

## **Nauczyciel i Szkoła**



Nauczyciel i Szkoła  
Nr 2 (56)  
Mysłowice 2014



Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
imienia Kardynała Augusta Hlonda  
w Mysłowicach

Redaktor Serii: **prof. nadzw. dr hab. Piotr P. Barczyk**  
Redaktor Naczelny: **doc. dr Piotr Kowolik**  
Sekretarz Redakcji: **mgr Artur Wójcik**

Redaktorzy tematyczni:

**doc. dr Angelika Barczyk-Nessel** – psychologia, prawo  
**doc. dr Gabriela Paprotna** – pedagogika  
**dr Justyna Sprutta** – filozofia, kulturoznawstwo

Redaktorzy językowi:

**dr Joanna Trzaskalik** – język polski  
**mgr Joel Pomeroy** – język angielski

Redaktor statystyczny:

**mgr Pelagia Suszka-Morejko**

Recenzent:

**prof. dr hab. Anna Karpińska**

Korekta:

**Laura Maria Ryndak**

**Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe**

© Copyright by



Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej  
imienia Kardynała Augusta Hlonda  
Mysłowice 2014

Aktualna punktacja MNiSW: 4

Czasopismo jest indeksowane w BazHum

ISSN 1426-9899

Adres Redakcji:

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda

41-400 Mysłowice, ul. Powstańców 19

tel./fax (32) 223-81-44

www.wsew.edu.pl, e-mail: rektorat@wsew.edu.pl

Nakład: 150 egz.

Skład, druk i oprawa:

Digitalpress Lidia Jaworska,

42-500 Będzin, ul. Kasztanowa 3/9

www.digitalpress.com.pl

RADA NAUKOWA:

- prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander** (*Wydział Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia imienia Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie*)
- prof. nadzw. dr hab. Piotr Paweł Barczyk** (*Katedra Pedagogiki, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach*)
- prof. dr hab. Lidia Chomycz** (*Instytut Nauk Pedagogicznych i Oświaty Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie*)
- prof. nadzw. dr hab. Zenon Gajdzica** (*Wydział Etnologii i Nauki o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski*)
- prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak** (*Katedra Pedagogiki, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach*)
- dr. Gábor Hegyesi** (*Wydział Pracy Społecznej, Eötvös Loránd University (ELTE), Budapeszt*)
- dr Nalina Iwanowna Litwinowa** (*kandydat Nauk Psychologicznych, Państwowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy*)
- dr hab. Grażyna Kempa** (*Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach*)
- ks. prof. nadzw. dr hab. Bernard Kołodziej TChr** (*Wydział Teologiczny, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*)
- doc. dr hab. Blanka Kudláčova** (*Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Trnavski w Trnawie*)
- prof. zw. dr hab. dr h.c. Eugenia I. Laska** (*Katedra Pedagogiki, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach*)
- doc. dr Jan Łysek** (*Katedra Pedagogiki, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach*)
- prof. dr hab. Serhij Maksymenko** (*Instytut Psychologii, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy*)
- prof. nadzw. dr hab. Danuta Marzec** (*Wydział Pedagogiczny, Akademia imienia Jana Długosza w Częstochowie*)
- prof. nadzw. dr hab. Helena Marzec** (*Instytut Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim*)
- prof. dr hab. Nella Nyczkało** (*członek rzeczywisty Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy*)
- prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch** (*Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie*)
- prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki** (*Wydział Pedagogiczny, Szkoła Wyższa imienia Pawła Włodkowica w Płocku*)
- prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Trafiałek** (*Wydział Zarządzania i Administracji, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*)
- prof. zw. dr hab. Bronisław Urban** (*Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński*)
- dr hab. Teresa Wilk** (*Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach*)
- prof. nadzw. dr Mirosław Wójcik** (*Katedra Pedagogiki, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach*)



# Spis treści

## I. ROZPRAWY I ARTYKUŁY NAUKOWE

### **Piotr P. Barczyk**

*O kulturowej orientacji w pedagogice XXI wieku* ..... 17

### **Tatiana Senko**

*Relacje matki z dziećmi i charakterystyka ich zachowań osobowościowych* ..... 25

### **Наталья Токарева**

*Психолого-педагогическое сопровождение подростков в учебно-воспитательном процессе* ..... 49

### **Светлана Устименко**

*Методические аспекты развития креативности будущих педагогов* ..... 61

### **Katarzyna Szymczyk**

*Instytucja rodziny zastępczej – jedną z form opieki nad dzieckiem osieroconym w Polsce międzywojennej na przykładzie Piotrkowa Trybunalskiego* ..... 73

### **Justyna Sprutta**

*Zwyczaj zaków w dawnej Polsce* ..... 95

### **Urszula Dernowska**

*Niezależne uczenie się jako element modelu kształcenia usamodzielniającego dziecko* ..... 107

### **Władimir Pasicznik**

*Профессиональные компетенции учителя физического воспитания в Польше* ..... 127

### **Анастасія Вільчківська**

*Музичне виховання школярів в Україні на сучасному етапі* ..... 137

### **Kazimierz M. Czarnecki, Piotr Kowolik**

*Związek pedagogiki z psychologią w twórczości pedagogicznej prof. zw. dr hab. Bogdana Suchodolskiego* ..... 149

### **Justyna Wrzochul-Stawinoga**

*Blżej Europy: Rozwijanie kluczowych kompetencji edukacyjnych jako priorytetowe zadanie współczesnego przedszkola i szkoły* ..... 159

<b>Jan Łysek,</b>	
<i>Wychowanie obywatelskie w szkole</i> .....	169
<b>Maria Januszewska-Warych</b>	
<i>Nauczycielskie widmo prekariatu</i> .....	181
<b>Roman Vitko</b>	
<i>Manželská a rodinná spiritualita</i> .....	195
<b>Paul Hager</b>	
<i>Criminology in the fight against social pathologies</i> .....	209
<b>Angelika Barczyk-Nessel, Dariusz Nessel</b>	
<i>Reintegracja społeczna i zawodowa bezdomnych.</i>	
<i>Część III – działania pomocowe</i> .....	217
 II. KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ	
<b>Helena Marzec</b>	
<i>Wykorzystanie metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne</i>	
<i>w pracy z dziećmi przedszkolnymi</i> .....	231
<b>Karol Kowalczyk</b>	
<i>World of Tanks – między zabawą a nauką</i> .....	253
<b>Adam Bernert</b>	
<i>Specyfika i uwarunkowanie edukacji skazanych</i>	
<i>(na przykładzie Zakładu Karnego w Jastrzębiu-Zdroju)</i> .....	263
 III. DOŚWIADCZENIA I PROPOZYCJE NAUKOWO-METODYCZNE	
<b>Angelika Barczyk-Nessel, Andrzej Kotłowski</b>	
<i>Wybrane formy rehabilitacji edukacyjnej uczniów upośledzonych</i>	
<i>umysłowo. Na przykładzie Specjalnego Ośrodka Szkolno-</i>	
<i>-Wychowawczego (SOSW) w Będzinie</i> .....	275
<b>Bogdan Urbanek</b>	
<i>Ocenianie – rozpoznawaniem postępów uczniów wobec</i>	
<i>wymagań edukacyjnych</i> .....	287
<b>Eugeniusz Szymik</b>	
<i>Świętość niegdyś i dzisiaj. Czy święty może być idolem</i>	
<i>współczesnej młodzieży?</i> .....	303
<b>Michał Pielka</b>	
<i>Matematyka a pedagogika – meandry sztuki orgiami</i> .....	311



## IV RECENZJE I SPRAWOZDANIA

**Piotr Kowolik**

*Recenzja książki: Elżbieta Górnikowska-Zwolak (red.), Kobiety w przestrzeni polityki społecznej wobec rodziny. Aspekty edukacyjne* ..... 323

**Ewa Kumik**

*Recenzja książki: Ditty Baczały i Jacka J. Bleszyńskiego, Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie – trzy drogi, jeden cel* ..... 327

**Piotr Kowolik**

*Recenzja książki: Maria Januszewska-Warych, Anatol Bodanko, Mazurek Dąbrowskiego i Oda do radości. Geneza i znaczenie* ..... 331

**Dorota Luber**

*Recenzja książki: Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej, pod red. A. Głowali, M. Kamińskiej, M. Szymańskiej, L. Tomaszewskiej* ..... 335

**Piotr P. Barczyk**

*Opinia czytelnicza książki Zuzanny Zbróg, pt. Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych* ..... 339

**Piotr Kowolik**

*Recenzja książki: Edyta Żebrowska, Dorota Giebułtowicz (red.), Szkoła Rydzynska. Dzieło życia Tadeusza Łopuszańskiego* ..... 341

**Alojzy Suchanek**

*Recenzja książki: Karel Steimetz – Jan Mazurek – Hana Kubešová Kapitoly z historie německé hudebni kultury v Ostravě 1860-1945. Osobnosti, instituce, reflexe* ..... 345

**Dorota Luber**

*Recenzja książki: Tradycje i współczesność edukacji myślowickiej, pod red. Mirosława Wójcika* ..... 349

**Piotr Kowolik**

*Recenzja książki: Anastazja Wilczkowska, Wychowanie muzyczne uczniów ogólnokształcących szkół Polski (aspekt historyczny – monografia)* ..... 351

**Piotr Kowolik**

*Recenzja książki: Leszek Pawelski, Bogdan Urbanek, Szkoła w oczekiwaniach uczniów, rodziców i nauczycieli* ..... 357

**Anna Lekston**

*Modernizacja ustawicznego kształcenia zawodowego w ramach współpracy europejskiej (sprawozdanie z realizacji międzynarodowego projektu edukacyjnego).....* 361

**Ewa Kumik**

*Sprawozdanie z III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu KONTEKSTY KSZTAŁCENIA MUZYCZNEGO zorganizowanej w Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi w dniach 10-11 kwietnia 2014 roku.....* 365

**Gabriela Paprotna**

*Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. „Edukacja wobec zmian cywilizacyjnych”.....* 369

**V. SYLWETKI PEDAGOGÓW****Piotr Kowolik**

*Bronisław Urban (1942-2014) – mistrz polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej.....* 377

**Krystyna Duraj-Nowakowa**

*Profesor Ludwik Grzebień SJ Uczony, Nauczyciel akademicki i Współorganizator fundamentów Akademii IGNATIANUM.....* 385

**Grażyna Kempa**

*Laudacja na cześć prof. dr. hab. Tadeusza Aleksandra z okazji przyznania nagrody Złotego Laura Nauki „Sapere Aude” Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach.....* 391

**WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW**

# List of Contents

## I DISSERTATIONS AND SCIENTIFIC ARTICLES

### **Piotr P. Barczyk**

*On the cultural orientation in Pedagogy of the 21<sup>st</sup> century*..... 17

### **Tatiana Senko**

*Our relationship with children and their behaviour characteristics  
personality*..... 25

### **Наталья Токарева**

*Psychological-pedagogical support of the adolescent's  
in the educational process* ..... 49

### **Светлана Устименко**

*Methodical aspects of future teachers' creativity development*..... 61

### **Katarzyna Szymczyk**

*Foster family institution as a form of care for children orphaned  
in the interwar Poland on example of Piotrków Trybunalski*..... 73

### **Justyna Sprutta**

*Student Habits in Old Poland*..... 95

### **Urszula Dernowska**

*Independent learning as an element of the gradual release  
of responsibility model of instruction*..... 107

### **Włodimir Pasicznik**

*Professional competence physical education teacher in Poland*..... 127

### **Анастасія Вільчківська**

*Music education for students in Ukraine at present stage*..... 137

### **Kazimierz M. Czarnecki, Piotr Kowolik**

*The relation between pedagogy and psychology in the pedagogical  
works by Professor Bogdan Suchodolski* ..... 149

### **Justyna Wrzochul-Stawinoga**

*Closer to Europe: Developing core competencies of education  
as a priority task of the modern kindergartens and schools* ..... 159

