tej roli w kontekście cech swego charakteru, motywacji, wiedzy i umiejętności, a także przygotowania do tego zawodu. Wypowiedzi były anonimowe. Miały charakter i formę całkowicie swobodną, w związku z tym były bardzo różnorodne. Zazwyczaj bardziej rozbudowane były wspomnienia o dawnych nauczycielach. Również stosunkowo łatwo było stworzyć w wyobraźni obraz wymarzonego nauczyciela, jednak znacznie trudniej było wyobrazić sobie siebie w takiej roli. Stąd te ostatnie wypowiedzi były na ogół krótsze i bardziej schematyczne, często zdradzały brak wyobraźni w tym zakresie.

Mój nauczyciel

Zagadnienie to można by ująć w pytaniach, które stały się kluczem do uporządkowania zebranego bogatego materiału badawczego:

- *Jakie zachowania czy cechy nauczyciela były podstawą jego pozytywnej oceny?*
- *Jakie negatywne cechy nauczycieli stały się podstawą najczęstszej krytyki ze strony uczniów?*
- *Czy jakieś grupy nauczycieli były szczególnie często wymieniane w pozytywnej czy negatywnej ocenie: np. wychowawcy, nauczyciele klas początkowych, gimnazjów czy szkół średnich i dlaczego?*

Odpowiedzi było dużo. Kilka osób wspominało więcej niż jednego nauczyciela uczącego go w którejś ze szkół, toteż opisy dotyczyły łącznie 110 osób. W 16 wypowiedziach nie podano rodzaju szkoły, w której uczył omawiany przez nich nauczyciel, w 20 przypadkach opisy dotyczyły nauczycieli gimnazjum, a liczba wspominanych nauczycieli ze szkoły podstawowej i liceum była zbliżona (35 i 34).

Cały materiał dotyczący tego zagadnienia najogólniej można ująć w trzy grupy: wypowiedzi w całości „pozytywne”, zdecydowanie „negatywne” oraz „mieszane”, w których krytykowano jednych, a chwalono innych nauczycieli lub takie, w których temu samemu nauczycielowi przypisywano pozytywne i negatywne cechy. Nietrudno zauważyć, że wypowiedzi studentów przekładają się na teoretyczny język kompetencji różnego typu. Na czele listy zagadnień, które zamierzam poruszyć, zarówno w pozytywnych, jak i negatywnych wypowiedziach studentów znalazła się sprawa stosunku nauczyciela do uczniów, co w teoretycznym spojrzeniu na nauczyciela znajduje się w obszarze jego kompetencji komunikacyjnych. Dopiero w dalszych wypowiedziach respondenci ustosunkowywali się do wiedzy nauczyciela i umiejętności przekazywania jej uczniom.

Z analiz wynika, że 49 osób (54,44%) wyrażających bardzo dobre zdanie o swoich nauczycielach podkreślało takie cechy, jak: pomoc uczniom w różnego rodzaju trudnościach, opiekuńczość, cierpliwość, wyrozumiałość, odpowie-

działność, tolerancję, poszanowanie godności wychowanka, przyjazny stosunek do niego okazywany w różny sposób, zwłaszcza poprzez pociechę i wsparcie w niepowodzeniach, umiejętność pochylenia się nad nim, nawet niekiedy mimo sprawianych przez niego trudności wychowawczych. Stwierdzenia te były często poparte przykładami konkretnych sytuacji mających miejsce podczas lekcji lub poza nią w stosunku do pojedynczych osób. Do szczególnie podkreślanych walorów nauczycieli w odniesieniu do ogółu uczniów (do całej klasy) zaliczono m.in.: umiejętność utrzymania dyscypliny w czasie lekcji, autorytet, rygor mimo serdeczności, wyrozumiałość mimo wymagań. W zaobserwowanych cechach charakteru nauczyciela, w odniesieniu do pełnionych przez niego obowiązków, ceniono często jego sumienność w pracy, fachowość, zdyscyplinowanie, pracowitość, konsekwencję, punktualność, opanowanie. Niejednokrotnie podkreślano także jego schludny wygląd czy dbałość o kulturę języka.

W grupie 24 wypowiedzi mieszanych (26,67%) znalazły się oceny pozytywne dotyczące jednego nauczyciela i negatywne – dotyczące innego. Niekiedy jednak cała tego typu wypowiedź skupiała się wokół tylko jednej osoby, u której podkreślano zarówno dobre, jak i złe cechy. W tych opisach na pierwszym miejscu stawiano profesjonalizm nauczyciela i jego determinację w doprowadzeniu wszystkich uczniów do pozytywnego końca okresu nauki. Podkreślano, że nauczyciel, którego początkowo nie lubiano, potrafił zaszczepić w uczniach chęć do nauki, zainteresowanie, przerażające się niekiedy w trwałą fascynację jakąś dziedziną wiedzy czy przedmiotem.

Najwięcej (22) takich opisów (24,44%) dotyczyło matematyki i przedmiotów ścisłych, które na początku były przyczyną braku akceptacji nauczycieli tych specjalności. Dla wszystkich uczniów, którzy w sondażu zachwycali się nauczycielami matematyki, początkowo przedmiot ten był trudny, niezrozumiały i z tego powodu nielubiany. W trakcie nauki bardzo często sytuacja ta ulegała jednak zmianie dzięki nauczycielowi. Uczniowie „zarażali się” od swego nauczyciela pasją, która pozwalała pokonywać im trudności lub nawet w wielu przypadkach – w jakiś „cudowny sposób” – odsunąć je na zdecydowanie dalszy plan. Przyczyniał się do tego sposób nauczania, bardzo często oryginalny, nawiązujący do sytuacji życiowych i dzięki temu bardziej zrozumiały. Ciekawie prowadzone zajęcia, przy jednoczesnym życzliwym stosunku nauczyciela do uczniów (nawet tych najbardziej przeciwnych matematyce), pogodnej atmosferze na lekcji, utrzymywanej dyscyplinie i cierpliwości, przyczyniały się do znakomych efektów.

Szczególna sytuacja dotyczy wychowawców. Być dobrym wychowawcą jest niekiedy trudniej niż nauczycielem jakiegokolwiek przedmiotu. Bywa tak, że predyspozycje osoby do wykonywania tej funkcji nie zawsze występują w parze z jej zdolnościami dotyczącymi przekazywania wiedzy. Według Janusza Korczaka: *Człowiek nielubiany, nieakceptowany przez dzieci nie może wychowywać, do-*

brym wychowawcą nigdy nie będzie ten, *kto się oburza, kto się dąsa, kto ma żal do dziecka, że jest tym, czym jest, kim się urodziło lub jakie doświadczenie je wychowało*¹⁹. Od wychowawców wymagają uczniowie znacznie częściej większego niż od innych nauczycieli zainteresowania ich sprawami, troski nawet o sprawy codzienne, zaangażowania w wychowanie. Zdecydowanie pozytywnie oceniono 13 wychowawców, niekiedy zwracano uwagę na to, że jakiś nauczyciel, nieprzydzielony klasie jako jej wychowawca, pełnił w jej życiu taką właśnie rolę lub inny, będąc wychowawcą, nie interesował się klasą.

W 17 wypowiedziach zdecydowanie negatywnych (18,89%) na temat nauczycieli różnych przedmiotów szczególnie często zwracano uwagę na: używanie przez wielu z nich podniesionego głosu świadczącego o zdenerwowaniu, a nawet stosowanie kar cielesnych, niecierpliwość w oczekiwaniu na odpowiedzi wolniej myślących czy mniej zdolnych uczniów, niekiedy wręcz wypowiadanie obraźliwych i złośliwych określeń, nierówne traktowanie uczniów w klasie. Bardzo często w kontekście negatywnych ocen nauczycieli pojawiały się sprawy oceniania uczniów, klasówek, testów czy zadań domowych. Jednak również tutaj znalazły się wypowiedzi wyłącznie krytyczne dotyczące nauczycieli przedmiotów ścisłych. Wysokie wymagania stawiane przez nauczycieli tych przedmiotów w stosunku do uczniów mniej zdolnych były powodem wyraźnego zaniżania ich oceny przez respondentów.

Ze względu na to, że w oczach ucznia niepałającego miłością do szkoły nauczyciel jest uosobieniem czy główną przyczyną tego zła, można było spodziewać się więcej negatywnych cech jemu przypisywanych bądź bardziej agresywnych sformułowań jego nieudanych poczynań wychowawczych.

Nauczyciel moich marzeń

Należałoby zastanowić się, czy dla ucznia (lub w ogóle) może istnieć ktoś taki, jak idealny bądź wymarzony nauczyciel. Czy którykolwiek z badanych spotkał takiego nauczyciela w swoim życiu? Wszystkie pozytywne wypowiedzi w sondażu podkreślały jego zalety, jednak były one dość mocno zróżnicowane.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na określenie „nauczyciel doskonały”, którego użył Stefan Szuman²⁰. Zdaniem tego pedagoga jest to osoba, która łączy wszystkie cechy mogące mieć wpływ na wyniki własnej pracy, czyli: odznacza się nieprzeciętną inteligencją, nienaganną aparycją, kocha uczniów jak własne dzieci, zna swój przedmiot co najmniej na poziomie akademickim, posiada niezwykle dar wymowy, zachowuje w każdej sytuacji opanowanie, ma szerokie zaintereso-

¹⁹ B. Śliwerski, *Pedagogika Janusza Korczaka*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 1...*, s. 343.

²⁰ S. Szuman, *Talent...*, s. 76–77.

wania, jest wesoła, cierpliwa... Trudno o znalezienie nauczyciela o tak wszechstronnym i zróżnicowanym doborze niezwyklej cech charakteru i zdolności. Taka idealna, wymarzona postać jest fikcją również według tego autora. Widział on jednak potrzebę i konieczność obecności dwóch elementów w osobowości doskonałego nauczyciela²¹, które określił jako bogactwo wewnętrzne i sposób jego rozdawania, czyli sposób oddziaływania na innych. To bogactwo może przybierać różne formy, zawierać różne wartościowe cechy w mniejszym lub większym stopniu mające pozytywny wpływ na ucznia. Bogaty wewnętrznie nauczyciel, dając „siebie” uczniom, pomnaża swoje dobra – osobowość, inteligencję, zainteresowania, pasję, a harmonijne współdziałanie tych elementów warunkuje i wzbogaca jego osobowość²². W życzliwych i przyjaznych kontaktach nauczyciela z uczniami przejawia się właśnie „miłość dusz”, która jest niezwykle siłą pokonującą nawet największe trudności wychowawcze. Zatem bogactwo wewnętrzne nauczyciela podkreślane w wypowiedziach studentów to przede wszystkim ich wiedza, kreatywność, zainteresowania, szerokie horyzonty myślowe, kultura osobista, pasja, temperament. Marzenia studentów sprowadzają się również do tego, by nauczyciel chciał i umiał obdarowywać tym bogactwem swoich uczniów w ofiarnej i sumiennej pracy, by był wyrozumiały, szanował i kochał dzieci, kierował się nie tylko sprawiedliwością, ale przede wszystkim cierpliwością i był wzorem godnym naśladowania.

W literaturze pedagogicznej poświęconej nauczycielom wymienia się cały szereg określeń, które niezmiennie od lat uważane są przez uczniów za cechy dobrego nauczyciela. Istotne jest jednak i to, że w marzeniach studentów o wzorowym czy idealnym nauczycielu podkreśla się bardzo często powołanie jako podstawę ofiarnej pracy dla dobra uczniów.

W pojęciu Mieczysława Kreutza niezbędnymi warunkami wpływu wychowawczego nauczyciela na uczniów jest: miłość ludzi, skłonność do społecznego oddziaływania i zdolności sugestywne²³. Analizując wypowiedzi studentów zawarte w tej części sondażu, możemy zauważyć, że miłość „wymarzonego” czy „idealnego” nauczyciela do ucznia określana jest w sondażu jako: życzliwość, cierpliwość, wyrozumiałość, sprawiedliwość. Społeczne oddziaływanie w oczach studentów to nic innego jak poświęcanie wychowankom swego czasu, troska o ich sprawy prywatne, a sugestywność jest umiejętnością wpływania na ich poglądy, wolę i uczucia. Jest ona u niektórych nauczycieli na tyle silna, że potrafi zapalić wychowanków do nauki, przekonać do pewnych zachowań, zmienić sposób ich postępowania i myślenia, czego przykładem mogą być wspomniani w pierwszej części sondażu nauczyciele matematyki.

²¹ Ibidem, s. 97–101.

²² W. Okoń, *Problemy osobowości...*, s. 11.

²³ M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość...*, s. 149–160.

Wydaje się zatem, że wirtualne stworzenie ideału nauczyciela w umysłach badanych opierać się może na dotychczasowych dobrych lub złych doświadczeniach lub też na czystych spekulacjach. Biorąc pod uwagę tego typu sytuacje, przyjrzymy się wypowiedziom studentów umieszczonym w tej części naszego sondażu. Jednak jeszcze przed przystąpieniem do analizy wypowiedzi studentów konieczne wydaje się postawienie dodatkowego pytania: *Czy istnieje (związek) spójność między oceną nauczyciela (pozytywną, obojętną czy negatywną) dokonaną przez studenta w pierwszej części sondażu, a jego marzeniem o idealnym nauczycielu w drugiej odpowiedzi?* Chęć odpowiedzi na to pytanie skłoniła mnie do przeanalizowania związków, jakie łączą te dwie sprawy. Pociuszający jest fakt, że 61,54% studentów buduje swój ideał w oparciu o dobre wspomnienia z przeszłości, dotyczące nauczycieli z tamtych lat, którzy są dla nich wzorem godnym naśladowania. Jednak z wypowiedzi 19,78% osób wynika, że wobec własnych przykrych wcześniejszych doświadczeń wytworzyły w swojej wyobraźni zdecydowanie odmienny obraz wzorowego nauczyciela. Podkreślały one takie cechy, którymi nie odznaczali się wspominani przez nich nauczyciele z przeszłości, a w wyobrażeniach studentów o „wymarzonego” nauczyciela są one niezwykle istotne: sposób odnoszenia się do ucznia i docenianie jego wysiłków, zainteresowanie jego sprawami, równe traktowanie wszystkich uczniów w klasie, sprawiedliwe ocenianie, cierpliwość i wyrozumiałość.

Nie przez wszystkich uczniów jednak cechy idealnego nauczyciela ukazane przez Szumana mogą być w pełni akceptowane. Wśród naszych respondentów pojawiły się osoby, dla których wymarzony nauczyciel to ktoś, kto nie jest wymagający, nie interesuje go i nie sprawdza stopnia opanowania wiedzy przez uczniów, pozwala na lekcji na „luzik”, stawia tylko dobre oceny. Na szczęście jednak takie opinie należały do rzadkości.

Analizując kolejne wypowiedzi z tej części sondażu, zwróćmy uwagę na niektóre określenia charakteryzujące najczęściej nauczycieli, o których marzą badani studenci. Nadmienić należy, że każdy z badanych mógł w dowolny sposób wyrażać swoje opinie, toteż liczba określeń charakteryzujących nauczycieli marzeń jest bardzo długa. Ze względu na to pogrupowałam je według następującego schematu:

- określenia odnoszące się do postawy nauczyciela względem ucznia w czasie lekcji,
- określenia odnoszące się do postawy nauczyciela względem ucznia poza lekcjami,
- określenia odnoszące się do oceny wykonywanej przez nauczyciela pracy.

Zdecydowanie najwięcej określeń (149) dotyczy stosunku nauczyciela do ucznia w czasie lekcji, gdyż jest ona najczęstszym i najbardziej właściwym miejscem ich wzajemnych kontaktów. Jednak przede wszystkim właśnie lekcja gene-

ruje różne trudności i sytuacje powodujące stres, a nauczyciel może ten stan złagodzić, odnosząc się z wyrozumiałością i cierpliwością do ucznia, lub pogłębić, poprzez złośliwe uwagi, zniecierpliwienie, podniesiony ton wypowiedzi, wystawiane w stanie zdenerwowania oceny.

Należy też mieć świadomość, że nauczyciel jest wychowawcą ucznia nie tylko w czasie lekcji, ale wywiera na niego wpływ w różnych sytuacjach, nawet w bardzo prywatnych kontaktach, także po lekcjach. Na ten temat pojawiło się w badaniach 57 określeń. Najczęściej wynika z nich, że uczniowie chcieliby mieć bardziej serdeczny i przyjazny kontakt ze swoimi nauczycielami również poza lekcjami, podczas wycieczek czy różnych imprez, które dawałyby im okazję do lepszego poznania ich upodobań, usposobienia, poczucia humoru. Dotyczy to przede wszystkim tych nauczycieli, którzy na lekcjach utrzymują rygor i powagę. Takie „odkrycie” mogłoby niekiedy radykalnie zmienić stosunek ucznia do niego, a często do wykładanego przez niego przedmiotu.

Z 75 określeń charakteryzujących wykonywaną przez nauczycieli pracę wynika, że respondenci cenią najbardziej nauczycieli sumiennie przygotowujących się do lekcji, odpowiedzialnych za wyniki uczniów, poszerzających swoją wiedzę i przekazujących ją uczniom w ciekawy sposób.

Ja – jako nauczyciel (realia i perspektywy)

Najwięcej trudności mieli studenci z rozwiązaniem ostatniego zagadnienia, które pojawiło się w sondażu. Dotyczyło ono ich własnego wyobrażenia o podjęciu pracy i funkcjonowaniu w zawodzie. Polecenie wymagało spojrzenia na siebie jako przyszłego nauczyciela i ustosunkowania się do dwóch sytuacji. Określenie „realia” miało ukazać subiektywną ocenę aktualnego stanu przygotowania kandydata do tego zawodu, „perspektywy” – wizję własnego funkcjonowania w zawodzie.

Realny stan miał odnosić się do oceny cech charakteru respondenta i jego predyspozycji do wykonywania zawodu. Wiadomo, że osoby rozpoczynające studia licencjackie nie mogły mieć tu na uwadze przygotowania merytorycznego, gdyż zdobywa się je w całym okresie studiów. Tym bardziej nie mogły dotyczyć najtrudniejszej umiejętności nauczyciela, która zdobywana jest i doskonalona w ciągu wielu lat pracy – wychowania, w którym najtrudniejszą jest sztuka podejmowania właściwych decyzji w przypadku zaskakujących sytuacji wychowawczych. W pedeutologii określane jest to mianem: „twórczość nauczyciela”. Działalność nauczycielska nie jest w tej dziedzinie czymś wyjątkowym czy „odświętnym”, *jest codziennym i elementarnym obowiązkiem tworzenia, a nie odtworzania własnego sposobu kontaktu z uczniem. Ten obowiązek właśnie jest konstytutywną cechą zawodu nauczyciela i sprawia, że przygotowanie do tego zawodu*

jest zawsze prowizoryczne, wciąż wymagające zmian i uzupełnień²⁴. Nauczyciel nie zawsze jest w stanie odpowiednio zareagować na wiele tych niezwykle zróżnicowanych sytuacji, które mają miejsce podczas lekcji. Poza tym nie ma żadnej możliwości wyuczenia się odpowiednich reakcji na nie, co niekiedy sprzyja popełnianiu przez niego różnych błędów. Kandydatom do tego zawodu powinna więc towarzyszyć ciągle myśl o cięższej na nich odpowiedzialności za drugiego człowieka, zarówno na etapie przygotowania się do niego, jak również później, w czasie jego wykonywania.

Praca nauczyciela nad sobą, która powinna być procesem całościowym, przede wszystkim w tym zawodzie, wymaga krytycznego spojrzenia na swój charakter, gdyż tylko umiejętność właściwej jego oceny może być podstawą do podjęcia konkretnych działań w tej dziedzinie. Cały szereg cech, które stanowiły podstawę krytyki nauczycieli w pierwszej części sondażu, były teraz dla niektórych punktem wyjścia do oceny siebie jako potencjalnego nauczyciela.

Tylko 28 badanych (31,11%) uwzględniło w swoich wypowiedziach ten stan faktyczny, odpowiadając na pierwszy człon polecenia. Niektórzy z nich, ukazując swoje słabości (*jestem nieśmiały, zbyt nerwowy, używam często podniesionego głosu w różnych sytuacjach*) widzieli potrzebę pracy nad sobą w tej określonej dziedzinie, być może zdając sobie sprawę, że *dawanie świadectwa głoszonym wartościom jest na pewno ważniejsze od najbardziej nawet interesującego i wnikliwego ich przekazywania*²⁵.

Badani składali wiele deklaracji przestrzegania pewnych zasad w swojej przyszłej pracy z dziećmi. Obiecywali im utrzymywanie serdecznych więzi z nimi, cierpliwość wobec ich słabości i zachowań, pomoc we wszelkich trudnościach. Zapewniali o solidnym przygotowywaniu się do każdej lekcji, stosowaniu ciekawych metod przekazywania wiedzy, używaniu wyszukanych pomocy dydaktycznych, żeby uczniowie nigdy nie nudzili się na lekcjach, żeby ich jak najlepiej przygotować do dalszej nauki i przyszłego życia. Wypowiedzi te można by uznać za mniej lub bardziej czytelne oznaki świadczące o powołaniu do tego zawodu.

Nie brakowało też wypowiedzi pełnych agresji, odnoszących się nie tylko do nauczycieli, ale także do „obowiązku” szkolnego, a także zaskakujących wypowiedzi tych, którzy nie chcą mieć ze szkołą nic wspólnego. Są to osoby, które mimo podjęcia tego kierunku studiów nie planują pracy w zawodzie m.in. ze względu na złe doświadczenia z przeszłości.

²⁴ R. Kwaśnica, op. cit., s. 295.

²⁵ M. Łobocki, *W trosce o skuteczne kształcenie pedagogiczne nauczycieli*, [w:] W. Hörner, M.S. Szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, Warszawa, s. 95.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania wykazały, że wszystkie wspomnienia studentów, a także marzenia o idealnym nauczycielu koncentrują się przede wszystkim wokół dwóch spraw: zdecydowanie stawianej na pierwszym miejscu oceny różnorodnych relacji z uczniami, mającymi miejsce w czasie lekcji lub poza nimi, oraz umiejętności przekazywania przez nauczyciela wiedzy w ramach wykładanego przedmiotu. Te sprawy zdominowały pozytywne lub negatywne oceny nauczycieli i najczęściej występowały w ścisłym związku. Szerokie na ogół wypowiedzi studentów, często szczerzy i entuzjastyczny ich ton świadczyć może o potrzebie podjęcia refleksji nad tym zagadnieniem przez osoby, które obrały taki kierunek studiów i drogę zawodową. Analizując treść tych wypowiedzi, można zauważyć, że:

- najwięcej osób wypowiadało się z sympatią o swoich nauczycielach z lat szkolnych, podkreślając cały szereg zapamiętanych pozytywnych cech ich charakteru i zachowania;
- uczniowie najbardziej cenią cierpliwość i wyrozumiałość nauczyciela, co podkreślano najczęściej; tak w odniesieniu do wspomnianych, jak i do „wymarzonych” nauczycieli;
- u nauczycieli swoich marzeń chcieliby uczestnicy sondażu widzieć takie cechy, które złagodzą trud nauki uczniów i zamienią ją w pasję i przyjemność zdobywania wiedzy;
- w wizji własnej pracy w tym zawodzie pojawiły się konkretne postanowienia, które mogą świadczyć o powołaniu do tego zawodu wielu badanych;
- w nielicznych jednak wypowiedziach dotyczących przyszłej pracy w tym zawodzie zauważyć można pewne zniechęcenie studentów, brak odwagi i zapału (*chyba nie będę dobrym nauczycielem, jestem nerwowy, wybuchowy, brak mi opanowania, nie lubię dzieci – zwłaszcza małych*);
- dobrze byłoby, żeby osoby, które już na studiach negatywnie nastawione są do tego zawodu, nie podejmowały pracy z dziećmi, by ich nie krzywdzić i nie być przyczyną negatywnej oceny ogółu uczciwych ludzi pracujących w tym zawodzie, którzy często ofiarnie i z wielkim poświęceniem realizują swoje nauczycielskie powołanie.

Zakończenie

Kończąc przegląd wyników sondażu, mam świadomość, że istnieje zapewne ogromna rzesza nauczycieli, z którymi nie mieli do czynienia badani przeze mnie studenci. Są wśród nich także wybitni wychowawcy, którzy niejednego ucznia wprowadzili na właściwe drogi, zainteresowali nauką czy sztuką dzięki właści-

wemu z nim kontaktu. Wiemy dobrze, że to od nauczycieli zależy, czy lata nauki wspomina się jako przygodę życia, miejsce życzliwych kontaktów, czas odkrywania świata i formowania własnej osobowości, doświadczania dobra. Czy jednak zapamiętane dobre przykłady z dzieciństwa (opisane w sondażu) wystarczą do stwarzania takich dialogowych sytuacji w kontaktach aktualnych studentów, kandydatów na nauczycieli, z ich uczniami w przyszłej pracy zawodowej? Przypomnę tutaj słowa Jana Legowicza, że istota zawodu nauczyciela wyraża się w *człowieczym udzielaniu się drugiemu człowiekowi, toteż nic, co wywodzi się z osobowości nauczyciela nie pozostaje obojętne, jej ludzka jakość uwielokrotnia się w ludziach*²⁶. Stefan Wołoszyn mówiąc o *kulturze duchowej nauczyciela*, widział w niej *najwyższą wartość humanistyczną, na którą składa się godność i szlachetność ludzka*. Jego zdaniem wychowanie jest *emanacją osobowości nauczyciela*²⁷. W kontekście tych wypowiedzi nasuwają się pytania:

Czy takich życzliwych kontaktów doświadczają aktualni kandydaci na nauczycieli ze strony swoich nauczycieli akademickich? *Czy potrzebne jest wychowywanie młodzieży akademickiej zwłaszcza tej, której zawodową powinnością będzie wychowywanie innych?*²⁸ – twierdząca odpowiedź na to pytanie wydaje się oczywista. Jednak niektórzy nauczyciele akademicy dążą do stwarzania, czy zwiększania barier i dystansu, między nimi a studentami, wynikających z natury pełnionych przez nich ról. Nie zdają sobie sprawy, jak wiele można się nauczyć dobrego czy złego od swoich nauczycieli (także akademickich). Ważne jest, by przyszli nauczyciele nie tylko dowiadawali się o wartościach uniwersalnych, ale sami doświadczali dobrodziejstw od swoich wykładowców w wyniku respektowania tych wartości w podmiotowym ich traktowaniu jako osoby ludzkiej²⁹. Wierzę, że szeroko rozumiana kultura bycia nauczycieli akademickich potrafi dokonać przełomu nawet w tych przyszłych nauczycielach, którym nie było dane doświadczyc życzliwości ze strony nauczycieli w dzieciństwie i w tej sferze nie mają z tamtych czasów wzorów godnych naśladowania. Przede wszystkim nauczyciele akademicy własną postawą i zachowaniem powinni dawać przykład *dialogicznego sposobu współbycia nauczyciela z jego uczniem*³⁰.

Z wypowiedzi sondażowych studentów można było odczytać, że stosunek ucznia do nauki w ogóle lub do nauki konkretnego przedmiotu miał ścisły zwią-

²⁶ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975, s. 45.

²⁷ Cyt. za: A.A. Kotusiewicz, *Zamiast zakończenia. Szkic do dyskusji z przesłaniem pedeutologicznym Stefana Wołoszyna*, [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), op. cit., s. 296–297.

²⁸ J. Płyśka, *Czy uczelnia kształcąca nauczycieli wychowuje wychowawców?*, [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), op. cit., s. 181.

²⁹ M. Łobocki, op. cit., s. 95.

³⁰ A. A. Kotusiewicz, *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*, [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), op. cit., s. 22.

zek z wykładającym go nauczycielem, nie tylko ze względu na stosowane przez niego metody, ale przede wszystkim ze względu na jego kulturę, życzliwy stosunek do ucznia, poszanowanie jego godności. Dobrze byłoby mieć to na uwadze w kształceniu akademickim przyszłych nauczycieli.

Bibliografia

- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959.
- Ekiert-Oldroyd D. (red.), *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, Katowice 2003.
- Kreutz M., *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2*, Warszawa 2007.
- Koć-Seniuch G., *Kształcenie komunikacyjnych kompetencji studentów w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy*, [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Warszawa 2008.
- Kotusiewicz A.A., *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*, Warszawa 1989.
- Kotusiewicz A.A., *Zamiast zakończenia. Szkic do dyskusji z przesłaniem pedeutologicznym Stefana Wołoszyna*, [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Warszawa 2008.
- Kotusiewicz A.A., *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*, [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Warszawa 2008.
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.
- Lobocki M., *Pomaganie nauczycielom w postrzeganiu ucznia jako osoby ludzkiej*, [w:] W. Hörner, M.S. Szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, Warszawa 2005.
- Palka S., *Pedeutologia w perspektywie badawczej pedagogiki*, [w:] D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, Katowice 2003.
- Popiak W., *Refleksja edukacyjna w kontekście sokratejskiego spotkania człowieka z człowiekiem*, [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Warszawa 2008.
- Płyśka J., *Czy uczelnia kształcąca nauczycieli wychowuje wychowawców?*, [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Warszawa 2008.
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata”, 2005, 27/28.
- Śliwerski B., *Pedagogika Janusza Korczaka*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2003.
- Szuman S., *Talent pedagogiczny*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959.

Nataliia Seiko

Uniwersytet Państwowy imienia Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina

CZAS JAKO POJĘCIE SOCJALNO-PEDAGOGICZNE

TIME AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONCEPT

Streszczenie: W artykule zostały wyznaczone temporalne charakterystyki socjalizacji osobowości dziecka w zależności od treści, funkcji, strukturalizacji czasu jako wszechstronnego pojęcia charakteryzującego życie człowieka. Określono związek między czasem a pojęciami socjalno-pedagogicznymi – „socjalizacja”, „instytut społeczny”, „adaptacja społeczna”. Ustalono temporalną treść głównych procesualnych charakterystyk socjalizacji osoby – działalności, myślenia, zachowania, komunikacji. Określono socjalno-pedagogiczne determinanty czasu w kilku teoriach naukowych – filozofii czasu, psychologii temporalnej, chronosocjologii.

Summary: Temporal characteristics of a child's socialization depending on the nature, functions and structuring of time as a universal category of human existence are defined in the article. The connection between time and key social and pedagogical concepts – socialization, social institution, social adaptation, agents and conductors of socialization – is determined. The temporal meaning of the key procedural characteristics of a person's socialization – activities, thinking, behaviour and communication – is explicated. Social and pedagogical determinants of time in a few related scientific theories – the philosophy of time, temporal psychology, chronosociology – are established.

Słowa kluczowe: czas, socjalizacja, temporalność, pedagogika socjalna

Key words: time, socialization, temporality, social pedagogics

The problem of the research. The acceleration of a person's everyday life, the pressure of global social and cultural processes, the increasing dynamics of the processes of education and upbringing in the conditions of educational institutions of different types and levels, the transformations of real and virtual social environments in a person's life – everything mentioned above encourages theoretical research into the scientific field which has not been touched upon earlier from the point of view of the socialization theory. The researches in the sphere of time belong to these 'untouched' fields. Originally they became the object of the research for the representatives of philosophical, natural and mathematical sciences, a bit later – for the representatives of philological and art disciplines,

later – sociology and psychology, but their use is very limited in social pedagogics of today. In our opinion, the difficulty of studying the phenomenon of time in social and pedagogical context is defined by the following factors:

- 1) intuitive and illogical nature of the phenomenon of time itself;
- 2) the universal nature of its manifestation in different social environments and social situations;
- 3) the lack of proper methodological set of instruments to learn the phenomenon of time from the social and pedagogical prospective;
- 4) the discrepancy of the mentioned phenomenon in the social field – its high generalization on the one hand, and the requirements for maximal precision on the other.

The publications by L. Abulkhanova-Slavskaja [1], V. Iliin [2], where time is treated as the category of a child's existence in the society, can be viewed as exceptions to the general rule of considering time in social pedagogics instrumentally (as time of conducting lessons, time of a child's immediate social communication or their free time at school and outside the school).

At the same time, entire scientific branches and research areas which can be grouped under the name 'temporal' – temporal psychology (the psychology of time), K. Levin's theory of field [3], Aristotle's theory of numerical time, Yung and Yum's causative and temporal theory, the theory of social time or chronosociology (E. Giddens, J. Gurvich, N. Alia and others) [4], M. Braichevskiy's implicative philosophy [5] etc. – were developed and elaborated based on the study of the problem of time. Meanwhile, temporal characteristics of people's actions, thinking, socialization, social communications, values, cognitive processes, evaluation, that is intrinsic social and pedagogical temporal categories, require special comprehension and scientific analysis. T. Parson's [6] researches can to a certain degree be attributed to social and pedagogical researches of time. His social and pedagogical theory was based on the idea that time is an important condition of interaction between people.

The purpose of the article is to examine the temporal characteristics of a person's socialization.

The presentation of the main material. Considering the experience of studying time, accumulated by related sciences (philosophy, psychology, sociology), it is possible to come to some generalized conclusions, which are presented in Table 1.

Table 1. Time as a scientific category in different fields of knowledge

Field of scientific knowledge (a scientific direction)	Interpretation of the category of time	Possible social and pedagogical determinants of time in the mentioned theory
The philosophy of time	The philosophical interpretation of time reflects the flow of processes in the material world, their duration, consistency, phases, and stages of the processes. The philosophy of time is presented by the two main theories - substantial and relativistic	The socialization process is a subject to the basic dialectal laws, which also include the phenomenon of time, and to the characteristics of consistency, gradual phased development, duration.
Temporal psychology	It defines time by the ratio of its perception, reflection and experience.	The perception, reflection and experience of time in the process of a person's socialization is determined by the effectiveness of some institutions, agents (conductors) of socialization and their ratio on each age stage of socialization
Chronosociology	This science examines social time as the basic concept and defines it as the time of a person's activity, during which a social product (the society) is created	Social pedagogics is most closely related to chronosociology – on the categorical and conceptual, semantic, diagnostic, and even technological levels, because it uses the same conceptual apparatus (social group, social status, social adaptation, socialization, social interaction, etc.)

As stated by V. Horbunov [7, c. 8] in his scientific researches, the understanding of time has several directions: objectivistic (the absolutisation of time), intermediate (fragmentary relativity of time), and subjectivistic (time as an attribute of individual experience and consciousness). These directions emerged in the antiquity and in later periods they attracted different scientists who developed objectivistic and subjectivistic ideas. Time is examined as *an objective reality that is subjectively interpreted* in the scientific achievements of the representatives of both directions; with both sides of the defined reality being complementary, but not contradictory to each other.

From the social and pedagogical point of view, **we can define time** as a multi-level social and pedagogical category which reflects the dynamics of a person's socialization under the influence of major social institutions, agents and conductors of socialization on its three main levels – micro-level (family and a child's immediate surroundings), meso-level (the type of settlement, a child's ethnical and religious identity), and macro-level (global information environment, society).

Due to the pedagogical specifics of time we consider it important to consider time in its connection with the several levels of its occurrence – as personal time, group time, and public time. The personal level of a person's time in its pedagogical meaning can be presented primarily by the *chronological and chronometric orientation* of a child in his/her social environment – in the family, educational institution, the groups of peers, other significant agents of socialization, that represent group and social levels of time flow.

Social and pedagogical specifics of time encourage us to outline its main *functions* in the process of socialization of a child's personality. The following functions should be defined:

- 1) Organizational function. It helps to arrange and settle the process of a person's socialization mainly as a result of the establishment of a hierarchy of individual events and their impact on socialization processes. Thus, the first days in a kindergarten or school could set a new direction of a child's socialization (depending on the effectiveness of agents and conductors of socialization) and that's why such events are often considered to be crucial in temporal relation.
- 2) The function of integration. It determines the synchronization processes in time relation; thus, in the process of socialization a few social roles and social statuses of a child can be synchronically developed (the role of a son, of a pupil, of a friend; a high social status in peer environment and a low one in a family, etc.).
- 3) Social and cognitive function. It determines the speed, depth, efficiency of cognitive processes in time and space of a child's socialization; thus, the content of the educational material is absorbed by different children with varying degrees of success over the same time; in the same way the interiorization of external social information in different age periods and in different social conditions happens differently.
- 4) The function of coordination. It reflects the timeliness of an event in time and space. For example, it is traditionally believed that a successful child's socialization with other pupils at school depends on the fact if these pupils are his/her peers (because a child can get to school a year later or earlier than the defined or necessary time). Similarly, high school students

in a different way evaluate the timeliness of their first sexual experience or some deviant behaviour (first cigarette, first time of alcohol assumption etc.).

- 5) Social and reflexive function. It provides an opportunity to establish the role of social memory in the process of a child's socialization and the depth of interiorization processes occurring at the same time.

It is a known fact that social pedagogics operates with several basic concepts – socialization, social adaptation, social mobility, socialization institutions, agents and conductors of socialization, etc. The temporal characteristics of these basic social and pedagogical concepts allow us to present them in Table 2.

Table 2. Temporal characteristics of the basic social and pedagogical concepts

Social and pedagogical concept	The essence of the concept	Its temporal characteristics
Socialization	A complex process of learning and subsequent reproduction of social experience by a person as a system of knowledge, norms and values.	Due to the fact that socialization ensures a person's existence in a society, its temporal characteristics are directly dependent on age, the speed of mental processes, the level of accumulated social memory and social experience
Social adaptation	A person's adaptation to the conditions of the social environment that determines the formation of an adequate system of relations in its functioning environment	The process of social adaptation has expressed temporal characteristics, as it occurs in time and depends on interiorization and exteriorization peculiarities of every child
Social mobility	A person's transition from one social position to another one in the process of his/her activity	Social mobility distinguishes a child's presence in time and space according to his/her inherent social status and social roles played by this child
Socialization institution	Social groups, institutions and the connections between them, that are translators of social experience, centres of formation of social norms and values	Within the socialization institutions time is structured through the processes of chronometrization and chronologization; in addition, socialization institutions have their own 'internal' time that determines the effectiveness of socialization in a particular age

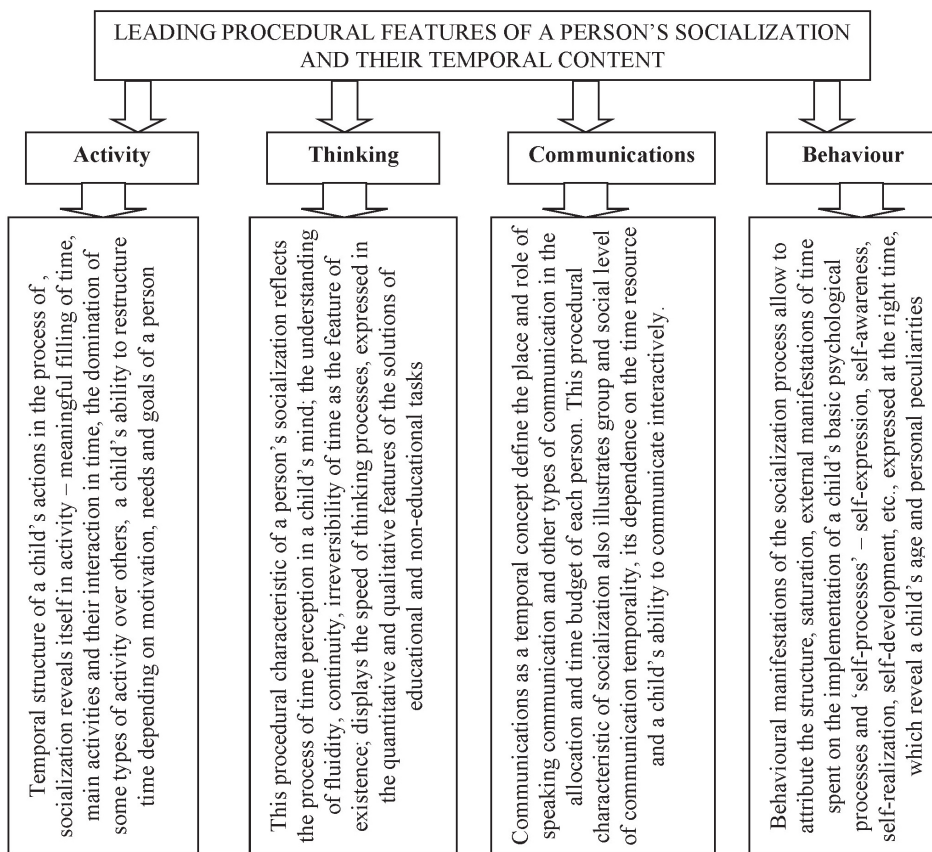
Agents (conductors) of socialization	Specific people or groups of people, and also social phenomena that have a crucial influence on a child's mastering of social roles, norms and values of a society or a particular social group	Under the influence of socialization agents, social time can pass more or less dynamically; thanks to socialization agents the development of social memory and the accumulation of social experience can be more successful. In turn, social experience makes it possible to effectively implement temporal functions
--	---	--

In addition to the concepts outlined above, the concept of a *child's age* has an important temporal meaning for social and pedagogical science. Time defines socialization differentiation of a child's biological growth, a set of social roles played by a child in the process of socialization, thus forming a matrix of a person's socialization process.

In fact, the functional specificity of time in its social and pedagogical meaning clearly and most precisely reveals itself through the concept of age. Above all, it is related to the age peculiarities of socialization and the influence of socialization factors (socialization institutions) on every age group. Thus, *family* as a micro-factor of socialization has significant temporal characteristics. Socialization influence of a family on a child's personality in the preschool and early school age determines not only a child's time budget, but also its content. The institutional specifics of a family determines a child's idea of time (the notion of a child's time and the opportunities to spend this time in an activity), and it also affects individual perception and mastering of a child's time in a family environment. In middle and senior adolescence, a child's family time gradually reduces, whereas the share of time *to communicate in peer groups* increases (both real and virtual). These socialization agents (formal and informal groups and associations of peers) have their own temporal characteristics on the level of time perception (the time of communication, free time, leisure time, learning time, etc.) and allow us to structure:

- 1) the level and the depth of mastering time – as the ratio of a child's interiorization and exteriorization processes on every age stage;
- 2) ranking of temporal values – i.e. identifying the priority modes and forms of mastering time (learning time, free time, cognitive time, time for communication, etc.);
- 3) the way to develop temporal strategies (i.e. ways to master time depending on the chosen life strategy);
- 4) the direction of temporal orientations (favoring a particular way of mastering time).

The mentioned above peculiarities of structuring of temporal characteristics of particular institutions and socialization agents make it possible to distinguish also *individual*, but not only age specifics of time perception and mastering. In our view, this specifics is related to every child's personal psychological peculiarities – the level of the development of his/her basic mental processes, emotionality, formed capacity for communicative interaction in time and space, the level of social mobility, etc. Individual perception of time in the process of a child's socialization reveals itself in the way a child experiences time, feels it, knows how to spend it, and understands the value of time – both working (studying) time and free time. This individual matrix of time also depends on local social and cultural determinants (first of all, family determinants) which make it possible to define an axiological line of 'past-present-future', to set specific temporal patterns of a child's life (the ratio of free and 'non-free' time, its activity-saturation, etc.), to outline the ratio between 'self-time' and the time of interaction with the socialization environment.



Pic.1. Leading procedural features of a person's socialization and their temporal content

From our point of view, to completely understand the processes of socialization, social adaptation, social mobility, social status and a child's roles in the process of socialization, it is important to establish the main characteristics of time while performing some actions, in communication, thinking and behaviour of a child in the process of socialization, as it is shown in pic.1.

In the process of socialization some temporal concepts – an event, social time, social memory, temporal changes, etc. – play an important role. In our opinion, special attention should be paid to the concept of *social memory*, which unites the past, the present, and the future, and makes it possible to define the content and the specificity of individual social and temporal changes which, as a rule, happen due to the accumulation of a number of individual events that influence a child's socialization, and the transition of quantitative changes into qualitative changes. Thus, the individual process of socialization is not only temporal but also *dialectal*. Various types of events in a child's life (interaction or conflicts in a family, involvement into peer groups, friendship and love events, educational events, a child's actions, success achievement as an event, experiencing some event in a child's life according to his/her age and individual and psychological peculiarities, etc.) produce a particular cumulative effect, and it confirms the mentioned above dialectical connection.

It is well-known that a child's socialization is closely related to his/her interiorization and exteriorization processes. Social memory as a reflection of the connection with the past, present and future reflects the three mentioned perspectives in the course of socialization, so they can be interpreted in the following way:

- 1) focus on the *past* makes it possible to interiorize past events according to their individual perception by a child;
- 2) events of the past, thanks to the cumulative effect, to some extent influence the interiorization of the events which exist at *present* and later exteriorize them;
- 3) interiorization of present events makes it possible to state the prognostic nature of socialization in the future, i.e. the exteriorization of a child's future in social formation and development. Therefore, the evaluation of past and future in a child's life takes place from the standpoint of the present time for every child.

The use of temporal characteristics of social memory makes it possible to talk about the *event character* of social and pedagogical time (the time of a person's socialization). However, this event character is not the only temporal characteristic of the process of socialization; special attention should be paid to *the perception of time* by every child, i.e. the subjective reflection of duration,

speed, sequence of events and phenomena in a child's consciousness. A child's perception of social time is attributed by the scientists (B. Tsukanov [8], L. Bilenka [9], M.Nemyrovska [10], T. Tushnova [11]) to social and perceptual personal qualities. Temporality is expressed in a few basic aspects:

- 1) *chronometric*, i.e. time countdown using its preset intervals (for example, the length of a lesson, day, school day, etc.);
- 2) *chronological* – a way to display time according to the conventional temporal phenomena: age (the number of years), season, etc.; the chronology of socialization makes us consider such concepts as social age, the stages of socialization;
- 3) *chronognosic*, i.e. subjective individualized perception of time which makes it possible to subjectively experience certain events based on their significance, emotionality, etc.; thus, parents' daily check of homework is perceived by children in various ways – from a calm expectation to a stressful state as a result of unpredictable consequences of this event.

Conclusions. Thus, we attempted to determine the temporal characteristics of a child's socialization depending on the nature, functions, structuring of time as a universal category of human existence. The connection between time and the leading social and pedagogical concepts – socialization, social institution, social adaptation, agents and conductors of socialization – was defined. The temporal meaning of the leading procedural characteristics of a person's socialization – activity, thinking, behaviour and communications – was determined. The prospects for a further research lie in the necessity to scientifically ground a person's temporal values in the process of socialization.

Література

1. Абульханова-Славская Л.А. Время личности и время жизни / Л.А.Абульханова-Славская, Т.Н.Березина. – СПб.: Алтейя, 2001. – 304 с.
2. Ильин В.И. Социальное время и социальное пространство / В.И.Ильин // Социальное неравенство / Центр социологического образования института социологии РАН. – М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 2000. – С.58-65.
3. Левин К. Топология и теория поля. Определение понятия «поле в данный момент» / Курт Левин // История психологии (10–30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты / Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н.Ждан. 3-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – С. 230-260.
4. Gurvitch G. The Spectrum of Social Time / Gurvitch G. – Holland: D.Reidel Publishing company, 1964. – 86 p.
5. Агеев В. В. Михайло Браичевський: імплікативна філософія та філософія часу

- / В. В. Агеев // Наукові записки НаУКМА. - 2002 – Т. 20: Історичні науки: у 2ч. Ч.1. - С.75-76.
6. Theory of Society / ed. by T.Parsons, E.Shils, K.D.Naegele, J.R.Pitts. N.Y.: The Free Press, 1961.
 7. Горбунов В.Е. Социология времени: теоретико-методологические аспекты анализа: автореф. дисс... канд..социол.н.: 22.00.01 – теория, методология и история социологии / Владимир Евгеньевич Горбунов. – Саратов, 2000. – 22 с.
 8. Цуканов Б.И. Качество “внутренних часов” и проблема интеллекта / Б.И.Цуканов // Психологический журнал. - 1991. - Т. 12. – №3. – С. 38 – 44.
 9. Беленькая Л. Я. К вопросу о восприятии временной длительности и его нарушениях / Л.Я.Беленькая // Исследования по психологии восприятия. - М. - Л., 1948. - С. 342 – 358.
 10. Немировская М.А. Развитие чувства времени: психоаналитическая точка зрения / М.А.Немировская // Журнал практической психологии и психоанализа № 2июнь 2003. - №6. – С.15-19.
 11. Тушнова Т. В. О памяти на время у детей различного школьного возраста / Т.В.Тушнова // Физиологические механизмы восприятия и оценки времени : Учёные записки Башкирского государственного университета. – 1968. – Вып. 24. Серия биологическая – №3. – С. 128-133.

Beata Bonna

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

INNOWACYJNOŚĆ EDUKACJI MUZYCZNEJ W PROJEKCJACH EDWINA E. GORDONA. RAPORT Z PRZEPROWADZONYCH BADAŃ UCZNIÓW KLAS POCZĄTKOWYCH

THE INNOVATIVENESS OF MUSIC EDUCATION ACCORDING TO E.E. GORDON'S CONCEPT – A REPORT FROM THE RESEARCH ABOUT EARLY SCHOOL-AGE PUPILS

Streszczenie: Treść artykułu koncentruje się na innowacyjnej edukacji muzycznej realizowanej według założeń teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona i spostrzeżeniach wynikających z prowadzonej przez autorkę obserwacji swobodnej w ramach badań eksperymentalnych. Podstawą obserwacji, której poddano uczniów z klas początkowych, były ich reakcje na podjęte oddziaływania wynikające z koncepcji Gordona.

Abstract: This article concentrates on the innovative music education implemented according to the assumptions of Edwin E. Gordon's Music Learning Theory and the insights gained from the casual observation conducted by the author within the framework of experimental studies. The observation which early education pupils underwent focused on their reactions to the undertaken actions resulting from Gordon's concept.

Słowa kluczowe: teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, edukacja muzyczna, audiacja, reakcje uczniów na oddziaływania wynikające z koncepcji Gordona

Keywords: E.E. Gordon's Theory of Music Learning, music education, audiation, reactions of pupils to the actions resulting from Gordon's concept

Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na konieczność postrzegania wychowania muzycznego jako integralnej części wychowania, w której szczególnie ważne są cele wspólne dla wszystkich poczynań wychowawczych, co oznacza, że istotny staje się rozwój całego człowieka zarówno w sferze psychicznej, fizycznej,

jak i duchowej¹. Szczegółowe cele, jakie wynikają z funkcji edukacji muzycznej, zmierzają nie tylko do rozbudzania zainteresowań muzycznych, kształtowania motywacji i pozytywnego stosunku do muzyki czy rozwijania uzdolnień, kompetencji muzycznych i muzykalności, ale także do kształtowania dyspozycji poznawczych, wrażliwości estetycznej oraz zdolności twórczego i celowego działania za pomocą środków muzycznych. Wiążą się także z niwelowaniem deficytów rozwojowych oraz napięć psychicznych².

Jednak wobec faktu powszechnego lekceważenia i deprecjonowania tego zakresu wykształcenia współczesnego człowieka niezwykle ważna staje się konieczność ciągłego poszukiwania uzasadnień dla nadania muzyce właściwej rangi w procesie kształcenia dzieci i młodzieży, bowiem jej miejsce w przestrzeni współczesnej szkoły nie wydaje się oczywiste³. *Ciągłego uzasadnienia wymaga zwłaszcza elementarna edukacja muzyczna realizowana w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej, pozostająca nie tylko w świadomości osób odpowiedzialnych za kształt edukacji w Polsce, ale również znacznej części społeczeństwa dziedziną, której nie należy się szczególna uwaga* (przynajmniej taka, jak innym zakresom kształcenia dziecka)⁴.

Na przestrzeni ostatnich dwóch dekad w literaturze światowej odnotowany został znaczący postęp w badaniach dotyczących znaczenia wczesnej edukacji muzycznej w życiu człowieka. Powstające prace dostarczają nowych danych, które potwierdzają jej ogromną rolę w tym względzie. Pierwszy – poznawczy nurt opiera się na wynikach badań wykorzystujących głównie testy inteligencji. Drugi – neuropsychologiczny nurt posługuje się technikami obrazowania zmian funkcjonalnych i strukturalnych mózgu (poprzez elektroencefalografię – EEG, magnetoencefalografię – MEG, emisyjną tomografię pozytonową – PET, funkcjonalny rezonans magnetyczny – fMRI), które powstają na skutek udziału w regularnych zajęciach muzycznych. W efekcie podejmowanych badań dowiedziono, że: mózgi osób rozpoczynających intensywną naukę muzyki we wczesnym dzieciństwie wykazują zmiany anatomiczne, które uwidaczniają się przy użyciu nowoczesnych metod neuroobrazowania; słuchanie muzyki może spowodować pozytywny oddźwięk w pracy mózgu, aktywując ośrodek nagrody; wczesne doświadczenia mu-

¹ Konaszkiewicz Z., *Dylematy wychowania muzycznego jako część dylematów współczesnego wychowania*, [w:] J. Zathy (red.), *Wychowanie muzyczne i nauka o muzyce wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych*, Kraków 2003, s. 39; zob. także: Konaszkiewicz Z., *Edukacja muzyczna w Polsce – samotna wyspa czy integralny element ładu wychowania*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2008, nr 2, s. 12; idem, *Standardy edukacji muzycznej koniecznością naszych czasów*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2009, nr 3, s. 16.

² Bonna B., *Rozwój muzyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako cel edukacyjny*, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2007, s. 171.

³ Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. 1, Bydgoszcz 2016, s. 16; zob. także: Białkowski A., *Wyzwania współczesności a nowe myślenie o edukacji muzycznej*, [w:] V. Przerembka (red.), *Problemy współczesnej edukacji muzycznej*, Łódź 2002, s. 11–12.

⁴ Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, s. 16.

zyczne wpływają na rozwój dojrzałych połączeń synaptycznych u dzieci; obserwuje się transfer ćwiczeń muzycznych na osiągnięcia matematyczne, elastyczność myślenia, zdolności lingwistyczne, procesy uczenia się oraz poziom inteligencji mierzonej testami psychometrycznymi; ujawniono korzystne relacje między zajęciami muzycznymi a kształtowaniem się sfery emocjonalnej u dzieci; zaobserwowano, że praktyczna działalność muzyczna korzystnie oddziałuje na rozwój społeczno-moralny oraz stan zdrowia dziecka⁵.

Przedstawione powyżej treści wskazują, że muzyka powinna znaleźć należne jej miejsce w systemie edukacji, zwłaszcza na poziomie kształcenia zintegrowanego, z uwagi na ogromne możliwości wspierania wszechstronnego rozwoju dzieci. Pojawiająca się potrzeba ciągłego poszukiwania uzasadnień dla właściwego traktowania edukacji muzycznej w rzeczywistości polskiej szkoły nie może jednak przesłonić faktu, że muzyka jako wartość autoteliczna nie powinna być postrzegana jedynie przez pryzmat „drogi” prowadzącej do osiągania innych celów. Edukacji muzycznej nie należy uzasadniać wyłącznie pozamuzycznymi wymiarami rozwoju. Muzyka jako dziedzina sztuki zasługuje na to, aby zajmować się nią dla niej samej i piękna, które w sobie zawiera. Na ten ważny aspekt kształcenia muzycznego zwracał szczególną uwagę twórca teorii uczenia się muzyki Edwin E. Gordon.

Zaprezentowane w dalszej części artykułu treści koncentrują się na wzmiankowanej teorii i spostrzeżeniach wynikających z prowadzonej przez autorkę⁶ obserwacji swobodnej, której poddano 72 uczniów z klas I–III ze Szkoły Podstawowej nr 46 im. Unii Europejskiej w Bydgoszczy, w ramach podjętych badań eksperymentalnych opartych na koncepcji Gordona⁷. Potrzeba gruntownego i dogłębnego zrozumienia procesu uczenia się muzyki oraz poszukiwanie nowatorskich sposobów optymalizujących rozwój muzyczny uczniów w okresie krytycznym dla kształtowania się podstawowych zdolności oraz kompetencji muzycznych stały się podstawą uwzględnienia oddziaływań edukacyjnych wynikających z tej koncepcji. Badania przeprowadzone zostały w latach 2010–2011.

⁵ Frołowicz E., *W poszukiwaniu nowych sensów wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, [w:] A. Michalski (red.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, Gdańsk 2014, s. 170–172; zob. także: Moreno S., Marques C., Santos A., Santos M., Castro L.S., Besson M., *Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year Old Children: More Evidence for Brain Plasticity, „Cerebral Cortex”*, 2009, nr 19; Harris M.A., *Differences in Mathematics Scores Between Students Who Receive Traditional Montessori Instruction and Students Who Receive Music-Enriched Montessori Instruction*, „Journal for Learning through the Arts”, 2007, nr 3; Gerry D.W., Faux A.L., Trainor L.J., *Effects of Kindermusic Training on Infants’ Rhythmic Enculturation*, „Development Science”, 2010, nr 13; Trainor L.J., *Using Electroencephalography (EEG) to Measure Maturation of Auditory Cortex in Infants: Processing Pitch, Duration and Sound Location*, [w:] R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. de V. Peters, M. Boivin (red.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Montreal, Quebec 2010.

⁶ Autorka artykułu prowadziła zarówno oddziaływanie eksperymentalne, jak i obserwację swobodną. W badaniach zastosowany został schemat eksperymentu z pretestem i posttestem z udziałem dwóch grup – eksperymentalnej i kontrolnej.

⁷ Szczegółowe wyniki eksperymentu realizowanego w oparciu o założenia teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona omówione zostały w książce autorki: Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne...*

Teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona podstawą innowacyjnej edukacji muzycznej

Gordonowska teoria uczenia się muzyki określana jest jako całościowa filozofia rozwoju muzycznego człowieka. Zawiera koncepcję badań nad muzykalnością jednostki w ciągu całego życia, ze szczególnym naciskiem na okres wczesnego dzieciństwa oraz szkolny z uwzględnieniem wszystkich poziomów kształcenia⁸. Główny cel edukacji muzycznej realizowanej według koncepcji Gordona wiąże się z wyposażeniem uczniów w umiejętność rozumienia muzyki, tak aby nauczyli się ją tworzyć, doceniać i oceniać w sposób zgodny z subiektywnym poczuciem estetyki⁹.

Kluczowym pojęciem opisywanej teorii jest audiacja, która stanowi podstawę uzdolnienia muzycznego i nabywania złożonych umiejętności muzycznych. Określana jest jako zdolność słyszenia i rozumienia muzyki bez jej fizycznie obecnego brzmienia¹⁰. W koncepcji Gordona odnajdujemy wiele nowatorskich założeń dotyczących charakteru kształcenia muzycznego. W jednym z nich autor odnosi proces myślenia muzycznego i uczenia się do zdolności łączących się z audiowaniem (rozumieniem) tonalnych i rytmicznych wzorów (motywów) muzycznych. Podkreśla, że im bardziej wnikliwie jest słuchanie muzyki oraz przetwarzanie dźwięków w umyśle, tym lepsze jest jej rozumienie oraz docenianie, uwarunkowane indywidualnymi uzdolnieniami jednostki. Zrozumienie muzycznej składni, podobnie jak w języku, wymaga posługiwania się bogatym słownikiem, na który składają się motywy tonalne i rytmiczne, a także ujmowania zachodzących między nimi relacji¹¹.

Najważniejszy jest słownik słuchowy, który kształtuje się najszybciej w okresie wczesnego dzieciństwa. Od jego zasobności zależy poziom rozwoju umiejętności śpiewania, śpiewnej recytacji, poruszania się, czytania i zapisywania muzyki. W budowaniu słuchowego słownictwa istotne staje się osłuchiwanie dziecka z muzyką różnorodną pod względem tonalności, metrum, stylu, barwy, dynamiki itd., a zatem dostarczanie bogatego materiału muzycznego do porównań, co powoduje, że proces uczenia się przebiega efektywnie i szybko. Drugim rodzajem słownictwa jest słownictwo „śpiewane”, które kształtuje się na bazie percepcyjnych doświadczeń, przy czym im bogatszym słownikiem słuchowym dysponuje dziecko, tym lepiej będą funkcjonowały pozostałe słowniki. Trzeci rodzaj słow-

⁸ Zwolińska E.A., *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wyd. 1, Bydgoszcz 2011, s. 25; zob. także: Bluestine E., *Music Learning Theory and Aesthetic Education*, [w:] M. Runfola, C. Crump Taggart (red.), *The Developmental and Practical Application of Music Learning Theory*, Chicago 2005, s. 425–439.

⁹ Grunow R., *Tonal Learning Sequence*, [w:] D.L. Walters, C. Crump Taggart (red.), *Readings in Music Learning Theory*, Chicago 1989, s. 37.

¹⁰ Gordon E.E., *Teoria uczenia się muzyki*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2000, s. 15.

¹¹ Zwolińska E.A., op. cit., s. 120; Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, s. 163–164.

nictwa związany jest z czytaniem, podczas którego poznajemy motywy w muzyce, natomiast ostatni ze słowników łączy się z umiejętnością ich zapisywania. Gordon podkreśla, iż bardzo ważna jest hierarchia między słownikami, co oznacza, że aby nauczyć się czytać, najpierw trzeba nauczyć się mówić, żeby mówić trzeba słyszeć, zaś czytanie poprzedza pisanie. Taka kolejność powinna również dotyczyć kształcenia muzycznego¹².

We wczesnym dzieciństwie dziecko przebywa na etapie audiacji wstępnej, która jest subiektywnym słyszeniem i nieformalnym przetwarzaniem w umyśle dźwięków muzyki w okresie paplaniny muzycznej. Wiąże się ona z przygotowaniem do audiacji właściwej i powinna trwać do około piątego/szóstego roku życia. Ważne na tym etapie jest skoncentrowanie się na nieformalnym kierowaniu dzieckiem w sekwencyjnym przechodzeniu przez jej typy i stadia (tab. 1), podczas gdy w nauczaniu obejmującym audiację właściwą kierowanie przyjmuje charakter formalnej edukacji muzycznej.

Tabela 1. Typy i stadia audiacji wstępnej

Typy	Stadia
INKULTURACJA (od urodzenia do 2–4 roku życia): dziecko charakteryzuje się niewielką świadomością otoczenia.	1.ABSORPCJA: dziecko słucha muzyki ¹³ , gromadząc dźwięki muzyki z otoczenia w słowniku słuchowym. 2.REAKCJE PRZYPADKOWE: dziecko porusza się i reaguje paplaniem na muzykę, ale nieadekwatnym do muzycznych dźwięków środowiska. 3.REAKCJE CELOWE: dziecko podejmuje próby odniesienia ruchu i paplania do muzyki.
IMITACJA (od 2–4 do 3–5 roku życia): dziecko wykazuje zaangażowanie ze świadomością, którą kieruje na otoczenie.	1.POZBYWANIE SIĘ EGOCENTRYZMU: dziecko rozpoznaje, że jego ruchy i paplanina nie pasują do muzyki z otoczenia. 2.PRZEŁAMYWANIE KODU: dziecko z pewną dokładnością naśladuje dźwięki muzyczne, zwłaszcza motywy tonalne oraz rytmiczne.
ASYMILACJA (od 3–5 do 4–6 roku życia): dziecko wykazuje zaangażowanie ze świadomością skierowaną na siebie.	1.SAMOOBSERWACJA: dziecko dostrzega brak koordynacji między śpiewem a oddychaniem oraz między śpiewnym recytowaniem a ruchem mięśni i oddechem. 2. KOORDYNACJA: dziecko koordynuje śpiewanie i recytowanie z oddechem i ruchem.

Źródło: Bonna B., *Podstawy Gordonowskiej metody...*, s. 30, za: Gordon E.E., *Umuzycznianie niemowląt małych dzieci*, Wyd. 1, Kraków 1997, s. 41; idem, *Teoria uczenia się...*, s. 212.

¹² Eadem, *Podstawy Gordonowskiej metody zespołowego nauczania gry na instrumentach muzycznych*, Wyd. 1, Bydgoszcz 2011, s. 28–29; zob. także: Gordon E.E., *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Wyd. 1, Kraków 1997, s. 36–37.

¹³ E.E. Gordon podkreśla konieczność otaczania dziecka muzyką własnej kultury.

Audiacja wstępna dotyczy części tonalnej oraz rytmicznej, a tempo rozwoju muzycznego, określane przez stadia, na których znajdują się dzieci, wynika z indywidualnych różnic w zakresie ich zdolności muzycznych, rozwoju emocjonalnego oraz fizycznego¹⁴. Audiacyjne zachowania dzieci powstają za pośrednictwem modelowania. Ważne jest zatem stworzenie im okazji do słuchania „żywych” wypowiedzi muzycznych, aby mogły opanować umiejętność posługiwania się językiem muzycznym, rozumienia jego słownictwa, a także tworzenia własnych wypowiedzi¹⁵.

Następująca po audiacji wstępnej audiacja właściwa dotyczy dzieci w wieku szkolnym. Na tym etapie pracuje się z dziećmi, wykorzystując motywy tonalne oraz rytmiczne z uwzględnieniem stopnia ich trudności, który dostosowany jest do poziomu zdolności muzycznych każdego ucznia. Niezwykle ważne jest tu przestrzeganie odpowiedniej kolejności uczenia się umiejętności, kolejności uczenia się zawartości tonalnej (motywów tonalnych) oraz rytmicznej (motywów rytmicznych)¹⁶. Warto podkreślić, że efektem uczenia się audiowania motywów tonalnych i rytmicznych jest wyjście uczniów poza obszar samego tylko uczenia się o muzyce, zapamiętywania czy naśladowania piosenek oraz literatury muzycznej. Uczniowie uczestniczący w lekcjach muzyki realizowanych w oparciu o założenia koncepcji Gordona są w stanie zrozumieć muzyczne znaczenie piosenek oraz utworów, których słuchają i które wykonują podczas lekcji¹⁷. Ważną częścią opisywanej koncepcji jest także kształtowanie poczucia rytmu i tempa, które odbywa się poprzez odczucie ciężaru i przepływu, a następnie czasu i przestrzeni. W procesie tym decydujące znaczenie ma odczucie swobodnego i stałego ruchu w audiacji, stąd istotną rolę odgrywa nauczanie dzieci ciągłego ruchu, w którym uczestniczy całe ciało¹⁸.

Koncepcja Gordona wyjaśnia, w jaki sposób wyposażyć uczniów w gotowe narzędzia (motywy), tak aby mogli śpiewać, grać, improwizować, tworzyć, a także czytać i zapisywać muzykę ze zrozumieniem. Wpisuje się w nurt powszechnej edukacji muzycznej, obejmując wszystkie dzieci, bez względu na ich uzdolnienia muzyczne¹⁹. Innowacyjność tej koncepcji polega między innymi na sekwencyjnym ujęciu procesu uczenia się muzyki od momentu narodzin, wyznaczającym

¹⁴ Bonna B., *Podstawy Gordonowskiej metody...*, s. 29–30.

¹⁵ Zwolińska E.A., op. cit., s. 90; Bonna B., *Zdolności i kompetencje...*, s. 170.

¹⁶ Gordon E.E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Wyd. 1, Bydgoszcz 1999, s. 126–127.

¹⁷ Gordon E.E., Woods D.G., *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Wyd. 1, Bydgoszcz 1999, s. 57.

¹⁸ Gordon E.E., *Wykłady*, [w:] E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz–Warszawa 1995, s. 48–51.

¹⁹ Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, s. 164.

sposób jej nauczania. Gordon niezwykle precyzyjnie i szczegółowo wyjaśnia, co dziecko musi wiedzieć na poszczególnych etapach uczenia się, w czym i jaką gotowość przejawiać, aby móc przejść na wyższe i trudniejsze poziomy, których osiągnięcie wiąże się z nabywaniem różnych umiejętności²⁰. Warto podkreślić, że w pewnym sensie najważniejszym i wyróżniającym spośród innych koncepcji aspektem teorii Gordona *jest wyposażenie ucznia nie tylko w umiejętność odtwarzania muzyki, ale przede wszystkim w możliwość swobodnego posługiwania się jej językiem poprzez improwizację i tworzenie*²¹.

Reakcje uczniów na oddziaływania wyrównawcze w zakresie audiacji wstępnej

Zgodnie z założeniami programu edukacji muzycznej, mającymi swoje źródło w Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki, uczniowie w ramach działań w kolejności uczenia się realizowali tonalne oraz rytmiczne motywy będące podstawą uczenia się audiovania i wykonywania ze zrozumieniem oraz artyzmem określonej konwencjonalnej literatury muzycznej, stanowiącej podstawę działań w klasie²². Działania w zakresie kolejności uczenia się umiejętności oraz zawartości tonalnej i rytmicznej (motywy) prowadzano przez 10 minut każdych zajęć muzycznych. Pozostała część lekcji, trwająca 35 minut, przeznaczana była na tradycyjne ćwiczenia obejmujące różne formy aktywności muzycznej: słuchanie śpiewu nauczyciela, słuchanie nagrań, śpiewanie, poruszanie się do muzyki, tworzenie/improwizowanie, grę na instrumentach, czytanie prostych motywów. Lekcje muzyki w klasach eksperymentalnych (I, II, III) odbywały się raz w tygodniu²³.

Fakt wprowadzenia do klas nowego nauczyciela – autorki badań – wzbudził w uczniach ciekawość i zainteresowanie, ale i początkową nieufność, co sprawiło, że kilka pierwszych zajęć poświęcono na oswojenie dzieci z nową dla nich sytuacją. Duże zaskoczenie wywołała informacja, że część lekcji odbywać się będzie w sali gimnastycznej, w której uczniowie wykonywali różne ćwiczenia i zabawy ruchowe rozwijające poczucie ciężaru, przepływu i płynności ruchu, niezwykle istotne dla ukształtowania poczucia rytmu i tempa. Działania te podjęto, aby dzieci osiągnęły gotowość do formalnej edukacji muzycznej. Zaobserwowano bowiem, że większość uczniów (najwięcej w klasie pierwszej i drugiej) nadal znajdowała się na etapie audiacji wstępnej (poprzedzającej właściwą), o czym świadczył m.in. brak umiejętności podtrzymywania stałego ruchu i jego koordynowania podczas

²⁰ Zob. Gordon E.E., *Preparatory Audiation, Audiation and Music Learning Theory. A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*, Chicago 2001, s. 29–72

²¹ Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, s. 203.

²² Gordon E.E., Woods D.G., op. cit., s. 58; Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, s. 307.

²³ Eadem, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, s. 307.

realizacji prostych motywów tonalnych i rytmicznych. Wykonywane z uczniami ćwiczenia polegały na płynnych ruchach dolnej i górnej części ciała, które następnie połączone zostały w ciągłą sekwencję ruchową, a w dalszej kolejności towarzyszyły improwizowanemu opowiadaniu nauczyciela i dzieci lub muzyce²⁴. Podczas pierwszych lekcji jedynie nieliczni uczniowie zgłaszali propozycje zabaw ruchowych do ułożonej przez siebie krótkiej historyjki. Kiedy jednak zaadaptowali się do nowych warunków i pozbyli początkowej nieśmiałości, wielu z nich chętnie zastępowało nauczyciela, tworząc własne, nierzadko bardzo oryginalne opowiadania będące inspiracją do ich ruchowej ilustracji. Dziecięce opowiadania dotyczyły m.in. podróży międzyplanetarnych, spotkań z baśniowymi bohaterami czy tajemniczych wypraw. Wiązały się z naśladowaniem lotu ptaków, opadających baloników, pływających rybek, piórek unoszących się na wietrze itp. Zabawom tym zawsze towarzyszyła spontaniczna radość i dziecięcy entuzjazm.

Wyrównawcze oddziaływania obejmowały również realizację tonalnych i rytmicznych motywów charakterystycznych dla audiacji wstępnej, której typy i stadia (o czym już wspomniano) tworzące podstawę do dalszego uczenia się muzyki, stanowią etap przejściowy, przygotowujący dziecko do audiacji właściwej związanej z formalną edukacją muzyczną²⁵. Konieczność cofnięcia się do etapu audiacji wstępnej wiązała się z faktem, że ponad połowa badanych we wszystkich trzech klasach nie potrafiła czysto śpiewać, co więcej – wiele z tych dzieci nie umiało wykonać dźwięku centralnego durowej i molowej tonalności, określanego przez E.E. Gordona mianem grawitacji w muzyce. Zatem dzieci te nadal pozostawały na etapie paplaniny muzycznej i subiektywnego poczucia tonalności. Warto dodać, że umiejętność zaśpiewania dźwięku centralnego jest niezwykle istotna, ponieważ umożliwia przejście do kolejnych etapów uczenia się, wiążących się z wykonywaniem motywów tonalnych.

Obserwacja wykazała, że uczniowie lepiej radzili sobie z odtwarzaniem motywów rytmicznych, choć i w tym przypadku w każdej z klas odnotowano sporą grupę dzieci, które popełniały błędy. Uczniowie początkowo niechętnie realizowali tonalne oraz rytmiczne motywy. W każdej klasie znajdowały się również osoby odmawiające indywidualnego śpiewu bądź recytacji rytmu. Były to dzieci, które z różnych powodów nie czuły się gotowe, aby podjąć się realizacji tego zadania. W stosunku do nich wykazywano dużą cierpliwość i zrozumienie, nigdy też nie zmuszano uczniów do solowego śpiewu czy recytacji. Prowadząca badania stosowała jedynie zachętę i czekała, aż dzieci z własnej inicjatywy, samodzielnie podejmą tę aktywność. Niektórzy z uczniów byli onieśmieleni koniecznością solowych wystąpień, inni natomiast mieli świadomość ich niedoskonałości. Jednak

²⁴ Zob. Gordon E.E., *Wykłady...*, s. 48–51; Bonna B., *Podstawy Gordonowskiej metody...*, s. 76.

²⁵ Zob. Gordon E.E., *Umuzycznianie niemowląt...*, s. 33–42; Bonna B., *Podstawy Gordonowskiej metody...*, s. 29–33.

stworzenie klimatu zaufania, przyznanie prawa do pomyłek i błędów sprawiło, że dzieci z coraz większą ochotą i wprawą angażowały się w indywidualne wykonywanie motywów. Dodatkowo wprowadzenie po pewnym czasie elementu współzawodnictwa, przyjętego z entuzjazmem zwłaszcza przez uczniów klas pierwszych i drugich, spowodowało, że dzieci nie mogły doczekać się momentu, kiedy zaprezentują swoje coraz lepsze umiejętności w tym zakresie.

Z perspektywy Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki priorytetową kwestią stało się dostosowanie nauczania do indywidualnych możliwości każdego ucznia, warunkowanych etapem jego muzycznego rozwoju, który oceniono na podstawie przejawianych zachowań muzycznych, związanych z wykonywaniem motywów oraz centrum tonalnego danej melodii (dźwięku końcowego). Takie postępowanie oznaczało, że pracując w grupie, oczekiwano od niektórych dzieci jedynie zaśpiewania dźwięku centralnego melodii, od innych realizacji motywu tonalnego (w tonalności durowej i molowej) lub rytmicznego (w metrum dwu- i trójdzielny), charakterystycznego dla stadium imitacji, a od tych, które znajdowały się w stadium asymilacji – koordynowania śpiewanych motywów tonalnych i recytowania motywów rytmicznych z właściwym oddechem i ruchem²⁶. Takie działanie sprawiło, że uczniowie nie czuli się zaniepokojeni faktem, iż oczekuje się od nich wykonania zadania, któremu nie są w stanie podołać, nie czuli się także znudzeni realizacją zadań już przez nich dobrze opanowanych, co w konsekwencji budziło ich zadowolenie, wyzwalało aktywność poznawczą i motywowało do dalszej nauki.

Wykorzystanie podczas oddziaływań wyrównawczych w ramach audiacji wstępnej kolorowych, lekkich chusteczek w celu podkreślenia płynnego i ciągłego ruchu oraz piłek i obręczy służących do zaznaczenia dźwięku centralnego melodii lub mocnej części taktu w określonym metrum spotkało się z uznaniem dzieci, które głośno wyrażały swoje zadowolenie oraz w sposób szczególnie koncentrowały się na wykonaniu zadania. W momencie, kiedy poszczególni uczniowie proszeni byli o indywidualne zaśpiewanie dźwięku końcowego melodii bądź motywów, inni zazwyczaj w skupieniu słuchali wykonań kolegów, ale zdarzało się, że wyprzedzali lub korygowali ich śpiew. Podczas indywidualnej pracy z każdym dzieckiem prowadząca badania utrzymywała z nim nieprzerwany kontakt wzrokowy i możliwie długo podtrzymywała aktywność muzyczną.

Zespołowa i indywidualna realizacja motywów tonalnych (durowych i molowych) oraz rytmicznych (w dwu- i trójdzielny metrum) na etapie audiacji wstępnej, a w dalszej kolejności właściwej, poprzedzona była systematycznym osłuchiowaniem uczniów z melodiami oraz fragmentami rytmicznymi w tych tonalnościach i metrum. Działania te sprawiły, że w krótkim czasie, już po kilku dźwiękach melodii, a często nawet w momencie ustanowienia kontekstu to-

²⁶ Zob. Gordon E.E., *Umuzycznianie niemowląt...*, s. 67–96; idem, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 317–335.

nalnego (przed zaśpiewaniem właściwej melodii przez prowadzącą badania, np. „SO”, „LA”, „SOL”, „FA”, „MI”, „RE”, „TI”, „DO”), wielu uczniów potrafiło określić tonalność, w której była wykonywana, a w przypadku realizacji fragmentu rytmicznego – jego metrum. Należy dodać, że podczas prezentacji rytmu przez nauczyciela uczniowie poruszali się w rytm makrobitów²⁷, rękami wybijając mikrobity²⁸. Te zalecane przez Gordona sposoby kształtowania poczucia rytmu i tonalności zaowocowały szybkim rozwojem umiejętności audiowania wymienionych aspektów muzyki, przyczyniając się do jej lepszego rozumienia, co świadczyło o jakościowych zmianach procesu audiacji (myślenia muzycznego) uczniów.

Reakcje uczniów na oddziaływania prowadzone w zakresie audiacji właściwej

Od samego początku w trakcie oddziaływań wyrównawczych pracowano również z uczniami wykazującymi gotowość do formalnej edukacji muzycznej. Były to dzieci, które przeszły przez etap asymilacji kończącej audiację wstępną i umiejętnie koordynowały śpiewanie oraz recytowanie z oddechem i ruchem. Dzieci te proszono o indywidualną realizację tonalnych bądź rytmicznych motywów, charakterystycznych dla etapu formalnego nauczania. Intensywnie prowadzone oddziaływania wyrównawcze spowodowały, że w ciągu pierwszego półrocza w szybkim tempie przybywało uczniów gotowych do rozpoczęcia formalnej edukacji prowadzonej w ramach audiacji właściwej, chociaż w każdej z klas odnotowano również dzieci, które pomimo starań do końca trwania eksperymentu pozostały na etapie audiacji wstępnej w zakresie audiowania tonalności lub rytmu. Przyczyn tego zjawiska najprawdopodobniej należy doszukiwać się we wcześniejszych, długotrwałych zaniedbaniach powstałych w przebiegu ich muzycznego rozwoju, łączących się z jakością oddziaływań środowiska rodzinnego czy przedszkolnej edukacji muzycznej, których w toku działań eksperymentalnych nie udało się całkowicie zniwelować. Zdaniem Gordona *nie da się naprawić strat poniesionych przez dziecko w czasie, kiedy nie otrzymało podstaw do uczenia się muzyki (...), gdyż to, czego się nie rozwinie we wczesnym okresie życia, nie będzie się mogło rozwinąć później; w każdym razie nie do takiego stopnia, w jakim mogłoby się rozwinąć, gdybyśmy zaczęli nauczanie bardzo wcześnie. Nie można odzyskać tego, co zostało utracone*²⁹.

²⁷ Makrobity są to podstawowe bity w rytmie muzycznym. Na przykład: w metrum zwykłym dwudzielnym, o oznaczeniu taktowym 2/4, dwie ćwierćnuty to makrobity; za: idem, *Sekwencje uczenia się...*, s. 490.

²⁸ Mikrobity powstają w wyniku podziału makrobitu na odcinki równej długości. Na przykład: w metrum zwykłym dwudzielnym, o oznaczeniu taktowym 2/4, grupa dwóch ósemek to mikrobity; za: ibidem, s. 491.

²⁹ Ibidem, s. 317.

Podczas lekcji uczniowie realizowali klasowe oraz indywidualne motywy. Wprowadzając motywy klasowe, nauczyciel stosował określone gesty, mające zapobiec ich mechanicznemu powtarzaniu i wywołać maksymalne skupienie dzieci oraz ośmielić je do indywidualnego śpiewu. Pierwsze próby wprowadzenia motywów klasowych wzbudzały wesołość uczniów, którzy nie potrafili skoncentrować się na realizacji nowego dla nich zadania. Ich początkowe rozbawienie budził charakterystyczny oddech nauczyciela przed wykonaniem motywu, którego ważnym celem jest uruchomienie audiacji. Trudność sprawiało dzieciom także dostosowanie się do gestów nauczyciela, który wprowadzając poszczególne motywy, celowo zmieniał długość pauzy między nimi. Jednak po krótkim czasie przeznaczonym na oswojenie się z nowymi wymaganiami uczniowie w odpowiednim momencie zaczęli włączać się w wykonywanie wzorów muzycznych i prawidłowo oddychać.

Dzieci z gotowością do formalnej edukacji muzycznej uczyły się motywów indywidualnych według kolejności pojawiającej się w rejestrze tonalnym oraz rytmicznym³⁰. Kierowano się przy tym zasadą, że mało zdolne dzieci wykonywały motywy łatwe, przeciętnie uzdolnione – motywy łatwe i średnio trudne, natomiast dzieci z wysokimi wynikami realizowały głosem również motywy trudne. Ponadto, kiedy uczniowie poprawnie wykonali motyw dostosowany do swoich możliwości, wówczas zachęcano ich do realizacji trudniejszego, tonalnego lub rytmicznego wzoru. Postępowanie takie sprawiało, że każdy uczeń znajdujący się na etapie audiacji właściwej był w stanie wykonać postawione przed nim zadanie, co powodowało, podobnie jak podczas oddziaływań wyrównawczych, że doświadczał sukcesu w uczeniu się muzyki. Dostosowanie nauczania do indywidualnego potencjału muzycznego przyczyniło się do tego, że dzieci nie czuły się lepsze lub gorsze od innych. Uczniów z wysokim poziomem zdolności muzycznych zachęcano do intensywniejszej pracy, aby mogli osiągnąć maksimum swoich możliwości, nie nudząc się i nie tracąc zainteresowania lekcjami. Natomiast uczniów z niskimi uzdolnieniami motywowano do doświadczenia sukcesu na miarę ich możliwości, co sprawiało, że zachowali poczucie własnej wartości i nadal czuli się dobrze i bezpiecznie na lekcjach³¹. Zaobserwowano, że w wielu przypadkach dzieci z wysokimi zdolnościami tonalnymi charakteryzowały się niższymi uzdolnieniami rytmicznymi i odwrotnie – te z wysokimi zdolnościami rytmicznymi posiadały niższe zdolności tonalne. Sytuacja ta powodowała, że braki w jednym zakresie kompensowały osiągnięciami w innym. Dodatkowo biorąc pod uwagę rozwojowy w okresie wczesnoszkolnym charakter podstawowych zdolności muzycznych, bacznie obserwowano uczniów pod tym kątem, dostosowując działania do aktualnych możliwości dziecka oraz nieco je wyprzedzając.

³⁰ Zob. Gordon E.E., *Jump Right In: The Music Curriculum. Tonal Register Book One*, Revised Edition, Chicago 1990; idem, *Jump Right In: The Music Curriculum. Rhythm Register Book One*, Revised Edition, Chicago 1990.

³¹ Zob. Gordon E.E., Woods D.G., op. cit., s. 49.

Praca z motywami stała się podstawą budowania słuchowego i wykonawczego słownika muzycznego uczniów, na bazie których rozwijano ich tonalne i rytmiczne umiejętności improwizacyjne. Z prowadzonej obserwacji wynika, że dzieci początkowo słabo rozumiały istotę improwizacji, były onieśmiałe koniecznością tworzenia indywidualnych improwizowanych wypowiedzi muzycznych, które niejednokrotnie charakteryzowały się powtórzeniami melodii oraz rytmu. Wielu uczniów, zwłaszcza w klasie trzeciej, którzy byli bardziej świadomi swoich możliwości i ograniczeń niż ich młodsi koledzy, początkowo odmawiało wzięcia udziału w improwizacji, prowadzonej na zasadzie „poprzednika” wykonywanego przez nauczyciela i „następnika” będącego odpowiedzią ucznia. Po raz kolejny nie zmuszano dzieci, a jedynie zachęcano do improwizowania, czekając, aż poczują się gotowe i same zdecydują o włączeniu się w tę część zajęć. W efekcie takiego podejścia początkowe onieśmienie zastąpił entuzjazm, a uczniowie zaczęli domagać się udziału w muzycznej rozmowie, która stała się dla nich najprzyjemniejszą częścią lekcji. Szczególnie ciekawe improwizacje kolegów i koleżanek spontanicznie nagradzali oklaskami i byli rozczarowani (czemu dawali wyraz), kiedy w danym dniu nie zdążyli wziąć w nich udziału. Obserwacja ujawniła, że w miarę ćwiczeń i wzbogacania muzycznego słownictwa improwizowane melodie oraz rytmy były coraz bardziej zróżnicowane i precyzyjne, stając się przejawem złożonych procesów myślenia muzycznego, lepszego rozumienia muzyki oraz wzrastających zdolności do uczenia się. Warto dodać, że w grupie kontrolnej³² wiele dzieci również w badaniu końcowym nadal nie rozumiało idei improwizacji, a ich wykonania opierały się na próbach imitacji melodii i rytmu.

Dla autorki badań możliwość prowadzenia obserwacji stała się cennym źródłem informacji i doświadczeń, które wskazywały na to, że lęk przed swobodną wypowiedzią muzyczną, jaką jest improwizacja (dotykający również bardzo wielu dorosłych) znika, kiedy odpowiednio wcześniej i często na bazie sekwencyjnego uczenia się i nauczania oraz związanego z tymi procesami rozbudowywanego słownictwa muzycznego zachęca się dzieci do wzięcia w niej udziału, traktując tę formę aktywności muzycznej jako coś bardzo naturalnego i oczywistego. Obserwacja wykazała, że improwizacja rytmiczna sprawiała uczniom mniej trudności niż tonalna, co powodowało, że jeszcze chętniej się w nią włączali i nawet niektóre najmłodsze dzieci (z klasy pierwszej) podczas improwizowania wykorzystywały złożone struktury rytmiczne.

Rozwijanie zdolności audiacyjnych w klasach eksperymentalnych wiązało się również z systematycznym osłuchiowaniem uczniów (w ramach audiacji wstępnej i właściwej) z melodiami w nietypowych dla naszego kręgu kulturowego tonalnościach (lokryckiej, lidyjskiej, miksolidyjskiej, frygijskiej, doryckiej) oraz frag-

³² W grupie kontrolnej lekcje muzyki odbywały się według założeń tradycyjnej (polskiej) koncepcji powszechnego wychowania muzycznego.

mentami rytmicznymi w rzadkim metrum (5/8, 7/8). Takie działania, zdaniem E.E. Gordona, prowadzą do lepszego identyfikowania durowej i molowej tonalności oraz dwu- i trójdzielnego metrum³³. Prezentacja melodii w nietypowych tonalnościach wywoływała różne reakcje dzieci, świadczące o tym, że mają do czynienia z czymś im dotąd nieznanym. Niektórzy uczniowie stwierdzali: *To jest jakieś dziwne, Ta melodia jest inna, Ta melodia mi się nie podoba* lub przeciwnie *Jest bardzo ładna*. Zawsze jednak słuchali z wyjątkowym skupieniem (o wiele większym niż melodii durowych lub molowych), często w bezruchu, intensywnie wpatrując się w nauczyciela. Szczególne doznania budziły melodie w tonalności lokryckiej, które zdawały się sprawiać im szczególną przyjemność. Dzieci domagały się kilkakrotnego powtarzania tych melodii i często przysłuchiwały się im z zamkniętymi oczami. Najszybciej również – obok melodii durowych i molowych – nauczyły się je rozpoznawać. Zaobserwowano, że wprowadzenie również na etapie audiacji właściwej elementów współzawodnictwa, zagadek muzycznych i licznych zadań doskonalących umiejętność audiowania tonalności i rytmu stale motywowało dzieci do aktywnego udziału w lekcjach oraz sprawiało, że bezustannie dopominały się nowych i trudniejszych zadań.