### **Jan Łysek,**

*Civic education in school*..... 169

<b>Maria Januszewska-Warych</b>	
<i>Teachers' specter of precariat</i> .....	181
<b>Roman Vitko</b>	
<i>Marriage and family spirituality</i> .....	195
<b>Paul Hager</b>	
<i>Criminology against social pathologies</i> .....	209
<b>Angelika Barczyk-Nessel, Dariusz Nessel</b>	
<i>Social and professional reintegration of the homeless.</i>	
<i>Part III – support activities</i> .....	217
 II. COMMUNICATIONS AND STUDY REPORTS	
<b>Helena Marzec</b>	
<i>Using the method of developmental movement for children by Veronica Sherborne for working with preschool children</i> .....	231
<b>Karol Kowalczyk</b>	
<i>World of Tanks – between fun and learning</i> .....	253
<b>Adam Bernert</b>	
<i>Specificity and conditions of education of the convicted</i>	
<i>(based on the example of the penitentiary in Jastrzębie-Zdrój)</i> .....	263
 III. EXPERIMENTS AND METHODOLOGICAL PROPOSALS	
<b>Angelika Barczyk-Nessel, Andrzej Kotłowski</b>	
<i>Selected forms of educational rehabilitation of mentally handicapped pupils (for example SOSW in Będzin)</i> .....	275
<b>Bogdan Urbanek</b>	
<i>Assessing – identifying progress of pupils in the face of educational requirements</i> .....	287
<b>Eugeniusz Szymik</b>	
<i>Holiness once and today. Is saint can be an idol of modern youth?</i> .....	303
<b>Michał Pielka</b>	
<i>Mathematic and pedagogy – problematic of an origami art</i> .....	311
 IV REVIEWS AND REPORTS	
<b>Piotr Kowolik</b>	
<i>Book review: Elżbieta Górnikowska-Zwolak (red.), Kobiety w przestrzeni polityki społecznej wobec rodziny. Aspekty edukacyjne</i> .....	323

**Ewa Kumik**

Book review: *Ditty Baczały i Jacka J. Bleszyńskiego, Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie – trzy drogi, jeden cel* ..... 327

**Piotr Kowolik**

Book review: *Maria Januszczyńska-Warych, Anatol Bodanko, Mazurek Dąbrowskiego i Oda do radości. Geneza i znaczenie* ..... 331

**Dorota Luber**

Book review: (red.) *A. Głowala, M. Kamiński, M. Szymański, L. Tomaszewskiej, Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej* ..... 335

**Piotr P. Barczyk**

Book review: *Zuzanna Zbróg, Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych* ..... 339

**Piotr Kowolik**

Book review: *Edyta Żebrowska, Dorota Giebułtowicz (red.), Szkoła Rydzyska. Dzieło życia Tadeusza Łopuszańskiego* ..... 341

**Alojzy Suchanek**

Book review: *Karel Steimetz – Jan Mazurek – Hana Kubešová Kapitoly z historie německé hudební kultury v Ostravě 1860-1945. Osobnosti, instituce, reflexe* ..... 345

**Dorota Luber**

Book review: *Tradycje i współczesność edukacji myślowickiej, pod red. Mirosława Wójcika* ..... 349

**Piotr Kowolik**

Book review: *Anastazja Wilczkowska, Wychowanie muzyczne uczniów ogólnokształcących szkół Polski (aspekt historyczny – monografia)* ..... 351

**Piotr Kowolik**

Book review: *Leszek Pawełski, Bogdan Urbanek, Szkoła w oczekiwaniach uczniów, rodziców i nauczycieli* ..... 357

**Anna Lekston**

*Modernisation of continuing vocational training within European cooperation* ..... 361

**Ewa Kumik**

- Raport: III Ogólnopolska Konferencja Naukowa z cyklu  
KONTEKSTY KSZTAŁCENIA MUZYCZNEGO zorganizowana  
w Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi  
w dniach 10-11 kwietnia 2014 roku*..... 365

**Gabriela Paprotna**

- Raport: Ogólnopolska Konferencja Naukowa  
pt. „Edukacja wobec zmian cywilizacyjnych”* ..... 369

## V. PROFILES OF EDUCATIONALISTS

**Piotr Kowolik**

- Bronisław Urban (1942-2014) – master of rehabilitation pedagogy*..... 377

**Krystyna Duraj-Nowakowa**

- Profesor Ludwik Grzebień SJ: Scientist, University teacher, co-organizer  
The Jesuit University Ignatianum* ..... 385

**Grażyna Kempa**

- Laudation in honor of prof. dr. hab. Tadeusz Aleksander on the occasion  
of the award Złoty Laur Nauki „Sapere Aude”  
Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała  
Augusta Hlonda w Mysłowicach* ..... 391

## TIPS FOR THE AUTHORS

*Rozprawy i artykuły  
naukowe*





Piotr Paweł BARCZYK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach

---

## O kulturowej orientacji w pedagogice XXI wieku

### Słowa kluczowe

edukacja, kultura, rozwój cywilizacyjny

### Streszczenie

*O kulturowej orientacji w pedagogice XXI wieku*

Coraz bardziej widać, że codzienność wyprzedza dotychczasowe doświadczenie. Nauki o wychowaniu nie mogą być obojętne na to. Kultura i edukacja powinny stać się, i to w perspektywie najbliższych lat, podstawą budowania wspólnego europejskiego dziedzictwa. Chodzi tu o kulturowe zainteresowanie pedagogiki na takie działania edukacyjne, które pozwolą rozumieć odmienność współczesnego świata kreując warunki budowania naszej cywilizacji i włączenia się świadomie w ten proces.

### Key words

education, culture, development of civilization

### Summary

*On the cultural orientation in Pedagogy of the 21st century*

It becomes more and more conspicuous that everyday life outpaces the previous experience. The teachings of education cannot be indifferent to this phenomenon. Culture and education should become, in the very next few years, the basis for building a common European heritage. Thus, this is about a cultural orientation of Pedagogy towards such educational activities which will help to understand the diversity of the modern world by creating the conditions for shaping our civilization and a conscious engagement in the process.

### Wprowadzenie

Współczesną epokę charakteryzuje stan szczególnego napięcia, określanego często mianem rozdroża. Powszechnie obserwuje się załamanie tradycyjnych norm i wartości. Coraz ostrzej można dostrzec pogłębiającą się sprzeczność między nauką, techniką a oświatą. Sytuacje te mogą być przejawami modeli antyhumanitaryzmu. I tu wyłania się nowa perspektywa dla pedagogiki.

W aktualnych realiach współczesnej demokracji życia społecznego pedagogika może być postrzegana jako narzędzie i jako szansa przeprowadzenia zmian społecznych, zorientowanych na wartości humanistyczne, tzn. wolność, pluralizm, tolerancję i szeroko rozumiane prawa człowieka. Procesy edukacyjne zakorzenione są w określonych nurtach tradycji narodowej i globalnej, i to one powinny przyczyniać się do realizacji nowego kształtu przyszłości.

Przyszłość jest możliwością, a zarazem szansą, którą aktualnie pokolenia muszą wypełnić określonymi treściami oraz wartościami. I tu znów czeka pedagogów ogromna praca. Dlatego też problematyka edukacji staje dziś w centrum zainteresowań organizatorów życia społecznego i badaczy, a w szczególności – przedstawicieli nauk humanistycznych. Coraz bardziej umacnia się przekonanie o potrzebie intensyfikowania, w perspektywie rozwoju cywilizacyjnego, tzw. czynnika ludzkiego, czyli twórczej aktywności myślącego, aktywnego i wrażliwego człowieka, rozumianego tu jako efekt wpływów celowych wychowania i nauczania.

Tę właśnie „twórczą aktywność” zwykło się kojarzyć z nowym, rozszerzonym rozumieniem kultury – kultury pojmowanej zarówno jako siła sprawcza, jak i rezultat ludzkiej działalności. Takie widzenie kultury jest ściśle powiązane z edukacją, „jakością” człowieka, aktualnymi procesami transformacji systemowej, a także z przyszłymi wyzwaniem cywilizacyjnymi dla Polski, Europy i świata. Otwiera się przed nami nowa droga od szkoły tradycyjnej przez kulturę do szkoły nowoczesnej na miarę nowych czasów i potrzeb.

„Kultura i edukacja mogą i powinny stać się w perspektywie najbliższych lat płaszczyzną porozumienia między różnymi narodami i tradycjami. Powinny stać się podstawą integracji cywilizacji naukowo-technicznej i humanistycznej. W zjednoczonej Europie będzie musiał powstać nowy system kształcenia i wychowania, uwzględniający wspólne europejskie dziedzictwo”<sup>1</sup>.

Aktualne czasy, czasy wielkich zmian są poważnym wyzwaniem dla osób zajmujących się kształtowaniem nowej edukacji i kultury w ujęciu współczesnej pedagogiki. Potrzebna jest umiejętność zrozumienia czasów, w których żyjemy, aby móc sprostać ich wymaganiom, zminimalizować zagrożenia oraz wykształcić umiejętność znalezienia miejsca dla każdej jednostki i dla każdej ludzkiej wspólnoty.

Niewątpliwie w rozumieniu tego, co się stało i co aktualnie dzieje się w naszym życiu, swoistą rolę odgrywa i nadal powinna odrywać literatura, teatr, film, plastyka, muzyka, tj. szeroko rozumiana kultura.

Świat wartości, o którego budowanie wołamy, jest w znacznym stopniu wyznaczony uwarunkowaniami jednostkowymi, rodzinnymi, środowiskowymi i ponadlokalnymi. Świat i czas są nam nie tyle dane, ile wręcz zadane, dlatego też przede wszystkim filozofia i szeroko rozumiana kultura są powołane do formułowania pytań i wskazywania problemów, do dialogu na temat celów bliższych i dalekich wychowania oraz egzystencji ludzkiej, możliwości wygrania lub przegrania życia.

Tak ujęta rola kultury stanowi próbę ujarznienia dziejów, doprowadzenia do tego, aby służyły one wartościom.

---

<sup>1</sup> I. Wojnar, *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI w.* Warszawa 1996.

W środowisku praktyków i teoretyków edukacji wciąż narasta przekonanie o potrzebie dokonania gruntownych przeobrażeń zarówno w myśleniu i działaniu edukacyjnym, jak i interkulturowym<sup>2</sup>. Cel ten, jeżeli jest osiągalny, musi być realizowany w procesie edukacji nowych pokoleń, prowadzonej w duchu zaufania i dialogu kultur. Służyć temu powinien unowocześniony system edukacyjny, który należy nacelować na pełniejsze korzystanie z nowych mediów komunikacyjnych. Szczególnie istotne wydaje się kształtowanie od najwcześniejszych lat cech osobowych, zaufania kulturowego, w miejsce obcości. Jeżeli powołaniem edukacji jest kierowanie człowieka ku prawdzie i pomaganie mu w ukształtowaniu postaw, to niezbędna wydaje się być pełniejsza współpraca przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych – specjalistów z zakresu etnografii, socjologii, politologii, muzyki, plastyki – w celu wskazania nowych perspektyw ludzkości w jednoczącej się Europie.

Aktualne intencje pedagogiki alternatywnej i humanistycznej wspierane przez humanistyczną psychologię określają jednoznacznie konieczność ograniczenia, a nawet zaniechania edukacji unifikującej i konformizującej, realizowanej poprzez jednokierunkowy przekaz informacji na rzecz pobudzania podmiotowej kreatywności i samokształcenia.

W wielu publikacjach ukazujących się w ostatnich latach bardzo często podejmowano problemy wynikające z wręcz rewolucyjnych zmian w polityce, ekonomii życia codziennym społeczeństw w okresie transformacji, ale brak w tych tekstach wyraźnych powiązań z edukacją.

Cechą przełomów ustrojowych jest to, że prowadzą one zazwyczaj do zmiany dotychczasowego systemu wartości, niosąc jednocześnie związane z tym różnego rodzaju zagrożenia, które wynikają m.in. ze zjawiska anomii społecznej, tj. powstania swoistej próżni w zbiorowej świadomości i moralności. Stan anomii jest wyjątkowo niebezpieczny dla prawidłowego rozwoju młodego pokolenia. Dlatego też wartości o charakterze uniwersalnym, takie jak: prawo do życia w wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożenia wojną, demokracja, pluralizm polityczny i światopoglądowy, tolerancja, godziwy poziom życia duchowego i materialnego, możliwość samorealizacji, rodzina, praca, kultura, edukacja, zdrowie i jego ochrona – to najbardziej oczekiwane wartości, a zarazem cele edukacyjne.

Poszukując źródeł współczesnej edukacji, zmuszeni jesteśmy do upowszechniania systemu wartości, który miałby walory zapewniające wspólnotowy i twórczy rozwój człowieka<sup>3</sup>. Systemem tym wydaje się być kultura. To ona pozwala zorientować i przygotować człowieka do zachowań potwierdzających jego poczucie związku ze światem oraz urzeczywistniać jego postawy ukie-

<sup>2</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświatowe*. Warszawa 1990; *Edukacja wobec zmian społeczności*, (red.) J. Brzeziński, J. Witkowski. Poznań-Toruń 1994, s. 95-i In.

<sup>3</sup> A. Tchórzewski, *Wychowanie i jego właściwości*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, (red.) A. Tchórzewski. Bydgoszcz 1993.

runkowane na upowszechnianie ideałów humanizmu, utrwalanie pokojowego i ekologicznego rozwoju ludzkości. W takim rozumieniu kultura to nie tylko system międzyludzkiej komunikacji. Obejmuje ona całość życia narodu i ludzkości cały zespół obyczajów, języka, sztuki, literatury.

W działaniu tym szczególną rolę należy przypisać budowaniu właściwych relacji międzyludzkich, tj. kształtowaniu umiejętności nawiązywania kontaktów służących wzajemnej komunikacji i porozumieniu. Taki dialog powinien obejmować otwarte myślenie, obronę własnych i zdolność rozumienia cudzych poglądów, ideałów i postaw, negocjacyjne podejmowanie decyzji itp. Niewątpliwie jest to jedno z najważniejszych zadań dla współczesnej edukacji. Pedagogiczne rozumienie kultury wciąż jeszcze pozostaje dalekie od utożsamiania jej wyłącznie z osiągnięciami znakomitych twórców. Kulturowej platformy dla współczesnej pedagogiki należy upatrywać nie tylko w dziedzictwie nauki i sztuki, ale przede wszystkim w humanistycznej jakości ludzkiej działalności i sposobu życia. Chodzi tutaj o uczynienie kultury podstawową instancją edukacyjną, edukacji zaś – formą urzeczywistniania kultury. Kulturowe wyzwanie dla współczesnej pedagogiki skupia się zatem na treści, i zarazem stanowi wynik edukacji, czyli uświadomienie jednostce potrzeby ustawicznego poznawania i ukształtowanie umiejętności odczuwania świata oraz jego wartości. „Kultura jest tym, przez co człowiek staje się bardziej człowiekiem; bardziej «jest». Wszystko co człowiek «ma», o tyle jest ważne dla kultury, o tyle jest kulturotwórcze, o ile przez to, co posiada, może równocześnie pełniej «być» jako człowiek, pełniej stawać się człowiekiem we wszystkich właściwych dla społeczeństwa wymiarach”<sup>4</sup>.

Można powiedzieć, że w takiej zależności edukacja oświeca, a kultura różnicuje, stanowiąc jednocześnie efekt edukacji. Dzięki takiej zależności dokonany może być proces nieustannego rozwoju samej kultury. Problematykę tę zawierał m.in. program Światowej Dekady Rozwoju Kulturalnego proklamowany na lata 1988-1997<sup>5</sup>. Uwydatniał on kulturowy wymiar rozwoju zogniskowanego wokół człowieka, jego wartości i kreatywności. Znajdowały się tam propozycje działań inspirujących do realizacji między innymi następujących celów: uznania kulturowego wymiaru rozwoju człowieka i ludzkości, umacniania i wzbogacania odrębności kulturowych, rozszerzania uczestnictwa ludzi w kulturze własnej i innych narodów. Program ten, eksponując priorytetową rolę kultury, mógł stanowić podstawę badań podstawowych i stosowanych w dziedzinie nauk pedagogicznych. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w programie tym za podstawową zasadę uznano międzynarodowe współzycie i dialog kultur<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Jan Paweł II, *Wiara i kultura*. Rzym – Lublin 1988, s. 139-140.

<sup>5</sup> I. Wojnar, *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*. Komitet Prognoz Polska XXI w. przy Prezydium PAN – referat w Jachrance na konferencji, zorganizowanej w dniach 17-19 października 1993.

<sup>6</sup> I. Wojnar, *Edukacja i kultura*. „Kultura i Edukacja” 1995, nr 3.

We współczesnych społeczeństwach europejskich coraz bardziej utrwała się przekonanie, że właściwie rozumianemu rozwojowi musi towarzyszyć szacunek dla jakości życia jednostek i zbiorowości, a także troska o jakość stosunków międzyludzkich. Fakt, że mimo tych tendencji efekty są wciąż niezadowalające, może być spowodowany tym, że kolejne strategie w dziedzinie polityki ekonomicznej, społecznej i naukowej słabo uwzględniają politykę kulturalną. Jeżeli zaś efektem edukacji ma być człowiek na miarę nowych czasów, to stan ten musi się zmienić.

W ogólnym ujęciu chodzi o ukształtowanie nowej mentalności, bardziej wrażliwej na jakościowe i ludzkie aspekty rozwoju, a także umacnianie w różnych kręgach opinii publicznej znaczenia kulturowego wymiaru wszelkich poczynań, zwłaszcza edukacyjnych. Szczególnie istotne wydaje się przewyższenie antynomii między kulturą a pedagogiką, co można osiągnąć, upowszechniając przekonanie, iż kultura jest nośnikiem wartości humanistycznych, a pedagogika – nośnikiem jakości stosunków społecznych i jakości życia ludzkiego. Właściwe rozumienie komplementarności kultury i współczesnej pedagogiki w perspektywicznym pojmowaniu rozwoju może doprowadzić do ich wzajemnego przenikania i wzbogacania, a ostatecznie ułatwić realizację budowania cywilizacji „europejskiej wspólnoty”.

Akcentowanie kulturowego wymiaru innowacji w teorii i praktyce pedagogicznej wymaga istotnych przeobrażeń edukacyjnych, tj. takiego kształcenia i komunikacji, by osiągnięcia i możliwości kultury, nauki i techniki poszczególnych społeczeństw służyły wszystkim jednostkom oraz narodom<sup>7</sup>.

Tożsamość kulturowa przybiera w teorii i praktyce pedagogicznej wielorakie oblicza i najczęściej wyraża się w spontanicznej identyfikacji ze wspólnotą lokalną, regionalną, językową, z charakteryzującymi tę wspólnotę wartościami moralnymi i estetycznymi, w sposobie przyswajania tradycji, obyczajów, wzorów i modeli życia w poczucie więzi ze wspólnym losem i jego przemianami<sup>8</sup>. I właśnie dzięki tym różnorodnym aspektom kulturowym staje się w pedagogice możliwe kształtowanie indywidualnej osobowości pod wpływem oddziaływań edukacyjnych, a przecież podstawy życia kulturalnego i kulturowej tożsamości społeczeństw są dzisiaj coraz bardziej zagrożone. Również upowszechnianie modeli obcych kulturom lokalnym, narzucony indyferentny kulturowo uniwersalizm, standaryzacja upodobań i sposobów życia, załamanie podstawowych wartości i tradycji oraz trudności w określaniu tradycji nowych decydują o tym, że znaczny odsetek społeczeństwa zmuszony jest do ustawicznej troski o utrzymanie, obronę i promocję zagrożonej narodowej czy tylko regionalnej tożsamości kulturowej.

<sup>7</sup> Interesujące studium na powyższy temat przedstawił Z. Łomny w swej pracy pt. *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*. Opole 1995.

<sup>8</sup> Cz. Banach, *Aksjologiczne aspekty edukacji i kultury*. „Lider” 1997, nr 2.

Rzecz nie w tym, aby odrzucać wszelki wpływ zewnętrzny i koncentrować się na wyłączności dziedzictwa własnej tradycji. Wprost przeciwnie, należy dążyć do poznania osiągnięć europejskiej cywilizacji, wzmacniać ją własnymi dokonaniem i wzbogacić formy współdziałania z innymi kulturami. Wydaje się to być jedno z najważniejszych zadań współczesnej pedagogiki.

Dziedzictwo kultury nie ogranicza się tylko do dzieł artystycznych, wyraża się także w postaci kultury żywej, wartości duchowych, moralnych i estetycznych, obyczajów w życiu codziennym, w sposobach odżywiania, ubierania się itp. Dlatego też szczególnego znaczenia nabiera pobudzanie kreatywności ludzkiej dzięki odpowiednim działaniom edukacyjnym, polegającym m.in. na integrowaniu wartości kultury z życiem konkretnych narodów i społeczeństw. Istotna rola przypada w tym zakresie rodzinie, szkołom, instytucjom kulturalno-oświatowym, tj. licznym strukturom życia publicznego. Mimo, że ewolucja sposobów życia i postęp techniki w znacznym stopniu wpłynęły na rozszerzenie dostępu do kultury, pozostaje jeszcze wiele do zrobienia, aby uczestnictwo najszerzych warstw społecznych w ogólnie rozumianym rozwoju kultury stało się pełne<sup>9</sup>. Kultura od najdawniejszych czasów była uprzywilejowanym narzędziem porozumienia, zachowując swoiste, odrębne formy wyrazowe, i tak jest obecnie. Współpraca kulturalna między regionami, krajami, kontynentami ma szansę stać się istotnym pedagogicznym czynnikiem przezwyciężenia ignorancji, nietolerancji i przesądów będących zarzewiem nieufności, agresywności i napięcia, czyli zagrożeń współczesnego wychowania<sup>10</sup>. Wprawdzie współpraca między narodami preferuje dziedziny ekonomiczne, naukę i technikę, ale coraz donośniej słyhać głosy wskazujące na konieczność uwzględnienia również współpracy w dziedzinie kultury. Wymaga to jednak znacznego wzmocnienia roli edukacji i dostrzeżenia jej kulturowej misji. Powinno to się wyrażać w wieloaspektowym wzmacnianiu i pogłębianiu wrażliwości na bogactwo ogólnoludzkiego dziedzictwa kulturowego, w rozwijaniu ciekawości świata, kształtowaniu postaw otwartych na dialog, porozumienie i współdziałanie. Chodzi tu o odzwierciedlanie kultury narodów w programach nauczania takich przedmiotów jak: historia, geografia, języki obce, dyscypliny artystyczne, technika. Zachodzi też konieczność zmiany dotychczasowej metodyki nauczania tych przedmiotów, tzn. szerszego uwzględnienia dziejów kultury, dziejów ludzkich i osiągnięć twórczych ludzi żyjących w różnych krajach, mówiących różnym językiem. Koniecznie trzeba włączyć do programów edukacyjnych treści określane jako interkulturalne, co zyskuje na aktualności w czasach, w których przybywają imigranci z krajów odmiennych kulturowo.

<sup>9</sup> Zob. A. Kłoskowska, *Od kultury tradycyjnej do kryzysu nowoczesności w kulturze*. „Przegląd Humanistyczny” 1994, nr 5.

<sup>10</sup> Z. Matulka, *Upowszechnianie kultury jako problem priorytetowy naszych czasów*. „Kultura i Edukacja” 1995, nr 4.

Sytuacja ta wymaga gruntownie przemyślanego systemu edukacyjnego, który pozwalałby na utrzymanie tożsamości zainteresowanych osób, kształcenia postaw tolerancji wobec ich inności, otwarcia kształconych na wielość kultur. Edukacja interkulturalna zatem – to kolejne wyzwanie dla współczesnej pedagogiki<sup>11</sup>. Jej narzędziami powinny stać się stare i nowe media komunikowania. W perspektywie rozwoju i wzbogacania jednostki należy również pamiętać o edukacji naukowej, a zwłaszcza o kształceniu zdolności do krytycznego myślenia, ciekawości poznawczej i upodobania do naukowych dociekań. Właśnie edukacja naukowa może być istotnym elementem edukacji interkulturalnej, tj. uwrażliwianiem na dokonania naukowe w kręgach różnych kultur. W tym kontekście szkoła przyszłości rysuje się jako wielofunkcyjny ośrodek kultury, a nauczyciel tej szkoły – jako pragmatyczny edukator odchodzący od konsumpcyjnych modeli życia ku wyborom humanistycznym i orientacji na duchowe wnętrze człowieka.