Ważną formą stosowaną w ramach działań w klasie stał się śpiew piosenek. Zauważono, że dzieci z pierwszej i drugiej klasy chętnie włączały się w wykonywanie wszystkich piosenek zaproponowanych przez nauczyciela, natomiast uczniowie z klasy trzeciej często zgłaszali własne propozycje repertuarowe, określone przez nich mianem piosenek „młodzieżowych”. Ze względu na znaczne trudności wykonawcze oraz warstwę słowną utwory te często nie nadawały się do włączenia ich do uczniowskiego repertuaru, co wywoływało niezadowolenie dzieci. Sytuacja ta spowodowała, że autorka badań podjęła decyzję, aby przy doborze piosenek uwzględniać niektóre sugestie dzieci i proponować takie, które uzyskają ich aprobatę i będą jednocześnie dostosowane do możliwości wykonawczych uczniów. Ten swoisty kompromis spowodował, że dzieci, współdecydując o wyborze piosenek, w sposób szczególnie aktywny, z wielkim entuzjazmem angażowały się w śpiew, przy czym wiele z nich po zaledwie kilku dźwiękach potrafiło określić tonalność czy metrum „swoje” piosenki.

W ramach działań w klasie, które podejmowano po działaniach w kolejności uczenia się umiejętności (praca z motywami), poza poczuciem tonalności i rytmu rozwijano także percepcyjne umiejętności uczniów związane z audiowaniem takich aspektów muzyki, jak: dynamika, tempo, centrum tonalne, wysokość dźwięków, kierunek linii melodycznej, struktury harmoniczne oraz barwa instrumentów i głosów ludzkich. Zaobserwowano, że uczniowie mieli znaczne kłopoty z określeniem liczby jednocześnie brzmiących dźwięków (od jednego do trzech) oraz z różnicowaniem ich wysokości (wskazywanie najwyższego i najniższego dźwięku), zwłasz-

³³ Zob. Gordon E.E., *Umuzycznianie niemowląt...*; idem, *Sekwencje uczenia się...*; idem, *Teoria uczenia się...*

cza kiedy różnice między dźwiękami obejmowały pół tonu lub cały ton. Trudne okazało się także rozpoznawanie barwy instrumentów należących do tej samej grupy, na przykład mylono skrzypce z wiolonczelą lub wiolonczelę z kontrabasem.

Podczas lekcji dzieci miały możliwość gry na instrumentach muzycznych, takich jak: dzwonki, bębenki, tamburyna, kołatki, grzechotki, trójkąty itp. Forma ta zawsze motywowała je do twórczej aktywności, ponieważ instrumenty wykorzystywano głównie do układania akompaniamentów do piosenek i improwizowania rytmu. Kierując się barwą instrumentów, samodzielnie dokonywały ich wyboru, a następnie przy pomocy prowadzącej badania tworzyły akompaniament poddany dyscyplinie rytmicznej. Uczniowie szczególnie chętnie włączali się w improwizowanie rytmu na instrumentach na zasadzie rytmicznej rozmowy z nauczycielem lub kolegami. Wykazywali przy tym dużą inwencję twórczą, wykorzystując umiejętności nabyte w trakcie działań związanych z improwizacją głosem, bazującą na przyswojonych słuchowo motywach rytmicznych (w ramach kolejności uczenia się umiejętności).

Zaobserwowano, że dzieciom bardzo podobała się lekcja, podczas której miały możliwość plastycznej interpretacji treści prezentowanych utworów muzycznych (*Poranek, W grocie Króla Gór* E. Griega). Tematyka, użyta kolorystyka oraz tytuły rysunków trafnie odzwierciedlały charakter utworów. Zauważono, że nastrój tajemniczości, niepokoju i grozy w utworze *W grocie Króla Gór* najczęściejkojarzył się chłopcom z działaniami wojennymi lub pościgiem, natomiast dziewczynki rysowały gwałtowne zmiany w pogodzie. Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy, oddając nastrój utworu, posługiwali się ciemnymi barwami. *Poranek* większości dzieci przywodził na myśl krajobraz ukwieconej łąki, pełnej ptaków, zwierząt i promieni słońca. Wykonując rysunek, uczniowie wykorzystywali pastelowe i jasne barwy. Celem tych zajęć była integracja muzyki z plastyką, ucząca dzieci dostrzegania wspólnych cech różnych dziedzin sztuki.

Zakończenie

Prowadzone badania umożliwiły uchwycenie zmieniających się zachowań uczniów pod wpływem wdrożonych działań opartych na koncepcji E.E. Gordona, co stało się źródłem cennych doświadczeń związanych z możliwością bezpośredniego obserwowania procesu uczenia się muzyki, w którym dziecko jest aktywnym uczestnikiem, natomiast nauczyciel pełni w nim rolę przewodnika. W efekcie tych działań uczniowie uczyli się nadawać poprzez audiację syntaktyczne znaczenie wykonywanej i słuchanej muzyce. Wzbogacili także swój słuchowy i wykonawczy słownik muzyczny, co spowodowało, że wzrosły ich umiejętności związane z improwizowaniem muzyki³⁴.

³⁴ Zob. idem, *Sekwencje uczenia się...*, s. 339, 350; zob. także: Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, s. 308.

Innowacyjna wczesnoszkolna edukacja muzyczna realizowana według założeń Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki stworzyła szerokie możliwości wspierania rozwoju muzycznego uczniów, prowadząc także do zmian w ich zdolnościach i kompetencjach muzycznych, stanowiących podstawę dla pełnego i aktywnego uczestnictwa w kulturze muzycznej. Stała się również fundamentem dalszego, wzbogacającego kształcenia muzycznego³⁵.

Bibliografia

- Białkowski A., *Wyzwania współczesności a nowe myślenie o edukacji muzycznej*, [w:] V.Przeremska (red.), *Problemy współczesnej edukacji muzycznej*, Łódź2002.
- BluestineE., *Music Learning Theory and Aesthetic Education*, [w:] M. Runfola, C. Crump Taggart (red.), *The Developmental and Practical Application of Music Learning Theory*, Chicago 2005.
- Bonna B., *Podstawy Gordonowskiej metody zespołowego nauczania gry na instrumentach muzycznych*, Wyd. 1, Bydgoszcz2011.
- Bonna B., *Rozwój muzyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako cel edukacyjny*, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2007.
- Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. 1, Bydgoszcz 2016.
- Frołowicz E., *W poszukiwaniu nowych sensów wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, [w:] A. Michalski (red.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, Gdańsk 2014.
- Gerry D.W., Faux A.L., Trainor L.J., *Effects of Kindermusic Training on Infants' Rhythmic Enculturation*, „Development Science”, 2010, nr 13.
- Gordon E.E., *Jump Right In: The Music Curriculum. Rhythm Register Book One*, Revised Edition, Chicago1990.
- Gordon E.E., *Jump Right In: The Music Curriculum. Tonal Register Book One*, Revised Edition, Chicago 1990.
- Gordon E.E., *Preparatory Audiation, Audiation and Music Learning Theory. A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*, Chicago 2001.
- Gordon E.E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Wyd. 1, Bydgoszcz 1999.
- Gordon E.E., *Teoria uczenia się muzyki*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2000.
- Gordon E.E., *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Wyd. 1, Kraków1997.
- Gordon E.E., Woods D.G., *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Wyd. 1, Bydgoszcz 1999.
- Gordon E.E., *Wykłady*, [w:] E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz–Warszawa1995.

³⁵ Eadem, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, s. 271.

- Grunow R., *Tonal Learning Sequence*, [w:] Walters D.L., Crump Taggart C. (red.), *Readings in Music Learning Theory*, Chicago, GIA Publications, 1989.
- Harris M.A., *Differences in Mathematics Scores Between Students Who Receive Traditional Montessori Instruction and Students Who Receive Music-Enriched Montessori Instruction*, „Journal for Learning through the Arts”, 2007, nr 3.
- Konaszkiewicz Z., *Dylematy wychowania muzycznego jako część dylematów współczesnego wychowania*, [w:] J.Zathey (red.), *Wychowanie muzyczne i nauka o muzyce wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych*, Kraków 2003.
- Konaszkiewicz Z., *Edukacja muzyczna w Polsce – samotna wyspa czy integralny element ładu wychowania*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2008, nr 2.
- Konaszkiewicz Z., *Standardy edukacji muzycznej koniecznością naszych czasów*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2009, nr 3.
- Moreno S., Marques C., Santos A., Santos M., Castro L.S., Besson M., *Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year Old Children: More Evidence for Brain Plasticity*, „Cerebral Cortex”, 2009, nr 19.
- Trainor L.J., *Using Electroencephalography (EEG) to Measure Maturation of Auditory Cortex in Infants: Processing Pitch, Duration and Sound Location*, [w:] R. E. Tremblay, R.G.Barr, R. de V.Peters, M. Boivin (red.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Montreal, Quebec 2010.
- Zwolińska E.A., *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wyd. 1, Bydgoszcz 2011.

Gennadii Moskalyk

Wyższa Szkoła Gospodarki

OCHRONA PRAW DZIECKA NA UKRAINIE W KONTEKŚCIE PRAWNO-POLITYCZNYM

PROTECTION OF CHILDREN’S RIGHTS IN UKRAINE - PHILOSOPHICAL ASPECT

Streszczenie: Artykuł przedstawia zagadnienie ochrony praw dzieci na Ukrainie. Sytuacja ochrony praw dziecka analizowana jest za pomocą piramidy potrzeb Abrahama Masłowa. W artykule poruszony jest też kontekst polityczny obecnej sytuacji Ukrainy.

Abstract: The article presents the issue in Ukraine. The situation of the protection of children’s is analyzed with using with the Abraham Maslow’s pyramid of needs. The article also touches political context of the current situation in Ukraine.

Słowa kluczowe: prawa dziecka, potrzeby, Ukraina, polityczny i prawny kontekst

Key words: children’s rights, needs, Ukraine, political and legal context

The protection of minors means the protection of our future. The country that does not worry about own future will not be able to ensure the quality of life to its citizens in the next 50 years. Participants of the parliamentary session ‘Children’s Rights in Ukraine’, which took place on 12th October 2016, declared: “Today it is necessary to provide an integrated approach for the normalization of the protection of children’s rights by the courts when considering disputes related to the rights and interests of the child. It is necessary to implement some amendments to the Family Code of Ukraine, the Civil Code of Ukraine and the Civil – Procedural Code of Ukraine. Due to the fact that a negative situation regarding control of respecting children’s rights develops, it is essential to provide legal basis which aims at supporting children when parents abuse their rights. In the event changes take effect in the Constitution of Ukraine in terms of justice, the powers of the organs of public prosecutor will change, which is required to enhance the role of the system of state and municipal bodies and to expand their competence in the field of protection of children’s rights and social support of

families with children”¹.

A lot of Ukrainian and foreign scholars have done some research on the issues of the protection of children’s rights. These were: O.V. Martselyak (problems regarding formation of the institution of Ombudsman for children’s rights in Ukraine)², N.Naulik (Introduction of the institution of Ombudsman)³, S.V. Shirova (introduction of new mechanisms for children’s rights protection)⁴, O. Sidorenko (family violence)⁵, V.Tulhanov (practice of the protection of minors in the European Court of human rights)⁶, O.M. Vashchuk (the role of public organizations in protecting of children’s rights)⁷, V. Holovchenko (educational work with young people)⁸.

However, little attention is focused on the protection of children’s rights in Ukraine in our times. There are no standard modes of behaviour indicating where the future society should aim to go responding to the new challenges. Therefore, the task of the scholars is to develop the decisive, integrated approach for the protection of minors in Ukraine in the next 10 years.

The aim of our research is to refer to the philosophical thinking of time in dealing with children’s rights. The objectives of the research are:

- 1) philosophical analysis and evaluation of factors that violate the rights of minors in Ukraine;
- 2) development of conceptual directions regarding state policy for the protection of minor’s rights.

¹ Palatnyi A., Speech at the Parliamentary listening in the Verkhovna Rada of Ukraine “*Children’s Rights in Ukraine*”. [online] <http://naiu.org.ua/u-verhovnij-radi-ukrayiny-vidbulysya-parlamentski-sluhannya-natemu-prava-dytyny-v-ukrayini/>

² Martselyak O.V., *The Ombudsman for Children’s Rights: problems of formation and development in the world and in Ukraine* / O.V. Martselyak // Law of Ukraine. – 2003. No 10, p.44-48.

³ Naulik N., Problems of introduction of the institution of Ombudsman // Office of the public prosecutor, the person and the state. – 2004. No. 5, p. 102-109.

⁴ Shirova S.V., *The Rights of the child: the necessity of introducing new protection mechanisms: monograph* / S.V. Shirova, Murmansk, 2009, p. 168.

⁵ Sidorenko O., *Legal and psychological aspects of conflict resolution related to violence in families* // Law of Ukraine. 2001. No. 6, p. 37-40.

⁶ Tulhanov V., *European court of human rights. Outline of organization and activities*, M. : Publishing NORMA, 2001, p. 304.

⁷ Vashchuk O.M., *Constitutional and legal status of public organizations of Ukraine. Candidate’s thesis*. K., p. 2004. – 207.

⁸ Golovchenko V., *Legal education of students: methodological issues and techniques*. – K. Science Opinion, 1993, p. 134.

Presentation of the basic material

Each state forms one way or some policy in the field of children's rights. The fact how capable the government is and authorized by the authorities to meet the needs of minors in their rights influences the level of life, health, education and training of the minors. We have taken the pyramid of needs as the basis for the valuable analysis of the protection of minor's rights in Ukraine in 2015–2016⁹. The psychologist Maslow in the 40-ies of the 20th century considered that the necessities of a man have a hierarchical model consisting of 5 levels. To the needs of the lowest level, scholars attributed physiological needs which are the most essential for human survival. These needs are water, air, food, protection, recreation, sexual needs.

Principles for the protection of children's rights are based on these basic needs. Thus, the need for water can be interpreted as the concept of existence. In the outside world, clean water meets the need for drinking, cooking, washing dishes, premises, washing the body and other hygienic procedures. It also refers to providing basic safety concerning child's drinking fountains, coolers, dishes prepared with boiled water. The body of the child must not feel the lack of water.

Statistics prove that more than 23% of children in Ukraine live in the areas where water is unsuitable to drink and can be only used for industrial purposes. In such regions, water is delivered to people's houses in different ways and at different expense. Depleting of water resources will lead to impossibility of living in the contaminated areas and will force people to migrate to other territories.

Eating is one of the most essential factors concerning human life. Feeding children properly providing them with the suitable amount of calories is the key to their health, life expectancy, the production of immunity to various diseases. Production of food products without proper certification of state controls leads to poor quality products.

It is only possible for a child to be healthy, willing to study and assimilate knowledge when the child sleeps well, rests at weekends and during holidays. Depending on health, every child has the right to spend time in the sanatorium – resort rest and treatment facility. Unfortunately, social and economic problems in the country led to the loss of the ability to pay for the rest and recreation of children at the expense of social insurance fund in case of temporary disabled children. As a result, the health resorts for children in Ukraine are on the verge of collapse. Therefore, sources of funding for children's rehabilitation and treatment should be urgently identified at the state level.

⁹ Maslow A., *Motivation and personality* / translation A.M. Tatlibaeva. – K. : PSYLIB, 2004.

The issue of satisfying sexual necessities of an adult is at the foundation of Maslow's pyramid. As for the child, the sexual gratification must be appropriate to the age and readiness (including social) for sexual relations. Uncontrolled sexual relations at the early age often become the cause of unwanted pregnancy, abortion, birth of an unwanted child, child abandonment and murder of a newborn baby. Early sexual relations can become a cause of sexually transmitted diseases such as HIV transmission. We can often find information about sexual violence of patients in psychiatric establishments in mass-media. It is necessary to work out the system of preparations used by sick people who are not able to control their sexual desires; preparations which reduce sexual preferences, prevent facts of sexual violence against other patients, including the ones in children's psychiatric establishments, oligophrenic boarding schools if patients have such tendencies.

The second level of Maslow's pyramid provides security needs which include the need to protect the physical and psychological dangers originating from the outside world and confidence that physiological necessities will be satisfied in the future. The sense of security is one of the most important needs in human's life in general and a child in particular. Education in a closed environment, in terms of boarding institutions often carried cases of physical and psychological violence. Here comes the indifference of adults, especially the teenager children who are forced to cover the unfortunate cases of abuse against the individual child.

The third level of Maslow's pyramid includes social needs (need for accessories friendship, love) and a sense of belonging to something (youth community, organization, family, etc.) and support. Since ancient times Ukrainian teenagers have grouped in youth (youngster, girlish) communities. It gave them a sense of security. In the event of any problems, the community helped, supported the young person.

The family hearth, cosiness are the necessary things for every teenager or a child. The richest boarding school, qualified teachers, the best living conditions will never replace a poor but decent and honest family. Every child should have a family! But it must be accompanied by systematic independent control of the attitude of the 'new parents' towards the child. Not only the material-domestic, economic conditions of life in the 'new family', but, first of all, family microclimate, relationship to the child should be taken into account. It is unacceptable to have domestic houses opened by 'parents' who base their decision whether to house or not depending on the amount financial support from the state.

The fourth level of Maslow's pyramid includes the need to be respected by others as well as personal achievements, competencies, recognition.

The fifth level of Maslow's pyramid consists in the necessity of self-expression, self-realization (requirements in realization of the potential possibilities

and growth as a person). It is quite common that a person has a decent salary, wonderful terms of residence, a good family, but feels unfulfilled professionally. Adolescence is characterized by the fact that the child is trying to show the public that it is an adult, that it has its rights, but often forgets about duties. In this case, the teenager needs respect and recognition of his achievements, the recognition of his personality. Often experienced teachers in high schools call students "You". This underlines their importance, respect for them.

All state institutions must provide conditions for the identification, detection and development of talents of children and teenagers through a network of groups and sports sections, children's and teenager's public organizations. Timely disclosure of the abilities and talents of young people is the key to successful career choices in the future, training highly qualified personnel for the national economy of the country.

Conclusions:

Thus, the protection of children's rights in Ukraine is one of the highest priorities in the development of the society. Complicated social and economic problems in the country in 2015–2016, sad events in the east of the state give us the basis to conclude that the sharp drop in the quality of protection of children's rights in Ukraine increases facts of their violation.

To overcome this situation, we recommend:

1. to ensure full physiological development of the child: providing a healthy environment, and healthy food.
2. public authorities to urgently identify financial mechanisms for providing access to children's sanatoria - resort treatment and recuperation (especially orphans and children from low-income families).
3. public institutions, education authorities and schools to develop an effective system of prevention of early sexual relations among children and adolescents (especially in residential institutions and psychiatric institutions for children and adolescents) to prevent unwanted pregnancy and the incidence of HIV – AIDS.
4. the legislative body of the country to develop more stringent and effective methods of identifying and punishing the perpetrators of abuse against the child, the prejudice of the facts of sexual, physical and mental abuse.

Bibliography

Golovchenko V., *Legal education of students: methodological issues and techniques.* – K. Science Opinion, 1993, p. 134.

- Martselyak O.V., *The Ombudsman for Children's Rights: problems of formation and development in the world and in Ukraine* / O.V. Martselyak // Law of Ukraine. – 2003. No 10, p.44-48.
- Maslow A., *Motivation and personality* / translation A.M. Tatlibaeva. – K. : PSYLIB, 2004.
- Naulik N., Problems of introduction of the institution of Ombudsman // Office of the public prosecutor, the person and the state. – 2004. No. 5, p. 102-109.
- Palatnyi A., Speech at the Parliamentary listening in the Verkhovna Rada of Ukraine “*Children's Rights in Ukraine*”. [online] <http://naiu.org.ua/u-verhovnij-radi-ukrayiny-vidbulysya-parlamentski-sluhannya-na-temu-prava-dytyny-v-ukrayini/>
- Shirova S.V., *The Rights of the child: the necessity of introducing new protection mechanisms: monograph* / S.V. Shirova, Murmansk, 2009, p. 168.
- Sidorenko O., *Legal and psychological aspects of conflict resolution related to violence in families* // Law of Ukraine. 2001. No. 6, p. 37-40.
- Tulhanov V., *European court of human rights. Outline of organization and activities*, M. : Publishing NORMA, 2001, p. 304.
- Vashchuk O.M., *Constitutional and legal status of public organizations of Ukraine. Candidate's thesis*. K., p. 2004. – 207.

Marta Herzberg

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ROZWIJANIE ZDOLNOŚCI DO DECENTRACJI INTERPERSONALNEJ DZIECI NIELUBIANYCH PRZEZ RÓWIEŚNIKÓW Z POWODU ZACHOWAŃ ANTYSPOŁECZNYCH

DEVELOPING THE ABILITY OF INTERPERSONAL DECENTRATION WITH CHILDREN DISLIKED BY THEIR PEERS BECAUSE OF ANTISOCIAL BEHAVIOUR

Streszczenie: Celem artykułu jest prezentacja teoretycznych założeń opracowanego programu wspomagania rozwoju dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych, które dotyczą tworzenia uczestnikom zajęć warunków do rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej. Zdolność przyjmowania perspektywy drugiego człowieka i analizowania sytuacji z jego punktu widzenia jest warunkiem niezbędnym do podejmowania i utrzymywania przez jednostkę satysfakcjonujących interakcji społecznych z otoczeniem.

Abstract: The aim of the article is to present theoretical assumptions of the developed programme, whose task is to support the development of children who are disliked by their peers because of antisocial behaviour. The programme deals with creating, for its the participants, conditions to develop interpersonal decentration skills. The ability to accept other person's perspective and analyse a specific situation from their point of view is an essential condition for taking up and continuing, by an individual, satisfactory interactions in social environment.

Słowa kluczowe: dzieci nielubiane przez rówieśników, zachowania antyspołeczne, decentracja interpersonalna, program oddziaływań

Keywords: children disliked by peers, antisocial behaviour, interpersonal decentration, programme of impact

Wprowadzenie

Zdaniem Bronisława Urbana *pozycja w grupie wyznaczona jest przez stopień akceptacji i twórcze wzmacnianie społecznej więzi, obronę uświadamianych wartości, celów, respektowanie standardów i reguł przez członków grupy*¹. Te dzieci, które prze-

¹ B. Urban, *Odrzucenie rówieśnicze. Etiologia i zasady terapii*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2013, nr 2, s. 44.

jawiają cechy osobowościowe i zachowania łamiące przyjęte normy, często spotykają się z odrzuceniem, brakiem akceptacji ze strony rówieśników. Ich sytuacja w grupie jest wysoce niekorzystna. W wyniku prezentowanych przez nie zachowań antyspołecznych są zmuszone funkcjonować na marginesie grupy lub poza jej obrębem, co sprawia, że tracą wiele okazji do rozwijania swoich społecznych i emocjonalnych kompetencji w kontaktach rówieśniczych, uczenia się akceptowanych społecznie sposobów wyrażania trudnych uczuć i rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Jednak pierwotne odrzucenie przez rówieśników, będące odpowiedzią na zachowania antyspołeczne wybranych jednostek, wcale nie ogranicza tych zachowań, a wręcz przeciwnie – wzmacnia je i prowadzi do ich utrwalania się (reakcja odwetowa na odrzucenie i pogarszającą się pozycję dziecka w grupie). W efekcie dzieci odrzucane tracą powtórny szansę na rozwijanie umiejętności niezbędnych do nawiązania i podtrzymania pozytywnych więzi z rówieśnikami. Jednym z możliwych sposobów przerwania takiego błędnego koła jest podjęcie specjalnych interwencji wychowawczych adresowanych do dzieci nieakceptowanych.

Z myślą o takich dzieciach został opracowany program wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych (agresywnych i egocentrycznych)². Jego głównym celem jest zmiana statusu społecznego dzieci nielubianych³ w klasie szkolnej na taki, który świadczy o większej akceptacji przez rówieśników. Założono, że zmiana ta może nastąpić w wyniku tworzenia dzieciom warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej, rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej oraz kształtowania poczucia własnej wartości. W tym artykule zostały zaprezentowane teoretyczne założenia dotyczące tworzenia dzieciom nielubianym warunków do rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej⁴.

² Opracowany program powstał i został empirycznie zweryfikowany w ramach rozprawy doktorskiej pt. „Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników w klasach IV–V szkoły podstawowej”, napisanej pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW i obronionej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Projekt badawczy dotyczący badania skuteczności opracowanego programu był współfinansowany ze środków Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii w ramach wspierania badań naukowych związanych z Krajowym Programem Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2006–2010 (umowa nr 14/GA/09 oraz nr 4/GA/10). Na realizację części zadań otrzymano również środki w ramach projektu „Stypendia dla doktorantów 2008/2009 – ZPORR” współfinansowanego przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Budżetu Państwa w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego.

³ Do grupy dzieci nielubianych przez rówieśników włączono wyłonione za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci dzieci odrzucane, polaryzujące względem siebie akceptację grupy (kontrowersyjne) oraz przeciętnie akceptowane z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii. Sposób opracowania wyników uzyskanych za pomocą PZiN zaczerpnięto z pracy: M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Bydgoszcz 1996.

⁴ Artykuł ten zawiera fragmenty, które zostały opublikowane w innym opracowaniu autorki: M. Herzberg, *Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV–V*, Warszawa 2012.

Dzieci nielubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych jako adresat oddziaływań profilaktycznych

Brak akceptacji rówieśniczej dotyczy znacznej grupy dzieci. Zdaniem Stevena R. Ashera i Amandy J. Rose⁵ w amerykańskich szkołach 10–15% dzieci ma poważne problemy w kontaktach z rówieśnikami. Z kolei Lidón V. Badenes, Rosa A.C. Estevan i Francisco J.G. Bacete⁶ są zdania, że odrzucenie w klasie szkolnej może dotyczyć 15–20% uczniów. Natomiast wyniki badań zaprezentowane przez Marię Deptułę⁷ pokazują, że niemal 30% dzieci może zajmować najbardziej niekorzystną dla społecznego funkcjonowania pozycję w grupie rówieśniczej.

Dzieci nielubiane w badaniach za pomocą technik socjometrycznych otrzymują dużo wyborów negatywnych przy jednoczesnym braku lub niewielkiej liczbie nominacji pozytywnych. Są one aktywnie odrzucane przez rówieśników⁸. Bardzo rzadko wskazywane są przez innych jako „najlepszy przyjaciel”, za to często określane są jako osoby „najmniej lubiane”. Przyczyną takiego stanu rzeczy mogą być specyficzne cechy osobowościowe i deficyty w zakresie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych samych dzieci nielubianych⁹.

Dzieci nielubiane cechuje egocentryzm, koncentracja na własnych potrzebach, myślach i uczuciach przy jednoczesnym braku wrażliwości na potrzeby i uczucia innych¹⁰.

Analiza literatury i zaprezentowanych wyników badań potwierdza, że dzieciom nieakceptowanym rówieśnicy przypisują m.in. takie cechy, jak: niechęć do pomagania innym, egoizm¹¹, przedkładanie celów indywidualnych nad zespołowe, niechęć do podejmowania działań na rzecz innych osób, nieliczenie się z cu-

⁵ S.R. Asher, A.J. Rose, *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999, s. 333.

⁶ L.V. Badenes, R.A.C. Estevan, F.J.G. Bacete, *Theory of mind and peer rejection at school*, „Social Development”, 2000, nr 9, 3, s. 271.

⁷ M. Deptuła, *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] eadem, (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz 2006, s. 193.

⁸ J.L. Cook, G. Cook, *Child development. Principles and perspectives*, Boston–New York–San Francisco–Mexico City–Montreal–Toronto–London–Madrid–Munich–Paris–Hong Kong–Singapore–Tokyo–Cape Town–Sydney 2010, s. 439.

⁹ M. Deptuła, *Piętno samotnego dzieciństwa. Przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników*, [w:] E. Jarosz (red.), *Chowanna. T. 1, Dzieciństwo – Witraż bolesny*, Katowice 2010, s. 97.

¹⁰ K. Musialska, *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Kraków 2011, s. 61; Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1976, s. 40.

¹¹ D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982, s. 81.

dzymi kłopotami i trudnościami¹².

Zakłada się, że dzieci nielubiane mają trudności z właściwym nawiązywaniem relacji z innymi, ponieważ cechuje je niski poziom zdolności rozumienia innych – gorzej niż ich bardziej popularni rówieśnicy rozumieją emocje i intencje innych dzieci, są także bardziej skłonne przypisywać innym wrogie intencje w sytuacjach, w których te zachowania są niejednoznaczne, niejasne¹³. Z przytoczonych przez Annę Polkowską¹⁴ wyników badań wynika, że kiedy dzieci nie radzą sobie z przyjmowaniem perspektywy innych ludzi, to źle interpretują ich zachowania, często same zachowują się agresywnie, nie szanują praw i oczekiwań innych. Zależności te potwierdzają również wyniki badań, na które powołuje się Janusz Surzykiewicz¹⁵, a mianowicie: młodzież stosująca przemoc ma przede wszystkim małą zdolność lub gotowość do właściwej oceny sytuacji widzianej z perspektywy drugiej osoby.

Z innych badań wynika, że jednostki, które przejawiają zachowania o charakterze eksternalizacyjnym (a do takich zaliczane są m.in. zachowania agresywne), są mniej dojrzałe i prezentują niższy poziom rozwoju w zakresie zdolności przyjmowania społecznej perspektywy innych od jednostek z zaburzeniami internalizacyjnymi¹⁶.

Warunki istotne dla rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej

Pojęcie zdolności do decentracji poznawczej ma swoje źródła w koncepcji egocentryzmu Jeana Piageta, który wskazał na dwie formy tego zjawiska. Pierwszą formę wiązał z umiejętnością uwzględniania przez dziecko kilku aspektów danego zjawiska jednocześnie i wzrostem stopnia ich koordynowania, drugą natomiast ujmował jako umiejętność dostrzegania perspektywy innej niż własna. Problem nabywania zdolności do decentracji poznawczej badany był przez J. Piageta i jego kontynuatorów w takich obszarach aktywności dziecka, jak np.: rozwój mowy,

¹² M. John, *Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę*, [w:] idem (red.), *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*, Wrocław 1987, s. 18; W. Sikorski, *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzuconych w klasie szkolnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 2000, nr 3, s. 10–11.

¹³ L.V. Badenes, R.A.C. Estevan, F.J.G. Bacete, op. cit., s. 272; K.L. Bierman, *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*, New York, London 2004, s. 50; J. Dunn, *Przyjaźnie dzieci*, Kraków 2008, s. 95; P.C. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Mechanizmy zaburzeń i techniki terapeutyczne*, Gdańsk 2004, s. 68–69.

¹⁴ A. Polkowska, *Umiejętność decentracji interpersonalnej*, „Psychologia Wychowawcza”, 2000, nr 2–3, s. 114.

¹⁵ J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000, s. 82.

¹⁶ J.A. Burack, T. Flanagan, J.T. Manly, T. Peled, H.M. Sutton, C. Zygmontowicz, *Social Perspective-Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents*, „Developmental Psychology”, 2006, Vol. 42, No. 2, s. 214.

rozwój ocen moralnych, rozwój formalnych właściwości myślenia. Badacze ci nie poświęcili jednak dużo uwagi przełamywaniu egocentryzmu w świecie społecznym¹⁷. W późniejszym czasie dowiedziono, że decentracja jest warunkiem efektywnego poznania nie tylko rzeczywistości fizycznej, ale także innych ludzi i interakcji społecznych¹⁸.

Pomimo wielości terminów, za pomocą których określa się decentrację interpersonalną, np. decentracja społeczna, decentracja socjopoznawcza, umiejętność przyjmowania perspektywy innego człowieka, umiejętność wnioskowania interpersonalnego¹⁹, wszystkich badaczy tego zjawiska interesuje ten sam problem, a mianowicie dostrzeżenie innej perspektywy poza własną, wyjście poza egocentryczne widzenie świata²⁰.

Egocentryzm interpersonalny, podobnie jak decentracja interpersonalna, nie jest konstruktem prostym i jednowymiarowym. Można wyróżnić następujące wymiary egocentryzmu:

- egocentryzm percepcyjny, który charakteryzuje się brakiem umiejętności uwzględniania różnicy między własnym wizualnym punktem widzenia a wizualnym punktem widzenia innej osoby,
- egocentryzm poznawczy, cechujący się nieumiejętnością uwzględniania różnicy między własną wiedzą a wiedzą innej osoby,
- egocentryzm afektywny, opisywany jako nieumiejętność uwzględniania różnicy między własnym stanem emocjonalnym a stanem emocjonalnym innej osoby²¹.

Jednym z powodów przejawiania przez małe dzieci egocentryzmu w relacjach interpersonalnych jest niepełny rozwój poznawczy. Przyjmowanie cudzej perspektywy wymaga uruchomienia metapoznania (umiejętności myślenia o stanach umysłu innych osób)²². Taka *nabyta w dzieciństwie wiedza o tym, że inni ludzie posiadają swój wewnętrzny świat myśli i uczuć, które pozostają niezależne od stanów umysłu innej osoby*²³ nazywana jest przez H. Rudolpha Schaffera teorią

¹⁷ P. Mlicki, *Decentracja interpersonalna a relatywizacja międzygrupowa*, „Studia Psychologiczne”, 1992, nr 30, s. 6; A. Polkowska, op. cit., s. 109.

¹⁸ K. Skarżyńska, *Spostrzeżanie ludzi*, Warszawa 1985, s. 231.

¹⁹ M. Malinowska, *Pomiar umiejętności decentracji interpersonalnej: Test Podejmowania Ról M. Feffera*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych, seria III, t. 4*, Warszawa 1985, s. 301; P. Mlicki, *Decentracja interpersonalna jako przedmiot badań psychologicznych*, „Psychologia Wychowawcza”, 1987, nr 4, s. 404; A. Polkowska, op. cit., s. 109.

²⁰ A. Polkowska, op. cit., s. 110.

²¹ Ibidem, s. 112.

²² G.B. Moskowitz, *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*, Gdańsk 2009, s. 433.

²³ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2007, s. 161.

umysłu. Autor, powołując się na wyniki badań Paula Harrisa, dowodzi, że najpóźniej w 6. roku życia dzieci posiadają zdolność pojmowania stanów umysłowych innych ludzi²⁴, choć już wcześniej, mniej więcej w wieku 4 lat, *dzieci są zdolne przyjąć punkt widzenia innej osoby, nawet jeśli jest on niezgodny z ich własnym poglądem*²⁵.

W miarę rozwoju poznawczego u dziecka zanika tendencja do koncentrowania uwagi na jednym szczególnie, aspekcie przedmiotu lub sytuacji, pojawia się natomiast zdolność do decentracji, czyli umiejętność rozpatrywania przedmiotów i sytuacji jednocześnie z różnych perspektyw²⁶. Można wyróżnić cztery strukturalno-rozwojowe poziomy w procesie spostrzegania innych ludzi²⁷ (por. Rys. 1.):

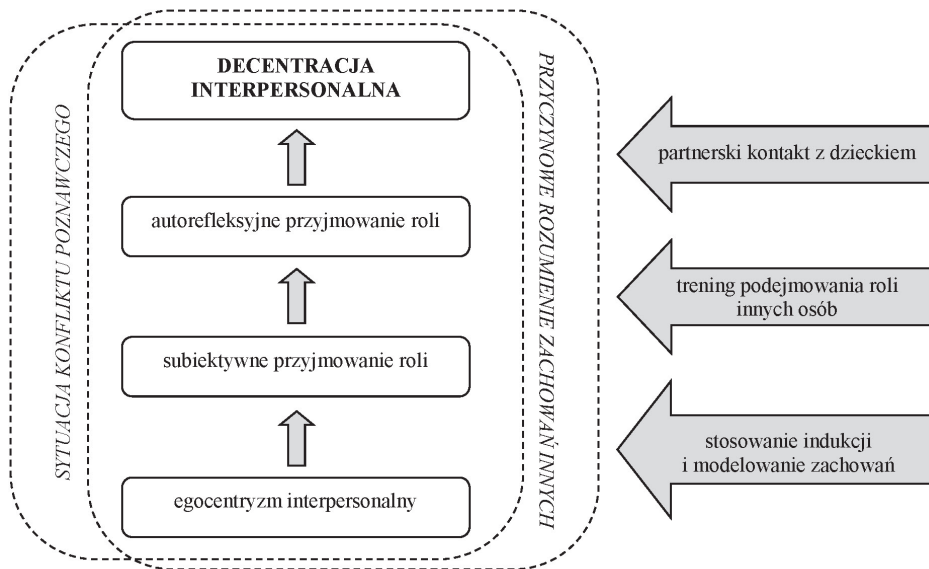
1. Poziom zerowy – nazywany inaczej egocentrycznym. Na tym etapie dziecko jest zdolne do widzenia świata wyłącznie z własnej perspektywy i ta perspektywa bezwiednie przypisywana jest innym.
2. Pierwszy poziom – subiektywne przyjmowanie ról. Etap ten wiąże się z rozróżnianiem przez dziecko dwóch odmiennych punktów widzenia (własnego i innego człowieka). Jednak to własny punkt widzenia wykorzystywany jest do interpretowania sytuacji społecznych.
3. Drugi poziom – autorefleksyjne przyjmowanie ról. Na tym etapie dziecko nie tylko dostrzega perspektywę drugiego człowieka, ale potrafi również patrzeć na świat i siebie z tej perspektywy. Oprócz tego uzmysławia sobie, że inny człowiek również posiada taką umiejętność. Jednak pomimo świadomości istnienia różnych punktów widzenia, dziecko nie potrafi dokonać integracji różnych perspektyw.
4. Trzeci poziom – to najwyższy poziom w rozwoju decentracji interpersonalnej. Na tym integracyjnym, koordynacyjnym etapie, dziecko potrafi przyjąć różne perspektywy percepcji i interpretacji rzeczywistości społecznej, potrafi również dokonać ich integracji, czyli przyjąć perspektywę zewnętrznego obserwatora.

²⁴ Ibidem, s. 162.

²⁵ Idem, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 202.

²⁶ J. Grochulska, *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992, s. 41.

²⁷ Ibidem, s. 42; P. Mlicki, *Decentracja interpersonalna jako przedmiot...*, s. 403; A. Polkowska, op. cit., s. 111–112; K. Skarżyńska, op. cit., s. 232.



Rys. 1. Warunki rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie cytowanych w tekście opracowań.

Mechanizm rozwoju zdolności do decentracji interpersonalnej polega na przechodzeniu z niższego poziomu poznawczego na wyższy poprzez proces akomodacji²⁸. Punktem wyjściowym dla rozpoczęcia owego procesu jest pojawienie się konfliktu poznawczego²⁹, generowanego przez rozbieżność między stanem faktycznym a antycypacją, mogącego prowadzić do progresywnej reorganizacji struktury wewnętrznej. Istotne jest, aby konflikt ten był rozwiązywalny na poziomie rozwoju wyższym o jedno stadium w porównaniu z poziomem, na którym obecnie znajduje się jednostka. Warunkiem dopełniającym ten proces jest udzielanie jej wskazówek dotyczących sposobów rozwiązania konfliktu oraz stosowanie wzmocnień. W celu rozwijania decentracji interpersonalnej u dzieci konieczne jest pojawianie się konfliktów poznawczych przede wszystkim w kontaktach z rówieśnikami, a nie z dorosłymi, w interakcjach z którymi rozwiązywanie konfliktów często odbywa się na dużo bardziej zaawansowanym poziomie rozwoju³⁰.

²⁸ M. Malinowska, op. cit., s. 302.

²⁹ K. Korzeniowski, *O niektórych zastosowaniach teorii J. Piageta. Teoria decentracji interpersonalnej M. Feffera*, „Psychologia Wychowawcza”, 1980, nr 2, s. 181; por. S.V. Sandy, K.M. Cochran, *Rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów u dzieci. W okresie od wieku przedszkolnego po dorastanie*, [w:] M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 313.

³⁰ K. Korzeniowski, op. cit., s. 181, 185.

Zdaniem Joanny Grochulskiej zdolność do decentracji interpersonalnej jest bardzo istotna dla kontaktów społecznych, ponieważ umożliwia ona *modyfikowanie własnego zachowania w zależności od przewidywanych konsekwencji tego zachowania dla innych osób*³¹.

Ze zdolnością dziecka do decentracji związane jest także przyczynowe rozumienie zachowań interpersonalnych. Wnioskowanie o motywacji działań innych ludzi obejmuje trzy poziomy:

- spostrzeganie intencji i emocji działających osób (1. poziom),
- zdolność rozróżnienia między intencją a samym działaniem (2. poziom),
- zdolność odróżnienia intencjonalnych efektów cudzych działań od efektów przypadkowych (3. poziom)³².

Rozwój teorii umysłu, w tym zdolności do decentracji interpersonalnej, zależy od doświadczeń społecznych jednostki. Udowodniono, że takie czynniki, jak: styl wychowania, wzorzec przywiązania, liczba starszego rodzeństwa czy też liczba rozmów z innymi ludźmi o stanach wewnętrznych, *wpływają na szybkość i zakres, w jakim dziecko uzyskuje wgląd w umysły innych ludzi*³³. Zdaniem Pawła Mlickiego³⁴ zdolność do decentracji interpersonalnej zależy również od cech osób, których role są przyjmowane przez dzieci. Dziecko podczas zabaw, gier uczy się wchodzenia w rolę innej osoby, co umożliwia mu poznanie jej społecznych oczekiwań, jej interpretacji zachowań innych ludzi. W fazie zabawy dziecko ogrywa role innych osób (np. matki, policjanta), naśladując ich postępowanie. Gra wymaga od uczestniczącego w niej dziecka gotowości do przyjęcia postawy – roli każdej jednostki zaangażowanej w grę, każdego jej uczestnika. Efektem takiej gry jest powstanie „uogólnionego innego”, partnera uniwersalnego, który wyraża całościowy kształt stosunków panujących w grupie.

Według Marii Malinowskiej³⁵ tylko jednostka, która posiada umiejętność spojrzenia na swe zamierzone zachowanie z perspektywy drugiej osoby i modyfikowania go w zależności od spodziewanej reakcji innych osób, a także potrafi koordynować różne perspektywy (własną i innych osób), będzie zdolna do podejmowania udanych interakcji społecznych. Z badań przytoczonych przez autorkę wynika, iż dzieci, u których stwierdzono rozwojowe opóźnienia w nabywaniu umiejętności do podejmowania roli innych ludzi, źle interpretowały zachowania innych, nie radziły sobie również z właściwym odczytywaniem oczekiwań spo-

³¹ J. Grochulska, op. cit., s. 43.

³² K. Skarżyńska, op. cit., s. 242.

³³ H.R. Schaffer, *Psychologia...*, s. 291.

³⁴ P. Mlicki, *Decentracja interpersonalna a relatywizacja...*, s. 8–9.

³⁵ M. Malinowska, op. cit., s. 300.

łecznych, a także zachowywały się w sposób, który był oceniany jako niedelikatny, agresywny, nieszanujący praw innych ludzi³⁶.

Sposoby osiągnięcia celów operacyjnych

Jak wykazano w poprzednim podrozdziale, decentracja interpersonalna to zdolność przyjmowania perspektywy drugiego człowieka. Jest warunkiem efektywnego poznania innych ludzi i przyczyn ich działania, warunkiem dającym zadowolenie z interakcji społecznych. Umożliwia również modyfikowanie własnego zachowania w zależności od przewidywanych jego konsekwencji dla innych ludzi.

Biorąc pod uwagę cechy i zachowania przejawiane przez dzieci nie lubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych, związane z trudnościami w przyjmowaniu perspektywy innych osób i nieuwzględnianiem ich potrzeb i uczuć we własnym działaniu, założono, że rozwijaniu u dzieci zdolności do decentracji interpersonalnej może sprzyjać tworzenie podczas zajęć warunków do:

- rozwijania umiejętności dostrzegania przez dzieci skutków własnych działań dla innych osób,
- zachęcania ich do zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania u uczestników zajęć umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby i interpretowania sytuacji społecznych z różnych punktów widzenia.

Wymienione powyżej cele operacyjne wraz ze wskazaniem numerów spotkań (od 1 do 32), w czasie których dany cel był realizowany, oraz numerów ćwiczeń (np. C1, C2, C3...) będących sposobami osiągnięcia poszczególnych celów, przedstawiono w Tab. 1.

Sandra V. Sandy i Kathleen M. Cochran³⁷ są zdania, że do istotnych metod wspomagających proces uczenia się m.in. przyjmowania różnych punktów widzenia można zaliczyć jawne modelowanie zachowań oraz indukcję. Z kolei Grażyna Kochańska³⁸ do grupy czynników, które mogą podnosić poziom decentracji społecznej dzieci, zalicza, oprócz indukcji, trening polegający na uwzględnianiu różnych perspektyw osób uczestniczących w określonych sytuacjach oraz partnerski kontakt z dzieckiem (por. Rys. 1.). Zdaniem H.R. Schaffera³⁹ modelowanie,

³⁶ Ibidem, s. 301.

³⁷ S.V. Sandy, K.M. Cochran, op. cit., s. 322.

³⁸ G. Kochańska, *Rozwój zdolności dostrzegania potrzeb innych ludzi. Przegląd badań*, „Psychologia Wychowawcza”, 1976, nr 2, s. 201–202.

³⁹ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 365.

stosowanie wzmocnień, odgrywanie ról i podejście poznawcze (przeciwdziałanie błędnym interpretacjom sytuacji społecznych poprzez dyskusję i trening) to elementy, które mogą stanowić o skuteczności programów pomocy adresowanych do dzieci mających trudności w relacjach rówieśniczych.

Tab. 1. Tworzenie dzieciom warunków do rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej

Tworzenie warunków do:	Scenariusze zajęć															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób							C3			C3					C3 C5	C2
	Scenariusze zajęć c.d.															
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	C3 C5	C3 C6	C2 C4	C2 C5	C3	C3 C5	C2	C3 C4	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C1 C2 C4	C3 C4 C5	C2
	Scenariusze zajęć															
zachęcania do zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
								C6			C4				C3 C5	C2
	Scenariusze zajęć c.d.															
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	C3 C5	C3	C2 C4	C2 C3 C5	C3	C3 C5	C2	C3 C4	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C2 C4	C3 C4	C2 C4	C3	C2
Scenariusze zajęć																
rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby i interpretowania sytuacji społecznych z różnych punktów widzenia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
							C3	C5 C6		C3					C3 C5	C2
	Scenariusze zajęć c.d.															
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	C3 C5	C3	C2 C4	C2 C3 C5	C3	C3 C5	C2	C3 C4	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C2 C4	C3 C4	C2 C4	C3 C5	C2

Źródło: opracowanie własne. Taki sposób zaprezentowania celów programu zaczerpnięto z pracy: M. Zabłocka, *Przezwyciężanie nieśmiałości u dzieci*, Warszawa 2008.

Modelowanie uznawane jest za efektywną i niezawodną technikę, która służy zarówno szybkiemu uczeniu się nowych zachowań, jak i wzmacnianiu lub osłabia-

niu tych poprzednio wyuczonych⁴⁰. Zdaniem Alberta Bandury⁴¹ dzięki obserwowaniu działań innych ludzie mają możliwość wyrobienia sobie poglądu, w jaki sposób wykonuje się nowe zachowania, a później takie zakodowane w umyśle informacje mogą służyć im jako wskazówki do własnego działania. Zakłada się, że modelowanie jest efektywne zwłaszcza w terapii dzieci, które są agresywne. Odpowiednio przeprowadzone demonstracje powinny zawierać w sobie element odnoszący się do wewnętrznych przeżyć bohatera sytuacji, który podczas odgrywania scenki głośno wyjaśnia swoje myśli i uczucia, a także strategię radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych⁴².

Skuteczność modelowania zwiększają czynniki związane z cechami modela, cechami obserwatora oraz cechami pokazu modelowania⁴³. Opanowywaniu nowych umiejętności i zachowań może również sprzyjać stosowanie wzmocnień w postaci nagradzania i udzielania informacji zwrotnych. Nagrody nie są konieczne dla wystąpienia procesu uczenia się przez obserwację, jednak mogą stanowić istotny element motywacyjny, zachęcający dzieci do powtarzania wyuczonych zachowań w innych sytuacjach społecznych. Z kolei udzielanie uczestnikom konstruktywnych informacji zwrotnych na temat ich akceptowanych społecznie zachowań przejawianych podczas zajęć może spowodować zwiększenie częstotliwości tego typu sposobów postępowania. Zdaniem Wiesława Łukaszewskiego i Dariusza Dolińskiego⁴⁴ zwrotny dopływ informacji o osiągniętych wynikach działania podtrzymuje je, natomiast brak takich informacji redukuje ilość zachowań.

W trakcie zajęć realizowanych według opracowanego programu modelowanie wykorzystywane jest przede wszystkim w czasie odgrywania scenek. Jednak osoba prowadząca zajęcia powinna modelować zachowania uwzględniające uczucia i potrzeby oraz punkt widzenia innych za każdym razem, gdy między dziećmi wyniknie jakieś nieporozumienie. Powinna też zachęcać dzieci, by ją naśladowały i tym samym były dla siebie samych modelami konstruktywnych zachowań.

Podobnie powinna być stosowana indukcja, rozumiana jako celowe działanie osoby, np. opiekuna, ukierunkowane na wzbudzenie w dziecku (sprawcy negatywnego czynu) empatii wobec ofiary⁴⁵. Metoda ta powinna być wykorzystywana

⁴⁰ A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, *ART. Program zastępowania agresji*, Warszawa 2004, s. 55.

⁴¹ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007, s. 37–38.

⁴² W. Mischel, A.L. DeSmet, *Samoregulacja jako narzędzie w procesie rozwiązywania konfliktów*, [w:] M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), op. cit., s. 269–270.

⁴³ A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, op. cit., s. 56–57.

⁴⁴ W. Łukaszewski, D. Doliński, *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, T. 2, Psychologia ogólna*, Gdańsk 2000, s. 454.

⁴⁵ M. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006, s. 19 (przyp. red. meryt.).

przez prowadzącego we wszystkich tych sytuacjach, w których dorosły chciałby uświadomić uczestnikom zajęć konsekwencje ich agresywnych i egocentrycznych zachowań, pokazać związek przyczynowy między tymi zachowaniami a położeniem, w jakim znalazła się ofiara oraz uczuciami, jakie mogą jej towarzyszyć. Stosowanie indukcji przynosi korzyści przede wszystkim dla rozwoju zdolności rozumienia przez dzieci uczuć i sposobu myślenia innych ludzi⁴⁶.

Wskazywanie konsekwencji płynących z antyspołecznych zachowań, które dzieci nielubiane przejawiają w stosunku do innych, może dotyczyć skutków fizycznych (np. *jeżeli jeszcze raz go popchniesz, to on się przewróci i będzie płakał*), może podkreślać zranione uczucia innych osób (np. *koledze jest przykro, kiedy nie chcesz się z nim podzielić swoimi kulkami do gry, tak samo jak tobie byłoby przykro, gdyby to on się z tobą nie podzielił*). Indukcje mogą też zawierać propozycje działań naprawczych (np. *podejść do niego i pogłaszcz go, żeby poczuł się lepiej*)⁴⁷.

Stosując indukcje, można wskazywać na pozytywne i negatywne konsekwencje zachowania dziecka. Mimo że Martin L. Hoffman⁴⁸ uznaje indukcje pozytywne za element prospołecznej socjalizacji moralnej, to jednak indukcje negatywne powinny być jego zdaniem sposobem działań dyscyplinujących podejmowanych przez rodziców i opiekunów dziecka.

W trakcie realizacji zajęć osoba prowadząca zajęcia ma wiele okazji do tego, by za pomocą indukcji zwrócić uczestnikom uwagę na konsekwencje ich zachowań dla innych osób. Indukcje komunikują dzieciom, że ich zachowania nie są aprobowane przez opiekunów, wskazują także na to, że dziecko swoim zachowaniem naruszyło obowiązujące w grupie zasady. Jednak przede wszystkim dzięki stosowaniu indukcji dzieci uświadamiają sobie cierpienie ofiary i fakt, że to ich działanie jest źródłem tego cierpienia, co staje się warunkiem *pojawienia się opartego na empatii poczucia winy, które jest silnym uczuciem braku szacunku dla samego siebie z powodu nieuzasadnionego skrzywdzenia innej osoby*⁴⁹.

Stosowanie indukcji może także zachęcać dzieci do zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych ludzi, szczególnie tych, których skrzywdziły. Ma to istotne znaczenie w sytuacji, gdy ofiara nie czuje smutku, ale gniew i oddaje cios. Podkreślanie roli działań dziecka jako źródła cierpienia innych uniemożliwia mu przypisywanie winy ofierze lub racjonalizowanie winy⁵⁰.

⁴⁶ J.A. Burack, T. Flanagan, J.T. Manly, T. Peled, H.M. Sutton, C. Zygmontowicz, op. cit., s. 208.

⁴⁷ M. Hoffman, op. cit., s. 141–142.

⁴⁸ Ibidem, s. 142.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Ibidem.

Słuchanie opowiadań, analizowanie sytuacji, branie udziału w dyskusjach, które toczą się w kręgu lub wcielanie się w różne role, oprócz indukcji, również daje dzieciom możliwość zastanawiania się nad motywami zachowań innych osób i rozróżniania ich celowych intencji od działania przypadkowego. Proponowane uczestnikom ćwiczenia powinny być punktem wyjścia do podjęcia rozmowy z nimi na temat tego, jak oni interpretują zachowania innych: kierując się własnym punktem widzenia czy też starając się zrozumieć motyw ich działania, a także do zastanawiania się nad możliwymi konsekwencjami wydawania sądów o innych ludziach tylko z perspektywy własnych doświadczeń i opinii.

Dzieci nie lubiane przez rówieśników bardzo często zachowują się wobec innych agresywnie. Nie dostrzegają potrzeb kolegów, a w konsekwencji nie podejmują wobec nich czynności prospołecznych. Można powiedzieć, że nie są „wrażliwe emocjonalnie”⁵¹ na sygnały wysyłane przez drugiego człowieka. Ważne zatem, aby tworzyć dzieciom uczestniczącym w zajęciach odpowiednie warunki do dostrzegania potrzeb innych osób. Oprócz zdolności empatycznych reagowanie na potrzeby innych jest determinowane przez dostrzeganie podobieństwa ja – inni i reagowanie na sytuację innych podobnie jak na własną. Podejmowanie cudzej roli, czyli wchodzenie w cudze położenie, pozwala na przezwycięzenie egocentryzmu i koordynowanie w działaniu interesów cudzych i własnych, co może uwiadaczać się np. w sytuacjach konfliktowych jako poszukiwanie sprawiedliwych rozwiązań uwzględniających na równi interesy wszystkich uwikłanych w konflikt⁵².

Przezwyciężaniu egocentryzmu u dzieci uczestniczących w zajęciach, czyli zajmowaniu przez nie różnych pozycji w interakcjach rówieśniczych i spostrzeganiu sytuacji z perspektywy różnych osób, może służyć także inscenizacja połączona z koniecznością zamiany ról⁵³. Zdaniem J. Grochulskiej⁵⁴ dramatyzacja improwizowana to taka forma zajęć, która bazuje na uczeniu się na podstawie własnych doświadczeń. Sprzyja ona dostosowywaniu się do norm grupowych, a także samodzielnemu podejmowaniu decyzji o własnym postępowaniu⁵⁵.

Uczestnicy biorący udział w inscenizacji stają przed fikcyjnym konfliktem interpersonalnym (prowadzący może stworzyć dzieciom okazję do odgrywania scenek dotyczących realnych wydarzeń, które były udziałem dzieci). Jednak mimo jego fikcyjności między dziećmi zachodzi realna wymiana informacji zwrotnych

⁵¹ J. Reykowski, *Osobowość a prospołeczna percepcja*, [w:] K. Obuchowski, O.W. Owczynnikowa, J. Reykowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław 1977, s. 140.

⁵² Ibidem, s. 141–142.

⁵³ J. Grochulska, op. cit., s. 69–70.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ J. Danielewska, *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa 2002, s. 123.

na temat zaprezentowanych sposobów działania⁵⁶. Takie konflikty interpersonalne z rówieśnikami stanowią *istotny element pokonywania egocentryzmu, zdobywania wiedzy o sobie i innych przez stykanie się z wieloma perspektywami patrzenia na ten sam problem, a zatem z koniecznością rozpatrywania i integrowania różnych perspektyw, różnych punktów widzenia, analizowania sytuacji pod względem emocji, intencji, motywów postępowania*⁵⁷.

Dzięki odgrywaniu ról, które symulują codzienne doświadczenia, możliwe jest ćwiczenie przekładania poznanej ogólnej strategii działania na właściwe reakcje, w efekcie czego dzieci mają możliwość obmyślenia konstruktywnych rozwiązań konfliktów w nowych, nieoczekiwanych sytuacjach mogących wydarzyć się w przyszłości⁵⁸.

Odgrywanie scenek jest szczególnie przydatne, gdy dzieci biorące udział w zajęciach mają ćwiczyć umiejętność postawienia się na miejscu innej osoby, próbować zrozumieć i wczuć się w jej uczucia i myśli wywołane określonym wydarzeniem, dostrzec, że w konkretnych sytuacjach można działać na wiele różnych sposobów⁵⁹. Uświadomienie sobie wielu możliwych zachowań w różnych sytuacjach życiowych jest możliwe szczególnie podczas odgrywania nieprzyjemnych emocji⁶⁰.

Po odegraniu każdej scenki konieczne jest jej dokładne omówienie i podsumowanie. Prowadzący powinien przeprowadzić rozmowę z aktorami, których można zapytać np. o takie kwestie⁶¹:

- jak się czuli w roli bohaterów, w których role się wcielali,
- jakich doświadczali uczuć, obserwując pozostałe osoby zaangażowane w odgrywanie scenki,
- co było dla nich najtrudniejsze, kłopotliwe,
- jaką metodę rozwiązania problemu zastosowali w scenie,
- czy ta metoda okazała się skuteczna, dlaczego tak, dlaczego nie,
- czy było coś takiego, co chcieliby, żeby zostało jeszcze powiedziane lub zrobione, co to takiego, przez kogo.

⁵⁶ J. Grochulska, op. cit., s. 69.

⁵⁷ M. Cywińska, *Rozwiązywanie konfliktów wśród dzieci*, „Życie Szkoły”, 2009, nr 7, s. 6.

⁵⁸ W. Mischel, A.L. DeSmet, op. cit., s. 270–271.

⁵⁹ A. Kołodziejczyk, E. Czerniewska, T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4–6*, Starachowice 2004, s. 15; K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000, s. 192.

⁶⁰ K. Pankowska, op. cit., s. 188.

⁶¹ A. Kołodziejczyk, E. Czerniewska, T. Kołodziejczyk, op. cit., s. 16–17; M. Kellner, *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością*, Kraków 2004, s. 65–66.

Porozmawiać należy również z widzami, pytając ich m.in. o to:

- jakie uczucia wzbudziła w nich scenka?,
- co sądzą o sposobie odegrania sytuacji?,
- jaką jeszcze strategię postępowania mogliby zaprezentować aktorzy?.

Warto również zapytać dzieci, czego nauczyła ich odegrana scenka, w jaki sposób wykorzystają zdobyte doświadczenia, gdyby podobna sytuacja przydarzyła im się naprawdę.

Zdaniem Krystyny Pankowskiej korzyści płynące z zastosowania dramy są bardzo duże. Sprzyja ona bowiem rozwojowi empatii, kształtowaniu wrażliwości emocjonalnej na przeżycia i potrzeby innych ludzi, zwiększaniu samoświadomości siebie, własnych potrzeb i uczuć⁶². Pozwala przełamać egocentryzm i zrozumieć zachowania innych osób⁶³.

Ostatnim czynnikiem, który zdaniem G. Kochańskiej może podnosić poziom decentracji interpersonalnej dzieci, jest partnerski kontakt opiekuna z nimi. Akceptowanie dziecka przez rodziców, dostosowywanie wymagań do jego możliwości, okazywanie mu zrozumienia i zapewnianie pomocy w trudnych sytuacjach, sprzyja kształtowaniu w nim prawidłowej postawy wobec świata i innych ludzi. Wchodząc w interakcje z innymi, dziecko uczy się dostrzegać, jakie konsekwencje niesie jego zachowanie dla innych i jak zachowania innych wpływają na jego samopoczucie. Z drugiej strony nieprawidłowe postawy rodziców (wymaganie od dziecka ścisłego podporządkowania, bezwzględnego wykonywania poleceń, ograniczanie jego samodzielności i inicjatywy, stosowanie kar, powściągliwość w okazywaniu uczuć) prowadzą do zaburzeń w społecznym rozwoju dziecka, przede wszystkim do obniżonej zdolności do decentracji interpersonalnej⁶⁴. Te wyznaczniki partnerskiego kontaktu rodziców z dzieckiem można przełożyć na relację prowadzącego zajęcia z uczestnikami. Zatem, jeśli osoba prowadząca zajęcia według opracowanego programu będzie okazywała dzieciom akceptację, w myśl zasady: *akceptuję cię takim, jakim jesteś, akceptuję twoje uczucia, nie akceptuję tylko twojego zachowania*⁶⁵, empatyczne zrozumienie dla ich potrzeb i uczuć, dzieliła się swoimi doświadczeniami i uczuciami, może przyczynić się do przełamania egocentryzmu u dzieci.

⁶² K. Pankowska, op. cit., s. 199.

⁶³ W. Sikorski, *Techniki terapii grupowej dzieci i młodzieży oparte na graniu ról*, [w:] I. Dąbrowska-Jabłońska (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, Kraków 2008, s. 19.

⁶⁴ K. Skarżyńska, op. cit., s. 235-236.

⁶⁵ M. Sakowska, J. Sikora, A. Żwirblińska, *Obyś cudze dzieci... wychowywał. Jak sobie radzić z problemami wychowawczymi w gimnazjum (i nie tylko)*, Kielce 2003, s. 46.

Podsumowanie

W artykule przedstawiono założenia teoretyczne leżące u podstaw jednego z celów szczegółowych opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych.

W badaniach eksperymentalnych dotyczących skuteczności tego programu⁶⁶ zdolność do decentracji interpersonalnej badano w sposób pośredni, przyjmując, że jej przejawem jest zdolność do rozumienia sytuacji społecznych⁶⁷. W badaniach wykorzystano dwie „Historyjki do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu”, będące zmodyfikowaną techniką opracowaną przez M. Deptułę⁶⁸. Zadaniem dzieci było wskazanie możliwych skutków negatywnych czynów w hipotetycznych sytuacjach, w których jedno dziecko działa na szkodę drugiego. Wypowiedzi dzieci oceniano, biorąc pod uwagę liczbę wymienionych skutków z perspektywy sprawcy czynu i ofiary, sumę skutków z obu perspektyw oraz zdolność do uwzględniania obu perspektyw jednocześnie.

Po udziale w zajęciach u dzieci z grupy eksperymentalnej, w porównaniu do dzieci grupy kontrolnej, istotnie wzrosła zdolność do dostrzegania konsekwencji negatywnych czynów z perspektywy ich sprawcy, sumy skutków z obu perspektyw oraz rozpatrywania sytuacji z obu punktów widzenia (sprawcy i ofiary) jednocześnie. Ocena trwałości zmian u dzieci z grup eksperymentalnych (wyniki odroczone) dokonana po 7–8 miesiącach od zakończenia oddziaływań pokazuje, że korzystne zmiany odnotowane w II pomiarze utrzymały się⁶⁹.

Uzyskane wyniki badań wskazują na możliwość rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej i na utrzymywanie się tej zmiany w czasie. Warto jednak podkreślić, że w odniesieniu do dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych konieczne jest podejmowanie kompleksowych działań, obejmujących nie tylko dzieci przejawiające zaburzone zachowania, ale także ich rodziców, wychowawcę i rówieśników z klasy szkolnej. Opracowany program mógłby być jednym z elementów takich wielowątkowych oddziaływań.

⁶⁶ Badano skuteczność pierwszej wersji programu obejmującego 20 scenariuszy zajęć. Po przeanalizowaniu informacji zwrotnych uzyskanych od pedagogów szkolnych, którzy prowadzili zajęcia z dziećmi, oraz uwzględnieniu własnych obserwacji ich przebiegu w trzech grupach, zmodyfikowano go, wydłużając czas realizacji do 32 spotkań.

⁶⁷ M. Deptuła, A. Misiuk, *Rozumienie sytuacji społecznej przez dzieci w klasie I a ich umiejętność współpracy z rówieśnikami i popularność w grupie*, „Edukacja”, 2011, nr 2, s. 36.

⁶⁸ M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy...*, s. 83–89.

⁶⁹ Szczegółowe wyniki badania skuteczności opracowanego programu w zakresie analizowanej zmiennej zostały opublikowane w innym opracowaniu autorki: M. Herzberg, op. cit., s. 86–88.

Bibliografia

- Asher S.R., Rose A.J., *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*, [w:] Salovey P., Sluyter D.J. (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999, s. 333–376.
- Badenes L.V., Estevan R.A.C., Bacete F.J.G., *Theory of mind and peer rejection at school*, „Social Development”, 2000, nr 9, 3, s. 271–283.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.
- Bierman K.L., *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*, New York, London 2004.
- Burack J.A., Flanagan T., Manly J.T., Peled T., Sutto H.M., Zygmuntowicz C., *Social Perspective-Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents*, „Developmental Psychology”, 2006, Vol. 42, No. 2, s. 207–217.
- Cook J.L., Cook G., *Child development. Principles and perspectives*, Boston–New York–San Francisco–Mexico City–Montreal–Toronto–London–Madrid–Munich–Paris–Hong Kong–Singapore–Tokyo–Cape Town–Sydney 2010.
- Cywińska M., *Rozwiązywanie konfliktów wśród dzieci*, „Życie Szkoły”, 2009, nr 7, s. 5–12.
- Danilewska J., *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa 2002.
- Deptuła M., *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Bydgoszcz 1996.
- Deptuła M., *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz 2006, s. 189–207.
- Deptuła M., *Piętno samotnego dzieciństwa. Przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników*, [w:] E. Jarosz (red.), *Chowanna. T. 1, Dzieciństwo – Witraż bolesny*, Katowice 2010, s. 95–105.
- Deptuła M., Misiuk A., *Rozumienie sytuacji społecznej przez dzieci w klasie I a ich umiejętność współpracy z rówieśnikami i popularność w grupie*, „Edukacja”, 2011, nr 2, s. 36–44.
- Dunn J., *Przyjaźnie dzieci*, Kraków 2008.
- Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982.
- Goldstein A.P., Glick B., Gibbs J.C., *ART. Program zastępowania agresji*, Warszawa 2004.
- Grochulska J., *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992.
- Herzberg M., *Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV–V*, Warszawa 2012.
- Hoffman M., *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006.
- John M., *Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę*, [w:] M. John (red.), *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*, Wrocław 1987, s. 8–23.
- Kellner M., *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością*, Kraków 2004.

- Kendall P.C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Mechanizmy zaburzeń i techniki terapeutyczne*, Gdańsk 2004.
- Kochańska G., *Rozwój zdolności dostrzegania potrzeb innych ludzi. Przegląd badań*, „Psychologia Wychowawcza”, 1976, nr 2, s. 192–205.
- Kołodziejczyk A., Czerniewska E., Kołodziejczyk T., *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4–6*, Starachowice 2004.
- Korzeniowski K., *O niektórych zastosowaniach teorii J. Piageta. Teoria decentracji interpersonalnej M. Feffera*, „Psychologia Wychowawcza”, 1980, nr 2, s. 178–188.
- Łukaszewski W., Doliński D., *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, T. 2, Psychologia ogólna*, Gdańsk 2000, s. 441–468.
- Malinowska M., *Pomiar umiejętności decentracji interpersonalnej: Test Podejmowania Ról M. Feffera*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych, seria III, t. 4*, Warszawa 1985, s. 300–317.
- Mischel W., Desmet A.L., *Samoregulacja jako narzędzie w procesie rozwiązywania konfliktów*, [w:] M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 254–273.
- Mlicki P., *Decentracja interpersonalna jako przedmiot badań psychologicznych*, „Psychologia Wychowawcza”, 1987, nr 4, s. 403–414.
- Mlicki P., *Decentracja interpersonalna a relatywizacja międzygrupowa*, „Studia Psychologiczne”, 1992, nr 30, s. 5–19.
- Moskowitz G.B., *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*, Gdańsk 2009.
- Musialska K., *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Kraków 2011.
- Pankowska K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.
- Polkowska A., *Umiejętność decentracji interpersonalnej*, „Psychologia Wychowawcza”, 2000, nr 2–3, s. 108–118.
- Reykowski J., *Osobowość a prospołeczna percepcja*, [w:] K. Obuchowski, O.W. Owczynnikowa, J. Reykowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław 1977, s. 135–156.
- Sakowska M., Sikora J., Żwirblińska A., *Obys cudze dzieci... wychowywał. Jak sobie radzić z problemami wychowawczymi w gimnazjum (i nie tylko)*, Kielce 2003.
- Sandy S.V., Cochran K.M., *Rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów u dzieci. W okresie od wieku przedszkolnego po dorastanie*, [w:] M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 312–338.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2007.
- Sikorski W., *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzuconych w klasie szkolnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 2000, nr 3, s. 8–13.
- Sikorski W., *Techniki terapii grupowej dzieci i młodzieży oparte na graniu ról*, [w:] I. Dąbrowska-Jabłońska (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, Kraków 2008, s. 13–47.

Skarżyńska K., *Spostrzeganie ludzi*, Warszawa 1985.

Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1976.

Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000.

Urban B., *Odrzucenie rówieśnicze. Etiologia i zasady terapii*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2013, nr 2, s. 41–56.

Zabłocka M., *Przewycięzanie nieśmiałości u dzieci*, Warszawa 2008.

Ewa Kaniewska-Mackiewicz
Wyższa Szkoła Gospodarki

MAŁY GENIUSZ – DAR EDUKACJI UCZNIA Z ZESPOŁEM ASPERGERA

„THE LITTLE GENIUS” – TEACHING THE STUDENT WITH ASPERGER SYNDROME

Streszczenie: Celem opracowania jest przybliżenie czytelnikom sytuacji dzieci z zespołem Aspergera (ZA) i ukazanie ich w codziennych zmaganiach z trudnościami i brakiem zrozumienia. Artykuł prezentuje ogromny, niewykorzystany (także intelektualny) potencjał, jaki tkwi w dzieciach z tym zaburzeniem. Autor wskazuje na potrzebę edukowania nauczycieli, terapeutów i społeczeństwa w tym zakresie. Prezentuje również pogląd, że nie należy oceniać, ale trzeba spróbować zrozumieć świat dzieci z zespołem Aspergera. Dzięki temu, zyskają szansę nie tylko na lepsze możliwości edukacyjne, ale też szansę na lepszą przyszłość.

Abstract: The purpose of this work is to approximate the world of children with Asperger's syndrome, their everyday difficulties and lack of understanding. The work also has to show huge, unused potential, including intellectual ones, in this children. The author of the article points to the deep need to educate teachers, therapists and the society. Need not to judge but understand the world of children with Asperger's syndrome. Thanks to this, these children will not only have better educational opportunities, but also a chance for a better future.

Słowa kluczowe: zespół Aspergera (ZA), zaburzenia rozwojowe, zaburzenia integracji sensorycznej

Key words: Asperger's syndrome (AS), developmental disorder, sensory integration dysfunction

*Dla mojego synka,
aby zawsze otulony był zrozumieniem i miłością.*

*Jeżeli człowiek nie dotrzymuje kroku swoim towarzyszom,
to może dlatego, że słyszy dźwięk innego bębna.
Pozwólcie mu iść w takt muzyki, którą słyszy,
jakkolwiek innego metrum i jakkolwiek odległej.
(Henry David Thoreau, 1854)¹*

¹ <http://www.fecwis.org/arttykul/psychoterapia-w-rehabilitacji-dzieci-z-autyzmem> [dostęp: 18.11.2016].

1. Wprowadzenie

Rosnąca obecnie liczba dzieci ze zdiagnozowanym zespołem Aspergera (ZA) sprawia, że zarówno terapeuci, jak i rodzice tychże dzieci pragną, aby ich problemy i potrzeby były właściwie rozpoznawane oraz zaspokajane. Tym samym chcą, aby zapobiegać w rozwoju dzieci z ZA zaburzeniom wtórnym, emocjonalno-społecznym, stygmatyzowaniu i etykietowaniu ze strony społeczeństwa, innych dzieci czy nauczycieli. Niewątpliwie olbrzymi potencjał tkwiący w dzieciach z ZA wciąż jeszcze jest niewłaściwie wykorzystany i niedoceniany, chociaż historia wyraźnie pokazuje, jak wielu z nich odniosło spektakularny sukces, wynikający m.in. ze sposobu funkcjonowania osób z ZA, ich swoistego „zafiksowania” wybraną dziedziną, nauką, wynikającą z ich zainteresowań (m.in. Bill Gates, Albert Einstein, Wolfgang Amadeus Mozart, Isaak Newton, Thomas Edison).

Dzieci z ZA z uwagi na specyfikę swojego funkcjonowania, wynikającą z zaburzenia rozwojowego, potrzebują dostosowania wymogów edukacyjnych. Są ku temu stosowne zapisy w rozporządzeniu dotyczącym organizowania warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, niedostosowanej społecznie oraz zagrożonej niedostosowaniem społecznym² oraz w rozporządzeniu w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych³. Rzeczywistość edukacyjna pokazuje jednak, iż nadal brakuje zarówno wśród terapeutów, nauczycieli, pedagogów, psychologów, jak i całego społeczeństwa, rzetelnej wiedzy na temat tego zaburzenia. Brak wiedzy natomiast skutkuje przypisywaniem uczniowi cech łobuziaka, „niegrzecznego” dziecka, które: nie chce słuchać, krzyczy, awanturuje się, a nawet bije, nie chce się uczyć, pisze „jak kura pazurem”, nie reaguje na polecenia, ciągle o czymś zapomina, jest niekoleżeńskie, na lekcji wychowania fizycznego zaś nie chce uczestniczyć w zajęciach albo przeszkadza w ich prowadzeniu, nie potrafi poczekać na swoją kolej, jest kłótniwe, bo zawsze musi być pierwsze i nie potrafi przegrywać, denerwują go zapachy w stołówce szkolnej, nie chce jeść przygotowanego obiadu, płacze w czasie fluoryzacji zębów, nie pamięta imion swoich kolegów z klasy, chodzi na boso w klasie szkolnej, chociaż to nie lato, ciągle gada na jeden, ten sam temat, mądrzy się, używa specjalistycznych słów, których nie są w stanie zrozumieć czasem nawet sami nauczyciele, jest hiperaktywne. Oczywiście zasygnalizowane problemy to jedynie przykłady zachowań dziecka wynikających z ZA. Te i wiele jeszcze innych problemów, specyficznych dla danych dzieci z ZA, sprawiają, że ich ścieżki edukacyjne są mocno zawikłane i utrudnione, zaś

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, (Dz. U. 2015 poz. 1113).

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. 2015 poz. 843).

jakość życia bio-psycho-społecznego zdecydowanie obniżona. Trudności edukacyjne, jakie sprawiają, wynikają bardzo często z niewiedzy oraz braku umiejętności pracy w nimi. Trudnościom tym wielokrotnie można by zapobiegać, znając ich indywidualne problemy i potrzeby, uwzględniając specyficzne zainteresowania, choćby do budowania kontaktu i dobrych relacji, do podnoszenia samooceny i integrowania z grupą klasową.

Wiedza dotycząca zaburzeń ze spektrum autyzmu jest niewystarczająca także w kontekście społeczeństwa. Z zainicjowanej przez autora pracy dyskusji wśród wybranych grup studentów oraz swobodnych ich wypowiedzi, wynika, iż ZA to: *choroba psychiczna, upośledzenie umysłowe, czegoś takiego w ogóle nie ma – to wymysł dzisiejszych czasów*⁴. Krzywdzące sądy społeczne, postrzeganie dziecka z ZA jako „łobuza”, a rodziców jako niekompetentnych w dziedzinie wychowywania sprawia, że dziecko oraz rodzina jest stygmatyzowana, oceniana.

Z uwagi na powyższe problemy niniejsza praca ma za zadanie przybliżyć odbiorcy świat dzieci z zespołem Aspergera, ich codzienne trudności, na jakie napotykają, brak zrozumienia, komentarze, etykietowanie. Praca ma także ukazać olbrzymi, niewykorzystany potencjał, w tym intelektualny, tkwiący w tychże dzieciach, potencjał, który może być zapowiedzią geniuszu.

2. Zespół Aspergera – etykieta czy drogowskaz

Zaburzenie rozwojowe, jakim jest zespół Aspergera, zostało stosunkowo niedawno opisane. W 1944 roku wiedeński pediatra – doktor Hans Asperger – dokonał opisu osób dotkniętych pewnym zaburzeniem⁵. Przedstawił czwórkę dzieci, które miały wyraźne problemy w obszarach relacji społecznych, w komunikacji oraz charakteryzowały się niezwykłymi, specyficznymi zainteresowaniami. Początkowo termin, jaki nadał Asperger tymże dzieciom, brzmiał „psychopatia autystyczna”⁶. Doktor był także pierwszą osobą, która zajęła się terapią dzieci z tymi zaburzeniami. W 1981 roku po raz pierwszy pojawiła się nowa terminologia – „zespół Aspergera” – od nazwiska lekarza, który jako pierwszy zauważył problemy w funkcjonowaniu takich dzieci. Terminu tego użyła psychiatra Lorna Wing, opisując tym samym charakterystyczne symptomy zaburzenia:

- *Brak empatii;*
- *Naiwny, niewłaściwy w danej sytuacji, jednostronny typ reakcji;*
- *Pedantyczna, repetytywna mowa;*
- *Uboga komunikacja niewerbalna;*

⁴ Opracowanie własne, na podstawie rozmów z wybraną grupą studentów.

⁵ T. Atwood, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Gdańsk 2015, s. 20.

⁶ A. Borkowska, *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*, Gdańsk 2010, s. 12.

- *Głębokie zaabsorbowanie pewnymi tematami;*
- *Niezdarna, źle skoordynowana motoryka i dziwaczna postura*⁷.

Od 1994 roku zespół Aspergera włączono do DSM-IV (klasyfikacja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego). Z kolei w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych Światowej Organizacji Zdrowia ICD-10 zespół Aspergera należy do całościowych zaburzeń rozwojowych⁸. W 2016 roku w rewidowanej wersji DSM, w klasyfikacji DSM-V, nastąpiły zmiany. Obecnie w tejże klasyfikacji zarówno autyzm, jak i zespół Aspergera diagnozowane są jako zaburzenia ze spektrum autyzmu. Klasyfikacja ICD-10 na razie pozostała w swojej niezmienionej wersji.

Kryteria diagnostyczne zaburzenia Aspergera wg ICD-10 (obowiązujące w Polsce) to:

- *brak stwierdzonego opóźnienia w rozwoju mowy i funkcji poznawczych:*
 - wymawianie pojedynczych słów przed ukończeniem 2 r.ż., komunikacja przy użyciu zdań przed ukończeniem 3 r.ż.;
 - istnienie umiejętności praktycznych, zachowań adaptacyjnych oraz zainteresowania otoczeniem odpowiadające normom rozwojowym w 3 pierwszych latach życia;
 - szczególne umiejętności – przeważnie związane z nadmiernym zafascynowaniem jakimś tematem (kryterium niekoniecznie do postawienia diagnozy);
- *przynajmniej 2 z poniższych trudności w relacjach społecznych:*
 - zaburzony kontakt wzrokowy, mimika, postawa ciała lub gestykulacja;
 - trudności we właściwych reakcjach z rówieśnikami;
 - brak empatii – dziwaczne (nieadekwatne) reakcje na sytuacje społeczne, często słaba integracja zachowań społecznych, emocjonalnych, umiejętności komunikacji;
 - brak potrzeby zabawy z innymi, posiadania wspólnych zainteresowań lub osiągnięć;
- *choć jedno z poniższych zachowań:*
 - stereotypowe i ściśle zainteresowania, powtarzanie rytuałów i niepraktycznych czynności;
 - powtarzające się ruchy (np. trzepotanie lub kręcenie rękami lub palcami, ruchy całego ciała);
 - zafascynowanie częściami przedmiotów lub elementami materiałów (kolor, faktura, dźwięk);

⁷ L. Wing, cyt. za: A. Borkowska, op. cit., s. 13.

⁸ A. Borkowska, op. cit., s. 15.

- *wykluczenie innych zaburzeń rozwojowych, schizofrenii prostej, zaburzenia schizotypowego, obsesyjno-kompulsywnego, anakastycznego zaburzenia osobowości czy reaktywnego utrudnienia nawiązania relacji społecznych w dzieciństwie lub nadmiernej łatwości w nawiązywaniu tych kontaktów*⁹.

Funkcjonowanie osób z ZA niewątpliwie różni się w porównaniu z osobami w normie rozwojowej. W psychologii zdefiniowany jest termin „teorii umysłu” oznaczający umiejętność rozpoznawania i rozumienia myśli, przekonań, pragnień i intencji innych ludzi, pozwalający zrozumieć ich zachowanie i przewidywać ich kolejne działania. Synonimem terminu „teoria umysłu” jest „empatia”¹⁰. W wyniku zaburzenia rozwojowego, jakim jest zespół Aspergera, osoby nim dotknięte nie rozpoznają lub nie rozumieją na odpowiednim poziomie wiekowym wskazówek dotyczących myśli lub uczuć drugiej osoby¹¹. Dlatego jeżeli nauczyciel na lekcji chce być dobrze zrozumiany, nie powinien używać tylko sygnałów niewerbalnych w nadziei, że uczeń domyśli się jego intencji. Niestety uczeń z ZA nie domyśli się, należy zatem każdą myśl precyzować w postaci jasnego, krótkiego komunikatu werbalnego. Z uwagi na fakt, że osoby z ZA mają także problem ze zrozumieniem przenośni, idiomów, należy wystrzegać się używania ich w wypowiedziach. Słowa „połamania nóg” (życzenie powodzenia) osoba z ZA odbierze dosłownie, a stąd już krok do konfliktu. Innym przykładem będą słowa nauczycielki:

– *Skocz do dyżurki po kredę, ale na jednej nodze!*

– (...) *prawej czy lewej?*

*Krzyś z ZA (9 lat).*¹²

Z uwagi na brak umiejętności odczytywania stanów emocjonalnych innych osób, aspergerowcy czasem postrzegani są jako osoby lekceważące innych, niegrzeczne. Z tych samych powodów bywają także naiwni, uczciwi do granic, szczerzy – nie potrafią „odgrywać” uprzejmości, jeśli kogoś nie akceptują¹³. W zależności od kontekstu sytuacji może to być ich zaleta, a czasem słabe ogniwo, które inne osoby wykorzystują. Niemniej niskie kompetencje społeczne niezbywalnie utrudniają im życie.

Kolejną bardzo charakterystyczną cechą funkcjonowania osób z ZA są ich wązone, czasem specyficzne zainteresowania. Najczęściej skupiają się one wokół rzeczy technicznych, matematycznych, informatycznych. Osoby z ZA stają się swoistymi geniuszami w obszarach, które je interesują. Mają niesamowity zasób

⁹ <http://savant.org.pl/kryteria-diagnostyczne/kryteria-diagnostyczne-zespo%C5%82u-aspergera/165-kryteria-diagnostyczne-zespo%C5%82u-aspergera-wg-icd-10> [dostęp: 17.11.2016].

¹⁰ C. Gillberg, cyt za: T. Attwood, op. cit., s. 127.

¹¹ T. Attwood, op. cit., s. 127.

¹² Cyt za: A. Borkowska, op. cit., s. 27.

¹³ C. Grand, *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2012, s. 42–49.

wiedzy teoretycznej oraz niezwykłą umiejętność zapamiętywania np. ciągów liczb, zapisów, które na pozór nie mają żadnego znaczenia. Używają specjalistycznej terminologii, która niejednokrotnie nie jest znana nawet samemu nauczycielowi. Wśród rówieśników są niezrozumiani, zaś ich fiksacja na jednym temacie i ciągle opowiadanie tylko o tym, co ich interesuje, niestety nie sprzyja nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji z rówieśnikami. Jednak umiejętne pokierowanie tym zainteresowaniem, docenienie dziecka może sprawić, że wykorzysta swój potencjał wiedzy w pracy zawodowej, będąc ekspertem w danej dziedzinie, zaś przy- mus doprowadzania pracy do końca (także wynikający z zaburzeń ZA) sprawi, że będzie również pracownikiem rzetelnym, nieporzucającym swojej pracy, zawsze doprowadzającym ją do końca.

Osoby z ZA cechują również nietypowe umiejętności językowe. Wsłuchując się w ich wypowiedzi, można wychwycić nietypowe cechy intonacji, akcentu i rytmu, a zatem prozodii wypowiedzi. Może wydawać się, że w wypowiedzi brakuje modulacji, mowa staje się monotonna lub też wypowiadane zdania są akcentowane w dziwny sposób. Innym razem mowa odbierana bywa jako pedantyczna, nadmiernie formalna, pretensjonalna. Przykładem może być powitanie ucznia przez nauczycielkę:

- *Dzień dobry Tomku*
- *Dzień dobry, pani Danuto Kowalska*¹⁴.

Z uwagi na brak umiejętności rozpoznawania stanów emocjonalnych innych osób oraz przekazywania własnych, a także na swoisty, charakterystyczny sposób prowadzenia konwersacji, na brak potrzeby budowania związków z innymi, relacje społeczne osób z ZA są bardzo zaburzone. Często mocną ich stroną są z kolei wysokie umiejętności muzyczne, dzięki którym potrafią szybko zapamiętywać ciągi nut.

Co dziesiąta osoba z ZA charakteryzuje się współwystępowaniem tzw. zespołu sawanta. *Zespół sawanta (ang. Savant Syndrome) to niezwykła dysfunkcja mózgu, która polega na tym, że ludzie nim obdarzeni posiadają ponadprzeciętne zdolności. Na przykład, niektórzy sawanci dzięki doskonałej pamięci mechanicznej potrafią zapamiętać raz przeczytaną informację do końca życia*¹⁵. Istnieją różne hipotezy naukowe na temat przyczyny tego zjawiska, nie można jednak w jednoznaczny sposób wyjaśnić, dlaczego aż 10% osób z autyzmem i zespołem Aspergera to jednocześnie osoby, u których współwystępuje zespół sawanta i dlaczego z zespołem sawanta mamy do czynienia tylko u 1% osób w normie rozwojowej. Nie wiemy również, dlaczego występuje on najczęściej u chłopców i jaka jest dokładna etiologia tego niezwykłego zjawiska. Źródła podają natomiast wiele opisów ponadprze-

¹⁴ T. Attwood, op. cit., s. 238–242.

¹⁵ <http://www.grotowska.org.pl/fascynujace-umysly-sawanci/> [dostęp: 17.11.2016].

ciężnych zdolności tychże osób. Jednym z przykładów jest Kim Peek, mężczyzna z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (klasyfikacja wg DSM-V).

*Kim Peek potrafi wymienić nazwy wszystkich miast, autostrad przechodzących przez każde amerykańskie miasto, miasteczko i okręg – a także wszystkie numery kierunkowe, kody pocztowe oraz przypisane do nich sieci telekomunikacyjne i telewizyjne. Zna historię każdego kraju, każdego władcy, jego daty panowania, małżonka i historię. Rozpoznaje ze słuchu większość utworów muzycznych, podając jednocześnie datę i miejsce ich powstania oraz datę urodzenia i śmierci kompozytora. Mimo ogólnych zaburzeń rozwoju zna na pamięć 12 000 książek. Jego postać posłużyła w 1988 twórcom filmu *Rain Man* jako pierwowzór postaci Raymonda Babbita, którą odgrywał Dustin Hoffman¹⁶.*

Inną cechą charakterystyczną w obszarze codziennego funkcjonowania osób z ZA są problemy dotyczące motoryki. Bywa, że potykają się o wszystko, co jest dookoła, wpadają na przechodzącą koleżankę, potrącając ją, wcale nie dlatego, że chcą jej wyrządzić krzywdę, lecz właśnie z uwagi na problemy z motoryką, jak i równowagą. W szkole „walczą” z pisaniem, zaś obniżona sprawność grafomotoryczna sprawia, że czasami trudno odczytują sami siebie, nie chcą ćwiczyć, nie lubią prac plastycznych, wycinania, przyklejania, rysowania, malowania. Lekcje wychowania fizycznego niejednokrotnie sprawiają im wiele trudności, m.in. z uwagi na obniżoną sprawność motoryczną, ale także z uwagi na współwystępujące zaburzenia z zakresu integracji sensorycznej.