Realia społeczne XX wieku wymagają od współczesnej pedagogiki orientowania się nie tylko na problemy teraźniejszości, ale również przyszłości, tej bliższej i dalszej. Pedagogika staje wobec nowych wyzwań i szans, pytań o sposoby organizacji pracy pedagogicznej i kulturalnej, o metodykę wprowadzania młodych ludzi w świat wartości. Niewątpliwie aksjologia i filozofia człowieka mogą stać się szansą dla „szkoły przyszłości” oraz nowych programów i modeli instytucji kulturalnych<sup>12</sup>. Kulturowo zorientowana pedagogika powinna być nastawiona na nową jakość człowieka oraz na odnowę ludzkiej odpowiedzialności nie tylko za stan naszej cywilizacji, ale również za siebie. W tym też kierunku powinny zmierzać współczesne działania edukacyjne, które pozwolą wcielić nowy etos zapewniający każdej jednostce poczucie zakorzenienia oraz zrozumienie dla współczesnego świata i jego odmienności.

### Bibliografia

- Banach Cz., *Aksjologiczne aspekty edukacji i kultury*. „Lider” 1997, nr 2.  
Buber M., *Problem człowieka*. Warszawa 1993; *Tożsamość a odmienność kulturowa*, (red.) J. Boski.  
Jan Paweł II, *Wiara i kultura*. Rzym – Lublin 1988.  
Kłoskowska A., *Od kultury tradycyjnej do kryzysu nowoczesności w kulturze*. „Przeгляд Humanistyczny” 1994, nr 5.  
Lewowicki T., *Przemiany oświatowe*. Warszawa 1990, *Edukacja wobec zmian społeczności*, (red.) J. Brzeziński, J. Witkowski. Poznań – Toruń 1994.  
Łomny Z., (red.) *Budowa środków zaufania międzynarodowego zadaniem kultury*. Opole 1993.  
Łomny Z., *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*. Opole 1995.

<sup>11</sup> Zobacz: *Budowa środków zaufania międzynarodowego zadaniem kultury*; (red.) Z. Łomny. Opole 1993.

<sup>12</sup> M. Buber, *Problem człowieka*. Warszawa 1993; *Tożsamość a odmienność kulturowa*; (red.) J. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre. Warszawa 1992.

- Matulka Z., *Upowszechnianie kultury jako problem priorytetowy naszych czasów*. „Kultura i Edukacja” 1995, nr 4.
- Tchorzewski A., *Wychowanie i jego właściwości*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, (red.) A. Tchorzewski. Bydgoszcz 1993.
- Wojnar I. *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI w.* Warszawa 1996.
- Wojnar I., *Edukacja i kultura*. „Kultura i Edukacja” 1995, nr 3.
- Wojnar I., *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*. Komitet Prognoz Polska XXI w. przy Prezydium PAN – referat w Jachrance na konferencji, zorganizowanej w dniach 17-19 października 1993.



Tatiana SENKO

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Erazma Witelona w Legnicy

---

## Relacje matki z dziećmi i charakterystyka ich zachowań osobowościowych

### Słowa kluczowe

matka, dzieci, syn, córka, formy zachowań osobowościowych

### Streszczenie

*Relacje matki z dziećmi i charakterystyka ich zachowań osobowościowych*

Artykuł dotyczy problemu relacji pomiędzy matką a dziećmi – synem i córką. Struktura tekstu jest standardowa – rozpoczyna go wprowadzenie teoretyczne, potem następuje opis podstaw metodologicznych badań, a na końcu przedstawione są wyniki badań wraz z dyskusją rezultatów i wnioskami. We wprowadzeniu zawarte są rozważania na temat pojęcia relacji matki z dziećmi. Wieńczy je refleksja odnosząca się do roli relacji par „matka-syn” i „matka-córka”. Część metodologiczna zawiera cel badań – jest nim porównanie relacji matka-syn i matka-córka oraz tzw. zachowań osobowościowych w percepcji matki i dzieci – syna i córki. Spośród stosowanych narzędzi pomiarowych najszerzej przybliżona jest autorska metoda służąca do badania zachowań osobowościowych. W badaniu brała udział 60-osobowa grupa chłopców oraz 60-osobowa grupa dziewczyn uczęszczających do II klasy gimnazjum, oraz ich matki. Statystyczna analiza związku form zachowań osobowościowych w parach „matka-syn” i „matka-córka” pokazuje, że jest wzajemny związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym matki, a zachowaniem osobowościowym syna i córki.

### Key words

mother, children, son, daughter, personal characteristics, individual behaviour forms

### Summary

*Our relationship with children and their behaviour characteristics personality*

The study describes relationship between forms of individual behaviours presented by mother and son, mother and daughter. The author creates contemporary picture of mother, defines her role in child's life, as well as meaning of mother-son, mother-daughter relation within a family. Major areas of the research include: comparative analysis of the mother-son and mother-daughter relationship and analysis of correlations between mother's personality and son's and daughter's individual behaviour. To gather information the diagnostic poll method was applied together with questionnaire, interviews, and author's method to diagnose individual behaviours. Statistical analysis of empirical data involved standard statistical procedures. The research findings indicate mutual correlation between individual behaviour forms of both, mother and son, mother and daughter.

## Wprowadzenie

Jednym z wielu problemów rodziny, jak pokazują wyniki badań psychologiczno-pedagogicznych, są wzajemne relacje i związki zachodzące pomiędzy jej członkami. To dotyczy, z jednej strony, męża i żony, z drugiej, rodziców i ich dzieci. Często w badaniach naukowych prym wiodzie *rola matki* w rodzinie oraz w wychowaniu dzieci. Matka w biologicznym znaczeniu jest kobietą, która urodziła dziecko, w sensie prawnym to kobieta, która urodziwszy dziecko, jako ślubna małżonka wraz ze swoim mężem ma prawo i obowiązek opieki nad dzieckiem, oraz zapewnienia dziecku uprawnień majątkowych. Również matka nieślubna ma obowiązek sprawowania opieki nad dzieckiem. Znowu w sensie psychologiczno-pedagogicznym, który interesuje mnie najbardziej, największe znaczenie ma stosunek *matka-dziecko*, który odgrywa najważniejszą rolę w dalszym rozwoju dziecka – i syna, i córki. Dziecko tworzy z matką *jedność*, dzięki niej poznaje świat i zdobywa siły, aby powoli oddalić się, usamodzielnic<sup>1</sup>. To właśnie matka dostarcza dziecku wzory pierwszych relacji społecznych, dotyczy to zarówno samospokojenia i inicjowania kontaktu, dzięki czemu potrafi ono radzić sobie z emocjami i nawiązywać relacje interpersonalne<sup>2</sup>.

Główną rolą matki, jest *akceptowanie dziecka* takim, jakie jest. Fromm uważa, że matka kocha swoje dziecko za sam fakt jego istnienia<sup>3</sup>. Aby stwierdzić, że kobieta właściwie wypełnia swoją rolę matki, ważne są jej zachowania świadczące o odpowiedzialności, opiekuńczości. Kobiety wychowujące się bez matki, lub z matkami źle wypełniającymi swe obowiązki, nie mają odpowiedniego wzorca zachowania ze względu na to, iż model ten był zły albo nie istniał. Na ustosunkowanie się kobiety do roli matki wpływają takie czynniki, jak: wiek kobiety, jej stosunek emocjonalny do partnera, warunki bytowe rodziny; ze względu na liczbę i wiek dzieci rola matki ulega ciągłym zmianom, przekształceniom; przy pełnieniu swej roli matki, kobieta dorasta wraz ze swymi dziećmi, jej rola nie maleje a jedynie ulega przemianom<sup>4</sup>.

Podsumowując, matka, to przede wszystkim kobieta, która urodziła dziecko, osoba kochająca dziecko za sam fakt istnienia, akceptująca je takim jakie jest i wnosząca do domu ciepło, czar, powab i poczucie bezpieczeństwa. Charakterystycznymi związkami w rodzinie są te pomiędzy *matką a synem* oraz *matką a córką*<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> E. Szperlich, 2007, *Wziąć rozwód z rodzicami*, „Charaktery” nr 11, s. 25.

<sup>2</sup> J. Wojciechowska, 2007, *Bo do dziecka trzeba dwojga*, „Charaktery” nr 7, s. 18.

<sup>3</sup> E. Fromm, 1993, *The art loving*, New York.

<sup>4</sup> W. Szewczuk (red.), 1998, *Encyklopedia Psychologii*, Warszawa, s. 736.

<sup>5</sup> Т.В. Сенько, 2011, *Психологическая характеристика взаимодействия в диадах «мать-дочь» и «мать-сын»*, [в:] Актуальні проблеми в закладах освіти: збірник наукових праць, Кривий Ріг, с. 6-14; T. Senko, 2012, *Analiza porównawcza relacji matki z synem oraz ich zachowań osobowościowych*, „Horyzonty Psychologii” nr.1, s. 105-118.

### **Relacje matki z synem i charakterystyka ich zachowań osobowościowych**

Problem wzajemnych relacji matek z synami i córkami może pojawić się w każdej rodzinie. Wiele czynników może mieć wpływ na te relacje, jednak wielką rolę w tej kwestii odgrywa *osobowość* oraz *zachowania osobowościowe* matki i dzieci. *Celem* pierwszej części badania jest więc próba odpowiedzi na pytanie: Jaki zachodzi związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym matki, a zachowaniami osobowościowymi syna?

Odpowiedzi na to pytania ukazują wagę wzajemnych relacji pomiędzy matką i synem, mogą być bardzo pomocnym materiałem dla rodziców którzy wychowują synów, jak również dla osób pracujących na co dzień z rodzinami, w których matki mają problemy z synami i nie tylko.

*„Urodziłam pierwsze dziecko, syna. Byłam dumna i szczęśliwa. Zrezygnowałam z pracy stworzyłam dom, taki jak miałam kiedyś, wzorowałam się na mojej mamie i babci. Dom z tradycjami. Między mną, a moim mężem układało się dobrze, chociaż od czasu do czasu występowały potyczki małżeńskie ale czułam, że jestem kochana. Wychowując syna, uczyłam się go słuchać, spełniać jego potrzeby lecz także uczyć dawać coś od siebie innym, nie tylko wymagać, dostrzegać też innych i być dla innych. Bałam się, że przejmie cechy osobowości charakterystyczne dla jedynaka. Stając w obliczu problemów wieku dziecięcego znów pamięcią wracałam do swojego dzieciństwa i analizowałam swoje zachowania i to jak zachowywała się moja matka w stosunku do mnie i mojego brata, swoje potrzeby, starałam się nie postępować tak z czego ja, jako dziecko byłabym niezadowolona w stosunku do dorosłych – matki i ojca. I to mi bardzo pomagało w wychowywaniu syna”* (Bernadetta, 55 lat)<sup>6</sup>.

Każda kobieta dobrze rozumie, że *rola matki* w życiu syna *ogromna*. Wzajemne relacje matki i syna są bardzo ważne dla każdego z nich i dla ich rodziny. W sensie psychologicznym największe znaczenie ma stosunek „matka-syn”, który odgrywa najważniejszą rolę w dalszym rozwoju dziecka. Jeżeli matka tego nie rozumie, syn może mieć dużo problemów w swoim życiu.

*„Moje relacja z matką, jest ciężka i zawiła – niby obojgu nam w jakimś stopniu na sobie zależy, ale widocznie naznaczona jest granica między współpracą i partnerstwem a nazwijmy to ‘władzą rodzicielską’. Patrząc wstecz, brakło mi matki w okresie dorastania i dojrzewania – jakoś nie odczuwałam wsparcia z jej strony. Zresztą jest ona osobą, która nie lubi sama siebie – a więc ciężko jej kochać innych...”* (Maciej, 23 lata).

Ważne, aby stosunek pomiędzy matką a synem był pełen empatii, miłości do dziecka, gdyż ich brak prowadzi do wielu zaburzeń rozwojowych. Już od najwcześniejszych chwil życia dziecka mama daje dziecku nie tylko pokarm, lecz także bicie serca, ciepło, bezpieczeństwo. To ona uczy dziecko orienta-

<sup>6</sup> T. Senko, Tu i dalej przykłady pochodzą z pracy doradczej i dydaktycznej autorki.

cji i świadomości własnych potrzeb, inaczej mówiąc tworzy treść psychiczną w jego umyśle. Dziecko tworzy z matką jedność, dzięki niej poznaje świat i zdobywa siły, aby powoli oddalić się i usamodzielnic. To właśnie mama dostarcza dziecku wzory pierwszych relacji społecznych. Główną rolą matki, jest akceptowanie syna takim, jaki jest.

Matka i syn, dwie odmienne osoby, które wzajemnie na siebie wpływają. Bardzo często w relacjach między matką a synem, możemy spotykać się ze zjawiskiem nadopiekuńczości. Występuje ona wtedy, gdy jest symbiotyczny związek między matką a dzieckiem. W związku takim ze strony matki uwidacznia się brak przyzwolenia na odłączenie się dziecka od niej i uzyskania własnej autonomii i niezależności. Skutkiem takiej symbiozy jest powstanie u dziecka poczucia, że nie istnieje ono jako istota oddzielna, lecz jedynie poprzez związek z matką. Dziecko zyskuje poczucie bezpieczeństwa kosztem rezygnacji z własnej odrębności, a matka zaspokaja własne potrzeby emocjonalne przejmując kontrolę nad dzieckiem. Taki symbiotyczny związek, szczególnie między matką a synem – ma poważne konsekwencje dla rozwoju tożsamości płciowej dziecka. Im bardziej matka wydłuża symbiozę normalną w pierwszych miesiącach i tygodniach, tym bardziej kobiecość może przesiąknąć do sedna tożsamości syna. Dla *identyfikacji chłopca z męską rolą płciową* ważne jest przekształcenie więzi z matką w taką więź, która dopuści rozwijanie własnej niezależności, własnej indywidualizacji. Wyłącznie, gdy chłopak bez przeszkód może oddzielić się od kobiecości swojej matki, będzie w stanie rozwinąć tożsamość późniejszego rodzaju, którą nazywa się męskością.

W wieku przedszkolnym chłopcy zaczynają się uczyć aktywnie poszukiwać tego, czego pragną. Dlatego w procesie wychowania powinno być wzmacniane nastawienie na osiągnięcia, rywalizację, walkę i agresję. Takie zachowanie jest zgodne z wzorcem aktywno-męskiej roli oczekiwanej od chłopca w dorosłości. U chłopców musi nastąpić przejście od identyfikacji z matką do identyfikacji z rolą męską – poprzez przejście określonego wzorca męskiego. W drodze tworzenia się tożsamości płciowej chłopiec musi odłączyć się od wzorca kobiecego. Dlatego też bardzo często droga ta jest bardziej złożona i narażona na zakłócenia niż droga tworzenia się tożsamości kobiet. Im mocniejsze są więzi między matką a synem, tym podwyższone jest prawdopodobieństwo feminizacji chłopca i wzmocnienia u niego cech zależnościowych. W dorosłym życiu u tak wychowywanego chłopaka mogą się pojawić stany lęku, poczucia winy w sytuacjach niezgodnych z oczekiwaniami rodziców.

Co najważniejsze, relacje w parze „matka-syn” kształtują w głównej mierze osobowość dziecka<sup>7</sup>. We współczesnym świecie matki powoli zaczynają zdawać sobie sprawę z ich wpływu na zachowanie osobowościowe synów, jak również na

<sup>7</sup> Zob.: Т.В. Сенько, 2011, *Психологическая характеристика взаимодействия в диадах...*, с. 12-14; Т.В. Сенько, 2013, *Личностное поведение при взаимодействии в диаде «мать-сын»*, [в:] ред. Е.Е. Сапогова, *Психосфера*. Выпуск седьмой. Тула, с. 307-312.

kształtowanie w tożsamości chłopców obrazu mężczyzny<sup>8</sup>. Chłopak musi stać się mężczyzną i przejawiać cechy męskie, do tego jest mu potrzebny wzorzec męski, jeżeli nie ma ojca może to być dziadek lub wujek, aby mógł mieć przykład postępowania, zachowania męskiego. Bardzo ważna jest także *postawa matki*, jej wzorzec. Kwestia polega na tym, iż matka nie może być zanadto opiekuńcza, musi mu pozwolić usamodzielnąć się. To jest najważniejszym aspektem procesu wychowawczego w kierunku przygotowania syna do usamodzielnienia się, do wyjścia w świat i prowadzenia własnego życia, bez kontroli matki. Aby potrafił stworzyć swoją własną rodzinę, która będzie dla niego ważniejsza niż rodzina, z której pochodzi i będzie głównym źródłem emocjonalnych inwestycji.

Z powyższych refleksji wynika iż matka dla syna jest *ważnym punktem odniesienia*, niezależnie od tego chce ona tego czy nie *wpływa na osobowość syna*. Oczywiście wpływy te mogą być zarówno dobre jak i złe. Oprócz tego, *brak ciepła i miłości* ze strony matki może mieć *przykre i długotrwałe konsekwencje*. W okresie dojrzewania syna matka musi być dla syna jednocześnie jak *matką* tak i *kobietą*, ale przy tym musi zachować  *pewien dystans*, gdyż jest to niezbędne do prawidłowego rozwoju.

### **Relacje matki z córką i charakterystyka ich zachowań osobowościowych**

Bardzo charakterystycznym związkiem jest ten pomiędzy *matką a córką*<sup>9</sup>. Problem wzajemnych relacji matek i córek pojawia się w każdej rodzinie. Wiele czynników może mieć wpływ na tą relację jednak wielką rolę w tej kwestii odgrywa osobowość matki i córki. *Celem* tej części badania jest, więc próba znalezienia odpowiedzi na pytanie: Jaki zachodzi związek pomiędzy osobowością matki, a zachowaniem osobowościowym córki? Odpowiedź na to pytanie może być pomocnym materiałem dla matek, które wychowują córki, jak również dla osób pracujących na co dzień z rodzinami, w których matki mają problemy z córkami i nie tylko. Ukazuje wagę wzajemnych relacji pomiędzy matką i córką, co może być także cennym źródłem informacji dla wszystkich osób interesujących się problemami rodziny.

Matka i córka, dwie odmienne osoby, które wzajemnie na siebie wpływają, ale czy do końca odmienne? Warto zastanowić się czy te dwie osoby wzajemnie na siebie wpływają i czy przebywając z sobą mogą upodobnić się do siebie? Zaczniemy od tych relacji najwcześniejszych. Każda matka zna dobrze swoje dziecko, jej przywiązanie do niego pomaga matce odnieść sukces już w najwcześniejszym wychowaniu niemowlęcia<sup>10</sup>. Jest osobą, z którą dziecko

<sup>8</sup> T.V. Сенько (2000), *Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме*, s. 162-181.

<sup>9</sup> T.V. Сенько, 2011, *Психологическая характеристика взаимодействия в диадах «мать-дочь»...*, s. 6-14.

<sup>10</sup> D.W. Winnicott, 1993, *Dziecko, jego rodzina i świat*, Warszawa, s. 193.

łączy poczucie bezpieczeństwa, to właśnie ona zaspokaja podstawowe potrzeby dziecka. Jeśli potrzeby te nie zostaną zaspokojone, wtedy sytuacja taka może odbić się negatywnie na rozwoju jego osobowości. Brak odpowiedniej opieki ze strony matki, lub chłodne traktowanie przez nią dziecka może mieć przykre i długotrwałe konsekwencje. Taka sytuacja może doprowadzić do poczucia lęku, odrzucenia i niepewności w kontaktach ze światem. Negatywne efekty tych wczesnych doświadczeń mogą dać o sobie znać w późniejszym wieku<sup>11</sup>.

Dla córki matka jest bardzo długo jedynym i najważniejszym punktem odniesienia. Co najważniejsze, relacje te kształtują w głównej mierze osobowość dziecka<sup>12</sup>.

*„Moje życie składa się z wielu ważnych wydarzeń, mających ogromny wpływ na mnie. Ojciec-alkoholik, strach, w którym żyliśmy, rozwód rodziców... Jestem pełna podziwu dla mamy, która mając trudną sytuację życiową pracowała, studiowała i wychowywała trójkę dzieci. Wszystkie wydarzenia mające miejsce w jej życiu sprawiły, że jest silną i odważną kobietą. Bardzo przeżyłam także chorobę mamy. Był to nowotwór – diagnoza była paraliżująca. Na szczęście wszystko skończyło się dobrze.*

*Kilka lat później pojawił się nowy partner mamy – nasz ojczym. Nigdy nie mieliśmy dobrej relacji, a co gorsze, przez niego całkowicie straciłam kontakt z mamą – zwłaszcza, iż był to okres dojrzewania, gdzie potrzebowałam okazywania matczynej miłości, ciepła i wsparcia. Był to czas, w którym czułam się bardzo samotna i krzywdzona. Ucieszył mnie fakt, iż jakiś czas później mama zaczęła dostrzegać to, co ja widziałam od samego początku. Doszło do kolejnego rozwodu, co także nie należy do miłych przeżyć. Moja relacja z mamą odbudowała się i obecnie jest znakomita, jesteście bardzo żyte. W tym momencie nasuwa mi się powiedzenie „lepiej późno niż wcale”. Relacje z mamą – to dla mnie ogromne przeżycie i mają one zdecydowanie wpływ na mój obecny stosunek do życia i do innych ludzi (Adriana, 20 lat).*

*„Uważam, że z mamą mam dobre relacje, zawsze mogę ją poprosić o pomoc i powiedzieć o problemach. Zawsze starałam się jej jak najwięcej pomagać, nawet kosztem własnego wolnego czasu. Tak jest do dziś. Z racji tego, że tata większą część roku spędza poza domem chce, żeby miała we mnie oparcie. Mama nie stara się wykorzystać w sposób negatywny mojego oddania i sama często powtarza mi, że nie zawsze muszę być idealna i, że czasem każdemu zdarza się błąd. Jestem bardzo jej wdzięczna za to“ (Paulina, 22 lata).*

We współczesnym świecie matki, powoli zdają się zdawać sobie sprawę z ich wpływu na zachowanie osobowościowe córek, jak również na kształtowanie tożsamości dziewczynek obrazu kobiety. Jak się okazuje wykształcenie matki ma duże znaczenie w wychowaniu córek. Matki, które posiadają wyższe wykształcenie

<sup>11</sup> E. Szperlich, 2007, *Wziąć rozwód z rodzicami...*, s. 25.

<sup>12</sup> Т.В. Сенько, 2000, *Психология взаимодействия: Часть третья...*, с. 162-181.

zdają sobie o wiele bardziej z tego sprawę, aniżeli te z wykształceniem średnim<sup>13</sup>. Oczywiście nikt nie uczy się jak być matką, jednak każda kobieta zostaje zaopatrzona w szereg norm i wartości, które wyniosła z domu. Okazuje się, że dziewczynki w większym stopniu dzielają poglądy matek niż chłopcy. Wpływ na to może mieć charakter więzi łączący matkę i córkę, gdyż mama jest dla dziewczynki wzorem kobiecości, który stara się naśladować i osiągnąć. To właśnie dzięki matce córka uczy się rozpoznawać swoje uczucia, jak również nazywać je. Matka stanowi dla córki zwierciadło, które pozwala jej na zbudowanie własnych relacji ze światem.

*„Z mamą zawsze spędzałam dużo czasu. Tak jest i teraz, zwłaszcza w ciągu tygodnia. Relacje nasze są różne. Potrafimy się pokłócić a chwilę później już normalnie rozmawiać. Wiem, że jestem dla niej dużą podporą i że potrafię pozalać dla niej wiele spraw przez co ona ma mniej wolnego czasu. Mama ma wielu znajomych, zwłaszcza kobiet. Często spotykamy się i pijąc kawę omawiamy bieżące sprawy. Ufam mamie, zawsze mogę liczyć na nią. I to jest bardzo ważne dla mnie” (Anita, 22 lata).*

Niestety nie zawsze jest tak. Czasami powielane wzorce zachowań matek nie są odpowiednie i aprobowane. Na dziecko mogą też wpływać wszelkie emocje i obawy matki, jej zły humor, negatywny stosunek do siebie i do dzieci itd.