U osób z ZA często występują problemy ze snem. Hiperaktywne dzieci z ZA bardzo trudno jest położyć spać, zaś jako niemowlęta i małe dzieci dodatkowo często wybudzają się, co skutkuje kolejnymi trudnościami w zasypianiu. Znamienne są także różnice dietetyczne w postaci zawężenia spożywanych posiłków do wyboru kilku produktów, tych – nie innych, tego – nie innego producenta. Wszelka próba rozszerzenia menu napotyka na porażkę. Stąd zdarzają się kłopoty z odpowiednią ilością witamin i minerałów, a zatem także konieczność suplementacji.

Obszarem trudności są niewątpliwie zachowania niepożądane, a wśród nich zachowania agresywne i/lub autoagresywne. Według psychologów społecznych *agresja oznacza zamierzone działanie w celu sprawienia drugiemu człowiekowi przykrości lub bólu. Działanie to może być fizyczne lub werbalne, skuteczne lub nieskuteczne, lecz nadal pozostaje agresją. (...) Decyduje bowiem sam zamiar¹⁷.* W przypadku osób z ZA zachowania agresywne, o ile się pojawiają, nie są nastawione na cel skrzywdzenia drugiej osoby, nie są także planowane, a już na pewno nie mogą być odroczone. Osoby z ZA mogą przejawiać zachowania agresywne i/

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Cyt za: E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna*, Poznań 2006, s. 325.

lub autoagresywne, jednak ich podłoże, a zatem terminologia tychże zachowań, jest zupełnie inna. Akty takie zdarzają się w sposób niezamierzony, często wynikają z braku zrozumienia problemów i potrzeb osób z ZA, ze złej interpretacji przez nie zamierzeń innych osób, z braku umiejętności adaptacyjnych do nowych, zwłaszcza nagłych sytuacji, chaosu, hałasu, rywalizacji (brak umiejętności przegrywania, czekania na swoją kolej). *Sytuacje wywołujące agresję mogą być niezamierzone (poprzez rodzinę, środowisko), lub zamierzone (głównie spowodowane przez grupę rówieśniczą). Agresję wywołać mogą:*

- *przebieg zdarzeń niezgodny ze schematem, który dziecko zaplanowało sobie wcześniej;*
- *rozgoryczenie, nie dostrzeżenie sukcesu, brak słusznej i należytej pochwały (dla dziecka uzyskanie pochwały jest w takim momencie oczywiste);*
- *wśród starszych dzieci obserwacja hipokryzji i zakłamania innych;*
- *brak umiejętności odnalezienia się w nowej sytuacji;*
- *lęki nieadekwatne do zaistniałej sytuacji (lęk przed osami, komarami, ciemnościami, czymś nowym);*
- *hałas (związany często z nadwrażliwością słuchową, ale niekoniecznie i nie w każdym przypadku);*
- *odmowa innych w zastosowaniu się do np.: reguł gry lub wymyślonej zabawy przez dziecko z Zespołem Aspergera;*
- *lęki;*
- *dotyk osób obcych (szczególnie w przypadku dzieci z nadwrażliwością dotykową). (...)*

Występowanie zachowań agresywnych u osób z Zespołem Aspergera zależne jest od tego, jak często występują sytuacje prowokujące takie zachowania. Aspergerowcy sami w sobie są osobami spokojnymi, o wysokim poczuciu sprawiedliwości i mocnym kodeksie moralnym. Bez przyczyny lub prowokacji agresja nie występuje¹⁸.

W przypadku dzieci zdrowych dobrymi sposobami zaradczymi w zachowaniach agresywnych będą np.: system motywacji i konsekwencji, pobudzanie do empatii (np. odgrywanie ról osób będących ofiarami agresji w szkolnej dramie). Należy pamiętać, że osoby z ZA zgodnie z założeniami teorii umysłu mają naturalną trudność rozpoznawania stanów emocjonalnych innych osób, wynikającą nie z ich złej woli, lecz z zaburzenia rozwojowego. Dlatego w okolicznościach trudnych należy omawiać każdą możliwą do zaistnienia sytuację z podaniem gotowych rozwiązań, tłumaczyć emocje innych osób. To, co zdrowe, dziecko w naturalny sposób rozumie i czuje, dzieci z ZA należy nauczyć, gdyż nie są one w stanie

¹⁸ <https://adhd.org.pl/index.php/za-co-to-jest/123-artykuy-aktualne/151-zespo-aspergera-a-zachowania-agresywne> [dostęp: 18.11.2016] .

same z siebie zrozumieć i nauczyć się gotowych, uznanych norm społecznych. Dobre rezultaty daje systematyczny trening umiejętności społecznych, psycho-edukacja, trening poznawczo-behawioralny, ale także nauka relaksacji, radzenia sobie z nieprzyjemnymi emocjami, w tym odreagowywania ich w bezpieczny dla innych i siebie sposób. Bywa, że wystarczy odwrócić uwagę dziecka na inny, bardziej atrakcyjny cel, zainicjować rozmowę z wykorzystaniem zainteresowań dziecka, wyjście z kontekstu sytuacji, która powoduje „nakręcanie się dziecka”, ale również unikanie sytuacji, które z założenia mogą wywołać zachowanie agresywne (np. stanie w długiej kolejce, nagłe serwowanie zmian w harmonogramie dziecka). Dobrym rozwiązaniem jest także system motywacyjny ułożony w oparciu o indywidualne problemy, potrzeby oraz zainteresowania dziecka. Podstawą jest wiedza na temat zaburzenia rozwojowego, jakim jest ZA i wynikających z tegoż codziennych trudności¹⁹.

W przebiegu ZA zdarzają się również zaburzenia lękowe. Dziecko boi się praktycznie wszystkiego: wyjścia z domu, skaleczenia, którego nawet nie widać, windy, jazdy samochodem, może też być lęk przed konkretnymi zdarzeniami albo taki, w określeniu którego dziecko ma trudność. Lęk sprawia, że najlepiej czuje się ono we własnym domu, azylu bezpieczeństwa, co skutkuje niechęcią do wychodzenia choćby na spacer. Zdarza się wielokrotnie w ciągu dnia dopytywanie, czy nic się nie stanie i uspakajanie, że wszystko jest dobrze, że jest bezpieczne. Dobrą egzemplifikacją tegoż problemu jest krótki dialog:

- *Mamo boję się.*
 - *Czego się boisz synku?*
 - *Mamo, a jak ja zasnę, to czy nic mi się nie stanie?*
 - *Nie synku, śpij spokojnie... Jestem...*
- Adam (lat 7)²⁰.*

3. Szalone zmysły, czyli o integracji sensorycznej słów kilka

Teorię zaburzeń integracji sensorycznej (SI) po raz pierwszy opisała dr A. Jean Ayres (1920–1988). Wcześniej dzieci z dysfunkcjami integracji sensorycznej były w ogóle niezrozumiane przez otoczenie i cierpiały z powodu nieprawidłowej diagnozy. Według dr Ayres *integracja sensoryczna to proces neurologiczny organizujący wrażenia płynące z ciała i środowiska, w taki sposób by mogły być użyte do celowego działania. Nasze zmysły przekazują nam informacje dotyczące fizycznego stanu naszego organizmu i otoczenia. Bodźce płyną do naszego mózgu niczym strumienie do jeziora. W każdej chwili docierają do nas niezliczone kawałeczki informacji. Mózg lokalizuje, segreguje i porządkuje otrzymane bodźce, podobnie jak po-*

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Opracowanie własne.

licjant na skrzyżowaniu kieruje samochodami. Kiedy bodźce przepływają w dobrze zorganizowany i zintegrowany sposób, mózg może je wykorzystywać do tworzenia wyobrażeń, opracowywania zachowań i przyswajania wiedzy. Kiedy przepływ bodźców odbywa się w dezorganizowany sposób, życie może przypominać korek uliczny w godzinach szczytu²¹. Na gruncie polskim teoria zaburzeń integracji sensorycznej pojawiła się dopiero w 1993 r. dzięki Violet F. Maas, która poprowadziła w Warszawie pierwszy kurs „Sensory Integration – teoria i praktyka”. Integracja sensoryczna to zatem umiejętność naszego organizmu do właściwego odbierania różnego rodzaju bodźców (dotykowych, smakowych, słuchowych, wzrokowych, równowagi, czucia głębokiego – propriocepcji), następnie przetwarzania ich i odpowiedniej na nie reakcji. Niestety obecny poziom wiedzy w zakresie zaburzeń integracji sensorycznej jest niewystarczający zarówno w placówkach edukacyjnych, jak i wśród rodziców. Wciąż pod uwagę nie jest brany problem dzieci z ZA w obszarze tychże zaburzeń, pomimo wielkiego wpływu na ich codzienne funkcjonowanie, a co za tym idzie – jakość życia. Niektórzy dorośli z zespołem Aspergera uważają, że wrażliwość sensoryczna ma większy wpływ na ich życie codzienne niż problemy z zawieraniem przyjaźni, kierowaniem emocjami i znalezieniem odpowiedniego zatrudnienia. Niestety klinicyści i naukowcy mają tendencję do ignorowania tego aspektu zespołu Aspergera, nie dysponujemy więc satysfakcjonującym wyjaśnieniem, dlaczego u danej osoby występuje nietypowa wrażliwość sensoryczna, nie mamy też efektywnych strategii służących modyfikacji²². Placówki edukacyjne przeładowane są bodźcami sensorycznymi. Panujący tam hałas, jasne oświetlenie, duża liczba osób, głośne dzwonki szkolne, różnorodność oraz intensyfikacja zapachów sprawiają, że dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej mają olbrzymie trudności w odnalezieniu się w takim miejscu. Ich zachowanie, niezrozumiałe dla otoczenia i często postrzegane jako „niegrzeczne”, wynika właśnie z tychże bodźców. W przypadku zaburzeń SI w obszarze układu słuchowego nawet zwykle – wydawałoby się – suszarki do rąk w łazienkach szkolnych budzą lęk osób z nadwrażliwością SI i chęć ucieczki. Innym przykładem może być dobra skądinąd praktyka fluoryzacji zębów dzieci. Co jednak z dziećmi z nadwrażliwością na smak? Być może ich zachowanie w takiej chwili: płacz, opór, chęć ucieczki albo wręcz uderzenie stojącej obok osoby mogą wynikać właśnie z braku zrozumienia i odpowiedniego wsparcia dla dziecka z nadwrażliwością sensoryczną. Największym problemem niewątpliwie jest fakt, że zaburzeń sensorycznych „nie widać” na zewnątrz, dlatego tak łatwo niewłaściwym zachowaniom dziecka przypisać błędne zamiary. Ponadto brakuje wystarczającej wiedzy na temat tychże zaburzeń. Brak wiedzy kumuluje z kolei nieprzyjemne emocje, strach przed nietypowym zachowaniem tychże osób, przed trudnymi sytuacjami

²¹ Cyt. za: A. Jean Ayres, [w:] P. Godwin Emmos, L. McKendry Anderson, *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*, Warszawa 2007, s. 16.

²² T. Attwood, op. cit., s. 265.

szkolnymi oraz niechęć wobec nich i ocenę społeczną pełną fałszywych sądów i etykiet. W rezultacie zamiast pomagać jeszcze bardziej kumulujemy trudności, które stają się przyczynkiem ujawniania się w toku wzrastania dzieci – problemów emocjonalnych (depresje) i/lub społecznych (alienacja, stygmatyzacja, problemy z założeniem rodziny, zatrudnieniem, zagrożenie niedostosowaniem społecznym).

Niedostrzeżenie istoty problemu grupy dzieci z zaburzeniami rozwojowo-sensorycznymi, zbyt późna lub błędna diagnoza sprawia, że zostają one stygmatyzowane jako „niegrzeczne”, „niewychowane”, „złośliwe” bądź „fajtlapy”, „nieudacznicy”. Pomimo iż w grupie takich dzieci bardzo często są osoby o ilarazie inteligencji w normie lub wręcz powyżej normy, z uwagi na swoje deficyty rozwojowo-sensoryczne ich potencjał intelektualny nie tylko nie jest zauważany i doceniany, ale wręcz ignorowany, a już na pewno zdominowany przez owe dysfunkcje, które uniemożliwiają wykorzystanie ich zasobów. Niewątpliwie wczesna, szybka, rzetelna diagnoza daje szansę na dobrze dobraną terapię, a co za tym idzie jest możliwością szybkiego, efektywnego stymulowania zaburzonych funkcji oraz wykorzystania zasobów tkwiących w każdym dziecku, sukcesów edukacyjnych i społecznych, a w przyszłości daje szansę na samodzielne, satysfakcjonujące życie – na miarę możliwości każdej osoby. Z kolei wiedza na temat tychże zaburzeń daje narzędzia do pracy rodzicom, nauczycielom, pedagogom, psychologom, terapeutom.

Przykładem powyżej opisywanych trudności jest fragment dnia z życia 7-letniego Adama z ZA:

- 6.45 – Adam budzi się. Idzie do łazienki i jak zwykle pedantycznie myje ręce – wyłącznie w zimnej wodzie, źle je wyciera (zaburzenia układu dotykowego). Następnie myjąc zęby, krztusi się pastą i ma potrzebę płukania co chwilę ust, oczywiście tylko zimną wodą (zaburzenia układu dotykowego, problemy z bodźcami smakowymi).
- 7.30 – Mama prosi Adama o ubranie ciepłego swetra, jednak ten protestuje: „tego swetra nie ubiorę, boję się go dotknąć” (zaburzenia układu dotykowego). Mimo że na dworze jest tylko 10 stopni, chłopiec ubiera sandały (zaburzenia układu dotykowego oraz problemy w odczuwaniu temperatury).
- 7.55 – Idąc korytarzem, Adam wpada na dzieci stojące na jego drodze (zaburzenia układu proprioceptywnego, zaburzenia układu przedsionkowego, problemy z bodźcami wzrokowymi). Adam w szatni przebiera obuwie, w szkole nosi sandały, które zrzuca z nóg w klasie (zaburzenia układu dotykowego).
- 8.00 – Nauczycielka prosi uczniów o wyjęcie książek i zeszytów. Adam przetrząsa tornister w poszukiwaniu ołówka – gdzieś jest, ale wycucie go jest nie lada problemem (zaburzenie układu dotykowego).

- 8.15 – Adam zgłasza pilną potrzebę pójścia do toalety. Chadza tam dość często z uwagi na potrzebę ruchu (hiperaktywność). Po wyjściu z toalety myje ręce jak zwykle w zimnej wodzie i prędko ucieka z łazienki z mokrymi rękoma. Boi się suszarki do rąk i nigdy jej nie używa (zaburzenia w odbiorze bodźców słuchowych). Mama daje mu do szkoły ręcznik, który nosi w tornistrze.
- 8.40 – W czasie przerwy dzieci wyjmują z plecaków i jedzą śniadanie. Adam nie jada śniadania ani obiadu w szkole. Nic mu tam nie smakuje. W stołówce twierdzi, że wszystko mu śmierdzi (zaburzenia w obszarze bodźców węchowych). W domu zjada wyłącznie wybrane aktualnie produkty spożywcze, zawsze te same (problemy z bodźcami dotykowymi i smakowymi).
- 11.45 – Dzieci idą na boisko. Adam najchętniej spędza cały wolny czas na huśtawce (zaburzenia układu przedsionkowego).
- 12.00 – Lekcja wychowania fizycznego. Adam nie cierpi tych zajęć. Nic nie jest tam dla niego przewidywalne (przymus rutynowości, stałego planu zajęć). Na dodatek jest hałas, chaos, zbyt jasne, górne światła (zaburzenia układu słuchowego i wzrokowego, nadmiar bodźców). Adam w czasie zajęć popycha inne dzieci, nie chce stać w rzędzie jako ostatni, ale... ma się uczyć... Adam nie wytrzymuje i uderza stojącą obok koleżankę (trudności z rywalizacją, czekaniem na swoją kolej, zaburzenia w układzie proprioceptywnym).
- 16.01 – Mama już miała być w domu, spóźnia się zaledwie minutę, Adam dzwoni, kontroluje (przymus rutynowości, stałości planu dnia).
- 16.30 – Mama zachęca Adama do odrobienia zadania domowego. Chłopiec jak zwykle nie pamięta, czy i co ma zadane. Nie chce odrabiać lekcji, denerwuje się zwłaszcza przy pisaniu, którego nie cierpi. Jego pismo jest na tyle koślawe, że sam ma czasem problemy z odczytaniem. Chłopiec nie lubi również kolorowania, zajęć plastycznych (zaburzenia motoryki i koordynacji wzrokowo-ruchowej).
- 19.30 – Mama woła Adama do łazienki. Chłopiec dopytuje: „dzisiaj bez mycia głowy?”. Adam nie cierpi mycia włosów, czesania, obcinania paznokci, przed obcinaniem włosów ucieka z płaczem, myje się w chłodnawej wodzie (zaburzenia układu dotykowego). Nie pozwala suszyć sobie włosów suszarką, przed którą ucieka, podobnie jak przed dźwiękiem włączonego odkurzacza (nadwrażliwość słuchowa).
- 21.00 – Adam kładzie się spać. Jak zwykle poświęca sporo czasu na rytuał układania kołdry. Wszystkie czynności pedantycznie powtarza (zachowania stereotypowe, rytuały), po czym kładzie się... na kołdrze, nie przykrywając się nią (zaburzenia układu dotykowego, odczucia temperatury). Kołdra nie jest ubrana w poszewkę, Adam woli gładkość samej kołdry, poszewki są zbyt szorstkie (zaburzenia układu dotykowego).

- 21.30 – Adam ma trudności z zaśnięciem, kręci się i wierci, wszystko mu przeszkadza. Prosi żeby mocno go przytulić (potrzeba bezpieczeństwa, zaburzenia układu proprioceptywnego).
- 22.00 – Adam zasypia²³.

4. Wpływ zaburzeń na funkcjonowanie w szkole

*Nie lubię kiedy ludzie się na mnie patrzą,
denerwuje mnie to,
nie wiem, czego ode mnie chcą.
Kamil z ZA (14 lat)²⁴.*

Dzieci z ZA bywają przyjmowane do zwykłych szkół, bywają także uczniami szkół / klas integracyjnych. Często największe trudności w funkcjonowaniu dziecka (także stawianie diagnozy) zauważane są właśnie w momencie, kiedy dziecko trafia do placówki oświatowej. Symptomy zaburzenia mogą być dostrzegane już na etapie edukacji przedszkolnej. Jednak z uwagi na zasady panujące w szkole, zazwyczaj największe problemy ujawniają się w I klasie szkoły podstawowej. Zachowanie dziecka, jego odmienność, gwałtowne reakcje na nową sytuację, która wymaga od niego podporządkowania się niezrozumiałym regułom, sprawiają, że dziecko czuje się zagubione, niezrozumiane, a często nienawidzi szkoły i nauczycieli. Z tego właśnie powodu początek edukacji bywa niezwykle trudny zarówno dla dzieci z ZA, jak i ich rodziców oraz nauczycieli. Bardzo ważną kwestią jest postawiona jak szybciej rzetelna diagnoza, dobrana odpowiednia terapia oraz dokumenty takie jak: orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz orzeczenie o niepełnosprawności. Oba dokumenty mają dopomóc w funkcjonowaniu osób ZA. Z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wynikają zasady pracy z uczniem z ZA dla nauczycieli, ale także dla rodziców. Opisane są metody pracy z uczniem, system motywacyjny, indywidualne problemy i potrzeby dziecka. Nauczyciel prowadząc zajęcia z dzieckiem z ZA, obowiązkowo powinien zapoznać się z takim dokumentem. Nie jest jednak zwolniony od własnych obserwacji dziecka na zajęciach i dostosowywaniu metod pracy z nim od początku wspólnej ścieżki edukacyjnej. Na zbadanie dziecka w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz wydanie orzeczenia potrzebny jest czas. Przez ten okres nauczyciel koniecznie powinien dostosowywać metody pracy zgodnie z wiedzą metodyczną, jaką posiada. Jego pracę powinien wspierać pedagog szkolny, a jeżeli jest zatrudniony w szkole – także psycholog. Należy pamiętać, iż przez okres min. 3 miesięcy zanim uczeń będzie miał orzeczenie, w jego życiu może wiele się zadziać. Wskutek nowej sytuacji, trudności z adaptacją, kłopotów wynikających z jego specyficznego funk-

²³ Opracowanie własne.

²⁴ Cyt za: A Borkowska, op. cit., s. 25.

cjonowania, braku zrozumienia dla jego potrzeb mogą pojawić się zachowania agresywne, autoagresywne, etykietowanie ucznia i jego rodziców, a co za tym idzie – zaburzenia wtórne emocjonalno-społeczne. Orzeczenie jest niewątpliwie dokumentem, który nie tylko wnosi istotne treści metodyczne, pomoce istotne w kształceniu dzieci z ZA, ale także ukierunkowuje działania zespołu w szkole do stworzenia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz dostosowania nauczania do możliwości, potrzeb, problemów ucznia z ZA. Z orzeczenia wynika także czasem potrzeba zatrudnienia nauczyciela wspomagającego, zajęć rewalidacyjnych czy też innych dostosowań wynikających z indywidualnych problemów i potrzeb ucznia. Bardzo ważną kwestią jest również znajomość mocnych stron i zainteresowań ucznia, które są jak koła ratunkowe na statku. Pomagają nie tylko przetrwać, ale także dopłynąć bezpiecznie do lądu. W pracy z dzieckiem z ZA należy pamiętać o jego problemach w obszarze integracji sensorycznej i wynikających z tego problemu trudnościach w codziennym funkcjonowaniu.

Oto propozycje strategii metodycznych:

- *Dostarczanie bardzo jasnych struktur i codziennego zestawu rutynowych zajęć (również zabaw).*
- *Upewnianie się, że uczeń zna rano plan dnia, umie się do niego odnosić przez cały dzień, np. Poprzez stworzenie tablicy obrazkowej z „rozłożonymi” na niej zajęciami całego dnia. Dziecko mogłoby przenosić obrazek z wykonanym zadaniem do sekcji „ukończone” na tablicy, zanim przejdzie do następnego punktu. Wytlumaczenie, co oznacza „ukończony” i pomoc w ustaleniu, kiedy coś się kończy, a co innego zaczyna.*
- *Ostrzeganie o zbliżającej się zmianie rutynowych zajęć lub zmianach w planie dnia.*
- *Używanie prostego i niedwuznacznego języka. Unikanie ironii i dowcipów oraz zwrotów takich jak „nogi mi odpadają” lub „pogoda pod psem”, co może spowodować zamęt.*
- *Zwracanie się do ucznia indywidualnie za każdym razem (przykładowo: uczeń może nie zdawać sobie sprawy z tego, że polecenia wydawane całej klasie dotyczą również jego. Zwracanie się do niego po imieniu i mówienie „chcę, byś mnie wysłuchał, powiem teraz, co macie zrobić” może czasem zadziałać; w innych przypadkach uczeń będzie wymagał indywidualnego wyjaśnienia polecenia.*
- *Powtarzanie poleceń i sprawdzanie stopnia zrozumienia. Używanie krótkich zdań, by instrukcje były całkowicie jasne.*
- *Używanie różnych środków wyrazu i metod w prowadzeniu zajęć – wizualnych, ruchowych, opartych na naśladownictwie rówieśników itd.*
- *Konsekwentna praca wśród wszystkich opiekunów; unikanie rezygnacji, gdy już rozsądny i wykonalny cel został ustalony.*

- *Uświadomienie sobie, że pewne zmiany w zachowaniu mogą odzwierciedlać niepokój (wywołany przez choćby drobną zmianę rutynowych działań).*
- *Nie należy brać do siebie agresywnego i niegrzecznego zachowania; adresat gniewu ucznia może nie mieć związku ze źródłem jego złości.*
- *Stosowanie specjalnych metod w nauczaniu zasad panujących w społeczeństwie (zabieranie głosu, dystans społeczny).*
- *Minimalizowanie / usuwanie elementów rozpraszających lub udostępnianie miejsca do indywidualnej pracy przy zadaniach wymagających koncentracji. Kolorowe dekoracje na ścianach mogą rozpraszać niektórych uczniów, a inni mogą nie radzić sobie z hałasem.*
- *Staranie by połączyć pracę z konkretnymi zainteresowaniami ucznia.*
- *Praca nad przetwarzaniem słów i nauka przy pomocy programów komputerowych w trosce o rozwijanie umiejętności pisania i czytania.*
- *Ochrona uczniów przed dręczeniem w czasie wolnym od zajęć i uświadomienie rówieśników o ich szczególnych potrzebach.*
- *Przyzwalanie na opuszczanie niektórych zajęć (takich jak sporty i zabawy / gry), których uczeń może nie rozumieć lub nie lubić; wspieranie ucznia w twórczych i grupowych zadaniach.*
- *Dopuszczanie u niektórych do obsesyjnego zachowania w nagrodę za pozytywny wysiłek.*
- *Konieczne będzie utrzymywanie bliskich kontaktów z rodzicami oraz z profesjonalistami (psychologiem szkolnym, terapeutą mowy i języka, pediatrą). Umożliwi to ścisłą kontrolę nad postępami dziecka w dziedzinie komunikacji, interakcji społecznych oraz nad jego sprawowaniem w szkole. Bardzo ważne jest również dzielenie się wnioskami na temat zachowania dziecka i zidentyfikowanych źródeł negatywnych lub kłopotliwych wydarzeń. Inni profesjonaliści również mogą się okazać pomocni przy określeniu konkretnych narzędzi pracy²⁵.*

5. Świry, dziwadła i zespół Aspergera, czyli list 13-letniego chłopca z ZA do nauczycieli wychowania fizycznego

W pracy pedagoga / oligofrenopedagoga wielokrotnie moja „dusza łkała”, widząc niewłaściwą postawę osób dorosłych względem dzieci. Szczególnie bliskie mojemu sercu są dzieci z różnego rodzaju zaburzeniami zachowania, z zaburzeniami rozwojowymi, zaburzeniami psychicznymi. Na zewnątrz są to piękne dzieci, które wyglądem fizycznym w niczym nie odbiegają od swoich koleżanek

²⁵ <http://niegrzecznedzieci.org.pl/asperger/specjalnie-dla-nauczycieli-i-terapeutow/autyzm-i-zespol-aspergera-jak-radzic-sobie-z-organizacja-klasy/> [dostęp: 15.11.2016].

i kolegów. A jednak ich zachowanie wyraźnie różni się i jest powodem okazywanego im braku zrozumienia, a co za tym idzie przypisywaniem złośliwości, niewychowania, niegrzeczności, lenistwa, agresji (tej przemyślanej, nastawionej na cel skrzywdzenia innych, w tym samych nauczycieli). To tak, jakby ta grupa dzieci miała już od początku swojej przygody edukacyjnej postawić sobie za cel utrudnienie życia swoim nauczycielom. Tak jednakże nie jest. Przede wszystkim należy jasno określić przyczynę trudności ucznia, którą w tym przypadku jest zaburzenie rozwojowe, nie zaś zła wola samego ucznia. Takiego dziecka nie można osądzać i przypisywać łatek łobuziaka, pozostawiać samemu sobie, karać czy nawet wydaląc z placówki, gdy repertuar kar nie działa. Każde dziecko ma prawo do wysłuchania go, poważnego traktowania, pochylecia się nad jego uczuciami, niezmuszania do robienia rzeczy, których nie potrafi (a nie „nie chce”!), ma prawo do szacunku, akceptacji i organizowania sytuacji edukacyjnych w bezpieczny dla niego sposób, uwzględniający specyfikę jego funkcjonowania. Drodzy Nauczyciele, chyląc czoła Waszym niełatwym wszak zadaniom zawodowym, proszę: słuchajcie i usłyszcie swoich uczniów, oni często sami podpowiedzą Wam, jakie są ich problemy i potrzeby! Poznajcie ich zainteresowania, one kluczem do sukcesu w nawiązaniu relacji, ale także do ułożenia systemu motywacyjnego.

Poniżej załączam list jednego z uczniów z ZA do nauczycieli:

Wszystko, co mogę powiedzieć, to proszę, nie torturujcie nas. Jeżeli wiecie, że ktoś ma ZA albo dyspraksję, to naprawdę ma kłopoty z Waszym przedmiotem. (...) Proszę, przyjmijcie do wiadomości, że jeśli zmusicie kogoś do udziału w sportach zespołowych nie zmienicie go nagle w osobę towarzyską i skoordynowaną. W rzeczywistości myślenie, że coś może sprawić, że osoba z ZA nagle przestanie mieć problemy ze społeczną interakcją, jest głupie. To tak jakby niewidomemu trzymać książkę przed nosem z nadzieją, że jeżeli robisz to wystarczająco długo, to on nagle odzyska wzrok. (...) Autystyczne spektrum zaburzeń to uznana niepełnosprawność, a te problemy to jej część. To fundamentalna część tego, kim jesteśmy, więc proszę, postarajcie się zrozumieć i pomóżcie nam w sposób w jaki możecie. (...) Ludzie z ZA są często bardzo dobrzy w sportach indywidualnych, takich jak bieganie (pamiętasz Forresta Gump), wspinaczka – tak naprawdę wszystko, co nie pociąga za sobą współdziałania z innymi²⁶.

6. Nie ocenijaj – współpraca z rodzicami

Dla prawidłowego wsparcia dziecka z ZA konieczna jest współpraca nauczycieli z jego rodzicami. Wspólny, spójny system motywacyjny przygotowany indywidualnie dla każdego dziecka, w oparciu o nagrody, konsekwencje (rozumiane przede wszystkim jako brak nagrody) oraz zainteresowania dziecka jest bardzo

²⁶ Cyt. za: L. Jackson, Świry, dziwadła i zespół Aspergera, Warszawa 2005, s. 96–97.

ważnym elementem sukcesu w ograniczaniu zachowań niepożądanych oraz kształtowaniu właściwych. Należy pamiętać, że ocena społeczna zachowań dziecka, które wynikają z jego zaburzenia, dotyka również jego opiekunów. Rodziców nie wolno atakować, obarczać winą za zachowanie dziecka. Należy pamiętać, że problemy dziecka wynikają z niepełnosprawności, z zaburzenia rozwojowego, jakim jest zespół Aspergera, a nie ze złej woli, braku zainteresowania dzieckiem, nieodpowiednich wpływów wychowawczych, ignorowania potrzeb i problemów dziecka. Rodzic oceniany, krytykowany przez nauczycieli może być również odbierany w ten sam sposób przez innych rodziców. Jednym z nadrzędnych celów wszystkich stron – nauczycieli, rodziców dziecka z ZA oraz innych rodziców – powinny być działania służące integrowaniu środowiska klasowego. Z pewnością nie jest to łatwe zadanie, jednak tylko wtedy możliwa będzie jak najbardziej efektywna pomoc wszystkim dzieciom, nie tylko z ZA. Wszak wszyscy uczniowie z klasy mają szansę uczyć się w naturalny sposób empatii i tolerancji dla osób niepełnosprawnych. Dobrą praktyką jest prowadzenie zeszytu korespondencji z rodzicami. Zeszyt jednak nie powinien służyć wpisom o charakterze uwag czy krytyki dziecka / rodzica. Wszelkie opisane zdarzenia, a zwłaszcza te niepożądane, powinny być poprzedzone dobrą informacją, dostrzeżeniem mocnych stron dziecka, nie powinno dochodzić do skupiania się tylko nad tym, co złego się wydarzyło. Dla rodzica te słowa docenienia starań jego dziecka są niezwykle ważne i cenne, motywują go do dalszej pracy. Istotne również jest, aby system motywacyjny stosowany był nie od czasu do czasu, ale codziennie. Aby doceniać nie tylko efekt, ale przede wszystkim najmniejsze starania, chęć podjęcia pracy ze strony dziecka. Początkowo motywatory muszą być stosowane bardzo często, tak aby dziecko miało możliwość odniesienia sukcesu, aby inni uczniowie mogli zobaczyć w nim dziecko kreatywne, a nie niegrzeczne. Dziecko z ZA powinno doświadczać tego, iż ma szansę zapracować na swój sukces, że jest on dla niego osiągalny. Nie wolno stosować tych samych kryteriów sukcesu dla wszystkich członków klasy, w myśl zasady „sprawiedliwie to nie zawsze znaczy po równo”. Dziecko z problemami np. w obszarze sprawności motorycznej być może nigdy nie miałoby szansy „zabłysnąć” na lekcji wychowania fizycznego, gdyby nie nauczyciel i stworzona przez niego sytuacja edukacyjna umożliwiająca mu zaspokojenie potrzeby samo-realizacji, która motywuje do dalszego działania. O tym, czy inni rodzice mają wiedzieć o diagnozie dziecka z ZA, decyduje sam rodzic tegoż dziecka. Z jednej strony wspaniale byłoby móc podzielić się tą informacją ze wszystkimi rodzicami i liczyć na ich zrozumienie, a być może nawet wsparcie, z drugiej jednak strony należy pamiętać, że ludzie różnią się poziomem akceptacji i tolerancji. Niezbywalnie natomiast należy dokładać wszelkich starań, aby nie dopuścić do stygmatyzowania zarówno dziecka z ZA, jak i jego rodziców²⁷.

²⁷ A. Borkowska, op. cit., s. 75–77.

7. Podsumowanie

*Jeśli otrzymałeś czegoś więcej niż inni
w postaci zdrowia, uzdolnień, energii,
sukcesów, radosnego dzieciństwa,
harmonijnej atmosfery domowej
– nie traktuj tego jako oczywiste.
Należysz do ludzi szczęśliwych,
a zatem powołany jesteś,
aby wiele ofiarować innym.
Albert Schweitzer²⁸*

Celem niniejszej pracy było nie tylko przybliżenie problemów, z jakimi zmagają się osoby z ZA, ale także ogromu możliwości tkwiących w tychże osobach. Wszystko zależy od tego, czy napotkają na swojej drodze ludzi, którzy potrafią patrzeć i słuchać oraz dostrzec w dziecku z ZA olbrzymi potencjał, a nie tylko objawy zaburzenia rozwojowego. Pozyskiwanie wiedzy na temat tego zaburzenia jest bezcenne dla wszystkich ludzi, zwłaszcza zaś dla rodziców, nauczycieli, pedagogów, terapeutów. Wszak nie ma nic wzniosłego w wynoszeniu na piedestał niepełnosprawności, natomiast sztuką wielką jest dostrzeganie mocnych stron tam, gdzie na pozór ich nie widać. Nauczanie i wychowywanie to nie tylko znajomość merytoryczna przedmiotów, to przede wszystkim wielka sztuka budowania relacji z drugim człowiekiem, to umiejętność doboru metod adekwatnych do potrzeb każdego ucznia, tworzenia takich sytuacji edukacyjnych, które umożliwią osiągnięcie sukcesu każdemu uczniowi. Warto pamiętać, że duża część osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (zgodnie z klasyfikacją DSM-V) to osoby posiadające ponadprzeciętne umiejętności. Drogi Nauczycielu – może to właśnie w Twojej klasie jest przyszły geniusz, pozwól mu rozwinąć skrzydła, bądź wyrozumiały, gdy ciągle gada, dopytuje, przeszkadza. Wszak *mimo trudności w życiu społecznym, sawanci wykazują genialne zdolności w takich dziedzinach, jak:*

- **matematyka** – potrafią dokonać ogromnych wyliczeń rachunkowych, odtworzyć długi ciąg liczb, precyzyjnie odmierzyć czas, podać dzień tygodnia, jaki przypadał konkretnej dacie;
- **muzyka** – dysponują talentami kompozytorskimi, potrafią bezbłędnie odtworzyć z pamięci zasłyszany wcześniej utwór, są wirtuozami gry na fortepianie czy innych instrumentach muzycznych;
- **plastyka** – prezentują niezwykle zdolności manualne i wizualne; bywają genialnymi malarzami i rzeźbiarzami,

²⁸ http://www.nowinylekarские.ump.edu.pl/uploads/2008/5/399_5_77_2008.pdf [dostęp: 19.11.2016].

- **lingwistyka** – prezentują genialne zdolności językowe, uczą się z niewiarygodną szybkością gramatyki i słów języków obcych, sprawnie komunikują się nawet w kilkunastu językach świata; czasami niezwykle zdolności lingwistyczne i opanowanie obcego języka może mieć charakter „pamięci bez pojmowania”²⁹.

Spotkanie z drugim Człowiekiem, zwłaszcza z osobą niepełnosprawną, to wielki dar. Tylko od nas zależy, jak go wykorzystamy. *Wszystko zależy od tego, jak widzisz rzeczywistość. (...) Kiedy zrozumiesz, w jaki sposób myślą i jak pojmują świat, to, co wydaje się skazą, pewnego dnia może okazać się talentem lub szczególnym darem*³⁰.

Bibliografia

Attwood T., *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Gdańsk 2015.

Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna*, Poznań 2006.

Borkowska A., *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*, Gdańsk 2010.

Godwin Emmos P., McKendry Anderson L., *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*, Warszawa 2007.

Grand C., *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2012.

Jackson L., Świry, dziwadła i zespół Aspergera, Warszawa 2005.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2015 poz. 1113).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. 2015 poz. 843).

Netografia

<http://www.fecwis.org/artykul/psychoterapia-w-rehabilitacji-dzieci-z-autyzmem>

<http://savant.org.pl/kryteria-diagnostyczne/kryteria-diagnostyczne-zespo%C5%82u-aspergera/165-kryteria-diagnostyczne-zespo%C5%82u-aspergera-wg-icd-10>

<http://www.grotowska.org.pl/fascynujace-umysly-sawanci/>

<https://adhd.org.pl/index.php/za-co-to-jest/123-artykuy-aktualne/151-zespo-aspergera-a-zachowania-agresywne>

<http://niegrzecznedzieci.org.pl/asperger/specjalnie-dla-nauczycieli-i-terapeutow/autyzm-i-zesp%C5%82u-aspergera-jak-radzc-sobie-z-organizacja-klasy/>

http://www.nowinylekarskie.ump.edu.pl/uploads/2008/5/399_5_77_2008.pdf

²⁹ <http://www.grotowska.org.pl/fascynujace-umysly-sawanci/> [dostęp: 17.11.2016].

³⁰ P. Szatmari, cyt. za: A. Borkowska, op. cit., s. 10.

Monika Stachowicz-Piotrowska
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

KULTURA I KLIMAT SZKOŁY W PROFILAKTYCE ZACHOWAŃ AGRESYWNO-PRZEMOCOWYCH UCZNIÓW

SCHOOL CULTURE AND ATMOSPHERE IN THE PREVENTION OF AGGRESSIVE AND VIOLENT BEHAVIORS OF STUDENTS

Streszczenie: Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na dwie niezwykle ważne kategorie rozważań zarówno teoretycznych, jak i empirycznych związanych ze szkołą, a mianowicie kulturę i klimat szkoły. Ważność tych kategorii badawczych podkreślam szczególnie w kontekście badania zjawisk problemowych występujących w szkołach, szczególnie zachowań agresywno-przemocowych uczniów, w tym cyberprzemoc, a także inne zachowania stanowiące psychiczno-emocjonalne zagrożenie dla poczucia bezpieczeństwa uczniów. Kultura i klimat szkoły to znaczące elementy zarówno dla procesów wychowania, socjalizacji, kształcenia, jak i całego funkcjonowania placówki.

Abstract: In this article two important aspects, both from the theoretical and empirical research perspectives regarding school, i.e. school culture and school climate are presented. Importance of these two aspects is emphasized in the context of problems in school, especially aggressive and violent behaviors of students, including cyber violence and other behaviors which are psycho - emotional threats to the sense of safety of students. School culture and climate are significant for upbringing, socialization, education, and the all processes occurring at school.

Słowa kluczowe: szkoła, kultura szkoły, klimat szkoły, zachowania agresywno-przemocowe, poczucie bezpieczeństwa

Keywords: school, school culture, school climate, aggressive and violent behaviors, sense of safety

Wprowadzenie

Szkoła pełni trzy podstawowe funkcje: dydaktyczną, wychowawczą oraz opiekuńczą. Zatem jej podstawowe zadania skupiają się wokół przekazywania wiedzy, kształtowania kompetencji umożliwiających poznawanie i rozumienie świata, jak również kształtowania postaw, rozwijania zainteresowań, wspomagania rozwoju społecznego i moralnego uczniów / wychowanków. Dla nauczycieli zaś szkoła jest miejscem pracy, organizacją, swoistym środowiskiem współistnienia wielu osób, powiązanych ze sobą różnego rodzaju formami zależności.

To, jaka powinna być szkoła, jakie zadania musi wypełniać, jak powinna być zarządzana, szczegółowo regulują przepisy prawa oświatowego. Formalnie więc istnieją kryteria pozwalające na obiektywną ocenę stanu organizacji i funkcjonowania szkoły – jako placówki oświatowej. Trudniej jednak ocenić, czy nawet tylko wskazać, faktyczny stan i stopień realizacji podstawowych zadań i funkcji szkoły. One bowiem realnie różnicowane są w zależności od konkretnych i indywidualnych osób oraz relacji między nimi.

Szkoła jako instytucja, placówka, organizacja jest obiektem badań pedagogicznych, zarówno jakościowych, jak i ilościowych, ujmujących całość życia szkoły i/ lub wybrane jego fragmenty. Tego typu analizy rozpatrują szkołę w kategoriach jej kultury oraz tzw. klimatu. W badaniach dotyczących klimatu szkoły czy kultury organizacyjnej szkoły, jak podaje Beata Adrjan, częściej analizuje się wybrane elementy niż całość obrazu szkoły. Według M. Karkowskiej *Szkoła jest miejscem, które ma, obok funkcji oficjalnych, „drugie życie„ ukryte pod warstwą formalnych celów, wydarzeń i wypowiedzi*¹. Ważność kategorii kultury szkoły podkreśla B. Śliwerski we fragmencie recenzji książki B. Adrjan *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, pisząc, iż: *kultura organizacyjna szkoły niewątpliwie w zasadniczy sposób wpływa na działanie tej instytucji, jest czynnikiem, bez którego nie mogłaby funkcjonować żadna placówka czy organizacja, dlatego poznawanie zagadnień związanych z kulturą organizacyjną jest tak ważnym zadaniem*².

Niniejszy artykuł jest próbą ukazania, czym jest kultura i klimat szkoły w odniesieniu do profilaktyki zachowań agresywno-przemocowych uczniów. Innymi słowy: wskazaniem czynników, nad którymi warto w szkołach pracować w celu podnoszenia jakości i wzmocnienia skuteczności procesów edukacyjnych.

Zachowania agresywno-przemocowe uczniów w szkole

O zachowaniach agresywno-przemocowych uczniów mówi się w odniesieniu do różnego typu form zachowań krzywdzących i naruszających godność drugiego człowieka, a także wykraczających poza powszechnie przyjęte normy współżycia społecznego. Zgodnie z definicjami psychologów agresja to świadome, zamierzone działanie, mające na celu wyrządzenie komuś szeroko rozumianej szkody, zaś przemoc to zachowanie, w którym strona agresywna wykorzystuje swoją przewagę nad ofiarą³. Wyniki badań nad agresją i przemocą w szkole, realizowanych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz CBOS dla programu „Szkoła bez Przemocy”, pokazują, że w ostatnich latach zjawisko to znacząco nie wzrasta,

¹ M. Karkowska, cyt. za: B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków, Impuls, 2011, s. 60.

² B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit.

³ A. Komendant-Brodowska, *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań. Analizy IBE/01/2014*, Warszawa 2014, s. 7. (<http://www.ibe.edu.pl/pl/publikacje/analizy-ibe>, [dostęp: 12.03.2017]).

a nawet nieco zmniejszyła się liczba wybranych aktów przemocy wśród uczniów. Te same jednak badania wykazały, że lekko wzrosła przemoc werbalna, relacyjna i wymuszenia o charakterze niematerialnym. Wzrósł także odsetek uczniów klas V i VI szkoły podstawowej doświadczających dręczenia ze strony rówieśników oraz odsetek uczniów przyznających się do dręczenia innych⁴. Ponadto w ostatnich latach ujawniają się wśród młodych ludzi inne przejawy agresji i przemocy, stanowiące następstwo rozwoju technologii informacyjnych, należące do tzw. cyberprzemocy. Zachowania te polegają m.in. na nękanii, dokuczaniu, obrażaniu, zastraszaniu, ośmieszaniu ofiary za pomocą telefonu komórkowego czy Internetu. Tego rodzaju zachowania są trudniejsze do wykrycia przez nauczycieli i wychowawców. Jak podają autorki poradnika dla nauczycieli: *obecnie część uczniów skutecznie prześladowuje swoich rówieśników nie na terenie szkoły, lecz w Internecie. Większa anonimowość daje poczucie bezkarności*⁵. Destrukcyjny wpływ cyberprzemocy wiąże się z tym, że ofiara nie wie, przez ile osób jest prześladowana, a doświadczane przez nią prześladowania trwają ciągle. Jednym ze sposobów radzenia sobie z problemem agresji i przemocy elektronicznej na gruncie szkoły jest wdrażanie szkoleń dla nauczycieli, dotyczących problematyki nowych mediów i ich znaczenia w życiu młodych ludzi, jak również „kulturowych wzorców ich używania”. Celem takich szkoleń byłoby podnoszenie kompetencji nauczycielskich w zakresie pozytywnego wykorzystania mediów w procesie wychowania i komunikowania się z uczniami⁶. W ramach przeciwdziałania, jak również w ramach profilaktyki cyberprzemocy koniecznym wydaje się wzmocnienie kompetencji uczniowskich w zakresie bezpiecznego korzystania z nowoczesnych środków komunikacji. Równie ważne jest uaktualnianie wiedzy na temat zagrożeń związanych z Internetem.

Różnego rodzaju problemowe zachowania uczniów rzutują na poziom bezpieczeństwa danej szkoły, mierzony m.in. poprzez subiektywne poczucie bezpieczeństwa uczniów w placówce. Przykład mogą stanowić anonimowe badania, do których odwołuje się U. Dernowska, przytaczając słowa M. Dudzikowej: *we wszystkich typach szkół uczniowie bywają dziś świadkami bądź ofiarami agresji rówieśniczej (pobicia, kradzieże, wymuszenia, groźby) oraz mają kontakt z narkotykami. Posłużymy się przykładem rozległych badań, obejmujących blisko 47 tys. uczniów szkół Poznania, którzy w tym samym dniu równocześnie (...) odpowiadali anonimowo na pytania zamknięte. (...) Okazało się, że w szkole najbezpieczniej czują się uczniowie szkół średnich (...) oraz dzieci z klas III (...), potem uczniowie*

⁴ A. Borkowska, J. Szymańska, M. Witkowska, *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2012, s. 2. (www.ore.edu.pl), [dostęp: 12.03.2017]

⁵ Ibidem, s. 3.

⁶ J. Pyżalski, *Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań*, 2010. [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5412/1/Polscy-nauczyciele-i-uczniowie-a-agresja-elektroniczna%20\(1\).pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5412/1/Polscy-nauczyciele-i-uczniowie-a-agresja-elektroniczna%20(1).pdf), s. 16 [dostęp: 12.03.2017].

klas IV–VI (...). Najmniejsze poczucie bezpieczeństwa w szkole mają gimnazjaliści (...). Różnice są statystycznie istotne⁷.

Inne z kolei badania wykazały, że tak zwana atmosfera szkoły i poziom bezpieczeństwa stanowią dodatkowe kryterium wyboru danej placówki przez rodziców i dzieci. Badania przeprowadzone w szkołach podstawowych przez Instytut Badań Edukacyjnych dowiodły, że wśród trzech najważniejszych cech dobrej szkoły prawie 80% rodziców wskazało, że szkoła powinna być przede wszystkim miejscem bezpiecznym dla ich dzieci, czyli miejscem bez przemocy, alkoholu i narkotyków⁸.

Bezpieczeństwo to *całokształt przedsięwzięć, form oraz sposobów organizowania i kształtowania rzeczywistości otaczającej ludzi w celu zapewnienia im właściwych warunków funkcjonowania. Chodzi zarówno o wiedzę teoretyczną, jak i o działalność praktyczną*⁹. Tak rozumiane bezpieczeństwo dotyczy kształtowania zarówno odpowiednich warunków bezpieczeństwa fizycznego, jak i psychiczno – emocjonalnego. Wskazane w literaturze czynniki, które, jak dowiodły badania, sprzyjają budowaniu tzw. bezpiecznej i skutecznej szkoły, czyli środowiska sprzyjającego rozwojowi uczniów to: *spójność zasad, oczekiwań i konsekwencji w całej szkole,*

- *uznawane w całej szkole strategie rozwiązywania konfliktów i radzenia sobie z wyobcowaniem uczniów,*
- *wysoki poziom nadzoru we wszystkich sytuacjach i pomieszczeniach szkolnych,*
- *wrażliwość na różnorodność,*
- *panujące wśród uczniów silne poczucie utożsamiania, zaangażowania i więzi ze szkołą,*
- *wysoki poziom zaangażowania rodziców i całej społeczności,*
- *dobre wykorzystanie przestrzeni, tak aby nie była ona zatłoczona*¹⁰.

Czynniki te korespondują z czynnikami wyznaczającymi kulturę i klimat szkoły. Warto zwrócić uwagę, odwołując się do rozważań K. Ostaszewskiego, że szkoły, dla których wartość stanowią „klarowne zasady” oraz „uporządkowanie życia szkolnego”, mają określone oczekiwania wobec zachowań uczniów i nauczycieli. Takie jasne zasady to np.: *przestrzeganie porządku, dyscypliny, punktualności, zakazu stosowania przemocy, picia alkoholu, palenia papierosów, używania narko-*

⁷ M. Dudzikowa, cyt. za: U. Dernowska, Jak kultura? Typologie kultur organizacyjnych i rodzaje kultury szkoły, [w:] U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2015, s. 72.

⁸ A. Borkowska, J. Szymańska, M. Witkowska, *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole...*, op. cit., s. 3.

⁹ K. Koszewska, M. Taraszkiewicz (red.), *Sytuacje kryzowe w szkole*, Warszawa 2007, s. 17.

¹⁰ za: D. Deutsch Smith, *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, tom 2, Warszawa 2009, 186.

tyków. *Nieprzestrzeganie zasad łączy się w tych szkołach z konsekwencjami dyscyplinarnymi zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli*¹¹.

Kultura i klimat szkoły

K. Okulicz-Kozaryn podaje, że zgodnie z definicją badawczą przyjętą przez Instytut Psychiatrii i Neurologii, kultura szkoły – *to wspólne przekonania i wartości, które są „spoiwem” tworzącym ze szkoły jeden organizm. Wynikają one z określonego systemu społecznego i prawnego, wewnętrznej struktury szkoły, działań dyrektora i nauczycieli*¹². Tak rozumianą kulturę szkoły tworzą: *struktura szkoły, cechy socjo-demograficzne uczniów i nauczycieli,*

- *architektura, wyposażenie, oferta pozalekcyjna,*
- *przekonania, wartości,*
- *wzory zachowań,*
- *sposoby rozwiązywania problemów podzielane przez członków społeczności szkolnej*¹³.

B. Adrjan, odwołując się kolejno do definicji R. Lintona, A. Kłosowskiej i W. Burszty, pisze, że: *kultura szkoły jest układem wyuczonych zachowań i rezultatów zachowań (R. Linton). Jest sytuacją zastaną dla wszystkich wchodzących do szkoły, jest także efektem funkcjonowania ludzkiej społeczności (A. Kłosowska). Staje się sposobem życia, który jest własnością czy przymiotem różnych zespołów jednostek (W. Burszta)*¹⁴.

Kulturę szkoły można także rozumieć w takim ujęciu, w którym *staje się ona cechą stałą szkoły, systemem wzorów zachowań, norm i wartości oraz „sposobem życia” specyficznym dla każdej placówki*¹⁵. Według K. Pepper i L. H. Thomas [...] *każda szkoła ma swoją własną kulturę, która kształtuje klimat budowania i przesyłania ważnych informacji do nauczycieli i uczniów o tym, co jest ważne w ich środowisku*¹⁶. Zdaniem D. Katz i R. Kahn *Należy ją traktować jako pewien wytwór szkoły, coś, co wykształca każda organizacja a co jest trwalsze niż nastrój czy atmosfera i bardziej obiektywne niż klimat [...]*¹⁷.

¹¹ K. Ostaszewski, *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*, „Edukacja”, 2014, 1 (126), s. 18.

¹² K. Okulicz – Kozaryn, *Klimat i kultura szkoły...*, op. cit., s.2.

¹³ K. Okulicz-Kozaryn, *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, Warszawa, s. 2 [b.r.], [za:] www.ore.edu.pl [dostęp: 12.03.2017].

¹⁴ R. Linton. A. Kłosowska, W. Burszta, cyt. za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit., s. 12.

¹⁵ J. Szewczyk za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit, s.53

¹⁶ K. Pepper, L. H. Thomascytza: B. Adrjan, *Kultura szkoły...* op. cit, s. 53

¹⁷ D. Katz, R. Kahn, cyt. za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit, s. 54

Jak podaje K. Ostaszewski *na kulturę szkoły składają się podstawowe założenia, wartości i przekonania podzielane przez członków społeczności szkolnej*¹⁸. Zatem kultura szkoły to normy i wartości życia szkolnego, a także codzienność, której składniki stanowią: sfera podstawowych założeń, wartości, schematów interpretacji i ideologii¹⁹.

Tab. 1. Poziomy analiz kultury szkoły (jako przedmiotu badań) w ujęciu organizacyjnym

Poziom analiz	Stopień abstrakcji	Przedmiot badań
Pierwszy	Najmniej abstrakcyjny	Wytwory materialne i symboliczne: architektura budynku szkolnego, mundurki szkolne, struktura organizacyjna, utrwalone wzory zachowań, historie z życia szkoły, symbolika i rytuały.
Drugi	Bardziej abstrakcyjny	Pożądane wartości, normy, standardy i cele: oczekiwania szkoły wobec uczniów i nauczycieli, np.: przestrzegania standardów obyczajowych (dotyczących stosownego ubioru, nienoszenia biżuterii lub makijażu), wysokich osiągnięć szkolnych, współudziału uczniów w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły, uczciwej rywalizacji, nieużywania substancji psychoaktywnych, udziału w uroczystościach patriotycznych itd.
Trzeci	Najbardziej abstrakcyjny	Podstawowe przekonania, sposoby myślenia, przyjęte ideologie, często nieświadome założenia lub poglądy mające wpływ na organizację struktury szkoły i na jej aksjologię, np.: sądy o roli rodziców w wychowaniu (rodzice odpowiadają za wychowanie swoich dzieci, szkoła odpowiada za nauczanie), sądy o autorytecie nauczyciela (nauczyciele wiedzą lepiej niż uczniowie), o naturze ludzkiej (dzieci dzielą się na zdolne i niezdolne, dzieci są dobre z natury). Podstawowe przekonania, sposoby myślenia i przyjęte ideologie stanowią podstawę wyboru wartości, formułowania celów nauczania i wychowania, standardów oceny i oczekiwań wobec uczniów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Ostaszewski, *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*, „Edukacja”, 2014, 1 (126), s.16.

Poznanie kultury konkretnej szkoły oznacza poznanie aksjologicznych, poznawczych oraz symbolicznych kodów, jakimi posługują się nauczyciele, dyrektorzy, uczniowie i rodzice. To także zrozumienie zasad funkcjonowania i przekazywania wartości oraz kodów²⁰.

¹⁸ K. Ostaszewski, *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*, op. cit., s. 15.

¹⁹ Ibidem, s. 16.

²⁰ Ibidem, s.17.

Według K. Ostaszewskiego przykładem badań opisujących kulturę szkoły poprzez analizę elementów o najwyższym stopniu abstrakcji są badania B. Adrjan²¹. W badaniach tych kultura organizacyjna szkoły definiowana jest przez badaczkę, zgodnie z ujęciem E. Scheina, cytowanym za D. Tuohy jako: *wzorzec podstawowych założeń – wymyślonych, rozwiniętych lub odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się, jak radzić sobie z zadaniami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji – sprawdzonych w działaniu na tyle, by uznać je za odpowiednie, a tym samym przekazywanych nowym członkom jako właściwy sposób spostrzegania, myślenia i odczuwania w przypadku napotkania nowych zadań*²². B. Adrjan za podstawę teoretyczną badań przyjęła model kliniczny Edgara Scheina, ukazujący kulturę organizacyjną w postaci trzech poziomów: artefaktów, norm i założeń. *Każdy z wyodrębnionych poziomów symbolizuje inną warstwę kultury: od zewnętrznych, łatwo zauważalnych wytworów materialnych, językowych czy behawioralnych, do wewnętrznych, głęboko ukrytych założeń dzielonych przez Scheina na pięć grup*²³. Beata Adrjan w pracy własnej w efekcie niewielkich modyfikacji wyróżniła cztery grupy:

1. założenia dotyczące związku szkoły z otoczeniem,
2. założenia o naturze ludzkiej,
3. założenia dotyczące prawdy i czasu,
4. założenia dotyczące związków między ludźmi²⁴.

Analiza jednego z elementów tworzących kulturę szkoły, a mianowicie relacji uczniowskich w jednej ze szkół objętych badaniem, wykazała, że: *wśród życzeń uczniowskich dominują te o codzienność bez przemocy: „żeby w szkole się nie bili”, „żeby nie było przemocy”, „żeby w końcu był spokój”, „żeby nie psuli szkoły”. Są jednak uczniowie, dla których przemoc to dodatkowy walor szkoły: „kłopoty i konflikty sprawiają, że w szkole jest ciekawiej”, „najbardziej lubię, jak ktoś się bije w szkole”, „żeby każdego dnia były ekscesy”*²⁵. Oczywiście są to wybiórcze dane i nie oddają istoty całego badania szkoły. Niemniej jednak zwracają uwagę, iż życie codzienne szkoły jest elementem, który determinuje wzajemne relacje między uczniami w szkole oraz ich poczucie w niej. Jak widać w przytoczonych przykładach, uczniowie są świadomi tego, co się wokół nich dzieje. Mają także swoje własne, realne oczekiwania wobec szkoły i jej codzienności.

²¹ K. Ostaszewski, *Kultura szkoły...*, op. cit.

²² D. Tuohy cyt. za B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit., s. 63

²³ B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit., s. 62

²⁴ B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit., s. 62

²⁵ Ibidem, s. 192

Kultura szkoły ściśle łączy się z klimatem. O kategorii klimatu szkoły B. Adrjan wypowiada się następująco: *sformułowanie „klimat szkoły” jest dość nieprecyzyjne, ale wiele dziedzin wiedzy chętnie z tej kategorii korzysta, m.in. prakseologia, psychologia społeczna, teoria zarządzania oraz, coraz chętniej, pedagogika, szczególnie pedagogika resocjalizacyjna*. Zdaniem autorki zarówno pojęcie „kultura”, jak i „klimat” pozwalają spojrzeć na szkołę od środka: *klimat, bo wpływa na zachowania uczestników organizacji, a kultura, bo jest wzorcem zachowań wytwarzanych w tej organizacji i przekazywanych jej członkom*²⁶.

Klimat szkoły definiowany jest przez L. Pytkę jako *zbiór subiektywnie postrzeganych cech, sytuacji, zdarzeń*²⁷ albo też jako *wypadkowa subiektywnych odczuć członków organizacji*, według M. Bratnickiego i M. Wyciślaka.²⁸ Samo pojęcie naukowe klimatu pojawiło się w naukach pedagogicznych już w latach 60. *Jakob W. Getzels i Herbert A. Thelen odwołali się do koncepcji Lewina, opisując właściwości grupy klasowej. Stworzyli oni konstrukcję teoretyczną wyjaśniającą, co się dzieje w klasie. Opisywali, że czynniki społeczne i psychologiczne, oddziałując na siebie, wyznaczają zachowanie w klasie i kształtują określony jej klimat*²⁹

W Polsce na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych badania klimatu prowadził Andrzej Janowski. Skupił się on na badaniu klimatu w drużynach harcerskich i – wzorując się na nich – na badaniu stylu kierowania klasą³⁰. Głównym zainteresowaniem badacza były efekty, jakie pojawiają się w grupie, a konkretnie w drużynie harcerskiej i w klasie, na skutek oddziaływania stylu autokratycznego i demokratycznego³¹.

W odniesieniu do szkół klimat jest czymś, co pozwala odróżnić jedną placówkę od drugiej, na zasadzie różnic panującej w nich atmosfery, którą tworzą specyficzne właściwości osób, sytuacji, otoczenia, inaczej: środowiska. Krzysztof Konarzewski wyróżnił kategorię klimatu klasy, nazywając tak *wszystkie reguły pracy i życia w oddziale, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych*³².

Przykładem tzw. szczegółowej definicji klimatu jest definicja L. Pytki, określająca klimat jako: *zbiór subiektywnie postrzeganych przez wychowanków i wychowawców charakterystycznych cech, sytuacji, zdarzeń, będących względnie trwałymi*

²⁶ B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op.cit. s. 41.

²⁷ L. Pytka, cyt. za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit. s. 42.

²⁸ M. Bartnicki, M. Wyciślak, cyt. za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit, s. 46.

²⁹ cyt. za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op.cit., s. 43.

³⁰ B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op.cit. s.43.

³¹ B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op.cit. s.43.

³² K. Konarzewski, cyt. za; B. Adrjan, *Kultura szkoły...* op. cit, s. 45.

*skutkami jego funkcjonowania*³³. Podobnie interpretują klimat Mariusz Bratnicki i Mirosław Wyciślak, nazywając go *zbiorem subiektywnie spostrzeganych cech organizacji, które są skutkiem funkcjonowania organizacji*³⁴).

Bardziej precyzyjnie pojęcie to ujmuje Mara W. Allodi, zawężając je do klimatu klasy, który według niej jest: *mediatorem pomiędzy zmiennymi (środowiskiem fizycznym, aspektami organizacyjnymi, charakterystyką nauczyciela i charakterystyką ucznia), i jest ukształtowany przez interakcje pomiędzy uczniami i pomiędzy nauczycielem a uczniami. Klimat jest wypadkową orientacji, jakości i ilości interakcji i interkomunikacji i oddziałuje na satysfakcję uczniów, ich obraz siebie i procesy uczenia się*³⁵.

Z kolei Heinz G. Holtappels i Ulrich Meier ujmują klimat *jako całość zbudowaną z dwóch elementów: kultury procesu dydaktycznego i klimatu społecznego. Na kulturę procesu dydaktycznego składa się jakość pomieszczeń szkolnych, powiązanie treści nauczania z życiem, orientacja na ucznia w procesie nauczania i nacisk kładziony na wyniki. Klimat społeczny to: zaangażowanie nauczycieli, restrykcyjność, współdecydowanie, relacje uczeń – uczeń i etykietyzacja*³⁶.

Wspomniany wyżej Lesław Pytka wyodrębnia trzy wymiary klimatu, rozumianego jako klimat społeczny instytucji opiekuńczej, wychowawczej i korekcyjnej. Te trzy wymiary to: stosunki interpersonalne, nastawienie kadry pedagogicznej i porządek organizacyjny. Wyprowadzając na ich podstawie wskaźniki klimatu społecznego dla różnego typu środowisk. Wskaźniki wyróżnione dla społeczności szkolnych to:

1. *stosunki interpersonalne: zaangażowanie, spójność, pomoc nauczycielska;*
2. *rozwój osobisty: ukierunkowanie na osiągnięcia, współzawodnictwo;*
3. *system organizacyjny: porządek i organizacja, jasność reguł, kontrola*³⁷

Lesław Pytka *podkreśla zwrotną zależność klimatu na zachowania członków instytucji oraz to, że klimat, będąc wypadkową tych zachowań i struktury formalnej instytucji, wpływa bezpośrednio na efektywność procesu wychowawczego*³⁸, co przedstawia rysunek.

³³ L. Pytka, cyt. za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op.cit. s. 46.

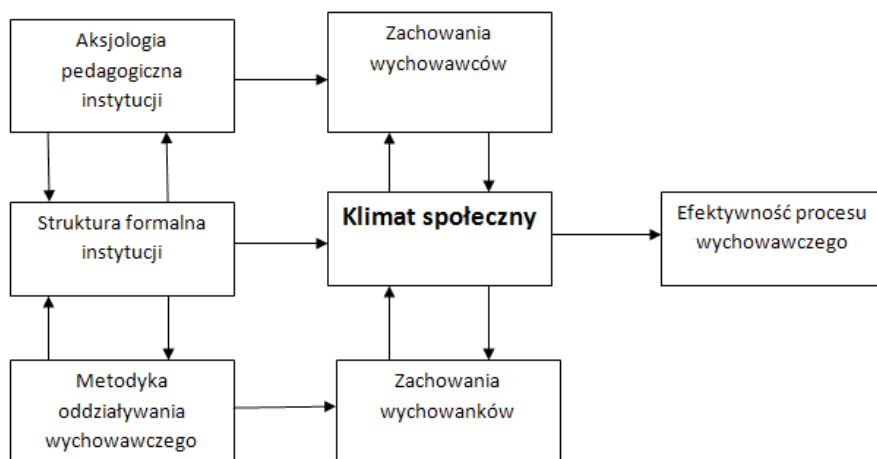
³⁴ M. Bratnicki, M. Wyciślak, cyt. za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op.cit. s. 46.

³⁵ M. W. Allodi, cyt. za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op.cit., s. 46

³⁶ H. G. Holtappels, U. Meier cyt. za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit. s.47

³⁷ L. Pytka, za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit. s.47

³⁸ cyt. za: B. Adrjan op. cit. s. 47-48.



Rys. 1 Klimat społeczny a inne zmienne określające skuteczność procesu wychowawczego instytucji

Źródło: L. Pytka, za: B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011, s. 48.

J. Tatarowicz – w oparciu o model L. Pytki – wyróżnił dwa elementy klimatu społecznego właściwe instytucjom opiekuńczym, wychowawczym i korekcyjnym, a mianowicie: działania pojedynczego członka (takie jak zachowania wychowawców, zachowania wychowanków) oraz strukturę formalną organizacji³⁹.

Z kolei K. Okulicz-Kozaryn przytacza definicję klimatu przyjętą na potrzeby badań Instytutu Psychiatrii i Neurologii, w myśl której: *klimat szkoły odnosi się do tego, jak nauczyciele i uczniowie spostrzegają środowisko swojej działalności (pracy lub kształcenia się) i jak ta percepcja wpływa na ich zachowania (pracę lub kształcenie się). Klimat szkoły jest więc rzeczywistością psychologiczną – zależy od percepcji zjawisk. Na klimat szkoły najczęściej składa się percepcja relacji międzyludzkich:*

- nauczyciel – uczeń,
- nauczyciel – nauczyciel,
- nauczyciel – rodzice,
- zaangażowanie nauczycieli, uczniów i rodziców w życie szkoły,
- poczucie więzi ze szkołą,
- obciążenia, stres w szkole⁴⁰.

³⁹ J. Tatarowicz, za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit., s. 48

⁴⁰ K. Okulicz – Kozaryn, *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, ORE, s.2, <http://www.ored.edu.pl> [dostęp 19.03.2017].

Rozważania teoretyczne oraz wyniki badań nad klimatem szkoły mają na celu określenie, jaki on jest lub jaki powinien być. B. Adrjan przywołuje między innymi badania L. Pytki, w których, jak podaje autorka, określił on, że najbardziej pożądanym klimatem społecznym jest klimat terapeutyczno-wychowawczy, zogniskowany na zaspokajaniu potrzeb wychowanków. Jako mniej korzystny ocenił klimat kontrolująco-opiekuńczy, skupiony na kontroli zachowań i ładzie zewnętrznym, a za najmniej pożyteczny uznał klimat kontrolująco-restrykcyjny, wymuszający przede wszystkim przestrzeganie zewnętrznej dyscypliny i regulaminu⁴¹.

Z kolei T. Gołaszewski opisał klimat sprzyjający identyfikacji ze szkołą i klimat identyfikację utrudniający. *Autoidentyfikację charakteryzuje przewaga emocji pozytywnych, niewystępowanie sytuacji konfliktowych, zasadnicza zgodność celów i motywacji wypełniania obowiązków szkolnych, unikania zachowań represyjnych, przewaga nagród nad karami, sprawiedliwość wobec wszystkich uczestników społeczności szkolnej oraz przewaga więzi osobowych, bezpośrednich i nieformalnych. Przeciwny mu klimat, utrudniający autoidentyfikację ze szkołą, cechuje przewaga emocji negatywnych, występowanie sytuacji konfliktowych (stałe napięcie nerwowe), niezgodność celów i sprzeczne motywacje spełniania obowiązków szkolnych, występowanie zachowań represyjnych, przewaga kar nad nagrodami, protekcjonizm oraz przewaga więzi rzeczowych, pośrednich i sformalizowanych*⁴².

Kolejny badacz, Krzysztof Konarzewski opisał typy klimatów klas, opierając się na dwóch opozycjach. *Pierwsza odnosiła się do uczuciowego kolorytu interakcji zachodzących między nauczycielem a uczniami opozycja: klimat ciepły – klimat zimny; druga dotyczyła rozkładu władzy w klasie opozycja klimat autokratyczny – klimat demokratyczny. Skrzyżowanie obu wymiarów pozwalało wyróżnić cztery rodzaje klimatu*⁴³:

1. *autokratyczno-życzliwy, czyli klimat bezosobowego profesjonalizmu;*
2. *demokratyczno-życzliwy, czyli klimat interpersonalnej zgody;*
3. *autokratyczno-wrogi, czyli klimat instytucjonalnego porządku;*
4. *obojętnego leseferyzmu.*⁴⁴

Można zatem twierdzić, że tzw. pożądaný klimat czy dobry klimat to takie warunki, które sprzyjają rozwojowi, wzajemnemu porozumiewaniu się, osią-

⁴¹ L. Pytka, cyt. za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit, s. 49.

⁴² T. Gołaszewski, cyt. za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit, s. 48.

⁴³ K. Konarzewski, cyt. za: B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit, s. 50

⁴⁴ B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit, s. 50

ganiu celów zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych. To taka atmosfera placówki, w której wszystkie podmioty czują się dobrze i bezpiecznie, a wzajemne relacje opierają się na poszanowaniu indywidualnych i zespołowych praw oraz reguł.

K. Ostaszewski przywołuje badania, w których analizowano wybrane elementy kultury szkoły, wskazując czynniki związane z mniejszym nasileniem zachowań ryzykownych. Zgodnie z tym, co podaje autor, elementy te to: nauczycielskie postawy troski i zaangażowania wobec uczniów⁴⁵, zaangażowanie całej szkoły w osiągnięcie przez uczniów postępów w nauce⁴⁶, dążenie szkoły i nauczycieli do opanowania i zrozumienia przez uczniów materiału nauczania⁴⁷ oraz pomoc w nauce oferowana uczniom przez szkołę⁴⁸. Zatem, jak wykazały badania, czynnikami chroniącymi przez zachowaniami ryzykownymi są zarówno postawy troski i zaangażowania, jak i przypisywanie dużej wartości nauce i osiągnięciom szkolnym oraz obowiązywanie jasnych zasad i norm nieakceptowania zachowań antyspołecznych. Jak podaje K. Ostaszewski, powołujący się na wyniki badań D. DeWita i innych, *wspólnym dla kultury i klimatu czynnikiem chroniącym jest wzajemne zaufanie i szacunek w relacjach nauczyciel – uczeń*⁴⁹. Stąd niewątpliwym wyzwaniem edukacyjnym jest m.in. budowanie prawidłowych relacji społecznych w oparciu o dialog, zrozumienie, otwartość na drugiego człowieka.

Obok czynników chroniących, wyróżnia się także czynniki ryzyka ujawniania się agresji i przemocy w szkole. Czynniki te na podstawie wyników badań zespołu J. Surzykiewicza opublikowanych w 2000 roku, podają A. Borkowska, J. Szymańska i M. Witkowska⁵⁰ Zestawienie w formie tabelarycznej zaprezentowane zostało poniżej.

Splot wskazanych wyżej czynników powoduje, że szkoła staje się dysfunkcyjna, a pojawiające się zachowania agresywno-przemocowe i inne zachowania problemowe uczniów stanowią reakcję na to, co dzieje się w ich otoczeniu.

⁴⁵ M. Shann, za: K. Ostaszewski *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*, op. cit., s. 21.

⁴⁶ P. Aveyard, W. Merkhams, E. Lancashire, A. Bullock, C. Macartur, K. Cheng, H. Daniels, za: K. Ostaszewski *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*, op. cit., s. 21.

⁴⁷ D. DeWit, K. Karioja, L. Akst, B. Beneteau, S. Bollenbach, K. Braun, R. Caverson, W. DeMarco, D. Walker, za: K. Ostaszewski *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*, op. cit., s. 21.

⁴⁸ K. Barnes, S. Bryand, C. de Wet; G.R. Mayer, za: K. Ostaszewski *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*, op. cit., s. 21.

⁴⁹ cyt. za: K. Ostaszewski *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*, op. cit., s. 22.

⁵⁰ J. Surzykiewicz, za: A. Borkowska, J. Szymańska, M. Witkowska, *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa, 2012, s. 9 [dostęp 19.03.2017].

Tab. 2. Elementy kultury uczenia się i klimatu szkoły korelujące z agresją i przemocą w szkole

Czynniki ryzyka obecne w klimacie szkoły:	
Klimat fizyczny:	<ul style="list-style-type: none"> • niekorzystna lokalizacja szkoły, • brudne, zaniedbane budynki i otoczenie, • zniszczony, niesprawny sprzęt, • „bezpańskie” pomieszczenia, • duża szkoła, • przeładowane klasy.
Klimat społeczny:	<ul style="list-style-type: none"> • negatywna, bierna rola dyrektora, • chaos organizacyjny, • bezosobowe relacje nauczyciel – uczeń, • brak przejrzystych oczekiwań szkoły i jasnych zasad dyscypliny, • brak ujednoliconego i jasnego dla wszystkich systemu osiągnięć, • nadmierny rygor i restrykcje, • nieuwzględnianie interesów i oczekiwań uczniów, • uczniowie pozbawieni wpływu na tworzenie szkoły i jej reguł, • słaba komunikacja pomiędzy nauczycielami, uczniami i rodzicami, • odsuwanie rodziców od decydowania o sprawach szkoły, • brak pozytywnej tradycji szkoły, • brak ofert zajęć pozalekcyjnych, • niskie kompetencje i morale nauczycieli, • niskie kompetencje i morale uczniów.

Źródło: A. Borkowska, J. Szymańska, M. Witkowska, *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2012, s. 9, <https://www.ore.edu.pl> [dostęp 19.03.2017].

Kultura i klimat szkoły a zachowania agresywno-przemocowe uczniów

Badania określające związki pomiędzy kulturą szkoły a zachowaniami ryzykownymi, antyspołecznymi oraz zdrowiem psychicznym uczniów, jak podają badacze, prowadzone są na dużą skalę i z wykorzystaniem metod ilościowych. W badaniach M. Shann⁵¹ m.in. szukano związków między takimi elementami kultury szkoły, jak: normy i wartości dotyczące zaangażowania nauczycieli w sprawy

⁵¹ M. Shann, za; K. Ostaszewski, *Kultura szkoły...*, op. cit., s.19.

uczniów, współpraca oraz wzajemna pomoc wśród uczniów a zachowaniami antyspołecznymi uczniów (np. niszczeniem sprzętów szkolnych, stosowaniem przemocy rówieśniczej, używaniem substancji psychoaktywnych) oraz zachowaniami prospołecznymi, takimi jak np. pomaganie innym uczniom w nauce, w rozwiązywaniu problemów osobistych, udział w pracach i działaniach na rzecz szkoły. Wyniki tychże badań, wykazały, że: *najniższy poziom zachowań antyspołecznych i jednocześnie najwyższy poziom zachowań prospołecznych stwierdzono w szkole, w której dominowały postawy troski i zaangażowania wśród nauczycieli i uczniów. Była to jednocześnie szkoła przywiązująca dużą wagę do wartości nauki i osiągnięć szkolnych.* W innych badaniach zespołu Davida DeWita z roku 2002 analizowano związki kultury szkół średnich, odnosząc się do: wartości – stanu relacji społecznych panujących w szkołach; priorytetów – struktury celów i zadań szkoły; norm dotyczących niepożądanych zachowań uczniów a szerokim spektrum zachowań ryzykownych i zaburzeń zdrowia psychicznego u uczniów, w tym z używaniem substancji psychoaktywnych, wagarami, przemocą, zachowaniami antyspołecznymi i różnymi problemami zdrowia psychicznego. Analiza badań dowiodła, że: *kultura szkoły charakteryzująca się pozytywnymi relacjami społecznymi (wzajemnym szacunkiem i zaufaniem), celami kształcenia nastawionymi na zrozumienie materiału i dążenie do uzyskiwania najlepszych wyników oraz normami braku akceptacji dla zachowań antyspołecznych, wiąże się z poczuciem przynależności uczniów do społeczności szkolnej i wyższym poczuciem ich własnej wartości. Te zmienne z kolei przekładają się na mniejszą liczbę zachowań ryzykownych w szkole, a także na rzadsze występowanie symptomów zaburzeń zdrowia psychicznego (objawów depresji i lęku społecznego)*⁵². Inne badania, których przedmiotem były związki między kulturą i klimatem szkoły a występowaniem aktów przemocy i zachowań antyspołecznych wśród uczniów⁵³, przeprowadzono w Afryce Południowej wśród 900 uczniów. Kulturę i klimat szkoły mierzono za pomocą skali, która uwzględniała wybrane wymiary życia szkolnego: normy i zasady postępowania w szkole, wsparcie emocjonalne i społeczne, pomoc w nauce oraz szacunek dla innych religii i kultur. Oceniano także stan bezpieczeństwa w szkole na postawie liczby kradzieży, bójek, aktów wandalizmu, używania narkotyków i noszenia broni. Przemoc w szkole określano na podstawie pytań dotyczących częstości nękania fizycznego lub psychicznego, przemocy fizycznej z użyciem niebezpiecznych narzędzi oraz molestowania seksualnego mających miejsce w ostatnim roku szkolnym wśród uczniów. Wyniki tychże badań wykazały, że pozytywne normy, zasady i wsparcie społeczne, stanowiące elementy kultury i klimatu szkoły oraz *ogólna ocena stanu bezpieczeństwa współwystępują z istotnie mniejszym nasileniem wiktymizacji uczniów w trzech obserwowanych wymiarach przemocy rówieśniczej*⁵⁴.

⁵² za: K. Ostaszewski, *Kultura szkoły...*, op. cit., s.19 – 20.

⁵³ K. Ostaszewski, *Kultura szkoły...*, op.cit., s.21.

⁵⁴ K. Ostaszewski, *Kultura szkoły...*, op.cit., s.21.

Kolejne badania i analizy G. Roya Mayera⁵⁵ skupiały się na ocenie skuteczności programu zapobiegania przemocy i zachowaniom antyspołecznym uczniów. Jako czynniki sprzyjające przemocy w szkole wymieniono: *nadmierne zaufanie nauczycieli do opartych na karaniu sposobów sprawowania kontroli nad zachowaniami uczniów – a więc to, że nauczyciele w relacjach z uczniami częściej stosują kary, nagany i krytykę niż nagrody, pochwały i pozytywne informacje zwrotne. Wśród błędów autor wymienia pomijanie prospołecznych zachowań uczniów, jak również nadmierne zaufanie władz szkolnych do tzw. negatywnej profilaktyki zachowań antyspołecznych młodzieży, która opiera się na takich instrumentach kontrolnych jak monitoring wizyjny, pracownicy ochrony, ograniczenia w poruszaniu się po szkole*⁵⁶. Zdaniem badaczy nadmierna kontrola środowiska szkolnego może przyczyniać się do wzmacniania niepożądanych zachowań młodzieży. Podobnego zdania jest M. Dudzikowa, która – jak podaje U. Dernowska – *zwraca uwagę na fakt, że dziś w wielu szkołach kamery, monitoring, a więc śledzenie uczniów, jak również obecność ochroniarzy to swego rodzaju norma. Stopniowe przekształcanie placówki edukacyjnej w zakład wychowawczy o obostrzonym rygorze przyczyniło się do rozwoju i pogłębienia kultury nieufności w szkole, ufundowanej na założeniu, że szkoła – podobnie jak bank, poczta czy sklep – jest po prostu miejscem publicznym, a uczeń przebywający w tym miejscu, zwłaszcza ten, który ma coś na sumieniu, musi wiedzieć, że nie pozostanie bezkarny, nie pozwoli bowiem na to czujność dorosłych*⁵⁷.

K. Ostaszewski wskazuje ponadto, że *do poważnych czynników ryzyka przemocy i zachowań antyspołecznych należy również brak adekwatnej odpowiedzi na doświadczanie przez niektórych uczniów niepowodzeń szkolnych i deficyt umiejętności społecznych (np. brak umiejętności negocjowania w sytuacjach konfliktowych). Uczniowie z trudnościami w nauce i w zachowaniu są często karani przez system szkolny i zasilają szeregi młodzieży nieprzystosowanej społecznej. Wyniki badań Meyera (2001) wskazują potrzebę ograniczenia kontrolnych i karzących elementów funkcjonowania systemu szkolnego na rzecz większego udziału nauczycieli w uczeniu młodzieży umiejętności społecznych, ograniczaniu niepowodzeń szkolnych, tworzeniu okazji do aktywnego udziału uczniów w życiu szkoły i nagradzaniu ich zachowań prospołecznych*⁵⁸.

Brak lub niewłaściwe reakcje ze strony kadry pedagogicznej, jak również zaniedbanie działań profilaktyczno-zapobiegawczych sprzyjają tworzeniu się

⁵⁵ G. R. Mayer, za: K. Ostaszewski, *Kultura szkoły...*, op.cit., s.21.

⁵⁶ K. Ostaszewski, *Kultura szkoły...*, op.cit., s.21.

⁵⁷ M. Dudzikowa, cyt. za: U. Dernowska, *Jaka kultura? Typologie kultur organizacyjnych i rodzaje kultury szkoły* [w]: U. Dernowska, A. Tłuściak – Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno – empiryczne*, Kraków, 2015, s. 73.

⁵⁸ K. Ostaszewski, *Kultura szkoły...*, op. cit., s.21.

tw. „kultury przemocy”, co z kolei prowadzi do *nieuchronnej destrukcji całego środowiska społecznego. Sprawcy czują się bezkarni, a ofiary bezradne. Ofiarami przemocy stają się z czasem nie tylko uczniowie, ale także nauczyciele i pozostali pracownicy. (...) Stopniowo szkoła traci zdolność radzenia sobie z problemami, które zaczynają ją przerastać, i staje się instytucją dysfunkcyjną. Przestaje bowiem pełnić lub pełni coraz gorzej swe podstawowe funkcje*⁵⁹.

Zakończenie

W świetle powyższych rozważań zasadnym wydaje się postulat podnoszenia kultury i klimatu szkoły czy – precyzyjniej mówiąc – kultur i klimatów konkretnych szkół. Wysoka kultura szkoły zapobiega różnego rodzaju patologicznym zjawiskom, w tym związanych z dręczeniem szkolnym, przemocą czy zaburzonymi relacjami między nauczycielami oraz nauczycielami a uczniami. Stąd koniecznym wydaje się wzmacnianie nauczycieli, wychowawców i całych środowisk szkolnych w kompetencje diagnostyczne pozwalające na systematyczne monitorowanie problemów we własnej placówce, wyciąganie poprawnych wniosków i projektowanie konstruktywnych rozwiązań naprawczych. Z pewnością pedagodzy, dyrektorzy, jak również rodzice chcieliby, aby ich podopieczni wypowiadali się o własnej szkole tak, jak uczniowie w badaniach B. Adrjan: „lubię swoją szkołę i lubię do niej chodzić”, „szkoła to prawie mój drugi dom”, „wynoszę z niej wiele ciepła i radości”, „nie ma takiej drugiej szkoły”, „dla mnie szkoła jest czymś więcej niż tylko budynkiem”, „szkoła jest przyjazna”, „nasza szkoła dba o swoich uczniów”, „szkoła daje poczucie bezpieczeństwa”⁶⁰. W podsumowaniu powyższego fragmentu realizowanych badań, autorka stwierdza, że: *z tych wypowiedzi wyłania się obraz szkoły bezpiecznej, ciepłej, szkoły która staje się dla uczniów „drugim domem”. Szkoła staje się niezwykła dzięki dbałości o uczniów, troskę o ich bezpieczeństwo. Jest niezwykła, bo po prostu jest „ich”*⁶¹.

Zdaniem K. Ostaszewskiego, wyniki badań pokazują, że *strategie profilaktyczne nastawione na zmianę istotnych elementów środowiska szkolnego, w tym kultury szkoły, są bardziej skuteczne w zapobieganiu niepożądanych zachowań młodzieży niż strategie ukierunkowane na zmianę indywidualnych zachowań uczniów*⁶². Warto podkreślić, iż wyzwaniem dla edukacji jest podnoszenie klimatu grupy nauczycielskiej, z uwzględnieniem znaczącej roli dyrektora szkoły współodpowiedzialnego za budowanie zaufania, wzajemnej współpracy, wzajemnego wsparcia w sytuacjach problemowych i w rozwiązywaniu konfliktów. Brak konfliktów oraz

⁵⁹ A. Borkowska, J. Szymańska, M. Witkowska, *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole...*, op. cit, s.5-6.

⁶⁰ B. Adrjan, *Kultura szkoły...*, op. cit. s.95.

⁶¹ B. Adrjan, *Kultura szkoły...* op. cit., s.95.

⁶² K. Ostaszewski, *Kultura szkoły a zachowania ryzykowane uczniów*, op. cit, s. 23.

współpraca wśród nauczycieli owocują konsekwentną realizacją celów oraz zadań w oparciu o spójność podejmowanych działań⁶³.

Jak wykazały badania, nadzór, kary i restrykcje eliminują niepożądane zachowania, ale nie sprzyjają uczeniu tego, jak zachowywać się właściwie, stąd też wyzwaniem dla szkół jest uczenie młodzieży wartościowych społecznie zachowań i innych umiejętności życiowych pozwalających pokojowo rozwiązywać konflikty⁶⁴. Poza tym przegląd badań dokonany przez G.G. Noam i N. Fiore wykazał, że najczęściej sukcesów dydaktycznych i najmniej problemów z utrzymaniem dyscypliny mają te szkoły, których uczniowie czują, że nauczyciele są dla nich bliskimi opiekuńczymi osobami i traktują ich z szacunkiem⁶⁵. Nauczyciel jako osoba znacząca może modyfikować nieprawidłowe zachowania uczniów, aczkolwiek warto mieć świadomość, jak twierdzą badacze, że *wartości społecznych, norm i umiejętności życiowych nie może nauczyć dorosła osoba, która sama nie urzeczywistnia tych wartości w codziennych relacjach z ludźmi, nie respektuje norm i nie posiada podstawowych umiejętności*⁶⁶.

Bibliografia

- Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011.
- Borkowska A., Szymańska J., Witkowska M., *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2012. www.ore.edu.pl [dostęp: 19.03.2017].
- Dernowska U., Tłuściak-Deliowska A., *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2015.
- Deutsch Smith D., *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, tom 2, Warszawa 2009.
- Komendant-Brodowska A., *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań. Analizy IBE/01/2014*, Warszawa 2014. www.ibe.edu.pl [dostęp: 12.03.2017].
- Koszevska K., Taraszkiwicz M. (red.), *Sytuacje kryzowe w szkole*, Warszawa 2007.
- Okulicz-Kozaryn K., *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, Warszawa [b.r.], [za:] www.ore.edu.pl [dostęp: 12.03.2017].
- Ostaszewski K., *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*, „Edukacja”, 2014, 1 (126), s. 14–24.
- Pyżalski J., *Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań*, 2010. www.ore.edu.pl [dostęp: 12.03.2017].

⁶³ por. A. Borkowska, J. Szymańska, M. Witkowska, *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole*, op. cit, s. 8-9.

⁶⁴ por. A. Borkowska, J. Szymańska, M. Witkowska, *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole*, op. cit.

⁶⁵ G.G.Noam, N.Fiore, cyt. za: A. Borowska, J. Szymańska, M. Witkowska, *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole*, op. cit, s.14.

⁶⁶ A. Borowska, J. Szymańska, M. Witkowska, *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole*, op. cit, s.24, [dostęp: 19.03.2017].

Kazimierz Mikulski
Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy

NAUKA PROGRAMOWANIA NOWYM WYZWANIEM (ZADANIEM) EDUKACJI

TEACHING HOW TO PROGRAM AS A NEW CHALLENGE (TASK) FOR EDUCATION

Streszczenie: Organizacje pozarządowe, instytucje publiczne i prywatne, a także nauczycielki i nauczyciele, aktywni od lat w promowaniu i nauczaniu programowania bardzo pozytywnie oceniają tworzenie nowoczesnego modelu edukacji cyfrowej w Polsce, a w szczególności naukę programowania w kształceniu szkolnym i pozaszkolnym. To Minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska, Minister Cyfryzacji Anna Streżyńska oraz Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosław Gowin realizują wprowadzenie nauki programowania w polskich szkołach wraz z propozycją zmian w podstawie programowej kształcenia informatycznego zaproponowaną przez Radę ds. Informatyzacji przy MEN. Uczenie programowania wpisuje się w strategiczne cele związane z rozwojem kapitału ludzkiego i społecznego Polski, wyrównywaniem szans osób z różnych środowisk i regionów naszego kraju oraz budowaniem gospodarki konkurencyjnej, opartej na wiedzy i zrównoważonym rozwoju¹. Warto zauważyć, że ogólnie umiejętność programowania to tylko część szeroko rozumianych kompetencji cyfrowych i medialnych, a powszechność technologii komunikacyjnych sprawia, że jakość życia obywateli współczesnego społeczeństwa w coraz większym stopniu zależy od zdolności rozumienia i korzystania z informacji docierających do nas za pośrednictwem mediów. Programowanie należy wprowadzić do edukacji formalnej i nieformalnej jak najwcześniej, od pierwszych klas szkół podstawowych, a nawet już w przedszkolu. Po odpowiedniej modyfikacji podstawy programowej przedmiotów informatycznych może być ona wdrażana we wszystkich klasach, szkołach oraz wszystkich etapach kształcenia, czyli od edukacji wczesnoszkolnej aż do matury.

Summary: Non-governmental organizations, public and private institutions, as well as teachers and teachers, active for years in promoting and teaching programming very positive about the creation of a modern model of digital education in Poland, and in particular to learn programming in school and outside school. It is the Minister of Education Anna Zalewska, Minister Digitization Anna Streżyńska and the Minister of Science and Higher Education Jarosław Gowin implement the introduction of science program in Polish schools, together with a proposal of changes in the core curriculum information proposed by the Council. Information Technology at the Ministry of Education. Learning programming in line with the strategic objectives related to the development of human capital and social Polish, equal opportunities for people from different backgrounds and regions of our country and building a competitive,

¹ *Rekomendacje w sprawie uczenia/się..., op. cit.*

knowledge-based and sustainable development. It is worth noting that the general programming skills are only part of wider digital literacy and media, and the universality of communication technology makes the quality of life of modern society increasingly depends on the ability to understand and use information coming to us through the media. Programming must enter into formal and informal education as early as possible, from the first year of primary school, and even in kindergarten. After suitable modification of the curriculum items of information, it can be implemented in all classes, schools and all levels of education, ie from early childhood education to high school

Słowa kluczowe: programowanie, kompetencje cyfrowe, myślenie komputacyjne, pilotaż, podstawa programowa kształcenia informatycznego.

Keywords: pedagogy, programming, programming methodology, digital competences, computational thinking, pilotage, innovation in teaching, computer education coordinator, core curriculum of education information

*Sama technologia się nie liczy.
To, co jest ważne, to wiara w to,
że ludzie są dobrzy i mądrzy
i że jeśli mamy im nowoczesne narzędzia,
będą w stanie z nimi czynić prawdziwe cuda.*
Steve Jobs²

Wprowadzenie

Edukacja cyfrowa, przygotowująca do świadomego korzystania z możliwości, jakie dają nowe media, jest jednym z obszarów działania szerokiego gremium instytucji, partnerów wchodzących np. w skład Szerokiego Porozumienia na rzecz Umiejętności Cyfrowych³. Partnerzy dążą do tego, by wspierać inicjatywę przygotowującą dzieci i młodzież, ale również dorosłych, do świadomego i kreatywnego korzystania z technologii cyfrowych⁴ oraz nauki programowania na każdym etapie kształcenia. Już w 2015 r. w 18 przedszkolach w całej Polsce przeprowadzono pilotażową edycję programu Mistrzowie Kodowania Junior. Celem tego programu było przygotowanie przedszkolaków do kreatywnego i świadomego korzystania z technologii cyfrowych poprzez szereg zabaw edukacyjnych, w które włączone są elementy nauki programowania. Na podstawie rozbudowanego badania, w którym prowadzono obserwacje, wywiady i badania ankietowe,

² Europejskie Forum Nowych Technologii i Innowacji w Edukacji 2016, <http://efntie.pl/wp-content/uploads/2016/03/PROGRAM-EFNTIE-2016-v31082016-ALFA.pdf>. [dostęp: 2016-12-06]

³ <http://umiejtnoscicyfrowe.pl/wp-content/uploads/2013/07/Inauguracja-Szerokiego-Porozumienia-na-rzecz-Umiej%C4%99tno%C5%9Bci-Cyfrowych-w-Polsce.pdf>; <https://mc.gov.pl/projekty/szerokie-porozumienie-na-rzecz-umiejtnosci-cyfrowych/opis-projektu>. Więcej informacji na temat Szerokiego Porozumienia na rzecz Rozwoju Umiejętności Cyfrowych można uzyskać na stronie Porozumienia, <http://umiejtnoscicyfrowe.pl/>.

⁴ <https://www.facebook.com/Szerokie-Porozumienie-na-Rzecz-Umiej%C4%99tno%C5%9Bci-Cyfrowych-w-Polsce-1441699342719418/>. [dostęp:2016-12-06].

określono, jaki jest kontakt najmłodszych dzieci z technologiami cyfrowymi oraz jak potrzebę edukacji cyfrowej postrzegają nauczyciele przedszkolni i rodzice maluchów⁵.

Aktualna propozycja nowej podstawy programowej kształcenia informatycznego (przedmiotu informatyki), przedstawiona w grudniu 2015 r. przez Radę ds. Informatyzacji Edukacji w Polsce działającą przy Ministrze Edukacji Narodowej, ma służyć rozwijaniu umiejętności programowania od pierwszych lat pobytu uczniów w szkole. Programowanie jest tutaj elementem procesu rozwiązywania problemów z pomocą komputerów od sytuacji problemowej, przez abstrakcje i nowe pojęcia, wyprowadzenie metody rozwiązywania (algorytmu), aż po program, będący komputerową realizacją rozwiązania. Pilotaż nowej podstawy programowej w formie innowacji pedagogicznej rozpoczyna się w roku szkolnym 2016/2017, a od roku szkolnego 2017/2018 planowane są regularne zajęcia informatyczne z wbudowanym nauczaniem programowania we wszystkich szkołach. Powinno to skłonić szkoły, uważa profesor M.M. Sysło, na każdym etapie edukacyjnym do podjęcia działań mających na celu wdrożenie nowej podstawy programowej kształcenia informatycznego. W wielu swoich wystąpieniach M.M. Sysło uzasadniał planowane działania, przedstawiał strukturę proponowanej podstawy programowej i wskazywał metodykę jej realizacji⁶. Podczas seminarium z cyklu „Kształcenie Informatyczne” zatytułowanym „Budowanie kompetencji cyfrowych – obligatoryjna nauka programowania w szkole”, jak informują organizatorzy, zaprezentowano standardy przygotowania i szkolenia nauczycieli, wzorcowe programy nauczania, materiały dla uczniów i dla nauczycieli oraz zaprezentowano inne działania towarzyszące tej tematyce⁷.

Nowa podstawa programowa kształcenia informatycznego, uważa M.M. Sysło, której wprowadzenie nastąpi od roku szkolnego 2017/2018 do obligatoryjnej nauki programowania we wszystkich typach szkół. Jako element budowania kompetencji cyfrowych jest to niezbędne albowiem:

- programowanie rozwija kreatywność i umiejętność logicznego myślenia,
- programowanie powinno być adresowane do wszystkich uczniów, przez wszystkie lata w szkole,
- powinno być umieszczone w szerszym kontekście kształtowania pojęć i poznawania informatycznych metod rozwiązywania problemów za pomocą komputerów,

⁵ <http://centrumcyfrowe.pl/czytelnia/mistrzowie-kodowania-junior/>. [dostęp:2016-12-06].

⁶ Na przykład podczas Wojewódzkiej Konferencji „Wdrażanie nauczania programowania do edukacji formalnej”, zrealizowanej 31 maja 2016 r. w Toruniu, <http://www.kuratorium.bydgoszcz.uw.gov.pl/main.php?szukaj=Sys%B3o&gdzie=0&menu=1&item=5400&page=6427&pnr=1>. [dostęp:2016-12-06].

⁷ Centrum Promocji Informatyki <http://www.cpi.com.pl/impresy/2016/bkc/index.php>. [dostęp:2016-12-06].

- dzisiaj – środowisko programowania to współczesne środowisko aplikacji komputerowych,
- umiejętność programowania jest przydatna w innych dziedzinach,
- zalecana metodyka obejmuje w swoim zakresie następujące kroki postępowania: sytuacja problemowa – abstrakcja i pojęcia – algorytm – metoda rozwiązywania – program,
- pilotaż jako innowacja jest wstępem do objęcia programowaniem wszystkich uczniów i można to traktować jako zaproszenie płynące do wszystkich szkół⁸.

Także Jarosław Drapała pisze o nauce programowania jako elemencie kształcenia podstawowego⁹. Uważa on, że nauczanie programowania należy traktować jako umiejętności zawodowe, jako umiejętności podstawowe, obok pisania, czytania i liczenia, oraz jako drogę do rozwijania zdolności intelektualnych. Jest także propagatorem oryginalnej idei: *Nauczanie programowania służy aktywnemu zdobywaniu wiedzy o mechanizmach funkcjonowania świata*. Czyli: podkreślenie roli prostoty języka, z której wyłania się program wykonujący skomplikowane działania. Możliwe i celowe jest sprzęgnięcie nauki programowania z innymi działami wiedzy, a programowanie symulacji komputerowych daje możliwość samodzielnej weryfikacji nabywanej wiedzy, w tym świadomość założeń stojących u jej podstaw. Umiejętność programowania Drapała postrzega jako narzędzie do samodzielnego wytwarzania nowej wiedzy, której dobrym przykładem jest realizacja idei w ramach projektu „Język maszyn”, której jest współautorem. Dlatego należy przytoczyć słowa Alvina Tofflera, który pisze:

*Analfabetami XXI wieku będą ci,
którzy nie umieją się uczyć, oraz ci,
którzy nie są w stanie odczytać się tego,
czego już się nauczyli i uczyć się na nowo¹⁰.*

Czy ogólnopolskie działanie, jakim jest pilotażowe wdrażanie nauki programowania w edukacji formalnej poprzez innowacje w edukacji, stanowi nowe zadanie, wręcz wyzwanie, dla kształcenia realizowanego na poszczególnych etapach

⁸ Prof. dr hab. Maciej Marek Sysło, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Członek Rady ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej. seminarium z cyklu kształcenie informatyczne budowanie kompetencji cyfrowych obligatoryjna nauka programowania w szkole <http://www.cpi.com.pl/imprezy/2016/bkc/index.php>. [dostęp:2016-12-06].

⁹ Dr Jarosław Drapała, Instytut Informatyki, Politechnika Wroclawska. Centrum Promocji Informatyki <http://www.cpi.com.pl/imprezy/2016/bkc/index.php>. [dostęp:2016-12-06].

¹⁰ Słowa Alvina Tofflera cytowane [za]: <http://efntie.pl/wp-content/uploads/2016/03/PROGRAM-EFN-TIE-2016-v31082016-ALFA.pdf>. [2016-12-07].

kształcenia w Polsce? Czy mamy do czynienia z kompleksowym kształceniem informatycznym w formie kompetencji cyfrowych poprzez obowiązkową naukę programowania w szkole?

W raporcie autorstwa Anny Mazgal i Alka Tarkowskiego już na wstępie czytamy: *Programowanie z pewnością wpisuje się najszerzej w model umiejętności praktycznych, jednak rosnąca rola technologii sprawia, że i użytkownicy w coraz większej mierze będą musieli zdobyć tego rodzaju kompetencje, zwłaszcza w zawodach kreatywnych oraz w innowacyjnych przedsięwzięciach, gdzie dostępne oprogramowanie może nie tylko być dopasowywane do nowych lub specyficznych potrzeb*¹¹. Autorzy postrzegają naukę programowania jako wyzwanie w kontekście nierówności społecznej, będącej, zdaniem autorów, barierą w dostępie do edukacji. W następnym zdaniu zauważają rolę szkoły w zmniejszeniu tych barier, ale pod warunkiem działań podjętych na poziomie systemowym, które powinny nastąpić po etapie pilotażu – realizacji programu „Cyfrowa szkoła”¹².

Prawie ćwierć wieku temu Kazimierz Denek, Henryk Gąsior i Janusz Gnitecki twierdzili: *Czy i w jakim stopniu jest możliwe zwiększenie efektywności procesu kształcenia w drodze zastosowania rozwiązań metodycznych, jakie niesie z sobą programowanie dydaktyczne? Dotychczasowe spojrzenie na ten istotny dla dydaktyki problem wyznacza właściwy punkt wyjścia dalszych badań i poszukiwań innowacyjnych. Na tle osiągnięć nowego nurtu dydaktyki wiemy, że nie można się tylko ograniczać do prób fragmentarycznego programowania dydaktycznego i to zwłaszcza w doborze układu czy struktury treści kształcenia. Jakkolwiek treści kształcenia stanowią istotny wyznacznik efektywności procesu dydaktycznego, to jednak nie przesądzają one o jego końcowych rezultatach*¹³. W dalszej części wstępu opracowania autorzy dodają, że modernizacja procesu kształcenia wymaga kompleksowego spojrzenia na wszystkie elementy składowe wraz z osiągnięciami tradycyjnej dydaktyki, szczególnie podczas stosowania nauczania problemowego.

Co w tym wszystkim najważniejsze, pisze Piotr Szawdyński, rozpoczynając naukę programowania, należy zdawać sobie sprawę, że to nie jest coś, co można opowiadać w kilka dni czy też tygodni¹⁴. Realizację programowania należy rozpocząć od wyjaśnienia, przybliżenia znaczenia słowa „programowanie”.

¹¹ Mazgal A., Tarkowski A., *Nauka programowania w szkołach. Czas na upgrade – perspektywa 2014*, Warszawa 2014, <http://centrumcyfrowe.pl/czytelnia/nauka-programowania-w-szkolach-czas-na-upgrade-%E2%80%92-perspektywa-2014/> [dostęp: 27.09.2016].

¹² Ibidem, s. 6.

¹³ Denek K., Gąsior H., Gnitecki J., *Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego” 1982, nr 514, 1982, s. 7.

¹⁴ Szawdyński P., *Podstawy programowania – teoria i terminologia*, <http://cpp0x.pl/kursy/Kurs-C++/Poziom-1/Podstawy-programowania-teoria-i-terminologia/5> [dostęp: 2016-12-07].

Jak określane jest nauczanie programowania?

Jak wskazuje Adam Boduch, Czytelnicy na pewno spotkali się z określeniem „nauczanie programowania” nie raz. Z pewnością, dodaje Boduch podczas oglądania telewizji, przeglądania prasy, a także w życiu codziennym. Niestety wiele osób w ogóle nie wie, co to pojęcie tak naprawdę oznacza. Na pewno, dodaje Boduch, zdarzają się zapaleńcy, ponieważ programowanie jest ciekawe, ale trzeba mieć predyspozycje do takiej pracy. *Jeżeli ktoś zabiera się za programowanie z przymusu, to pewnie nie będzie miał z tego żadnej przyjemności. Jednak jeśli samodzielnie napisany program (choćby nie wiem jak był skromny) przyniesie swojemu twórcy poczucie satysfakcji i dumy — zapewne programowanie wciągnie go jeszcze bardziej* – dodaje A. Boduch, który określa programowanie słowami: *ogólnie mówiąc, polega na rozwiązywaniu pewnych problemów. Jest to dziedzina zajmująca się tworzeniem oprogramowania. (...) Celem programisty jest napisanie programu, który wspomůže człowieka przy wykonywaniu naprawdę trudnych obliczeń*¹⁵.

W encyklopedii Internetowej zapisano, że jest to: *„proces projektowania, tworzenia, testowania i utrzymywania kodu źródłowego programów komputerowych lub urządzeń mikroprocesorowych. Kod źródłowy jest napisany w języku programowania, z użyciem określonych reguł, może on być modyfikacją istniejącego programu lub czymś zupełnie nowym. Programowanie wymaga dużej wiedzy i doświadczenia w wielu różnych dziedzinach, takich jak między innymi: projektowanie aplikacji, algorytmika, struktury danych, języki programowania i narzędzia programistyczne, kompilatory czy sposób działania podzespołów komputera”*¹⁶.

Programowanie elementem rozwijania kompetencji cyfrowych

Organizacje pozarządowe, instytucje publiczne i prywatne, a także nauczycielki i nauczyciele, aktywni od lat w promowaniu i nauczaniu programowania, bardzo pozytywnie oceniają tworzenie nowoczesnego modelu edukacji cyfrowej w Polsce, a w szczególności naukę programowania w kształceniu szkolnym i pozaszkolnym. To Minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska, Minister Cyfryzacji Anna Streżyńska oraz Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosław Gowin realizują wprowadzenie nauki programowania w polskich szkołach wraz

¹⁵ A. Boduch, *Programowanie. Wstęp do nauki*, http://4programmers.net/Z_pogranicza/FAQ/Czym_jest_programowanie. „Programista, jeśli chce zrealizować zadanie, musi zapisać pewien algorytm, korzystając z ciągu instrukcji rozpoznawalnych przez komputer”.

¹⁶ *Programowanie komputerów*, [w:] *Wikipedia*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Programowanie_komputer%C3%B3w. [dostęp: 2016-12-07].

z propozycją zmian w podstawie programowej kształcenia informatycznego wysuniętą przez Radę ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej. Uczenie programowania wpisuje się w strategiczne cele związane z rozwojem kapitału ludzkiego i społecznego Polski, wyrównywanie szans osób z różnych środowisk i regionów naszego kraju oraz budowanie gospodarki konkurencyjnej, opartej na wiedzy i zrównoważonym rozwoju¹⁷.

Zapewnienie gospodarce stosownie wykształconych kadr wymaga dostarczenia uczącym się odpowiednich kompetencji. Wyzwaniem jest nie tylko umiejscowienie nauki programowania w systemie edukacji formalnej i nieformalnej, ale także wyważenie, na ile stawiamy na teoretyczną wiedzę programistyczną, a jak ważne są praktyczne umiejętności. Pierwsza będzie ważniejsza dla ekspertów – informatyków; drugie – istotne dla nabywania powszechnych kompetencji¹⁸. Programowanie z pewnością wpisuje się najszerzej w model umiejętności praktyka, jednak rosnąca rola technologii sprawia, że i użytkownicy w coraz większej mierze będą musieli zdobywać tego rodzaju kompetencje, zwłaszcza w zawodach kreatywnych oraz w innowacyjnych przedsiębiorstwach, gdzie dostępne oprogramowanie może nie być dopasowane do nowych lub specyficznych potrzeb.

Myslenie komputacyjne, jak określa to M.M. Sysło¹⁹, to działanie towarzyszące procesom rozwiązywania problemów za pomocą komputerów, które można scharakteryzować następującymi cechami:

- problem jest formułowany w postaci umożliwiającej posłużenie się w jego rozwiązaniu komputerem lub innymi urządzeniami;
- problem polega na logicznej organizacji danych i ich analizie, czemu mogą służyć m.in. modele danych i symulacje modeli;
- rozwiązanie problemu można otrzymać w wyniku zastosowania podejścia algorytmicznego, ma więc postać ciągu kroków;
- projektowanie, analiza i komputerowa implementacja (realizacja) możliwych rozwiązań prowadzi do otrzymania najbardziej efektywnego rozwiązania i wykorzystania możliwości i zasobów komputera;
- nabyte doświadczenie przy rozwiązywaniu jednego problemu może zostać wykorzystane przy rozwiązywaniu innych sytuacji problemowych.

Przestrzeganie tych etapów posługiwania się komputerem w różnych sytuacjach problemowych ma zapewnić, by nastąpiło rozwiązanie problemów czy realizacja projektów.

¹⁷ Rekomendacje w sprawie uczenia się programowania i rozwijania kompetencji cyfrowych, http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/rekomendacje_w_sprawie_programowania_1.pdf [dostęp: 17.04.2016].

¹⁸ A. Mazgal, A. Tarkowski, op. cit.

¹⁹ M.M. Sysło, *Myslenie komputacyjne. Informatyka dla wszystkich uczniów*, <http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/syslo.pdf> [dostęp: 17.04.2016].

Warto zauważyć, że ogólnie umiejętność programowania to tylko część szeroko rozumianych kompetencji cyfrowych i medialnych, a powszechność technologii komunikacyjnych sprawia, że jakość życia obywateli współczesnego społeczeństwa w coraz większym stopniu zależy od zdolności rozumienia i korzystania z informacji docierających do nas za pośrednictwem mediów. Programowanie należy wprowadzić do edukacji formalnej i nieformalnej jak najwcześniej, od pierwszych klas szkół podstawowych, a nawet już w przedszkolu. Po odpowiedniej modyfikacji podstawy programowej przedmiotów informatycznych może być ona wdrażana we wszystkich klasach, szkołach oraz na wszystkich etapach kształcenia, czyli od edukacji wczesnoszkolnej aż do matury. Prawdziwą alfabetyzacją XXI wieku jest programowanie, w sensie umiejętności korzystania z innowacyjnych możliwości technologii – komputerów, nie tylko z gotowych rozwiązań²⁰. W swoim opracowaniu M.M. Sysło pt. „*Dość technologii, zaczynamy wszystkich uczniów uczyć informatyki i programowania*„, wskazuje także, że obecnie myślenie komputacyjne (*computational thinking*) to informatyczne podejście do rzeczywistych problemów z różnych dziedzin. Wcześniej myślenie algorytmiczne, a aktualnie myślenie komputacyjne integruje ludzkie myślenie z możliwościami komputerów, obok stosowania gotowych narzędzi i informacji kształtuje kreatywność w tworzeniu własnych narzędzi i informacji. Autor powyższych słów myślenie komputacyjne postrzega jako informatykę stosowaną w różnych dziedzinach wraz z możliwością nauczania wszystkich uczniów myślenia komputacyjnego – wykorzystanie doświadczenia z informatyki. Należy stosować przy tym, zdaniem M.M. Sysło, metodologię rozwiązywania problemów np. metodą projektów, bazującą na metodologii – zastosowana do realizacji zmienionej podstawy programowej kształcenia informatycznego²¹.

Umiejętności nabyte podczas programowania są również przydatne na zajęciach z innych przedmiotów, jak i później w różnych zawodach, niekoniecznie informatycznych. Umożliwiają uczniom przejście z pozycji cyfrowego konsumenta na pozycję cyfrowego twórcy oraz przyjęcie roli osoby władającej technologią, a nie tylko poddającej się jej. Nauczanie programowania w szkole nie jest więc jedynie kształceniem programistów – czytamy w „Mapie drogowej”²² przygotowanej przez Radę.

²⁰ M.M. Sysło, *Dość technologii, zaczynamy wszystkich uczniów uczyć informatyki i programowania*, http://www.kassk.pl/NTomysl_2014_MMSyslo.pdf [dostęp: 17.04.2016].

²¹ Rada ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa kształcenia informatycznego. Propozycja zmian w obowiązującej podstawie programowej*, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/07/propozycja-zmian-w-podstawie-programowej.pdf> [dostęp: 17.04.2016].

²² <https://programowanie.men.gov.pl/powstala-cyfrowa-mapa-szkol-z-dostepem-do-internetu/> oraz <http://szkoly-geoserver.itl.waw.pl/>. [dostęp: 2016-12-07].

Czy ważna jest promocja nauki programowania?

Ministerstwo Cyfryzacji promuje i wspiera naukę programowania wśród wszystkich grup wiekowych. Głównym narzędziem tego wsparcia są otwarte konkursy dla organizacji pozarządowych na realizację zadań publicznych, ogłaszane na podstawie ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie²³. Dzięki dofinansowaniu w ramach otwartych konkursów organizowane są szkolenia, warsztaty, konferencje poświęcone programowaniu. Wśród szczególnych działań wspierających inicjatywy wyróżnia się portale edukacyjne, dobre praktyki, kolejne edycje warsztatów. Z treści dokumentów Ministerstwa Cyfryzacji dowiadujemy się o wielkim sukcesie polskiej edycji Code Week 2015, który pokazuje, jak wielki potencjał niesie ze sobą nauka programowania oraz że model współpracy i wsparcia inicjatyw promowania nauki kodowania przynosi efekty. W 2015 roku po raz trzeci ogłoszony został konkurs na realizację zadania publicznego o nazwie „Nowatorskie inicjatywy na rzecz rozwoju umiejętności programowania oraz budowania kapitału społecznego z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych”²⁴. Także w roku 2015 dofinansowanie w wysokości 2 mln zł otrzymało 5 podmiotów:

- Fundacja Nowoczesna Polska „Code Week Polska 2015”
- Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej realizująca ogólnopolski program edukacyjny „Koduj z Klasą 2015”, którego celem jest kontynuacja działań wcześniej wykonanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w programie „Koduj z Klasą” w 2014 roku (rozwój umiejętności programistycznych wśród uczniów i nauczycieli). W projekcie uczestniczyło 400 nauczycieli szkół podstawowych i szkół ponadgimnazjalnych oraz ok. 4000 uczniów szkół podstawowych i ok. 2000 uczniów szkół ponadgimnazjalnych. W ramach projektu: odbyły się warsztaty promujące programowanie dla nauczycieli i uczniów w całej Polsce; przeprowadzone zostały szkolenia dla trenerów z języka Scratch oraz języka Python²⁵; powstały scenariusze umożliwiających naukę programowania i prowadzenie zajęć z uczniami. Projekt zwieńczy ogólnopolska konferencja podsumowująca zrealizowane działania, w której weźmie udział ok. 100 uczestników. Więcej o „Koduj z klasą”, a szczególnie o zagadnieniu „promocja nauki programowania” dowiedzieć się można na stronie Ministerstwa Cyfryzacji²⁶.

²³ Ministerstwo Cyfryzacji, *Jak promujemy naukę kodowania*, <https://mc.gov.pl/projekty/promocja-nauki-programowania/jak-promujemy-nauke-kodowania>. [dostęp: 2016-12-07].

²⁴ Ibidem.

²⁵ Python – język programowania wysokiego poziomu ogólnego przeznaczenia, o rozbudowanym pakiecie bibliotek standardowych, którego ideą przewodnią jest czytelność i klarowność kodu źródłowego. Jego składnia cechuje się przejrzystością i zwięzłością. Za: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Python>; <http://www.web2py.com/bo-oks/default/chapter/42/02/jezyk-programowania-python#Język-programowania-Python>. [dostęp: 2016-12-07].

²⁶ <https://mc.gov.pl/projekty/promocja-nauki-programowania/koduj-z-klasa>. [dostęp: 2016-12-07].

- Stowarzyszenie Talent „Ogólnopolska Akademia Programowania”. Cel projektu: upowszechnianie i rozwijanie zaawansowanych kompetencji cyfrowych, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności programowania i algorytmiki wśród uczniów. W ramach projektu: odbyły się warsztaty dydaktyczno-metodyczne dla ok. 100 nauczycieli i instruktorów z całej Polski; odbyły się obozy naukowo-dydaktyczne dla 120 uczestników; powstało 12 Centrów Ogólnopolskiej Akademii Programowania, które wspierać będą działalność 200 aktywnych stref w całej Polsce. Projekt zwieńczyła ogólnopolska konferencja (przeprowadzona w ramach Computer Science Education Week 2015) podsumowująca zrealizowane działania w formie wymiany dobrych praktyk, w której wzięło udział ok. 100 uczestników. Więcej o Ogólnopolskiej Akademii Programowania na stronie Ministerstwa Cyfryzacji²⁷.
- Fundacja Media 3.0. „Akademia 3.0 – apki.org”. Cel projektu: wykreowanie społeczności osób interesujących się aplikacjami mobilnymi czy webowymi. Przedsięwzięcie jest skierowane do uczniów szkół ponadgimnazjalnych z terenu całego kraju. W ramach projektu: powstała m.in. platforma z kursami programowania dla młodzieży; przeprowadzone zostały szkolenia z zakresu programowania; powstało 16 uczniowskich klubów Lab 3.0 prowadzonych przez przeszkolonych nauczycieli; powstał podręcznik „Programuj apki”.
- Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki „DEAF CODE”. Cel projektu: rozwijanie kompetencji cyfrowych poprzez naukę programowania dedykowaną osobom głuchym i słabosłyszącym, dla których podstawowym językiem komunikacji jest język migowy. W ramach projektu: powstała strona internetowa zawierająca wideokurs programowania wraz z minisłowniczkiem pojęć z dziedziny IT; powstał podręcznik dla nauczycieli dzieci i młodzieży głuchej zawierający 20 scenariuszy wideolekcji przygotowanych przez specjalistów – praktyków w nauczaniu osób głuchych oraz programistów; przeprowadzone zostały warsztaty dla dzieci i młodzieży z programowania w języku Scratch; przeprowadzone zostały specjalne szkolenia dla nauczycieli ze szkół dla osób głuchych²⁸.

Jakie inne działania podjęto na rzecz innowacji w edukacji?

Wśród podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2016/2017 wymienia się: „Rozwijanie kompetencji informatycznych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach”²⁹. Szczególnie ważne jest

²⁷ <https://mc.gov.pl/ogolnopolaska-akademia-programowania>. [dostęp:2016-12-07].

²⁸ <https://mc.gov.pl/projekty/promocja-nauki-programowania/jak-promujemy-nauke-kodowania>. [dostęp: 2016-12-07].

²⁹ https://men.gov.pl/jakosc-edukacji/nadzor-pedagogiczny/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-2016_2017.html. [dostęp:2016-12-07].

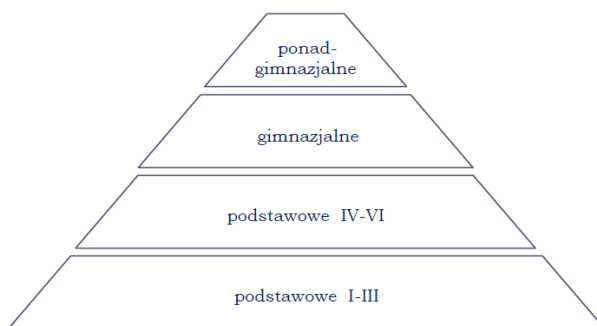
opracowanie, a w zasadzie modernizacja podstawy programowej dla przedmiotu „informatyka”. Działania te są realizowane na podstawie art. 35 ust. 2 pkt 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 r. poz. 2156, z późn. zm.), na podstawie którego Minister Edukacji Narodowej ustala kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2016/2017.

Wdrażanie pilotażowego programu nauczania programowania

Pilotażowe wdrażanie nauczania programowania w głównej mierze będzie zależało od dyrektorów szkół, którzy wraz z nauczycielami zrealizują działania szkoły w ramach innowacji wprowadzającej nauczanie programowania, w szczególności będą to: opracowanie i wdrożenie autorskich programów nauczania do zajęć komputerowych w szkole podstawowej i do informatyki w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych, ustalenie lidera / koordynatora projektu w szkole, wybór i wdrożenie dominującego środowiska informatycznego do nauczania programowania, prowadzenie nauczania programowania na regularnych lekcjach zajęć komputerowych lub informatyki, prowadzenie pozalekcyjnych zajęć z programowania w formie kółek programistycznych – współpraca z podmiotami zewnętrznymi, udział nauczycieli szkoły w różnych formach doskonalenia, zapewnienie wsparcia innowacyjnego przez organ prowadzący szkołę, formułowanie wniosków do przygotowywanej podstawy programowej wprowadzającej programowanie do edukacji formalnej, tworzenie listy problemów możliwych do rozwiązania przez uczniów ze wsparciem TIK na poszczególnych etapach edukacyjnych, udostępnienie materiałów merytorycznych i dydaktyczno-metodycznych w domenie publicznej do wykorzystania przez innych nauczycieli.

Autorzy ministerialnego portalu pilotażowego programowania uważają, że proponowane w projekcie podstawy programowej kształcenia informatycznego zmiany mają na celu wprowadzanie w szkole nauki programowania od najmłodszych lat. Określenie to jest powszechnie używane w pilotażu i może prowadzić do niezrozumienia zamierzeń autorów nowej podstawy programowej, mimo że stanowi to skrót myślowy coraz bardziej upowszechniony.

Poniższy rysunek informuje o wprowadzeniu nauczania programowania na czterech różnych poziomach, poczynając od kl. I–III i kl. IV–VI w szkole podstawowej, poprzez gimnazjum, aż do szkoły ponadgimnazjalnej. Oczywiście programowania uczą się także studenci wyższych uczelni na kierunkach specjalistycznych związanych z informatyką. Czy jednak studenci nadal będą się uczyć, w formie poszerzonej i w większym zakresie – to już leży w gestii podmiotów realizujących szkolnictwo wyższe. Można domniemywać, że będzie to szczyt powyżej piramidy.



Rysunek 1. Piramida zmian treści nauczania: szkoły podstawowe kl. I-III, szkoły podstawowe kl. IV-VI, szkoły gimnazjalne i szkoły ponadgimnazjalne

Źródło: A.B. Kwiatkowska, *Zmiany w Podstawie programowej przedmiotów informatycznych*, Spotkania Koordynatorów ds. Innowacji w Edukacji, 8 kwietnia 2016, MEN, Warszawa.

Programowanie jako element wyzwania dla nauczycieli

Nauka programowania jest nowym zagadnieniem w kształceniu powszechnym. Niestety nauczycielom często po prostu brak kompetencji potrzebnych do zapewnienia dostępu do tego rodzaju edukacji. Autorzy wspomnianego raportu uważają, iż *problemy związane z nauczaniem programowania będą jeszcze większe niż w wypadku innych form wykorzystania ICT w procesie uczenia – które także natrafiają na barierę w postaci niewystarczających kompetencji nauczycieli*³⁰.

Wprowadzając modyfikacje podstawy programowej, należy równocześnie pozostawić dużą autonomię nauczycielom, tak by mogli wybrać najbardziej odpowiedni model pracy z uczniami oraz sposób kształcenia i rozwijania swoich umiejętności. Należy przygotować oraz wskazać istniejące materiały, w tym przykładowe, referencyjne programy nauczania i scenariusze zajęć. Ważne, aby programów tych było kilka i były zróżnicowane, albowiem kadry nauczającej łatwiej będzie zrozumieć, na czym polega ich autonomia i jak mogą z niej skorzystać w celu elastycznego reagowania na sytuację w konkretnej szkole (np. sprzęt, łącze internetowe, poziom edukacyjny), klasie, a nawet odpowiadać na potrzeby wybranej grupy uczniów. Zaleca się powstanie różnych modeli nauczania programowania dla dzieci z różnymi niepełnosprawnościami, z wykorzystaniem technologii asystujących, takich jak programy powiększające i czytające. Program nauczania musi uwzględniać elementy związane z projektowaniem uniwersalnym, tak aby uczący się od początku edukacji rozumieli potrzebę tworzenia produktów dostępnych dla wszystkich niezależnie od rodzaju niepełnosprawności, wieku, używanego sprzętu czy oprogramowania. Nie oznacza to oczywiście, że narzędzia o ograniczonej dostępności (jak np. niezwykle popularny

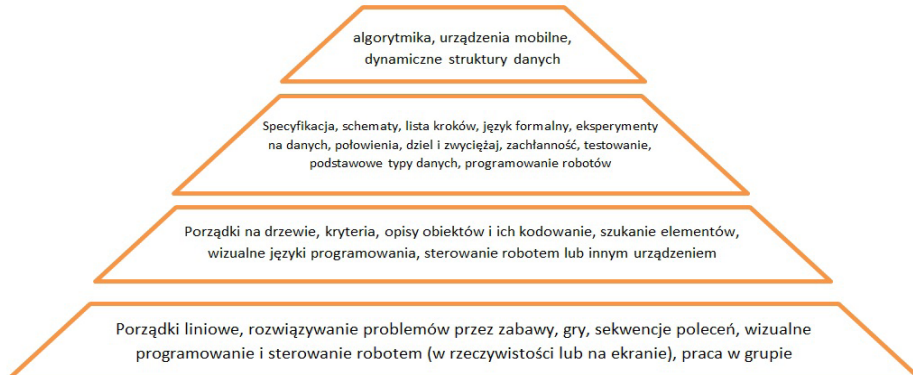
³⁰ A. Mazgal, A. Tarkowski, op. cit., s. 7,

język programowania MIT Scratch)³¹ nie mogą być używane w szkole, nauczyciele powinni jednak być informowani o ograniczeniach różnych platform oraz rozwiązaniach alternatywnych, które pozwolą im uczyć bez wykluczania³². Poniżej przedstawiono następną piramidę zmian, zaproponowaną przez A.B. Kwiatkowską.



Rysunek 2. Piramida zmian – przygotowanie nauczycieli na poszczególnych poziomach kształcenia zaprezentowanych na rysunku 1

Źródło: A.B. Kwiatkowska, *Wstęp – dlaczego chcemy zmienić podstawę programową z informatyki*, [w:] M.M. Sysło, A.B. Kwiatkowska (red.), *Kształcenie informatyczne i programowanie dla wszystkich uczniów, Materiały pokonferencyjne – Informatyka w Edukacji, XIII*, Toruń 2016, s. 7.



Rysunek 3. Piramida zmian – treści nauczania na poszczególnych poziomach kształcenia i w poszczególnych typach szkół

Źródło: A.B. Kwiatkowska, *Zmiany w Podstawie programowej przedmiotów informatycznych; Spotkania Koordynatorów ds. Innowacji w Edukacji*, 8 kwietnia 2016, MEN oraz opracowanie G. Szablówicz-Zawadzka, *Pakiet materiałów dla uczestników III i IV etapu edukacyjnego w doskonaleniu nauczycieli „Wprowadzenie do programowania na każdym etapie kształcenia”*, Toruń 2016, s. 3.

³¹ W sobotę 17 maja po raz 6. na całym świecie obchodzony jest Dzień Scracha. W Polsce z tej okazji organizowanych jest aż 16 różnych wydarzeń, co daje nam drugie miejsce w Europie. Popularność tego intuicyjnego języka programowania nad Wisłą wynika w dużej mierze z działań prowadzonych w polskich szkołach w ramach programu edukacyjnego „Mistrzowie Kodowania”. Za: <https://www.wprost.pl/448355/Scratch-podbija-swiat>. [dostęp: 2016-12-07].

³² Ibidem.

Okazuje się, jak wynika z pierwszych danych, że najbardziej przygotowanymi do zmian są nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych, którzy w znacznym stopniu już realizują nauczanie programowania. Podobnie na poziomie gimnazjum, gdzie uczą najczęściej nauczyciele ze szkół ponadgimnazjalnych, problem nauczycieli z szerszymi kompetencjami jest rozwiązywalny. Trudności dostrzega się na niższych poziomach kształcenia.

Trudno wyobrazić sobie – zauważają autorzy portalu pilotażowego programowania³³ – aby uczniowie, tym bardziej ci najmłodsi, uczyli się programowania w formalnym języku programowania z wykorzystaniem zaawansowanej algorytmiki. Autorzy dodają: *Niższe etapy edukacji powinny być przede wszystkim miejscem przygotowania uczniów do realizacji pełnego procesu rozwiązania problemów przez gry, zabawy (niekoniecznie z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych), komputerowe symulacje i wizualne programowanie*³⁴.

Nauka programowania na programowanych lekcjach

Pierwsze strony opracowania książkowego autorstwa K. Denek, H. Gąsior, J. Gnitecki zawierają następujący tekst: *Unowocześnienie procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach bez względu na typ i szczebel organizacyjny stało się w ostatnim ćwierćwieczu naszego stulecia obiektywną koniecznością. Dzieje się tak ze względu na stałe narastanie wiedzy, które przekracza możliwości przekazywania jej za pomocą tradycyjnych metod, środków dydaktycznych i dotychczasowych form organizacyjnych (...). Ponadto chodzi też o znalezienie takich metod przekazu i przyswajania wiedzy, aby wzbudziły one w uczniach zainteresowanie ułatwiające oparcie pracy szkolnej na aktywności umysłowej uczących się*³⁵.

W literaturze przedmiotu zauważa się, że zwolennicy algorytmizacji i modelowania procesu nauczania opowiadają się za klasyczną koncepcją nauczania programowanego, modyfikując ją w dość oryginalny sposób, które widzą w możliwości sprowadzenia jego funkcji do efektywności przepływu i odbioru informacji przekazywanej w postaci modelu, czyli uproszczonych wzorców rzeczywistości lub w postaci algorytmów. Pojęcie modelu w dydaktyce, według wymienionych autorów, oznacza pozornie uproszczoną odbitkę rzeczywistości dydaktycznej. Jest więc konstrukcją teoretyczną, za pomocą której można analizować rzeczywistość w sposób możliwie prosty i pozbawiony sprzeczności. Ponadto wspomniana gru-

³³ <https://programowanie.men.gov.pl/metodyka-realizacji-nowej-podstawy-programowej-z-informatyki/>. [dostęp: 2016-12-07].

³⁴ Ibidem.

³⁵ K. Denek, H. Gąsior, Gnitecki J., *Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego” 1982, nr 514, s. 7–11.

pa osób określa także pojęcie algorytmu³⁶, który według nich oznacza dokładny przepis wykonywania (w określonym porządku) pewnego układu operacji w celu rozwiązania wszystkich zagadnień pewnego określonego typu³⁷.

Jak wskazują K. Denek, H. Gąsior, J. Gnitecki, algorytmy dzieli się na nauczające i ćwiczebne, przy czym definiują oni tylko algorytmy nauczające w następujący sposób: *Pedagogiczny algorytm – to zbiór uporządkowanych operacji według odpowiednich kryteriów, które podlegają wykonywaniu w procesie nauczania*³⁸. Zbiór ten uwzględnia wszystkie właściwości procesu nauczania i zabezpiecza możliwości otrzymania największej dawki wiadomości w najkrótszym czasie.

Wyzwanie strategiczne – programowanie dla rozwoju polskich szkół

Prawdziwa innowacja to wdrażanie nowych działań, które uwolnią nowe wartości – uważa B. Solis³⁹. Natomiast autorzy wspomnianego wyżej raportu uważają, iż jeśli uznamy naukę programowania za kluczowy wymiar działań w szkole, zwłaszcza jeśli dotyczą one technologii informacyjno-komunikacyjnej, to istniejące dotychczas dokumenty zawierające strategie *należy uznać za anachronizmy*⁴⁰. Autorzy wskazują „Program Operacyjny Polska Cyfrowa” jako jedyny dokument zawierający odniesienie do umiejętności programowania. Cel szczegółowy tego dokumentu to *potębnienie potencjału uzdolnionych programistów dla zwiększenia zastosowania rozwiązań cyfrowych w gospodarce i administracji z jednoczesnym wskazaniem na działanie z nim związane, czyli „E-pionier – opracowywanie nowych rozwiązań na potrzeby społeczne i gospodarcze bazujących na TIK poprzez akcelerację pomysłów zdolnych programistów*⁴¹”. Dokładniej została opisana metodyka wyboru projektów w działaniu 3.3 „E-pionier – wsparcie uzdolnionych programistów na rzecz rozwiązywania zidentyfikowanych problemów społecz-

³⁶ Algorytm – skończony ciąg jasno zdefiniowanych czynności, koniecznych do wykonania pewnego rodzaju zadań. Słowo „algorytm” pochodzi od staroangielskiego słowa *algorism*, oznaczającego wykonywanie działań przy pomocy liczb arabskich (w odróżnieniu od *abacism* – wykonywania działań przy pomocy abakusa), które z kolei wzięło się od nazwy *Algoritmi* – zlatynizowanej wersji nazwiska *al-Chwarizmi* Abu Abdullaha Muhammada ibn Musy al-Chuwarizmiego, matematyka perskiego z IX wieku. Za: <http://www.algorytm.org/>.

³⁷ Źródło: <http://www.algorytm.org/> [dostęp:2016-12-07].

³⁸ K. Denek, H. Gąsior, J. Gnitecki, op. cit., s. 14.

³⁹ M. Lemańska, *Innowacja to co innego, niż nam się wydaje. Rozmowa z Brian Solis*, „Rzeczpospolita”, 4 października 2016 r. Brian Solis jest futurystą i antropologiem cyfryzacji, autorem książek o innowacji i cyfrowej transformacji oraz głównym analitykiem w Altimeter Group. Interesuje się tym, jak na społeczeństwo i świat biznesu wpływa upowszechnianie się nowych technologii. W Polsce był gościem Forum IAB 2016. <https://www.forumiab.pl/program-konferencji/> [dostęp:2016-12-07].

⁴⁰ Mazgal A., Tarkowski A., *Nauka programowania w szkołach. Czas na upgrade – perspektywa 2014*, Warszawa 2014, <http://centrumcyfrowe.pl/czytelnia/nauka-programowania-w-szkolach-czas-na-upgrade-%E2%80%92-perspektywa-2014/> [dostęp: 27.09.2016].

⁴¹ https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/16277/POPC_3_3_Metodykawyboru_02032016.pdf. [dostęp:2016-12-07].

nych lub gospodarczych⁴². Celem interwencji w działaniu 3.3, jak zapisano w tym dokumencie, jest wsparcie pomysłów zdolnych programistów lub zespołów interdyscyplinarnych z udziałem programistów. Realizacja działania umożliwi wykorzystanie w pełni potencjału programistów poprzez działania, które zorientują ich umiejętności na potrzeby rynku, jak również umożliwi nawiązanie współpracy między sektorem publicznym i prywatnym na rzecz rozwoju innowacji. Programistom zostaną dodatkowo zapewnione odpowiednio dostosowane formy pogłębiania wiedzy i rozwoju kompetencji, m.in. poprzez coaching, mentoring z udziałem doświadczonych praktyków czy doradztwo.

Ale czy to wystarczy?

Będzie to pierwszy w Polsce program zakładający finansowanie powstawania rozwiązań w modelu zamówień przedkomercyjnych. Programista decydujący się na akcelerację stworzonej przez siebie technologii w obszarze TIK uzyska nie tylko szansę na przyszłe rozwinięcie własnej firmy technologicznej, ale poprzez współpracę z programami akceleracyjnymi skierowanymi dla polskich innowacyjnych przedsiębiorstw i NCBR⁴³ otrzyma dostęp do całego ekosystemu działań przeznaczonych do rozwijania współpracy biznesu i nauki⁴⁴.

Podsumowanie

Przedstawiciele organizacji pozarządowych, administracji, firm, stowarzyszeń branżowych oraz nauczycieli spotkali się w lutym 2016 r. w Ministerstwie Cyfryzacji, by wspólnie porozmawiać o tym, jak promować naukę kodowania wśród uczniów i nauczycieli. To było już kolejne z cyklu spotkań, których celem jest wypracowanie wspólnych rekomendacji i dobrych praktyk dotyczących realizacji idei powszechnej nauki programowania w polskich szkołach⁴⁵.

Podsumowując rozważania, przytoczę słowa polskiego Lidera Cyfryzacji Włodzimierza Marcińskiego, który zwraca uwagę, że zarówno wystąpienia, jak i dyskusje wskazują dobitnie, jak ważny i skomplikowany jest temat, który stanowił przedmiot refleksji w tym artykule. Marciński wyraził również zadowolenie z faktu, że wszystkich jednoczy cel, a różnica poglądów i podejścia do zagadnień wprowadzenia nauki programowania jest naturalna. Najważniejsza jest chęć dzielenia

⁴² Ibidem.

⁴³ Narodowym Centrum Badań i Rozwoju, <http://www.ncbr.gov.pl/programy-krajowe/goglobal/partnerzy-programu/> [dostęp:2016-12-07].

⁴⁴ http://www.ncbir.pl/gfx/ncbir/userfiles/_public/fundusze_europejskie/polska_cyfrowa/e-pionier_projekt_pozakonkursowy_pigulka.pdf [dostęp:2016-12-07].

⁴⁵ Piotr Woźniak, Razem na rzecz powszechnej nauki programowania w szkołach <https://mc.gov.pl/aktualnosci/razem-na-rzecz-powszechnej-nauki-programowania-w-szkolach> [dostęp: 17.04.2016].

się doświadczeniem. To dzięki tym doświadczeniom możemy zadbać o to, aby lekcje programowania nie były nudne i nie odstraszały uczniów⁴⁶. Jednym z działań ułatwiających dzielenie się umiejętnością programowania jest „Programować może każdy – Tydzień Kodowania w Polsce”⁴⁷.

Należy przypomnieć, że Europejski Tydzień Kodowania zainicjowali 4 lata temu Młodzi Doradcy ds. Agendy Cyfrowej przy Komisarz Neelie Kroes. Od tej pory europejskie państwa tworzą społeczność organizującą różnorodne wydarzenia związane z programowaniem. W 2016 roku termin wielkiego święta kodowania to 15–23 października. Code Week to cykl imprez związanych z kodowaniem, w ramach którego Ministerstwo Cyfryzacji organizuje m.in. warsztaty prowadzone przez Mistrzów Kodowania czy pokaz robota Phonton. Do Tygodnia Kodowania mógł przyłączyć się każdy poprzez organizację odpowiedniej imprezy lub własnego wydarzenia⁴⁸. Napisano, na stronie Ministerstwa Cyfryzacji, że w ubiegłym roku *Polska oszalała na punkcie kodowania – podczas Europejskiego Tygodnia Kodowania udało się zorganizować ponad 2200 wydarzeń związanych z programowaniem. W tym roku chcemy podwoić ten wynik, dlatego bardzo nam zależy Waszym aktywnym uczestnictwie w tym przedsięwzięciu*. Dalej czytamy, że *nauka programowania to przyszłość i najwyższy czas dać możliwość wykorzystania tej szansy również polskim dzieciom i młodzieży*⁴⁹. Ministerstwu Cyfryzacji zależy, aby społeczeństwo korzystało z dóbr cyfrowej przestrzeni świadomie i bezpiecznie. Celem wszelkich działań jest, aby młodzi ludzie mogli zdobyć umiejętności, które pomogą im w lepszym wykorzystaniu możliwości, jakie daje im współczesna technologia. W ramach tegorocznego Code Week⁵⁰ resort cyfryzacji uruchomił warsztaty prowadzone przez Mistrzów Kodowania w Centrum Nauki Kopernik (CNK) w Warszawie. Były bezpłatne dla zwiedzających CNK, każdy mógł wziąć w nich udział. Natomiast w dniach 19 i 20 października 2016 r. w NASK odbyły się warsztaty kodowania transmitowane online do ponad stu szkół w całej Polsce. Budowa usług cyfrowych w Polsce odbywa się w modelu rozproszonym. Istnieje wiele instytucji publicznych, które w toku realizacji różnych projektów budują i wdrażają usługi cyfrowe. Pomimo dużego wysiłku i zaangażowanych środków finansowych efekty tych prac nie są zadowalające⁵¹.

⁴⁶ <https://mc.gov.pl/aktualnosci/komunikat-dotyczacy-umowy-z-microsoft> [dostęp: 18.04.2016].

⁴⁷ <https://mc.gov.pl/aktualnosci/programowac-moze-kazdy-tydzien-kodowania-w-polsce> [dostęp: 14.10.2016].

⁴⁸ <https://mc.gov.pl/aktualnosci/programowac-moze-kazdy-tydzien-kodowania-w-polsce> [dostęp:2016-12-07]

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ „Code Week przyłączyć może się każdy organizując własne wydarzenie. To ważne, bo w tym roku chcemy pobić rekord sprzed 12 miesięcy i przekroczyć liczbę 2200 imprez związanych z kodowaniem.” <https://mc.gov.pl/aktualnosci/programowac-moze-kazdy-tydzien-kodowania-w-polsce>, [dostęp:2016-12-07]

⁵¹ <https://mc.gov.pl/aktualnosci/metareguly-i-zasady-budowy-cyfrowych-uslug-publicznych-zapraszamy-do-konsultacji> [dostęp:2016-12-07].

Centrum Projektów Polska Cyfrowa jako Instytucja Pośrednicząca w Programie Operacyjnym Polska Cyfrowa, działając na podstawie art. 40 ust. 1 Ustawy z dnia 11 lipca 2014 r. o zasadach realizacji programów w zakresie polityki spójności finansowanych w perspektywie finansowej 2014–2020 (Dz.U. z 2014 r. poz. 1146, z późn. zm.) ogłosiło konkurs na dofinansowanie projektów w ramach Działania 3.2 „Innowacyjne rozwiązania na rzecz aktywizacji cyfrowej” w ramach Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa na lata 2014–2020. Wnioski należy składać w terminie: od 29 sierpnia 2016 r. do 30 listopada 2016 r.⁵²

Języki programistyczne nie są już domeną informatyków, a narzędziem, które pozwala uczniom rozwijać myślenie kreatywne, doskonalić umiejętności analityczne, nadążać za postępem techniki i z owoców tego postępu świadomie korzystać. Programowanie stało się, dodają autorzy „mistrzów programowania” – obok języka ojczystego i jednego języka obcego – trzecim językiem, który każdy człowiek powinien znać choć na podstawowym poziomie, by rozumieć otaczający go świat i zachodzące w nim zmiany⁵³. Lista korzyści, jakie daje nauka programowania, jest długa. Pozwala to lepiej zrozumieć i wykorzystać nowoczesne rozwiązania techniczne. Należy też dodać, że tworzenie oprogramowania stanowi jeden z filarów innowacyjnej gospodarki, przez co niesie korzyści nie tylko dla jednostek, ale całego społeczeństwa.

Uczniom nauka programowania przynosi następujące korzyści:

1. Nauka programowania daje uczniom narzędzia pozwalające odnaleźć się w świecie nowoczesnych technologii.
2. Programowanie to trzeci język. Przykłady z całego świata pokazują, że nauka podstaw programowania jest możliwa już od wczesnych etapów nauczania i to właśnie wówczas przynosi najlepsze efekty.
3. Nauka programowania rozwija wiele kompetencji potrzebnych naszym dzieciom *Nauka pisania programów to gimnastyka dla mózgu. Pozwala wypracować umiejętności efektywnego myślenia o rzeczach niezwiązanych z informatyką* – twierdzi Bill Gates⁵⁴.
4. Dzieci trzeba oswajać z technologią. Obcowanie od dziecka z nowoczesnymi technologiami pozwoli w przyszłości wpływać na ich rozwój... i na wykonywanie nowych, nieznanych nam dziś jeszcze zawodów.
5. Potrzebujemy więcej programistów – 4 na 10 pracodawców w Polsce ma kłopoty ze znalezieniem wykwalifikowanych programistów, podczas gdy ogrom-

⁵² <https://cppc.gov.pl/programy/popc-2/po-polska-cyfrowa-3-1/nabor-wnioskow-popc-3-2/> [dostęp: 2016-12-07]

⁵³ <http://mistrzowiekodowania.pl/wp-content/uploads/2013/12/5-Powod%C3%B3w-by-uczycy%C4%87-dzieci-programowania.pdf> [2016-12-07].

⁵⁴ <http://www.akademia.edu-it.com.pl/akademia/> [2016-12-07].

na liczba humanistów nie może znaleźć pracy⁵⁵.

To wszystko sprawia, że uczeń nie jest biernym odbiorcą szeroko rozumianej technologii informacyjno-komunikacyjnej, ale potrafi ze zrozumieniem realizować z jej użyciem własne projekty i wykorzystywać dla własnych potrzeb. W nowoczesnym społeczeństwie brak podstawowego zrozumienia zasad działania komputerów jest odpowiednikiem analfabetyzmu i utrudnia odnalezienie się w dzisiejszych realiach.

Programowanie sprzyja rozwojowi intelektualnemu i kreatywności dzieci, a także w dalszej perspektywie może ułatwić im znalezienie dobrej pracy, w różnych, niekoniecznie związanych z informatyką dziedzinach. I to zadanie jest realizowane we współczesnej polskiej szkole.

Bibliografia

- Badziąg K., *O nauczaniu programowanym*, [w:] *Metodyka nauczania fizyki w szkole średniej*, Warszawa 1973.
- Dejnarowicz Cz., Karwat T., *Modelowanie programowania w dydaktyce*, Warszawa 1972.
- Denek K., Gąsior H., Gnitecki J., *Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej*, „Prace Nnaukowe Uniwersytetu Śląskiego” 1982, nr 514.
- Mazgał A., Tarkowski A., *Nauka programowania w szkołach. Czas na upgrade - perspektywa 2014*, http://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/264/NAUKA%20PROGRAMOWANIA%20w%20szko%C5%82ach_2014.pdf?sequence=1 [dostęp: 27.09.2016].
- Mikulski K., *Zadania i działania wojewódzkiego koordynatora innowacji w edukacji*, [w:] A.B. Kwiatkowska, M.M. Sysło (red.), *Informatyka w edukacji – kształcenie informatyczne i programowanie dla wszystkich uczniów*, Toruń 2016, s. 72–80.
- Petrozolin-Skowrońska B. (red.), *Pedagogika*, [w:] *Nowa encyklopedia powszechna*, tom IV, Warszawa 1996.

Źródła internetowe [dostępne:2016-12-07]

- Boduch A., *Programowanie. Wstęp do nauki*, http://4programmers.net/Z_pogranicza/FAQ/Czym_jest_programowanie
- <http://akcesedukacja.pl>
- <http://kpsw.edu.pl/aktualnosci/nowa-specjalnosc-na-kierunku-pedagogika>
- <http://mistrzowiekodowania.pl/wp-content/uploads/2013/12/5-Powod%C3%B3w-by-uczyc%C4%87-dzieci-programowania.pdf>
- <http://www.akcesedukacja.pl/sklep/le/moretomath-zestaw-podstawowy-1-2/>
- http://www.interklasa.pl/portal/index/strony?mainSP=subjectpages&mainSRV=informatyka&method=2830322&page=article&article_id=319256

⁵⁵ <http://mistrzowiekodowania.pl/wp-content/uploads/2013/12/5-Powod%C3%B3w-by-uczyc%C4%87-dzieci-programowania.pdf>

- http://www.interklasa.pl/portal/index/strony?mainSP=subjectpages&mainSRV=informatyka&methid=2830322&page=article&article_id=319256
- <https://cppc.gov.pl/programy/popc-2/po-polska-cyfrowa-3-1/nabor-wnioskow-popc-3-2/>
- <https://mc.gov.pl/aktualnosci/komunikat-dotyczacy-umowy-z-microsoft>
- <https://mc.gov.pl/aktualnosci/konkurs-dotyczacy-nauki-programowania-dla-nauczycieli-szkol-podstawowych>
- <https://mc.gov.pl/aktualnosci/razem-na-rzecz-powszechnej-nauki-programowania-w-szkolach>
- <https://mc.gov.pl/aktualnosci/wlodzimierz-marcinski>
- https://mc.gov.pl/files/program_zintegrowanej_informatyzacji_panstwa.pdf
- <https://mc.gov.pl/projekty/promocja-nauki-programowania/jak-promujemy-nauke-kodowania>
- <https://mc.gov.pl/projekty/promocja-nauki-programowania/jak-promujemy-nauke-kodowania>
- <https://mc.gov.pl/projekty/promocja-nauki-programowania/koduj-z-klasa>
- https://men.gov.pl/jakosc-edukacji/nadzor-pedagogiczny/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-2016_2017.html
- <https://pl.wikipedia.org/wiki/Pedagogika>
- <https://programowanie.men.gov.pl/metodyka-realizacji-nowej-podstawy-programowej-z-informatyki/>
- <https://programowanie.men.gov.pl/metodyka-realizacji-nowej-podstawy-programowej-z-informatyki>
- <https://programowanie.men.gov.pl/metodyka-realizacji-nowej-podstawy-programowej-z-informatyki>
- <https://www.wprost.pl/448355/Scratch-podbija-swiat>
- Programowanie komputerów*, [w:] *Wikipedia*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Programowanie_komputer%C3%B3w
- Rada ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa kształcenia informatycznego. Propozycja zmian w obowiązującej podstawie programowej*, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/07/propozycja-zmian-w-podstawie-programowej.pdf>
- Rekomendacje w sprawie uczenia/się programowania i rozwijania kompetencji cyfrowych*, http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/rekomendacje_w_sprawie_programowania_1.pdf [dostęp: 17.04.2016].
- Sysło M.M., *Myślenie komputacyjne. Informatyka dla wszystkich uczniów*, <http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/syslo.pdf>,
- Szawdyński P., *Podstawy programowania – teoria i terminologia*, <http://cpp0x.pl/kursy/Kurs-C++/Poziom-1/Podstawy-programowania-teoria-i-terminologia/5>

Bożena Sowińska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

PRACE DYPLOMOWE O CHARAKTERZE BADAWCZYM. PRZYGOTOWANIE KONCEPCJI BADAŃ

THE PREPARATION OF A CONCEPT FOR RESEARCH DIPLOMA THESIS

Panu Profesorowi za cenne
uwagi podczas pisania książki
„Poradnik dyplomanta”

Streszczenie: Ukończenie studiów i uzyskanie tytułu zawodowego (licencjata, inżyniera, magistra) związane jest z koniecznością stworzenia pracy dyplomowej. W literaturze metodologicznej można spotkać wiele rodzajów prac dyplomowych. Najczęściej podaje się następujący podział: prace o charakterze teoretycznym (oceniające praktykę w świetle literatury i monograficzne), prace o charakterze aplikacyjnym, prace o charakterze projektowym i prace o charakterze badawczym. Celem publikacji jest przedstawienie przygotowania koncepcji badań w pracach dyplomowych o charakterze badawczym. W pierwszym rozdziale przedstawiono etapy fazy koncepcyjnej procesu badawczego. W następnych omówiono po kolei wszystkie fazy: wybór tematu pracy (przedmiotu badań); określenie celów badań; sformułowanie problemów badawczych i/ewentualnie hipotez; wyłonienie zmiennych, ich wskaźników i kategorii (jeśli prowadzimy badania ilościowe); wybór metod, technik i narzędzi badawczych. W zakończeniu przedstawiono przykład koncepcji badań, którą student powinien oddać promotorowi do oceny przed podjęciem dalszych etapów tworzenia pracy dyplomowej (przygotowanie narzędzi badawczych, przeprowadzenie badań, opracowanie materiału badawczego i redagowanie tekstu pracy dyplomowej).

Abstract: Graduation and completion a university degree (Bachelor Degree, Engineer's degree, Master Degree) is connected with writing a diploma thesis. There are different kind of diploma thesis in methodological literature. Most frequently they are divided into several types: theoretical diploma thesis, applied diploma thesis, project diploma thesis and research diploma thesis. The objective of this publication is preparation of a concept for research diploma thesis. In the first of this article author shows stages of research process in preparation phase. In the second part of the analysis every step was discussed: the choice of theme (subject of research); the aims of the work, the wording of the research problem or hypothesis, show different variables and categories(if we perform a quantitative research); the choice of methods, research techniques and research tools. In conclusion the example of such concept of research is shown. The student should give this kind of document to the promoter before starting another stages: preparing research tools, conducting research, development research material and text editing).

Słowa kluczowe: praca dyplomowa, badania, proces badawczy

Key words: diploma thesis, research, research proces

Wprowadzenie

Praca dyplomowa (licencjacka, inżynierska, magisterska) jest dla studenta zwieńczeniem trudnego okresu studiów. Jej najważniejszy cel stanowi wykazanie się przez dyplomanta umiejętnością samodzielnego rozwiązywania problemów z wykorzystaniem teoretycznej wiedzy, którą nabył na studiach.

Istnieje wiele rodzajów prac dyplomowych. W literaturze najczęściej podaje się następujący podział: prace o charakterze teoretycznym (oceniające praktykę w świetle literatury i monograficzne), prace o charakterze aplikacyjnym, prace o charakterze projektowym i prace o charakterze badawczym. Te ostatnie będą przedmiotem zainteresowań w niniejszym artykule.

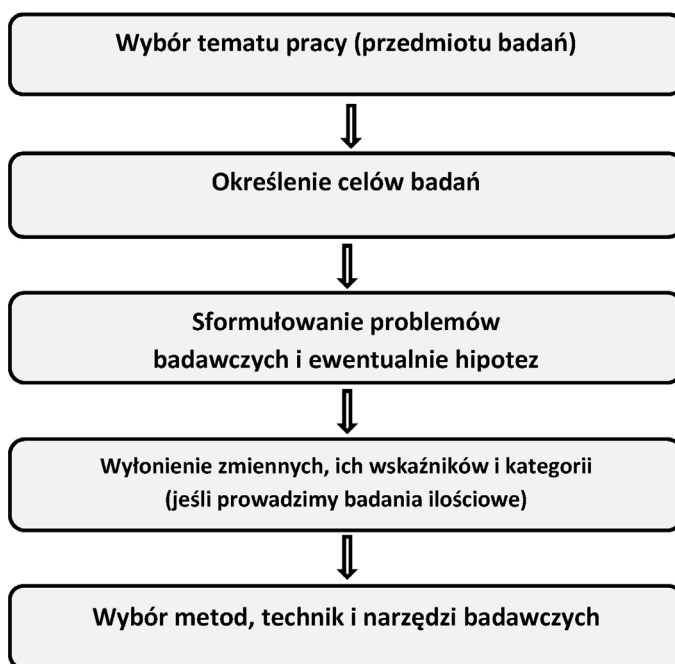
Decydując się na napisanie pracy o charakterze badawczym, student powinien wykazać się umiejętnością przeprowadzenia badań z zakresu jego kierunku studiów poprzedzonych studiami literaturowymi. Student powinien stworzyć własną koncepcję badań. Ponadto powinien wykazać się umiejętnością przedstawienia i interpretacji uzyskanych wyników badań oraz sformułowania wniosków.

Podjęcie decyzji odnośnie opracowania koncepcji pracy dyplomowej powinno być wspólnym obowiązkiem dyplomanta i promotora. Przygotowując ją, student powinien przestrzegać kolejności poszczególnych etapów jej tworzenia: przygotowanie koncepcji badań → przygotowanie narzędzi badawczych → przeprowadzenie badań → opracowanie materiału badawczego → redagowanie tekstu pracy dyplomowej. Każdy z tych etapów jest bardzo ważny w tworzeniu pracy dyplomowej, kończy się określonym rezultatem i nie można poszczególnych faz przestawiać bądź pomijać, np. nie możemy przeprowadzać badań, jeśli nie mamy przygotowanego narzędzia badawczego (np. kwestionariusza ankiety).

Pragniemy dodać, że niniejszy artykuł jest fragmentem przygotowanego do druku nowego wydania „Poradnika dyplomanta”.

1. Opracowanie koncepcji badań

Praca dyplomowa, szczególnie magisterska, ma charakter naukowy. Żaden z etapów jej tworzenia nie jest możliwy bez solidnie przygotowanej pierwszej fazy, tj. przygotowania koncepcji badań, która powinna być dla studenta swoistą przygodą intelektualną. Zwykle czynności dyplomanta składają się z następujących etapów:



Ryc. 1. Etapy fazy koncepcyjnej procesu badawczego

Źródło: B. Sowińska, *Poradnik dyplomanta kierunku studiów turystyka i rekreacja*, Bydgoszcz 2013, s. 25.

2. Wybór tematu pracy, ustalenie tytułu oraz wyłonienie słów kluczowych z tytułu

Rozpoczynając udział w seminarium dyplomowym, student powinien dokładnie zapoznać się z zainteresowaniami naukowymi swego promotora, to znaczy powinien upewnić się, czy chciałby pisać pracę z danego obszaru wiedzy. **Temat pracy** dyplomowej ustalają promotor ze studentem. Powinien być zgodny z kierunkiem i specjalnością studiów. Istnieje kilka sposobów ustalania tematów prac dyplomowych:

- tematy przygotowuje promotor, a studenci jedynie dokonują wyboru spośród kilku propozycji;
- studenci proponują tematy swoich prac; nie oznacza to bierności promotora przy ich ostatecznym ustalaniu, gdyż to on ponosi za nie odpowiedzialność;
- wskazuje się studentom ogólną problematykę seminarium, a w jej granicach każdy student poszukuje dla siebie najciekawszego tematu¹.

¹ A. Pułło, *Prace magisterskie i licencjackie*, Wyd. 4 zm., Warszawa 2006, s. 30–31.

Wybór tematu powinien być zgodny z zainteresowaniami dyplomanta. Nie powinno się go dokonywać pochopnie, w sposób przypadkowy, gdyż będzie on – przez co najmniej dwa semestry – przedmiotem zainteresowań studenta, a nie ma nic bardziej męczącego jak praca wykonywana z przymusu, bez zaangażowania i zainteresowania.

Wybór tematu powinien być rezultatem wzajemnego porozumienia i wspólnej decyzji promotora oraz studenta. Wybierając temat, warto kierować się następującymi wskazówkami:

- należy mieć na uwadze własne zainteresowania;
- starać się wybrać taki temat, aby jego realizacja podniosła kwalifikacje zawodowe dyplomanta;
- należy zabiegać o aplikacyjność pracy, czyli temat powinien być użyteczny;
- należy mieć ambicję robienia czegoś oryginalnego².

Następna czynność, jaka czeka dyplomanta, to ustalenie **tytułu pracy**. **Tematem** jest bowiem to, co stanowi przedmiot pracy³, natomiast **tytułem** – nazwa pracy nawiązująca do jej treści⁴.

Tab. 1. Tytuły prac dyplomowych i wyłonienie z tytułu słowa kluczowe

Tytuł pracy	Słowa kluczowe
Działalność w bractwie rycerskim jako forma spędzania wolnego czasu	- bractwo rycerskie - czas wolny
Wizerunek miasta jako element produktu turystycznego (analiza na przykładzie Torunia)	- wizerunek miasta - produkt turystyczny - Toruń
Obróbka obrazu w języku C	- język C, programowanie w języku C - obróbka obrazu, przetwarzanie obrazu
Instrumenty finansowe zarządzania ryzykiem w przedsiębiorstwie eksportowym	- instrumenty finansowe - zarządzanie ryzykiem - przedsiębiorstwo eksportowe

Źródło: przykłady zaczerpnięte z prac dyplomowych studentów WSG.

² B. Sowińska, *Poradnik dyplomanta kierunku studiów turystyka i rekreacja*, Bydgoszcz 2013, s. 26.

³ *Temat*, [w:] *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN. T-Ż*, S. Dubisz (red.), Warszawa 2006, s. 46.

⁴ *Ibidem*, s. 184.

Sformułowanie tytułu jest jednym z pierwszych etapów tworzenia pracy naukowej. Bez niego nie można dokonać sensownego wyboru literatury, nie można ustalić celów pracy. *Trudność w sformułowaniu tytułu pracy wynika z kilku stawianych jemu żądań: ma być krótki, językowo poprawny, informacyjnie nośny i jednocześnie poznawczo intrygujący, czyli – budujący określone u czytelnika (słuchacza) i autora tekstu pożądane nastawienie*⁵.

Po sformułowaniu tytułu pracy należy przystąpić do badań literaturowych. Studia nad literaturą powinny być odpowiednio ukierunkowane, selektywne – czyli zdobyta wiedza ma umożliwić studentowi kompetentne poruszanie się w obszarze tematu swojej pracy. Należy poznać nie tylko teorię, ale wyniki badań przeprowadzonych przez innych badaczy.

Właściwy, ukierunkowany dobór literatury ułatwi wyłonienie z tytułu pracy słów kluczowych (głównych pojęć), np.

3. Określenie celów badań

Ważną czynnością w fazie koncepcyjnej jest ustalenie **celów badań**. Tadeusz Pilch uważa, że *celem badań jest poznanie umożliwiające działanie skuteczne*⁶. Zatem cele badawcze będą to sformułowania (określenia) mówiące o tym, co chcemy zbadać, do czego mogą być przydatne wyniki naszych badań.

W literaturze metodologicznej możemy spotkać dwa podejścia do przedstawiania celów badań:

- podajemy cel badań, ale nie określamy jego kategorii;
- podajemy cel badań i określamy jego kategorie: cel poznawczy, teoretyczny i praktyczny.

Nie sposób badać wszystkiego jednocześnie. Student powinien, w porozumieniu z promotorem, wyznaczyć granice swoich badawczych zainteresowań, czyli powinien jasno sprecyzować – co chce zbadać.

Przystępując do określania celów, konieczne jest, aby student był zaznajomiony z literaturą dotyczącą tematu jego pracy dyplomowej, aby znał odpowiedni system pojęć. Nie można usiąść z pustą kartką papieru i wymyślić celów badawczych. Muszą one być osadzone w literaturze naukowej. Student powinien operować odpowiednimi pojęciami obowiązującymi w danej nauce, np. badając pomniki przyrody na jakimś obszarze, należy znać gatunki drzew, nie można wymyślić ich nazw. Ponadto w formułowaniu celów badawczych przydatne będą następują-

⁵ W. Zaczyński, *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich*, Warszawa 1995, s. 45.

⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. 3 popr. i rozszerz., Warszawa 2010, s. 35.

ce określenia: „opisać”, „określić”, „porównać”, „przedstawić”, „ustalić”, „wykryć”, „z badać” itp.

Tab. 2. Przykłady celów badawczych

Tytuł pracy	Cel pracy
Działalność w bractwie rycerskim jako forma spędzania wolnego czasu	Zbadanie, czy przynależność do bractwa rycerskiego to atrakcyjny sposób spędzania czasu wolnego
Wizerunek miasta jako element produktu turystycznego (analiza na przykładzie Torunia)	Przedstawienie opinii, co sądzą o mieście jego mieszkańcy, co według nich można zmienić, by poprawić wizerunek miasta

Źródło: przykłady zaczerpnięte z prac dyplomowych studentów WSG.

4. Formułowanie problemów badawczych i hipotez

Kolejnym, bardzo ważnym etapem w fazie koncepcji badań jest formułowanie **problemów badawczych**. J. Sztumski twierdzi, że nawet najprostsze przedsięwzięcie badawcze nie jest możliwe bez określenia problemu, który chcemy zbadać; *problemem badawczym nazywamy to, co jest przedmiotem wysiłków badawczych, czyli to, co orientuje nasze przedsięwzięcia poznawcze*⁷. Natomiast zdaniem M. Łobockiego: *problemy badawcze to pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych*⁸. Problemy badawcze mają zatem postać pytań. Rozróżniamy dwa rodzaje:

- pytania rozstrzygnięcia – rozpoczynają się partykułą „czy”, odpowiedzią na nie może być „tak” lub „nie”, np. *Czy przynależność do bractwa rycerskiego jest główną formą spędzania wolnego czasu badanych?*;
- pytania dopełnienia – rozpoczynają się zwrotem „co”, „dlaczego”, „gdzie”, „ile”, „jak”, „jak jest”, „w jakim stopniu” itp.; są pytaniami twórczymi i wymagają szerszych odpowiedzi, np.: *Czym zajmują się członkowie w bractwie rycerskim?*

Istnieje wiele klasyfikacji problemów badawczych. J. Sztumski na przykład, biorąc za kryterium przedmiot, zakres i rolę, jaką one pełnią, wyróżnia problemy:

- a) teoretyczne i praktyczne,
- b) ogólne i szczegółowe,
- c) podstawowe i cząstkowe⁹.

⁷ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wyd. 6 zm. i uzup., Katowice 2005, s. 42.

⁸ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wyd. 7, Kraków 2009, s. 107.

⁹ J. Sztumski, op. cit., s. 52.

Tab. 3. Problemy główne i szczegółowe

Problem główny	Problemy szczegółowe
Jaki jest stopień zaangażowania się członków w działalność bractwa rycerskiego w czasie wolnym?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Od jak dawna badani są członkami bractwa rycerskiego? 2. Czy przynależność do bractwa rycerskiego jest główną formą spędzania wolnego czasu przez badanych? 3. Ile czasu tygodniowo członkowie przeznaczają na działalność w bractwie rycerskim? 4. Kiedy członkowie działają w bractwie rycerskim najbardziej aktywnie? 5. Czy badani spędzają czas wolny z członkami bractwa rycerskiego także poza spotkaniami i treningami? W jaki sposób? 6. Czym zajmują się członkowie w bractwie rycerskim? 7. Jakie umiejętności posiadają członkowie bractwa rycerskiego? 8. Jaki jest stopień aktywności członków w bractwie rycerskim? 9. Jakie formy aktywności proponowane przez bractwo rycerskie preferują badani? 10. Jakie imprezy historyczne w Polsce preferują członkowie bractwa rycerskiego? 11. Jak często badani uczestniczą w imprezach historycznych organizowanych w Polsce? 12. Jak często badani uczestniczą w imprezach organizowanych przez własne bractwo rycerskie? 13. Czy badani uczestniczyli w imprezach historycznych organizowanych za granicą? 14. Ile pieniędzy wydali członkowie na przedmioty związane z bractwem?
Jakie czynniki mają wpływ na wybór bractwa rycerskiego jako formy spędzania wolnego czasu?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skąd badani czerpią wiedzę na temat bractw rycerskich działających w ich okolicy? 2. Co zainspirowało badanych do podjęcia decyzji o wstąpieniu do bractwa rycerskiego? 3. Czego poszukują badani w bractwie rycerskim? 4. Jakie pozytywne strony widzą członkowie w bractwie rycerskim? 5. Jakie negatywne strony widzą członkowie w bractwie rycerskim? 6. Czy członkostwo w bractwie rycerskim satysfakcjonuje badanych? 7. Czy działalność w bractwie rycerskim to dla badanych jedynie rozrywka? 8. Czy badani chcieliby otrzymywać korzyści finansowe za działalność w bractwie? 9. Czy badani poleciliby znajomym taką formę spędzania wolnego czasu? 10. Jaki jest stosunek badanych do szkół fechtunku i Gali Profesjonalnych Walk Rycerskich w Polsce? 11. Jakie są oczekiwania badanych wobec władz odnośnie działalności bractwa rycerskiego?

Źródło: S. Sadowska, *Działalność w bractwie rycerskim jako forma spędzania wolnego czasu*, praca magisterska, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, 2013, kps.

Klasyfikacja J. Sztumskiego ma cechę, która pozwala badaczowi na uświadomienie sobie potrzeby ogarnięcia pytaniem badawczym generalnego celu badań (problem ogólny nazywany też głównym) oraz rozczłonkowanie go na maksymalną liczbę pytań szczegółowych, które będą wyczerpywać zakres pytania głównego i nie będą krzyżować się zakresem znaczeń i treścią. Niekiedy w badaniach wyłącza się jeden problem główny, a czasem dwa lub trzy.

5. Hipotezy badawcze

Po sformułowaniu problemów badawczych czeka studenta kolejny ważny etap w fazie koncepcyjnej, mianowicie ustalenie **hipotez**. M. Łobocki uważa, że *hipotezy stanowią stwierdzenia, co do których istnieje prawdopodobieństwo, że są trafną odpowiedzią na sformułowany uprzednio problem badawczy*¹⁰, czyli można stwierdzić, że hipoteza jest odpowiedzią na pytanie zawarte w problemie badawczym¹¹.

Tworzenie hipotez powinno być poprzedzone studiami piśmiennictwa. Jednak na tym etapie badań wiedza studenta jest niekompletna, często fałszywa z winy stroniczej literatury. Stąd też słuszny wydaje się zwyczaj nazywania hipotez w tej fazie badań – **hipotezami roboczymi**, które mają charakter pomocniczy, tymczasowy¹². Hipoteza robocza jest zawsze świadomie przyjętym przypuszczeniem lub założeniem, wymagającym potwierdzenia lub odrzucenia w wyniku badań, które student zamierza przeprowadzić.

Bywają prace, w których badacz wyłącza hipotezę ogólną, takie, gdzie formułuje się hipotezę główną i hipotezy szczegółowe, ale także takie, które nie mają ustalonych hipotez. Formułowanie hipotez nie zawsze jest bowiem konieczne, a w niektórych badaniach nawet niewskazane¹³. Są one konieczne w przypadku problemów badawczych dotyczących współzależności pomiędzy określonymi zmiennymi (zależnymi i niezależnymi). Natomiast w przypadku problemów badawczych, które dotyczą samego tylko opisu badanych faktów czy zjawisk, nie zachodzi konieczność formułowania hipotez roboczych, np. w przypadku badań opinii osób badanych w różnych sprawach¹⁴.

¹⁰ M. Łobocki, *Wprowadzenie...*, s. 127.

¹¹ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2004, s. 225.

¹² T. Pilch, T. Bauman, op. cit., s. 193.

¹³ J. Apanowicz, *Metodologia nauk*, Toruń 2003; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2010, s. 28; M. Łobocki, *Wprowadzenie...*, s. 129.

¹⁴ M. Łobocki, *Wprowadzenie...*, s. 129.

6. Zmienne, ich wskaźniki i kategorie

Po sformułowaniu celu badań, problemów badawczych (ewentualnie hipotez) przyszedł czas na zastanowienie się, jakie zjawiska (właściwie ich cechy) student ma objąć swoimi badaniami. Musi on ustalić, jak zgromadzić informacje o pojedynczych właściwościach tego, co ma badać. Takie właściwości, czyli cechy badanej rzeczywistości, nazywamy **zmiennymi**. F.N. Kerlinger tak definiuje zmienną: *Zmienna jest własnością, która przybiera różne wartości*¹⁵.

W podręcznikach dotyczących metodologii wymienia się wiele odmian i rodzajów zmiennych. Zmienne możemy podzielić między innymi według tego, jak się one mają do siebie nawzajem oraz według tego, jak są kategoryzowane.

W pierwszym przypadku, jeżeli jakiemuś związkowi między zmiennymi nadajemy charakter przyczynowy, to wówczas mamy do czynienia ze **zmiennymi zależnymi i niezależnymi**. Jerzy Brzeziński twierdzi: *Zmienna, która jest przedmiotem naszego badania, której związku z innymi zmiennymi chcemy określić (wyjaśnić), nosi nazwę zmiennej zależnej. Natomiast zmienne, od których ona zależy, które na nią oddziaływają, noszą nazwę zmiennych niezależnych*¹⁶.

Natomiast w drugim przypadku – możemy powiedzieć, że zmienne przybierają określone wartości, które nazywamy **kategoriami**. Badacz może przyporządkować każdej zmiennej większą lub mniejszą liczbę kategorii, lecz nie mniejszą niż dwie, gdyż własność, która posiada tylko jedną wartość, byłaby stałą, a nie zmienną, np. zmienna „płeć” obejmuje dwie kategorie: żeńską i męską.

W naukach społecznych zjawiska (właściwości), które student ma badać, są z reguły niedostępne zmysłowej kontroli, czyli nie można ich zaobserwować, np. „motywy aktywności ruchowej uczniów klas I–III”. Dlatego w tego typu badaniach niezbędne są **wskaźniki**. *Wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, jakie nas interesuje*¹⁷. Wskaźnikiem może być np.: wyraz twarzy ucznia, który mówi o jego zadowoleniu bądź nie z imprezy klasowej; dane zebrane za pomocą kwestionariusza ankiety; częstość korzystania z poszczególnych form turystyki itp.

¹⁵ J. Brzeziński, op. cit., s. 184.

¹⁶ Ibidem, s. 189–190.

¹⁷ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 102.

Tab. 4. Przykłady zastosowania zmiennych zależnych i niezależnych

Problem szczegółowy: Jaka jest zależność pomiędzy płcią badanych a preferowaną formą aktywności w bractwie rycerskim?	
Zmienna niezależna: płeć badanych	Zmienna zależna: preferowane formy aktywności w bractwie rycerskim
Kategorie: <ul style="list-style-type: none"> • kobieta • mężczyzna 	Kategorie: <ul style="list-style-type: none"> • pokazy walk rycerskich • strzelanie z łuku lub kuszy • taniec dawny • hafciarstwo • gry i zabawy plebejskie (np. rzut podkową, oszczepem, toporem) • garncarstwo • organizowanie żywych lekcji historii • uczestnictwo w inscenizacjach historycznych i turniejach rycerskich • nauka fechtunku • płatnerstwo • szycie strojów historycznych • organizowanie festynów i jarmarków • organizowanie turniejów rycerskich • opieka nad obozowiskiem i przyrządanie potraw • inne
Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza ankiety	Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza ankiety

Źródło: opracowanie na podstawie: S. Sadowska, *Działalność w bractwie rycerskim jako forma spędzania wolnego czasu*, praca magisterska, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, 2013, kps.

Tab. 5. Zastosowanie kategoryzacji zmiennych

Problem szczegółowy: Jakie były przyczyny wstąpienia badanych do bractwa?
Zmienna: przyczyny wstępowania do bractwa
Kategorie: <ul style="list-style-type: none"> • chęć podnieść / utrzymać swoją sprawności fizyczną • chęć uzyskać aprobatę i uznanie ze strony innych • potrzebując odreagować stres

- chcę zaimponować znajomym i rodzinie
- chcę przynależać do jakiejś grupy, poszukuję kontaktów towarzyskich
- realizuję swoje hobby, rozwijam swoje zainteresowania
- lubię realizować się społecznie
- potrzebuję ciekawej zabawy
- potrzebuję uzewnętrznić swoją osobowość, chcę, aby mnie zauważano
- inne

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza ankiety

Źródło: opracowanie na podstawie: S. Sadowska, *Działalność w bractwie rycerskim jako forma spędzania wolnego czasu*, praca magisterska, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, 2013, kps.

7. Wybór metod, technik i narzędzi badawczych

W fazie koncepcyjnej procesu badawczego pracy dyplomowej student powinien ponadto ustalić, za pomocą jakiej **metody** (ewentualnie metod) ma zamiar przeprowadzić swoje badania. Metoda naukowa w badaniach społecznych pozwala określić zakres poznania danego zjawiska. Wiąże się to również z wyborem techniki i przygotowaniem narzędzia badawczego (ewentualnie narzędzi badawczych). Na przykład analizując cele i problemy badawcze, student dojdzie do wniosku, że najlepszą metodą, jaką może zastosować (biorąc również pod uwagę możliwości organizacyjne i czasowe) będzie sondaż diagnostyczny, a techniką – ankieta i wywiad. Zatem powinien przygotować dwa narzędzia: kwestionariusz ankiety i scenariusz wywiadu (rozmowy).

Pełne wyliczenie i szczegółowy opis metod badawczych stosowanych w pedagogice wymaga wszechstronnych studiów i miejsca. T. Pilch w książce „Zasady badań pedagogicznych” ograniczył się do wyliczenia najważniejszych:

- **Eksperyment pedagogiczny** – bada określony wycinek rzeczywistości. Metoda ta polega na wywołaniu lub tylko zmienianiu przebiegu procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem (np. wpływ rekreacji ruchowej na samopoczucie seniorów).
- **Monografia pedagogiczna** – przedmiotem jej badań są instytucje wychowawcze, a także instytucjonalne formy działalności wychowawczej, zjawiska społeczne, prowadzące do wnikliwego poznania struktury instytucji, zasad i efektywności działań wychowawczych oraz opracowania koncepcji ulepszeń prognoz rozwojowych.
- **Metoda indywidualnych przypadków** – to sposób badania polegający na analizie jednostkowych losów ludzi uczestniczących w określonych sytuacjach wychowawczych lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawie-

niem na opracowanie diagnozy przypadku bądź zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych.

- **Metoda sondażu diagnostycznego** – to sposób gromadzenia wiedzy o cechach zjawisk społecznych, o opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, o nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie niezlokalizowanych, które posiadają znaczenie wychowawcze. Badania przeprowadza się w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje¹⁸.

Z kolei M. Łobocki w książce „Metody i techniki badań pedagogicznych” zaproponował następujący podział metod: metoda obserwacji, metoda szacunkowa, eksperyment pedagogiczny, testy osiągnięć szkolnych, metoda socjometryczna, analiza dokumentów, metoda sondażu, metoda dialogowa (rozmowa) i metoda biograficzna, która ma dwie odmiany, tj. metodę monograficzną i metodę indywidualnych przypadków¹⁹. Jak sam autor podkreśla, przyjęty w książce podział metod jest umowny, odbiega niekiedy od podziału proponowanego dotychczas w pedagogice²⁰.