*„Moja mama jest surowa, ciągle niezadowolona i oczekuje coraz więcej, dlatego też stała się głównym źródłem konfliktów w rodzinie. Mama od zawsze była surowa, podejrzliwa i niezadowolona. Pamiętam, jeszcze z czasów, gdy chodziłam do podstawówki, to zawsze miała pretensje do moich ocen i często porównywała mnie do osób, które uczyły się na samych piątkach. Nie rozumiała tego, że czasem naprawdę było coś dla mnie trudne. Skupiała się na to wszystko moja niska samoocena. Nie miałam zbyt wesołego dzieciństwa, może dlatego, że rodzice bardziej skupiali się na gospodarce niż na wychowaniu. Często pole było ważniejsze, od tego co tak my jako dzieci potrzebowaliśmy. Aczkolwiek nie chcę pisać, że całkowicie nic mnie mama nie nauczyła, bo tak nie jest. Uczyła jak trzymać porządek w domu, gotować, itd. Pisząc wcześniej, że mama była podejrzliwa to nasunęło mi się takie negatywne wspomnienie: kiedy bolał mnie brzuch, często mama patrzyła na mnie jakby podejrzewała, że jestem w ciąży. A mnie tylko bolał brzuch, no ale nauczyłam się później, że lepiej nie mówić mamie o bólu, aby uniknąć tych bezpodstawnych podejrzeń. Kolejną rzeczą często irytowała mnie sytuacja, że trzeba było robić posiłek braciom, jako, że w przekonaniu mamy było, iż mężczyźni trzeba usługiwać. Ja się z tym nie zgadzałam, bo uważałam, że sami sobie z tym poradzą. No i oczywiście skutkowało to tym, że jak się im nie zrobiło chociaż raz posiłku to okazywali to gniewem. Ale to była mamy wina, że tak nauczyła swoich synów.*

*Kolejnym problemem było wychodzenie z domu na różne spotkania ze znajomymi. Tzn. rzecz jasna, że mama robiła z tym problem. Często nie mogłam*

<sup>13</sup> T. Biernat, P. Sobierajski, 2007, *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny*, Toruń, s. 54.

zrozumieć dlaczego nie mogę się przejść do koleżanki, ale zawsze otrzymywałam odpowiedź od mamy: «Żebyś się nie plątała po cudzych domach». Ten zakaz przyczyniał się do tego, że nie miałam zbyt wielu znajomych. Gorszym problemem było jak chciałam się wybrać na dyskotekę. Ciężko było namówić mamę, a nawet wtedy gdy już byłam pełnoletnia. Mimo to często próbowałam się buntować, ale i tak nie potrafiłam zbyt długo, bo ogólnie – to, jak byłam wychowywana przyczyniało się do tego, iż byłam słaba emocjonalnie. Często płakałam kiedy byłam młodsza, przez to, że nic mi nie było wolno. Pamiętam momenty kiedy powtarzałam sobie w myślach jak bardzo nienawidzę mamy, a nawet miałam myśli samobójcze. Nigdy jednak nie zrobiłabym tego, bo zabrałoby mi odwagi.

Ogólnie relacje zmieniły się trochę jak zaczęłam się uczyć coraz lepiej, aż w końcu otrzymywałam świadectwa z wyróżnieniami (zwłaszcza w liceum) i wtedy mama wreszcie była zadowolona. Głównym powodem bardzo dobrych wyników było to, iż chciałam pokazać mamie, że spotkanie się z chłopakiem nie oznacza opuszczenie się w nauce. Inaczej zaczęła mnie traktować, chociaż nadal były zakazy wychodzenia gdziekolwiek. Aczkolwiek miałam taką siłę w sobie, poczucie pewności siebie, a nawet może wyższości, dlatego też buntowałam się i próbowałam uzyskiwać to co chcę.

Moje rodzeństwo, a zwłaszcza siostry, miały żal o to, że niby jako najmłodsza to mam najlepiej. Jednak nie mogę powiedzieć, że lepiej byłam traktowana, tylko sama zaczęłam walczyć o swoje, chciałam coś osiągnąć. Rozważając swoje przemyślenia na temat jak mama odnosiła się do reszty rodzeństwa, to w sumie, też nie mieli tak dobrze. I być może patrząc z ich strony to mają rację. Moja 32-letnia siostra ciągle jest traktowana trochę jak popychadło i robiła najwięcej czynności w domu. Przypominają mi się sytuacje jak byłam kilka lat młodsza, że jak rodzice jechali do cioci to ja mogłam jechać, a siostra Teresa nie. A było to okazywane przez mamę w następujący sposób – mama mówiła: «Jak Teresa jedzie to ja nie jadę, bo nie będziemy przecież wszyscy jechać». Była to dyskryminacja córki przez matkę, ale często stawiałam w obronie, bo przecież nic nie stałoby się gdyby pojechała z nami. Różnie z tym bywało. Połowa mojego rodzeństwa już założyła rodziny. Ale z tym to nie było takie łatwe, bo oczywiście trzeba było uporać się z poniżaniem ze strony mamy oraz okazywaniem wiecznego niezadowolenia. Jedynie siostra Anka nie była krytykowana jakiego partnera sobie wybrała, gdyż była ona ulubioną córką.

Wiem od starszych sióstr, że mama – jej charakter, to jest po babci, gdyż ona też była taka, i w ten sam sposób traktowała naszą mamę. Ja czasem się boję, tego, że przejawiam charakter mamy, mimo iż zawsze powtarzałam sobie, że nigdy nie będę taka sama jak mama. Staram się panować nad swoim zachowaniem oraz dążyć do refleksji nad swoim postępowaniem. Razem z rodzeństwem czujemy duży żal do mamy, za to jaka jest, jednak szanujemy ją, bo jest naszą mamą” (Barbara, 24 lata).



Jak widzimy, problemy w zachowaniu matki zawsze wpływają na stan psychiki dziecka i tworzą problemy w jego stosunku do siebie oraz do otoczenia. Jeśli matka ma jakieś problemy, mimo iż stara się nie niepokoić swojego dziecka, ono wyczuwa to<sup>14</sup>. Jeżeli matka nie chce okazać córce swej miłości, liczy, że ma prawo zachować się wobec niej jak chce: być surową i nie ufać córce, być ciągle niezadowoloną i oczekującą od córki coraz więcej i więcej, to taka sytuacja życiowa staje się głównym źródłem konfliktów w rodzinie.

Pomiędzy matką a córką już w wieku niemowlęcym ujawnia się przywiązanie i to zarówno przywiązanie córki do matki jak i odwrotnie. Dla córek bardzo ważne jest, aby spędzić *jak najwięcej czasu z matką*, żeby można było rozmawiać o swoich zainteresowaniach i problemach, ufać matce i czuć jej miłość. Ale czasami wszystko jest inaczej.

*„Ja pochodzę z rodziny wielodzietnej, jestem najstarszym dzieckiem. Przyszłam na świat gdy moi rodzice mieli 19 i 21 lat. Mam 3 młodszych braci. Ja chodziłam do przedszkola, gdzie pracowała moja mama. Długo nie trwała moja przygoda z przedszkolem ponieważ mama zrezygnowała z pracy, aby opiekować się mną i młodszym bratem. Jako sześciolatkę mama zapisała mnie do zerówki. Pierwsze dni w zerówce były dla mnie bardzo stresujące ponieważ nie mogłam się zaaklimatyzować. Bardzo płakałam gdy mama zamykała tylko drzwi sali. Przez około tydzień mama musiała czekać na korytarzu żebym mogła widzieć, że jest. Do tej pory zastanawiam się dlaczego tak było... Może dlatego, że zawsze mama była razem ze mną.*

*Następny okres mojego życia, to czas kiedy urodził się mój drugi brat Mateusz. Od tego czasu moje dzieciństwo się zmieniło. Musiałam się nim zajmować ponieważ rodzice budowali dom i mama zawsze coś miała do zrobienia. Brakowało mi mamy i jej miłości. Czasami się buntowałam gdy moi rówieśnicy bawili się na podwórku, a ja zajmowałam się bratem. Od 14. roku życia zaczął się czas dojrzewania. Zwracanie uwagi na rówieśników jaki mają styl ubierania się, zachowywania. Mama starała się abyśmy mieli co do jedzenia, żebyśmy chodzili czysto ubrani. Ale gdy przyszedł czas końcowy Szkoły Podstawowej chciałam ładnie wyglądać, nie chciałam być gorsza od innych dziewczyn. Mając jedynie parę rzeczy na zmianę zawsze było mi żal gdy koleżanka miała coś nowego. Nigdy natomiast nie wymagałam od rodziców, że muszą coś mieć, muszą gdzieś jechać.*

*Czas Liceum wspominam najlepiej w całym okresie nauki. Były pierwsze miłości, pierwsze nowe znajomości, wyrwanie się do miasta. W tym całym okresie dojrzewania pogorszyły się moje kontakty z mamą. Stawała mi się coraz bardziej obca. Wydawało mi się wtedy, że ciągle czegoś od nas wymaga. Żebyśmy uczyli się najlepiej, aby jej wstydu nie zrobić. Żebyśmy pomagali we wszystkim bo sama sobie nie radzi. Ciągle było nie tak. Dostanie gorszej oceny w szkole*

<sup>14</sup> H. Czemiernowski, 2006, *Sekretny przekaz matki*, „Charaktery” nr 1, s. 34-35.

zawsze oznaczało, że to na pewno Twoja wina bo się nie nauczyłaś. Nie miałam wsparcia od mamy, nie mogłam iść do niej i porozmawiać, gdy miałam problem. Nie umiałam się przed nią otworzyć. Nie ufałam jej. Sprawdziała mój pokój, była wścibska do tego stopnia, że czytała moje pamiętniki coś co dla mnie było bardzo osobiste. Były kłótnie, zawsze jakieś żale. Dla niej ważne było gdy dostałam dobrą ocenę to szczyciła się, że jej córka dobrze się uczy – odbierałam to jako chwalenie się i uciechę, że syn sąsiadki był gorszy. Taka chora ambicja.

Przyszwał czas gdy miałam pierwszego chłopaka. Długo nikt o tym nie wiedział, bałam się wyrzutów. I miałam rację. Po pewnym czasie mama dowiedziała się, że mam sympatię. Oczywiście ona wykorzystywała to przy każdym niepowodzeniu. Wykrzykiwała, że nie nauka mi w głowie tylko głupoty. Że mam czas na chłopaków. Nie miałam u niej wsparcia w żadnej kwestii. W wieku moich 17 lat urodził się kolejny brat. Na początku byłam trochę zła gdy dowiedziałam się o ciąży mamy. Ale gdy Adrian się już urodził był moim pupilkiem. Opiekowałam się nim jak własnym dzieckiem.

Potem osiemnaste urodziny długo wyczekiwane. Zaprosiłam koleżanki, kolegów i mojego obecnego męża wtedy tylko jako kolegę. I jak zwykle był problem bo mamie nie spodobał się Bartek od pierwszego momentu. Mówiła, że powinnam zająć się nauką a potem myśleć o chłopach. Iść na studia i znaleźć sobie męża lekarza, żeby nie musiała w życiu ciężko pracować. Dla niej było ważne znaleźć bogatego męża. I tak od czasu mojej osiemnastki zaczęło coś iskrzyć między mną a Bartkiem. Ale moja mama nie dawała za wygraną ciągle starała się odradzić mi związek. I udało się jej na jakiś czas. Przestaliśmy się spotykać przez kilka miesięcy. Ale uczucie było silniejsze, wróciliśmy do siebie. Były pierwsze wspólne wyjazdy, wakacje. Mamie się to nie podobało, mówiła, że spotykam się z hipisem. Co mnie bardzo znowu zdziwiło bo nie miał nawet takiego wyglądu. Ale nie zwracałam już uwagi na to co mówiła. Oczywiście nie zawsze dobrze się nam układało. Częściej z mojego powodu niż z Bartka. Złapałam się kilka razy na tym, że robiłam problem z niczego, zaczynałam się zachowywać tak jak mama.