Z metodą badań związana jest **technika badań** – czyli sposób postępowania badawczego w ramach odpowiedniej metody badań naukowych. Niekiedy terminem tym określa się sam sposób gromadzenia materiałów naukowych, np.:

- ankieta,
- wywiad (skategoryzowany, nieskategoryzowany, jawny, ukryty, indywidualny, zbiorowy),
- obserwacja,
- badanie dokumentów,
- analiza treści,
- techniki projekcyjne²¹.

Natomiast z metodami i technikami w badaniach naukowych wiąże się problem **narzędzi badawczych** – służą do realizacji określonej techniki badawczej, np.:

- kwestionariusz ankiety,
- kwestionariusz wywiadu,
- dziennik obserwacji,
- dziennik badań.

¹⁸ T. Pilch, T. Bauman, op. cit., s. 70–84.

¹⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2009, s. 31.

²⁰ Ibidem, s. 9.

²¹ T. Pilch, T. Bauman, op. cit., s. 85–104.

Podsumowując powyższe rozważania, możemy stwierdzić, że wyróżnione pojęcia zachowują względem siebie określony stosunek zakresowy:

- **metoda** jest pojęciem najszerszym i nadrzędnym w stosunku do techniki i narzędzia badawczego;
- **technika badawcza** jest pojęciem podrzędnym wobec metody, a nadrzędnym w stosunku do narzędzia badawczego;
- **narzędzie badawcze** ma zakres największy, jest pojęciem podrzędnym zarówno wobec pojęcia metody, jak i techniki badawczej²².

Przystępując do badań, student w pierwszej kolejności wybiera określoną metodę badawczą, następnie dobiera stosowną technikę, która w sposób jednoznaczny wyznacza narzędzie badawcze.

W piśmiennictwie omawiającym metody badań naukowych spotyka się rozmaite podziały metod, przy czym dokonane są one w oparciu o dowolne podstawy klasyfikacji. Zdarza się też, że to, co dla niektórych autorów jest techniką badawczą, dla innych stanowi metodę badawczą. Dlatego student w swojej pracy dyplomowej musi wyraźnie zaznaczyć, w oparciu o jaką literaturę będzie definiował takie pojęcia jak: metoda badawcza, technika i narzędzie badawcze. Aby mógł to uczynić, musi zapoznać się z podstawową literaturą dotyczącą metodologii badań, związaną z kierunkiem studiów.

Zakończenie

W artykule w sposób zwięzły i przystępny starano się przedstawić zagadnienia związane z tworzeniem przez studenta koncepcji badań naukowych, które będzie przeprowadzał w ramach swojej pracy dyplomowej. Wyniki swoich przemyśleń, popartych rzetelnymi studiami literatury, student przedstawia promotorowi w postaci koncepcji badań, która – zdaniem autorki – powinna wyglądać następująco:

Koncepcja badań¹²³

Tytuł pracy:

Bractwo rycerskie jako forma spędzania wolnego czasu

1. Cel pracy

Celem pracy jest zbadanie, czy przynależność do bractwa rycerskiego to atrakcyjny sposób spędzania wolnego czasu.

²² Ibidem, s. 72.

²³ S. Sadowska, *Działalność w bractwie rycerskim jako forma spędzania wolnego czasu*, praca magisterska, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, 2013, kps.

2. Problemy badawcze

Problem 1: Jaki jest stopień zaangażowania się członków w działalność bractwa rycerskiego w czasie wolnym?

Problemy szczegółowe do pierwszego problemu głównego

- 1.1. Od jak dawna badani są członkami bractwa rycerskiego? (pyt. 1)
- 1.2. Czy przynależność do bractwa rycerskiego jest główną formą spędzania wolnego czasu przez badanych? (pyt. 2)
- 1.3. Ile czasu tygodniowo członkowie przeznaczają na działalność w bractwie rycerskim? (pyt. 3)
- 1.4. Kiedy członkowie działają najbardziej aktywnie? (pyt. 4)
- 1.5. Czy badani spędzają czas wolny z członkami bractwa także poza spotkaniami i treningami? W jaki sposób? (pyt. 5)
- 1.6. Czym zajmują się członkowie bractwa rycerskiego? (pyt. 6)
- 1.7. Jakie umiejętności posiadają członkowie bractwa rycerskiego? (pyt. 7)
- 1.8. Jaki jest stopień aktywności członków w bractwie? (pyt. 8)
- 1.9. Jakie formy aktywności proponowane przez bractwo rycerskie preferują badani? (pyt. 9)
- 1.10. Jakie imprezy historyczne w Polsce preferują członkowie bractwa rycerskiego? (pyt. 10)
- 1.11. Jak często badani uczestniczą w imprezach historycznych organizowanych w Polsce? (pyt. 11)
- 1.12. Jak często badani uczestniczą w imprezach organizowanych przez własne bractwo? (pyt. 12)
- 1.13. Czy badani uczestniczyli w imprezach historycznych organizowanych za granicą? (pyt. 13)
- 1.14. Ile pieniędzy wydają członkowie na przedmioty związane z bractwem? (pyt. 14)

Problem 2: Jakie czynniki mają wpływ na wybór bractwa rycerskiego jako formy spędzania wolnego czasu?

Problemy szczegółowe do drugiego problemu głównego

- 2.1. Skąd badani czerpią wiedzę na temat bractw rycerskich działających w ich okolicy? (pyt. 15)
- 2.2. Jakie były inspiracje członków decydujące o wstąpieniu do bractwa rycerskiego? (pyt. 16)
- 2.3. Jakie były przyczyny wstąpienia badanych do bractwa? (pyt. 17)
- 2.4. Jakie pozytywne strony widzą członkowie w bractwie rycerskim? (pyt. 18)
- 2.5. Jakie negatywne strony widzą członkowie w bractwie rycerskim? (pyt. 19)
- 2.6. Czy członkostwo w bractwie rycerskim satysfakcjonuje badanych? (pyt. 20)

- 2.7. Czy działalność w bractwie rycerskim to dla badanych jedynie rozrywka? (pyt. 21)
- 2.8. Czy badani chcieliby otrzymywać korzyści finansowe za działalność w bractwie? (pyt. 22)
- 2.9. Czy badani poleciliby znajomym taką formę spędzania wolnego czasu? (pyt. 23)
- 2.10. Jaki jest stosunek badanych do szkół fechtunku i Gali Profesjonalnych Walk Rycerskich w Polsce? (pyt. 24)
- 2.11. Jakie są oczekiwania badanych wobec władz odnośnie działalności bractwa rycerskiego? (pyt. 25)

3. Zmienne, ich kryteria i wskaźniki

1. Od jak dawna badani są członkami bractwa rycerskiego?

Zmienna: członkostwo w bractwie rycerskim.

Kategorie: ze względu na otwarty charakter pytania kategorie nie zostały wyróżnione.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 1).

2. Czy przynależność do bractwa rycerskiego jest główną formą spędzania wolnego czasu przez badanych?

Zmienna: przynależność do bractwa jako główna forma spędzania wolnego czasu.

Kategorie:

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- raczej nie,
- zdecydowanie nie,
- trudno powiedzieć.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 2).

3. Ile czasu członkowie przeznaczają na działalność w bractwie rycerskim tygodniowo?

Zmienna: tygodniowy czas poświęcony na działalność w bractwie rycerskim.

Kategorie:

- do 1 godziny,
- od 2 do 4 godzin,
- od 5 do 6 godzin,
- od 7 do 8 godzin,
- od 9 do 10 godzin,
- powyżej 10 godzin.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 3).

4. Kiedy członkowie działają najbardziej aktywnie?

Zmienna: największa aktywność w bractwie

Kategorie:

- styczeń,
- luty,
- marzec,
- kwiecień,
- maj,
- czerwiec,
- lipiec,
- sierpień,
- wrzesień,
- październik,
- listopad,
- grudzień.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 4).

5. Czy badani spędzają czas wolny z członkami bractwa także poza spotkaniami i treningami? W jaki sposób?

Zmienna: czas spędzony z członkami poza treningami.

Kategorie:

- tak,
- nie.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 5).

6. Czym zajmują się członkowie bractwa rycerskiego?

Zmienna: zajęcia członków w bractwie rycerskim.

Kategorie: ze względu na otwarty charakter pytania kategorie nie zostały wyróżnione.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 6).

7. Jakie umiejętności posiadają członkowie bractwa rycerskiego?

Zmienna: umiejętności posiadane przez członków bractwa.

Kategorie: ze względu na otwarty charakter pytania kategorie nie zostały wyróżnione.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 7).

8. Jaki jest stopień aktywności członków w bractwie?

Zmienna: stopień aktywności członków w bractwie rycerskim.

Kategorie:

- Jestem organizatorem wszystkich przedsięwzięć w bractwie, na mnie skupiają się najważniejsze czynności.
- Jestem bardzo aktywnym pomocnikiem, niektóre przedsięwzięcia jestem w stanie poprowadzić samodzielnie.
- Chętnie wykonuję zasadnicze czynności, o które nikt mnie nawet nie musi prosić.
- Wykonuję tylko niektóre czynności, jeśli się mnie o to poprosi.
- Nie udzielam się w bractwie, wolę przyglądać się, jak inni działają.
- Inne.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 8).

9. Jakie formy aktywności proponowane przez bractwo rycerskie preferują badani?

Zmienna: preferowane formy aktywności członków w bractwie rycerskim.

Kategorie:

- pokazy walk rycerskich,
- strzelanie z łuku lub kuszy,
- taniec dawny,
- hafciarstwo,
- gry i zabawy plebejskie (np. rzut podkową, oszczepem, toporem),
- garncarstwo,
- organizowanie żywych lekcji historii,
- uczestnictwo w inscenizacjach historycznych i turniejach rycerskich,
- nauka fechtunku,
- płatnerstwo,
- szycie strojów historycznych,
- organizowanie festynów i jarmarków,
- organizowanie turniejów rycerskich,
- opieka nad obozowiskiem i przyrządzanie potraw,
- inne.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 9).

10. Jakie imprezy historyczne w Polsce preferują członkowie bractwa rycerskiego?

Zmienna: imprezy historyczne preferowane przez badanych.

Kategorie:

- inscenizacja bitwy pod Grunwaldem,
- inscenizacja oblężenia Malborka,
- turniej rycerski w Golubiu-Dobrzyniu,
- turniej rycerski w Liwie,

- inscenizacja bitwy pod Koronowem,
- festyn archeologiczny w Biskupinie,
- turniej rycerski na zamku w Nidzicy,
- festiwal Słowian i Wikingów (Wolin),
- inscenizacja oblężenia Zamku (Toruń),
- inne.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 10).

11. Jak często badani uczestniczą w imprezach historycznych organizowanych w Polsce?

Zmienna: częstość uczestnictwa w imprezach historycznych w Polsce

Kategorie:

- raz w roku,
- od 2 do 4 razy w roku,
- od 5 do 7 razy w roku,
- od 8 do 10 razy w roku,
- powyżej 10 razy w roku,
- wcale.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 11).

12. Jak często badani uczestniczą w imprezach organizowanych przez własne bractwo?

Zmienna: częstość uczestnictwa w imprezach organizowanych przez bractwo.

Kategorie:

- raz w roku,
- od 2 do 4 razy w roku,
- od 5 do 7 razy w roku,
- od 8 do 10 razy w roku,
- powyżej 10 razy w roku,
- wcale.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 12).

13. Czy badani uczestniczyli w imprezach historycznych organizowanych za granicą?

Zmienna: uczestnictwo w imprezach historycznych za granicą.

Kategorie:

- tak,
- nie.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt.13).

14. Ile pieniędzy wydają członkowie na przedmioty związane z bractwem?

Zmienna: wydatki członków związane z bractwem.

Kategorie:

- mniej niż 300 zł,
- od 300 do 500 zł,
- od 501 do 1000 zł,
- od 1001 do 2000 zł,
- od 2001 do 3000 zł,
- powyżej 3000 zł – proszę podać przybliżoną kwotę.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 14).

15. Skąd badani czerpią wiedzę na temat bractw rycerskich działających w ich okolicy?

Zmienna: wiedza badanych o bractwie rycerskim.

Kategorie:

- z prasy,
- z radia,
- z telewizji,
- z ulotki lub plakatu promujących imprezę,
- z internetu,
- od znajomych i rodziny,
- jako widz uczestniczyłem w imprezie,
- inne.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 15).

16. Jakie były inspiracje członków decydujące o wstąpieniu do bractwa rycerskiego?

Zmienna: czynniki inspirujące wstąpienie do bractwa rycerskiego

Kategorie:

- gry fabularne RPG,
- gry komputerowe o tematyce średniowiecznej,
- filmy i/lub literatura fantastyczna,
- zainteresowanie historią średniowiecza (fachowa literatura i filmy, wykłady i prelekcje),
- podobne zainteresowania moich znajomych,
- uczestnictwo w wydarzeniach plenerowych (np. obejrzana inscenizacja bitwy),
- specyficzny „rycerski klimat”, życie codzienne w średniowieczu, etos rycerski,
- inne, jakie.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 16).

17. Jakie były przyczyny wstąpienia badanych do bractwa?

Zmienna: przyczyny wstępowania do bractwa.

Kategorie:

- chcę podnieść / utrzymać swoją sprawności fizyczną,
- chcę uzyskać aprobatę i uznanie ze strony innych,
- potrzebuję odreagować stres,
- chcę zaimponować znajomym i rodzinie,
- chcę przynależać do jakiejś grupy, poszukuję kontaktów towarzyskich,
- realizuję swoje hobby, rozwijam swoje zainteresowania,
- lubię realizować się społecznie,
- potrzebuję ciekawej zabawy,
- potrzebę uzewnętrznić swoją osobowość, chcę, aby mnie zauważano,
- inne.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 17).

18. Jakie pozytywne strony widzą członkowie w bractwie rycerskim?

Zmienna: pozytywne strony bractwa rycerskiego.

Kategorie:

- uzyskanie powszechnego uznania ze strony rodziny, władz miasta, widzów,
- uzyskanie szacunku wśród innych rycerzy,
- możliwość rozwoju własnych zainteresowań,
- jest to sposób na ciekawe spędzanie wolnego czasu, odmienne niż moich znajomych,
- możliwość zarobku,
- spotkania z ciekawymi ludźmi,
- możliwość wyjazdu na turnieje i inscenizacje,
- rozwój aktywności fizycznej,
- możliwość nauczenia się czegoś nowego od innych,
- nauka samodyscypliny,
- staję się bardziej otwarty, odważny,
- inne.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 18).

19. Jakie negatywne strony widzą członkowie w bractwie rycerskim?

Zmienna: negatywne strony bractwa rycerskiego.

Kategorie:

- jest to drogie hobby,
- jest to czasochłonne i wymaga sporego poświęcenia,
- jeśli jest zachowana hierarchia w bractwie, jedni czują się lepsi od innych,

- nie z każdym można się dogadać,
- istnieje rywalizacja między członkami w kwestii ubioru lub uzbrojenia,
- można łatwo nabawić się kontuzji,
- za dużo wymaga się od członków, powinna być to tylko przyjemność, a nie „praca”,
- na niektórych imprezach historycznych za bardzo rygorystycznie podchodzi się do ubioru,
- inne.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 19).

20. Czy członkostwo w bractwie rycerskim satysfakcjonuje badanych?

Zmienna: satysfakcja z przynależności do bractwa.

Kategorie:

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- raczej nie,
- zdecydowanie nie,
- trudno powiedzieć.

Wskaźnik: Dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 20).

21. Czy działalność w bractwie rycerskim to dla badanych jedynie rozrywka?

Zmienna: bractwo rycerskie jako rozrywka.

Kategorie:

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- raczej nie,
- zdecydowanie nie,
- trudno powiedzieć.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 21).

22. Czy badani chcieliby otrzymywać korzyści finansowe za działalność w bractwie?

Zmienna: otrzymywanie korzyści finansowych.

Kategorie:

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- raczej nie,
- zdecydowanie nie,
- trudno powiedzieć.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 22).

23. Czy badani poleciliby znajomym taką formę spędzania wolnego czasu?

Zmienna: polecenie uczestnictwa w bractwie rycerskim znajomym jako formę spędzania wolnego czasu.

Kategorie:

- tak,
- nie.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 23).

24. Jaki jest stosunek badanych do szkół fechtunku i Gali Profesjonalnych Walk Rycerskich w Polsce?

Zmienna: stosunek badanych do szkół fechtunku i Gali Profesjonalnych Walk Rycerskich w Polsce.

Kategorie: ze względu na otwarty charakter pytania kategorie nie zostały wyróżnione.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 24).

25. Jakie są oczekiwania badanych wobec władz odnośnie działalności bractwa rycerskiego?

Zmienna: oczekiwania wobec władz odnośnie działalności bractwa rycerskiego.

Kategorie: ze względu na otwarty charakter pytania kategorie nie zostały wyróżnione.

Wskaźnik: dane zebrane za pomocą kwestionariusza (pyt. 25).

Bibliografia

- Apanowicz J., *Metodologia nauk*, Toruń 2003
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2004.
- Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN. T-Ż*, Warszawa 2006.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2009.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wyd. 7, Kraków 2009.
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. 3 popr. i rozszerz., Warszawa 2010.
- Pułło A., *Prace magisterskie i licencjackie*, Wyd. 4 zm., Warszawa 2006.
- Sadowska S., *Działalność w bractwie rycerskim jako forma spędzania wolnego czasu*, praca magisterska, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, 2013, kps.
- Sowińska B., *Poradnik dyplomata kierunku studiów turystyka i rekreacja*, Bydgoszcz 2013.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wyd. 6 zm. i uzupeł., Katowice 2005.
- Zaczyński W., *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich*, Warszawa 1995.

Społeczeństwo i rodzina

Society and family

Magdalena Bergmann

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

USŁUGI SPOŁECZNE NA RZECZ GODZENIA RÓL RODZINNYCH I ZAWODOWYCH. WYBRANE ASPEKTY.

THE SOCIAL SERVICES TO RECONCILIATION OF WORK AND FAMILY LIFE – A SELECTED ASPECTS

Streszczenie: Artykuł skupia się na usługach społecznych mających na celu godzenie życia rodzinnego i zawodowego oraz wsparcie dostępu kobiet do rynku pracy. Na przestrzeni ostatniej dekady pojawił się szereg nowych usług i instrumentów, czyniąc polską politykę społeczną bardziej adekwatną do potrzeb pracujących rodziców, zwłaszcza matek, jak i do znaczących zmian na rynku pracy. Autorka analizuje społeczne, ekonomiczne i prawne aspekty różnych instrumentów: urlopów macierzyńskich, rodzicielskich i wychowawczych, uelastyczniania czasu pracy, telepracy, usług opieki nad dziećmi i zachęt prozatrudnieniowych dla bezrobotnych rodziców we współczesnej Polsce.

Abstract: The article focuses on social services aimed at reconciling between family and work and supporting women's access to the labour market. Over the last decade a group of new services and instrument emerged, making Polish social policy more adequate to the needs of working parents, especially mothers, as well as to the remarkable changes of the labour market. The author analyses social, economic and legal aspects of different kinds of instruments: maternal, parental and childcare leave, flexible working time schemes, telework, childcare services and pro-employment incentives for job-seeking parents in contemporary Poland.

Słowa kluczowe: praca, rodzina, rodzicielstwo, kobiety, usługi społeczne

Keywords: work, family, parenthood, women, social services

Jedną z kluczowych idei współczesnej polityki społecznej – zarówno jako dziedziny nauki, jak i praktyki – stała się idea wielosektorowej opiekuńczości (*welfare mix*). W jej myśl inicjatorem i wykonawcą rozwiązań umożliwiających zaspokojenie ważnych potrzeb socjoekonomicznych społeczeństwa, rozwiązywanie związanych z nimi problemów i kształtowanie warunków życia ludności nie jest już wyłącznie państwo i jego wyspecjalizowane agendy, np. instytucje rynku pracy czy pomocy społecznej. W działania te mogą z powodzeniem włączać się także

instytucje reprezentujące pozostałe sektory życia społecznego – organizacje pozarządowe czy podmioty prywatne¹. Działania te mogą mieć także charakter wychodzący poza tradycyjny zasób regularnych, powszechnych instrumentów polityki społecznej przewidzianych obowiązującą legislacją i przybierać formę bardziej elastyczną, innowacyjną, projektową, koncentrującą się na wypracowywaniu rozwiązań, a nie tylko „pasywnym” świadczeniu usług społecznych. W niniejszym artykule przeanalizowano oba rodzaje działań ukierunkowanych na wsparcie aktywności zawodowej rodziców, szczególnie kobiet – zarówno te instytucjonalne, powszechne, określone obowiązującym w Polsce prawem, jak i te o bardziej komplementarnym charakterze, będące rezultatem realizacji projektów współfinansowanych z programów Europejskiego Funduszu Społecznego w dotychczas zakończonych perspektywach finansowych lat 2004–2006 oraz 2007–2013. Tekst stanowi także kontynuację rozważań na temat problematyki godzenia życia zawodowego i rodzinnego oraz możliwości funkcjonowania kobiet na rynku pracy, które podjęte zostały przez autorkę w artykule opublikowanym w poprzednim numerze czasopisma.

Urlop macierzyński, rodzicielski i wychowawczy

Długoterminowe urlopy związane ze sprawowaniem opieki nad małym dzieckiem uważane są za podstawowy instrument umożliwiający pogodzenie obowiązków rodzicielskich i pracy zawodowej. Zasady korzystania z obu rodzajów urlopu regulowane są Kodeksem pracy², który w Dziale VIII „Uprawnienia pracowników związane z rodzicielstwem” określa kryteria oraz okresy ich przysługiwania. W przypadku urlopu macierzyńskiego grupą uprawnioną są przede wszystkim kobiety zatrudnione w ramach stosunku pracy. Kodeks określa długość przysługującego pracownicy urlopu w zależności od liczby dzieci urodzonych przy jednym porodzie – od 20 tygodni przy urodzeniu jednego dziecka do 37 przy urodzeniu pięciorga i więcej dzieci (art. 180 pkt 1 § 1). Na wniosek pracownicy może on być ponadto wydłużony o dodatkowe 6 tygodni w przypadku urodzenia jednego dziecka i 8 w przypadku urodzenia mnogiego (art. 182). Warunki korzystania z urlopu ustawodawca określił szeroko, uwzględniając szereg potencjalnych sytuacji występujących w życiu pracownicy-matki: możliwość rozpoczęcia urlopu jeszcze przed porodem, rezygnacja z części urlopu (charakter obligatoryjny ma pierwsze 14 tygodni urlopu) czy urodzenie martwe. Jakkolwiek w świadomości społecznej urlop macierzyński funkcjonuje jako rozwiązanie adresowane do kobiet pracujących, które urodziły dziecko, ustawa przewiduje również możliwość korzystania z części urlopu przez pracującego ojca dziecka (po 14 tygodniach

¹ Grewiński M., Karwacki A., *Pluralizm i międzysektorowa współpraca w realizacji usług społecznych*, Warszawa 2010, s. 15-22.

² Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz. U. 1974 Nr 24, poz. 141, z późn. zm.).

obligatoryjnie wykorzystywanych przez matkę). Skorzystanie z tego uprawnienia przez ojca-pracownika wiąże się z koniecznością poinformowania pracodawców o takowym zamiarze przez obojga rodziców i pisemnego oświadczenia woli ze strony matki (art. 180 § 6). Jednakże niezależnie od części urlopu macierzyńskiego cedowanego przez matkę dziecku na ojca ma on także zagwarantowaną możliwość skorzystania z tzw. urlopu ojcowskiego w wymiarze 2 tygodni (art. 182 § 1). Zmiany te weszły w życie w 2009 r. przy dużym zainteresowaniu opinii publicznej i mediów, które określiły (nie do końca fortunnie językowo, biorąc pod uwagę zakorzeniony w polszczyźnie przymiotnik „ojcowski”) nowelizację mianem „urlopu tacierzyńskiego”. Poza rodzicami biologicznymi do korzystania z urlopu macierzyńskiego uprawnieni są także kobiety i mężczyźni, którzy przysposobili dziecko – długość w tym przypadku określana jest analogicznie jak według liczby urodzonych dzieci. Także kobiety prowadzące własną działalność gospodarczą uprawnione są do korzystania z urlopu macierzyńskiego, o ile przez okres minimum miesiąca opłacają składkę na ubezpieczenie chorobowe, które w przypadku przedsiębiorców ma charakter dobrowolny. Ta kwestia stała się w ostatnich latach powodem kontrowersji społecznych po ujawnieniu przez media szeregu przypadków kobiet rejestrujących działalność gospodarczą i wpłacających jednomiesięczną maksymalną kwotę wspomnianej składki (obliczaną na podstawie 250% przeciętnego wynagrodzenia w gospodarce narodowej, tj. wynoszącą ok. 2,3 tys. zł), co – zgodnie z obowiązującymi przepisami – gwarantuje możliwość uzyskania wysokiego zasiłku macierzyńskiego, sięgającego kwoty 6,6 tys. zł miesięcznie. Działanie to, mimo swej zgodności z prawem, spotkało się z negatywną reakcją części opinii publicznej, zarzucającej tej grupie kobiet postawę roszczeniową, obciążającą system socjalny państwa i cechującą się źle pojmowaną zaradnością, graniczącą z tzw. „kombinatorstwem”³. W odpowiedzi na ujawnione przypadki pojawiły się propozycje zaostrzenia systemu przyznawania zasiłków macierzyńskich właścicielkom firm⁴, a finalnie zmienione zostały przepisy regulujące tę kwestię – obecnie otrzymanie świadczenia warunkowane jest minimum rocznym okresem prowadzenia działalności gospodarczej⁵.

Korzystanie z prawa do urlopu macierzyńskiego i ojcowskiego wiąże się z ochroną stosunku pracy – pracodawca, podobnie jak w przypadku pracownicy ciężarnej, nie może rozwiązać umowy o pracę z urlopowanym pracownikiem i zo-

³ Piątkowska M., *Prof. Środa o triku z zasiłkiem od ZUS na ciążę: To państwo nauczyło nas kombinować*, „Gazeta Wyborcza”, 22.08.2012, www.wyborcza.pl/1,76842,12348506,Prof_Sroda_o_triku_z_zasilkiem_od_ZUS_na_ciaze_To.html [dostęp: 28.10.2016].

⁴ Kostrzewski L., Miączyński P., *Ciąża? Zakładam firmę i mam 6,6 tys. zł z ZUS-u*, „Gazeta Wyborcza”, 22.08.2012, www.wyborcza.pl/1,76842,12343245,Ciaza_Zakladam_firme_i_mam_6_6_tys_zl_z_ZUS_u.html [dostęp: 23.10.2016].

⁵ Brzostek A., *Zasiłek macierzyński przedsiębiorczych matek w 2016 r. Zobacz, co się zmieni*, „Gazeta Prawna”, 1.11.2015, <http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/902349,zasilek-macierzynski-przedsiębiorczych-matek-2016-wysokosc-zasilku-macierzynskiego.html> [dostęp: 23.10.2016].

bowiązany jest zagwarantować powrót na stanowisko zajmowane uprzednio bądź równorzędne (art. 177). Wyjątkiem od tej zasady są okoliczności przemawiające za rozwiązaniem stosunku pracy z winy pracownika lub zgoda organizacji związkowej reprezentującej tegoż pracownika. W trakcie korzystania z urlopu przyznawany jest zasiłek macierzyński w wysokości średniego wynagrodzenia osiąganego przez pracownicę (lub pracownika-ojca) w ciągu 12 ostatnich miesięcy.

Okres i warunki przysługiwania urlopu macierzyńskiego na przestrzeni ostatnich kilku lat ulegały zmianom – jak zasygnalizowano powyżej w odniesieniu do objęcia tym instrumentem pracujących ojców. Przed wspomnianą nowelizacją, która weszła w życie z początkiem 2009 r., wymiar urlopu określany był także faktem wcześniejszego posiadania przez pracownicę-matkę dzieci i wynosił od 18 tygodni przy urodzeniu pierwszego dziecka, poprzez 20 tygodni w przypadku urodzenia drugiego i kolejnego, do 28 tygodni przy urodzeniu mnogim. Kolejna istotna nowelizacja, która weszła w życie z początkiem 2013 r., nie tylko utrzymuje uzależnienie długości urlopu od liczby dzieci z danego urodzenia, ale i wprowadza możliwość wydłużenia urlopu macierzyńskiego o kolejne 26 tygodni tzw. urlopu rodzicielskiego (będące sumą 20 tygodni podstawowego i 6 tygodni dodatkowego urlopu). Wiąże się z tym jednak zmiana zasad wypłacania zasiłku macierzyńskiego – przy skorzystaniu z tak rozszerzonego uprawnienia wynosi on 80% średniego wynagrodzenia z ostatnich 12 miesięcy, o ile pracownica zadeklaruje chęć korzystania z tego rozwiązania najpóźniej 14 dni przed planowaną datą porodu. W przypadku braku takowej deklaracji przez pierwsze 6 miesięcy urlopu przysługuje zasiłek w wysokości równej średniemu wynagrodzeniu, zaś przez kolejną jego część – w wysokości 60%. Ponadto od 20 tygodnia urlopu możliwe jest jego łączenie z pracą w wymiarze maksymalnie połowy etatu. Urlop rodzicielski możliwy jest do wykorzystania w częściach przez oboje rodziców najpóźniej do momentu ukończenia przez dziecko 4. roku życia, stosownie do podjętych przez nich decyzji dotyczących podziału obowiązków rodzicielskich. Ideą nowelizacji było uelastycznienie trybu powrotu matek i ojców do pracy zawodowej, a także promowanie większego zaangażowania mężczyzn w obowiązki ojcowskie.

Urlop wychowawczy, jako rozwiązanie pokrewne i komplementarne wobec urlopu macierzyńskiego, nakierowany jest na zapewnienie możliwości sprawowania dłuższej opieki nad dzieckiem przy zachowaniu podstawowych uprawnień pracowniczych. Odmienne są jednak okoliczności jego przyznawania i progowe warunki uprawnienia. Urlop ten udzielany jest na wniosek pracownika – matki, ojca bądź opiekuna prawnego dziecka – i przy jednoczesnej zgodzie pracodawcy. Przysługuje on osobom, których łączny staż zatrudnienia (niezależnie od okresu zatrudnienia u obecnego pracodawcy) wynosi minimum 6 miesięcy. Maksymalny okres urlopu wychowawczego wynosi 3 lata, jednakże nie później niż do ukończenia przez dziecko czwartego roku życia i może być podzielony na maksymalnie cztery części. W sytuacji niepełnosprawności bądź poważnej choroby dziecka, która powoduje

konieczność ciągłej nad nim opieki, urlop wychowawczy może być przedłużany nawet do momentu osiągnięcia przez dziecko pełnoletniości (art. 186 § 1–5).

W trakcie urlopu wychowawczego, podobnie jak w przypadku macierzyńskiego, obowiązuje ochrona stosunku pracy – chyba że wygasa umowa o pracę, która ma charakter umowy na czas określony. Istotną różnicą w porównaniu z urlopem macierzyńskim jest fakt, iż urlop wychowawczy daje korzystającemu z niego pracownikowi możliwość podejmowania pracy u tego samego lub innego pracodawcy, pobierania nauki czy szkolenia zawodowego, jednakże o ile nie wyklucza to możliwości osobistego sprawowania opieki nad dzieckiem. Pracodawca uprawniony jest do sprawdzenia tego stanu rzeczy i wezwania pracownika do powrotu z urlopu, jeżeli stwierdzi, iż urlop ten wykorzystywany jest niezgodnie ze swym przeznaczeniem (art. 186² § 1–2). Świadczeniem przysługującym pracownikowi korzystającemu z urlopu wychowawczego jest zasiłek wychowawczy, którego otrzymywanie uzależnione jest ściśle od spełnienia kryterium dochodowego analogicznego jak w przypadku ubiegania się o świadczenia pomocy społecznej. Okres pobierania zasiłku wychowawczego wynosi od 24 miesięcy w przypadku opieki nad jednym dzieckiem, 36 miesięcy w przypadku urodzenia więcej niż jednego dziecka oraz 72 miesiące przy opiece nad dzieckiem niepełnosprawnym. Istotną wspólną cechą obu rozwiązań jest zapewnienie pracownikom i pracownikom czasu oraz komfortu niezbędnego w opiece nad małym dzieckiem przy jednoczesnej ochronie stosunku pracy. Należy jednak zauważyć, że w przypadku urlopu wychowawczego długa nieobecność w miejscu pracy może w konsekwencji działać dezaktywizująco na kobiety wychowujące dzieci.

Czas i organizacja pracy

Jak podkreślono na początku niniejszego tekstu, rozwiązania w zakresie godzenia życia zawodowego i rodzinnego są tym obszarem polityki społecznej, w którym rozwiązania kreowane są zarówno przez państwo za pomocą agend i ich usług czy legislacji, jak i poprzez autonomiczne, wewnętrzne inicjatywy pracodawców. Stwierdzenie to można odnieść w dużej mierze do instrumentów z zakresu organizacji pracy i polityki kadrowej, których celem ma być ułatwienie równoważenia obowiązków pracownika i rodzica.

W kluczowym akcie prawnym regulującym stosunki pracy w Polsce, jakim jest Kodeks pracy, istotne w powyższym zakresie są zapisy omówionego już powyżej w kontekście urlopów macierzyńskich i wychowawczych Działu VIII – *Uprawnienia pracowników związane z rodzicielstwem*, a także bardziej uniwersalne, stosujące się także do ogółu pracowników zapisy Rozdziału IIb w Dziale I – *Zatrudnianie pracowników w formie telepracy* oraz Działu VI – *Czas pracy*. Nie należy tu zapominać o poświęconym równemu traktowaniu w zatrudnieniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji ze względu na płeć Rozdziale IIa w Dziale I,

jednakże nie zawiera on zapisów, które wprost odnosiłyby się do kwestii godzenia ról zawodowych i rodzinnych przez pracowników czy służących temu środków w sferze organizacji pracy.

Poza urlopami pierwszym przewidzianym przez ustawodawcę we wspomnianym już Dziale VIII instrumentem wsparcia dla pracujących rodziców jest możliwość obniżenia wymiaru czasu pracy do maksymalnie ½ etatu jako rozwiązanie alternatywne wobec urlopu wychowawczego, tj. wykorzystywane w czasie, w którym pracownik lub pracownica mogliby z takowego urlopu skorzystać (art. 186⁷ § 1). W przeciwieństwie do urlopu wychowawczego jako takiego wniosek pracownika o redukcję wymiaru czasu pracy ze względu na opiekę nad dzieckiem do lat 3 pracodawca jest obowiązany uwzględnić, nie może również wypowiedzieć umowy o pracę osobie korzystającej z tego rozwiązania – a więc ochrona stosunku pracy jest tu *de facto* identyczna jak przy korzystaniu z urlopu. Artykuł 187 Kodeksu zapewnia z kolei pracownicy karmiącej dziecko piersią, której dzienny czas pracy przekracza 6 godzin, prawo do dwóch 45-minutowych przerw wliczanych do czasu pracy. Na wniosek pracownicy mogą być one udzielane łącznie (np. na początku lub na końcu dnia pracy). Z kolei pracownicy wychowujący przynajmniej jedno dziecko w wieku do 14 lat mają na mocy artykułu 188 prawo do wykorzystania dwóch dni w roku na opiekę nad dzieckiem za zachowaniem wynagrodzenia.

Telepraca – system świadczenia pracy przez pracownika częściowo lub całkowicie poza siedzibą pracodawcy z użyciem nowoczesnych technologii informacyjnych – została wprowadzona do polskiego prawa pracy nowelizacją w październiku 2007 r. Jednakże już przed tym momentem stosowana była jako oddolna inicjatywa pracodawców, a także promowana i wdrażana pilotażowo w ramach projektów Programu Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL, również w roli narzędzia godzenia życia zawodowego i rodzinnego. Warunkom stosowania tego rozwiązania został w całości poświęcony Rozdział IIb Działu I Kodeksu pracy. Telepraca jest w tej części aktu prawnego prezentowana przez pryzmat porozumienia o świadczeniu pracy poza zakładem pracy, jakie dobrowolnie zawierają między sobą pracownik i pracodawca (art. 67⁶ § 1). Kodeks pracy pozostawia obu stronom znaczny zakres swobody co do kształtowania szczegółów tego typu porozumienia – momentu jego zawarcia, czasu i trybu świadczenia, a także zapewnienia niezbędnego sprzętu, zapewnienia jego ubezpieczenia i ewentualnej naprawy (art. 67⁷ § 1 – 67¹¹ § 1), dając możliwość np. wypłaty przez pracodawcę ekwiwalentu za eksploatację urządzeń będących własnością pracownika do celów telepracy jako alternatywę wobec ich zakupu przez zakład. W razie odmowy świadczenia telepracy ze strony pracownika fakt ten nie może być przesłanką do jego zwolnienia, pracodawca zobowiązany jest także zapewnić ochronę stosunku pracy i równe traktowanie, analogicznie jak wobec pracowników świadczących pracę w siedzibie zakładu (art. 67⁹, art. 67¹⁵ § 1).

Mimo iż telepraca nie została zdefiniowana przez ustawodawcę wprost jako narzędzie pomocne w godzeniu obowiązków zawodowych i rodzinnych czy wyrównujące szanse kobiet na rynku pracy, jej rola w tym zakresie jest istotna. Może wspierać ona kontynuację obowiązków zawodowych w szczególności w przypadku kobiet w ciąży – będąc tym samym alternatywą dla negatywnie postrzeganych przez pracodawców długich zwolnień lekarskich (o ile praca z użyciem np. komputera nie stanowi przeciwwskazania lekarskiego), po powrocie z urlopu macierzyńskiego jako element ułatwiający zarówno powrót do aktywności zawodowej, jak i spędzanie większej ilości czasu z dzieckiem czy też w wielu przypadkach, w których dziecko wymaga opieki rodziców (np. niedostępność usług opiekuńczych, choroba, niedyspozycyjność dziadków).

Organizacji ważnego w kwestii *work-life balance* aspektu pracy zawodowej – czasu – poświęcony został z kolei Dział VI Kodeksu pracy. Z punktu widzenia problematyki niniejszej pracy istotnymi rozwiązaniami tej części aktu prawnego są przede wszystkim te, które umożliwiają elastyczne nim dysponowanie przez pracownika. Zawarte są one w Rozdziale IV Działu VI – *Systemy i rozkłady czasu pracy*. Art. 142 stanowi, iż na wniosek pracownika pracodawca może opracować indywidualny rozkład jego czasu pracy w ramach obowiązującego w zakładzie systemu. Może on przybrać także formę świadczenia pracy przez okres krótszy niż 5 dni w tygodniu bądź pracy w systemie od piątku do poniedziałku, w obu tych przypadkach – za wydłużeniem dobowego czasu pracy (art. 143–144). Kodeks pracy wprowadza także, choć nie definiuje go szczegółowo, pojęcie zadaniowego czasu pracy: *W przypadkach uzasadnionych rodzajem pracy lub jej organizacją albo miejscem wykonywania pracy może być stosowany system zadaniowego czasu pracy. Pracodawca, po porozumieniu z pracownikiem, ustala czas niezbędny do wykonania powierzonych zadań, uwzględniając wymiar czasu pracy wynikający z norm określonych w art. 129 (art. 140).* Do pracownika zatrudnionego w ten sposób, podobnie jak do osoby zarządzającej pracą zakładu w imieniu pracodawcy, nie stosuje się ewidencjonowania czasu pracy (art. 149 § 2). Jednocześnie art. 148 gwarantuje pracownikom w ciąży i pracownikom wychowującym dziecko do lat 4 (zarówno kobietom, jak i mężczyznom) nieprzekraczalny ośmiogodzinny czas pracy na dobę, co jest szczególnie istotne w przypadku tzw. równoważnego czasu pracy, na który składają się dni o wydłużonym czasie pracy oraz dni o krótszym czasie lub przeznaczone na odpoczynek, ale który jest inicjatywą pracodawcy i jako taki może być egzekwowany od pracownika.

Podobnie jak w przypadku telepracy – rozwiązania dotyczące elastyczności czasu pracy mają charakter uniwersalny i skierowany nie tylko do osób opiekujących się dziećmi czy osobami zależnymi, jednakże mogą być bardzo ważnym elementem wspierającym łączenie tej sfery życia z aktywnością zawodową. Oprócz instrumentów przewidzianych w Kodeksie pracy w zakładach stosowane są także inne, jednakże niewykluczające się z obowiązującym prawem sposoby uelastycz-

niania czasu pracy, jak np. „bank godzin” – gromadzenie nadpracowanych godzin celem wykorzystania ich w razie potrzeby, podział dnia pracy na część „sztywną” (*core hours*) i elastyczną (np. 1–2 pierwsze i ostatnie godziny), krótszy czas pracy w piątki czy w dni poprzedzające święta państwowe. W kontekście elastycznego czasu pracy podkreśla się nie tylko korzyść, jaką daje pracownikowi większy zasób i swoboda dysponowania czasem na aktywność rodzinną, ale istotne z punktu widzenia pracodawcy wartości takie jak motywacja, lojalność pracownicza czy wreszcie zwiększone poczucie odpowiedzialności za efektywne wykorzystanie nietradycyjnie rozplanowanego czasu pracy.

Usługi opieki nad dziećmi

Z perspektywy emocjonalnego i wychowawczego wymiaru roli rodzicielskiej, w tym macierzyńskiej, rozwiązania zapewniające wyłączność czasu na opiekę nad dzieckiem przy jednoczesnej ochronie stosunku pracy są bardzo istotnym instrumentem polityki *work-life balance*. Niemniej jednak, biorąc pod uwagę również istotną wartość, jaką jest zapewnienie bezpieczeństwa ekonomicznego członkom rodziny, szczególnie dzieciom, ważnym komponentem działań w sferze godzenia życia zawodowego i rodzinnego będą usługi opieki nad dziećmi, umożliwiające rodzicom, zwłaszcza matkom, powrót do pełni aktywności zawodowej. W części tej omówione zostaną przede wszystkim zorganizowane formy tego typu usług, ale uwzględniona zostanie także funkcjonująca w znacznej części w tzw. szarej strefie gospodarki praca opiekunek indywidualnych – niań.

Zorganizowanymi formami opieki nad dziećmi o najdłuższej tradycji oraz najpowszechniejszym zasięgu działania w Polsce są przedszkola oraz żłobki. Funkcjonowanie pierwszego typu placówek reguluje Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁶ – w jej świetle przedszkole jest częścią systemu oświaty i oprócz zapewnienia dzieciom opieki w czasie pracy ich rodziców realizuje także zadania edukacyjno-wychowawcze. Organem prowadzącym w przypadku przedszkoli publicznych są gminy, na których spoczywają zadania oświatowe – ustawa umożliwia jednak istnienie także przedszkoli niepublicznych, prowadzonych przez np. podmioty komercyjne, fundacje czy stowarzyszenia.

Zgodnie z art. 14 pkt 1 ustawy wychowanie przedszkolne obejmuje dzieci w wieku od 3 do 6 lat, choć w uzasadnionych przypadkach, za zgodą dyrekcji przedszkola, z usług placówki korzystać mogą dzieci, które ukończyły 2,5 roku (ust. 1b). Co do zasady udział dziecka w wychowaniu przedszkolnym jest nieobligatoryjny, jednakże ustawodawca nakłada obowiązek odbycia przez dzieci w wieku 5 lat rocznego przygotowania przedszkolnego, które może być realizowane zarówno przez przedszkola, jak i oddziały przedszkolne szkół podstawowych – tzw.

⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425, z późn. zm.).

„zerówki” – i które poprzedza rozpoczęcie obowiązku szkolnego. Wiek przygotowania przedszkolnego i rozpoczęcia nauki w szkole były przedmiotem zmiany legislacyjnej, którą poprzedziły kontrowersje i protesty ze strony rodziców i ich organizacji, a także podzielone stanowiska nauczycieli, pedagogów i psychologów. Ostatecznie wcześniejsze rozpoczęcie obowiązku szkolnego, tj. w wieku 6 lat, odroczone do września 2014 r. nowelizacją ustawy o systemie oświaty⁷. Środowiska rodziców niezadowolonych z kształtu reformy utworzyły komitet domagający się przeprowadzenia referendum w sprawie obowiązku szkolnego sześciolatków, jednakże wniosek został jesienią 2013 r. odrzucony w głosowaniu przez Sejm⁸.

Na przestrzeni lat liczba placówek oraz przebywających w nich dzieci ulegała dynamicznym zmianom. W dekadzie 1995–2005 liczba placówek przedszkolnych w Polsce spadła z 9350 do 7738, a zatem o 17,2%. Należy zauważyć, iż spadek ten był silniej odczuwalny na wsi (o 31% w analizowanym okresie) aniżeli w mieście (o 8,4%). Jednocześnie od 2006 r. placówek zaczęło przybywać – ich ogólna liczba w kraju zwiększyła się o 1613, osiągając w 2011 r. poziom 9351 podmiotów. Tendencja wzrostowa uwidoczniła się na wsi później niż w mieście – placówek zaczęło przybywać dopiero od 2008 r., osiągając w 2011 r. liczbę 3058, co stanowi 32% wszystkich placówek przedszkolnych w Polsce. Podobną dynamikę zauważyć można, jeśli chodzi o liczbę dzieci przebywających w placówkach. W 1995 r. do przedszkoli uczęszczało ogółem 773,2 tys. dzieci (611,8 tys. w mieście i 161,4 tys. na wsi) i od tego samego momentu liczba ta nieustannie malała aż do 2003 r., kiedy to w placówkach znalazło się już tylko 642,8 tys. dzieci (z czego 518,6 w mieście i 124,2 tys. na wsi). Zapoczątkowana od 2004 r. tendencja wzrostowa przyniosła zwiększenie liczby dzieci w przedszkolach do 861,2 tys. (671,6 tys. w mieście i 189,6 tys. na wsi), co stanowi przyrost o 25,3% ogółem, zaś 22,7% dla miast i 34,4% dla wsi (wszystkie dane oraz wyliczenia podstawie Banku Danych Lokalnych GUS⁹). Zaobserwowana dynamika obrazuje nie tylko konsekwencje procesów demograficznych – spadek urodzeń po 1989 r. czy wejście pokolenia wyżu z lat 80. XX w. w życie rodzinne w połowie lat dwutysięcznych. Zauważyć można także odroczoną w czasie reakcję sektora usług opieki nad dziećmi na zwiększone zapotrzebowanie czy intensywne upowszechnianie się opieki przedszkolnej na terenach wiejskich pod koniec analizowanego okresu (ostatnie z tych zagadnień będzie zaakcentowane ponownie w dalszej części rozdziału).

⁷ Kuraś J., *Sześciolatki: Prezydent podpisał nowelizację ustawy o systemie oświaty*, „Rzeczpospolita”, 14.10.2013, <http://www.rp.pl/arttykul/1056709-Szesciolatki--Prezydent-podpisał-nowelizacje-ustawy-o-systemie-oswiaty.html#ap-1> [dostęp: 06.01.2014]

⁸ Pezda A., *To nie koniec wojny o sześciolatki*, „Gazeta Wyborcza”, 8.11.2013, http://wyborcza.pl/1,75968,14919667,To_nie_koniec_wojny_o_szesciolatki.html [dostęp: 10.11.2013]

⁹ Bank Danych Lokalnych (aplikacja online) Głównego Urzędu Statystycznego, www.stat.gov.pl/bdl/app/strona.html?p_name=indeks [dostęp 24.04.2013 r.]

Jedną z istotnych cech przedszkola jako usługi opiekuńczej jest jej deklarowany przez ustawodawcę bezpłatny – lub ściślej mówiąc: częściowo bezpłatny – charakter w przypadku placówek publicznych. Przywoływana już wcześniej ustawa stanowi bowiem, iż przedszkole publiczne *zapewnia bezpłatne nauczanie, wychowanie i opiekę w czasie ustalonym przez organ prowadzący, nie krótszym niż 5 godzin dziennie* (art. 6 ust. 1 pkt 2). Praktyczne funkcjonowanie owego przepisu budzi jednak kontrowersje, co pokazują m.in. ujawniane na przestrzeni ostatnich lat w mediach regionalnych i ogólnopolskich przypadki. Rozwiązanie to odbierane jest przez rodziców jako mało komfortowe i niezapewniające dziecku opieki w całym czasie poświęcanym w cyklu dnia na pracę zawodową (łącznie z np. czasochłonnymi, zwłaszcza w dużych ośrodkach miejskich, dojazdami). Część placówek z kolei, kierując się względami ekonomicznymi (m.in. kosztami zatrudnienia kadry i stałymi kosztami utrzymania placówek), nie tworzy grup przedszkolnych zapewniających tylko zajęcia pięciogodzinne, lecz włącza je do całodniowej oferty, której dodatkowe elementy wiążą się z odpłatnością – co z kolei stanowi barierę finansową dla rodzin o niższych dochodach¹⁰. W myśl zmian legislacyjnych, jakie weszły w życie w 2013 r., zwiększono dotacje dla samorządów jako organów prowadzących przedszkola oraz wprowadzono stopniowe zmniejszanie zakresu odpłatności po stronie rodziców (tzw. „przedszkole za złotówkę”) za każdą kolejną godzinę pobytu dziecka w przedszkolu, przekraczającą ustawowe minimum pięciogodzinne.

Obok przedszkoli drugą najbardziej rozpowszechnioną formę zorganizowanej usługi opieki nad dziećmi w Polsce stanowią żłobki. Jednocześnie stanowią one przykład rozwiązania w sferze godzenia życia zawodowego i rodzinnego, która na przestrzeni ostatnich lat uległa znacznym przemianom prawnym i praktycznym. Żłobek jest usługą opiekuńczą adresowaną do dzieci, które nie ukończyły 3 roku życia. Podobnie jak w przypadku omawianych powyżej przedszkoli, może posiadać status publiczny lub niepubliczny. Do momentu wejścia w życie zmian prawnych określonych całkowicie nowym aktem legislacyjnym – Ustawą z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3¹¹ – żłobki stanowiły jeden z rodzajów zakładów opieki zdrowotnej, który – w myśl nieistniejącej już Ustawy z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej¹² jest *wyodrębnionym organizacyjnie zespołem osób i środków majątkowych utworzonym i utrzymywanym w celu udzielania świadczeń zdrowotnych i promocji zdrowia* (art. 1 ust. 1). Żłobek wymieniony był w cytowanym, uchylonym w całości w lipcu 2011 r. akcie prawnym jako jedna (art. 2 ust. 1 pkt 7) z form ZOZ

¹⁰ Terczyńska B., *Darmowe 5 godzin? Nie w tym przedszkolu*, „Nowiny”, 2.10.2012, <http://www.nowiny24.pl/wiadomosci/podkarpacie/art/6170811,darmowe-5-godzin-nie-w-tym-przedszkolu,id,t.html> [dostęp: 23.10.2014]

¹¹ Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz. U. 2011 Nr 45, poz. 235, z późn. zm.) (dalej: Ustawa o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3).

¹² Ustawa z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej (Dz. U. 1991 Nr 91, poz. 408, z późn. zm.).

– obok szpitali, przychodni czy stacji pogotowia ratunkowego. Konsekwencją takiego usytuowania legislacyjnego żłobków była konieczność m.in. zatrudniania personelu pielęgniarskiego i przestrzegania rygorystycznych przepisów sanitarnych. Uwidacznia to także zasadniczą różnicę w ówczesnym pojmowaniu przez ustawodawcę roli żłobka w stosunku do opiekuńczo-edukacyjnej roli przedszkola. W świetle dostępnych danych GUS za lata 1997–2011 liczba żłobków we współczesnej Polsce podlegała – podobnie jak w przypadku przedszkoli – zmianom: na początku analizowanego okresu wynosiła 506, by (z wyjątkiem tendencji wzrostowej w roku 2003) spadać aż do 2006 r., kiedy to w kraju istniało już tylko 371 placówek. Lekka tendencja wzrostowa utrzymywała się w okresie 2007–2010 r., jednakże zauważalnym skokiem ilościowym był dopiero przełom lat 2010 i 2011, kiedy to liczba żłobków zwiększyła się z 392 do 462 placówek. Dynamikę liczebności żłobków od analizowanych wcześniej przedszkoli różni wszakże jedna bardzo istotna cecha – dane o ich liczbie odnoszą się niemal wyłącznie do miast, gdyż na obszarach wiejskich występowanie tego typu placówek przez większość wspomnianego okresu praktycznie nie miało miejsca: z istniejących w 1997 r. 4 placówek w 2004 r. nie pozostała ani jedna – aż do 2011 r., kiedy to utworzono 3 wiejskie żłobki¹³.

Istotną zmianę w funkcjonowaniu żłobków przyniosły zmiany legislacyjne, uwieńczone przyjęciem z początkiem 2011 r. wspomnianej nowej ustawy, regulującej kwestie opieki nad dziećmi do lat 3. Przyjęcie owego aktu prawnego poprzedzały również debaty w mediach, inicjatywy pełnomocników kolejnych dwóch rządów (kierowanych przez Jarosława Kaczyńskiego w latach 2005–2007 r. oraz Donalda Tuska w latach 2007–2011 r.) do spraw polityki równościowej¹⁴, a także nagłaśnianie problemów dostępności opieki nad małymi dziećmi przez podmioty realizujące projekty wyrównywania szans na rynku pracy (m.in. PIW EQUAL). Wejście w życie Ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 przede wszystkim wyłączyło żłobki spod kuratelii resortu zdrowia, zaś piecza nad wdrażaniem przepisów powierzona została ministrowi właściwemu ds. zabezpieczenia społecznego. Tym samym opiekę nad najmłodszymi dziećmi umiejscowiono pośród zadań z kręgu polityki społecznej.

Znaczenie nowej ustawy jest jednak większe – poza redefinicją instytucji żłobka wprowadziła ona nowe formy opieki nad dziećmi poniżej 3 roku życia: klub dziecięcy i dziennego opiekuna, ponadto wprowadziła możliwości legalizacji pracy indywidualnej opiekunki, tj. niani. Dwie pierwsze z tych form różni

¹³ Bank Danych Lokalnych (aplikacja online) Głównego Urzędu Statystycznego, www.stat.gov.pl/bdl/app/stro-na.html?p_name=indeks [dostęp 24.04.2013 r.]

¹⁴ Z uwagi na zmienność nazwy urzędu pełnomocnika (Pełnomocnik Rządu ds. Równego Traktowania, Pełnomocnik ds. Rodziny i Kobiet) oraz jego umocowania instytucjonalnego (bezpośrednio przy Prezesie Rady Ministrów bądź przy Ministrze Pracy i Polityki Społecznej) od momentu jego powołania w Polsce, także w wymienionym okresie, nie zastosowano w tym kontekście nazwy własnej.

przede wszystkim tryb działalności – o ile żłobek pełnić ma jak dotychczas rolę miejsca codziennej, długookresowej opieki nad dzieckiem, o tyle kluby dziecięce nastawione są na elastyczność – zapewniają opiekę w wymiarze maksymalnie 5 godzin dziennie (art. 12), a więc np. w razie określonej potrzeby (zamknięcie przedszkola, wyjazd służbowy rodzica, niedyspozycyjność dziadków itp.). Z kolei dzienny opiekun jest osobą sprawującą – na zlecenie gminy w oparciu o umowę o świadczenie usług – opiekę nad grupą maksymalnie pięciorga (lub trojga, jeśli wśród dzieci znajduje się dziecko młodsze niż roczne bądź niepełnosprawne) dzieci w lokalu, do którego posiada tytuł prawny, np. własnym mieszkaniu (art. 36–38 i 42). Rozwiązanie to stanowi adaptację opisywanych we wcześniejszych fragmentach niniejszej pracy elastycznych usług opiekuńczych, istniejących m.in. we Francji i krajach skandynawskich (*assistante maternelle*, *dagmamma*). Z kolei fragment odnoszący się do niani sprawującej indywidualną opiekę nad dzieckiem wprowadza pojęcie tzw. umowy uaktywniającej (art. 50) – będącej de facto umową cywilnoprawną pomiędzy opiekunką (bądź opiekunem, gdyż ustawa mówi o niani jako „osobie”, a więc nie ogranicza pojęcia tylko do kobiet) a rodzicami. Ustawa umożliwia sfinansowanie części kosztów składek na ubezpieczenia zdrowotne i społeczne wynikających z takowej umowy przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych (art. 51) – rodzice pokrywają jedynie ewentualny koszt różnicy wysokości składek pomiędzy wynagrodzeniem niani a minimalnym wynagrodzeniem ustawowym. Rozwiązanie to jest w pewien sposób pokrewne tzw. umowie aktywizacyjnej zdefiniowanej w Ustawie z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy¹⁵, która stwarza możliwość legalnego zatrudnienia pomocy domowych.

Ustawodawca uelastyczył także wymagania związane z kompetencjami personelu – oprócz pielęgniarek, pedagogów czy nauczycieli opiekę nad dziećmi sprawować mogą także inne osoby, o ile legitymują się wykształceniem średnim i ukończyły określone w ustawie i rozporządzeniu do niej specjalistyczne szkolenia (rozdział V). W przypadku dziennego opiekuna konieczna jest także nieposzlakowana opinia, dająca rękojmię właściwej opieki nad dziećmi, co zweryfikować może np. wywiad środowiskowy przeprowadzony przez miejscowy ośrodek pomocy społecznej na zlecenie zatrudniającej go gminy (art. 29 ust. 3).

Nowelizacje prawa nie wyczerpują katalogu podejmowanych przez państwo na przestrzeni ostatnich lat działań na rzecz upowszechniania opieki nad dziećmi jako instrumentu godzenia życia zawodowego i rodzinnego. Ważną w tym kontekście inicjatywą jest stworzenie i wdrożenie Resortowego programu rozwoju instytucji opieki nad dziećmi w wieku do lat 3 „Maluch”, który wszedł w życie z początkiem 2011 r., a realizowany jest do chwili obecnej. Program jest de fac-

¹⁵ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2004 Nr 99, poz. 1001, z późn. zm.) (dalej: Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy).

to formą implementacji wspomnianych zapisów legislacyjnych, gdyż jako swą podstawę prawną podaje właśnie art. 60 Ustawy o opiece nad dziećmi do lat 3. Jako swe główne cele program definiuje zaś następująco: *stworzenie warunków dla rozwoju zróżnicowanych instytucji opiekuńczo-edukacyjnych dla małych dzieci, poprawa standardów funkcjonowania instytucji opieki nad dziećmi do 3 lat (w wyjątkowych przypadkach do 4 lat), umożliwienie rodzicom i opiekunom dzieci podjęcia aktywności zawodowej, wspomoczenie jednostek samorządu terytorialnego w tworzeniu instytucji opiekuńczo-edukacyjnych dla małych dzieci zgodnie z potrzebami lokalnej społeczności*, przypominając jednocześnie, iż są to zobowiązania wynikające z zapisów Strategii Lizbońskiej¹⁶. Adresowany do gmin program przewiduje dofinansowanie żłobków i klubów dziecięcych, wsparcie adaptacji obu rodzajów placówek, mieszkań dziennych opiekunów oraz doposażenia ich. Podjęte działania skutkować mają wzrostem liczby dzieci korzystających ze zorganizowanych form opieki. W zależności od rodzaju inicjatywy wymagany jest wkład własny gminy (40–70% kosztów projektu). „Maluch” realizowany jest w formule cyklicznych, otwartych konkursów. Ustawa stanowi ważne uzupełnienie istniejących wcześniej form opieki nad dziećmi jako instrumentów godzenia życia zawodowego i rodzinnego, wprowadzając nowe rodzaje usług charakteryzujących się elastycznością – zarówno tworzenia, jak i funkcjonowania – oraz mniejszą ilością formalnych rygorów. Tworzy także szanse rozwoju usług nad najmłodszymi dziećmi na obszarach wiejskich (dzienny opiekun jako wykonawca zadań gminy), dotkniętych ich szczególnym deficytem.

Narzędzia wspierające poszukiwanie zatrudnienia i powrót na rynek pracy

Ostatni z omawianych obszarów rozwiązań jest o tyle specyficzny, iż stanowi część szerszej, bardziej uniwersalnej działalności zarówno państwa, jak i innych podmiotów w sferze ułatwiania dostępu do zatrudnienia i rozwijania adaptacyjności do wyzwań rynku pracy. Jednakże z drugiej strony, w zależności od szczegółowych celów czy grup docelowych objętych wsparciem, może stanowić on źródło rozwiązań wpisujących się w nurt wspierania godzenia życia zawodowego i rodzinnego przez kobiety. W swej praktyce obszar ten obejmuje przede wszystkim działania aktywizacyjno-reintegracyjne kierowane do kobiet pozostających bez zatrudnienia jako szczególnej kategorii na rynku pracy – bardziej zagrożonej długotrwałym bezrobociem i trudnościami w ponownym znalezieniu zatrudnienia, ale także podlegającej dyskryminacji płacowej czy zajmowaniu mniej prestiżowych pozycji w zawodowej strukturze społeczeństwa.

¹⁶ Sprawozdanie Rady Ministrów z realizacji ustawy z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz. U. Nr 45, poz. 235, z późn. zm.) w latach 2011-2012, s. 3, <http://bip.kprm.gov.pl/download/75/13598/RM-24-175-13pos1-10-203.doc> [dostęp: 12.01.2014]

Aktywność w sferze działań prozatrudnieniowych podejmowana jest przede wszystkim – choć nie wyłącznie – przez publiczne służby zatrudnienia. W ramach jednego ze swych kluczowych zadań – monitorowania sytuacji na rynku pracy – urzędy pracy prowadzą statystyki bezrobocia rejestrowanego, w których jedną z podstawowych zmiennych jest płeć. Pozwala to na ciągłą obserwację sytuacji na regionalnych i lokalnych rynkach pracy w aspekcie równości szans kobiet i mężczyzn do zatrudnienia i ukierunkowywanie różnorodnych form interwencji na zdiagnozowane problemy. Jednakże zauważyć należy, iż w ogólnokrajowych zestawieniach i opracowaniach poświęconych wydatkom na zastosowanie instrumentów rynku pracy i ich efektywności wspomniana zmienna, jaką jest płeć, nie zawsze jest uwzględniana, co utrudnia spojrzenie na praktyczną realizację polityki rynku pracy pod kątem zasady równości szans i ułatwiania dostępu do zatrudnienia kobietom doświadczającym problemów na linii życie rodzinne – aktywizacja zawodowa.

Kategorią osób bezrobotnych, w odniesieniu do których w działalności służb zatrudnienia dostrzeżono problemy związane z godzeniem życia rodzinnego i powrotem na rynek pracy, są kobiety, które nie podjęły zatrudnienia po urodzeniu dziecka oraz osoby samotnie wychowujące dzieci (co najmniej jedno dziecko w wieku do lat 18), którą to grupę w ogromnej większości stanowią kobiety. Stanowią one przykłady grup w tzw. szczególnej sytuacji na rynku pracy, wyodrębnionych w art. 49 Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, których liczebność jest także monitorowana w statystykach rynku pracy gromadzonych na poziomie powiatowym i wojewódzkim.

W celu ułatwienia aktywizacji zawodowej obu tych kategorii osób bezrobotnych we wspomnianej wyżej ustawie o promocji zatrudnienia przewidziano narzędzie mające charakter wsparcia towarzyszącego innym formom – refundację kosztów opieki nad dzieckiem do lat 7 bądź osobą zależną (art. 61 ust. 1–5), przysługującą osobie bezrobotnej na jej wniosek w okresie odbywania stażu, przygotowania zawodowego lub szkolenia. Ze wsparcia skorzystać mogą także osoby, które będąc zarejestrowanymi w powiatowym urzędzie pracy, rozpoczną zatrudnienie – uprawnienie do refundacji wynosi do 3 lub 6 miesięcy, w zależności od okresu, na jaki podejmowana jest praca (odpowiednio 6 lub 12 miesięcy). Wysokość refundacji wynosi maksymalnie 50% aktualnej stawki zasiłku dla bezrobotnych. Praktyczny ogląd stosowania tego narzędzia wspomagania równowagi praca – rodzina nastrocza jednak pewne trudności, ze względu na jego pomocniczy wobec innych form aktywizacji charakter, w opracowaniach i analizach o charakterze centralnym i wojewódzkim, poświęconych aktywnym programom rynku pracy dane na temat skali korzystania z refundacji i wydatków z nią związanych nie są ujmowane. Należy wspomnieć, iż refundacja kosztów usług opiekuńczych bądź organizacja opieki nad dziećmi w miejscu realizacji projektu jest także jedną z form wsparcia towarzyszącego w inicjatywach prozatrudnienio-

wych prowadzonych poza publicznymi służbami zatrudnienia – głównie w projektach szkoleniowo-aktywizacyjnych finansowanych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

W przypadku działań kierowanych do osób pozostających bez zatrudnienia istotny w kontekście niniejszych rozważań wydaje się jeszcze jeden aspekt – kierowanie części projektów aktywizacyjnych, realizowanych zarówno przez publiczne, jak i niepubliczne instytucje rynku pracy, wyłącznie lub szczególnie do kobiet. Wynika to ze skali problemów kobiet na rynku pracy, ale jest także wyrazem praktycznej realizacji wspomnianej już zasady równości płci we wdrażaniu funduszy Unii Europejskiej, która zaleca kierowanie wsparcia do adresatów z uwzględnieniem niedoreprezentacji i dyskryminacji danej płci w określonym obszarze interwencji. Z danych Ministerstwa Rozwoju Regionalnego ilustrujących proces wdrażania Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki wynika, iż wśród osób korzystających ze wsparcia projektowego dla osób pozostających bez zatrudnienia (Priorytet VI) kobiety stanowiły z końcem 2011 r. 60%, zaś wśród beneficjentów Priorytetu VII, adresowanego w dużej części do osób zagrożonych wykluczeniem społecznym (m.in. klienci ośrodków pomocy społecznej) – 69%¹⁷.

Projekty aktywizacyjne kierowane do kobiet pozostających bez zatrudnienia i opiekujących się dziećmi bądź innymi osobami zależnymi realizowane są zarówno przez publiczne służby zatrudnienia i instytucje pomocy społecznej, jak i inne podmioty – niepubliczne instytucje szkoleniowe, fundacje czy stowarzyszenia. Od działań proponowanych przez powiatowe urzędy pracy różni je nieco większy stopień elastyczności: do uzyskania wsparcia nie jest wymagane posiadanie statusu osoby zarejestrowanej jako bezrobotna (co w przypadku kobiet długotrwale nieobecnych na rynku pracy jest problematyczne, gdyż mając prawo do ubezpieczenia zdrowotnego z racji pracy mężów często w ogóle nie korzystają z usług PUP), a formy i kierunki wsparcia (np. szkoleń) są częściej indywidualizowane zgodnie z potrzebami beneficjentek. Oprócz już wspomnianych projektów Programu Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL, które stawiały sobie za cel także wypracowanie trwałych narzędzi rozwiązywania problemów rynku pracy, w perspektywie finansowej 2007–2013 działania tego typu realizowane były także w formule bardziej standardowej, skoncentrowanej na podniesieniu szans powrotu beneficjentek na rynek pracy poprzez np. dostarczenie nowych kwalifikacji zawodowych poprzez szkolenia czy możliwości zdobycia doświadczenia zawodowego poprzez staże.

Reasumując, należy stwierdzić, iż instrumentarium narzędzi służących godzeniu ról zawodowych i rodzinnych we współczesnej Polsce na przestrzeni

¹⁷ *Sprawozdanie z wdrażania Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013 w 2011 r.*, s. 48, https://www.efs.2007-2013.gov.pl/analizyraportypodsumowania/poziom/documents/sprawozdanie_z_realizacji_programu_operacyjnego_kapital_%20ludzki_za_2011_r.pdf [dostęp: 14.05.2013 r.]

ostatniej dekady przeszło przemiany polegające na pojawieniu się nowych form wsparcia, modyfikacji dotychczas istniejących, jak też i zaangażowaniu podmiotów takich jak m.in. organizacje pozarządowe. Oprócz rozwiązań legislacyjnych oferowanych przez państwo i jego agendy pojawiły się inicjatywy w sferze organizacji pracy – o tyle specyficzne, że nie zawsze wymagające odrębnych uregulowań prawnych i mogące opierać się na założeniu swobody porozumienia pomiędzy pracownikiem a pracodawcą. Nie bez znaczenia jest także dostęp do wiedzy o praktycznych rozwiązaniach wdrażanych w innych państwach Unii Europejskiej oraz możliwość ich replikacji, szczególnie w sferze elastycznych usług opieki nad dziećmi.

Bibliografia

- Bank Danych Lokalnych Głównego Urzędu Statystycznego, www.stat.gov.pl/bdl/app/strona.html?p_name=indeks [dostęp 24.04.2013]
- Brzostek A., *Zasilek macierzyński przedsiębiorczych matek w 2016 r. Zobacz, co się zmieni*, „Gazeta Prawna”, 1.11.2015, <http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/902349,zasilek-macierzynski-przedsiębiorczych-matek-2016-wysokosc-zasilku-macierzynskiego.html> [dostęp: 23.10.2016].
- Grewiński M., Karwacki A., *Pluralizm i międzysektorowa współpraca w realizacji usług społecznych*, Warszawa 2010.
- Kostrzewski L., Miączyński P., *Ciąża? Zakładam firmę i mam 6,6 tys. zł z ZUS-u*, „Gazeta Wyborcza”, 22.08.2012, www.wyborcza.pl/-1,76842,12343245,Ciaza-_Zakladam_firme_i_mam-_6_6_tys_zl_z-_ZUS_u.html [dostęp: 23.10.2016].
- Kuraś J., *Sześciolatki: Prezydent podpisał nowelizację ustawy o systemie oświaty*, „Rzeczpospolita”, 14.10.2013, <http://www.rp.pl/artukul/1056709-Szesciolatki--Prezydent-podpisal-nowelizacje-ustawy-o-systemie-oswiaty.html#ap-1> [dostęp: 06.01.2014]
- Pezda A., *To nie koniec wojny o sześciolatki*, „Gazeta Wyborcza”, 8.11.2013, http://wyborcza.pl/1,75968,14919667,To_nie_koniec_wojny_o_szesciolatki.html [dostęp: 10.11.2013]
- Piątkowska M., *Prof. Środa o triku z zasiłkiem od ZUS na ciążę: To państwo nauczyło nas kombinować*, „Gazeta Wyborcza”, 22.08.2012, www.wyborcza.pl/-1,76842,12348506,-Prof_Sroda_o_triku_z_zasilkiem_od_ZUS_na_ciaze__To.html [dostęp: 28.10.2016].
- Sprawozdanie Rady Ministrów z realizacji ustawy z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3* (Dz. U. Nr 45, poz. 235, z późn. zm.) w latach 2011-2012, <http://bip.kprm.gov.pl/download/75/13598/RM-24-175-13pos1-10-203.doc> [dostęp: 12.01.2014]
- Sprawozdanie z wdrażania Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013 w 2011 r.*, https://www.efs.2007-2013.gov.pl/analizyraportypodsumowania/poziom/documents/sprawozdanie_z_realizacji_programu_operacyjnego_kapital_%20ludzki_za_2011_r.pdf [dostęp: 14.05.2013]
- Terczyńska B., *Darmowe 5 godzin? Nie w tym przedszkolu*, „Nowiny”, 2.10.2012, <http://www.nowiny24.pl/wiadomosci/podkarpacie/art/6170811,darmowe-5-godzin-nie-w-tym-przedszkolu,id,t.html> [dostęp: 23.10.2014]

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2004 Nr 99, poz. 1001, z późn. zm.).

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz. U. 1974 Nr 24, poz. 141, z późn. zm.).

Ustawa z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej (Dz. U. 1991 Nr 91, poz. 408, z późn. zm.).

Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz. U. 2011 Nr 45, poz. 235, z późn. zm.).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425, z późn. zm.).

Patrycja Walichniewicz-Bartnik

Wyższa Szkoła Gospodarki

CYWILNOPRAWNA KONCEPCJA PIECZY W ODNIESIENIU DO OBOWIĄZKU ZAPEWNIENIA UCZNIOM BEZPIECZEŃSTWA W PLACÓWCE OŚWIATOWEJ – WSTĘP DO ZAGADNIENIA

THE CIVIL LAW CONCEPT ABOUT CUSTODY. AN INTRUDUCTION TO THE OBLIGATION TO PROVIDE STUDENT SECURITY IN EDUCATIONAL INSTITUTES

Streszczenie: Treść opracowania skonstruowana została wokół wzajemnych relacji rodzic-dziecko, nauczyciel-dziecko i rodzic-nauczyciel, w aspekcie szeroko pojętej odpowiedzialności za małoletniego. Nakreślona została korelacja pieczy i nadzoru na tle istniejącego porządku prawnego. Przytaczane w treści orzecznictwo podkreśla również w tym obszarze para precedensowy charakter systemu prawnego. Głównym celem autora było nakreślenie ram odpowiedzialności za niedopełnienie obowiązku zapewnienia bezpieczeństwa podopiecznym placówek oświatowych, wynikających z nich sankcji i roszczeń osób pokrzywdzonych oraz próba ukazania genezy respektowanych powszechnie zasad. Opracowanie ukazuje regulacje prawne w konfrontacji z emocjami towarzyszącymi opiekunom prawnym od dnia narodzin ich podopiecznego. W tym kontekście, przedstawiona zostaje geneza współzależności pieczy i nadzoru, roli nauczyciela, placówki oświatowej i rodzica w procesie sprawowania opieki nad małoletnim a przede wszystkim zapewnienia mu bezpieczeństwa i ponoszenia w tym aspekcie przewidzianej prawem odpowiedzialności.

Abstract: The content of this article is structured around the mutual relationships “parent-child”, “teacher-child” and “parent-teacher”, in the aspect of broadly understood responsibility for the minor. The author outlined correlation between custody and supervision on the background of the existing legal system. The author’s main aim was to outline the framework for liability for the breach of the duty of ensuring the safety of pupils and students, who attend educational institutions, the resulting sanctions and claims of victims and an attempt to show the genesis of universally respected principles. The report also reveals the legal regulations in opposition to emotions of legal representatives, which are accompanying them from birth of their ward. In this context author presents: the origin of the interdependence of custody and supervision, the role of teacher, educational establishment and parent in the process of caring for minors and, above all, ensuring safety and bearing legal responsibility in this aspect.

Słowa kluczowe: piecza, władza rodzicielska, bezpieczeństwo, placówka oświatowa, odpowiedzialność
Keywords: custody, parental authority, security, educational institution, liability

Szeroko rozumiana opieka nad dzieckiem to przede wszystkim ogromna odpowiedzialność spoczywająca na barkach jego rodziców i opiekunów. Gdy dziecko przychodzi na świat, jest całkowicie bezbronne i zdane na innych, budząc szczególnego rodzaju uczucie będące splotem niekiedy sprzecznych wręcz emocji – radości i obawy, czułości, tkliwości i strachu. Tej części ludzkiej natury racjonalny ustawodawca nie potrafi jak dotąd przenieść na legislacyjną siatkę definicji. Nie sposób zracjonalizować miłości, podobnie jak nienawiści.

Konieczność usankcjonowania relacji pomiędzy dzieckiem a jego opiekunem jest bezsporna. Prawnik określi je mianem władzy i opieki.

Ponieważ opiekun nie może trwać nieustannie, przez całą dobę przy swym dorastającym dziecku, zostaje „zmuszony” do otwarcia się na podmioty zewnętrzne, jakimi stają się w naturalnym cyklu placówki oświatowe. Przekazując część swych prerogatyw i obdarzając je zaufaniem, opiekun wymaga od placówek niekiedy więcej niż od samego siebie. Wstępuje on niejako w ukształtowaną w naturalnym procesie socjologicznym rolę podmiotu nadzorującego.

1. Władza rodzicielska

Zgodnie z treścią art. 92 ustawy z dnia 25.02.1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy¹, dziecko pozostaje aż do pełnoletności pod władzą rodzicielską. Zauważyć należy, iż samo określenie „władza” cechować się może pewnym wymiarem pejoratywnym, utożsamianym z bezwzględnym podporządkowaniem, dominacją, niekiedy nawet apodyktyzmem. W swym nieco łagodniejszym obliczu, które, jak należy założyć, miał na myśli ustawodawca, pojęcie to odzwierciedla reprezentację – działanie w imieniu i na rzecz dziecka.

Sądy powszechne w swej linii orzeczniczej wywodzą, iż *wykonywanie władzy rodzicielskiej oznacza, że rodzic osobiście zajmuje się sprawami dziecka. Chodzi tu o wykonywanie wszystkich obowiązków, dzięki którym dziecko będzie wychowane w sposób zapewniający jego prawidłowy rozwój. Władzę rodzicielską powinni wykonywać oboje rodzice, jednak może się zdarzyć, że na skutek różnych okoliczności wykonywanie władzy rodzicielskiej będzie powierzone jednemu z nich bez pozbawiania praw rodzicielskich drugiego rodzica*². Nadal aktualne w swej tezie pozostaje orzeczenie Sądu Najwyższego z dnia 09.06.1976 r. Mimo iż przedmiotowa uchwała została podjęta ponad trzydzieści lat temu, wciąż pozostaje ważne stwierdzenie, iż *zasadnicze znaczenie dla oceny, jak sądy opiekuńcze powinny orzekać w sprawach, w których chodzi o rozstrzygnięcia dotyczące władzy*

¹ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz. U. z 2015 r. poz. 2082 z dnia 09.12.2015 r. – tekst jedn.) (dalej: Kodeks rodzinny i opiekuńczy).

² Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 10 listopada 2005 r. (II SA/WA 1475/05), LEX nr 192582.

rodzicielskiej, ma sama koncepcja tej władzy w ujęciu polskiego ustawodawcy. W odróżnieniu od systemów prawnych, jakie obowiązywały dawniej na ziemiach polskich, władza rodzicielska według kodeksu rodzinnego i opiekuńczego to przede wszystkim zespół obowiązków rodziców względem dziecka. Uprawnienia rodziców w stosunku do dziecka są niejako wtórnym składnikiem tej władzy (...). Uprawnień tych nie należy jednak nie doceniać. W szczególności wszelkie decyzje sądu opiekuńczego dotyczące władzy rodzicielskiej powinny – jeżeli to tylko w konkretnym wypadku da się pogodzić z dobrem dziecka – liczyć się z dezyderatami i interesem rodziców³.

Wydaje się, że mimo upływu lat i licznych zmian ustrojowych, Kodeks rodzinny i opiekuńczy nie traci na swej aktualności. Regulacje dotyczące władzy rodzicielskiej – mimo upływu lat i licznych zmian ustrojowych, Kodeks rodzinny i opiekuńczy, a w szczególności treść artykułów 95–98 przedmiotowej ustawy stanowią na potrzeby niniejszych rozważań podstawę prawną kształtującą dalszą ich treść.

Treść art. 95 określa zakres władzy rodzicielskiej:

- § 1. Władza rodzicielska obejmuje w szczególności obowiązek i prawo rodziców do wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka oraz do wychowania dziecka, z poszanowaniem jego godności i praw.
- § 2. Dziecko pozostające pod władzą rodzicielską winno rodzicom posłuszeństwo, a w sprawach, w których może samodzielnie podejmować decyzje i składać oświadczenia woli, powinno wysłuchać opinii i zaleceń rodziców formułowanych dla jego dobra.
- § 3. Władza rodzicielska powinna być wykonywana tak, jak tego wymaga dobro dziecka i interes społeczny.
- § 4. Rodzice przed powzięciem decyzji w ważniejszych sprawach dotyczących osoby lub majątku dziecka powinni je wysłuchać, jeżeli rozwój umysłowy, stan zdrowia i stopień dojrzałości dziecka na to pozwala, oraz uwzględnić w miarę możliwości jego rozsądne życzenia.

Znamiennym jest, iż konstrukcja przepisu ma charakter otwarty, pozostawiając margines przeznaczony dla orzecznictwa będącego miarą zmieniającej się rzeczywistości. Podnieść w tym miejscu należy pogląd o parapræcedensowości polskiego systemu prawnego, w którym orzecznictwo Sądu Najwyższego kreuje linię orzeczniczą sądów powszechnych.

Zasady wykonywania władzy rodzicielskiej ustawodawca usankcjonował w treści art. 97 przedmiotowej ustawy:

³ Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 09 czerwca 1976 r., III CZP 46/75, OSN 1976, Nr 9, poz. 184.

§ 1. Jeżeli władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom, każde z nich jest obowiązane i uprawnione do jej wykonywania.

§ 2. Jednakże o istotnych sprawach dziecka rodzice rozstrzygają wspólnie; w braku porozumienia między nimi rozstrzyga sąd opiekuńczy.

Prawo do reprezentowania dziecka i związane z tym obostrzenia ustawodawca zawarł w treści art. 98 ustawy:

§ 1. Rodzice są przedstawicielami ustawowymi dziecka pozostającego pod ich władzą rodzicielską. Jeżeli dziecko pozostaje pod władzą rodzicielską obojga rodziców, każde z nich może działać samodzielnie jako przedstawiciel ustawy dziecka.

§ 2. Jednakże żadne z rodziców nie może reprezentować dziecka:

- 1) przy czynnościach prawnych między dziećmi pozostającymi pod ich władzą rodzicielską;
- 2) przy czynnościach prawnych między dzieckiem a jednym z rodziców lub jego małżonkiem, chyba że czynność prawna polega na bezpłatnym przysporzeniu na rzecz dziecka albo że dotyczy należnych dziecku od drugiego z rodziców środków utrzymania i wychowania.

Prawodawca, starając się odtworzyć poprzez poszczególne zabiegi legislacyjne relacje występujące między rodzicem i opiekunem a dzieckiem, zbliżył się najbardziej do ich specyfiki tworząc wzorzec pieczy przez określenie w treści art. 96 § 1 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, że rodzice wychowują dziecko pozostające pod ich władzą rodzicielską i kierują nim. Obowiązani są oni do troski o fizyczny i duchowy rozwój dziecka i przygotowywania go należycie do pracy dla dobra społeczeństwa odpowiednio do jego uzdolnień.

Jakiej zatem odpowiedzi udzielić pytającemu o zakres, w jakim opiekun prawny dziecka „dzierży władzę” wspólnie z nauczycielem, w którym placówka przejmuje obowiązek zapewnienia bezpieczeństwa? Czy z zakresie władzy czy jedynie pieczy?

2. Współdzielenie elementów władzy rodzicielskiej wynikających z regulacji obowiązujących w systemie oświaty

Pierwsze kroki dziecka skierowane do placówki oświatowej, bez względu na jej hierarchię w systemie oświaty, to ogromne przeżycie dla dziecka. Nie mniej (choć można zapytać, czy nie większe) wyzwaniem stanowią one dla opiekuna dziecka. Sytuacja, gdy nie sprawuje on nad dzieckiem bezpośredniego nadzoru, stanowi bowiem dla niego formę utraty częściowej kontroli nad poczynaniami podopiecznego. Opiekun zostaje niejako odsunięty od procesu decyzyjnego w od-

niesieniu do programu nauczania oraz jego metod. Jednocześnie z jednej strony opiekun nabywa uprawnienia do egzekwowania w prawem określonym zakresie nałożonych na placówkę obowiązków, z drugiej staje się zobowiązany do współdziałania z systemem. Każdemu z działań przyswieca jeden cel – dobro dziecka.

Wśród najważniejszych celów postawionych przez systemem oświaty, mogących bezpośrednio wpływać na relacje pomiędzy dzieckiem a jego opiekunem, ustawodawca określił⁴:

- realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju,
- wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny,
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej,
- opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych,
- opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie,
- utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach,
- opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej,
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych.

Wymieniany wielokrotnie przez prawodawcę obowiązek opieki winno się interpretować sensu largo poprzez pryzmat całego systemu prawnego, nie zawężając jej do ustawy o systemie oświaty czy Karty Nauczyciela⁵.

Bezspornym wydaje się stwierdzenie wywiedzione w jednym z orzeczeń, iż obowiązki nauczyciela, któremu rodzice powierzają pod opiekę swoje dzieci, mają charakter ponadprzeciętny, „kwalifikowany”. Pedagodzy obowiązani są do zachowania szczególnej ostrożności i otoczenia dzieci nadzorem i opieką⁶. Niewątpliwą

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. Nr 1943 z dnia 02.12.2016 r. – tekst jedn.).

⁵ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2016 r. poz. 1379 z dnia 31.08.2016 r. – tekst jedn.).

⁶ Orzeczenie Sądu Okręgowego w Warszawie z dnia 23 kwietnia 2013 r., II C 273/10, [https://orzeczenia.ms.gov.pl/content/\\$N/15450500000603_II_C_000273_2010_Uz_2013-04-23_001](https://orzeczenia.ms.gov.pl/content/$N/15450500000603_II_C_000273_2010_Uz_2013-04-23_001) [dostęp: 31.01.2017].

pozostaje również bezpośrednio wynikająca z tych obowiązków odpowiedzialność. Nauczyciele nie mogą zwolnić się z odpowiedzialności i obowiązku chronienia powierzonych im dzieci w ten sposób, że *przełączą dzieci pod opiekę innej osoby, nawet będącej profesjonalistą w jakiejś dziedzinie. Za niedopuszczalne należy uznać przetrzucanie ciężących na nich obowiązków na osoby trzecie. To nauczycielom rodzice powierzyli dzieci pod opiekę i to nauczyciele mają obowiązek (...) sprawowania nadzoru nad dziećmi, żeby ryzyko jakichkolwiek nieprzewidzianych sytuacji lub wypadku ograniczyć do minimum (...).*

Przepis art. 4 ustawy o systemie oświaty określa – w ramach klauzul generalnych – katalog podstawowych obowiązków nauczyciela, które winny być stosowane jako punkt odniesienia dla oceny pracy nauczyciela – również w ramach procesu cywilnego. Ich doprecyzowanie stanowią przepisy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2003 r. Nr 3, poz. 06 z późn. zm.). Nauczyciele w ramach powyższych przepisów winni stosować takie środki organizacyjne i nadzorcze, które w sposób najbardziej skuteczny chronią bezpieczeństwo i zdrowie uczniów⁷.

W pierwszych latach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej nauczyciel jest utożsamiany przez rodziców dziecka z podmiotem bezpośrednio przejmującym nad nim pieczę. W konsekwencji takiego umiejscawiania ciężaru odpowiedzialności ustawodawca określił obowiązki powierzone nauczycielowi. Niestety nie są one pozbawione pojęć niedoprecyzowanych. Ustawodawca zdaje się operować niekiedy na zbyt dużym poziomie ogólności, pozostawiając w konsekwencji znaczne możliwości uznaniowe dla organów orzekających. Z tego typu sytuacjami mamy do czynienia zarówno pro, jak i contra stanowisku pedagogów.

Nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia⁸.

Z kolei organ prowadzący szkołę lub placówkę odpowiada za jej działalność w znaczeniu techniczno-organizacyjnym, niewątpliwie ponoszącym na określonych zasadach odpowiedzialność, niemniej pozbawionym humanoidalnej prezentaty. Stąd regulacje prawne dotyczące organu noszą znacznie mniejszy wskaźnik pojęć niedookreślonych balansujących na krawędzi określeń stanów emocjonalnych.

Jako zadania organu związane z funkcjonowaniem jednostki ustawodawca wyszczególnił między innymi:

⁷ Ibidem.

⁸ Art. 4 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. Nr 1943 z dnia 02.12.2016 r. – tekst jedn.).

- zapewnienie warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki;
- zapewnienie warunków umożliwiających stosowanie specjalnej organizacji nauki i metod pracy dla dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym;
- wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie;
- zapewnienie obsługi administracyjnej, w tym prawnej;
- zapewnienie obsługi finansowej;
- obsługę organizacyjną szkoły lub placówki;
- wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów oraz wykonywania innych zadań statutowych⁹.

Nie oznacza to bynajmniej, że w odniesieniu do placówek oświatowych ustawodawca posługuje się zawsze pojęciami w pełni zdefiniowanymi. Taki zabieg zastosowany został dla przykładu w odniesieniu do obowiązku umożliwienia uczniom należącym do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym podtrzymywania i rozwijania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej przez prowadzenie nauki języka mniejszości narodowej lub etnicznej, zwanego dalej „językiem mniejszości”, języka regionalnego oraz nauki własnej historii i kultury¹⁰. Podobna technika zastosowana została odnośnie do zadań powierzonych dyrektorowi szkoły, w gestii którego leży sprawowanie opieki nad uczniami oraz stwarzanie warunków harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne¹¹.

3. Podsumowania słów kilka

Pojęcie odpowiedzialności, nadzoru czy obowiązku to przykłady określeń odzwierciedlających normy. W przedmiotowych rozważaniach niejednokrotnie wskazywano na orzecznictwo zarówno sądów powszechnych, jak i Sądu Najwyższego, podkreślając jednocześnie jego znaczenie w odniesieniu do całego systemu prawnego. Orzeczenie może stać się zarówno drogowskazem, jak i wykreować po-

⁹ Art. 5 ust. 7 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. Nr 1943 z dnia 02.12.2016 r. – tekst jedn.).

¹⁰ § 1 pkt 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz. U. z 2014 r. poz. 263 z dnia 2014.03.03 – tekst jedn.).

¹¹ Art. 39 ust. 1 pkt 3 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. Nr 1943 z dnia 02.12.2016 r. – tekst jedn.).

wszechnie obowiązującą zasadę prawną, jak ma to miejsce w przypadku uchwał Sądu Najwyższego podejmowanych w składzie jego siedmiu sędziów.

Rozważania te miały na celu jedynie wprowadzenie do omówienia aspektu odpowiedzialności za niedopełnienie obowiązku zapewnienia bezpieczeństwa podopiecznym placówek oświatowych, a nadto wynikających z nich sankcji oraz roszczeń osób pokrzywdzonych. Stanowią próbę ukazania genezy respektowanych powszechnie zasad.

Próżno wyrokować o winie placówki czy jednego nauczyciela jedynie w odniesieniu do zapisu ciężącego na nich obowiązku. Próżno również w treści przepisów odnaleźć intencję ustawodawcy. Przed sądami natomiast postawione zostało znacznie trudniejsze zadanie określenia wagi przewinienia, co nie jest możliwe bez określenia charakteru obowiązku. Stosowanie zabiegu polegającego na zastosowaniu pojęć niedookreślonych nie było bezcelowe. W omawianym zakresie związane jest to z subtelnością regulowanej materii.

Rodzic powierza placówce swe najcenniejsze dobro. Świadomość regulacji ustawowych, a tym samym związana z tym pewność prawna, pozwalają mu utrzymać komfort poczucia bezpieczeństwa. Powinnością państwa jest jednocześnie zagwarantowanie poczucia bezpieczeństwa wynikającego z należytego pełnienia przez nauczyciela powierzonych mu zadań. Utrzymanie równowagi jest ze swej natury trudną sztuką, tym bardziej w odniesieniu do sytuacji, w których ładunek emocjonalny stron stosunku prawnego jest tak duży.

Bibliografia

Źródła prawa:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. z 2014 r. poz. 263 z dnia 2014.03.03 – tekst jedn.).

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz. U. z 2015 r. poz. 2082 z dnia 09.12.2015 r. – tekst jedn.).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2016 r. poz.1379 z dnia 31.08.2016 r. – tekst jedn.).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. Nr 1943 z dnia 02.12.2016 r. – tekst jedn.).

Orzeczenia:

Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 5 maja 2000 r. II CKN 761/00, LEX nr 51982.

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 10 listopada 2005 r. (II SA/WA 1475/05), LEX nr 192582.

Wyrok Sądu Okręgowego w Warszawie z dnia 23 kwietnia 2013 r., II C 273/10, [https://orzeczenia.ms.gov.pl/content/\\$N/154505000000603_II_C_000273_2010_Uz_2013-04-23_001](https://orzeczenia.ms.gov.pl/content/$N/154505000000603_II_C_000273_2010_Uz_2013-04-23_001) [dostęp: 31.01.2017].

Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 09 czerwca 1976 r., III CZP 46/75, OSN 1976, Nr 9, poz. 184.

Marek Chamot

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

PAMIĘĆ A ŻYCIE KULTURALNE PAŁUK. SŁABOSZEWSKA LINIA RODU ZDZIECHOWSKICH

THE LEGACY AND CULTURAL LIFE IN THE REGION OF PAŁUKI. THE MEMBERS OF SŁABOSZEWSKA BRANCH OF THE FAMILY ZDZIECHOWSCY

Streszczenie: Gmina Dąbrowa w województwie kujawsko-pomorskim jest o charakterze rolniczym. Jednak w jej granicach znajduje się niewielka wieś Słaboszewko, w której mieści się dworek rodu Zdziechowskich. Marian Zdziechowski, pisarz okresu przełomu XIX i XX wieku, nabył majątek wraz z dworem w Słaboszewku po I wojnie światowej. Mając szerokie kontakty wśród elity artystycznej II Rzeczypospolitej, uczynił ze swojego dworu najważniejszy w owym czasie ośrodek polskiej kultury regionu bydgoskiego. W okresie dwudziestolecia międzywojennego w Słaboszewku przebywali i tworzyli tacy wybitni twórcy, jak np. Jerzy Andrzejewski, Witold Gombrowicz, Antoni Uniechowski czy Witold Małcużyński. W latach 2005-2012 naukowcy i studenci Wyższej Szkoły Gospodarki, pod przewodnictwem prof. WSG dra Marka Chamota, przeprowadzili badania nad dziedzictwem kulturowym Słaboszewka i rodu Zdziechowskich oraz zainicjowali cykl wydarzeń pn. Biesiady Artystyczne.

Abstract: The Dąbrowa Municipality is an agricultural land, which is situated on The Kuyavian-Pomeranian Voivodeship. In this district we can find a small village called Słaboszewko with a manor house of the Zdziechowsky Family. After the First World War Marian Zdziechowski, who was a writer at the turn of the 19th and 20th centuries, purchased the property with the manor house. During the Second Republic in Poland Mr Zdziechowski had an extensive contacts with polish artistic elite and thus the manor house became the most important cultural centre of Bydgoszcz region. Many prominent artist and creators were in Słaboszewko village during the interwar period, for example: Jerzy Andrzejewski, Witold Gombrowicz, Antoni Uniechowski and Witold Małcużyński. From 2005 to 2012 the scientists and students of University of Economy, under the chairmanship of Professor Marek Chamot, conducted researches on the culture legacy Słaboszewko village and Zdziechowsky Family. They also initiated a cycle of events called "Biesiady Artystyczne".

Słowa kluczowe: Słaboszewko, Pałuki, kultura

Key words: region of Pałuki, culture

Pałuki to jeden z najważniejszych regionów z pogranicza województw kujawsko-pomorskiego i wielkopolskiego. W części, która znajduje się w granicach administracyjnych woj. kujawsko-pomorskiego, leży gmina Dąbrowa i Słaboszewko. Aczkolwiek historia Pałuk i ich rola w dziejach kultury polskiej jest znana i zbadana, to jednak kulturotwórcza rola rodu Zdziechowskich mieszkających w majątku w Słaboszewku, na terenie obecnej gminy Dąbrowa, jest wciąż zbyt mało poznana¹. Tymczasem dwór w Słaboszewku odgrywał niezwykle istotną rolę w kulturze ziemi bydgoskiej w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Sam właściciel majątku, Kazimierz Zdziechowski, był pisarzem mającym bardzo szerokie kontakty w przedwojennym środowisku twórców kultury i artystów. W swoim skromnym dworze stworzył właściwie rodzaj ośrodka pracy twórczej czy też miejsce spotkań warszawskich artystów. Do Zdziechowskich przybywali wybitni twórcy tego okresu, aż do wybuchu w 1939 roku II wojny światowej.

Niniejszy artykuł został wzbogacony o na nowo przywołane teksty źródłowe Tadeusza Tulibackiego, Haliny Micińskiej-Kenarowej oraz opracowanie Adama Dominowskiego.

Dziedzictwo kulturowe związane z dworem w Słaboszewku uległo zapomnieniu po II wojnie światowej. Dopiero w ostatnich dziesięcioleciach zaczęto przywracać pamięć o tym niezwykłym dziedzictwie historycznym. Przeprowadzono też badania naukowe. Ich autorzy inspirowani byli badaniami dokonywanymi przez naukowców oraz studentów kulturoznawstwa Wyższej Szkoły Gospodarki. W latach 2005–2006 na kulturoznawstwie Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy zrealizowano projekt o charakterze kulturowo-turystycznym pt. „Śladami życia i twórczości wybitnych twórców polskiej kultury w regionie bydgoskim”. Zyskał on wsparcie ze strony uczelni. W jego realizację włączyli się studenci kulturoznawstwa i Studenckiego Koła Naukowego Kulturoznawstwa WSG. Prace badawcze podjęli m.in. dr Włodzimierz Moch, dr Jacek Lindner oraz Alina Kołaczyk, Adam Dominowski i Adam Juszkiewicz. Badania obejmowały dziedzictwo rodu Zdziechowskich oraz kulturotwórczą rolę dworów na Pałukach i Kujawach.

Wraz z przedstawicielami środowisk gminy przeprowadzono badania fokusowe pod kątem nie tylko dziedzictwa kulturowego, ale także zasobów środowiska przyrodniczego. Ważne w tym miejscu są zasoby i walory regionu. Słaboszewko, należące do gminy Dąbrowa, mieści się w granicach Pałuk (wg A. Błachowskiego)², sąsiadując jednocześnie z Kujawami. Na Pałukach środowisko naturalne jest jednym z najważniejszych elementów wpływających na rozwój lokalnej i regionalnej turystyki. O bardzo wysokich walorach przyrodniczych obszaru tego regionu,

¹ Wyniki badań nad dworem w Słaboszewku zostały częściowo opublikowane w „Zeszytach Naukowych WSG” w roku 2011.

² A. Błachowski, *Granica Pałuk, najdalszy zasięg*, Pałuki Tygodnik Lokalny, Mapa, nr 42, Żnin 1996, s. 1.

w dużym stopniu unikalnych w skali kraju, świadczy zarówno różnorodność form ochrony, jak i objęty nimi obszar. Pałuki stanowią jeden z najczęściej odwiedzanych przez turystów celów w woj. kujawsko-pomorskim. Atrakcyjne położenie, liczne i malownicze jeziora, rzeki, kompleksy leśne, krajobrazowe, a także unikalne zabytki kultury materialnej i niematerialnej stanowią o wysokich wartościach turystycznych tergo regionu. Jednak Pałuki to nie tylko piękne lasy i jeziora, ale także miasteczka i wsie z sięgającą początków państwa polskiego historią.

Dwór Zdziechowskich w Słaboszewku położony jest – jak zostało już powiedziane – na pograniczu Pałuk i Kujaw, w odległości ok. 20 km od Gąsawy, Chomiąży Szlacheckiej, Pakości. W układzie wschód – zachód Słaboszewko leży w połowie drogi między Żninem i Inowrocławiem, z kolei w układzie północ – południe w odległości ok. 15 km między Mogilnem a Barcinem. Dwór umiejscowiony jest w bezpośrednim sąsiedztwie dwóch wręcz symbolicznych dla Pałuk historycznych miejscowości: Biskupina i Wenecji. W Biskupinie znajduje się słynne Muzeum Archeologiczne z grodem, a w Wenecji Muzeum Kolei Wąskotorowej i ruiny średniowiecznego zamku. Na miejscowym cmentarzu w Wenecji pochowani są: Walenty Szwajcer, nauczyciel, odkrywca Biskupina oraz patron Biskupińskiego Towarzystwa Archeologicznego, oraz dr Jan Chamot, popularyzator dziedzictwa Pałuk, historyk b. Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Bydgoszczy. Z Biskupinem i Wenecją związany był także Henryk Kulpiński, zasłużony przewodnik PTTK w Bydgoszczy oraz publicysta piszący na temat Pałuk i Kujaw. Trudno się zatem dziwić, że pisarz Kazimierz Zdziechowski, który nabył majątek w Słaboszewku, organizował w nim liczne spotkania najwybitniejszych polskich artystów okresu II Rzeczypospolitej.

Żaden inny z położonych na terenie powiatu mogileńskiego dworów nie ma tak bogatej historii i dziedzictwa kultury duchowej, jak ten w Słaboszewku. *Początek istnienia wsi Dąbrowa to okres końca XIV wieku. Pierwsza wzmianka dotycząca tej miejscowości mówi o roku 1357. Zapis na ten temat znaleźć można w dokumencie Kazimierza Wielkiego, gdzie oprócz daty zapisana jest też nazwa Dambrova. Wiadomo też, że wieś należała wtedy do Nałęczów, którzy mieli swą siedzibę w Chomiąży. Dowodem na przynależność właśnie do tej rodziny może być obecny herb Dąbrowy. Widnieje na nim chusta, która bezpośrednio nawiązuje do herbu Nałęczów. Dąbrową rządził wtedy Mikołaj z Chomiąży. Był on znaną postacią, występował pod przydomkiem Diabeł Wenecki. W tamtym okresie toczyła się w Wielkopolsce wojna domowa. Wieś była z nią powiązana, gdyż był to konflikt pomiędzy Nałęczami a Grzymalitami. Ród Grzymalitów najechał wsie, które należały do Mikołaja. Był to w 1383 roku. Jednym z tych najechanych miejsc była też Dąbrowa³.*

³ A. Dominowski, *Dziedzictwo kulturowe i walory turystyczne gminy Dąbrowa w województwie kujawsko-pomorskich*, praca dypl., Bydgoszcz 2011, s. 5.

Ważnym źródłem do poznania historii tego regionu jest dokument „Liber beneficiorum” autorstwa arcybiskupa Jana Łaskiego. Z pisma wynika, że wieś należała do parafii Parlin⁴. Według tego źródła na terenie gminy Dąbrowa oraz innych sąsiednich gmin znajdują się historyczne miejscowości o nazwach miejscowych Dąbrowa, Drewno, Gaj, Gozdanin, Dąbrówka. W roku 1774 Dąbrowa została włączona do państwa pruskiego⁵.

Pierwsze wzmianki o majątku i dworze w Słaboszewku pochodzą z końca XIV wieku. Z czasem w majątku powstała cegielnia, gorzelnia i spora owczarnia. Obecny kształt architektoniczny dworu pochodzi z XIX wieku. W okresie zaborów właścicielami były niemieckie rodziny: Firyng, Bork, Brandal. W 1922 roku majątek z dworem objęła rodzina Zdziechowskich. Jest to stary ród szlachecko-ziemiański z Rakowa koło Mińska. W wyniku traktatu ryskiego po wojnie polsko-bolszewickiej majątek Zdziechowskich znalazł się po sowieckiej stronie granicy. Przenieśli się zatem do Słaboszewka: Kazimierz Zdziechowski, jego żona Amelia oraz trójka dzieci: Jan, Paweł i Maria. Od tego czasu dwór w Słaboszewku stał się świadkiem niezwykłych z punktu widzenia dziedzictwa kulturowego regionu wydarzeń.

Kazimierz Zdziechowski był prozaikiem, znanym w środowisku kulturalnym II Rzeczypospolitej pisarzem. W swoim dworze stworzył prawdziwy ośrodek polskiej kultury, w którym skupiali się najwybitniejsi przedstawiciele przedwojennych elit artystyczno-naukowych. Dzięki szerokim kontaktom Zdziechowskiego do Słaboszewka przybywali tak wybitni twórcy, jak: Witold Gombrowicz, Jerzy Andrzejewski, Bolesław Miciński, Antoni Uniechowski, prof. Marian Zdziechowski (brat Kazimierza, wybitny polski historyk kultury, filozof, rektor Uniwersytetu Wileńskiego), Magdalena Dzieduszycka, dr Stanisław Żejmo-Żejmis (historyk kultury, jego zainteresowanie mogileńskim regionem zaowocowało pracą doktorską pt. „Pałuczanie żnińsko-mogileńscy (Województwo Poznańskie) – charakterystyka antropologiczna”), Maria Dąbrowska, Jakub Wojciechowski, Witold Małcużyński. Ostatni z wymienionych był sławnym w Europie, wybitnym polskim pianistą, finalistą III edycji Konkursu Chopinowskiego w 1937 roku. Po wojnie Małcużyński mieszkał i koncertował na Zachodzie. Był szczególnie związany z rodziną Zdziechowskich i ich dworem w Słaboszewku. Wraz ze swoją francuską żoną Collete Gaveau zaliczał się do stałych bywalców Słaboszewka i ziemi mogileńskiej. Przyjaźnił się bowiem z Pawłem Zdziechowskim, a ponadto w Słaboszewku miał dobre warunki do doskonalenia swojej muzycznej profesji. Tu przygotowywał się do koncertów i konkursów pianistycznych. Całymi dniami dwór rozbrzmiewał muzyką Chopina graną po mistrzowsku przez Małcużyńskiego. Zachwycała ona nie tylko słuchaczy goszczących u Zdziechowskich, ale także okolicznych mieszkańców. Po swoim wielkim sukcesie w 1937 roku Małcużyński

⁴ M. Barczykowski, *Plan odnowy miejscowości Dąbrowa na lata 2010–2020*, Dąbrowa 2010, s. 6.

⁵ *Przewodnik po Szlaku Piastowskim*, Poznań 2002, s. 57.

przybył natychmiast do Słaboszewka, gdzie koncertował dla licznie zgromadzonego środowiska artystycznego. Zdziechowscy nie szczędzili własnych środków finansowych na stworzenie w Słaboszewku prężnego ośrodka polskiej kultury. Nawiązywali w ten sposób do najlepszych tradycji polskiego ziemiaństwa. Pisze o tym Halina Micińska-Kenarowa, żona znanego polskiego filozofa okresu międzywojennego Bolesława Micińskiego, ucznia prof. Władysława Tatarkiewicza. Swój pobyt w 1937 roku w Słaboszewku opisywała w ten sposób: *Okolo południa zeszliśmy na parter, gdzie z hallu prowadziły drzwi do wielkiej jadalni, a po przeciwnej stronie do równie wielkiego salonu. Salon był zamknięty, ale rozlegały się stamtąd dźwięki „Scherza b-moll” Chopina – Witek [Witold Małcużyński – przyp. autora] ćwiczył już od rana. W jadalni ogromny stół był obficie zastawiony dla spóźnionych śpiochów, a z najdalszego rogu pokoju dobiegał nas nieco skrzekliwy głos: „O piękny meblu, jakież sprawne i czułe ręce wypieściły twoje rozkosznie wybrzuszony szuflady i z jakim wyczuciem wygładziły twoje kanty, abys cieszył oko, dał się głaskać i dyskretnie służył, nie przeszkadzając...” Przystanęliśmy zdumieni tym monologiem wygłaszanym do starej komody przez chudego gestykulującego pana, który, spostrzegłszy nas podbiegł i przedstawił się: „Uniechowski jestem, cieszę się, że spędzimy razem lato, jestem tu z żoną, córką i teściową, księżną de Liguori ”⁶. Zasyłał nas gradem informacji o mieszkańcach domu, których spotkamy przy obiedzie i oprowadził po włościach: parku, ogrodzie owocowym, warzywnym i kwiatowym, korcie tenisowym i browarze . Kazimierzowi Zdziechowskiemu pomagał w prowadzeniu majątku administrator jego dóbr Jan Gwalbert Pasternacki, który również mieszkał w majątku wraz z rodziną, czyli żoną Zofią z Andrzejewskich Pasternacką oraz córkami Janiną, Krystyną i Marią. Jednym z gości w dworze w Słaboszewku był także Tadeusz Tulibacki, socjolog, działacz turystyczny, ekspert w sprawach hotelarstwa, autor przewodników turystycznych i podręczników hotelarstwa. Swój pobyt w Słaboszewku wspominał następująco: *Należę do tych szczęśliwców, którym dane było przed II wojną światową poznać osobiście prof. Mariana Zdziechowskiego. Miało to miejsce w dworku Jego młodszego brata Kazimierza w Słaboszewku. Nigdy nie zapomnę tej małej, drobnej, pochylonej postaci, siwych włosów, ostrych rysów i bardzo łagodnego spojrzenia. Profesor był człowiekiem o wyjątkowej wrażliwości. Jak opowiadał jego brat Kazimierz, prof. Marian Zdziechowski na uroczystościach w sali kolumnowej Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie występował zawsze w swojej czarnej, krakowskiej todze. Osobiście byłem zafascynowany Profesorem, był dla mnie zawsze człowiekiem godnym podziwu. Podziwiałem skalę Jego zainteresowań i talentu. Miałem podziw dla Jego niespożytej dynamiki intelektualnej, z którą zapoznawałem się dzięki Jego książkom*⁷. Pobytu*

⁶ Podczas tych wakacji z córką Uniechowskiego bawiła się w dworze Zdziechowskich Janina Kulpińska, córka Jana Pasternackiego, zarządcy majątku. Wspominała o wyjątkowej atmosferze dworu pełnego artystów, nad którymi dyskretnie czuwała Amelia Zdziechowska.

⁷ T. Tulibacki, *Marian i Kazimierz Zdziechowscy (Z okazji 135. Rocznicy urodzin Mariana Zdziechowskiego)*, www.pogon.lt/_NCZ_ARCHYVAS/617/Wilnianie.html [dostęp: 6.03.2017].

innych polskich artystów, twórców i uczonych w Słaboszewku są dobrze udokumentowane i opisane m.in. przez Stanisława Kaszyńskiego w książce „Nieznany śladem Gombrowicza” i Halinę Kenarową w artykule „Lato w Nohant”. Na podstawie długoletnich badań S. Kaszyński odtworzył historię rodu Zdziechowskich i ich majątku ziemskiego w Słaboszewku. Jednocześnie opisał szczegółowo pobyt na tych terenach Witolda Gombrowicza i innych wybitnych twórców okresu dwudziestolecia międzywojennego, a związanych ze słaboszewskim dworem. Kazimierz Zdziechowski starał się pomagać młodym twórcom, których także zapraszał do Słaboszewka. Wspomina o tym H. Micińska-Kenarowa: *Pan Kazimierz znał osobiście Orzeszkową i pisać zaczął za jej zachętą i patronatem. Jego mecenat nad młodymi artystami w postaci zapraszania ich na wakacje był niby dalszym ciągiem literackich zamiłowań młodości. Przed nami spędzali w Słaboszewku lato koledzy Witka [Małczyńskiego – przyp. autora] – dyrygent Lewicki⁸ i pianista Osmołowski⁹, a także Andrzejewski i Gombrowicz. Wzruszyła nas rozmowa pana Kazimierza z moim mężem, w której prosił dyskretnie, aby Miciński wspomógł Pawła Zdziechowskiego w odnalezieniu siebie, bo łatwiej im obu o wspólny język niżli między ojcem a synem. (...) Dyskusje literacko-muzyczno-filozoficzne podejmowali przy stole głównie pan Kazimierz, mój mąż, Paweł i Tonio, który okazał się uroczym kompanem i dowcipnym rozmówcą. Nie był jeszcze podówczas znanym i popularnym grafikiem i ilustratorem, jakim stał się po wojnie...*¹⁰ Niestety fakty te, tak ważne dla historii kultury naszego regionu i kraju, były do lat dziewięćdziesiątych XX wieku prawie całkowicie zapomniane. W okresie po roku 1945 w regionie gminy Dąbrowa nie było instytucji zajmującej się koordynacją rozwoju kultury czy turystyki. Do przełomu w roku 1989 roku inicjatywy kulturalne i typu turystycznego wypływały z instytucji państwowych i zakładów pracy. Sytuacja uległa zmianie po przemianach ustrojowych i powstaniu samorządu gminnego. Rozwój kultury i turystyki w regionie zaczął zależeć od lokalnych społeczności i wyłanianych z nich władz samorządowych. W latach dziewięćdziesiątych stanął na przeszkodzie kryzys gospodarczy, który dotknął wyjątkowo dotkliwie region mogileński, w tym gminę Dąbrowa. Upadek wielu zakładów pracy, bezrobocie na wielką skalę (blisko 40%), brak infrastruktury – wodociągów, kanalizacji, dróg – spowodowały odsunięcie na dalszy plan kwestii związanych z kulturą i turystyką. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych zakłady pracy, które przetrwały transformację, nie miały środków na wspieranie kultury, a władze gminy nie dostrzegały związku między potencjałem kulturowym i przyrodniczym regionu a możliwością roz-

⁸ Czesław Lewicki, dyrygent orkiestry Polskiego Radia przed 1939 rokiem. W okresie II wojny światowej od lutego do sierpnia 1943 roku w jego warszawskim mieszkaniu przy ul. Puławskiej 83 ukrywał się Władysław Szpilman. Znali się ze wspólnej pracy w radiu. Patr.: *Dziennik Zachodni*, 2002, nr 214.

⁹ Stanisław Osmołowski, pianista, współpracował z warszawską szkołą muzyczną Karola Kurpińskiego. Uczył młodego Waldemara Maciszewskiego, laureata III nagrody podczas IV Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina w 1949 roku.

¹⁰ H. Micińska – Kenarowa , op. cit., s. 98–99.

woju turystyki. Na terenie gminy nie było także artystów i ludzi zajmujących się zawodowo sprawami kultury.

Przełom nastąpił na początku pierwszej dekady XXI w. Z inicjatywy władz samorządowych gminy, przy wsparciu grupy mieszkańców zaczęto zwracać baczniejszą uwagę na sprawy kultury i turystyki. Zaczęto od organizowania lokalnych imprez kulturalnych (dożynki) i festynów wiejskich. Postępująca odnowa życia kulturalnego doprowadziła do utworzenia kilku stowarzyszeń, zorganizowano I Gminny Przegląd Teatrzyków Dziecięcych, w świetlicy w dworze w Słaboszewku zaczęto odbywać zajęcia edukacyjne dla dzieci i młodzieży. W 2004 roku mieszkańcy wsi opracowali plan odnowy miejscowości, dworu i przywrócenia mu kulturalnej roli. W 2006 roku powstało Stowarzyszenie „Młode Dęby” z siedzibą w dworze w Słaboszewku. Jednocześnie władze samorządowe gminy nawiązały współpracę z ówczesną Katedrą Kulturoznawstwa Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Dzięki współpracy ze S. Kaszyńskim oraz Stanisławą Łagowską – wójtem gminy i Marcinem Barczykowskim – sekretarzem gminy studenci kulturoznawstwa w ciągu ponad dwóch lat realizowali projekt popularyzujący wiedzę o środowisku kulturalnym i artystycznym Słaboszewka oraz zorganizowali szereg seminariów i spotkań promujących ten zapomniany okres historii regionu. Upowszechniona została wiedza o dziedzictwie kulturowym Słaboszewka, wspierano starania na rzecz przywrócenia materialnej świetności dworu w Słaboszewku oraz konserwacji zabytkowej substancji dworu i jego parkowego otoczenia. Opracowano plany organizowania koncertów letnich w nawiązaniu do tradycji koncertów chopinowskich Witolda Małcużyńskiego. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż drugiego takiego miejsca spotkań tylu wybitnych twórców w tym okresie w regionie kujawsko-pomorskim nie ma. Władze samorządowe gminy Dąbrowa podjęły starania, aby odzyskać dawne piękno i znaczenie dworu w Słaboszewku, który jest prawdziwą perłą dziedzictwa kulturowego regionu i powinien stać się atrakcją turystyczną gminy i powiatu. Wspólnie z naukowcami i studentami WSG gmina Dąbrowa opracowała program promocji tego niezwykłego miejsca z jego wartościową historią. Po uzyskaniu odpowiednich funduszy nastąpi przebudowanie głównego wejścia do dworu, a na odnowionej elewacji umieszczona zostanie tablica upamiętniająca wyjątkowość tego miejsca. W jednym z pomieszczeń dworu zostanie odtworzony stylowy salon z przeznaczeniem na działalność artystyczną. Tam trafią także wszelkie pamiątki związane z rodem Zdziechowskich oraz ich niezwykłymi mieszkańcami – wybitnymi polskimi twórcami. Planowane jest także odtworzenie przedwojennego kortu tenisowego, który znajdował się w bezpośrednim sąsiedztwie dworu, a na którym grali w tenisa pisarze Gombrowicz i Andrzejewski.

Badania historyczne przeprowadzone w Instytucie Kulturoznawstwa i Filozofii WSG w Bydgoszczy (pod kierunkiem piszącego te słowa) wykazały, że na terenie województwa kujawsko-pomorskiego nie ma drugiego dworu ziemiań-

skiego o tak bogatym dziedzictwie kulturowym i artystycznym z okresu II RP. Ponieważ właściciel majątku w Słaboszewku, Kazimierz Zdziechowski, był pisarzem, to w swoim dworze stworzył prężne środowisko artystyczne i kulturalne. Swoiste „ponowne odkrycie” dziedzictwa kulturowego Słaboszewka doprowadziło do opracowania kolejnego projektu kulturoznawczego. W maju 2008 roku gmina Dąbrowa wraz z Instytutem Kulturoznawstwa i Filozofii WSG w Bydgoszczy zorganizowała prestiżową, o dużej skali imprezę kulturalną pod nazwą „Artyści wracają do Słaboszewka”. Po 69 latach w Słaboszewku ponownie wystąpili artyści i twórcy: Jerzy Puciata – malarz, Krzysztof Derdowski – pisarz, Marek K. Siwiec – poeta, Rafał Kowalcze – poeta, Michał Dobrzyński – kompozytor, Ewa Gruszka – skrzypaczka. Studenci WSG – Patryk Chyliński z kulturoznawstwa i Anna Wróblewska z socjologii zebrali unikatowe relacje ustne od żyjących świadków życia kulturalnego przedwojennego Słaboszewka, stosując metodę źródeł wywołanych (*oral history*). To wyjątkowe dziedzictwo kulturowe Słaboszewka i gminy Dąbrowa stało się podstawą do ożywienia życia kulturalnego społeczności lokalnej i przymierzenia się do planów turystycznych regionu. W tym celu nawiązana została współpraca z organizacjami turystycznymi spoza regionu – Polskim Towarzystwem Turystyczno-Krajoznawczym w Bydgoszczy oraz Wydziałem Turystyki i Rekreacji WSG w Bydgoszczy. Zaplanowano trasy rowerowe na terenie gminy oraz wstępnie opracowano plany rozwoju turystyki kwalifikowanej i kulturowej w gminie Dąbrowa i powiecie mogileńskim. Podstawową instytucją regionu koordynującą rozwój kulturalno-turystyczny obszaru gminy Dąbrowa przy współpracy sąsiednich gmin ma być Centrum Kultury w Słaboszewku. Centrum nie oznaczałoby jedynie miejsca, gdzie organizowane byłyby wszystkie tego typu działania, lecz pełniłoby rolę koordynatora wspierającego inne podmioty w zakresie kultury i turystyki. Z czasem Centrum Kultury w Słaboszewku zostanie wyodrębnione ze struktur Urzędu Gminy w Dąbrowie jako instytucja kultury. Tym samym uzyska możliwość składania wniosków o dofinansowanie na cele kulturalne i turystyczne do większej grupy podmiotów. W celu aktywizacji lokalnego środowiska Centrum Kultury będzie dysponować dworem w Słaboszewku, pomieszczeniami biblioteki, świetlicą wiejską, halą sportową w Dąbrowie, stadionem sportowym w Dąbrowie, boiskiem sportowym w Szczepanowie, obiektami parafii na terenie gminy, parkami na terenie gminy, obiektami szkół gminnych. Strategia rozwoju kultury i turystyki na terenie gminy Dąbrowa obejmuje działania rozłożone na lata 2009–2018. W pierwszym etapie po utworzeniu Centrum Kultury zostaną zatrudnione osoby zajmujące się działaniami na rzecz kultury i turystyki w regionie. Stworzona zostanie baza materialna i informacyjna. Przeprowadzona zostanie szczegółowa analiza potrzeb i aktywności mieszkańców w zakresie kultury i turystyki. Nawiązana zostanie, przy pomocy Wyższej Szkoły Gospodarki, współpraca z organizacjami, instytucjami, twórcami i środowiskami artystycznymi województwa. W drugim etapie zaplanowano stworzenie izby pamięci poświęconej międzywojennej historii dworu, odnowienie parku dworskie-

go, utworzenie fundacji działającej na rzecz dworu w Słaboszewku, organizowanie corocznej imprezy „Biesiady Artystycznej” oraz cyklicznych wystaw, spotkań autorskich, warsztatów artystycznych i koncertów. Zaplanowano wytyczenie trasy rajdowej „Śladami Zdziechowskich” i trasy turystycznej będącej uzupełnieniem Szlaku Piastowskiego i atrakcji turystycznych powiatu mogileńskiego. W ten sposób dziedzictwo kulturowe dworu w Słaboszewku zaowocuje ożywieniem kulturowo-turystycznym gminy Dąbrowa, która dotychczas nie miała tego typu inicjatyw ani działalności. Odbyły się także: III Konferencja pt. „Kulturotwórczo rola dworów ziemiańskich” i IV Biesiada Artystyczna. IV Spotkania Artystyczne „Lata dwudzieste, lata trzydzieste”.

W analizie potencjału turystycznego gminy Dąbrowa sporo uwagi poświęcono zagadnieniu turystyki rowerowej. Omówiono wpływ turystyki i rekreacji na życie człowieka. Wyszczególnione zostały także warunki, jakie powinny spełniać turystyczne trasy rowerowe. Podjęto się także badań nad charakterystyką regionu. Przedstawione zostały walory kulturowe i rekreacyjne. Zajęto się także problematyką infrastruktury turystycznej Pałuk i Kujaw, czyli bazą noclegową oraz gastronomiczną, a także obiektami kulturalnymi, jakimi pogranicze pałucko-kujawskie może się pochwalić. Zanalizowano wpływy szeroko pojętej infrastruktury na rozwój turystyki na Pałukach, z naciskiem na takie elementy jak dziedzictwo kulturowe i potencjał historyczny.

W literaturze można spotkać wiele definicji pojęcia turystyki. Światowa Organizacja Turystyki (WTO) zaleca dla celów statystycznych następującą definicję turystyki: *„Turystyka” obejmuje ogół czynności osób, które podróżują i przebywają w celach wypoczynkowych, zawodowych lub innych nie dłużej niż rok bez przerwy poza swoim codziennym otoczeniem, z wyłączeniem wyjazdów, w których głównym celem jest działalność zarobkowa*¹¹. Wiele czynników wpływa na ciągle zwiększanie się popytu na usługi turystyczne. Popyt turystyczny to suma dóbr turystycznych, usług i towarów, które turyści skłonni są nabyć przy określonym poziomie cen¹². W turystyce wyszczególnia się kategorię dobra turystycznego. Dobra turystyczne to inaczej atrakcje stworzone przez naturę lub człowieka i są głównym celem podróży turystycznych. Mogą to być, oprócz walorów przyrodniczych, pałace, zamki, dwory, kościoły, muzea, zabytki historyczne czy obiekty sportowe i rozrywkowe. Atrakcyjność dóbr naturalnych oraz umiejętność stworzenia lub umiejętnego wykorzystania przez państwo atrakcyjnych dóbr stworzonych ręką człowieka jest głównym elementem wpływającym na atrakcyjność turystyczną danego regionu. Najważniejsze to dotrzeć, najczęściej poprzez reklamę, ze swoimi walorami turystycznymi do odbiorcy, którym jest turysta¹³. W przypadku pogranicza pałucko-

¹¹ Terminologia turystyczna. Zalecenia WTO, ONZ – WTO, Warszawa 1995, s. 5.

¹² L. Wojtasik, R.D. Tauber, *Nowoczesna turystyka i rekreacja*, Poznań 2007, s. 43.

¹³ S. Sosnowski, *Turystyka*, Warszawa 1977, s. 13.

-kujawskiego dwór w Słaboszewku, ze swoim niezwykłym dziedzictwem kulturowym i historyczną pamięcią, jest znakomitym pretekstem do budowania nowego rodzaju produktu turystycznego.

Bibliografia

- Chamot M., *Dwór w Słaboszewku i jego niezwykli goście*, „Promocje Kujawsko-Pomorskie. Nauka. Kultura. Środowisko”, 2006, nr 1–6, s. 12–13.
- Kaszyński S., *Nieznany śladem Gombrowicza. Wizyty u Zdziechowskich*, Kraków 1991.
- Kenarowa H., *Lato w Nohant*, „Przekrój”, 2.03.1986, nr 2125, s. 8–9.
- Kujawa J., *Słaboszewko*, „Pałuki”, 1993, nr 87.
- Micińska-Kenarowa H., *Długi wdzięczności*, Warszawa 2003.
- Miciński B., *Pisma. Eseje. Artykuły. Listy*, Kraków 1970.
- „Odnowa dworu w Słaboszewku – szansą na rozwój kultury w gminie Dąbrowa”. *Strategia Rozwoju Gminy Dąbrowa na lata 2008–2018*, Dąbrowa 2008.
- Sosnowski S., *Turystyka*, Warszawa 1977.
- Terminologia turystyczna. Zalecenia WTO, ONZ – WTO*, Warszawa 1995.
- Tulibacki T., *Marian i Kazimierz Zdziechowscy (Z okazji 135. Rocznicy urodzin Mariana Zdziechowskiego)*, www.pogon.lt/_NCZ_ARCHYVAS/617/Wilnianie.html [dostęp: 6.03.2017].
- Wojtasik L., R.D. Tauber, *Nowoczesna turystyka i rekreacja*, Poznań 2007.
- Wróblewska A., *Wspomnienie o Słaboszewku*, „Promocje Kujawsko-Pomorskie. Nauka. Kultura. Środowisko”, 2007, nr 1–6, s. 30.

Tetyana Vasylivna Chrdileli

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

ZNACZNIKI JĘZYKOWE KATEGORII OCENY W DYSKURSIE POLITYCZNYM

LANGUAGE MARKERS OF EVALUATION CATEGORY IN POLITICAL DISCOURSE

Streszczenie:

Cel. Artykuł skupia się na analizowaniu charakterystyk i roli jednostek leksykalnych z elementami ewaluacyjnymi jako najbardziej specyficznych dla wyrażania emocji w dyskursie politycznym. **Metodologia.** Badania przedstawione w tym artykule są przeprowadzane w ramach badań dyskursowych, które pozwalają badać zarówno parametry językowe, jak i pozajęzykowe kategorii oceny na tle szerszego kontekstu społeczno-kulturowego. **Wyniki.** Badania wykazują, że leksemy ewaluacyjne są najważniejsze dla pełnienia funkcji współczesnego angielskiego dyskursu politycznego jako środka manipulacyjnego. Ewaluacja obejmuje całe słownictwo języka dyskursu politycznego i jest uważane przede wszystkim za wyraz stosunku mówcy do tematu mowy. Ocena konotacji pozwala politykom wyrazić swoją postawę wobec różnych wydarzeń, a jednocześnie wpływać na opinię publiczności, zatwierdzając lub potępiając niektóre wydarzenia i/lub sytuacje. Główną warstwą słownictwa mającą na celu wyrażenie ewaluacji w dyskursie politycznym są przymiotniki używane zarówno oddzielnie, jak i w ramach cliché. **Oryginalność.** Wyraźność emocjonalna kategorii oceny została zidentyfikowana jako jedna z cech wyróżniających współczesny dyskurs polityczny. Badania wykazały, że leksykalne jednostki denotujące ewaluację są powszechnie wykorzystywane przez polityków do osiągnięcia swoich celów w zdobywaniu wiarygodności, uwagi, sympatii i zaufania obywateli. **Praktyczna wartość.** Wyniki badań można rozważyć przy opracowywaniu zaleceń dotyczących optymalizacji komunikacji politycznej w ogóle, nauczania na specjalistycznych kursach angielskiej retoryki, studiowania dyskursu politycznego, prowadzenia debaty politycznej i szkolenia studentów w publicznym przemawianiu.

Abstract

Purpose. The article focuses on studying and analyzing the characteristics and role of lexical units with evaluative components as the most specific ones for expressing emotions in political discourse. **Methodology.** The research presented in this article is performed in the frame of discourse studies, which allows investigating both linguistic and extra-linguistic parameters of the evaluation category against the background of a wider socio-cultural context. **Results.** The research shows that evaluation lexemes are the most significant for performing the functions of the modern English political discourse as a means of manipulative influence. Evaluation covers the entire vocabulary of political discourse language and is regarded primarily as an expression of a speaker's attitude to the speech subject. Evaluation connotative component makes it possible for politicians to express

their attitude to different events and simultaneously influence the audience's opinion by approving or condemning certain events and/or situations. The main layer of vocabulary designed to express evaluation in political discourse are adjectives used both separately and as a part of a cliché. **Originality.** Emotional expressiveness of the evaluation category has been identified as one of the distinguishing features in modern political discourse. The research has proved that lexical units denoting evaluation are widely used by politicians to achieve their goals in winning credibility, attention, sympathy and trust of citizens. **Practical value.** The research outcomes can be considered when developing recommendations for optimization of political communication in general, teaching special courses in English rhetoric, studying political discourse, practicing political debate and training students in public speech.

Резюме

Стаття присвячена дослідженню мовних засобів на позначення категорії оцінки у сучасному англomовному політичному дискурсі. Специфіка об'єкта дослідження як засобу мовленнєвого впливу зумовлює його актуальність. Мета цієї роботи полягає у розгляді особливостей і ролі лексичних одиниць з оцінним компонентом як найбільш специфічних для вираження експресії та емоції у політичному дискурсі. Категорія оцінки виділена у якості однієї з відмінних рис політичного дискурсу. Доведено, що оцінне значення є основним компонентом змісту та слугує вирішальним чинником у здійсненні комунікативно-прагматичної мети впливу.

Słowa kluczowe: dyskurs polityczny, kategoria oceny, ocena pozytywna, negatywna ocena, emocjonalny element oceny.

Key words: political discourse, evaluation category, positive evaluation, negative evaluation, emotional component of evaluation.

Ключові слова: політичний дискурс, категорія оцінки, позитивна оцінка, негативна оцінка, емотивний компонент оцінки.

ПОСТАНОВКА НАУКОВОЇ ПРОБЛЕМИ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ. На сучасному етапі розвитку суспільства зростає значення політичної комунікації, оскільки вона має великий вплив на свідомість громадян і формування їх політичних поглядів. Крім того, вирішення багатьох політичних проблем залежить від того, наскільки адекватно ці проблеми будуть інтерпретовані. Аналіз ролі мови в політиці знаходиться в центрі уваги філософів, політологів, психологів, соціологів, лінгвістів, політичних і громадських діячів. Проведене дослідження, яке представлено у рамках цієї статті, виконано у руслі дискурсивних студій, що дозволяє дослідити як лінгвістичні, так і екстралінгвістичні параметри вираження категорії оцінки на тлі широкого соціокультурного контексту [8]. Як справедливо зауважує В. Е. Чернявська, дискурсивний аналіз починається з проєкції на елементи змістовно-сислової та композиційно-мовної організації тексту психологічних, політичних, національно-культурних, прагматичних та інших факторів [17, с. 90]. Вона визначає дискурс як мовний корелят суспільної практики, людського пізнання і комунікації [17, с. 176].

Політичний дискурс – це явище, з яким ми стикаємося кожного дня. Боротьба за владу є основною темою та рушійним мотивом цієї сфери спілкування. Оскільки ця боротьба реалізується за допомогою мови, а мова є проміжною ланкою між зовнішнім світом та людиною, то існування лінгвістичних досліджень в межах політичної науки стає неминучим.

І тому **актуальними** є вивчення здатності політичного дискурсу здійснювати мовленнєвий вплив через арсенал мовних засобів, що супроводжуються різноманітними оцінними конотаціями, які формують у читача відповідне ідеологічне спрямування. **Актуальність** дослідження політичного дискурсу також продиктована специфікою об'єкта дослідження та зумовлюється орієнтованістю сучасної лінгвістики на вивчення функціональних аспектів мовних одиниць у певному соціальному контексті.

Мета цієї роботи полягає у розгляді особливостей і ролі лексичних одиниць з оцінним компонентом як найбільш специфічних мовних засобів для вираження експресії та емоції в політичному дискурсі.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ Й ОБҐРУНТУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ. Сучасний розвиток лінгвістики характеризується комплексним підходом до аналізу, застосуванням теоретичних та методологічних засад суміжних дисциплін, адже вчені усе більше спеціалізуються на вивченні питань, які реалізуються на рівні поєднання наукових парадигм. Так, для останніх десятиліть характерним стало інтенсивне вивчення політичної мови, яке привертає увагу не лише політологів та лінгвістів, а й психологів, філософів та ін., які переслідують як суто теоретичні, так і практичні цілі. Багато дослідників, таких як М. В. Гаврилова, В. З. Демьянков, Е. І. Шейгал, Т. ван Дейк, вважають, що політичне мислення, політична діяльність і мовна форма знаходяться в тісному взаємозв'язку, тим самим підкреслюючи, що політичний дискурс є об'єктом міждисциплінарних досліджень [6].

Серед класичних робіт з даної проблематики можна назвати праці Т.А. ван Дейка, Р. Барта, М. Фуко, Ю. Хабермаса, М. В. Львіна, О. Й. Шейгал, О. М. Баранова, Г. Г. Почепцова. Проте й досі не існує єдиного визначення поняття політичний дискурс.

Є.О.Опаріна вважає, що політичний дискурс – це комплекс мовленнєвих структур у певному лінгвістичному контексті – контексті політичної діяльності, політичних поглядів і переконань разом з її негативними проявами (наприклад, ухилянням від політичної діяльності, відсутністю політичних переконань та ін.) [12, с. 21].

Згідно точки зору А. М. Баранова, політичний дискурс може бути

визначений як сукупність усіх мовленнєвих актів у політичних дискусіях, а також правил публічної політики, які оформилися відповідно до існуючих традицій і отримали перевірку досвідом [3, с. 76].

У лінгвістичній літературі існує широке і вузьке визначення політичного дискурсу. Що стосується широкого визначення політичного дискурсу, то він представляє собою будь-які тексти, суб'єкт, адресат або зміст яких відноситься до сфери політики [18]; сума мовних структур у певному паралінгвістичному контексті – контексті політичної діяльності, політичних поглядів і переконань, включаючи негативні її прояви (відхилення від політичної діяльності, відсутність політичних переконань) [6]; сукупність дискурсивних практик, що ідентифікують учасників політичного дискурсу як таку або формуючу конкретну тематику політичної комунікації [2; 3]. Як мовний матеріал можуть бути використані виступи політиків, політичних оглядачів і коментаторів, публікації в ЗМІ, матеріали спеціалізованих видань на різні теми, що стосуються аспектів політики.

Деякі дослідники, серед яких Р. Водак, А. Дж. Стюарт, Д. Г. Вінтер розглядають політичний дискурс як мову публічної сфери. У колективному дослідженні “Politically speaking: a worldwide examination of language used in the public sphere” висувається положення про те, що політична функція характерна практично для всіх публічних висловлень [20, с. 78–81]. Таким чином, політичний дискурс – це актуальне використання мови в соціально-політичній сфері спілкування і, ширше, спілкування у публічній сфері. Приналежність тексту до числа політичних визначається як його тематикою, так і його місцем у системі політичної комунікації. Широке розуміння політичної мови як мови, яку використовують в публічній сфері, враховує зростаючу владу ЗМІ, розвиток нових комунікаційних технологій, розширення процесів глобалізації і процес комерціалізації політичної комунікації.

Вузького визначення політичного дискурсу дотримується, зокрема, голландський лінгвіст Т. ван Дейк (T. van Dijk). Він вважає, що політичний дискурс – це клас жанрів, обмежений соціальною сферою, а саме політикою. Урядові обговорення, парламентські дебати, партійні програми, промови політиків – це ті жанри, що належать до сфери політики. Політичний дискурс – це дискурс політиків. Обмежуючи політичний дискурс професійними рамками, діяльністю політиків, учений відзначає, що політичний дискурс у той же час є формою інституційного дискурсу. Це означає, що дискурсом політиків вважається той дискурс, що виникає в такому інституціональному середовищі, як засідання уряду, сесія парламенту, з'їзд політичної партії. Промова повинна звучати від особи

у її професійній ролі політика й в інституціональному середовищі. Таким чином, дискурс є політичним, коли він супроводжує політичний акт у політичному середовищі [19].

Основним системотворчим критерієм для виділення політичного дискурсу є ціль – боротьба за владу, оскільки при жанровій і стилевій різноманітності решта всіх критеріїв лише уточнює основний і варіюється залежно від контексту. У зв'язку з цим можна зробити висновок про те, що всі комунікативні стратегії переконання в рамках політичного дискурсу повинні розглядатися як ті, що мають на меті єдину ціль – боротьбу за владу. Іntenція боротьби за владу – це специфічна характеристика політичного дискурсу. Вона присутня у всіх жанрах: передвиборна промова, агітаційна промова, дебати в парламенті, політичне інтерв'ю, політична стаття і таке інше.

В усіх видах політичного дискурсу завжди існує боротьба ідей, які захищають сторони, що змагаються, при цьому боротьба і перемога є головною метою. Це приводить до висновку, що у політичній комунікації мова виступає у ролі засобу боротьби.

Таким чином, можна узагальнити, що поширені тлумачення суті політичного дискурсу базуються на теоретичних засадах центрального поняття “дискурс”, зокрема:

- Політичний дискурс – це комплекс мовленнєвих структур у певному лінгвістичному контексті – контексті політичної діяльності, політичних поглядів і переконань [12, с.20].
- Політичний дискурс – це будь-які мовленнєві утворення, суб'єкт, адресат або зміст яких корелюється зі сферою політики [18, с.23].
- Політичний дискурс – це також сукупність дискурсивних практик, що ідентифікують учасників політичної комунікації або формують її конкретну тематику [3, с.246].

Під дискурсивними практиками з лінгвістичної точки зору, вслід за М. М. Мухарямовим, Л. М. Мухарямовою, розуміємо явища, що визначаються стійкими наборами мовних засобів, властивих певному політичному суб'єктові або ж характерних для актуалізації заданої теми політичної комунікації. У світлі такого тлумачення піддаються розгляду як дискурсивні практики висловлювання політичного лідера (наприклад, “дискурс Рейгана”, “дискурс Горбачова”), тематичний блок (“дискурс безпеки”, “дискурс свободи і справедливості”), а також політична мова, властива суспільству з тим чи іншим політичним устроєм [11, с. 51].

- Політичний дискурс може бути визначений як сукупність усіх мовленнєвих актів у політичних дискусіях, а також правил публічної політики, які оформилися відповідно до існуючих традицій і отримали перевірку досвідом [2, с. 6].

Актуальним є визначення, сформульоване науковцями львівської лінгвістичної школи, які під політичним дискурсом розуміють зв'язний (усний чи письмовий) текст, виражений за допомогою вербальних та невербальних засобів вираження, зумовлених ситуацією політичного спілкування у сукупності з прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами [9, с. 158–160].

Отже, політичний дискурс розуміється нами як мовленнєве утворення (усне або письмове), що стосується сфери політики, реалізується за допомогою вербальних та невербальних засобів, актуалізується у певному ситуативному контексті і спрямований на здійснення конкретної прагматичної семантики, а саме – боротьби за владу

В рамках цього підходу політичний дискурс визначається як спосіб комунікації, заснований на вербальному та невербальному обміні ідеями, позиціями, поглядами учасників політичного життя у відповідності з їх переконаннями та певними правилами, нормами з метою прийняття політичних рішень. Політичний дискурс є складним комунікативним явищем, метою якого є боротьба за владу способом формування суспільної думки, яке включає текст як вербалізований результат мовлення, контекст – ситуативний і соціокультурний, а також спеціальні мовні засоби, які відповідають цілям і завданням дискурсу.

У вузькому сенсі (Р. Водак) політичний дискурс обмежений лише тими жанрами, які належать сфері політики, тобто урядовими обговореннями, парламентськими дебатами, партійними програмами, промовама політиків та ін. [4]. Широке розуміння передбачає характеристику політичного дискурсу як актуального використання мови у соціально-політичній сфері спілкування, а також сукупність дискурсивних практик, що ідентифікують учасників політичного дискурсу як таких, що формують конкретну тематику політичної комунікації (Е. С. Шейгал, А. Н. Баранов та ін.). У даному дослідженні ми поділяємо концепцію виділення інституційного і медійного типів політичного дискурсу; до останнього відноситься в тому числі і політичний газетний дискурс.

Оскільки однією з головних функцій політичного дискурсу є маніпулятивна, у лівопрагматичних дослідженнях цього явища особливого значення набуває аналіз використання специфічної лексики, яка використовується для досягнення політичних завдань. Істотну роль

у вияві функції впливу відіграють емоційно-експресивні мовні засоби, які широко використовуються у сучасному англomовному політичному дискурсі. До найбільш значущих з них ми віднесли лексичні одиниці на позначення оцінки.

Як уже зазначалось, головними особливостями політичного дискурсу є його емотивність, пов'язана з вираженням почуттів, емоцій, оцінок, і експресивність, що служить цілеспрямованому впливові на адресата.

Емотивність, експресивність та оцінний характер висловлювання, загалом – емотивний вплив, мають величезне значення для масової аудиторії, тому активно використовуються політиками задля досягненні поставлених цілей завоювання авторитету, уваги, довіри і симпатії своїх виборців [15, с. 16].

Однією з провідних характеристик політичного дискурсу є категорія оцінки. Оцінка вважається однією з найважливіших сторін інтелектуальної діяльності людини, вона розглядається як фактор, що формує ціннісну картину світу. Структура оцінки включає такі експліцитні і імпліцитні елементи, як суб'єкт, об'єкт й підстави оцінки, оцінний стереотип і шкалу оцінки [5, с. 13]. Оцінка співвідноситься з категоріями емоційності, експресивності та впливу і тому є актуальною для дослідження політичного дискурсу.

Оцінку можна вважати універсальною лінгвістичною категорією, оскільки в ній проявляються загальні закони людського мислення. Однак в основу оцінки можуть бути покладені найрізноманітніші критерії, і це пояснює складнощі, що виникають при описі засобів вираження оцінки.

Існує безліч трактувань поняття «оцінка». Так, в «Словнику лінгвістичних термінів» зафіксовано наступне визначення: ОЦІНКА англ. Evaluation: Судження мовця, його ставлення – схвалення або несхвалення, бажання, заохочення і т.і. – як одна з основних частин стилістичної конотації [1, с. 305]. При цьому автор словника вказує на існування якісної, стилістичної, суб'єктивної, експресивно-модальної, експресивно-емоційної оцінки і дає посилання на визначення категорії суб'єктивної оцінки в тому ж словнику: семантико-синтаксична категорія, що виражається відповідним синтаксичним вживанням різних частин мови: іменника, якісного прикметника і прислівники – і виражає відношення мовця до предмета мовлення [1, с. 193].

Прагматичний підхід передбачає трактування смислової специфіки оцінки через комунікативні цілі відповідних мовних актів. Так, О. М. Вольф, Т. В. Маркелова і інші вчені трактують категорію оцінки як функціонально-семантичну і вивчають систему різнорівневих засобів

мови, що виконують оцінну функцію [5; 10]. У рамках прагматичного підходу до дослідження оцінки до уваги приймаються такі фактори, як, наприклад, мета автора тексту і прогнозування можливого ефекту від використання тих чи інших оціночних одиниць.

Деякі дослідники виділяють раціональну (інтелектуально логічну) і емоційну оцінки залежно від наявності або відсутності емотивного компонента. Однак, за справедливим зауваженням О. М. Вольф, у мові не може бути чисто емоційної оцінки, оскільки він завжди припускає раціональний аспект. Тим не менш, лінгвіст визнає, що емоційне і раціональне в оцінці припускають дві різні сторони відносини суб'єкта до об'єкта, де одна – його почуття, а друга – думки [5, с. 42].

Основна мета раціональної оцінки полягає у вказівці на те, що об'єкт відповідає уявленням суб'єкта про еталон, норму. Суть емоційної оцінки – процес переживання суб'єктом мовлення свого ставлення до об'єкта мовлення, його емоційного враження від об'єкта. Емоційна оцінка в першу чергу пов'язана з суб'єктивно-особистісним сприйняттям об'єкта суб'єктом.

Категорія оцінки з позиції лінгвістики розглядається у вузькому і широкому значенні У першому випадку мається на увазі розпізнавання за ознакою “добре / погано”, у другому – різниця за іншими ознаками (“великий / маленький”, “вузький / широкий” і т.і.) У роботі ми прийняли широке розуміння оцінки, при якому враховується не тільки її аксіологічна природа, але і раціональний та емоційний фактори, що впливають на її вибір суб'єктом при оцінюванні того чи іншого об'єкта.

Зона позитивної та негативної оцінок знаходиться по різні сторони від якоїсь вихідної точки на оцінній шкалі. У межах позитивної зони переважають емоційно-суб'єктивні оцінки, а негативні оцінки найчастіше є оцінками “від об'єкта”, тому в них зазвичай містяться вказівки на властивості оцінюваного об'єкта [5, с. 20].

Як екстралінгвістична категорія, поняття «оцінки» виражається в семантичній структурі слова у вигляді оцінного компонента. Оцінне значення – це інформація, яка містить відомості про ціннісне відношення суб'єкта мовлення до певних властивостей позначуваного, які виділяються відносно того чи іншого аспекту розгляду деякого об'єкта (14, с. 26–52).

Залежно від різних основ відносин суб'єкта до об'єкта оцінки і оцінних кваліфікацій С. С. Хідекель і Г. Г. Кошель пропонують розглядати три типи оцінки і, відповідно, три типи оцінних компонентів:

- 1) інтелектуально-логічний компонент заснований на логічних судженнях про об'єктивно притаманні референту властивості;
- 2) емоційний компонент заснований на емоціях, пов'язаних з властивостями, які приписуються референту, а не є об'єктивно притаманними йому;
- 3) емоційно-інтелектуальний компонент заснований на органічній єдності емоцій і раціонально-оцінних суджень [16, с. 13].

Незалежно від типу спілкування (буденне чи інституційне), вважає В.І. Карасик, ціннісні орієнтири можна простежити в будь-якому типі дискурсу. Однак особистісна специфіка оцінки знаходить більш яскраве вираження в певних сферах спілкування. Так, згідно бачення В. І. Карасика, політичний дискурс вельми насичений ціннісними знаками, а політична лексика виявляє значну оціночну лабільність в залежності від уподобань і позицій тих, хто використовує відповідні слова (він надає як приклад слово «патріот», яке стало набувати у певній моделі суспільства негативний зміст – «націоналіст») [7, с. 33].

Оцінка як ціннісний аспект значення може бути виражена експліцитно чи імпліцитно різними засобами у політичному дискурсу та виступати сигналом оцінної інформації. Оцінна інформація здатна забезпечувати прагматичний ефект повідомлення та впливу. Згідно з нормами дискурсивних практик, які допускають як імплікацію, так і експлікацію значення, оцінний концепт може отримати чисто оцінне, оцінно-дескриптивне чи чисто дескриптивне, зовнішньо неоцінне вираження, проте він завжди залишається усталеним, обов'язковим компонентом когнітивної моделі тексту, зумовленої необхідністю формування оцінної позиції аудиторії.

Наприклад, у своїй заяві щодо терактів у Парижі Барак Обама наголошує тезу про цінності, які є важливими для людини:

*Good evening, everybody. I just want to make a few brief comments about the attacks across Paris tonight. Once again, we've seen an outrageous attempt to terrorize innocent civilians. This is an attack not just on Paris, it's an attack not just on the people of France, but this is an attack on all of humanity and the universal **values** that we share.....*

*Paris itself represents the timeless **values** of human progress. Those who think that they can terrorize the people of France or the **values** that they stand for are wrong. The American people draw strength from the French people's commitment to life, liberty, the pursuit of happiness. We are reminded in this time of tragedy that the bonds of *liberté and égalité and fraternité* are not only **values** that the French people care so deeply about, but they are **values** that we share. And those*

values are going to endure far beyond any act of terrorism or the hateful vision of those who perpetrated the crimes this evening.

Експліцитна номінація концепту лексичною одиницею *values*, яка повторюється шість раз, слугує підвищенню емоційної напруги виступу. Крім того, емоційність посилюється і за рахунок використання лексем, які теж містять сему позитивної оцінки: *life, liberty, the pursuit of happiness, liberté, égalité, fraternité*. До їх складу входить емоційно-інтелектуальний компонент, який заснований на органічній єдності емоцій і раціонально-оцінних суджень.

У заяві прем'єр-міністра Великої Британії Девіда Камерона, зробленої після терактів у Парижі, теж спостерігаємо використання іменників, які репрезентують загальні цінності:

*And they were killed and injured by brutal, callous murderers who want to destroy everything our two countries stand for. **Peace. Tolerance. Liberty.***

У політичному дискурсі оцінна репрезентація залежить від екстралінгвістичних факторів політичного контексту – особливостей сфери спілкування, комунікативної мети і фактора адресата.

Якщо розглядати такий вид політичного дискурсу як виступи американських президентів, то можна виділити ряд основних груп цінностей до яких апелюють усі президенти, промови яких аналізувалися:

– моральні та духовні цінності, наприклад:

*This time we want to talk about the **men and women of every color and creed who serve together, and fight together, and bleed together under the same proud flag.***

У своїй промові про расову дискримінацію, вживаючи фразу *men and women of every color and creed serve together*, Барак Обама звертає увагу аудиторії на толерантність, расову терпимість та терпимість віросповідання, використавши фрази *fight together, bleed together, the same proud flag*. Президент також підкреслив патріотизм американців, які борються пліч-о-пліч заради єдиної мети.

*But those values upon which our success depend – **hard work and honesty, courage and fair play, tolerance and curiosity, loyalty and patriotism** – these things are old. These things are true. They have been the quiet force of progress throughout our history*

У цій інаугураційній промові Барак Обама апелює до основних загальнолюдських цінностей, використовуючи лексеми *hard work, honesty, courage, fair play, tolerance, curiosity, loyalty, patriotism*, підкреслюючи їх важливість для розвитку суспільства.

- демократичні цінності, такі як: *свобода (freedom, liberty), закон (law), демократія (democracy)*, наприклад:

*America will always stand firm for **free speech** and for the **rule of law**. America will take the side of brave men and women who **advocate** these **values** around the world*

Тут Дж. Буш апелює до таких цінностей як свобода слова: *free speech*, верховенство закону: *rule of law* та непорушності цих демократичних засад: *advocate values*.

- соціальні цінності, такі як процвітання країни, розвиток суспільства, наприклад:

*America stands alone as the world's **indispensible nation**. Once again, our **economy is the strongest** on earth*

У цій фразі з другої інаугураційної промови Білла Клінтона можна побачити, що президент підкреслює силу американської нації та економіки, їх високий рівень розвитку.

Різновидом апеляції до цінностей, що є однією з основних характеристик текстів політичних промов є апеляція до загальноприйнятих догм, а саме апеляція до авторитету через використання цитат відомих та гідних поваги політиків, письменників чи цитат з Біблії. Цитати як прецедентні феномени пов'язані як з характером змісту промови, так і з рівнем аудиторії, на яку дана промова розрахована. Цитування несе одночасно інформацію і оцінне функціональне навантаження.

*We remain a young nation, but in the words of Scripture, **the time has come to set aside childish things. The time has come to reaffirm our enduring spirit; to choose our better history; to carry forward that precious gift, that noble idea, passed on from generation to generation: the God-given promise that all are equal, all are free, and all deserve a chance to pursue their full measure of happiness*** (Інаугураційна промова Барака Обами)

*The rulers of outlaw regimes can know that we still believe as Abraham Lincoln did: **“Those who deny freedom to others deserve it not for themselves; and, under the rule of a just God, cannot long retain it.”*** (Друга інаугураційна промова Дж. Буша).

При цитуванні американські політики найчастіше апелюють до Біблії та політичних діячів, які залишили яскравий слід в історії. Наприклад, Барак Обама у своїх промовах переважно цитує Біблію, у той час, як Дж. Буш та Білл Клінтон вдаються до цитат Авраама Лінкольна, Франкліна Рузвельта, Мартіна Лютера Кінга.

Згідно з концепцією О. М. Вольф, оцінка може бути обмежена елементами меншими, ніж слово, але може характеризувати і групу слів, і ціле висловлювання [5, с. 6].

На думку дослідників, прикметники є одним з основних шарів лексики, призначених для вираження оцінки [5, с. 6]. Відзначається також той факт, що в морфологічному відношенні прикметники найбільш схильні до придбання значення оцінки, що пов'язано з їх категоріальною сутністю (атрибутивна) [13, с. 34]. Про важливу роль прикметників для висловлення оцінки говорить і те, що в рамках політичного дискурсу до основної функції прикметника (вираз ознаки) нерідко приєднується функція оцінки якості, яка виражається прикметником.

О. М. Вольф вважає, що зв'язок дескриптивного та оцінного (емоційного) змісту в значеннях слів найбільш очевидно проявляється в системі прикметників, для яких основною є семантика ознаки. Серед прикметників дослідник пропонує виділяти дескриптивні слова і власне оцінні. Дескриптивні слова не містять ніякої оцінки (наприклад, *португальська, мідний, ранковий*) і включають в себе більшість відносних прикметників. Власне оціночні слова позначають тільки оцінку зі знаком «+» (“добре”) або «-» (“погано”), з тією чи іншою мірою інтенсифікації та / або афективності: наприклад, *хороший, відмінний, чудовий, приголомшливий, поганий, паскудний, кепський, жадливий* і інш. [5, с. 29]. Водночас робиться зауваження, що для відносних прикметників характерний процес придбання якісних ознак. Цей процес можна представити як зрушення за шкалою співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, дескриптивного та оціночного [5, с. 29]. Наприклад, проаналізуємо використання найвищого ступеню прикметника *large* у наступній фразі з виступу Барака Обами на саміті у Парижі:

*I've come here personally, as the leader of the world's **largest** economy and the second-**largest** emitter, to say that the United States of America not only recognize our role in creating this problem, we embrace our responsibility to do something about it.*

Як бачимо, лексема *largest* повторюється двічі: перший раз для висловлення позитивної оцінки своєї країни – *the world's largest economy*, а другий раз для її критики як забруднювача повітря – *the second-largest emitter*. Таке протиставлення, на наш погляд, сприяє підвищенню емоційності виступу.

Експресивність оцінних значень виявляється у їх інтенсифікації, тобто підвищенні міри оцінного змісту, наприклад ступені порівняння прикметників є вельми дієвим методом висловлення емоцій як позитивних, так і негативних. Висловлюючи співчуття жертвам терактів у Парижі,

Б. Обама використовує прикметник *deep* у найвищому ступені:

*We have been in contact with French officials to communicate **our deepest condolences** to the families of those who have been killed, to offer our prayers and thoughts to those who have been wounded.*

Позитивна емоційна конотація спостерігається і у оцінці президентом діяльності віце-президента:

*I want to thank my friend and partner of the last four years, America's happy warrior, **the best vice-president** anybody could ever hope for, Joe Biden.*

та своєї діяльності на посту президента:

*As President and Commander in Chief, **my highest priority** is the security of the American people.*

Прикметники з позитивною конотацією часто використовуються Б. Обамою, коли він говорить про Америку:

*We believe in a **generous** America, in a **compassionate** America, in a **tolerant** America.....*

*What makes America **exceptional** are the bonds that hold together the most diverse nation on Earth....*

*And together, with your help and God's grace, we will continue our journey forward and remind the world just why it is that we live in the **greatest nation** on earth.*

Така ж позитивна емоційна конотація є характерною для оцінки дій американського народу та спецслужб у час боротьби з тероризмом:

*So anyone trying to harm Americans need to know – they need to know that we're **strong** and that we're **resilient**, that we will not be terrorized.*

*So I want to once again thank all of you at NCTC and every one of your home agencies across our entire government for your **extraordinary** service. I want every American to know -- as you go about the holidays, as you travel and gather with family, and the kids open their presents, and as you ring in the New Year -- that you've got **dedicated patriots** working around the clock all across the country to protect us all. Oftentimes they're doing so by sacrificing their own holidays and their own time with families. But they care about this deeply. And they're **the best** in the world. And for that, we're very grateful.*

Варто відмітити, що лексема *extraordinary* входить до складу багатьох словосполучень у промовах Б. Обама, демонструючи емотивність висловлення:

*They served there with **extraordinary** skill and valor, and it's worth remembering especially the more than 2,200 American patriots who made the ultimate sacrifice in Afghanistan.*

*Since 9/11, we've taken **extraordinary** measures to strengthen our homeland security.*

*And whenever these kinds of attacks happened, we've always been able to count on the French people to stand with us. They have been an **extraordinary** counterterrorism partner, and we intend to be there with them in that same fashion.*

Треба відзначити, що трагедія у Парижі є актуальною у політичному дискурсі сьогодення. У коментуванні подій можна чітко побачити зони позитивної та негативної оцінок. Те, що скоїли терористи, позначаються прикметниками з емоційно-інтелектуальним компонентом негативної оцінки:

*Once again, we've seen **an outrageous attempt** to terrorize innocent civilians.*

*Of course, much of our attention has focused on the **heinous attacks** that took place in Paris.*

***The terrible events** in Paris were a terrible and sickening setback.*

*What happened in Paris is truly **horrific**.*

*And they were killed by **brutal, callous** murderers who want to destroy everything our two countries stand for.*

Прикметники з такою ж негативною конотацією використовуються у характеристиці діяльності терористичних організацій:

*Muslims around the world -- including millions of patriotic Muslim Americans who reject their **hateful ideology**.*

*And we are cooperating with Muslim-majority countries -- and with our Muslim communities here at home -- to counter **the vicious ideology that ISIL** promotes online.*

*Of course, when terrorists pull off a **despicable act** like what happened in San Bernardino it tears at our hearts.*

*Tragically, Paris is not alone. We've seen **outrageous attacks** by ISIL in Beirut, last month in Ankara, routinely in Iraq.*

*Our goal, as I've said many times, is to degrade and ultimately destroy **this barbaric terrorist organization**.*

*This **barbaric terrorist group** -- ISIL, or Daesh -- and its murderous ideology pose a serious threat to all of us. It cannot be tolerated.*

*We will redouble our efforts to wipe out this **poisonous extremist ideology**...*

І навпаки – співчуття й підтримка французького народу позначаються словосполученнями з емоційно-інтелектуальним компонентом позитивної оцінки:

*These were **innocent victims**, enjoying a Friday night out with friends and family, no doubt at the end of a hard week.*

*We have been in contact with French officials to communicate our **deepest condolences** to the families of those who have been killed, to offer our prayers and thoughts to those who have been wounded.*

*This is a **heartbreaking situation**. And obviously those of us here in the United States know what it's like.*

Як можна побачити із вищенаведених прикладів, текстам політичного дискурсу загалом властиве звертання як до *emotio*, так і до *ratio* адресата. Оцінка у політичному тексті, перш за все, слугує ефективним засобом вираження особистої позиції автора, але водночас вона приваблює і утримує увагу, насичує текст виразними образами, впливає на асоціативне мислення, перетворюючись на один з інструментів впливу.

ВИСНОВКИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ. Дослідження оцінки у політичному дискурсі показало, що оцінне значення є основним компонентом змісту та слугує вирішальним чинником у здійсненні комунікативно-прагматичної мети впливу; політичний дискурс, у свою чергу, сприяє розширенню фонду аксіологічних засобів: нейтральні в оцінному відношенні одиниці здатні набувати оцінний зміст в політичному контексті.

Оцінка в політичному дискурсі демонструє здатність до реалізації за допомогою різнорівневих мовних та мовленнєвих засобів: словотворчих (експресивні префікси та ступені порівняння прикметників), лексико-граматичних (прикметники, іменники), прагматичних (прецедентні вислови і імена). Найпродуктивнішими лексико-граматичними класами слів, що беруть участь у вираженні оцінки в текстах політичного дискурсу, є прикметники.

Окрім лексичних засобів, категорію оцінки можна висловити за допомогою стилістичних та синтаксичних засобів, що є перспективою подальших розвідок.

Література

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М. : Сов. Энциклопедия, 1969. – 608 с.

2. Баранов А. Н. Парламентские дебаты: традиции и новации / А. Н. Баранов, Е. Г. Казакевич. – М. : Знание, 1991. – 64 с.
3. Баранов А. Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход) / А. Н. Баранов – М. : Эдиториал, 2001.– 346с.
4. Водак Р. Критический анализ дискурса: политическая риторика / Р. Водак. // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. научн. тр. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 57 – 65.
5. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – М. : Наука, 1985. – 228 с.
6. Гаврилова М. В. Лингвистический анализ политического дискурса [Электронный ресурс] / М. В. Гаврилова. – Режим доступа до ресурсу: <http://politanalysis.narod.ru/gavrilova3.html>
7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс / В. И. Карасик – Волгоград : Перемена, 2004. – 390 с.
8. Когниция, коммуникация, дискурс. Междунар. сб. науч. трудов / под общ. ред. И.С. Шевченко, В.И. Карасика [Электронный ресурс]. – Харьков: ХНУ, 2010. – Вып.3. – Режим доступа <http://sites.google.com/site/cognitiondiscourse>
9. Кривий А. Дискурсивний аналіз і сучасне мовознавство // Дискурс іноземномовної комунікації (колективна монографія). – Львів : Видавництво Львівського Національного університету імені Івана Франка, 2001. – С. 158–162.
10. Маркелова Т. В. Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке / Т. В. Маркелова // Филологические науки. – 1995. – № 3. – С. 67–79.
11. Мухарямов Н. М. Политическая лингвистика как научная дисциплина / Н. М. Мухарямов, Л. М. Мухарямова // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. и сост. Герасимов В.И., Ильин М.В. – М. : РАНИНИОН, 2002. – С. 32–34.
12. Опарина Е. О. Метафора в политическом дискурсе / Е. О. Опарина // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. и сост. Герасимов В.И., Ильин М.В. – М. : РАНИНИОН, 2002. – С. 20–25.
13. Солганик Г. Я. Лексика газеты (функциональный аспект) : учебное пособие для студ. вузов / Г. Я. Солганик . – М. : Высшая школа, 1981 . – 112 с
14. Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция / В. Н. Телия // Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – С. 26–52.
15. Фалилеев А. Е. Политический текст как феномен культуры (лингвокультурологический анализ): автореф....дис. канд. культурологии: 24.00.01 / А. Е. Фалилеев. – Саранск, 2009. – 20 с.
16. Хидекель С. С. Природа и характер языковых оценок / С. С. Хидекель, Г. Г. Кошель // Лексические и грамматические компоненты в семантике языкового знака. – Воронеж, 1983. – С. 11–16.

17. Чернявская В.И. Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ / В.И. Чернявская. – М.: Либроком, 2011. – 240
18. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: Монография / Е. И. Шейгал. – Москва – Волгоград : Перемена, 2000. – 367 с.
19. Dijk T. A., van. What is political discourse analysis? [Электронный ресурс] / Т. А. van Dijk. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.discourses.org/OldArticles/What%20is%20Political%20Discourse%20Analysis.pdf>
20. Politically speaking: a worldwide examination of language used in the public sphere / Ed. by Ofer Feldman, Christ'l de Landtsheer. – New York, 1998. – 212 p.

Oksana Kulish

Cherkasy B. Khmelnytsky National University Ukraine

ARCHETYPY „GWIAZDA”, „PTASZYNA”, „KWIAT”, „LALKA” W DZIEŁACH SZTUKI LUDOWEJ NA UKRAINIE W MITOLOGICZNYM KONTEKŚCIE

A MYTHOLOGICAL BACKGROUND OF THE ARCHETYPES: „STAR”, „BIRDY”, „FLOWER”, „DOLL” IN UKRAINIAN WORK, FOLKLORE AND ART

Streszczenie: W artykule rozpatrywany jest – na podstawie analizy ontologicznej fabuł europejskich mitów kosmogonicznych – problem słabego podkreślenia treści aksjologicznej pojęcia „siła życia” w obrazach z dawnych słowiańskich mitów. Zrozumienie kulturologiczne genezy istnienia wiąże się z zakorzenionymi w zbiorowej podświadomości archetypami Bogini i Boga, gwiazdy i ptaszka, kwiatu i lalki. Takie archetypy, należące do kompleksu mitologicznego, odzwierciedlają wiosenne i letnie święta kalendarzowe w tradycjach ludowych i sztuce ludowej na Ukrainie.

Abstract: In the article the problem of the insufficient highlighting of the axiological contents of the concept “Life power” in the old Slavic mythological imaginations is considered on the basis of the ontological analysis of the plots of European cosmogonic myths. Culturological understanding of the origin of existence is associated with the archetypes Goddess-God-star-bird-flower-doll rooted in the collective subconscious. Such archetypes, belonging to the mythological complex, have reflections of the spring and summer calendar holidays in folklore traditions and in folk art of Ukraine.

Słowa kluczowe: archetyp, życie, mit, gwiazda, kwiat, ptaszyna, lalka

Key words: archetype, life, myth, star, flower, bird, doll

The analysis of the recent investigations in the field being considered. The plot of creating the world, including the man and his soul, is a universal phenomenon of the religious-mythological system, though being later in the collective's experience culture genesis (compared with etiologic and totemistic myths). The mythologem of the plots mentioned had been considered by many scientists before (M. Eliade, V. Ivanov, O. Losev, Y. Meletynsky, V. Toporov and others). Among them the subject of the cosmogonic and anthropogonic myth by

the dualistic concepts model of the Chaos and Cosmos had been considered by the Ukrainian scientists V. Danylenko, V. Davydyuk, M. Novikova, M. Chmykhov, V. Yatchenko and others.

In particular, M. Novikova ("Primeval world of the Ukrainian charms", 1993) and V. Yatchenko ("Metaphysical measures of the Ukrainian pre-Christian mythology", 2002) held the analysis of the Ukrainian folklore (charms, riddles, ceremonial songs) from the perspective of the substantiated highlighting of the local culture archetypes in the outlook sense; V. Davydyuk ("Primeval mythology of the Ukrainian folklore", 2007) – from the perspective of studying genesis of the ideological function of tales and myths, calendar of the ceremonialism in the chronological range since the times of the stone age. M. Chmykhov ("From the paradise egg to the idea of the Saviour", 2001) has investigated the conceptual complex of the Chaos and Cosmos (i.e. Order) according to the principle of studying the law of harmony of the society and nature, being governed by the idea of the universal circuit and zodiacal model of the world on the examples taken from archeology, mythology, hydrography and astronomy [23, p. 410]. V. Danylenko's position deserves a special attention ("Cosmogony of the primeval society", 1999), with the help of which he, as a historian, tried to decipher the religious and ideological system of the primeval societies, in particular, concerning problems of cosmogony. And namely: the scientist assumed, that on the greater part of Europe (concentrated in the Mediterranean) by the imaginations of the ancient tribes of peasant farmers, cattle-breeders, hunters and fishers, the creator of the organized world was Chaos, which is comprehended as a personification of the non-parted worlds, i.e. earth waters from the dark abyss [6, p. 41]. Concerning the problem of the beginning of the world, V. Danylenko gives an opinion, that the big woman in the ceramics of Trypillya and Cucuteni embodies the anthropomorphic way of life as such [6, p. 29]. The given opinion is valuable, as it meets the conception of the French researcher in the field of sociocultural anthropology by L. Levi-Bryul as to primeval thinking, according to which realization of the concept of the common life beginning, which all the alive and lifeless objects, phenomena and beings are full of is proper to the representatives of the traditional and primitive societies, having legged behind the planetary civilization [13, p. 85]. **The problem of the investigation** concerns insufficient highlighting of the axiological contents of the concept "Life power" in the folklore artistic works of Ukraine in the modern art studies, as well as close to it, even though later by the cultural evolution scale, the concept of Harmony.

The applicability of the article's topic is bound by the singling out of certain archetypes of the folklore artistic culture to understand their role as determinative constants of the myths of the cosmogonic and anthropogonic types with their further reflection in the folk art of Ukraine.

The aim of the article is to analyse the cosmogonic complex of the Ukrainian artistic folklore through the prism of the concept “Life power” in the direction of the discourse to the archetypes of the married couple Goddess-God, archetypes of a star, of a bird, of a flower, and of a doll.

According to the aim set, it is necessary to solve such **tasks**: first, taking as a base the ontological consideration of the dialectic concepts Chaos and Order, to carry out the differential and the semiotic analyses of the certain components included in the anthropogonic, cosmogonic and heroic types of the European pre-Christian, in particular Old Slavic, myth; second, to reveal these components in the phenomena of culture and folk art of Ukraine.

Before proceeding to the **main material introduction**, one should mention: this investigation follows the paradigm, by which the power of warmth is the oldest Life power, the result of co-operation and exchange of the material and the spiritual energy in the cosmogonic complex Chaos-Order. The power of warmth is necessary for beginning of any life energy in case of symbiosis of the elements of the world-building.

One of the interesting versions of the anthropogonic myth in the Ukrainian folk retellings about creation of a man and his soul is in kolyadky, which tell, that people were made plenty around the world by the bird. “The bird flies out from the “rozha” (the rose), that bloomed over Maria the virgin and is called God’s power” [16, p. 131]. As I. Nechuj-Levytsky points out, in such a case Maria the virgin took the place of the ancient Goddess of the Sun and the flower of “rozha” itself serves as the Sun emblem, and the mythic bird is the emblem of the fire divine being of the thunder and lightning [16, p. 131]. It is hard for us to agree with the latter definition, as the bird in the kolyadka is already called “God’s power”. If to analyse the concept of power pointed out from the perspective of differentiation, then the divine being of the thunder and lightning is one range lower on the ontological scale, because it is a creation of the “God’s power” itself. So, we encounter understatement of this anthropogonic myth, as a phenomenon of the oral folk retelling, having been kept due to the work of ethnographers.

But the heuristic principle does lie in the fact, that understatement of anything gives one a pretext to think it over.

Here arises a question. If the bird is God’s power (let us agree to consider it to be “Life power”), then what is “rozha” and what connection does it stand to the ancient Goddess of the Sun? To answer the question one should keep in mind that the anthropogonic myths are a part of the cosmogonic myths, that’s why we’ll try to think over the motive of the flower rose in the axiological aspect, i.e. a rose, (by rose was also called a flower of briar in the old folk tradition).

Ukrainian rose sounds in the Greek as “triandáfilo” (τριαντάφυλλο), in the Romanian – “trandafir” (trandafir). The Old Ukrainian word “rozha”, sounds as “ruzha” in the Slovak, Croatian (ružá) and in the Polish (róža); similar to the pronunciation in Russian, Bulgarian, Italian “roza” – the German “rozen” (Rosen). The comparative linguistic analysis given underlines the common root of the Indoeuropean mythology, where the motive of a rose is given a venerable role of a flower, decorating the ancient Goddess. This is the way in the Ukrainian mythology “Tsar-flower” rose is the symbol of life and joy, beauty, the Sun flower of the Goddess of love - Lada; it is very remarkable, that in the Ukrainian pre-Cristian beliefs Lado and Lada in the male and female form are the Gods of a truthful married couple. They were addressed to give a happy marriage in wealth and love [2, p. 442; 9, p. 110]. In addition, M. Kostomarov supposes, that in the Slavic mythology Lada was the mother of the Sun, of a harmonic relationship and welfare [3].

Calendar celebrating of Ládó and Láda had been lasting for a month from the 25th of May till the 25th of June (by the old style), properly, then does most majority of the roses and wild briar sorts bloom, the rose was cultivated from the latter sorts¹. Characteristic is that the holiday of Kupalo – the day of the summer solstice – was celebrated from the 23rd to the 24th of June, i.e. was the culmination of the time borderline of the celebration of the divine married couple of Ládó and Láda². According to the old retellings of the Ukrainian mythology, at the Kupalo’s night a wonderful flower of fern blooms, the God opens the Sky gate, for all the prayers of people to be heard, and the earth is trod by Kupalo – the God of youth, marriage, beauty, harvest, his wife Marena – the Goddess of the spring (seasonal rituals of dying and resurrection of the nature, ceremonies of calling rain are connected with her), Yarylo – the God of love, passion, strength and courage, spring fruitfulness and childbirth, as well as kind spirits of Ládó [2, p. 263; 9, pp. 111–119]. The latter in this chain are not insignificant spirits, but a part of a higher divine married couple of Ládó and Láda. By the folk concepts, kind spirits of Ládó move into each person, and after his death go to a sunny region, until they are again called by the higher divine being (Dazhboh)³ [2, p. 273].

The Slavic mythic images of Ládó and Láda belong to a group of divine married couples in the world mythology, whereas uranic image of Lada is proved as follows. In a Chech notice of the year 1202 the Goddess Venera is explained by

¹ Though, due to selective improvements of the new time, different sorts of roses bloom in conditions of a hot-house a few times a year.

² Nowadays folk celebrating of the married couple of Lado and Lada is forgotten. But in the Ukrainian traditions still remained the holiday of Kupalo by the intermediary of the orthodox faith, and namely – overlapping the church holiday of Ioann Predtechá over the ancient pagan holiday.

³ Dazhboh – the God of the light, the son of the Heaven, defines the strength of the Sun, the guardian of the human lot [2, p. 124; 9, p. 102].

the word Lada [9, p. 110]. As to Venera herself (greek Afrodita) she was pictured in cloths, scattered with stars, which does not witness so much about her being the Goddess of love, but about the fact, that she originates from the neolithic Goddess of the heaven [4, p. 179]. It was during the neolith when astral symbolics found spreading in the art of many ancient cultures (in the ornament on ceramics objects, glyptics).

The interrelation of the Goddess of the heaven, the star and the bird is obvious. But one should stress, that the bird is also a representative of the Goddess, who gave life powers to all the things existing. For example, in the mythological base of the Finnish-Karelian epos “Kalevala” the primeval image of the duck is complicated by its anthropomorphic hypostasis – Il’matar the virgin [6, p. 71]. One should point out, that in the first rune of Kalevala the most archaic plot of the world creation is shown, where by the palimpsest principle semantics of the texts of the cosmogonic myth is overlapping. Here is the way the daughter of the air space Il’matar the virgin, also the pregnant mother of water in the primeval sea of Chaos, after breaking seven wonderful eggs, laid by a duck in the nest on the knee of the same mother of water, creates earth with landscapes, the sky and the celestial body [10, p. 38–42]. Prominent is number seven of this myth: seven wonderful eggs of the duck-the-beauty and seven hundred years of Il’matar the virgin’s pregnancy point one more time palimpsest of the mythological images. As parameters of number 7 of the “world model” belong to archaic social stereotypes, the evolution of which can be traced by the materials of the ethnography and the primeval art [22, p. 139].

It seems only on the first glance, that the Finnish-Karelian cosmogonic myth is an incompatible parallel because of its belonging to quite another and territorially much more remote ethnos of the North-Eastern Europe. However, V. Danylenko pointed to the fact of the similar character of the Slavic and the Old Finnish myth about the origin of the world from the duck egg [6, p. 41]. As to the archeologic proof of the cosmogonic plot by the artefacts, it is worth consulting the materials of the neolith epoch of the cultural and historical aspect of the hollow-comb ceramics. Hunting and fishing tribes of this aspect inhabited forest and a part of forest and steppe regions of the Ukraine, Bilorus and farther (through the European part of the modern Russia) to Karelia [11, p. 311]. As N. Hurina and (after her) V. Danylenko point out, on the ornamental dishes compositions of the hollow-comb ceramics in form of wavy lines of restoring water environment the image of ducks is present on its surface (made by the dot draping. – O.K.), which, probably, is combined with the Kalevala myth about Il’matar the celestial virgin and the celestial duck [6, p. 71].

Ethnography is full of the examples, taken from the normative arrangements of different ethnoses culture, as to the reverend attitude to acts of creating, done by

a pregnant woman, because after these acts of multiplying the formerly obtained result must be over by all means. That is why not by chance in the cosmogonic myth of Kalevala given above we observe a similar fact – the pregnant Il'matar the virgin, staying in the primeval sea of Chaos, creates the world of the earth nature. Accordingly, if She does the creation, then She possesses the Life power. Within this discourse we come to the postulate of the philosophic movement neovitalism (from Gr. “neo” – “new” and Lat. “vita” – “life”), by which reason- and mechanical explanations of the life processes are negated, instead their straightforwardness, inner, proper regularity is affirmed [21, p. 69].

In the West Slavic mythology Goddess Zhyva, Zhyvje, Zywyje (i.e. “Życia” – “Vita”, from the Polish cronicle of the XVI century), also Zyva by the Baltic Slavs, was honoured as the World master and embodied the Life power [4, p. 173]. As the main female divine being of the West Slavs (in the earth of polabs, by the cronicle of Hermold of the XII century), Zhyva withstood mythological personification of death [7, p. 440]. One should point out: the researchers have no unambiguous opinion as to direct analogies between the West Slavic Goddess Zhyva (personification of the Life power) and her East Slavic equivalent. To identify Zhyva with God Rod and Goddesses of childbirth is not proper because of the following reasons.