Po zdanej maturze złożyłam podanie na studia matematyczne tak jak moja koleżanka. I to był mój błąd po pół roku zrezygnowałam, bo czułam, że to nie to co mnie interesuje. I oczywiście nie obeszła się moja rezygnacja bez echa ze strony mamy, że wstyd co ludzie powiedzą i takie podobne uwagi. Po rezygnacji szukałam pracy aby nie być utrzymanką rodziców. I szybko tę pracę dostałam. Pracowałam jako sprzedawca w sklepie odzieżowym. Byłam zadowolona, że mogę zarabiać na siebie. Wiedziałam też, że od następnego roku akademickiego będę na pewno studiować już na innym kierunku. I tutaj życie chciało inaczej, dowiedziałam się, że jestem w ciąży. W pierwszym momencie bardzo się ucieszyłam. Bartek miał trochę więcej obaw czy sobie poradzimy i jak to będzie, bo na pewno nasze życie się zmieni. Więcej obaw miałam jak to powiedzieć rodzicom. Pierwszą osobą, która dowiedziała się o ciąży była moja

*ciotka. To ona przekazała wiadomość o ciąży mojej mamie, ja nie miałam na tyle odwagi, wiedziałam na pewno, że będzie mi wypominać. Na początku nie było najgorzej nie komentowała. Rodzice Bartka przyjęli to bardzo dobrze i od razu zaproponowali pomoc.*

*Zdecydowaliśmy się na ślub, nie widzieliśmy innego życia osobno gdy coś tak pięknego nas już połączyło. Ale w domu jak zwykle ciągle były jakieś kłótnie, nawet usłyszałam od mamy, że przeze mnie muszą pożyczać pieniądze aby zrobić wesele bo tak zrobiłam. Wiedziałam, że nie możemy mieszkać po ślubie u mnie ponieważ nigdy nie mielibyśmy spokoju. Rodzice Bartka zgodzili się na zamieszkanie u nich. Od pierwszych dni wszystko zmieniło się na lepsze. Spokój, miła atmosfera, atmosfera prawdziwego rodzinnego domu. Naprawdę czułam się bardzo dobrze. Wreszcie moje życie się zmieniło, byłam dla kogoś ważna. Za jakiś czas urodził się synek! Bardzo było to dla mnie ważne aby mój syn miał w nas oparcie, mógł na nas liczyć. Żeby nie bał się przyjść i zwierzyć się mamie i tacie gdy coś go gryzie. Mam taką nadzieję i modłę się żeby nie zbłądzić, żeby nie kochać toksyczną miłością, aby umieć wybaczać, kochać bez względu na wszystko i umieć zawsze powiedzieć chodź do mnie przytul się, nie martw się przecież wiesz, że zawsze możesz na nas liczyć. To te słowa których ja nigdy nie usłyszałam od mojej mamy. I czego w głębi duszy pragnę do dzisiaj. Nie chcę być dla syna taką mamą, jak moja mama dla mnie!...” (Monika, 29 lat).*

Historie życiowe pokazują, *jak ważna jest matka dla córki w ciągu całego życia* – od urodzenia do dorosłości. Najważniejszy moment w rozwoju relacji matki i córki to chyba okres dojrzewania. Matce niełatwo zachować wtedy odpowiedni dystans. Nie powinno się za bardzo wypytywać córki o jej sprawy osobiste, ale też nie można dać jej zbytniego luzu i traktować nastolatkę jak dorosłą osobę. *Najważniejszym aspektem* procesu wychowawczego jest przygotowanie córki do usamodzielnienia się, do wyjścia w świat i prowadzenia własnego życia, bez kontroli matki, ale z jej miłością. Aby potrafiła stworzyć swoją własną rodzinę, która będzie dla niej ważniejsza niż rodzina, z której pochodzi i będzie głównym źródłem emocjonalnych inwestycji. Żeby ten proces mógł dojść do skutku matka musi nie tylko kochać córkę ale i być w ciągu całego życia najważniejszą towarzyszką.

Klasyczna psychoanaliza zakłada, że dziewczynka, aby dorosnąć musi odejść od pierwotnego źródła miłości i zwrócić się ku ojcu. We współczesności młodzi ojcowie coraz więcej czasu poświęcają swoim dzieciom i mała dziewczynka nie jest już tylko i wyłącznie związana z matką. Nie ma konieczności porzucenia jednego z rodziców, gdyż od samego początku są oboje. Ale fakt pozostaje faktem, że to właśnie *od matki* dziewczynka uczy się kobiecości i to od niej musi się wyodrębnić. Ani jedno, ani drugie nie jest łatwą rzeczą dla matki. Współcześnie matki nie czują się pewnie wobec córek. Świat ciągle się zmienia, technologia idzie do przodu. Matki sądząc, że ich zasady nie sprawdziły się nie widzą sensu by przekazywać je córkom. Radzenia sobie z konfliktami

i konfrontacją z córką w okresie dojrzewania jest nieuchronne<sup>15</sup>. A przecież konfrontacja jest bardzo potrzebna w okresie dojrzewania do prawidłowego rozwoju tożsamości młodego człowieka. Z wiekiem oczywiście pojawia się szansa wzajemności i współpracy. „Być matką córki to niełatwe zadanie, dlatego warto starać się nie o to, by być doskonałą, ale by jak najmniej niszczyć: w córce, w sobie i we wzajemnej relacji. Każda matka nosi w sobie mniej lub więcej bólu i niespełnienia związanego z własną matką i to może znacząco kształtować jej funkcjonowanie w tej roli. Warto by ten *pokoleniowy łańcuch* nie był jedynie odtwarzaniem cierpienia”<sup>16</sup>.

Możemy zaznaczyć iż matka dla córki jest *najważniejszym punktem odniesienia*, to usposobienie kobiecości, które w najwcześniejszych latach przybiera kształt ideału. Każda matka chcąc, lub nie *wpływa na osobowość córki*, oczywiście wpływy te mogą być zarówno dobre jak i złe. *Brak ciepła i miłości* ze strony matki może mieć *przykre i długotrwałe konsekwencje* dla córki. W okresie dojrzewania córki matka musi być dla córki jednocześnie jak *matką* tak i *koleżanką*, ale przy tym musi zachować  *pewien dystans*, gdyż jest to niezbędne do prawidłowego rozwoju.

„*Moje stosunki z mamą są mocno zbalansowane. Jednak minimalnie można stwierdzić, że mama nade mną dominuje w zdecydowanie pozytywny sposób. Zawsze mi pomaga, chwali, poucza, jednakże często i ja nią kieruję oraz często mamie pomagam i ją chwalebę. Ona zawsze mną kieruje i mnie poucza starając mi doradzać, lecz nigdy nie stara się narzucać mi własnego zdania. Dość znaczące między nami jest również i pozytywne podporządkowanie się. Mama zawsze się ze mną zgadza i angażuje, często mi także ufa. Ja jej też dość pozytywnie podporządkowana, jestem często wobec niej posłuszna i ufam jej, zawsze się angażuję w jej życie i czasami się z nią również zgadzam. Z negatywnej strony minimalnie jednak mama nade mną dominuje, bowiem zawsze są rzeczy, do których mnie zmusza i czasami mną kieruje. Ja także czasami wykorzystam formy negatywnej dominacji wobec mojej mamy: zawsze mamę ganię, często do czegoś zmuszam i nią również kieruję. W takich sytuacjach między nami powstają problemy. Aktywność naszych stosunków jest wysoka*” (Sylwia, 20 lat).

„*Analiza moich interakcji z mamą (ja do mamy) pokazują: pozytywne cechy, które osiągnęły najwyższy wynik to posłuszeństwo – szanuję zdanie mojej mamy i cenię ją za jej rady, angażowanie, zgoda, zaufanie – jest to dla mnie podstawa w relacjach rodzic-dziecko, dziecko-rodzic bez zaufania nie można zbudować dobrej relacji z drugim człowiekiem, ufam mojej mamie i jeszcze nigdy się na niej nie zawiodłam, kolejny wysoki wynik to pomoc – staram się pomagać mamie gdy tego potrzebuje, może liczyć na mnie. Najniższy wynik*

<sup>15</sup> S. Vuchinich, 1987, *Starting and stopping spontaneous family conflicts*, „Journal of Marriage and the Family” nr. 49, p. 591-601.

<sup>16</sup> Z. Milska-Wrzościńska, 2007, *Jaka córka taka matka*, „Charaktery” nr 3, s. 10-17.

w cechach pozytywnych osiągnęło pouczanie – uważam, że nie należy nikogo pouczać, chyba, że robi coś źle. W kontaktach z mamą nie pouczam jej, najwyżej doradzam, sugeruję coś. Najwyższa negatywna cecha to ustepliwość – ustepuję mamie, bo zdaję sobie sprawę, że niektóre spory łatwiej jest złagodzić przez ustepstwo. Najniższe negatywne cechy to niepokój, cierpienie, napaść – staram się nie przysparzać mamie niepokojów i cierpienia z mojej strony, rozkazuje – nikt nikomu nie powinien rozkazywać, a tym bardziej dziecko rodzicom, nie ganię mamy i nie zmuszam do niczego. Aktywność naszych stosunków jest na średnim poziomie.

Analiza moich interakcji a mamą (mama do mnie) pokazuje: pozytywne cechy, które są na najwyższym poziomie to angażowanie – mama angażuje się całą sobą w moje życie i chce dla mnie jak najlepiej, zaufanie – mama nie ma powodu, by nie darzyć mnie zaufaniem, nigdy nie zawiodłam jej, chwali, pomaga – mama przez swoje doświadczenie pomaga mi w różnych dziedzinach życia, najniższe pozytywne cechy to posłuszeństwo, pouczanie – w naszej relacji nie ma pouczania, jest za to rozmowa, dobre radzenie. Najwyższy wynik w cechach negatywnych to zmuszanie – nie zawsze chcę robić to, co każe mi mama, cierpienie, niepokój, napaść – nie cierpię przez mamę i nie czuję niepokojów” (Martyna, 19 lat).

Jak widzimy, relacje między matką a córką, jak i między matką a synem, są różne, czasem występują konflikty, które w *nieznacznej mierze potrzebne* do prawidłowego rozwoju dzieci. Wstępnym i podstawowym warunkiem *sukcesu matek* w wychowaniu swoich synów i córek jest *pozytywny stosunek* do siebie i do nich<sup>17</sup>. Jeśli matka nie lubi innych zwykle łączy się to z niechęcią do siebie, zwiększoną drażliwością, trudnościami z porozumiewaniem się itp. Jeśli nie lubi się siebie trudno kochać innych<sup>18</sup>. Sympatii i miłości do swoich dzieci – i synów, i córek – nie można się nauczyć. Znaczący to iż *osobowość matki i jej formy zachowań osobowościowych* wymagają od niej nie tylko wiedzy na temat swego dziecka, ale i podejmowania decyzji oraz zdolności *pozytywnego* komunikowania się, nawiązywania *pozytywnych* kontaktów i wpływania na otoczenie, poprzez mistrzowskie opanowanie sztuki dialogu i negocjacji w rodzinie. *Kompetencje osobowościowe i komunikacyjne* każdej matki wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji wychowawczych oraz skutecznością *zachowań osobowościowych*, zarówno werbalnych, jak też niewerbalnych. Dotyczą one m.in.: doskonalenia *własnych zachowań osobowościowych*; posiadania *wiedzy* o zachowaniach osobowościowych syna lub córki oraz wiedzy o pozytywnej komunikacji interpersonalnej; nabycia *umiejętności interpretacji* różnych sytuacji i dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z synem i córką oraz *umiejętności* nawiązywania i podtrzymywania *kontaktów* z nimi; opanowaniu wysokiego poziomu *umiejętności komunikacji* z każdym

<sup>17</sup> Т.В. Сенько, 2011, *Психологическая характеристика взаимодействия в диадах...*, с. 6-12.

<sup>18</sup> E. Fromm, 1993, *O sztuce miłości...*

dzieckiem, odporności na przeszkody, zdolności do korygowania i modyfikacji własnego zachowania osobowościowego, umiejętności *antycypowania wyników wychowania* dzieci we własnej rodzinie, zrozumienia dialogowego charakteru relacji „matka-syn”, „matka-córka” jak również i innych relacji w rodzinie.