First, as V. Ivanov and V. Toporov point out, in the East Slavic mythology Rod, Chur and Mokosh were the divine beings (not of the highest level), who embodied the entity of the closed small collectives and were connected with household cycles and seasonal ceremonies [8, p. 450]. Second, in favour of the fact, that Zhyva is a primeval archaic Goddess of the Life power, compared with later God Rod, witnesses the statement of the researcher of the charms semantics M. Novikova: “the more ancient one or another culture (or its phase) is, the more often an animal, but not the man; the woman, but not the man are depicted in it ...” [17, p. 9]. Hence, even if to assume the thought of transforming the sacral being of the feminine gender to the sacral being of the male gender, then here we won't avoid losses at the level of the primeval meaning of the image any longer. Third (by the author of the article's persuasion – O.K.), Zhyva couldn't be changed by the Goddesses of childbirth, because they differ in functions and intended purpose. Zhyva gives Life power to all the beings existing, but Goddesses of childbirth have a definitely narrower circle of “their duties”. They are Goddesses of the woman's lot and the lot of a newly born child [2, p. 424].

One should admit that the West Slavs have their own mythic Lado and Lada. For example, the ethnographer O. Voropaj pointed out, that in the Slovenia of the XIX century young ladies sang songs in spring, in which they addressed the “cute Lado”, in particular in Zagreb during the Green holidays [3]. In the Croatia of the XIX century young ladies addressed Lado as the “saint God”, dancing around

Ivan's fire; it is remarkable that in the Croatian ceremonial song there is also a motive of the rozha flower:

*Lepi Jve terga roze
Tobi, Lado, sweti boze,
Lado, slusaj nas, Lado.
Pewke, Lado, pewamo ti,
Sedca nase wklaniamo ti,
Lado, slusaj nas, Lado.*

In the translation by O. Voropaj it sounds as follows [3]:

*Handsome Ivan picks up rozhas
For you, Lado, saint God,
Lado, listen to us, Lado.
Songs, Lado, we sing to you,
Our hearts we bend before you,
Lado, listen to us, Lado.*

Thus, one can assume that in the Slavic mythology the divine married couple of Lado and Lada is the result of the outlook evolution as to social, spiritual and material culture values. As the word “lad” itself corresponds to the Old Greek – “harmony” (ἀρμονία), i.e. understanding, slender agreement of one single whole, and concerns the notion of the beautiful [18, p. 140].

The myth about the creation of the human soul and the role of the ancient Goddess of the Sun in it is far from being unambiguous, because it is about the ancient divine being, over which rozha (the rose) bloomed. The emblem of the rozha flower points out to the fact, that it was the divine being of Harmony in the right meaning of the word, i.e. the divine being of Ladu in two hypostases of the male and the female creative energy (Lado and Lada). Here is how in the old aged song of Kupalo, the singers address the eye of Ladu (in the neuter gender):

*“Hey, the eye of Ladu,
The night is disappearing, because the eye of Ladu
Comes out from water,
Ladu's holiday brings to us” [12, p. 23].*

The cosmogonic aspect of this ceremonial song lies in the telling of the old myth about the world's creation from the basic matter of water precisely at night, in Chaos (because “the night is disappearing”). According to the author's assumption, “Lado's eye” contains material and spiritual energy, the eye symbol points to the fact that it is thinking, because the eye is the visual analyser of the most majority of the vertebral animals and the man.

If „Lado's eye” comes out from water, then it has Life power to rise over water (or part from water) and create holiday, in such instance, the world. Compare, the

Bulgarian “svyat” to the Ukrainian “svit” (the world). In the Ukrainian language these words are very similar, as well as in the Polish language holiday is “święto”, the world is “świat”. One should mention: in the Ukrainian variant of the song of Kupalo “Lado’s eye” brings us Lado’s holiday, which already in the word’s root and by sense means “Lad holiday”, i.e. an agreed ordered world, as it is known from other cosmogonic myths (as for example the Vedantic myth about Brahma), that the world is created gradually in a certain order. Even by analogy with modern culture, any holiday has a certain order of festive actions.

As to the Ukrainian folk decorative art we will admit: in pysanka art it was from the sign of water that many pysanka artists began their work, i.e. they put a wavy endless line on the egg with wax – the symbol of an everlasting life and an ancient sign of reverence of water. The endless line (also known as “meandr”) is the necessary motive on pysanka – they believed, that its absence could lead to misfortune [20]. We will point out, that, the example for the Middle Dnipro region, highly characteristic antique motives, drawn on the egg, are meandr and ruzha. Hereby the geometric outline of ruzha on pysanka one should perceive not as a flower, but as the sign of celestial bodies – stars and the brightest star – the Sun, the symbol of life and welfare. It is interesting to note, that eight rays of “ruzha” the star on pysanka ornament lead the researchers to the thought of 8-year calendar cycle of our predecessors [14, p. 24]. The star itself, according to the Ukrainian mythology, is compared to a beautiful young gentleman’s daughter, the wife of the Sun or the mistress of the Moon [16, p. 21–22].

The character of the aesthetic nature of the Ukrainian folk art is determined by the fact, that the concept of beauty as something alive is important for sense perception. So, in his ethnographic investigation the art scientist O. Niden pointed to the fact, that in 1960s in the village of Dumantsi (the Cherkasy district the Cherkasy oblast) he happened to hear an elderly woman pronounce on seeing a cloth doll made by her neighbour, that the doll was “variegated as if it were alive”, i.e. the concepts of “beauty”, “gaiety”, “variegation”, “festivity” have still kept elements of conditional reliving, they were connected with life-creative powers of nature [15, p. 25]. The aesthetics of creating traditional knot doll to the circle of its semantics by all means includes archetypes “woman” and “flower” (either in the shape of artificial flowers in the wreath, or in the shape of an expressive ornament on the apron and other elements of the doll’s clothes). Important is, that folk masters of the Poltava oblast even now keep the rare tradition of the ceremonial doll being made by turning grass, that has a large head dress – luxurious wreath from real blooming field herbs. In case of such head dress the doll has correspondence to ceremonies of the summer calendar holidays, in particular the holiday of Kupalo. Though, certainly, the doll from grass, as a sacral object, was made in any season, bestowing the magic function of doing some dearest wish or amulet on it.

One should define the character of the interrelation between Ukrainian folk art and old mythological imaginations, which turns out to be evident where traditional motives are depicted objectively, in which symbolic interrelation between the Goddess and the bird is observed. So, the art scientist M. Stankevych considering the ceramic doll of Podillya, points out, that the doll, which had a bird under her lap, i.e. an object “the woman with a bird” was spread in many kinds of the folk art of the Slavs and other folks and had extremely deep mythological roots. Besides, the doll was considered one of the elements of the marriage magics from the oldest times; it accompanied a young lady into the marriage life and favoured, by the belief, the childbirth [19, p. 384].

It won't be extra to admit, that the divine married couple of Ládo and Láda, as well as the holiday of Kupalo, are the summer holidays in the Ukrainian folk tradition, and the kolyadka about the Goddess of the Sun, the flower of rozha and the bird having been analysed above concerns the celebration of Kolyada in winter. So it was not in vain when V. Davydyuk pointed out, that Kolyada is the personification of the calendar contrary to the holiday of Kupalo [5, p. 224]. The common factor here appears the cosmogonic type of the myth. During the winter holidays on Christmas the star of Kolyada with eight rays is the necessary objective attribute of the bypasses by the youth.

Now we'll consider the holiday of Kupalo from the perspective of the constant of Power. According to the Ukrainian folk beliefs, at the time the power of fire and water, the earth and the sky bathes everything around, giving the greatest fertile power [2, p. 263]. At the night before the holiday of Kupalo the youth sets out a fire somewhere over the water and jumps over it so, that they could get into water, as the fire and the water of Kupalo have a great healing power [9, p. 295]. At the night before the holiday of Kupalo once a year or once every three or five years at midnight sharp blooms the fern blossom in the overgrown part of the forest; the blue fire of that flower inflames with crackling, for a while grows upward and falls down – it is the flower of happiness, an awful struggle takes place for it between the evil and the kind ghosts, “evil spirits” and the man [2, p. 225]. To the author's mind, the narrative of the Ukrainian folklore about the wonderful fern flower (which does not bloom in the nature at all) is concerned with the heroic myth type, describing trials (i.e. initiation) of the young man, and with the cosmogonic myth type.

As concerns this initiative myth one should stress, that the braveheart, who would find the flower of fern at the darkest night before the holiday of Kupalo, also needs to understand to pick it up, to cut his skin on the left hand little finger and put the blossom in there, for the flower to grow into the body. Only after that will the man be given the talent of knowing everything in the world, of understanding the language of any creature, of seeing buried treasure under the earth, of having

an opportunity to charm the best young lady, which will be an ever young and good wife for him [2, p. 225]. All these trials are for the man to become a God, close to him even his wife will become a Goddess. Here is the solution of the riddle, as ever young and good only a Goddess can be. This type of initiation, certainly, won't be overcome by any man. According to the plot of the myth given "evil spirits" does not let the man to the miraculous flower, steals the fern blossom to himself, that's why it is so all-knowing and all-mighty [2, p. 225].

As concerns the cosmogonic myth type about the fern flower of happiness, here is represented the striving of the man to overcome the empiric ordinary time, to dive into indiscrete existence, to come back to the world's creation primeval time, to re-organize human abilities and the lot for the better.

It is strange, that in the Slavic mythology, irrespective of the cultural assimilation with the folks that came as well as their ideological looks, the idea of supernatural fern flower has still survived. The fact, that the fern is present in the plot of the initiative and the cosmogonic myth types points to its special status in the world of plants. As ferns are the oldest plants, having appeared on the earth 410 million years ago in the Paleozoic Devon period (as primeval ferns), later the mostly spread in the Mesozoic Triassic period flora – it is the so called "century of dinosaurs", when only the first minute primitive mammals began to appear [1, p. 169, 643].

So, through millions of years the natural medium has been defining the vector of the mankind evolution, has been programming in its collective subconscious the perception of certain plant and animal archetypes as the existence basis for forming the cultural field of different human societies.

For **conclusions** it is important to outline the following:

1. The Old Slavic imaginations about the Goddess of Zhyva concern the realization of the nonfinite (endless) phenomenon of life by our predecessors, and hence, its mythological personification. The sense and the image expression of the Goddess in the meaning of "life" in the objectivated form of the sense combination woman-flower-bird found its reflection in the Ukrainian folk art as the doll – the archetype and the unique culture phenomenon.
2. The semantics of the mythological texts of the pre-Christian period of the ancient Europe population and, in particular, the Slavic culture reveals in the system of beliefs, folklore and comes to the cultural archetypes with certain local traditions – as for example the myth of Kupalo and its ceremonialism, as well as the text of the New Year kolyadka. In such case, local archetypes of the Slavic and, in particular, the Ukrainian culture, are Goddess and God – the mythic married couple of Ládo and Láda, "ruzha" as the homonym in different meanings of the star and the flower.

3. The holiday of Ládo and Láda, which is overlapped by the celebration of the Kupalo and Marena holiday, witnesses about the fact, that in the cyclic circulation of the spring and summer calendar holidays cumulation of the sacred action takes place. It is explained by the awakening of the nature after the cold winter and by the active development of the life powers in the flora and the fauna world, by the common marriage period in the warm season. So, the Power of warmth is the physical constant, by which the beginnings of life are determined, it is present by its image not only in the cosmogonic and the anthropogonic, but also in the calendar myths.
4. In the Ukrainian folklore among all flowers these are the supernatural flower of fern and quite a natural flower of a rose (ruzha) that have the most sense meaningfulness, as they have to do with the anthropogonic, the cosmogonic and the heroic myth types.
5. Accentuating attention on the concept of Power in the ancient mythology of Europe (as for example the myth about the creation of the world in the Finnish-Karelian epos “Kalevala”), one can make the general conclusion, that the principle of the Life power occurs indirectly and directly in the myths about the creation of the world from Chaos, in the setting of the cosmos Order – Harmony and in the actualization of Harmony in the further unfolding the forms of the matter and the spirit, in the ontogenesis of different living organisms, including the man.

THE LIST OF THE RESOURCES USED

1. Биологический энциклопедический словарь [Гл. ред. М.С. Гиляров]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 864 с.
2. Войтович В. М. Українська міфологія / В. М. Войтович. – К. : Либідь, 2002. – 664 с.; іл.
3. Воропай Олекса. Звичаї нашого народу. Літо / Ляля, Ладо і Лада [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ukrlegenda.org/zvychai_nashoho_narodu_lito.php (дата звернення 14.03.2015).
4. Голан, Ариэль. Миф и символ / Ариэль Голан. – М. : Русслит, 1993. – 376 с.
5. Давидюк В. Ф. Первісна міфологія українського фольклору. [Монографія] / В. Ф. Давидюк. – Луцьк : Волинська книга, 2007. – 324 с.
6. Даниленко В.Н. Космогонія первобытного общества / В.Н. Даниленко. – Екатеринбург : Деловая книга; М. : Раритет, 1999. – 216 с.: ил.
7. Иванов В. В., Топоров В. Н. Жива / В. В. Иванов, В. Н. Топоров // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. [Гл. ред. С. А. Токарев]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1991. – Т.1. А – К. – С. 440.
8. Иванов В. В., Топоров В. Н. Славянская мифология / В. В. Иванов, В. Н. Топоров // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. [Гл. ред. С. А. Токарев]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1992. – Т.2. К – Я. – С. 450–456.

9. Лларіон, митрополит. Дохристиянські вірування українського народу / Митрополит Лларіон [Історично-релігійна монографія]. – К. : АТ «Обереги», 1991. – 424 с. (Репринт за виданням 1965 р., Вінніпег).
10. Калевала [Перевод с финского Л. Бельского; вступительная статья М. Шагинян]. – М. : Изд-во «Художественная литература», 1977. – 574 с.
11. Котова Н.С. Ямково-гребінцевої кераміки культурно-історична область / Н.С. Котова // Словник-довідник з археології [Редактор, укладач та керівник авторського колективу Н. О. Гаврилюк]. – К. : Наукова думка, 1996. – С. 311–312.
12. Купальські пісні [ред. Л.С. Каширіна, вступна стаття д.філол.н. О.І. Дея]. – К. : Музична Україна, 1970. – 206 с.
13. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Люсьен Леви-Брюль – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с. – (Репринт и перевод с французского издания 1935 г.).
14. Манько, Віра. Українська народна писанка / Віра Манько [Художній редактор С. Бурак]. – Львів : Свічадо, 2005. – 41 с., табл.
15. Найден О. С. Орнамент українського народного розпису (витоки, традиції, еволюція). [Монографія] / О. С. Найден. – К. : Наукова думка, 1989. – 131 с.
16. Нечуй-Левицький, Іван. Світогляд українського народу. Ескіз української міфології [2-е вид.] / Іван Нечуй-Левицький. – К. : Обереги, 2003. – 144 с. – (Б-ка укр. раритету); (Репринт за виданням 1876 р.).
17. Новикова, Марина. Прасвіт українських замовлянь / Марина Новикова // Українські замовляння [Упор. М.Н. Москаленко]. – К. : Дніпро, 1993. – 309 с.
18. Словник іншомовних слів [За редакцією члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука]. – К. : Головна редакція УРЕ, 1974. – 775 с.
19. Станкевич М.Є. Іграшки / М.Є. Станкевич // Українське народознавство [За ред. С.П. Павлюка]. – К. : Знання, 2006. – С. 383–385.
20. Українська символіка / Писанка [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://newacropolis.org.ua/view-ukrsymbol-pysanka> (дата звернення 15.11.2015).
21. Философский энциклопедический словарь [Редакторы-составители: Е.Ф. Губский, Г.В. Коралева, В.А. Лутченко]. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 576 с.
22. Фролов Б.А. Первобытная графика Европы. [Монография] / Б.А. Фролов. – М. : Наука, 1992. – 200 с.
23. Чмихов М. Від Яйця-райця до ідеї Спасителя: Монографія / М.О. Чмихов. – К. : Либідь, 2001. – 432 с.

Recenzje i sprawozdania

Reports and reviews

Ryszard Maciołek

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

RECENZJA KSIĄŻKI DIETRICH VON HILDEBRAND, *CZYM JEST FILOZOFIA?*

THE REVIEW OF A BOOK BY DIETRICH VON HILDEBRAND, WHAT IS PHILOSOPHY?

Wstęp

Książka Dietricha von Hildebranda, wydana przez WAM jako 42. tom serii „Myśl filozoficzna”, jest tłumaczeniem jego oryginalnej pracy wydanej w Stuttgarcie w 1976 r. w języku niemieckim pt. „Was ist Philosophie?”, pomimo tego, że w wersji angielskiej była ona wydawana kilkakrotnie począwszy od 1960 r. pt. „What is Philosophy?”. Warto przypomnieć, że jest to już druga praca von Hildebranda, jaka została wydana w serii poświęconej klasycznemu dziełom filozofii XX w. Uprzednio w serii „Myśl filozoficzna” wydano pracę pt. „Metafizyka wspólnoty”, a z kolei ósmą tego autora, wydaną w języku polskim.

Dorobek pisarski von Hildebranda liczy 37 książek, ponad 150 artykułów i liczne niewydane jeszcze manuskrypty. Pisał na różne tematy filozoficzne, w których dominowała problematyka etyczna, aksjologiczna i estetyczna. Bliskie mu były zagadnienia religijne, pisał prace poświęcone filozofii religii oraz szereg dzieł o tematyce eklezjalnej, m.in. liturgii, kryzysowi w Kościele itd. Warte odnotowania jest także to, że wiele jego dzieł poświęconych jest zagadnieniom bardziej szczegółowym, wkraczającym w antropologię filozoficzną i etykę szczegółową, wśród nich w ludzką uczuciowość, miłość, małżeństwo, płęć, dziewictwo itp. Szereg prac von Hildebranda o tematyce religijnej i antropologicznej zostało przetłumaczonych na język polski i wydawanych począwszy od lat 80. poprzedniego wieku przez wydawnictwa „Znak” i „W drodze”. W związku z tym autor jest dzisiaj dość dobrze rozpoznawany w Polsce, zwłaszcza przez czytelników reprezentujących środowiska katolickie. Jego praca poświęcona filozoficznej analizie uczuciowości, której symbolem jest serce, ukazała się pod znamienym tytułem „Serce. Roz-

ważania o uczuciowości ludzkiej i uczuciowości Boga-Człowieka”. Wydana w połowie lat osiemdziesiątych odbiła się głośnym echem, nie tylko w środowiskach filozoficznych, lecz inteligencji katolickiej.

Recenzowana książka składa się z „Wstępu”, „Noty Wstępnej”, 8 rozdziałów, „Indeksu osób”, które poprzedzone zostały wprowadzeniem zatytułowanym „Od tłumaczy”, autorstwa Pawła Mazanka i Janusza Sidorka. Podali oni dość rozległą i cenną informację o życiu von Hildebranda, zwracając szczególną uwagę na jego rodzinne tradycje, duchowe i intelektualne korzenie filozofii, na jego krytyczny stosunek do XX-wiecznych totalitaryzmów, szczególnie nazizmu, który dotknął autora osobiście. Na skutek bezwzględnej krytyki nacjonalistycznej polityki Hitlera rozpoczął się jego exodus trwający od ucieczki z Monachium w 1933 r. do 1940 r., kiedy przybył do Stanów Zjednoczonych. W międzyczasie był w Wiedniu, następnie Szwajcarii, Francji, a po jej aneksji w Portugalii i Brazylii. W USA osiadł na stałe, gdzie związał się z nowojorskim jezuickim Fordham University, w którym wykładał aż do 1960 r. Po okresie aktywności uniwersyteckiej oddał się pracy naukowej i pisarskiej, tworząc nieprzerwanie aż do swojej śmierci w 1977 r. Praca nauczycielska była ważnym elementem jego filozoficznej kariery. Wykładał m.in. na następujących uniwersytetach: monachijskim, wiedeńskim, a także na Uniwersytecie Katolickim w Tuluzie.

Przegląd wydanych dotychczas prac autora w języku polskim w liczbie ośmiu wskazuje, że większym zainteresowaniem czytelników cieszyły się dotąd prace von Hildebranda jako pisarza religijnego i katolickiego, wśród nich zwłaszcza te pisane już po okresie jego aktywności akademickiej. Tylko dwie z wydanych w języku polskim prac pochodzą z okresu wcześniejszego, przedwojennego i wojennego. Wybór prac do wydania polskiego nie był z pewnością przypadkowy i ugruntował pozycję von Hildebranda bardziej jako myśliciela katolickiego niż filozofa chrześcijańskiego. Jego stricte filozoficzne prace, pisane przed i po wojnie, a poświęcone zagadnieniom fundamentalnym dla filozofii, w tym dotyczących istoty poznania filozoficznego, jej przedmiotu, metod, znaczenia wiedzy filozoficznej dla człowieka i społeczeństwa, były mało znane i nie wychodziły poza dość wąski krąg zainteresowanych bezpośrednio myślą filozoficzną von Hildebrandta lub tradycją fenomenologiczną, z którą był związany. Wydana praca należy do kluczowych pod tym względem i może zapełnić lukę poznawczą, jaka dotychczas istniała w obrazie niemiecko-amerykańskiego filozofa.

Filozofia D. von Hildebranda należy w pełni do nurtu fenomenologicznego. Mieści się jednak w koncepcji filozofii fenomenologicznej określanej mianem fenomenologii realistycznej, podejmującej główne idee Edmunda Husserla z pierwszego okresu jego twórczości, wyrażone w dziele „Logische Untersuchungen”. Dzieło to, jak wiadomo, w najpełniejszy sposób podejmuje polemikę z psychologizmem w logice, zapoczątkowanym przez Immanuela Kanta. Kant i jego następcy dość łatwo mogli zidentyfikować przedmiot logiki z myśleniem, mieli

jednak w związku z tym problem w wykazaniu, na jakiej podstawie obowiązują prawa logiki. Jednym z ważnych wyników pracy Husserla było wykazanie, że normatywność praw formułowanych przez logikę jest pochodną ich idealności, a nie odwrotnie, jak sądzili wyznawcy doktryny psychologizmu. Drugim ważnym wynikiem pracy Husserla jest wypracowanie obiektywistycznej metody badań filozoficznych, która bazując na doświadczeniu, miała uchwycić istotę tego, co w nim jest dane, a przez to zagwarantować rzeczowość poznania. Husserl nawoływał w związku z tym do powrotu do rzeczy, głosząc hasło *zurück nach Dinge*. Fenomenologia jako metoda gwarantująca obiektywizm (realizm) poznawczy była zaadoptowana, rozwijana i stosowana przez szeroki krąg środowiska filozoficznego Getyngi, gdzie wykładał Husserl, oraz Monachium, z którym był związany najwybitniejszy z przedstawicieli tej odmiany fenomenologii – Max Scheller. Bodajże jeszcze większy wpływ na poglądy filozoficzne von Hildebranda niż Husserl i Scheller wywarł Adolf Reinach, któremu zawdzięczał on formację filozoficzną.

Wedle Hildebranda głównym celem badań filozoficznych Reinacha było podważenie i obalenie fundamentalnej tezy niemieckiego idealizmu, zapoczątkowanego przez Kanta, a mianowicie, że *poznawane przedmioty kształtowane są przez ich poznanie*. Reinach twierdził, że *dla filozofii szczególnie ważne jest wykazanie istnienia istotowo koniecznych faktów, które rządzą każdym bytem*¹. Drogą Reinacha i Schellera poszło wielu innych fenomenologów, jak Aleksander Pfänder, Roman Ingarden, Edyta Stein i Hanna Conrad-Martius. Pociągał ich podobnie jak von Hildebranda obiektywizm i rzeczowość fenomenologii. Redukcja transcendentna Husserla dokonana w dziele pt. „Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii”, którą zapoczątkował on nowy nurt w obrębie fenomenologii, tzw. fenomenologię transcendentną, była w ich mniemaniu nawrotem do subiektywizmu i odwróceniem się od doświadczenia i tego, co w nim dane w kierunku metafizycznych spekulacji.

1. Metafilozoficzne aspekty filozofii

Recenzowana praca, zważywszy na czas jej opublikowania, jest wyrazem raczej dojrzałych poglądów filozoficznych autora. Von Hildebrand odwołuje się do przekonań i stanowisk filozoficznych różnych postaci z różnych okresów i nurtów, zwłaszcza jednak transcendentalizmu, któremu przeciwstawia własną koncepcję filozofii utwierdzoną przez ogląd ejdetyczny (istoty) tego, co dane. Chociaż podejmuje w niej szereg ważnych zagadnień i kwestii filozoficznych, głównie natury epistemologicznej i ontologicznej, to praca ma wyraźnie charakter metafilozoficzny. Warto przytoczyć tutaj najbardziej istotne rozróżnienia, twierdzenia i argu-

¹ Dietrich von Hildebrand, *Czym jest filozofia?*, wydanie pierwsze., Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 18.

mentacje autora, które przybliżą jego wizję filozofii, aby odnieść wrażenie, że jest to filozofowanie o filozofii. Na tym tle na szczególną uwagę zasługuje zwrócenie uwagi na kwestie leżące w zasięgu filozofii logiki, która przecież nie była przedmiotem bezpośredniego zainteresowania autora, ale sprawa ugruntowania obiektywności i obowiązywalności praw logiki znajduje w tym dziele sporo miejsca.

Zamiarem autora, który zdradza on czytelnikowi już we „Wstępie”, jest rehabilitacja filozofii. Trudno jednak doszukiwać się odpowiedzi, o jaką rehabilitację tutaj chodzi. Czy o rehabilitację po okresie transcendentalnym? Czy chodzi o filozofię współczesną, a może w ogóle nowożytną? Czy też o jej małą skuteczność oddziaływania na życie społeczne i polityczne? Czy może rzecz dotyczy jej niskiego statutu poznawczego w całości gmachu ludzkiej wiedzy? Chociaż trudno odpowiedzieć na to pytanie, to z pewnością nie jest to praca ani wyraźnie polemiczna, ani też apologetyczna. Zabieg rehabilitacji filozofii ma polegać na 1) uwydatnieniu prawdziwej istoty poznania filozoficznego, 2) ukazaniu jej prawdziwego przedmiotu i 3) ukazaniu klasycznej roli filozofii w życiu ludzkim (s. 31).

Uwydatniając istotę poznania filozoficznego, należy zauważyć, że po pierwsze poznanie filozoficzne jest tematyczne, tzn. zdominowane nastawieniem zdobycia wiedzy o przedmiocie. Poznanie filozoficzne charakteryzuje trojaka tematyczność: poznawcza, najwyższa i najczystsza, tematyczność przedmiotowa i tematyczność kontemplacyjna, „zaślubin poznawczych” (s. 187), czyli ustanowienia intymnego kontaktu z przedmiotem (s. 179). W tym sensie jest ono antytezą prostego kontaktu z bytem i poznania przednaukowego (s. 63), które nawet jeżeli są tematyczne, to są zdeformowane pragmatycznym nastawieniem do świata. Podobnie w poznaniu naukowym dążenie do wiedzy (tematyczność poznawcza) góruje i przysłania poniekąd sam przedmiot poznania, czyli tzw. tematyczność przedmiotową. W dodatku w poznaniu naukowym, a przynajmniej w sporej części nauk, nastawienie pragmatyczne (tematyczność pragmatyczna) niszczy tematyczność przedmiotową. Po drugie poznanie filozoficzne jest systematyczne, co odróżnia je od teoretycznego poznania przednaukowego, które stanowi tylko quasi-systematyczne, a zbliża do poznania naukowego (s. 69). Po trzecie poznanie filozoficzne jest krytyczne, tzn. ujawnia wyraźny rozdział między tym, co oczywiste, i tym, co nieoczywiste, oraz daje *pełną jasność co do osiągniętego szczybla prezentacji* (s. 75). Wreszcie po czwarte – jest ono metodyczne, tj. przeniknięte zasadą, że należy zawsze wychodzić od ugruntowanych przesłanek i dochodzić do poprawnych konkluzji (s. 76).

Von Hildebrand omawiając relację filozofii do nauki, wypowiada się także na temat różnic w rozwoju dwóch typów poznania, naukowego i filozoficznego. Postęp w nauce odbywa się w sposób immanentny i autonomiczny. Na ogół następuje on poprzez zmianę teorii; jedne wypierają drugie. Widać to szczególnie w tzw. naukach ścisłych, ale także – co najbardziej chyba widoczne – w medycynie. To

samo można by powiedzieć o naukach technicznych i im podobnych. Tymczasem rozwój w filozofii jest czymś ukrytym i nie tak oczywistym jak postęp w naukach ścisłych. Nie odbywa się on także w sposób ciągły; występują okresy regresu i застоju (s. 203). Z drugiej strony prawdy filozoficzne jednak nie starzeją się i nie dezaktualizują jak prawdy naukowe. Można by powiedzieć, że mają wartość ponadczasową. Z tym faktem koliduje, jak się wydaje, dość duża zgodność wśród uczonych na temat prawd naukowych, przy jednoczesnym sporze odnośnie do prawd filozoficznych. Bierze się to stąd, że prawd naukowych można się nauczyć, inaczej jest jednak w przypadku prawd filozoficznych. Nie da się ich nauczyć czy przekazać tak jak naukowych. Wymagają one zrozumienia, do czego potrzebny jest talent filozoficzny, ale także odpowiednie postawy, takie jak *szacunek i duchowy zapal*. Pozwalają one zająć bezpośredni kontakt z przedmiotem poznania, którym są istności aprioryczne, a w nich ucieleśnione aprioryczne stany rzeczy (s. 202–203). To tłumaczy ewidentną różnicę, jaka zachodzi między prawdami naukowymi a prawdami filozoficznymi. Zgodność wśród naukowców co do prawd naukowych w danej epoce jest dużo większa niż wśród filozofów odnośnie do prawd filozoficznych, które narażone są na ciągłe ataki oponentów.

Co do przedmiotu filozofii to, jak wyżej stwierdzono, jest on apriorycznej natury. Poznanie filozoficzne zmierza zasadniczo do odkrywania apriorycznych stanów rzeczy, a nie empirycznych, jak dzieje się to w nauce (s. 79). Właściwie jednak należy powiedzieć przeważnie apriorycznej natury. Nie wszystkie jednak aprioryczne stany rzeczy są przedmiotem filozofii, ponadto są także takie nieaprioryczne stany rzeczy, które pozostają w zainteresowaniu filozofii (s. 143). Przykładowe aprioryczne stany rzeczy to: coś nie może jednocześnie istnieć i nie istnieć, wartości moralne mogą być ucieleśnione tylko w osobach, itp., natomiast empiryczne: dzisiaj świeci słońce, Marszałek Piłsudski zmarł w 1935 r. (s. 81). Aprioryczne stany rzeczy odróżnia od stanów empirycznych to, że są one: 1) ściśle konieczne, tzn. konieczność pochodzi tutaj z idealnej sfery istotności, a nie ze sfery samych indywiduów, jak to jest w przypadku konieczności praw przyrody, 2) stany te są szczególnie inteligibilne, dzięki czemu pozwalają nam poznać i zrozumieć stany rzeczy jakby od „wewnątrz”, 3) zapewniają absolutną pewność poznawczą, będącą cechą stosunku między stanami rzeczy a poznaniem. Zdaniem autora do istotności, którymi interesuje się filozofia, należą wartości moralne (sprawiedliwość, wielkoduszność, wierność, ale też kłamstwo itp.) oraz estetyczne (piękno, tragiczność, kiczowatość itd.), ontologiczne (substancja, przypadłość, fakt, sytuacja), a także prawda, poznanie, chcenie, liczba (choć nie konkretna liczba, np. 4), kolor (choć nie konkretne kolory, np. czerwień), przestrzeń i stany rzeczy koniecznie zakotwiczone w przestrzeni (s. 146).

Przykładem apriorycznych stanów rzeczy, które pozostają poza zasięgiem zainteresowania filozofa, są prawdy matematyczne, np. to, że $2 + 3 = 5$, twierdzenia geometrii, np. Talesa i Pitagorasa itd., które są stanami rzeczy apriorycznymi,

ale zajmuje się nimi matematyka. Z kolei nieaprioryczne stany rzeczy, które leżą w zainteresowaniach filozofii to przede wszystkim prawdy egzystencjalne, np. świat istnieje, Bóg istnieje, prawdy stwierdzające porządek celowościowy świata itp. Oczywiście nie wszystkie prawdy egzystencjalne są prawdami filozoficznymi. Na przykład twierdzenie, że istnieje najmniejsza liczba naturalna podzielna przez 2 i 3 czy też istnieje ktoś, kto jest filozofem i matematykiem.

Filozofię interesują zatem problemy natury egzystencjalnej, które przecież stanowią przedmiot zainteresowania także nauki, ale na pytania o nie odpowiada ona, odwołując się nie do faktów empirycznych, lecz apriorycznych. Nie korzysta zatem z metod empirycznych jak w przypadku nauki, która stosuje obserwację czy eksperyment, ani też metod indukcyjnych, aby dojść tą drogą do uogólnień. Co prawda punktem wyjścia jest niekiedy konstatacja pewnych stanów empirycznych, ale dochodzi się do odpowiedzi na pytanie egzystencjalne na podstawie „związku istotowego”, np. że każdy przygodny byt wymaga do swojego istnienia jakiejś przyczyny, jak to jest w przypadku dowodu kosmologicznego na istnienie Boga. Filozofia interesuje się także problemami, które z pewnością nie mają charakteru apriorycznego, ale też nie są one natury empirycznej, lecz powiedzielibyśmy, że należą do sfery spekulatywnej. Takimi problemami są np. stosunek duszy do ciała, nieśmiertelność duszy, które rozstrzygane są co prawda przez odwołanie się do wyników nauk uzyskanych metodami empirycznymi, ale i w tym przypadku nie stanowią one punktu wyjścia indukcji, jak to jest w naukach empirycznych, lecz rozpoczynają one *interpretację opierającą się na rozpoznaniach apriorycznych* (s. 150).

Co się tyczy metod czy metody filozofii, to nie jest nią ani metoda indukcyjna, ani dedukcyjna, lecz odpowiednio rozumiana intuicja. Przy tej okazji trzeba zauważyć, że punktem wyjścia filozofii w opinii von Hildebranda pozostaje zawsze doświadczenie. Właściwie nawet poznanie intuicyjne to *spostrzeżenie w najszerszym tego słowa znaczeniu* (s. 207). Element intuicyjny zawarty jest w spostrzeżeniu, ale i w wyobrażeniu, a towarzyszy mu cecha *samoobecnej prezentacji przedmiotu*. W węższym jednak rozumieniu, gdy intuicja dotyczy wysoce inteligibilnych stanów rzeczy, czyli istotności apriorycznych, mamy do czynienia z intuicją intelektualną. Nie potrzeba zatem nawet spostrzeżenia, czyli naocznego kontaktu z przedmiotem, wystarczy, że *umysł wyobrazi sobie byt i że skoncentrujemy się na jego istocie* (s. 208). Przy tej okazji warto zwrócić uwagę, że koncepcja doświadczenia von Hildebranda wykracza znacznie poza wąski krąg doświadczenia rozumianego przez pozytywistów i empirystów, tj. jako doświadczenia zmysłowego czy nawet uzupełnionego przez introspekcję. Dla empirystów i pozytywistów przedmioty, które nie mieszczą się w tego rodzaju doświadczeniu, pozostają poza zakresem wszelkich naukowych badań. Inaczej tę sprawę widzi von Hildebrand, dla którego w zasadzie jest tyle rodzajów doświadczenia, ile mamy przedmiotów, które odsłaniają się nam w źródłowej intuicji. Zdaniem autorów „Wstępu” można

tutaj mówić przynajmniej o dwóch całkowicie odmiennych pojęciach doświadczenia, jakich używa von Hildebrand. Pierwsze odnosi się do *obserwacji bytów jednostkowych, realnych i do indukcji* (s. 21), czyli chodzi w tym przypadku o doświadczenie empiryczne; drugie to tzw. doświadczenie swoistości, które obejmuje wszystkie przypadki *otwarcia się jakiejś jedności samoistnej* (s. 21). Wbrew empirystom dla poznania filozoficznego doświadczenie empiryczne nie posiada istotnego znaczenia; nie liczy się realność, lecz swoistość przedmiotu. *Filozofia nie opiera się na konstatacji realności i na indukcji, jest w tym sensie niezależna od doświadczenia* [empirycznego- dop. R.M.] *i zakłada tylko doświadczenie swoistości przedmiotu* (s. 211). Intuicja racjonalna stanowi jedyną drogę do poznania filozoficznego, zarówno w ontologii, etyce, jak i estetyce (s. 210). Właściwą metodą dla filozofii, która pozwala odkrywać aprioryczne stany rzeczy, jest metoda fenomenologiczna. Nie jest ona dla filozofii czymś zupełnie nowym. Stoi u podstaw wszystkich wielkich odkryć filozoficznych, poczynając od Platona, Arystotelesa i Augustyna (s. 214). Jest przeciwieństwem empirii i indukcji, wyjaśniania genetycznego przez przyczyny, ujmowania istoty poprzez definicje, abstrakcji i żonglerki pojęciami itd., lecz opcją na rzecz *egzystencjalnego, bezpośredniego, intuicyjnego kontaktu z przedmiotem...* (s. 214).

Trzeba podkreślić, że chociaż von Hildebrand nie uważa ją za zupełnie nową w filozofii, podaje bowiem jej rodowód sięgający samego Platona, to jednak jest ona na tyle nowa, że można mówić tutaj o rewolucyjności, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę jej planowe zastosowania w filozofii, gdyż dotychczas stosowano ją tylko *okazjonalnie, nie uświadamiając jej sobie jako metody* (s. 214). Biorąc zaś pod uwagę, że towarzyszyła filozofii niemal od początku jej istnienia, a nie zawsze była świadomie i systematycznie używana, to można ją uznać raczej za prametodę filozoficzną niż jakąś metodę.

Ważnym tematem poruszonym przez autora jest znaczenie filozofii dla życia człowieka. Poznanie filozoficzne spośród wielu walorów zapewnia przede wszystkim *znacznie wyższy stopień uczestnictwa w bycie* i głębsze zapoznanie z tym, co wieczne (s. 219). Filozofia ujawnia „logos” świata, ale z drugiej strony stanowi ona także wyraz „erosa”, pierwotnego naturalnego pragnienia i *tęsknoty człowieka za Bogiem, za prawdą absolutną i źródłem wszelkiej prawdy* (s. 220). Poznanie filozoficzne jest bliższe człowiekowi i ma dla jego życia głębsze znaczenie niż prawdy naukowe, zwłaszcza gdy w grę wchodzi jego życie moralne. Bardziej dotyka jego istoty, człowieczeństwa niż specjalistyczna wiedza naukowa. Filozofia stoi w bliskim związku z poznaniem prostym i przednaukowym człowieka i nawiązuje do tzw. zdrowego rozsądku. Filozoficzny obraz świata jest znacznie bliższy obrazowi, jaki buduje sobie człowiek na podstawie jego potocznego poznania, w związku z tym ma znaczenie praktyczne dla budowania światopoglądu i budowania orientacji w świecie. Obraz świata, który tworzą nauki, np. fizyka, to wynik nie tylko bezpośredniego kontaktu poznawczego z bytem, lecz wnioskowania, stąd odbie-

ga on od prostego obrazu i zdrowego rozsądku, gdyż interesuje go inny wymiar niż ten, w którym przebiega życie ludzkie. Poznanie filozoficzne uzyskuje znaczenie dla człowieka także drogą pośrednią, poprzez wpływ na całą kulturę, naukę, a przede wszystkim na religię. Zdaniem autora sytuacja duchowa i filozoficzna epoki jest znacznie gorsza niż wcześniej. Sytuacja taka domaga się wyraźnie *prise de conscience* fundamentalnych rozróżnień, które czyni filozofia. Do powszechnego obiegu przenikają *falszywe filozofie – takie jak w niedawnej przeszłości subiektywizm, sceptycyzm, relatywizm...* (s. 223).

Filozofia i nauka są jednak autonomiczne i ani filozofia nie jest służebnicą nauk, ani nauka filozofii. Przedmiot filozofii nie zawsze znajduje się poza zainteresowaniem nauk, jak to jest w przypadku etyki i estetyki, które ujawniają i rozświetlają założenia nauk humanistycznych albo jak w przypadku logiki i teorii poznania, które stanowią fundament dla innych nauk, zwłaszcza w przypadku badania języka, prawa, historii. W naukach ścisłych i przyrodniczych istnieje cała gama zależności różnego rodzaju między poszczególnymi naukami a filozofią. Fizyk i chemik nie zakładają co prawda żadnej filozofii w formułowaniu praw, ale już w przypadku biologa i zoologa, a więc nauk opisowych, ich stanowisko filozoficzne ma wpływ na poglądy przyrodnicze poprzez interpretację i ocenę faktów przyrodniczych, jakich dokonują (s. 205). Jeszcze dalej sięga wpływ filozofii na nauki społeczne, zwłaszcza socjologię, psychologię, a nawet psychiatrię. Każdy z reprezentantów tych tzw. nowych nauk zakłada pewne teorie filozoficzne. Wyniki jego badań zależą znacznie od tego, na ile badacz ma *właściwy pogląd na odnośne tematy filozoficzne* (s. 206). Najważniejszą i najwznioślejszą misję spełnia filozofia jednak w stosunku do religii. Filozofia daje rozpoznanie fundamentu religii, *Osobowego Bytu i Jego uchwytnych w naturalnym świecie własności* (s. 226). Religia, której prawdy mają teologiczny wyraz, zakłada podstawowe prawdy filozoficzne, jak *obiektywność i autonomia bytu, istnienie bytu osobowego, wolność decyzji ludzkich...* itd. (s. 227).

Na koniec wreszcie trzeba powiedzieć, że filozofia ma istotne znaczenie egzystencjalne dla życia człowieka. „Eros”, jaki tkwi w filozofii, prowadzi człowieka ku wyższemu i głębszemu poznaniu, *jak mówi Platon do „jego własnego domu”*, a jak mówi autor – *przyczynia się w znaczący sposób do rozwoju organów duchowych [człowieka – dop. R.M.] niezbędnych do życia prawdziwie głębokiego, pełnego i religijnego* (s. 227). *Filozofia ujmuje każdy przedmiot w jego odniesieniu do punktu ogniskowego rzeczywistości, widzi go w jego funkcji odwzorowania Boga* (s. 186), jej spojrzenie poznawcze nie biegnie wszędy, lecz w głąb.

Wypowiedzi o charakterze metafizycznym von Hildebranda, które wyżej przytoczono, wykazują, że w przeciwieństwie do nauki filozofia raczej dystansuje się od poznania pośredniego, od rozumowań, szczególnie od wnioskowania, które posiada małą rangę w dochodzeniu do prawd filozoficznych. Rośnie natomiast

rola doświadczenia jako poznania bezpośredniego. Von Hildebrand ze swoim naciskiem na poznanie prawd apriorycznych jest niewątpliwie przedstawicielem esencjalizmu. Wymiar egzystencjalny świata, aczkolwiek nieobojętny dla filozofii, ma jednak znaczenie drugorzędne. Metoda fenomenologiczna ukierunkowana jest na poznanie apriorycznych stanów rzeczy, zakotwiczonych w istotach bytu. Aspekt egzystencjalny tych istot jest drugorzędny.

2. Filozoficzne aspekty logiki

W przeciwieństwie do nauk szczegółowych, które wychodzą od obserwacji i stosują wnioskowanie indukcyjne, filozofii obce są schematy tego wnioskowania. Czy podobna sytuacja zachodzi, jeśli weźmie się pod uwagę schematy wnioskowania dedukcyjnego? Czy w oczach autora współczesna logika ma jakieś znaczenie w poznaniu filozoficznym? A jak widzi autor status logiki jako nauki, jej przedmiot, prawa (tautologie) logiczne? Czy logika dotyczy stanów apriorycznych, a jej prawa są ściśle konieczne czy konieczne tak jak prawa przyrodnicze? Recenzowana praca zawiera sporo wypowiedzi von Hildebranda, które pomimo że są nieco rozproszone w różnych rozdziałach pracy, tworzą spójny filozoficzny pogląd autora na jej fundamenty i jej stosowalność w filozofii.

Dyskusja kwestii filozoficznych logiki odbywa się w kontekście nauki o sędach i ich różnych odmian, tj. *a priori* i *a posteriori* oraz syntetyczne i analityczne. Pomimo ogólnie krytycznego nastawienia do filozofii transcendentalnej Kanta, autor uważa, że jego wielkim osiągnięciem było odkrycie różnicy między sędami analitycznymi i syntetycznymi, a w zestawieniu z wcześniejszym odróżnieniem sędów apriorycznych i aposteriorycznych ukazanie czterech możliwych typów sędów. Spośród nich sądy syntetyczne *a priori* były potraktowane jako specyficzna klasa sędów wyrażających kategorie przestrzeni i czasu ludzkiego doświadczenia, a przynależące odpowiednio do geometrii i arytmetyki. Kant jednak rozszerzył zbytnio kategorię sędów analitycznych, czyli tzw. tautologii, w których *orzeczenie zawarte jest w podmiocie*. W konsekwencji sądy uznane za **analityczne a priori** (tautologie) zostały rozszerzone na całą logikę (s. 94). Zawęził on z kolei zbiór sędów syntetycznych apriorycznych, uznając je za charakterystyczne dla matematyki, a wykluczył takowe z metafizyki, etyki i innych normatywnych działów filozofii.

Tymczasem w opinii autora o zasadach formułowanych przez logikę, np. o zasadzie sprzeczności, można powiedzieć wszystko, tylko nie to, że jest ona analityczna. O sędach analitycznych można oczywiście powiedzieć, że poza ich ugruntowaniem w zasadzie sprzeczności nie mają żadnej treści, ale z tego faktu nie wynika, że sama ta zasada jest beztreściowa. Gdyby była ona pusta treściowo, nie można by wykazać tautologiczności innych sędów analitycznych, jak choćby tego, że *każdy inteligentny człowiek jest inteligentny*. Autor uważa, że *zasada sprzeczno-*

ści nie jest analityczna, lecz jest raczej podstawą, pełną znaczenia prawdą dającą się zastosować do bytu i orzekającą o nim ważny fakt (s. 96).

Podobnie jak sądy analityczne, tak i sądy aprioryczne zostały błędnie zinterpretowane przez Kanta. Ich niezależność od doświadczenia została tak zrozumiana, że nie tylko abstrahuje się w nich od empirii, ale od wszelkich stanów rzeczy. Tymczasem autor uważa, że niezależność od doświadczenia trzeba rozumieć inaczej, nie jako brak zależności od wszelkiego doświadczenia, ale jako brak konstatacji realności i indukcji, która prowadzić ma do ogólnych sądów. Sądy aprioryczne podobnie jak aposterioryczne ujmują bytowe stany rzeczy. Dlatego w przypadku wydawania sądów syntetycznych *a priori*, tak jak i syntetycznych *a posteriori*, podmiot powinien kontemplować właściwy byt, wychodząc poza rzeczywistość jedynie samych sądów i czysto logiczną „poprawność” (s. 95). Ale odkrycia filozoficzne, w tym i odkrycie zasad logiki, nie są dane jedynie w doświadczeniu filozoficznym. Są one bowiem dane także w doświadczeniu przedfilozoficznym, chociaż w inny sposób. W doświadczeniu filozoficznym dane są *prise de conscience* stanów rzeczy, które – tak czy inaczej – uprzednio znamy i zakładamy w naszych rozumowaniach. Odkrycie przez Arystotelesa istoty reguł wnioskowania nie oznacza, że wcześniej ludzie ich nie znali, znali jednak *implicite*, a nie *explicite* i nie stosowali w swoich rozumowaniach w sposób wyraźny (s. 95). Odkrycie zasady sprzeczności pomimo tego, że uprzednio było jakoś znane, nie umniejsza zasług Arystotelesa. Przeciwnie – ich bliskość utrudnia ich poznanie, stąd potrzeba wgłębienia się w byt i potrzeba analizy filozoficznej. Zdaniem autora dojście do *prise de conscience*, które w życiu codziennym jest przyjmowane jako zrozumiałe samo przez się, jest szczególnie trudną sprawą (s. 139). Zasady logiki przez wydobywanie ich na światło dzienne stają się oczywiste, ale w żadnym razie nie umniejsza to ani ich wartości, ani nie deprecjonuje pracy logika czy ogólnie filozofa, który je ujawnił.

Otóż w logice odkrywa się istotne stany rzeczy bytów, ale nie wszystkich bytów, lecz jedynie myślnych (pojęć, sądów). To, że uprzednio są one już zapoznane, nie sprawia, że stają się one przez to samo aprioryczne. Ich aprioryczność wynika z poznania absolutnych, koniecznych, inteligibilnych stanów rzeczy. A skoro aprioryczność nie oznacza całkowitego zerwania z naocznością pewnych istotnych stanów rzeczy takich bytów jak pojęcia i sądy, to możemy mówić o dwóch rodzajach doświadczenia i pochodnie do tego o dwóch rozumieniach *a priori*. Jedno doświadczenie odnosi się do obserwacji jednostkowych realnych bytów i do indukcji, drugie do *otwarcia się na jakąś swoistość* bytu (s. 99). Jedno *a priori* niezależne od doświadczenia bytów jednostkowych, drugie *a priori* przeciwnie – doświadczenie swoistości bytu.

Dla uświadomienia sobie roli zasad logiki w budowie gmachu wiedzy, w tym naukowej, trzeba dokonać odróżnienia założeń teoriopoznawczych jakiejś nauki od tzw. warunków formalnych wstępnych doświadczenia, czyli *a priori*, któ-

re *nota bene* u Kanta zostały pomieszane. Te pierwsze oznaczają nie więcej jak to, że pewne stany rzeczy służą za podstawę do dalszego poznania. Odróżnienie bardziej i mniej ogólnych stanów rzeczy jest odzwierciedleniem struktury bytu. Z założeniami teoriopoznawczymi łączy się rozróżnienie aspektu materialnego i formalnego. Ten ostatni widoczny jest w przypadku zależności zachodzących między naukami, np. *dla arytmetyki wstępnymi warunkami formalnymi są twierdzenia logiki, dla fizyki są nimi twierdzenia matematyki* (s. 103). Tak więc aspekt formalny i materialny stanów rzeczy ma charakter względny, a wyrażenie „formalny” oznacza *funkcję stanu rzeczy lub przedmiotu w odniesieniu do innego sądu* (s. 103). Sądy (prawa) logiki same w sobie, np. zasada sprzeczności, są prawdami materialnymi, a formalnymi są one w odniesieniu do wszystkich innych dziedzin poznania, także i dla ontologii, pomimo zbieżności zasady sprzeczności z zasadą ontologiczną. Charakter formalny zasady sprzeczności w stosunku do nauk bierze się z tego, że *nie opiera się na specyficznej naturze przedmiotów tworzących w danym przypadku temat, lecz na treści bytu*, która dla wszystkich obszarów bytowych nauk jest *milcząco przyjmowanym założeniem* (s. 103).

Trzeba zauważyć, że powyższe wypowiedzi von Hildebranda znaczą jedynie tyle, że prawa logiki ujmują nie jakąś prawdę formalną, lecz prawdy materialne, podobnie jak inne nauki. Najbliżej stoi ona ontologii, wskazuje na analogiczność zasad, np. sprzeczności, choć pierwszeństwo należy się tutaj logice. Materialna prawdziwość zasad logiki ma ugruntowanie w bycie, gdyż ujmują one najbardziej ogólne stany rzeczy, a ich formalność polega na tym, że ujęcia te stanowią założenia wszystkich innych nauk. Wyjaśnienia wymaga jednak, co w istocie jest przedmiotem logiki. Wydaje się, że aprioryczne stany rzeczy stwierdzane w logice dotyczą wszelkiego bytu, jeśli zaś wchodzi się na obszar zastosowań logiki, to jest nim nie wszelki byt, ale jedynie byt myślny.

Autor dostrzega analogiczność zasad logiki i ontologii, chociaż nie wskazuje, na czym polegałby różnica w aspekcie materialnej prawdy tych nauk, poza tym, że w aspekcie formalnym logika poprzedza ontologię. Stany rzeczy, o jakich mowa w logice, nie są jednak zakotwiczone w bycie realnym, jednostkowym ani też w bytach fikcyjnych, tylko w tzw. *entia rationis*, czyli bytach myślnych, takich jak pojęcie i sąd. Stany rzeczy ujmowane przez logikę zakotwiczone są w istocie sądu i z tej racji są one konieczne i inteligibilne, można je uchwycić z absolutną pewnością (s. 124). Jednakże zdaniem autora pogląd ten nie generuje koncepcji dwóch światów: realnego, złożonego z konkretów i idealnego, złożonego z ogólnych, koniecznych i wysoce inteligibilnych istności (s. 125). Przyznając jednak, że związek pomiędzy bytem indywidualnym (realnym) i istotami będącymi istnościami koniecznymi i inteligibilnymi (idealnym) jest „bardzo głęboki i ścisły”, w zasadzie przystaje na taką koncepcję. Dalej autor próbuje tłumaczyć, na czym polega ten związek, ale czyni to w zasadzie dla liczb naturalnych i barw, które *nie są wykluczone ze świata realnego*. Można powiedzieć, że ich realność właściwie wkracza

w świat realny, ale *nie posiadają tego modusu bycia, jak substancje i przypadłości* (s. 126). Jeśli chodzi o sądy, które są domeną logiki, a więc istności, o których orzeka się prawdę, to otwarcie przyznaje, że są one idealne w negatywnym znaczeniu, czyli właściwie idealne (s. 126). Poglądy von Hildebranda w tej sprawie przypominają poniekąd scholastyczną naukę o intencjach wtórych głoszoną przez Jana od św. Tomasza, co odróżnia je od platonizmu logicznego w kwestii przedmiotu, z drugiej strony przypominanie, że zasady logiki ujmują aprioryczne stany rzeczy autonomicznych swoistości (istot), wpycha je nieubłaganie w objęcia platoników.

Von Hildebrand nie wskazuje wyraźnie, jak materialna prawdziwość zasad logiki ma się do logicznych schematów wnioskowania dedukcyjnego. Zdaje się jednak przyznawać pierwszeństwo logice *docens* nad logiką *utens*, czyli pierwszeństwo logiki w postaci tez nad logiką schematów czy reguł wnioskowania dedukcyjnego. O samych rozumowaniach (wnioskowaniu) dedukcyjnych wypowiada się w kontekście omawiania rodzajów konieczności. Uważa, że dedukcją rządzi konieczność formalna, odnosi się ona tylko do stosunku rodzaju lub gatunku do przypadku jednostkowego i do niego się ogranicza (s. 82). Ten rodzaj konieczności jest podstawą procesu myślowego, który odbywa się w każdej dedukcji. Bardziej jednak pierwotna, fundamentalna, wewnętrzna, a zarazem aprioryczna jest konieczność strukturalna, będąca podstawą konieczności formalnej (s. 126). Poczucie inteligibilności i racjonalności wniosków dedukcyjnych, otrzymanych z określonych przesłanek, gwarantowana przez konieczność formalną, nie jest szczytem inteligibilności i racjonalności. Na ogół pewną formę racjonalności – w przypadku wyciągania konkluzji jest to racjonalność formalna – miesza się z samym źródłem inteligibilności i racjonalności, utożsamiając formę inteligibilności i racjonalności z samą inteligibilnością i racjonalnością (s. 140). To samo źródło racjonalności, czyli inteligibilność istotności koniecznych, staje się *ratio* dla racjonalności wnioskowania. Te inteligibilne źródła, z których czerpie myślenie dedukcyjne, są *istotowymi stanami rzeczy logiki* (s. 141).

Zasady logiki nie tylko są konieczne, ale także obiektywne, tj. niezależne od umysłu podmiotu poznającego i od wszelkiego umysłu, gdyż stanom rzeczy ujmowanym przez filozofa, w tym logika, przysługuje autonomiczne istnienie niezależne od tego, czy wiemy o nich czy nie (s. 153). Autor zdaje się jednak dopuszczać, że nawet pewna forma zależności od umysłu nie może przekreślić obiektywizmu. W ten sposób jednak reinterpretacji ulega samo pojęcie subiektywności. Zauważa częste mieszanie pozytywnego ontologicznego i pejoratywnego teoriopoznawczego sensu subiektywności. W pierwszym oznacza ona pewne stany świadomości jak radość, przesiedzenie itp., które są przecież realne, a nawet, jak mówi autor: *są bardziej metafizyczne niż kamienie i procesy w materialnym kosmosie* (s. 156). W drugim pejoratywnym i pobocznym odnosi się do „niższej” teoriopoznawczej rangi czegoś, co nie jest naprawdę realne, np. wyśniony dom, fikcyjne miasto itp. Po tych wyjaśnieniach łatwo zauważyć, że obiektywność zasad logiki oznacza, że

wyklucza ona subiektywność teoriopoznawczą, ale nie pozostaje ona w sprzeczności z subiektywnością ontologiczną.

Autor nie przecenia dedukcji jako metody dochodzenia do prawdy. Poznanie uzyskane poprzez dedukcję jest mniej racjonalne ze względu na same przesłanki. Przedmiot, o którym mowa we wniosku, jest adekwatnie poznany, o ile same przesłanki go ujmują adekwatnie. Wadą dedukcji jest jej nieintuicyjny charakter, zbliżający ją do przeświadczenia, a oddalający od spostrzeżenia i wyobrażenia. Tylko bowiem w tych ostatnich aktach poznawczych przedmiot odsłania się w całej swojej istocie. W dedukcji brak samoobecnej prezentacji przedmiotu, która informuje bezpośrednio o istnieniu przedmiotu i jego swoistości (s. 174). Tyle o samej dedukcji i jej wartości poznawczej.

W kontekście zastosowań dedukcji w filozofii autor wskazuje na dalsze niedoskonałości dedukcji w stosunku do poznania bezpośredniego. Po pierwsze nie wszystkie stany rzeczy da się wydedukować. Złożenia bytowe z elementów subontycznych, np. substancja – przypadłości, stanów rzeczy, takich jak: nierozciągłość stanów psychicznych, różnic między przyczyną sprawczą i celową itp. nie da się wydedukować z innych ani też otrzymać poprzez indukcję, ale ukazać w drodze bezpośredniego oglądu, czy inaczej mówiąc – poprzez *intuicyjne uobecnienie* (s. 210). Von Hildebrand otwarcie przyznaje, że *dedukcja odgrywa w filozofii podrzędną rolę, nie tylko w sensie ilościowym, czyli liczby przeprowadzanych wnioskowań, celem uzyskania ważnych tez, lecz także i jakościowym, czyli co do swego znaczenia. Ale nawet wówczas, gdy jest ona stosowana, np. gdy wnioskujemy na podstawie realnych stanów rzeczy o fundamentalnym fakcie istnienia Boga*, wyprawdanie sądu egzystencjalnego odbywa się przy wsparciu intuicji; odkrywany to, co stanowi *nerw wnioskowania i odnoszącą się do istotności przesłankę, mianowicie przygodność realnie istniejących rzeczy* (s. 210). Wniosku takiego nie można otrzymać przez wnioskowanie indukcyjne, nie wychodzi się tutaj od wielu obserwacji, które decydują o stopniu pewności wniosku, lecz do konkluzji wnioskowania dedukcyjnego dochodzi się na podstawie związku istotowego (s. 149), związku między przygodnością bytu realnego a koniecznością istnienia bytu doskonałego. Zdaniem autora można ustalić ogólną regułę: *dedukcyjne poznanie filozoficzne nie może oznaczać nigdy formalizacji*, tj. rezygnacji z intuicyjnego kontaktu z przedmiotem i posługiwania się w czysto formalny sposób przesłankami (s. 210). Postępowanie na wzór matematyczny (*more geometrio*), gdzie ideałem jest formalizacja w filozofii, powoduje, że poznanie filozoficzne staje się *sterylne i bezpłodne* (s. 211). Stosując dedukcję w filozofii, należy zawsze utrzymać żywy, konkretny kontakt z bytem (s. 210). Wartość dedukcji zatem w dochodzeniu do prawd filozoficznych lub ich odkrywaniu nie jest zbyt duża.

Nieco inaczej przedstawia się sytuacja, gdy filozof chce prezentować poznane prawdy filozoficzne. Tutaj korzyści z dedukcji są większe. Filozof prawdy fi-

lozoficzne powinien przedstawiać w sposób na tyle jasny, by było one oczywiste, w przeciwnym przypadku powinien je dowodzić, jak mówi autor w *ściślej dedukcji* (s. 140). Ostatnie słowo co do znaczenia dedukcji stanowi stwierdzenie von Hildebranda, że prawdziwa i autentyczna filozofia wymaga trwałego, najbardziej intymnego kontaktu z rzeczywistością (s. 193), czego nie zagwarantuje dedukcja stosowana w sposób czysto formalny.

Z przeprowadzonej prezentacji tez von Hildebranda wyłania się obraz logiki jako nauki bliskiej ontologii, a więc filozoficznej. Jej odrębność i pierwszeństwo wynika stąd, że dla niego jej przedmiot zgodnie z tradycyjnym ujęciem stanowią pojęcia i sądy. Zasady logiki nie są jednak analitycznymi, beztreściowymi tautologiami, tak jak ujmuje je współczesna filozofia logiki nawiązująca do Wittgensteina. Prawdy logiki są prawdami materialnymi, stwierdzającymi konieczne, wysoce inteligibilne i obiektywne stany rzeczy istności. Pomimo takich deklaracji wynikających z pozycji esencjalistycznych, filozofii logiki, choć została zarysowana tylko fragmentarycznie, trudno zakwalifikować do platonizmu. Mimo fenomenologicznej proweniencji jego filozofii widać dużą zbieżność do nauki o intencjach.

Zakończenie

Recenzowana praca D. von Hildebranda ma na celu rehabilitację filozofii. Sytuacja filozofii od czasu jej oryginalnego wydania niewiele się zmieniła. Wydaje się, że w ostatnim dziesięcioleciu kryzys filozofii jeszcze bardziej się pogłębił. Wiąże się to niewątpliwie z kryzysem humanistyki jako takiej, z którą filozofia jest na ogół identyfikowana. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że kryzys filozofii, o który może chodzić autorowi, jest bardziej kryzysem filozofii we współczesnej kulturze i społeczeństwie, co ujawnia się choćby poprzez redukcję znaczenia filozofii w edukacji, zwłaszcza na poziomie szkoły wyższej. O kryzysie w nauczaniu uniwersyteckim filozofii pisze w ostatnich latach sporo Martha Nussbaum. Praca von Hildebranda ukazuje filozofię jako naukę fundamentalną dla całego gmachu wiedzy, naukę pierwszą, która daje podstawy dla wszystkich nauk, zarówno ścisłych, jak i humanistycznych.

Praca autora jest wyraźnym ukłonem w kierunku rehabilitacji doświadczenia w filozofii jako źródła wiedzy filozoficznej. Pojęcie doświadczenia w rozumieniu von Hildebranda wykracza poza jego standardowe pozytywistyczne rozumienie. Von Hildebrand pozostał wiernym tradycji fenomenologicznej, ale widać w pracy pozytywne nastawienie do filozofii zarówno metafizycznej, jak i do normatywnego charakteru jej istotnych działów. Autor sporo miejsca poświęcił zagadnieniom metafizycznym. Można tutaj mówić nawet o zarysie hildebrandowskiej koncepcji filozofii.

Recenzowana praca napisana jest przystępnie, w czym nie mała zasługa zapewne samych tłumaczy. Pod względem translacyjnym i redakcyjnym trudno doszukać się jakichś braków czy usterek. Recepcja pracy nie jest jednak łatwa. Żargon wzięty z fenomenologii, używanie języka potocznego tylko wzbogaconego terminologią techniczną, a ponadto literackich środków wyrazu (metafor, porównań), które zapewne mają lepiej oddać intencje autora, nie ułatwiają wcale zrozumienia. Jednakże wizja filozofii jako poznania autentycznego i nieskażonego nastawieniem pragmatycznym do rzeczywistości, połączonego z obietnicą zanurzenia się w kontemplacji, która prowadzi do „zaślubin mistycznych” z bytem, jest pociągająca. Filozofia jest domeną „logosu”, ale drzemie w niej także wszechpotężny „eros”, zapalający wolę do komunii z Bytem Najwyższym, stąd też filozofia ze wszelkich płynących z obcowania z nią pożytków przede wszystkim toruje drogę religii. Filozofia nie jest domeną każdego – praca na polu filozofii wymaga specyficznych kompetencji i klasycznej umysłowości, ale jest ona przeznaczona dla każdego, gdyż jej wyniki wpływają na całokształt życia społecznego.

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

RECENZJA PROJEKTU PROGRAMU EDUKACYJNEGO EDUMAGICA

THE REVIEW OF AN EDUCATIONAL PROJECT „EDUMAGICA”

23 listopada 2016 roku miałem okazję uczestniczyć w pokazie projektu programu edukacyjnego EduMagica, który został zorganizowany w bydgoskim Multikinie. Organizatorzy zadbali, aby pokaz dla przedstawicieli środowiska oświatowego (pracowników Kuratorium Oświaty, Wydziału Edukacji i Sportu Urzędu Miasta Bydgoszczy, przedstawicieli władz oświatowych ościennych gmin, dyrektorów szkół, pracowników placówek doskonalenia nauczycieli, nauczycieli akademickich, a przede wszystkim nauczycieli) był zorganizowany w trakcie spotkania z grupą ok. 300 dzieci. W pokazie udział wzięli uczniowie bydgoskich przedszkoli i szkół podstawowych. W trakcie blisko 1,5-godzinnego pokazu uczestnicy zostali zapoznani z założeniami programu oraz mogli na żywo zaobserwować, jak na program EduMagica reagują dzieci w trakcie realizacji interaktywnych zajęć.

Najważniejszym zadaniem edukacji szkolnej jest przygotowanie młodego człowieka do aktywnego udziału w życiu społecznym. Autorzy projektu EduMagica przygotowali nowatorski środek komunikacji, który rozwija wrażliwość moralną, emocjonalną. Film umożliwia przeniesienie się do dowolnego świata, poznanie bohaterów i zjawisk, do których na co dzień dziecko nie ma dostępu. Młody widz posiada niezwykłą wrażliwość na nowe bodźce emocjonalne, wizualne i słuchowe, a interesujący obraz filmowy doskonale kształtuje tę wrażliwość i rozwija wyobraźnię. Dlatego właśnie do swojego projektu autorzy zdecydowali się wybrać kino. Kino to wyjątkowo przyjazna przestrzeń, doskonała do przeżywania głębokich emocji, wrażeń, sztuki i wszelkiego zaciekawienia światem. Stworzone wyjątkowe animowane postacie rozmawiające na żywo z widzami pozwalają widzom doświadczyć wyjątkowych emocji wejścia w interakcję z historią, która dzieje się na ekranie. Mając na uwadze powyższe, powstał nowy projekt edukacyjny, który młodym widzom w fascynujący sposób, wykorzystując magię nowoczesnych technologii audiowizualnych, będzie przybliżał różne zagadnienia przyrodnicze, geograficzne, ekologiczne i naukowe.

Komputerowo wygenerowany żółwik Tomek „rozmawia” z uczestnikami wydarzenia, dzięki temu, iż aktor sterujący postacią odgrywa rolę na żywo. To połączenie zaawansowanej grafiki komputerowej, animacji, ciekawego scenariusza i aktorskiej improwizacji pozwala wziąć udział w nowym, fascynującym doświadczeniu. Dzięki tej technologii dzieci przestają być biernymi obserwatorami i aktywnie uczestniczą w zabawie. Wyruszają z żółwikiem Tomkiem w fascynującą podróż, płynąc po Polsce z nurtem Wisły. Podróżnicy spotkają kilka zwierząt typowych dla fauny Polski, zwiedzają miasta nad Wisłą, poznają kilka ciekawostek historycznych. Dowiadują się, skąd bierze się woda, dlaczego nie wolno jej zanieczyszczać i co to jest dorzecze. Dzieci mogą rozmawiać z postacią i wpływać na to, co dzieje się na ekranie dzięki lektorowi znajdującemu się w kabinie mieszczącej się na sali kinowej, w której są dzieci.

Przebieg pokazu

Jak już wspomniano, głównym bohaterem interaktywnej projekcji filmowej jest żółwik Tom Turtle (Tomek). Jest on wielkim podróżnikiem, zwiedził niejedną już kraj i przyplłynął teraz do Polski, aby sprawdzić, jakie ciekawe miejsca i tajemnice kryje. Tak właśnie zaczyna się fabuła animacji, której świadkami są uczestniczące w pokazie dzieci. Tomek po popisowym skoku ze spadochronu ląduje w Wiśle i decyduje się na dopłynięcie do samego Bałtyku. Po drodze zwiedza miasta leżące nad Wisłą: Kraków, Warszawę, Toruń i Gdańsk.

Tomek za pomocą wirtualnej encyklopedii EduMagica prezentuje zdjęcia i ciekawostki z miast, przez które przepływa. Swoją przygodę rozpoczyna w Krakowie. Tam przedstawia dzieciom kolejno: legendę o smoku wawelskim, Wawel – siedzibę królów, rynek wraz z kościołem Mariackim i ołtarzem Wita Stwosza, wieżę ratuszową i rozpoznawalny przez wszystkich hejnał, sukiennice i przepiękne uliczki, z których słynie Kraków.

Żółwik wskakując do Wisły i kontynuując swoją podróż, postanawia porozmawiać z dziećmi o rzece i o tym, czym są: źródła, dopływy, wodospady, brzegi. Dla większego utrwalenia prezentuje dzieciom mapę Polski ze wszystkimi rzekami i postanawia pobawić się z dziećmi w grę „Memory”, która polega na odgadywaniu ukrytych obrazków i nazywaniu zwierząt, które się pod nimi kryją. Tomek postanawia sprawdzić, czy dzieci rozpoznają następujące zwierzęta: płotkę, raka, szczupaka, bobra, zaskronca, łabędzia. Uczestnicy zajęć muszą znać się na kierunkach geograficznych, dlatego też po udanym quizie Tomek postanawia sprawdzić, na ile uczniowie znają się na kierunkach geograficznych. Kolejną ważną informacją, jaką muszą poznać, jest różnorodność krajobrazów w Polsce (krajobraz wyżynny, krajobraz nizinny, krajobraz górski, krajobraz nadmorski). Po ich przedstawieniu odbywa się quiz, w którym dzieci muszą nazwać krajobraz na podstawie zdjęcia, jakie właśnie widzą.

Po quizie Tomek wraz z dziećmi ruszają dalej, a ich kolejnym przystankiem jest Warszawa. W stolicy Tomek przedstawia: legendę o Warsie i Sawie, bazyliiszkę i złotej kacze, stolicę w okresie II wojny światowej, stare miasto, Zamek Królewski, pałac w Wilanowie, Pałac Prezydencki, Pałac Kultury i Nauki, Kompleks Budynków Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Stadion Narodowy, Teatr Wielki.

Po wizycie w stolicy żółw Tomek ma ochotę zboczyć trochę z trasy, udaje się do krainy wielkich i pięknych jezior mazurskich. Tam wsiada do jeepa, jeździ krętymi mazurskimi drogami. Hamuje przed małym jeżykiem, który przechodzi przez drogę. Wysiada, podgląda sarenki i udaje się nad jezioro. Z tej części projekcji uczestnicy dowiadują się m.in.: jak ważne jest bezpieczeństwo nad jeziorem i że wolno pływać tylko na strzeżonych kąpieliskach i pod opieką osoby dorosłej oraz jak ważny jest numer ratunkowy 112.

Po przygodzie na Mazurach Tomek postanawia przedstawić dzieciom film, który pokazuje, jak wygląda obieg wody w przyrodzie. Dzięki temu dzieci dowiadują się, jak ważna dla wszystkich jest woda.

Po materiale edukacyjnym na temat obiegu wody przychodzi czas na odwiedzenie Torunia. Tam żółw prezentuje: rynek, kościoły, Krzywą Wieżę, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, toruńskie pierniki, planetarium. Tomek opowiada dzieciom o samym Mikołaju Koperniku i o tym, jakiego odkrycia dokonał polski uczonec, przy okazji żółwik sprawdza znajomość kontynentów wśród dzieci.

Po udanej misji pojawia się moduł, w którym Tomuś i EduMagica przedstawiają, jakie skutki niesie wyrzucanie śmieci do wody i że nie można tego robić pod żadnym pozorem. Prezentowane są dość drastyczne (jak dla dzieci) zdjęcia: żółwia wrośniętego w folię po czteropakach piwa, żółwia z pyszczkiem zaplątanym w folię, bociana zaplątanego w reklamówkę.

Ostatnim przystankiem na mapie podróży żółwia jest miasto Gdańsk. Tam Tomek przedstawia widzom: port, stare miasto z Fontanną Neptuna oraz największe zoo w Polsce.

Na zakończenie żółw zaprasza swoją przyjaciółkę, małą ośmiorniczkę Matyldę, aby ta zrobiła dzieciom pamiątkowe zdjęcie ze spotkania. Tomek na koniec organizuje jeszcze wielki quiz, który ma sprawdzić wiedzę dzieci dotyczącą poznanych podczas show tematów.

Zalety programu

Autorzy projektu wykazują liczne zalety narzędzia edukacyjnego, jakim jest EduMagica, wskazując jego zastosowanie w kontekście obowiązującej podstawy programowej. Niewątpliwie do zalet (w kontekście podstawy programowej) zaliczyć można:

- udział dzieci w projekcie rozwija ich predyspozycje i zdolności poznawcze;
- uczeń kształtuje swój pozytywny stosunek do nauki oraz rozwija ciekawość w poznawaniu otaczającego go świata i w dążeniu do prawdy;
- uczeń potrafi odróżnić, co jest dobre, a co złe w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi; wie, że warto być odważnym, mądrym i pomagać potrzebującym; wie, że nie należy kłamać lub zatajać prawdy;
- uczeń zna zagrożenia ze strony ludzi; wie, do kogo i w jaki sposób należy się zwrócić o pomoc;
- uczeń wie, gdzie można bezpiecznie organizować zabawy, a gdzie nie można i dlaczego;
- uczeń nazywa obiekty w najbliższym otoczeniu;
- rozumie sens kodowania oraz dekodowania informacji; odczytuje uproszczone rysunki, piktogramy, znaki informacyjne i napisy;
- uczeń wie, że należy segregować śmieci; rozumie sens stosowania opakowań ekologicznych;
- uczeń wie, że należy oszczędzać wodę; wie, jakie znaczenie ma woda w życiu człowieka, roślin i zwierząt;
- uczeń zna zagrożenia ze strony zwierząt i wie, jak zachować się w sytuacji zagrożenia;
- uczeń zna zagrożenia dla środowiska przyrodniczego ze strony człowieka, chroni przyrodę; nie śmieci, szanuje rośliny, zachowuje ciszę w parku i w lesie, pomaga zwierzętom przetrwać zimę i upalne lato;
- uczeń wie, jaki pożytek przynoszą zwierzęta środowisku;
- uczeń nazywa charakterystyczne elementy typowych krajobrazów Polski – nadmorskiego, nizinnego, górskiego.

Po projekcji nauczyciele otrzymują dla każdego dziecka książeczki zawierające zadania edukacyjne dla dzieci powiązane tematycznie z projekcją oraz scenariusz zajęć utrwalających do realizacji w szkole.

Autorzy projektu zwracają uwagę na fakt, że jest to innowacyjna metoda pracy z uczniem. Sądzę, że określenie innowacji stanowi tu nadużycie. Rzeczywiście jest to ciekawa propozycja, zaprezentowanie zjawisk z innej – oryginalnej perspektywy, odwołanie się do emocji i przeżyć dzieci. Jednak zdecydowanie mało angażuje się uczniów w przebieg zajęć, gdyż jest to forma „masowa”, gdzie nie może być mowy o indywidualizacji procesu nauczania. Należy podkreślić, że tworzenie edukacyjnych narzędzi IT (w tym przypadku interaktywnej animacji) jest koniecznością, bowiem pozwala ono „mówić do uczniów ich językiem”. Współczesna dydaktyka bardziej natomiast skłania się ku narzędziom mobilnym, a więc nauczaniu z wykorzystaniem tabletów czy smartfonów. W tym przedsięwzięciu jednak zawsze niezbędny będzie nauczyciel-lektor.

Zastrzeżenia do programu

W trakcie uczestniczenia w pokazie jako obserwator zwróciłem uwagę na kilka istotnych kwestii:

1. W projekcji wymieszano podstawy programowe dla wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej. Zaobserwowałem kilkanaście sytuacji, w których młodsze dzieci nie nadały za tym, co działo się na ekranie – z uwagi chociażby na trudność w doborze pojęć w wypowiedzi lektora – jak również sytuacje, w których żywo reagowały młodsze grupy uczestników przy jednoczesnym znużeniu starszych grup dzieci (tam język wypowiedzi był czasami wręcz infantylny).
2. Czas trwania projekcji był niedostosowany do dzieci przedszkolnych. O ile 1,5 godz. dla dzieci z klas I–III szkoły podstawowej jest do przyjęcia, o tyle skupienie uwagi 5–6-latków na jeden rzecz przez 90 minut wydaje się wręcz nierealne.
3. W zaprezentowanej animacji dostrzegłem kilka błędów metodycznych:
 - Cyferki „3” i „8” zostały odwrócone „do góry nogami”, przez co „małe kółko” było na dole, a „duże kółko” u góry. Dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, gdzie kształtowana jest umiejętność pisania, fundamentalne znaczenie ma jej poprawność.
 - Na ekranie pojawił się kompas, na którym kierunki geograficzne były oznaczone jedynie w języku angielskim (N – *north*, S – *south*, E – *east*, W – *west*). Zabrakło tłumaczenia na język polski. Autorzy programu zapomnieli, że dzieci 6-letnie nie posiadają jeszcze takiego zasobu słów oraz nie potrafią czytać w języku angielskim.
 - Opowiadana była legenda o smoku wawelskim, w trakcie której użyto kilku niezrozumiałych dla dzieci określeń (np. „reakcja chemiczna siarki”).
4. Nie obyło się także bez błędów merytorycznych. W momencie charakterystyki miasta Warszawy lektor powiedział: *budynek, w którym mieszczą się Sejm i parlament*. Należy zauważyć, że Sejm jest częścią parlamentu (obok Senatu). Wypowiedź zatem powinna brzmieć: *budynek w którym mieszczą się Sejm i Senat* lub *budynek, w którym mieści się parlament*.
5. W trakcie projekcji nie zabrakło również „wypadków technicznych”. W pewnym momencie zanikł głos, a cała sala mogła usłyszeć lektora schowanego w kabynie znajdującej się w narożniku sali kinowej. Na szczęście dzieci nie zorientowały się, że głos sympatycznego żółwika dochodzi z kabiny.
6. Nie rozumiem także, dlaczego autorzy projektu, prezentując Polskę przez pryzmat szlaku Wisły, zdecydowali się na cztery miasta: Kraków, Warszawę, Toruń i Gdańsk, pomijając tym samym Bydgoszcz, miasto zdecydowanie większe

od Torunia, równie bogate w zabytki, tradycje i historię. Jest to tym bardziej zdumiewające, że pokaz odbywał się w Bydgoszczy, dla uczniów z Bydgoszczy i okolic, a brakiem tym dyskredytował ich region.

Konkluzja

Sam projekt programu nie jest niczym innowacyjnym, gdyż niezwykle podobny projekt realizowało już kilka lat temu Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy z Torunia; wówczas zamiast żółwia wystąpił delfin. To jednak kolejna na liście rozwiązań metodycznych propozycja dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie nauczania. Umożliwia bowiem kreatywną realizację wybranych zagadnień z podstawy programowej z zakresu: edukacji polonistycznej, muzycznej, plastycznej, społecznej, przyrodniczej, matematycznej, technicznej, a nawet etyki.

Autorom udało się stworzyć animację, która z pewnością szybciej i trafniej dotrze do przekonania dzieci niż klasyczne zajęcia szkolne. W dobie rozwijającej się technologii IT wykorzystanie do nauczania animacji, a więc połączenie zabawy z nauką, dedykowane najmłodszym, wydaje się właściwym kierunkiem, który jednak powinien wspierać zajęcia tradycyjne, a nie je zastępować.

Niewątpliwie minusem rozwiązania jest konieczność organizacji pokazu z wykorzystaniem zewnętrznej instytucji (co z drugiej strony wydaje się oczywiste, gdyż autorzy chcą na swojej pracy zarobić), co znacznie utrudni stałe wykorzystywanie EduMagica w dydaktyce szkolnej. Wyjście na zewnątrz to bowiem przedsięwzięcie zarówno logistyczne, jak i ekonomiczne, a pamiętać należy, że nie każdego z rodziców będzie stać, aby zapłacić 20 zł za pokaz, innym zaś z uwagi na zamieszkanie trudno będzie dojechać z małej szkoły do większego miasta z salą kinową.

W związku z powyższym należy stwierdzić, że wprowadzenie obecnie rozwiązania, jakie proponuje EduMagica, do standardu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest wręcz niemożliwe i to głównie ze względów technicznych, ale i finansowych.

Szczegółowe informacje o przedsięwzięciu dostępne są na stronie internetowej: www.edumagica.pl.

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

RAPORT O SYTUACJI EDUKACYJNEJ W SZKOŁACH PONADGIMNAZJALNYCH POWIATU CHOJNICKIEGO

REPORT ABOUT EDUCATIONAL SITUATION IN HIGH SCHOLLS IN THE CHOJNICE DISTRICT

Do opracowania niniejszego raportu wykorzystano:

- dokumenty dostarczone przez szkoły ponadgimnazjalne, dla których organem prowadzącym jest Powiat Chojnicki: statuty szkół, wewnętrzne systemy oceniania, przedmiotowe systemy oceniania, programy wychowawcze, programy profilaktyki, strategie rozwoju szkół, sprawozdania z pracy szkół,
- Strategię Rozwoju Województwa Pomorskiego do roku 2020 (Załącznik nr 1 do Uchwały nr 458/XXII/12 Sejmiku Województwa Pomorskiego z dnia 24 września 2012 roku w sprawie przyjęcia Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020),
- Roczny Plan Realizacji Regionalnego Programu Strategicznego w zakresie aktywności zawodowej i społecznej „Aktywni Pomorzanie” na rok 2016,
- Strategię Rozwoju Powiatu Chojnickiego do roku 2025, opracowaną w lipcu 2013 roku,
- dane statystyczne z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku,
- dane statystyczne z Kuratorium Oświaty w Gdańsku,
- dane informacyjno-statystyczne przekazane przez Wydział Edukacji i Sportu Starostwa Powiatowego w Chojnicach.

Założenia i metodologia opracowanej analizy

Punktem wyjścia do przygotowanej analizy pozyskanej dokumentacji było przygotowanie analizy SWOT. Najpierw zebrano mocne i słabe strony poszczegól-

gólnych szkół i placówek, których dokumentacja została objęta analizą. Następnie opracowano kompleksową analizę SWOT (z rozbiciem na mocne i słabe strony oraz szanse i zagrożenia). Uznano, że jest ona techniką analityczną najodpowiedniejszą do wykonania niniejszej analizy. Służy bowiem do porządkowania informacji, bywa stosowana we wszystkich obszarach planowania strategicznego jako uniwersalne narzędzie pierwszego etapu analizy strategicznej. Stosowana jest do analizy wewnętrznego i zewnętrznego środowiska danej organizacji (np. szkoły lub powiatu).

Uwagi dotyczące mocnych i słabych stron oraz generalnie jakości analizowanych dokumentów mają do pewnego stopnia subiektywny charakter. Przyczyną tego jest fakt, że analiza samego dokumentu, bez rzeczywistego kontekstu jego tworzenia, realizacji i monitoringu, może w mniejszym lub większym stopniu zniekształcać jego postrzeganie. Zawsze należy brać pod uwagę „czynnik ludzki”, który często ma duże znaczenie dla oceny rzeczywistej roli dokumentu strategicznego. Otrzymane do analizy dokumenty są niezwykle zróżnicowane, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, co znacznie utrudnia wyciągnięcie z nich syntetycznych wniosków i odniesienie do podstawowych założeń.

Przeprowadzony audyt dokumentacji wskazuje, że podstawowymi słabymi stronami analizowanych dokumentów są: ogólnikowość i wynikająca stąd niemożność poprawnego monitorowania strategii, brak analiz, redakcyjne braki warsztatowe (dokumenty są chaotyczne, nielogiczne, niejasne, źle się je czyta). Priorytety (jeśli są), cele i zadania często nie są ze sobą powiązane w jasny i logiczny sposób, toteż ich interpretacja jest często utrudniona bądź uniemożliwiona.

Najważniejszymi mocnymi stronami dokumentów strategicznych są: przejrzyste rozpisanie priorytetów, celów i zadań, dobrze przeprowadzona analiza, możliwość właściwego monitorowania realizacji oraz dobra redakcja całego dokumentu.

Podjęta została próba możliwie pełnej analizy otrzymanego materiału. Wobec braku jednoznacznych trendów wskazujących na schemat przygotowywanej analizy, wnioski z audytu dokumentów mają charakter pewnej spekulacji.

Poniżej zidentyfikowano i przedstawiono zapisy z wszystkich prześlędzonych dokumentów. Aby w miarę jednorodnie dokonać analizy otrzymanego materiału, postanowiono spróbować uzyskać odpowiedzi na 10 postawionych pytań:

1. Czy strategie rozwoju szkół i placówek odnoszą się do Strategii Rozwoju Powiatu Chojnickiego, Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego, Raportu Polska 2030, programów Ministerstwa Edukacji Narodowej i innych dokumentów zewnętrznych?
2. Czy w strategiach rozwoju szkół uwzględniono tendencje demograficzne i społeczno-ekonomiczne (np. zmniejszająca się liczba dzieci w wieku szkolnym, suburbanizacja, rozwarstwienie klasowe), a jeżeli tak, w jaki sposób?

3. Czy w strategiach rozwoju szkół uwzględniono zmiany na rynku pracy oraz zmianę popytu na pracowników z innymi niż dotychczasowymi kwalifikacjami, a jeżeli tak, w jaki sposób?
4. Czy w strategiach rozwoju szkół uwzględniono różnice poziomu szkół, w tym różnice w wynikach egzaminów zewnętrznych, liczby dzieci przypadających na jednego nauczyciela, liczebności klas, kwalifikacji nauczycieli oraz wyposażenia placówek i jakości infrastruktury?
5. Czy w strategiach rozwoju szkół uwzględniono sposób poprawy poziomu kadry nauczycielskiej i dyrektorów szkół? Czy strategie te wykraczają poza pomoc w osiągnięciu wyższych szczebli awansu zawodowego i wspominają o zdobyciu określonych kwalifikacji zawodowych?
6. Czy w strategiach rozwoju szkół uwzględniono dostęp do usług specjalnych przeznaczonych dla uczniów szczególnie uzdolnionych, niepełnosprawnych, trudnych lub należących do mniejszości narodowych i etnicznych?
7. Czy w strategiach rozwoju szkół uwzględniono konsultacje z rodzicami i społecznością lokalną? Czy w szczególności w planach przewidziano sposoby poprawy funkcjonowania rad szkolnych, rad rodziców, samorządów uczniowskich?
8. Czy w strategiach rozwoju szkół uwzględniono dostępność środków z funduszy unijnych i ich pozyskanie oraz innych środków zewnętrznych?
9. Czy w strategiach uwzględniono problematykę bezpieczeństwa i zdrowia uczniów w szkołach?
10. Czy w strategiach uwzględniono zagadnienia komputeryzacji i informatyzacji?

Wprowadzenie

Analizując sytuację edukacyjną powiatu chojnickiego nie sposób nie odnieść się do dwóch kluczowych dla tej materii dokumentów strategicznych: *Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego* oraz *Roczny Plan Realizacji Regionalnego Programu Strategicznego w zakresie aktywności zawodowej i społecznej „Aktywni Pomorzanie” na rok 2016*.

Jednym z 10 celów operacyjnych zapisanych w Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego jest „Efektywny system edukacji”. Jak zapisano w strategii, efektami osiągnięcia tego celu mają być m.in.:

- wyższa jakość kształcenia, głównie pod kątem nabywania kompetencji kluczowych, w tym społecznych oraz ułatwiających dostęp do rynku pracy;
- mniejsze wewnątrzregionalne zróżnicowania w zakresie luk kompetencyjnych wśród pomorskich uczniów;

- poprawa spójności kształcenia na poszczególnych etapach ścieżki edukacyjnej;
- rozwój systemowego wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (szczególnie uczniów zdolnych).

Powyższe zapisy znajdują także swoje odzwierciedlenie w Strategii Rozwoju Powiatu Chojnickiego, która jest powiązana ze Strategią Rozwoju Województwa Pomorskiego i wypełnia jej cele strategiczne.

Z kolei Roczny Plan Realizacji Regionalnego Programu Strategicznego w zakresie aktywności zawodowej i społecznej „Aktywni Pomorzanie” na rok 2016 zakłada m.in.:

- realizację badania „Barometr zawodów województwa pomorskiego”,
- monitoring lokalnych rynków pracy (przeprowadzenie badania w celu wyłonienia zawodów nadwyżkowych i deficytowych),
- organizację międzynarodowych rekrutacji oraz warsztatów nt. europejskiego rynku pracy i sposobów bezpiecznego i efektywnego poszukiwania pracy w ramach sieci EURES,
- prowadzenie działań wspierających doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkołach, m.in.: koordynacja pomorskiej sieci doradców zawodowych, upowszechnianie dobrych praktyk, diagnozowanie potrzeb w zakresie poradnictwa zawodowego,
- uruchomienie na poziomie regionalnym i powiatowym wsparcia szkół i placówek systemu oświaty w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego (powołanie regionalnego i lokalnych koordynatorów w ramach przedsięwzięcia strategicznego),
- uruchomienie oferty kształcenia ustawicznego dla nauczycieli,
- realizację kursów kwalifikacyjnych dla nauczycieli,
- przeprowadzenie cyklu szkoleń dot. kreatywnej pracy z podstawą programową w kontekście podnoszenia jakości pracy szkoły,
- realizację zadań związanych z podsumowaniem Roku Matematyki na Pomorzu,
- realizację zadań związanych z kształceniem kompetencji czytelniczych,
- realizację działań wzmacniających kompetencje nauczycieli w realizacji zadań służących przeciwdziałaniu przemocy, agresji oraz wykluczeniu społecznemu,
- realizację planu działań sieci liderów edukacji w ramach Pomorskiej Akademii Liderów Edukacji 2020 na rzecz dialogu o edukacji w regionie,

- realizację przedsięwzięcia zgodnie z Planem przedsięwzięcia strategicznego: Projekt pozakonkursowy DES „Programy motywacyjne dla uczniów pomorskich szkół zawodowych”,
- uruchomienie konkursów w ramach OP4, zgodnie harmonogramem konkursów („Infrastruktura ponadgimnazjalnych szkół zawodowych”),
- realizację zadań w ramach Erasmus+,
- cykl działań w ramach realizacji koncepcji doradztwa metodycznego dla nauczycieli przedmiotów zawodów unikatowych na lata 2014–2016,
- prowadzenie bazy dobrych praktyk nauczycielskich w zakresie rozwijania uzdolnień uczniów w obszarze nauk przyrodniczych i humanistycznych,
- kontynuację działań w ramach Programu wspierania edukacji uzdolnionych dzieci i młodzieży – mieszkańców województwa pomorskiego poprzez stypendia i nagrody Marszałka Województwa Pomorskiego,
- realizację zgodnie z Planami przedsięwzięć strategicznych: Projekt pozakonkursowy DES „Pomorski program pomocy stypendialnej”, Projekt pozakonkursowy DES „Zdolni z Pomorza”,
- realizację zadań zgodnie z Planem przedsięwzięcia strategicznego „Kompleksowe wsparcie szkół i placówek”,
- stworzenie bazy materiałów pomocnych uczniom w przygotowaniu się do udziału w konkursach przedmiotowych (edukacyjnych),
- stworzenie i upowszechnianie bazy elektronicznych materiałów przydatnych dyrektorom i nauczycielom we współpracy z rodzicami uczniów zdolnych,
- uruchamianie i obsługa internetowej platformy wymiany informacji,
- spotkania / seminaria / konferencje służące wymianie informacji i prezentacji wyników badań.

Większość z powyższych założeń realizacji Strategii Województwa Pomorskiego na rok 2016 wpisuje się w plany rozwoju szkół powiatu chojnickiego. Konieczne zatem jest włączanie się szkół (samodzielnie bądź za pośrednictwem organu prowadzącego) w realizowane na terenie województwa projekty, inicjatywy i przedsięwzięcia.

Wyniki egzaminu maturalnego

Egzaminy zewnętrzne stanowią istotny i niebagatelny element oceny jakości pracy szkoły. Zauważyć jednak należy, że na wyniki egzaminu duży wpływ mają czynniki indywidualne (uzdolnienia, frekwencja, dodatkowe zajęcia) oraz środowiskowe (sytuacja rodzinna i materialna, wykształcenie rodziców, dostęp do wiedzy). Dlatego wyniki muszą być analizowane z uwzględnieniem wskazanych wyżej czynników. Kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na poziom eg-

zaminów zewnętrznych w poszczególnych szkołach jest fakt, iż przy naborze do szkół niedostatecznie działają mechanizmy selekcyjne. Każda ze szkół co prawda posiada regulamin regulujący kryteria naboru, jednak zapisy wspomnianych regulaminów nie są dostatecznie wypełniane.

Analizie poddano wyniki egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2014/2015 w województwie pomorskim. Analiza dowodzi, że uczniowie powiatu chojnickiego zdali egzamin maturalny na poziomie średnim w stosunku do całego województwa pomorskiego (zdawalność w powiecie chojnickim 72%, przy najgorszym wyniku w województwie pomorskim – 58% i najlepszym w województwie pomorskim – 89%) oraz w stosunku zbliżonym do zdawalności w całym kraju (74%).

Poniżej zaprezentowano zestawienie tabelaryczne zdawalności egzaminu maturalnego za lata 2013–2015 wśród uczniów szkół powiatu chojnickiego w stosunku do średniej zdawalności uczniów w całym kraju. Z zestawienia widać, że zdawalność na przestrzeni trzech ostatnich lat spada, lecz jest to wskaźnik dotyczący nie tylko danej jednostki podziału terytorialnego, lecz całej Polski. Uczniowie szkół powiatu chojnickiego zdają egzamin maturalny na poziomie zbliżonym do poziomu uczniów w całym kraju. Odsetek zdających jest ok. 1,5% niższy w powiecie chojnickim niż ogółem w Polsce.

2015 – nowa formuła	powiat chojnicki	Polska
przystąpiło	654	
zdało	468	
zdało %	72%	80%

2015 – stara formuła	powiat chojnicki	Polska
przystąpiło	308	
zdało	211	
zdało %	69%	64%

2015 – zdało % – powiat Chojnice: 70,05%, Polska: 72%

2014	powiat chojnicki	Polska
przystąpiło	992	293 974
zdało	669	208 023
zdało %	67,44%	71%

2013	powiat chojnicki	Polska
przystąpiło	1078	314 485
zdało	806	255 057
zdało %	74,77%	81%

Źródło: Centralna Komisja Egzaminacyjna / Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku.

Wnioski z egzaminów zawodowych

EGZAMINY ZAWODOWE (średnia zdawalność)		2012	2013	2014	2015
Technika	powiat chojnicki	63,80%	64,26%	67,71%	69,37%
	Polska*	58,52%	61,95%	63,7%	65,37%
Zasadnicze Szkoły Zawodowe	powiat chojnicki	75,45%	78,73%	65,21%	64,29%
	Polska*	75,93%	74,58%	66,34%	48,5%

*Określono wyłącznie dla zawodów, dla których egzaminy przeprowadzono w szkołach powiatu chojnickiego.

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie łączne zdawalności egzaminów zawodowych szkół powiatu chojnickiego za lata 2012–2015 na tle porównawczym kraju

Zawód	2012		2013		2014		2015	
	powiat Chojnice	Polska	powiat Chojnice	Polska	powiat Chojnice	Polska	powiat Chojnice	Polska
Technik budownictwa	100%	58,8%	96,2%	62%	100%	75,6%	96,6%	75,8%
Technik elektronik	15,8%	51,5%	64,7%	62%	76,5%	46,85%	13,3%	48,8%
Technik elektryk	54,8%	30,1%	76,9%	54%	80%	37,35%	81,3%	43,2%
Technik geodeta	40%	65,2%	50%	76%	70%	69,3%	33,3%	80,6%
Technik mechanik	57,1%	41%	96,8%	63%	80%	65,53%	100%	44,5%
Technik technologii drewna	16,7%	54,2%	0%	44%	0%	58,04%	---	---
Technik cyfrowych procesów graficznych	---	22,6%	5,3%	53%	36,8%	47,82%	36,4%	49,7%
Technik technologii odzieży	15,4%	47,4%	---	41%	---	71,92%	---	---
Technik informatyk	72,1%	69,7%	53%	57%	52,1%	57,01%	64,7%	67,5%

Technik informatyk	---	42,6%	---	47%	---	44,08%	70%	52,5%
Technik rolnik	84,8%	65,8%	100%	68%	50%	30,82%	52,2%	54,2%
Technik żywienia i gospodarstwa domowego	85,7%	73,3%	72,2%	65%	97%	78,45%	90,9%	74,8%
Technik agrobiznesu	50%	65,5%	---	70%	---	75,12%	---	---
Technik ekonomista	78,6%	70,9%	75,4%	75%	70,6%	76,16%	66,1%	84,3%
Technik handlowiec	69,2%	59,3%	71,7%	68%	88,2%	73,12%	90,9%	74,9%
Technik hotelarstwa	67,3%	59%	62,7%	75%	34,6%	70,76%	57,7%	76,1%
Technik obsługi turystycznej	100%	70,8%	---	63%	---	72,69%	---	---
Technik organizacji usług gastronomicznych	70%	75,6%	33,3%	71%	100%	80,5%	---	---
Technik logistyk	---	70,1%	---	44%	65,4%	75,18%	87,2%	80%
Technik administracji	89,3%	59,2%	85,7%	62%	100%	57,3%	---	---
Technik usług fryzjerskich	77,8%	76,3%	84,2%	81%	50%	74,07%	100%	73,6%
Kucharz	100%	---	55,6%	---	0%	---	50%	50%
Kucharz małej gastronomii	71,9%	71,5%	71,7%	75%	40%	44,47%	100%	48,8%
Fryzjer	80%	82%	88,9%	77%	63,6%	68,27%	---	---
Sprzedawca	82,9%	86,8%	86,9%	88%	80%	79,23%	100%	91,7%
Rolnik	90,9%	93,2%	100%	85%	92,9%	87,06%	---	---
Ogrodnik	---	66,6%	---	65%	100%	60%	---	---
Cieśla	100%	89,7%	100%	100%	---	95,45%	---	---
Murarz	46,2%	72,3%	66,7%	72%	38,5%	55,5%	100%	50%
Technolog robót wykończeniowych w budownictwie	---	83,5%	93,8%	87%	---	93,07%	---	---
Malarz-tapeciarz	---	73,5%	100%	72%	---	35,71%	---	---
Ślusarz	---	83%	55%	60%	50%	63,08%	0%	42,9%

Mechanik pojazdów samochodowych	93,1%	83,6%	96,8%	85%	75%	74,34%	0%	54,4%
Elektryk	50%	77,1%	75%	69%	100%	46,5%	---	---
Elektromechanik pojazdów samochodowych	100%	89,4%	100%	90%	100%	91,82%	---	---
Monter sieci i urządzeń telekomunikacyjnych	50%	38,9%	---	47%	---	50%	100%	50%
Cukiernik	0%	78,3%	0%	77%	100%	74,73%	---	---
Piekarz	66,7%	77,4%	66,7%	68%	33,3%	40,83%	---	---
Rzeźnik-wędliniarz	100%	57,9%	100%	77%	---	79,17%	---	---
Stolarz	100%	86,6%	60%	68%	40%	78,81%	---	---
Krawiec	---	51,4%	100%	55%	---	42,50%	---	0%

Źródło: Wydział Edukacji i Sportu Starostwa Powiatowego w Chojnicach oraz Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie.

Jak wykazuje powyższa analiza, zasadnicze szkoły zawodowe oraz technika prowadzone przez Powiat Chojnicki charakteryzuje na przestrzeni badanego okresu (2012–2015) wysoki wskaźnik zdawalności zewnętrznych egzaminów zawodowych. Uczniowie szkół zdają egzaminy powyżej średnich wyników krajowych. Świadczyć to może o wysokim poziomie nauczania oraz wysokich kompetencjach nauczycieli przedmiotów zawodowych. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż w niektórych zawodach zdawalność corocznie utrzymuje się na poziomie 90–100% (np. technik budownictwa, sprzedawca, elektromechanik samochodowy), a w niektórych regularnie na poziomie ok. 50%. Może wiązać to się z koniecznością wsparcia nauczycieli uczących w zawodach z niższym wskaźnikiem zdawalności oraz z koniecznością doposażenia pracowni specjalistycznych, w których realizowane jest kształcenie dla tych właśnie zawodów (np. technik elektronik, technik cyfrowych procesów graficznych). Analiza oferowanych przez szkoły zajęć pozalekcyjnych i dodatkowych wykazała także niewielką ilość zajęć dodatkowych i pozalekcyjnych związanych z rozwijaniem kompetencji zawodowych.

Ogólna analiza SWOT audytowanych dokumentów szkół powiatu chojnickiego

Na podstawie analizy dokumentów wszystkich 11 szkół, dla których organem prowadzącym jest Powiat Chojnicki, dokonano zebrania wniosków i przedstawiono je w poniższej tabeli w standardu analizy SWOT:

Mocne strony:	Słabe strony:
<ul style="list-style-type: none"> • korzystanie z funduszy zewnętrznych, • silny potencjał kadrowy, • zaangażowana młodzież, • powszechny dostęp szkół do Internetu, • otwartość władz powiatu do dyskusji z młodzieżą (przykład debaty z młodzieżą zorganizowanej w listopadzie 2015 roku), • inkubator przedsiębiorczości dostępny w Centrum Edukacyjno-Wdrożeniowym w Chojnicach, • działająca na terenie powiatu chojnickiego poradnia psychologiczno-pedagogiczna, • wysokie wyniki zewnętrznych egzaminów zawodowych, zarówno w zasadniczych szkołach zawodowych, jak i w technikach (wyższe niż wyniki w kraju). 	<ul style="list-style-type: none"> • ogólnikowość celów, • brak rozpisania na działania i zadania, • brak możliwości monitorowania realizacji (brak wskaźników, mierników i harmonogramu), • brak lub słaba analiza sytuacji, • brak przeprowadzenia analizy SWOT szkoły lub placówki, • brak odniesienia do strategii wyższego szczebla, • brak dostępu na terenie powiatu chojnickiego uczelni oferującej ściśle kierunki kształcenia ściśle powiązane z kierunkami kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych, • brak spójnego oddziaływania na ucznia rodziny i szkoły, • niewystarczająca baza materialna szkół zawodowych, technicznych i policealnych, wymagająca nakładów na nowoczesny sprzęt i pracownie zawodowe, • przestarzałe pracownie komputerowe i sieci IT w niektórych szkołach i placówkach, • niedostateczne wykorzystanie informacji i rynku pracy, • niska efektywność wychowawcza niektórych szkół, • brak motywacji dla rozwoju zawodowego nauczycieli, • niski poziom kształcenia w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (wyniki matur), • styl zarządzania placówkami oświatowymi nie odpowiada celom rynku i przedsiębiorczości, • potencjał nauczycieli nie jest dostatecznie wykorzystywany, • niedostateczna liczba nauczycieli praktycznej nauki zawodu i przedmiotów zawodowych,

	<ul style="list-style-type: none">• słaba orientacja zawodowa,• niski poziom doradztwa zawodowego (brak etatowych doradców zawodowych w szkołach; zadania doradztwa zawodowego realizuje poradnia psychologiczno-pedagogiczna),• niski poziom rozwoju przedsiębiorczości w szkołach,• edukacja obywatelska nieodpowiednia do potrzeb,• niewystarczające powiązania pomiędzy przedsiębiorcami a systemem edukacji,• brak skutecznego monitoringu o losach absolwentów poszczególnych szkół ponadgimnazjalnych,• niski stopień uczestnictwa młodzieży w kulturze i społeczeństwie obywatelskim,• nierównomierna praca i aktywność samorządów uczniowskich,• brak systemu wsparcia pracy z uczniami zdolnymi,• niewystarczające wsparcie uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych,• niewystarczająco wyposażona baza sportowa szkół,• niska frekwencja na zajęciach i rosnąca liczba korepetycji,• brak wystarczającej dyscypliny w szkołach (np. tolerowanie absencji uczniów),• niewystarczające wsparcie szkół w zakresie doradztwa metodycznego oraz rozwiązywania problemów,• konieczność dojeżdżania do szkół przez uczniów zamieszkałych na terenach wiejskich,• bardzo duże rozproszenie ilości zajęć dodatkowych i pozalekcyjnych oferowanych przez szkoły i placówki (głównie w ramach art. 42 ust. 2 pkt 2 Karty Nauczyciela).
--	--

Szanse:	Zagrożenia:
<ul style="list-style-type: none"> • możliwość korzystania z dobrych praktyk innych placówek, • na terenie Chojnic działają 3 wyższe szkoły niepubliczne z dość zróżnicowaną ofertą kształcenia (w tym kierunkami ścisłymi i inżynieryjno-technicznymi), • kierunki zamawiane na uczelniach wyższych, • rozwijająca się infrastruktura szkolnictwa zawodowego (pracownie specjalistyczne), • powstałe Centrum Edukacyjno-Wdrożeniowe w Chojnicach, • otwartość przedsiębiorców na szkolnictwo zawodowe, • zwiększenie współpracy z uczelniami wyższymi, • konieczność ciągłego dokształcania się nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz nauczycieli praktycznej nauki zawodu, • zwiększenie aplikowania o środki unijne i zewnętrzne (poprzez organ prowadzący lub bezpośrednio przez szkoły i placówki), • zaufanie społeczne do nauczycieli, • funkcjonowanie instytucji otoczenia biznesu, • rozwijająca się świadomość wartości szkolnictwa techniczno-zawodowego nad szkolnictwem ogólnym, • innowacyjna edukacja funkcjonująca w niektórych szkołach, • rozwój samorządności uczniowskiej. 	<ul style="list-style-type: none"> • odpływ młodych mieszkańców powiatu do dużych aglomeracji, ośrodków akademickich, • część absolwentów gimnazjów wybiera kształcenie w sąsiednich powiatach, • niskie nakłady na oświatę określane w subwencji, • brak pomysłów na zatrzymanie młodych ludzi w mieście Chojnice i powiecie chojnickim, • niska innowacyjność lokalnej gospodarki, • negatywy wizerunek szkolnictwa zawodowego, • negatywne tendencje demograficzne – niż demograficzny w szkołach ponadgimnazjalnych, • liczne zmiany w przepisach prawa oświatowego, • spadek autorytetu nauczyciela wśród uczniów, • rosnąca przestępczość wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych, • narastająca dysfunkcja rodziny, • ubożenie społeczeństwa.

Wnioski ogólne

Wnioski z przeprowadzonych analiz SWOT – indywidualnych wszystkich poszczególnych szkół i placówek oraz ogólnej dla całego powiatu chojnickiego –

zestawiono z informacjami zebranymi z Pomorskiego Kuratorium Oświaty oraz Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku. Kompleksowa analiza umożliwiła sformułowanie następujących wniosków:

1. Koncepcja pracy szkół jest akceptowana, modyfikowana i wspólnie realizowana przez wszystkie podmioty szkoły.
2. Szkoły są regularnie wyposażane przez organ prowadzący w specjalistyczne pracownie umożliwiające efektywniejsze realizowanie kształcenia zawodowego.
3. Podstawa programowa jest realizowana z uwzględnieniem osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego oraz wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji.
4. Nauczyciele planują procesy edukacyjne adekwatnie do potrzeb uczniów, grupy i oddziału, co służy rozwojowi uczących się i daje im możliwość powiązania różnych dziedzin wiedzy.
5. Szkoły uczestniczą w projektach unijnych oraz grantach finansowanych ze źródeł zewnętrznych, realizowanych przez organ prowadzący, uczelnie wyższe i inne podmioty. Udział w tych projektach i grantach przyczynia się do poprawy efektywności procesu kształcenia.
6. W szkołach nie zawsze prowadzi się diagnozę wiadomości i umiejętności uczniów rozpoczynających naukę w szkole, formułuje wnioski i na tej podstawie planuje się proces nauczania dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów.
7. Uczniowie nie zawsze mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się, szkoła i nauczyciele nie zawsze umożliwiają im uczenie się od siebie nawzajem oraz powiązanie różnorodnych dziedzin wiedzy i wykorzystywanie jej w praktyce.
8. Szkoły diagnozują możliwości psychofizyczne, potrzeby rozwojowe oraz sytuację społeczną każdego ucznia, jednakże podejmowane na ich podstawie działania nie zawsze uwzględniają indywidualizację procesu edukacyjnego.
9. Szkoły stosują nowatorskie rozwiązania rozwijające u uczniów zainteresowania kierunkowe oraz służące nabywaniu przez nich umiejętności przydatnych na rynku pracy poprzez realizację zajęć dodatkowych w ramach tzw. 19 godz.
10. Szkoły współpracują z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, a także innymi podmiotami świadczącymi poradnictwo i pomoc uczniom.
11. Szkoły współpracują ze środowiskiem i instytucjami rynku pracy i pracodaw-

cami, umożliwiając realizację kształcenia praktycznego swoim uczniom, jednak nie zawsze odpowiednio szybko reagują na potrzeby pracodawców, dostosowując proponowaną ofertę kształcenia do bieżącego zapotrzebowania.

12. W szkołach prowadzona jest analiza osiągnięć uczniów i wyników egzaminu maturalnego, jednak sformułowane na tej podstawie wnioski i podejmowane działania nie zawsze przyczyniają się do wzrostu wyników egzaminu zewnętrznego.
13. Uczniowie inicjują i realizują różnorodne działania przyczyniające się do ich rozwoju, a także aktywności na rzecz społeczności lokalnej.
14. Szkoły współpracują z uczelniami wyższymi, zarówno publicznymi, jak i niepublicznymi.
15. W szkołach realizowane są różnorodne działania wychowawcze, zapewniające uczniom poczucie bezpieczeństwa, a działania antydyskryminacyjne obejmują całą społeczność szkolną (m.in. w ramach Rządowego programu na lata 2014–2016 „Bezpieczna i przyjazna szkoła”).
16. W szkołach wspiera się uczniów zdolnych. Uczniowie zdolni objęci są programem Urzędu Marszałkowskiego „Zdolni z Pomorza”.
17. Nauczyciele nie zawsze współpracują ze sobą w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych, doskonaleniu metod i form współdziałania oraz w rozwiązywaniu różnych problemów.
18. Zarządzanie szkołą nie zawsze sprzyja udziałowi nauczycieli oraz uczniów i rodziców w procesie podejmowania decyzji dotyczących szkoły.
19. Szkoły nie prowadzą właściwie monitoringu losu absolwentów. Kontakty z absolwentami są sporadyczne i doraźne. Brakuje konkretnie sprecyzowanych zadań związanych ze śledzeniem losu absolwentów.
20. Uczniowie angażują się w różne akcje charytatywne i pomocowe, jednakże rzadziej inicjują i realizują działania na rzecz własnego rozwoju i rozwoju szkoły.
21. Uczniowie szkół odnoszą liczne sukcesy w olimpiadach i konkursach o skali ogólnopolskiej.
22. Uczniowie szkół zdają na poziomie przeciętym i zbliżonym do wskaźnika krajowego i wojewódzkiego egzamin maturalny. Problemem są przedmioty ścisłe, ze szczególnym uwzględnieniem matematyki.
23. Szkoły są pozytywnie postrzegane w środowisku, a podejmowane przez nie działania we współpracy z lokalnymi instytucjami wpływają na rozwój uczniów.

Wnioski z audytu dokumentów organizacyjnych szkół

Na podstawie dokonanej analizy wewnątrzszkolnych dokumentów pracy szkół powiatu chojnickiego, ze szczególnym uwzględnieniem statutów szkół, których założenia określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2001 Nr 61, poz. 624), stwierdzono w statutach następujące nieprawidłowości:

- niezgodność zapisów statutowych z aktami prawnymi wyższego rzędu,
- bezpośrednie cytowanie zapisów aktów prawnych, bez uwzględnienia specyfiki szkoły (np. w zakresie praw ucznia, kar, nagród, oceny z zachowania),
- deklaratywność praw ucznia, bez czytelnych procedur odwoławczych,
- zawilość i niezrozumiałość zapisów statutów szkół (możliwość różnej interpretacji),
- brak wymaganych prawem zagadnień, które powinny być uregulowane w statucie,
- umieszczanie błędnych zapisów (np. statut szkoły określa program wychowawczy),
- umieszczanie zapisów ogólnych, wieloznacznych, trudnych do wyegzekwowania,
- brak zapisów dotyczących procedury w szkole dotyczącej trybu nowelizacji statutu,
- brak zapisów dotyczących rozstrzygania sporów na terenie szkoły.

Słabe strony szkół

Dokonano także ponownego zestawienia słabych stron szkół celem wskazania obszarów w których szkoły powinny być wspierane:

1. Niedostateczne stosowanie nowatorskich rozwiązań w nauczaniu (m.in. niski wskaźnik pracy metodami projektowymi) służących rozwojowi kompetencji kluczowych.
2. Niedostateczne wykorzystywanie możliwości potencjału nowoczesnych pracowników specjalistycznych, w które szkoły w ostatnim czasie zostały wyposażone.
3. Absolwenci nie odnoszą sukcesów na rynku pracy.
4. Szkoły nie stwarzają możliwości i atmosfery do uczenia się przez uczniów od siebie nawzajem.
5. Uczniowie i rodzice nie są aktywnymi uczestnikami w modyfikacji działań wychowawczych realizowanych w szkołach.

6. Istnieje niedostateczne inicjowanie i realizowanie przez uczniów różnorodnych działań na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły i środowiska lokalnego.
7. Szkoły niedostatecznie realizują zadania uwzględniające indywidualizację procesu edukacyjnego.
8. Uczniowie nie otrzymują w szkołach wsparcia adekwatnego do ich potrzeb i możliwości.
9. Szkoły nie wykorzystują w swoich strategiach rozwoju i działaniach wyników badań zewnętrznych.
10. Zarządzanie szkołami nie sprzyja udziałowi nauczycieli oraz uczniów i rodziców w procesie podejmowania decyzji dotyczących szkoły.
11. W szkołach widoczny jest brak wpływu wdrożonych wniosków z monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów na wzrost efektów uczenia się i osiągnięcia różnorodnych sukcesów edukacyjnych uczniów.
12. Poziom nauczania przedmiotów ścisłych (szczególnie matematyki) nie odzwierciedla oczekiwanego wyniku na egzaminie maturalnym.
13. W bieżącej działalności szkoły niedostatecznie eksponuje się założenia polityki oświatowej państwa oraz priorytetów Pomorskiego Kuratora Oświaty na dany rok szkolny.

Rekomendacje

Na podstawie przeprowadzonej analizy wskazanych na początku niniejszego raportu dokumentów sformułowano rekomendacje wprowadzenia następujących rozwiązań:

1. Wspieranie nauczycieli w doskonaleniu ich umiejętności w zakresie planowania procesu edukacyjnego ze szczególnym uwzględnieniem włączania uczniów w organizację pracy na lekcji oraz budowanie atmosfery sprzyjającej uczeniu się.
2. Upowszechnianie wśród nauczycieli wiedzy na temat nowatorstwa w procesie uczenia się i nauczania oraz doskonalenie ich umiejętności w zakresie oceniań skutków i adekwatności nowatorskich działań do zdiagnozowanych potrzeb uczniów (ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności pracy metodami projektowymi).
3. Doskonalenie umiejętności nauczycieli w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (zarówno ucznia słabego, jak i zdolnego).
4. Rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb rozwojowych ucznia.

5. Doskonalenie pracy szkół w zakresie prowadzenia analizy osiągnięć i sukcesów uczniów oraz określania kryteriów wzrostu efektów kształcenia i wychowania.
6. Poszukiwanie sposobów na zwiększenie zaangażowania rodziców w życie szkoły.
7. Wspomaganie szkół i placówek w zakresie zapewniania bezpieczeństwa w szkole, w tym rozpoznawania zagrożeń, planowania i realizacji skutecznych działań zapobiegających zachowaniom agresywnym i przemycom wśród rówieśników.
8. Wspieranie pracy dyrektorów i rad pedagogicznych szkół i placówek kształcenia zawodowego w dostosowaniu do potrzeb uczniów w przygotowaniu ich do funkcjonowania na rynku pracy.
9. Realizacja zajęć prowadzonych w ramach art. 42 ust. 2 pkt 2 Karty Nauczyciela przez nauczycieli matematyki jako zajęć wyrównawczych dla uczniów słabszych oraz dodatkowych zajęć przygotowujących do egzaminu maturalnego.
10. Inspirowanie dyrektorów do podejmowania działań w ramach pełnionego nadzoru pedagogicznego, motywujących nauczycieli do powszechniejszego stosowania nowoczesnych pomocy i środków dydaktycznych, stwarzających warunki do samodzielności poznawczej uczniów.
11. Wdrażanie działań w zakresie doradztwa zawodowego w szkołach i placówkach.

Oczekiwania szkół i placówek wynikające z analizy dokumentów

Powyższe rekomendacje oraz poddane analizie dokumenty umożliwiły sformułowanie oczekiwań uczniów i nauczycieli szkół powiatu chojnickiego w stosunku do najbliższego czasu i możliwości leżących w gestii i kompetencji organu prowadzącego. Zmiany te zaproponowane są w kontekście nowej podstawy programowej, która koncentruje się na rozwoju kompetencji kluczowych oraz złożonych umiejętności, co ma prowadzić do wzrostu kreatywności i innowacyjności stron procesu uczenia się, zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Proponujemy poniżej działania projektowe przedstawione w postaci celów oraz sposobów ich realizacji.

Cele:

1. Realizacja zajęć w sposób interdyscyplinarny, umożliwiający nabywanie wielostronnych kompetencji.
2. Umożliwienie kształtowania kompetencji wielorakich poprzez udział w zajęciach pozalekcyjnych.

3. Kształtowanie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli poprzez realizację projektu edukacyjnego w zakresie wdrożenia innowacyjnych, praktycznych rozwiązań z uwzględnieniem stanu obecnego w szkołach, poprzez stworzenie przestrzeni dla aktywizacji uczniów do myślenia algorytmicznego i zastosowania programowania, w zakresie przedmiotów ścisłych, przyrodniczych oraz języków obcych.
4. Kształtowanie kompetencji miękkich uczniów (komunikacja interpersonalna, autoprezentacja, radzenie sobie ze stresem, *savoir-vivre*, asertywność, zarządzanie czasem, negocjacje, umiejętności uczenia się) poprzez dodatkowe zajęcia pozalekcyjne.
5. Umożliwienie realizacji zajęć z przedmiotów ścisłych (fizyka, chemia, biologia, przedmioty zawodowe) poprzez aktywny udział uczniów w eksperymentach i doświadczeniach.
6. Tworzenie interaktywnych pracowni środowiskowych we współpracy ze szkołami wyższymi w celu efektywniejszego kształtowania kompetencji zawodowych odpowiadających najnowszym trendom gospodarki.
7. Kreowanie mechanizmów samorządności uczniowskiej i edukacji obywatelskiej.
8. Podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie: kierowania klasą / grupą uczniów, umiejętności nauczania treści międzyprzedmiotowych, a także zagadnień dotyczących nowych technologii w edukacji (w tym programowania).

Sposoby realizacji:

1. Wyposażenie szkół w laboratoria do twórczej pracy warsztatowej (laboratorium platform mobilnych, prototypowania 3D, eksperymentarium przyrodnicze (biologia, chemia, fizyka, przyroda, geografia).
2. Studia podyplomowe i/lub cykl szkoleń dla nauczycieli z zakresu stosowania nowoczesnych narzędzi edukacyjnych, z uwzględnieniem nauki programowania pod kątem wykorzystania programowania i algorytmiki do nauczania różnych przedmiotów.
3. Szkolenia dla nauczycieli z zastosowania technik kształcenia w oparciu o metody *design thinking*, w laboratoriach twórczej pracy warsztatowej.
4. Aktywizacja uczniów i nauczycieli poprzez konkursy międzyszkolne z wykorzystaniem rozwiązań dostępnych w laboratoriach twórczej pracy warsztatowej (zadania tematyczne związane z treściami kształcenia obecnymi w podstawie programowej).
5. Zajęcia pozalekcyjne dla uczniów (prowadzone przez przeszkolonych nauczycieli).

6. Wykłady dla rodziców w zakresie planowania ścieżki edukacyjnej dla swoich dzieci, w kontekście przyszłej kariery zawodowej.
7. Organizacja sieci współpracy między nauczycielami.
8. Dostarczenie materiałów w postaci wideokursów oraz zestawów edukacyjnych do indywidualnej pracy ucznia w zakresie nauki programowania i myślenia algorytmicznego.
9. Organizacja konkursów międzyszkolnych dla uczniów, gdzie zadaniem będzie opracowanie konkretnych rozwiązań realnych problemów z zastosowaniem opracowanych metodologii i stworzonych laboratoriów.
10. Stworzenie Inkubatora Przedsiębiorczości i Ekonomii Społecznej – preinkubacja aktywności gospodarczej oraz przedsiębiorczości społecznej (tworzenie minipresiębiorstw, stworzenie klubu gry „Cash Flow”, zastosowanie programu „Gra w Przedsiębiorstwo”).
11. Wspieranie samorządności uczniowskiej poprzez stymulowanie rozwoju poczucia odpowiedzialności uczniów za szkołę. Powołanie Powiatowego Centrum Samorządności Uczniowskiej.
12. Wprowadzenie do realizacji zajęć tzw. gier społeczno-symulacyjno-problemowych.
13. Tworzenie ścieżki szkoleniowo-certyfikacyjnej w zakresie kompetencji i kwalifikacji zawodowych uzyskiwanych na poziomie średnim, związanych z potrzebami określanymi przez pracodawców.
14. Zatrudnienie w każdej ze szkół etatowego i wykwalifikowanego doradcy zawodowego wyposażonego w nowoczesne narzędzia diagnozowania kompetencji i predyspozycji zawodowych uczniów.
15. Umożliwienie udziału uczniów szkół ponadgimnazjalnych w zajęciach wyjazdowych organizowanych na uczelniach wyższych (m.in. tzw. „zielone szkoły”).
16. Zwiększanie kompetencji nauczycieli w zakresie wykorzystywania nowoczesnych metod pracy z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych (m.in. pracy metodą projektów, pracy tzw. metodą „lekcji odwróconej”, wykorzystania w nauczaniu chmury internetowej, wdrażanie oceniania kształtującego, wykorzystanie zasobów neuronauk w nauczaniu – neuropsychologia, neuropedagogika, neurodydaktyka, neuroekonomia itd.).
17. Organizacja konferencji naukowo-metodycznych i popularnonaukowych propagujących ideę szkolnictwa zawodowego.

Alicja Czerwińska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PROJEKTU „BEZPIECZNA I PRZYJAZNA SZKOŁA PRIORYTETEM DZIAŁAŃ SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO I NAUCZYCIELI” ORAZ KONGRESU PODSUMOWUJĄCEGO PROJEKT

REPORT ABOUT THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT “SAFE AND FRIENDLY SCHOOL AS A PRIORITY FOR THE STUDENT COUNCIL AND FOR TEACHERS” AND ABOUT THE CONGRESS SUMMARIZING THE PROJECT

Streszczenie: Tekst jest sprawozdaniem z realizacji projektu „Bezpieczna i przyjazna szkoła priorytetem działań samorządu uczniowskiego i nauczycieli” oraz kongresu podsumowującego projekt. Opisuje działania podjęte w ramach projektu, jego główne założenia oraz główne wątki teoretyczne podjęte w trakcie kongresu podsumowującego.

Abstract: This text is the report about the implementation of the project “Safe and friendly school as a priority for the student council and for teachers” and about congress summarizing the project. It describes the activities undertaken within the framework of the project, its main objectives and the main theoretical threads taken into consideration during the summarizing congress.

Słowa kluczowe: projekt „Bezpieczna i przyjazna szkoła priorytetem działań samorządu uczniowskiego i nauczycieli”, przemoc, dialog edukacyjny, środowisko wychowawcze

Keywords: project “Safe and friendly school as a priority for the student council and for teachers”, violence, educational dialogue, educational environment

Od września do listopada 2016 roku Fundacja Gaudeamus realizowała trzecią edycję projektu „Bezpieczna i przyjazna szkoła priorytetem działań samorządu uczniowskiego i nauczycieli”, który finansowany był przez Kujawsko-Pomorskiego Kuratora Oświaty i był formą wspierania realizacji zadania publicznego. Celem projektu było kreowanie zdrowego, bezpiecznego i przyjaznego środowiska

szkół. Projekt w dużej mierze skierowany był do członków samorządów uczniowskich. Jego odbiorcami byli też jednak nauczyciele. Jak pokazały doświadczenie poprzednich edycji, działania samorządów uczniowskich ograniczają się do minimum. Ze względu na silną potrzebę kształcenia w zakresie kreowania bezpiecznego, zdrowego i przyjaznego środowiska w szkole trzecia edycja programu miała być odpowiedzią na potrzeby uczniów i nauczycieli określone podczas dwóch poprzednich grantów realizowanych w ramach Rządowego programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła”.

Autorzy projektu uznali, że poprawnie funkcjonujący i dobrze zorganizowany samorząd uczniowski może wpłynąć na poprawę bezpieczeństwa, a przez to może kreować atmosferę przyjazną uczniom. Mówimy tu nie tylko o sferze bezpieczeństwa w sensie dosłownym (w trakcie organizacji imprez itp.), ale także w sensie poczucia wolności od przemocy i subiektywnego poczucia bezpieczeństwa. Projekt miał na celu zapobieganie problemom i zachowaniom problemowym dzieci i młodzieży oraz promowanie zdrowego stylu życia wśród dzieci i młodzieży. Zagadnienie bezpieczeństwa z całą pewnością ma związek z bierną postawą uczniów, a jeśli mamy do czynienia w tej sytuacji z pasywnością tych, którzy powinni być najaktywniejsi (członkami samorządu), to daje to niezbyt pozytywny obraz polskiej szkoły w tym zakresie. Dające się zaobserwować brak pewności siebie i nierozwinięte kompetencje społeczne młodzieży stały się impulsem do realizacji projektu, którego celem pośrednim było także przygotowanie młodzieży do życia w nowoczesnym społeczeństwie oraz budowanie dialogu pomiędzy młodzieżą i dorosłymi. Położono nacisk na działania zmierzające do wypracowania metod współpracy, w których uczestniczą uczniowie razem z nauczycielami.

Wstępnym etapem realizacji projektu było przeprowadzenie konsultacji z dyrektorami szkół, a także z pedagogami szkolnymi. W ramach projektu opracowano materiały metodyczne oraz scenariusze zajęć stanowiące podstawę do merytorycznego przeprowadzenia konferencji i warsztatów. Zorganizowane zostały konferencje i warsztaty zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli w największych miastach województwa kujawsko-pomorskiego: Inowrocławiu (uczestniczyło 60 osób: 10 nauczycieli, 50 uczniów), Toruniu (uczestniczyły 43 osoby: 5 nauczycieli, 38 uczniów), Bydgoszczy (uczestniczyło 77 osób: 12 nauczycieli, 65 uczniów), Grudziądzu (uczestniczyło 60 osób: 11 nauczycieli, 49 uczniów). W konferencjach i warsztatach brali jednak też udział uczniowie szkół z pobliskich miejscowości, co znacząco rozszerzyło krąg odbiorców. Konferencje stanowiły swoiste forum wymiany wiedzy, w ich trakcie prowadzona była „żywa” dyskusja; była to również forma dzielenia się dobrymi praktykami – nie tylko prelegenta z uczestnikami, ale także pomiędzy uczestnikami. Warsztaty prowadzone były z wykorzystaniem metod aktywnych. Dnia 28 listopada 2016 r. odbył się kongres podsumowujący projekt, który miał na celu wymianę doświadczeń i wiedzy pomiędzy wszystkimi uczestnikami projektu. W kongresie udział wzięło 200 osób (160 uczniów, 40 na-

uczycieli). Wydana została także publikacja metodyczna dla nauczycieli i liderów samorządów uczniowskich¹. W niezwykle obszernej publikacji, poza tekstami dotyczącymi różnych obszarów bezpieczeństwa w rzeczywistości szkolnej, znalazły się także scenariusze zajęć, które mogą być wykorzystane przez nauczycieli.

Twórcy projektu założyli, że realizacja projektu pozwoli na upowszechnienie i zainicjowanie postaw kreowania bezpiecznego i przyjaznego środowiska szkolnego oraz obywatelskiego, wpływając, między innymi, na:

- zwiększenie bezpieczeństwa związanego z bezpieczną organizacją imprez szkolnych,
- zwiększenie bezpieczeństwa przez promowanie aktywnej działalności samorządu uczniowskiego,
- włączanie uczniów w procesy podejmowania decyzji w szkole i placówce,
- wyposażenie uczestników w umiejętności rozwiązywania konfliktów, reagowania w sytuacjach kryzysowych i przeciwdziałaniu agresji rówieśniczej,
- wzrost świadomości w zakresie zagrożeń cyberprzemocy,
- upowszechnienie postawy tolerancji oraz akceptacji,
- rozwój wiedzy, kompetencji i umiejętności uczestników umożliwiających budowanie pozytywnych relacji społecznych oraz umiejętności współpracy,
- inspirowanie oraz angażowanie społeczności uczniowskiej do działań w środowisku szkolnym i pozaszkolnym,
- wykreowanie przyjaznej atmosfery oraz komfortu psychicznego w szkołach i placówkach,
- wzrost świadomości obywatelskiej.

Podczas konferencji i warsztatów podkreślona została więc rola bezpieczeństwa w szkołach i placówkach podczas organizacji imprez oraz uroczystości szkolnych, jednak tak samo istotne i poruszające młodzież okazały się być inne zagadnienia związane z psychologiczną sferą poczucia bezpieczeństwa i negatywnymi zjawiskami występującymi w dzisiejszym społeczeństwie, a które szczególnie uciążliwie występują w szkołach, szczególnie takimi jak cyberprzemoc czy seksualizacja kultury młodzieżowej. Nauczyciele natomiast zyskali wiedzę praktyczną, w jaki sposób należy wspierać działania samorządów.

W trakcie kongresu podsumowującego wygłoszone zostały trzy wystąpienia: Alicji Kozubskiej „Między dialogiem a przemocą w szkole – budowanie poczucia bezpieczeństwa”, Remigiusza Koca „Szkoła przyjazna psychologicznie – analiza w świetle wybranych wyników badań eksperymentalnych oraz teorii psycholo-

¹ *Bezpieczna i przyjazna szkoła*, red. P. Ziółkowski, Bydgoszcz 2016.

gicznych” oraz Przemysława Ziółkowskiego „Tolerancja dla międzykulturowości warunkiem bezpiecznej i przyjaznej szkoły”. Skupię się na szerszym zaprezentowaniu pierwszego z wystąpień, pozostałe omawiając w pierwszej kolejności skrótowo.

Wystąpienie Remigiusza Koca skierowane było w głównej mierze do uczniów i prowadzone było metodami aktywizującymi. Zawierało wskazania, które wprowadzone w życie mogłyby pomóc stwarzać „przyjazną” szkołę. Wskazania te to między innymi: położenie większego nacisku na inteligencję emocjonalną – EQ (monitorowanie, wzmacnianie i ćwiczenie EQ); nadawanie sensu pracy uczniów i otwieranie przestrzeni do dokonywania swobodnych wyborów; położenie nacisku na regulowanie konfliktów (mediacje, negocjacje, otwarta komunikacja) i zważenie korzyści z konfliktów.

Przemysław Ziółkowski zwrócił uwagę na problem wielokulturowości w szkołach i jej możliwe implikacje dla funkcjonowania środowiska szkolnego. Należy zwrócić uwagę, że jest to wątek niezwykle istotny z punktu widzenia istniejącego kontekstu społecznego. Okazuje się, że zwrócenie uwagi na w zasadzie dość oczywisty fakt, że szkoła i jej uczniowie się zmieniają było niezwykle istotne, bo pomimo oczywistości tego faktu szkoła nie zawsze wydaje się być na to przygotowana.

Wystąpienie Alicji Kozubskiej, któremu chciałabym poświęcić szerszą uwagę było skierowane głównie do nauczycieli oraz do aktywnie działającej młodzieży. Uważam, że najważniejszym jego wątkiem było zwrócenie uwagi na pojęcie dialogu edukacyjnego, który zakłada pogłębiony rodzaj relacji jako narzędzia przeciwdziałania agresji i przemocy. Warto zwrócić uwagę na to narzędzie, ponieważ okazuje się, że dotychczasowe działania oparte na nagrodach i karach nie działają w oczekiwany sposób (nie zmniejszają poziomu przemocy w znaczącym stopniu). Dialog daje uczniom poczucie zwiększenia wpływu, dodatkowo jednak wiąże się to z przyjęciem przez uczniów odpowiedzialności, co nie zagraża pozycji nauczycieli. Stwierdzenie, że dialog edukacyjny nie zagraża pozycji nauczycieli zostało potraktowane z emfazą, co jest wyjątkowo istotne, ponieważ wydaje się, że niepokój tego typu wydaje się często towarzyszyć nauczycielom. Warto zwrócić uwagę na pozytywne skutki prowadzenia dialogu edukacyjnego, ponieważ bez dialogu młodzież czuje się traktowana instrumentalnie. Odpowiedzialność za stwarzanie sytuacji dialogu powinna należeć do nauczycieli.

Prelegentka zwróciła też uwagę, że należałoby położyć szczególny nacisk na tworzenie przyjaznych środowisk wychowawczych, które mają trwały wpływ na zachowania młodzieży i mają przeciwdziałać agresji. To właśnie doskonalenie relacji powinno być przedmiotem polityki społecznej i praktyki wychowawczej. Bardzo ważne było też wskazanie barier dla dialogu w szkole: identyfikowanie wartości ucznia z jego inteligencją, zaniechanie sfery emocjonalno-wolicjonalnej, koncentracja na wymaganiach programowych (co jest problemem systemowym),

sukces postrzegany jako rywalizacja, identyfikacja szczęścia z gromadzeniem dóbr (czynnik zewnętrzny), depersonalizacja relacji, nagradzanie wyników, nie wysiłku. Jak widać, na większość z tych czynników szkoła i nauczyciele mogą mieć realny wpływ.

Sytuacja, w której uczniowie zyskują poczucie decyzyjności, jest zawsze wartościowym doświadczeniem społecznym oraz kulturowym, które może zaowocować polepszeniem sytuacji nie tylko w środowisku szkolnym, ale też społecznym. Należy to wiązać ze sferą partycypacji i poczuciem obywatelskości. Wszystkie omawiane zagadnienia tak naprawdę wiążą się przecież z funkcjonowaniem młodzieży nie tylko w szkole, ale później w rozmaitych innych grupach i sferach życia społecznego.

Jak wskazuje Piotr Sztompka, różnica między indywidualnym zaufaniem a środowiskiem zaufania jest tylko ilościowa – powtarza się w szerokiej skali. Natomiast od masowości zaufania jest blisko do przekształcenia w regułę i przejścia na poziom kulturowy². Oznacza to, że praca w szkołach może mieć realny wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa jako całości, zwłaszcza, że szkoła jest miejscem, w którym przez kilka lat, przez kilka godzin dziennie mamy wpływ na funkcjonowanie młodych ludzi. Relacje odczuwane jako dobre są kluczowe w tworzeniu zaufania. Przekłada się to na funkcje dla szerszych wspólnot – skłania do udziału w stowarzyszeniach, natomiast nieufność prowadzi do atomizacji³.

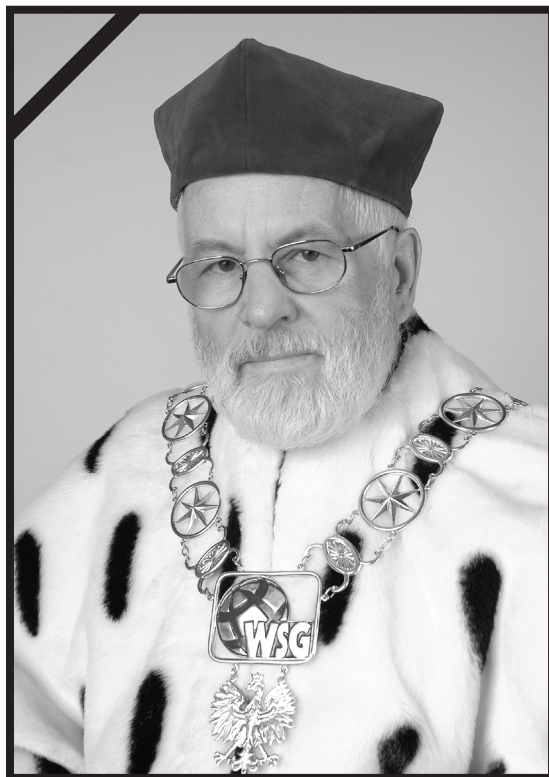
Pozostaje tylko zadać pytanie: czy ten projekt – jako jeden z wielu różnorodnych projektów realizowanych w przestrzeni szkolnej – może mieć realny wpływ na zmianę i kształtowanie postaw. Czy wyróżnia się czymś szczególnym? Wydaje się, że właśnie to szczególne podejście włączające uczniów w dialog jako równouprawnionych uczestników, a jednocześnie przyjmowanie przez nich odpowiedzialności jest czymś wyjątkowym. Podejście to było obecne w realizacji projektu od pierwszych etapów. Pozostawia to nadzieję, że przekazywane treści i postawy pozostaną w umysłach młodych ludzi na nieco dłużej, a być może pozwoli to też na zmianę postaw nauczycieli. Nie jesteśmy w stanie w tej chwili odpowiedzieć na pytanie dotyczące długofalowych skutków projektu, być może należałoby po prostu napisać, że „kropla drąży skałę”.

Bibliografia

Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.
Bezpieczna i przyjazna szkoła, red. P. Ziółkowski, Bydgoszcz 2016

² P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 223, 267.

³ Ibidem, s. 244, 307, 308.



Wspomnienie o prof. dr Kazimierzu Marciniaku

Memory about prof. dr Kazimierz Marciniak

Indira Dżagania

Suchumski Państwowy Uniwersytet w Tbilisi, Gruzja

CZŁOWIEK O JASNEJ (KRYSTAŁOWEJ) DUSZY

Trudno pisać wspomnienie o człowieku, który w ciągu krótkiego czasu znajomości pozostawił niezatarte wrażenie. Czy mogłam kiedyś przypuszczać, patrząc na tego pogodnego człowieka, że prawie po roku ja będę pisać o nim w czasie przeszłym?

Osoba Kazimierza Marciniaka już zawsze będzie kojarzyć mi się z otwarciem Polskiego Centrum Języka i Kultury w Suchumskim Państwowym Uniwersytecie w Tbilisi (Gruzja). Profesor bowiem przyjechał wraz z resztą delegacji Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Otworzył centrum wspólnie z Ambasadorem Polski w Gruzji, dyrektorem Szkoły Kultury i Języka Polskiego WSG oraz przedstawicielami Polonii w Gruzji. Wyraźnie było widać, jak cieszył się z tego wydarzenia oraz współpracy jego uczelni.

W rozmowie z nim łatwo można było dostrzec jego mądrość, dobroć, chęć współpracy, miłość do swojego kraju i do swojej uczelni. Dla mnie szczególnie wspaniały wydał się jego stosunek do Gruzji. Okazało się bowiem, że pokochał on nasz kraj i od dawna już marzył, aby obejrzeć go na własne oczy. Profesor znał na pamięć nazwy krajów, miejscowości, rzek i jezior. Sprawilo mi to wielką radość. Z jakimż zachwytem Pan Kazimierz oglądał to, co dotychczas znane mu było tylko z książek i filmów. Można powiedzieć, że profesor od razu stał się wśród nas „swoim człowiekiem”.

Mówi się, że jeśli człowiek ma w sobie coś z dziecka w starszym wieku, to jest to bardzo dobry człowiek. Pan Kazimierz miał w sobie dużo z dziecka. Niewątpliwie powodowało to, że rozmowa z nim była bardzo interesująca.

Profesor, pracując na wspólnej wystawie naszych uniwersytetów, spotkał przedstawicieli Państwowego Uniwersytetu w Batumi, długo z nimi dyskutował, robił sobie z nimi zdjęcia, a potem poprosił, żeby wspólnie z nim zaśpiewali piosenkę „Batumi”, którą w swoim czasie śpiewał zespół Filipinki. To było tak serdeczne, że zaprosili go na następny rok do Batumi. Obiecali, że pokażą jemu miasto, poczęstują batumskim jedzeniem oraz będzie miał możliwość wykąpać się w morzu. Pan Kazimierz obiecał, że na pewno spełni ich prośbę.

Niestety życie napisało zupełnie inny scenariusz i Pan Kazimierz nie będzie już mógł nigdy przyjechać do Batumi. Jednak ja jestem bardzo szczęśliwa powodu z tego, że miał możliwość spełnienia swojego marzenia i zwiedził Gruzję, Tbilisi, obejrzał zabytki kraju, spróbował najsmaczniejszych przysmaków, porozmawiał z ludźmi. Ten człowiek na zawsze pozostanie w naszych umysłach i naszym sercu – jako wielki przyjaciel Gruzji i wspaniały człowiek.

Irena Kudlińska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WSPOMNIENIE O PROFESORZE KAZIMIERZU MARCINIAKU

Pana Profesora, Rektora, Kazia, poznałam na początku mojej pracy w Wyższej Szkole Gospodarki. Był wtedy Prorektorem do spraw Kształcenia i Studentów. Kiedy utworzona została Katedra Lingwistyki Stosowanej, spotykaliśmy się cyklicznie, omawiając problemy związane z powstaniem nowej jednostki naukowo-dydaktycznej. Pan Profesor rezydował wówczas w budynku nazywanym przez nas Willą – w uroczym, niewielkim gabinecie, w którym panowała naukowa atmosfera, wszędzie, gdzie tylko sięgnąć wzrokiem, stały książki. Trudno było wśród nich znaleźć Profesora. Zawsze życzliwy, ciepły, sympatyczny, a przede wszystkim profesjonalny i bardzo skrupulatny. W Katedrze Lingwistyki Stosowanej wszyscy go uwielbiali, już w drzwiach proponując kawę lub herbatę, licząc na pogawędkę z niezwykle kulturalnym, mającym wiele do powiedzenia, ciekawym człowiekiem. Z wielkim szacunkiem i życzliwością odnosił się do swoich studentów, a dla swoich dyplomantów zawsze miał czas. Posiadał niezwykle cenną, zwłaszcza w dzisiejszych czasach, cechę, którą było wielkie przywiązywanie znaczenia do słów. Rozumiał ich wagę i wartość. Był purystą językowym. Kropki, przecinki, myślniki żyły w Jego tekstach. Z ogromną pieczołowitością poprawiał je, dopóki nie osiągnął doskonałej wersji.

Zawsze godnie reprezentował Uczelnię. Brał czynnie udział jako Rektor w dziesiątkach przedsięwzięć organizowanych przez Szkołę Języków Obcych, za każdym razem prosząc o scenariusz organizowanych uroczystości, by sumiennie się do nich przygotować. Pamiętam, gdy podczas jednego z takich wydarzeń wspólnie z prorektorem Ryszardem Maciołkiem wykonali piosenkę pod tytułem „Dwadzieścia lat, a może mniej” Jacka Lecha. To akademickie karaoke pozwoliło nam ujrzeć naszego Pana Profesora w innym świetle, jako człowieka z ogromnym dystansem do samego siebie i wspaniałym poczuciem humoru.

W lutym 2015 roku miałam zaszczyt reprezentować naszą uczelnię na otwarciu Centrum Kultury i Języka Polskiego Suchumskiego Uniwersytetu w Tbilisi. Gdy dowiedziałam się, że będzie mi towarzyszył Pan Rektor Marciniak, byłam bardzo

zadowolona. Propozycja wyjazdu służbowego do Gruzji sprawiła Mu ogromną radość. Okazało się, że to, co było jego marzeniem, mogło stać się teraz rzeczywistością. Uroczyste otwarcie połączono z międzynarodowymi targami edukacyjnymi. Przy okazji otwarcia Centrum Kultury i Języka Polskiego w Suchumskim Uniwersytecie, Profesor spotkał się z Ambasadorem RP oraz Polonią Gruzińską. Z wielkim entuzjazmem udzielał wywiadów gazetom i gruzińskiej telewizji, imponując znajomością języka rosyjskiego. Program pobytu przewidywał również wizytę w Akademii Nauk Pedagogicznych w Gruzji, gdzie odbył się bardzo ciekawy panel dyskusyjny, którego tematem wiodącym była „Edukacja w Polsce i Gruzji – szkolnictwo podstawowe, średnie i wyższe”. Ta ponad trzygodzinna dyskusja pozwoliła mi poznać bliżej Pana Rektora, całą jego drogę naukową oraz dydaktyczną. Kaziu stawał mi się coraz bliższy, a z perspektywy czasu mogę stwierdzić, że nasze relacje z pewnością można nazwać przyjacielskimi. Wyjeżdżając z Tbilisi, pozostawił po sobie niezwykle dobre wrażenie. Przedstawiciele Akademii Nauk Pedagogicznych Gruzji byli zachwyceni wystąpieniem Rektora, a Władze Uniwersytetu bardzo Go polubiły. Obiecaliśmy sobie, że na pewno jeszcze wrócimy do tego oszałamiająco pięknego kaukaskiego kraju. „To była podróż mojego życia, zawsze marzyłem o tym, by zobaczyć rzekę Kurę na własne oczy. Ziściły się moje marzenia” – stwierdził z ogromnym wzruszeniem Profesor. Jakiś czas po przyjeździe do Polski otrzymałam wiadomość, że Rektor został honorowym członkiem Akademii Nauk Pedagogicznych Gruzji.

Planowaliśmy wspólny wyjazd za rok, ale los popsuł nasze plany. Bardzo to przeżyłam. Na kolejne targi nie pojechałam. W tym roku byłam bez Kazimierza. Codziennie wspominaliśmy Go wraz z przedstawicielami Uniwersytetu.

Niestety z powodu ciągłego natłoku spraw zawodowych nie zdążyłam przygotować Rektorowi obiecanych zdjęć z wyjazdu do Gruzji. Zrobiłam to po jego śmierci, a album zatytułowany „Podróż mojego życia” przekazałam Jego najbliższemu.

Z niektórymi stratami ciężko nam się pogodzić, pewnie dlatego też do chwili obecnej telefon Rektora Marciniaka widnieje w spisie moich kontaktów. Kaziu wciąż żyje w mojej pamięci. Wspomnienia to dar – łączą nas z tymi, którzy odeszli. Pielęgnujmy je, przywołując w myślach. Wspominajmy często, choćby przez krótką chwilę naszego Profesora, przyjaciela, kolegę, nauczyciela, bo wspomnienie – jak napisał kiedyś libański poeta Khali Gibran – jest przecież formą spotkania...

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WSPOMNIENIE O REKTORZE KAZIMIERZU MARCINIAKU

Profesor Kazimierz Marciniak był jedną z pierwszych osób, które miałem okazję poznać wiosną 2008 roku, gdy zacząłem pracę w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Od samego początku wzbudził moją sympatię, a zarazem duży szacunek. Był osobą z dużym dystansem do siebie, pogodną (jak na klimatologa przystało – można by rzec). Posiadał niezwykle dar zaskarbienia sobie sympatii i życzliwości innych osób. Nie znam nikogo, kto mówiąc o prof. Kazimierzu Marciniaku, nie robiłby tego z ogromnym szacunkiem i uznaniem.

Od początku mojej pracy w Wyższej Szkole Gospodarki nasze drogi często się krzyżowały. To właśnie z inicjatywy prof. Kazimierza Marciniaka, ówczesnego Prorektora ds. Kształcenia i Studentów naszej Uczelni, miałem okazję zorganizować i poprowadzić w 2009 roku pierwszą edycję studiów podyplomowych „Przygotowanie pedagogiczne dla nauczycieli akademickich”. Należy tu nadmienić, że Profesor był gorącym entuzjastą i pasjonatem dydaktyki szkoły wyższej. Jako Prorektor ds. kształcenia bardzo dużą wagę przywiązywał do jakości prowadzonych na uczelni zajęć, dlatego właśnie zainicjował wspomniane studia podyplomowe. Profesor bardzo ubolewał nad faktem, że nauczyciele na wszystkich etapach edukacyjnych (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne, policealne) muszą obligatoryjnie posiadać przygotowanie pedagogiczne, zaś nauczycieli akademickich ten wymóg nie dotyczy. Jak nikt bowiem rozumiał specyfikę dydaktyki akademickiej i pracy z uczniem dorosłym, bowiem sam był absolwentem Liceum Pedagogicznego im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie. Właśnie dlatego żywo interesował się moją działalnością dydaktyczną (prowadzę bowiem zajęcia z dydaktyki, metodyki oraz pedeutologii), jak również naukowo-badawczą. Zawsze miałem wrażenie, że z dużym zainteresowaniem zapoznawał się z moimi pracami naukowymi z zakresu nauczania i uczenia się. Towarzyszyły temu częste spotkania, dyskusje, wymiany myśli i poglądów, podczas których mogłem czuć się jak w kontakcie ze swoistym mentorem.

Niezwykle ważnym momentem w naszych relacjach był luty 2010 roku, kiedy to wspólnie inaugurowaliśmy Uniwersytet Rodzinny WSG. Była to (i nadal jest kontynuowana przez naszą Uczelnię) inicjatywa zajęć upowszechniających naukę wśród dzieci w wieku 6–12 lat oraz zajęć z zakresy psychopedagogiki dla ich rodziców. Pan Profesor zgodził się wówczas na wygłoszenie wykładu inauguracyjnego pt. „Zima jako ciekawe zjawisko klimatyczne”. Trzeba przyznać, że wykład przygotował perfekcyjnie, dbając o wszystkie najdrobniejsze szczegóły. Nigdy nie zapomnę Jego zdziwienia, którego doświadczył w „zderzeniu” z 8-letnim odbiorcą swojego wykładu. Okazało się, że dla ponad 70-letniego nauczyciela z blisko 50-letnim stażem zawodowym co najmniej zaskakująca, a w efekcie wręcz zabawna może być sytuacja, gdy dziecko zwraca profesorowi uwagę, że nie mówi się „szron”, ale „szadź”. Profesor oczywiście celowo użył innego określenia, chcąc swoją wypowiedź dostosować do grupy odbiorców. Doskonale pamiętam, jak do ostatniej chwili konsultował ze mną przebieg samej uroczystości, dopinał scenariusz i dopracowywał swój wykład. Ciągłe powtarzał, że to najbardziej wymagający odbiorca ze wszystkich, do których miał okazję wygłaszać wykłady.

Podobnego zaangażowania nie brakowało także, gdy z jako Rektorem Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, a później Rektorem Seniosem WSG, tworzyliśmy największą w Polsce Regionalną Sieć Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Pan Profesor nigdy nie odmawiał udziału w inauguracjach bądź uroczystych jubileuszach czy dyplomatoriach UTW. Sprawa była o tyle skomplikowana, że dynamika wzrostu liczby filii Regionalnej Sieci Uniwersytetów Trzeciego Wieku, pozwoliła na uruchomienie w przeciągu ośmiu lat pięćdziesięciu filii w całej północnej Polsce. Pan Rektor wśród słuchaczy UTW czuł się jak ryba w wodzie, a sami seniorzy uwielbiali Jego towarzystwo. Nie jestem w stanie zliczyć, ile kilometrów przejechaliśmy i ile godzin spędziliśmy w samochodzie, jeżdżąc na wydarzenia do poszczególnych filii UTW WSG. Nie będę bardziej rozwijał tego wątku, gdyż uczyniła to w kolejnym tekście Pani mgr Karolina Osak – koordynator Regionalnej Sieci UTW WSG.

Profesor Marciniak jako Rektor naszej Uczelni dbał także o propagowanie nauki wśród studentów i pracowników. W 2012 roku zainicjował „Debaty Czwartkowe”, w ramach których zapraszał wybitne postaci nauki z całej Polski, stwarzając w ten sposób przestrzeń do dyskusji i debat naukowych na temat aktualnych problemów w różnych sferach badawczo-naukowych. Była to także okazja do wzajemnego poznania się pracowników Uczelni, gdyż każdy miał możliwość prezentowania własnej pracy i osiągnięć naukowych.

Nigdy nie zapomnę bliskiej współpracy z prof. Marciniakiem z 2012 roku, gdy jako zastępca dyrektora instytutu byłem współodpowiedzialny za wizytację Polskiej Komisji Akredytacyjnej na kierunku „socjologia”. Rektor do ostatniej chwili analizował przygotowany przez zespół raport samooceny, wznosił swoje cenne

i nierzadko krytyczne uwagi i sugestie, zawsze jednak szanując zdanie i opinię innych, wsłuchując się w ich argumenty. Podczas samej wizytacji członków PKA był obecny i w każdej chwili można było liczyć na Jego wsparcie i pomoc.

Profesor Marciniak mieszkał w Toruniu, a na kampusie WSG miał swój pokój, w którym zatrzymał się, gdy przyjeżdżał do pracy do Bydgoszczy. Przez to wielu z pracowników doświadczało od Niego wieczornych telefonów, podyktowanych głównie potrzebą zebrania informacji do pracy na kolejny dzień. Nigdy jednak nie nadużywał tego typu relacji z pracownikami Uczelni. Wszyscy wiedzieliśmy, że telefony te są wynikiem z faktu, że Pan Rektor przygotowuje swoje wystąpienia na wydarzenia, w których będzie brał udział w kolejnym dniu. Zawsze bowiem starał się być jak najlepiej przygotowanym do publicznych wystąpień. Gdy zaś zdarzały się sytuacje, gdzie potrzebna była improwizacja, i tak zawsze wiedział, co powiedzieć.

Zawsze imponował mi tym, że do każdego z pracowników uczelni (a jest ich ok. 500) zwracał się w sposób bezpośredni, znając imiona, stopnie, tytuły naukowe oraz stanowiska i funkcje wszystkich osób. Dla każdego zawsze znalazł chwilę na osobistą rozmowę, interesował się naszymi sprawami, zarówno tymi zawodowymi, jak i osobistymi, będąc przy tym niezwykle wyważonym. Pamiętał nawet imiona dzieci pracowników WSG. Idąc korytarzem czy przechadzając się pomiędzy budynkami kampusu WSG, z każdym bez wyjątku witał się. Nikogo nie pomijał, przed nikim się nie wywyższał, a i sam nigdy nie zabiegał o zaszczyty. Swoją postawą dla wielu osób był i pozostanie wzorem do naśladowania.

Do wielu rzeczy miał zadziwiający wręcz dystans. Najlepiej świadczy o tym fakt, że jako Rektor Uczelni, a później Rektor Senior, co roku 6 grudnia przebiegał się w strój Świętego Mikołaja tylko po to, aby sprawić przyjemność dzieciom z Przedszkola Akademickiego WSG. Na zorganizowany bal noworoczny dla dzieci z Uniwersytetu Dziecięcego WSG także zgodził się przyjść w przebraniu Mikołaja i wręczyć dzieciom prezenty. Starał się bywać na wielu wydarzeniach, które miały miejsce na terenie uczelni, dając tym samym wyraz uznania dla osób, które w przygotowywanie tych wydarzeń były zaangażowane. Swoją obecnością na uroczystościach uczelnianych, zarówno tych ważnych, jak i tych pozostających nieco w cieniu, zawsze wprowadzał należytą oprawę, powagę i nadawał im swoistą rangę i specyficzny „klimat”.

Ostatni raz widzieliśmy się na wigilii pracowników Uczelni 18 grudnia 2015 roku. Był w doskonałej formie, śmiał się, żartował i jak zwykle składał wyjątkowe, bo bardzo osobiste życzenia świąteczno-noworoczne. Zmarł nagle 8 stycznia 2016 roku, pozostawiając po sobie wiele niedokończonych spraw i ambitnych planów. Tego dnia Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy straciła na zawsze nie tylko Rektora Seniora czy nauczyciela akademickiego, ale przede wszystkim lojalnego i oddanego pracownika, który tej Uczelni oddał 15 ostatnich lat swojego życia.

Pisząc te wspomnienia rok po Jego śmierci, nadal nie mogę uwierzyć, że piszę o kimś, kogo już nie ma. Nie potrafię zliczyć, ile w całym 2016 roku było na Uczelni sytuacji i wydarzeń, w których tak bardzo brakowało Jego obecności. W pamięci społeczności akademickiej Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy z pewnością pozostanie na zawsze. Cześć Jego pamięci!

Karolina Osak

Wyższa Szkoła Gospodarki

UŚMIECH, ŻYCZLIWOŚĆ, SZACUNEK I MIŁE SŁOWO...

Wspomnienie to obraz przeszłości wywołany w pamięci, pamięć o tym, co było. A wspomnień związanych z Rektorem Seniorem śp. Kazimierzem Marciniakiem jest wiele – tych dotyczących Uniwersytetu Trzeciego Wieku Wyższej Szkoły Gospodarki, jak i moich osobistych. Przywołują one uśmiech i skłaniają do refleksji. Na odejście bliskich osób nigdy nie można się odpowiednio przygotować. Śmierć jest nieoczekiwana i nigdy nie przychodzi w porę, zwłaszcza gdy dopada ona osobę niezwykle aktywną, mającą wiele planów związanych z pracą zawodową, jak również w sferze życia osobistego. Istnieje ogromny ból po stracie osoby bliskiej, ból, który mogą ukoić właśnie miłe wspomnienia i fotografie.

Pan prof. Kazimierz Marciniak był wspomniałym nauczycielem akademickim, wieloletnim Prorektorem i Rektorem WSG, którego miałam okazję poznać w 2013 roku, zaczynając pracę na Uczelni. Pan Rektor doskonale zdawał sobie sprawę z ulotności chwil, zawsze znalazł czas na spotkanie i rozmowę ze słuchaczami UTW WSG, był częstym gościem na wykładach oraz różnego rodzaju spotkaniach integracyjnych. Swoją osobą często uświetniał inaugurację nowego roku akademickiego w Bydgoszczy, a także w zamiejscowych filiach. Nie szczędził ciepłych słów słuchaczom UTW, podkreślając, że jest jednym z nich. Tak też się stało – w roku 2013 podczas inauguracji roku akademickiego 2014/2015 otrzymał indeks Honorowego Słuchacza UTW.

W naszej pamięci najbardziej zapisze się wykład prof. Adama Sudoła, podczas którego Pan Rektor był gościem specjalnym. Wraz ze słuchaczami przygotowaliśmy dla Niego niespodziankę z okazji jubileuszu 75. urodzin. Grupa słuchaczy UTW WSG zaprezentowała program artystyczny, a wszyscy zaśpiewali gromkie „Sto lat”. Pan Rektor był wtedy bardzo wzruszony, a w swoich podziękowaniach po raz kolejny podkreślał, że społeczność UTW jest mu bardzo bliska i utożsamia się z nią.

Moim osobistym wspomnieniem są wyjazdy do zamiejscowych filii UTW, gdzie wspólnie z Panem Rektorem niejednokrotnie braliśmy udział w inauguracji roku akademickiego, wręczając indeksy nowym słuchaczom. Uczestniczyliśmy

w spotkaniach jubileuszowych, a także świąteczno-noworocznych, w czasie których z każdym ze słuchaczy łamaliśmy się opłatkiem.

Pan Rektor był osobą niezwykle komunikatywną, nie pokazywał swojej wyższości nad innymi, a wręcz przeciwnie, odnosił się z szacunkiem do każdego. W swoich przemówieniach i rozmowach kierował ciepłe słowa do słuchaczy, jak i do mnie. Nie zapominał mówić „dziękuję”, okazując tym samym uznanie i wdzięczność za wykonywaną pracę. Nigdy nie zapomnę słów, którymi Pan Rektor rozpoczynał każdą rozmowę telefoniczną ze mną „Halo, halo, Pani Karolu” – to było najmielsze powitanie.

Wspomnienie jest swego rodzaju formą spotkania, przywołującą osobę Pana Rektora. Doskwiera nam brak Jego wśród nas. Był wspomniałym człowiekiem i żył tak, że mnóstwo osób będzie go mile wspominać.

Informacja o autorach

ABOUT THE AUTHORS

Bergmann Magdalena,

doktor, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, specjalizująca się w socjologii problemów społecznych oraz socjologii pracy. Absolwentka studiów podyplomowych na Uniwersytecie SWPS w Warszawie oraz WSNS w Lublinie. Koordynator projektów badawczych krajowych i międzynarodowych w Kolegium Badań Stosowanych WSG. Autorka kilkunastu artykułów naukowych.

Bęczkowska Anna,

doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki oraz magister zarządzania, stypendystka programu LLP Erasmus, wykładowca akademicki oraz trener prowadząca szkolenia z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi i komunikacji. Jest autorką wielu publikacji, głównie z zakresu andragogiki i zarządzania zasobami ludzkimi.

Bonna Beata,

doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Autorka 3 monografii autorskich i jednej współautorskiej, ponad 30 rozdziałów w monografiach wieloautorskich, a także licznych artykułów, w tym w czasopismach punktowanych. Jest redaktorem periodyku cyklicznie wydawanego przez Bydgoskie Towarzystwo Naukowe. Działa w licznych organizacjach i towarzystwach naukowych, należy do Zespołu Ekspertów Polskiej Rady Muzycznej w Warszawie. Od wielu lat łączy intensywną działalność naukową z działalnością dydaktyczną w uczelni. Jej zainteresowania naukowe sytuują się głównie w obszarze pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Koncentrują się na problematyce rozwoju muzycznego dzieci oraz jego środowiskowych i pedagogicznych uwarunkowaniach. Istotny element tych zainteresowań stanowi teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona i możliwość jej wielowymiarowego adaptowania do polskiego systemu powszechnej edukacji muzycznej.

Chrdileli Tetyana Vasylivna,

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University (Ukraine).

Chamot Marek,

doktor nauk humanistycznych w zakresie historii, pracownik Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, dyrektor Katedry Przemysłów Kreatywnych. Jego zainteresowania naukowe skupiają się na socjologii oraz kulturoznawstwie. Autor oraz współautor licznych artykułów oraz samodzielnych publikacji. Redaktor publikacji zwartych. Był wiceprzewodniczącym Klubu Bydgoskiego. Uhonorowany Medalem Kazimierza Wielkiego – nagrodą przyznawaną zasłużonym dla Bydgoszczy oraz aktywnie promującym miasto poza jego granicami, ekspert Obywatelskiej Rady Kultury.

Czerwińska Alicja,

magister, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zainteresowania naukowe: socjologia młodzieży oraz socjologia subkultur. Uczestniczka i realizatorka wielu projektów badawczych i naukowych, także międzynarodowych. Koordynatorka Instytutu Nauk Społecznych WSG. Autorka i współautorka kilkunastu artykułów naukowych.

Danielewicz Agnieszka,

magister, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Uczestniczka studium doktorskiego MBA. Absolwentka kierunku „turystyka i rekreacja” oraz studiów podyplomowych m.in. z zakresu przygotowania pedagogicznego. Zainteresowania naukowe: zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie placówką oświatową. Koordynator Wydziału Gospodarki Turystycznej WSG, nauczyciel akademicki. Autorka i współautorka kilku artykułów naukowych.

Dżagania Indira,

profesor filologii rosyjskiej, zatrudniona na Suchumskim Uniwersytecie w Tbilisi (Gruzja) na stanowisku prorektora. Prezes Stowarzyszenia „Stowarzyszenie Relacji Interkulturowych” w Gruzji. Szef Departamentu Relacji Międzykulturowych Uniwersytetu w Suchumi. Redaktor naczelny międzynarodowego czasopisma naukowego „Komunikacja międzykulturowa”.

Herzberg Marta,

doktor, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pedagog, socjoterapeuta. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień: diagnozowania warunków rozwoju psychospołecznego dzieci w wieku szkolnym, projektowania i ewaluacji oddziaływań o charakterze profilaktyczno-wychowawczym adresowanych do dzieci z grup ryzyka. Autorka monografii i kilkunastu artykułów naukowych.

Jastrzębski Włodzimierz,

prof. zw. dr hab., historyk, zatrudniony w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgosz-

czy. W ciągu swojej kariery naukowej aktywnie uczestniczył w licznych organizacjach i towarzystwach naukowych – polskich oraz międzynarodowych, pełnił funkcję kierownika w zespołach badanych oraz przewodniczącego Rady Muzealnej w Muzeum Wojsk Lądowych w Bydgoszczy; był stałym recenzentem w wielu wydawnictwach naukowych. Organizator licznych konferencji o zasięgu międzynarodowym, krajowym oraz regionalnym. Autor oraz współautor kilkudziesięciu monografii oraz kilkuset artykułów i opracowań naukowych. Wśród jego zainteresowań wymienić można historię najnowszą Polski, historię powszechną, historię wojskowości, a także historię regionalną Pomorza i Kujaw, natomiast wśród pasji – szachy.

Kaniewska-Mackiewicz Ewa,

magister, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Pedagog, oligofrenopedagog, nauczyciel akademicki, dyrektor Niepublicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej WSG oraz Żłobka Akademickiego WSG. Przez ostatnie lata pracy zawodowej współpracowała z osobami uzależnionymi, chorymi psychicznie, z osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnością (zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi) oraz z ich rodzinami.

Kokot Aneta,

doktor nauk społecznych, adiunkt w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium w Gnieźnie, autorka licznych artykułów i pozycji zwartej w zakresie poradnictwa, doradztwa kariery dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Współorganizator licznych konferencji, seminariów naukowo-badawczych. Koordynator licznych inicjatyw na rzecz osób zagrożonych wykluczeniem społecznym (dzieci, młodzieży i dorosłych w województwie kujawsko-pomorskim i wielkopolskim znajdujących się w różnych sytuacjach kryzysowych).

Kozubska Alicja,

doktor, profesor w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Pedagog, specjalizuje się zwłaszcza w pedagogice rodziny. Jej obecne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień: zakłóceń funkcjonowania rodziny i ich skutków w procesie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży; możliwości i ograniczeń współpracy podmiotów edukacyjnych, głównie rodziny i szkoły; warunkowań i trudności w pracy nauczyciela-wychowawcy. Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy kierunku „pedagogika” w zakresie resocjalizacji. Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała na Uniwersytecie Gdańskim. Pracownik Katedry Dydaktyki Ogólnej, a następnie Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Od roku 2008 pracuje w Instytucie Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Gospodarki, początkowo na stanowisku adiunkta jako kierownik Katedry Nauk o Rodzinie. Od roku 2011 na stanowisku profesora, pełni funkcję prorektora ds. kształcenia

i studentów Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Autorka ponad sześćdziesięciu artykułów, jednej monografii naukowej, współautorka i redaktorka czterech publikacji zwartych.

Kudlińska Irena,

doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, specjalizacja: filologia rosyjska. Od 2006 roku zatrudniona w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Pełni funkcję dyrektora Katedry Lingwistyki Stosowanej oraz dyrektora Szkoły Języka Polskiego i Szkoły Kultury i Języka Polskiego. Twórczyni i sekretarz czasopisma naukowego „Heteroglossia. Studia kulturoznawczo-filologiczne”.

Kulish Oksana,

Candidate of Art Studies, senior lecturer of Cherkasy B. Khmelnytsky National University (Cherkasy, Ukraine).

Maciołek Ryszard,

doktor, profesor Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, zatrudniony na stanowisku prorektora ds. nauki i współpracy oraz dyrektora Kolegium Badań Stosowanych. Absolwent Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Specjalizuje się w filozofii logiki oraz metodologii nauk. Współautor trzech monografii oraz autor kilkudziesięciu artykułów naukowych.

Maliszewski Tomasz,

doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej Akademii Pomorskiej w Słupsku. Autor wielu publikacji naukowych z zakresu historii wychowania, edukacji dorosłych / andragogiki oraz komparatystyki edukacyjnej. Animator i realizator licznych przedsięwzięć kulturalnych i społecznych.

Matlakiewicz Alina,

doktor, zatrudniona w Wyższej Szkole Bankowej w Toruniu. Andragog i psycholog ekonomiczny oraz trener biznesu. Doświadczenie zdobywała, studiując i prowadząc badania w Wielkiej Brytanii, na University of London, University of Leeds, Warwick University w Coventry i University of Surrey w Guildford. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół tematyki społecznego uczenia się dorosłych, wpływu społecznego, brytyjskiej edukacji dorosłych oraz dynamiki rozwoju zespołu. Posiada certyfikat Racjonalnej Terapii Zachowania, społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR), pełnomocnika i audytora wewnętrznego ISO 9001:2008, a także Administratora Bezpieczeństwa Informacji. Publikacje po doktoracie: łącznie 58, z czego: 4 książki (recenzowane), 31 artykułów, 14 recenzji, 9 sprawozdań. Ocena parametryczna KBN/MNiSzW: 176 punktów.

Mikulski Kazimierz,

doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Pracownik nadzoru pedagogicznego w Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy. Wojewódzki koordynator wprowadzania pilotażowego nauczania programowania w ramach innowacji edukacyjnej. Autor 9 pozycji książkowych z zakresu stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej i wynikających z tego faktu relacji nauczyciel – uczeń. Uczestnik kilkudziesięciu konferencji międzynarodowych i krajowych, z wygłoszonymi referatami także z zakresu cyfrowej edukacji. Napisał ponad 60 artykułów.

Moskaliuk Gennady,

doktor habilitowany, profesor Narodowego Uniwersytetu Miasta Krzemieńczuk (Ukraina) oraz Uniwersytetu im. Alfreda Nobla w Dnietropietrowsku. Dyrektor Departamentu Edukacji Urzędu Miasta Krzemieńczuk na Ukrainie. W latach 2005–2015 dyrektor szkoły na Ukrainie. Autor trzech monografii naukowych oraz ponad sześćdziesięciu artykułów naukowych z zakresu filozofii edukacji.

Osak Karolina,

magister, absolwentka administracji i kulturoznawstwa. Ukończyła wiele kursów i szkoleń oraz studia podyplomowe z przygotowania pedagogicznego. Nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Prowadzi zajęcia z przedmiotów: „aktywizacja grup międzypokoleniowych”, „relacje społeczne”, „techniki komunikacji interpersonalnej i autoprezentacji” oraz „organizacja wypoczynku dzieci i młodzieży”. Od 2012 roku koordynator Regionalnej Sieci Uniwersytetów Trzeciego Wieku działającej przy Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Pomysłodawczyni wielu grantów i projektów poświęconych tematyce aktywizacji i edukacji osób starszych. Współautorka monografii „Regionalna Sieć UTW WSG 2007–2017” (2017).

Parzęcki Ryszard,

profesor zwyczajny nauk humanistycznych, zatrudniony w Politechnice Koszalińskiej, autor licznych monografii zwartych i artykułów w zakresie pedagogiki pracy, poradnictwa zawodowego, pedeutologii – przede wszystkim w obszarze kształcenia i doskonalenia nauczycieli w kontekście edukacji ustawicznej.

Pawłyk Nadzieja,

doktor nauk pedagogicznych. W 2007 obroniła doktorat na temat: „Psychologiczne i pedagogiczne warunki organizacji procesu wychowania w ośrodku interwencji kryzysowej dla dzieci”. Od 2002 roku pracuje jako wykładowca na Uniwersytecie Państwowym imienia Iwana Franki w Żytomierzu, od 2012 roku

jako docent Katedry Pedagogiki Społecznej i Mistrzostwa Pedagogicznego Wydziału Socjalno-psychologicznego. W chwili obecnej pracuje nad habilitacją na temat: „Założenia teoretyczne i metodologiczne edukacji nieformalnej przyszłych pedagogów społecznych”.

Sejko Natalia,

doktor habilitowany, profesor Katedry Pedagogiki Społecznej. Prorektor ds. nauki na Uniwersytecie Pedagogicznym w Żytomierzu, a także kierownik Katedry Pedagogicznej. Wykładowca akademicki – prowadzi zajęcia z przedmiotów „metodologia badań naukowych”, „teoria i historia pedagogiki”, „socjologia rodziny”. Przynależy do wielu organizacji, m.in. do Polskiego Towarzystwa Naukowego w Żytomierzu. Redaktor główny czasopisma naukowego „Polonistyka Ukraińska”, zastępca redaktora czasopisma „Wisnyk ZDU”. Autorka licznych artykułów oraz publikacji, współautorka publikacji zwartych.

Solarczyk-Szwec Hanna,

doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Pedagog i andragog, specjalizująca się w edukacji dorosłych w Niemczech. Wiceprezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – oddział w Toruniu, ekspertka w Instytucie Badań Edukacyjnych, kierownik Uniwersyteckiego Centrum Edukacji Całozyciowej i Walidacji UMK, redaktor naczelna „Rocznika Andragogicznego”. Uczestniczka, realizatorka i koordynatorka wielu grantów i projektów naukowo-badawczych. Autorka trzech monografii, współautorka i redaktorka jedenastu publikacji zwartych, autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych.

Sowińska Bożena,

doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki o specjalności „edukacja medialna”, zatrudniona na stanowisku adiunkta na Wydziale Studiów Stosowanych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Jej zainteresowania badawcze to: edukacja medialna, czas wolny, metodyka pisania prac dyplomowych, biblioteki szkół wyższych. Autorka kilku monografii naukowych i kilkudziesięciu artykułów naukowych. Członkini Polskiego Towarzystwa Technologii i Mediów Edukacyjnych oraz Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich. Aktualnie dyrektor Biblioteki Głównej Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.

Stachowicz-Piotrowska Monika,

doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy: studiów dziennych doktoranckich z zakresu pedagogiki, studiów dziennych magisterskich na kierunku „pedagogika” o specjalności „edukacja specjalna w szko-

łach ogólnodostępnych” oraz studiów dziennych licencjackich na kierunku „pedagogika” o specjalności „doradztwo zawodowe i przedsiębiorczość”. Absolwentka kursu kwalifikacyjnego z oligofrenopedagogiki. Nauczyciel, wykładowca akademicki. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół pedagogiki ogólnej, pedeutologii, pedagogiki specjalnej i psychologii, a w szczególności wokół problematyki agresji i przemocy w szkole, uwarunkowań zawodu nauczyciela oraz kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Szubertowska Elżbieta,

doktor habilitowany, pedagog, wieloletni wykładowca w uczelniach kształcących nauczycieli. Autorka 6 książek i kilkudziesięciu artykułów naukowych, rozdziałów w książkach; recenzji książek, artykułów i prac doktorskich, członek kilku rad naukowych i wydawniczych. Promotor około 300 prac dyplomowych i masterskich. Od 1976 roku członek Komisji Sztuki Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego.

Walichniewicz-Bartnik Patrycja,

doktor nauk prawnych, radca prawny, dyplomowany tłumacz języka angielskiego (specjalność ekonomiczno-prawna), wieloletni nauczyciel akademicki; obecnie adiunkt w Instytucie Ekonomii i Zarządzania Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Prowadzi liczne szkolenia, kursy oraz zajęcia na studiach podyplomowych, skierowane m.in. dla pracowników systemu oświaty. Absolwentka Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Stopień doktora uzyskała na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka licznych publikacji specjalistycznych. Jako radca prawny współuczestniczy w funkcjonowaniu współczesnego systemu prawnego w Polsce, reprezentując interesy swoich mandantów.

Ziółkowski Przemysław,

docent, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Historyk i pedagog, dyrektor Instytutu Nauk Społecznych WSG, dyrektor Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego oraz Placówki Doskonalenia Nauczycieli WSG. Absolwent kilku studiów podyplomowych oraz licznych kursów i szkoleń. Kierownik i koordynator licznych grantów edukacyjnych oraz projektów naukowo-badawczych. Wykładowca w placówkach doskonalenia nauczycieli, twórca wielu programów kursów i studiów podyplomowych. Ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Instytutu Badań Edukacyjnych. Autor trzydziestu artykułów naukowych, ośmiu monografii oraz współautor i redaktor siedmiu publikacji.