Kompetencje te mogą posłużyć każdej matce do podtrzymania, a czasem wręcz przywrócenia właściwych relacji w procesie kształcenia między „ja” i „my”; dzięki nim będzie mogła wspomagać rozwój dziecka, uczyć go prawidłowej samooceny, ale także rozwijać poczucie przynależności do swej rodziny, bycia członkiem określonej społeczności lokalnej. Najważniejszą w tym kontekście wydaje mi się *wizja matek*, co do ich osobowości i zachowań osobowościowych. Nasuwa się tu i pytanie o *przygotowanie takich metod*, które mogłyby być wykorzystywane przez rodziców – jak matek, tak i ojców, w ich codziennym życiu i pracy nad własną oraz osobowością dzieci i ich zachowaniem osobowościowym.

### **Metody i wyniki badań**

Główny problem badawczy: *analiza porównawcza* relacji w parach „matka-syn” i „matka-córka” oraz analiza zależności pomiędzy osobowością matki a zachowaniem osobowościowym syna i córki. Wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego, ankiety, wywiady<sup>19</sup> oraz autorska metoda *diagnozy zachowań osobowościowych*<sup>20</sup>. Do analizy statystycznej danych empirycznych stosowano standardowe procedury statystyczne w programie STATISTICA 6.0.

### **Wyniki analizy porównawczej**

#### ***Relacji w parze „matka-syn”***

- Przypatrując się *relacjom matki i syna* na wstępie należy zastanowić się co je łączy, a mianowicie czy posiadają *wspólne zainteresowania*:
- jak wynika z badań większość matek (50,5%) i synów (49,4%) posiada takie zainteresowania, i aby je rozwijać wskazane byłoby jak najwięcej czasu spędzać wspólnie;
- okazuje się, że jest to raczej trudne do zrealizowania, gdyż aż 33,6% matek pomimo szczerych chęci nie potrafi wygospodarować sobie możliwości częstego spędzania czasu wolnego razem z synami;
- jeżeli już zaistnieje taka sytuacja to w 48,2% jest to oglądanie telewizji;

<sup>19</sup> Narzędzia badawcze zostały opracowane i są opisane w ramach prowadzonego przez autorkę seminarium dyplomowego (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, 2004-2006) oraz seminarium magisterskiego (Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2007-2011); w badaniu brała udział 60-osobowa grupa chłopców oraz 60-osobowa grupa dziewczyn uczęszczających do II klasy gimnazjum, oraz ich matki.

<sup>20</sup> Т.В. Сенько (1998), *Психология взаимодействия. Часть вторая: Диагностика...*, s. 7-52; T. Senko (2005), *Ogólna charakterystyka metody diagnozy zachowania...*, s. 219-224; T. Senko (2007), *Metoda diagnozy zachowań osobowościowych...*, s. 215-230.

- pocieszającym jest jednak fakt, iż 24,4% stawia na aktywność fizyczną i zabiera synów na wycieczkę rowerową, czy na basen.
- Kolejną kwestią jest *obraz matki w oczach syna*, a konkretnie próba odpowiedzi na pytanie dotyczące *autorytetu* matki:
  - większość matek (51,5%) niestety nie czuje się autorytetem, bądź ideałem, tego samego zdania jest 26,0% synów;
  - jednak większość synów (74,0%) jest zdania, iż mama jest dla nich autorytetem.
- Ważne są wyniki badania *stosunków przyjacielskich* matki i syna:
  - zapewne wątpliwość ta powoduje, iż większość synów (55,1%) nie uważa swej matki za przyjaciółkę;
  - z kolei 68,3% matek uznaje przyjaźń i przyjacielskie stosunki z synami;
  - razem z tym, znaczna część matek w swoich relacjach z synami (31,7%) nie odczuwa przyjaźni do nich.
- Wyniki badania wspólnej analizy problemów życiowych między matką a synem *problemów życiowych*:
  - 56,8% matek podało odpowiedź, że w przypadku, kiedy matka ma jakiś problem to ona *nie dzieli się* z nim z synem;
  - jednak synowie (52,4%) martwią się w takiej sytuacji i przejawiają zainteresowanie kłopotami matki.
- Analiza pytania na temat *konfliktów pomiędzy matką i synem* pokazuje:
  - zdaniem matek (36,6%) i synów (49,5%) nie występują kłótnie oraz konflikty podczas ich wzajemnych oddziaływań zbyt często;
  - oprócz tego ten sam procent synów (49,5%) uważa, iż kłótnie z matkami doprowadzają do pogorszenia ich stosunków, oraz psują klimat panujący w ich relacji.

### **Relacji w parze „matka-córka”**

- Przypatrując się *relacjom matki i córki* na wstępie należy zastanowić się co je łączy, a mianowicie czy posiadają *wspólne zainteresowania*:
  - jak wynika z badań większość matek (53,6%) i córek (39,3%) posiada zainteresowania w tym, aby jak najwięcej czasu wolnego spędzały wspólnie z córkami;
  - okazuje się, że jest to raczej trudne do zrealizowania, gdyż aż 35,7% matek pomimo szczerych chęci nie potrafi wygospodarować sobie możliwości częstego spędzania czasu wolnego razem z córkami;
  - jeżeli już zaistnieje taka sytuacja to w 50% jest to oglądanie telewizji;
  - pocieszającym jest jednak fakt, iż 21,4% stawia na aktywność fizyczną i zabiera córkę na wycieczkę rowerową, czy na basen.
- Kolejną kwestią jest *obraz matki w oczach córki*, a konkretnie próba odpowiedzi na pytanie dotyczące *autorytetu* matki:
  - znaczna większość matek (53,6%) niestety nie czuje się autorytetem, bądź ideałem, tego samego zdania jest 32,1% córek;

- jednak 32,1% córek jest zdania, iż mama jest dla nich autorytetem i w przyszłości chciałyby być takie jak ona;
- zdecydowanie w swojej rodzicielce widzi autorytet 21,4% córek.
- Ważne są wyniki badania *stosunków przyjacielskich* matki i córki:
  - zapewne wątpliwość ta powoduje, iż większość córek (35,1%) nie uważa swej matki za przyjaciółkę;
  - z kolei 50% matek uznaje przyjaźń i przyjacielskie stosunki z córkami;
  - razem z tym, znaczna część matek w swoich relacjach z córką (35,7%) nie odczuwa przyjaźni do córek.
- Wyniki badania wspólnej analizy *problemów życiowych między matką a córką*:
  - 46,4% matek podało odpowiedź, że w przypadku, kiedy matka ma jakiś problem to ona *nie dzieli się* z nim z córką;
  - jednak córki (46,4%) martwią się w takiej sytuacji i przejawiają zainteresowanie kłopotami matki;
  - Analiza pytania na temat *konfliktów pomiędzy matką i córką* pokazuje:
    - zdaniem matek (39,3%) i córek (39,3%) nie występują kłótnie oraz konflikty podczas ich wzajemnych oddziaływań zbyt często;
    - oprócz tego ten sam procent córek (39,3%) uważa, iż kłótnie z matkami doprowadzają do pogorszenia ich stosunków, oraz psują klimat panujący w ich relacji.

Powyższe dane pokazują że:

- matka z synem i córką posiadają *wiele wspólnych zainteresowań*, jednak praca matki przeszkadza w spędzaniu czasu wolnego matki z dziećmi;
- matka dla syna i córki nie zawsze jest *autorytetem* i nie zawsze *stanowi pewnego rodzaju oparcie w życiu*, jednak jest ona dla *wielu synów i córek osobą ważną*, z której zdaniem należy się liczyć;
- pomiędzy matką a synem i córką *nie zawsze istnieje przyjaźń* i atmosfera zrozumienia;
- nieodpowiednie relacje matki z synem i córką, konflikty i kłótnie czasami wpływają niekorzystnie na ich wzajemne relacje;
- zarówno matka wpływa na syna i córkę, jak syn i córka wpływają na matkę, jest to raczej wpływ pozytywny, ale może on być i negatywny;
- dla córek matka nie zawsze jest osobą, na której *może się córka wzorować*, którą córka może też *naśladować*.

Takie wyniki pokazują na ile ważna jest dalsza głębsza analiza takich *form zachowań osobowościowych* jak matek, tak i ich dzieci, które powodują problemy i konflikty w kontaktach międzysobowych.



**Wyniki analizy samooceny zachowań osobowościowych matek**

**W stosunku do synów** dla matek są charakterystyczne:

- *dominacyjne* formy – 67,5%, wśród nich formy *pozytywnej dominacji* – 49,4%, które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy *negatywnej dominacji* – 18,1% , które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;
- formy *podporządkowania* – 32,5%, wśród nich formy *pozytywnego podporządkowania* – 22,1%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje się”, „jest posłuszna”, „ufa” oraz formy *negatywnego podporządkowania* – 10,4%, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;
- *pozytywność* – 80,3%, która charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa”;
- *negatywność* – 19,7%, która charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

**W stosunku do córek** dla matek są charakterystyczne:

- *dominacyjne* formy – 56,5%, wśród nich formy *pozytywnej dominacji* – 38,6%, które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy *negatywnej dominacji* – 17,9% , które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;
- formy *podporządkowania* – 43,5%, wśród nich formy *pozytywnego podporządkowania* – 32,1%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” oraz formy *negatywnego podporządkowania* – 11,4%, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;
- *pozytywność* – 70,7%, która charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa”;
- *negatywność* – 29,3%, która charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

**Wyniki analizy zachowań osobowościowych matek**

**Ocena ekspertowa synów** pokazuje, iż dla matek charakterystyczne są w stosunku do synów:

- *dominacyjne* formy – 84,5%, wśród nich formy *pozytywnej dominacji* – 48,5%, które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”

- li”, „poucza”, „kieruje” oraz formy *negatywnej dominacji* – 36,0% , które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;
- formy *podporządkowania* – 15,5%, wśród nich formy *pozytywnego podporządkowania* – 10,2%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” oraz formy *negatywnego podporządkowania* – 5,3%, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;
  - *pozytywność* – 68,7%, która charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa”;
  - *negatywność* – 31,3%, która charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

**Ocena ekspertowa córek** pokazuje iż dla matek charakterystyczne są w stosunku do córek:

- *dominacyjne* formy – 74,4%, wśród nich formy *pozytywnej dominacji* – 38,4%, które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy *negatywnej dominacji* – 36,0% , które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;
- formy *podporządkowania* – 25,6%, wśród nich formy *pozytywnego podporządkowania* – 20,2%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” oraz formy *negatywnego podporządkowania* – 5,4%, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;
- *pozytywność* – 58,6%, która charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa”;
- *negatywność* – 41,4%, która charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

**Analiza porównawcza** zachowań osobowościowych *matek* na podstawie ich *samooceny* oraz na podstawie *oceny ekspertowej synów* pokazują, że matki uważają , iż w ich zachowaniu osobowościowym jest dużo dominacji w stosunkach do synów, ale przewaga oddana jest *pozytywnym* formom zachowań ( $r=0,63$ , przy  $p<0,01$ ). Taka sytuacja może być bardzo dobra dla ustalenia *pozytywnych* emocjonalnych kontaktów pomiędzy matką a synem. Razem z tym, formy *negatywnej dominacji* i *negatywnego podporządkowania*, które matki ich zdaniem wykorzystują wobec synów, mogą prowokować różnego rodzaju *konflikty*.

**Synowie** zauważają, iż w zachowaniu osobowościowym matek w stosunkach do nich jest zarówno dość dużo form *pozytywnej i negatywnej dominacji* oraz *pozytywności i negatywności* ( $r=0,59$ , przy  $p<0,01$ ). Razem z tym przewaga oddana jest pozytywnym *dominacyjnym i pozytywnym podporządkowanym* formom zachowań osobowościowych ( $r=0,61$ , przy  $p<0,01$ ). Taka sytuacja też może być dobra dla ustalenia *pozytywnych* emocjonalnych kontaktów pomiędzy matką a synem. Razem z tym, formy *negatywnej dominacji i negatywnego podporządkowania*, które matki zdaniem synów wykorzystują wobec nich, mogą prowokować *nieporozumienia i konflikty*.

**Analiza porównawcza** zachowań osobowościowych *matek* na podstawie ich *samooceny* oraz na podstawie *oceny ekspertowej córek* pokazują, że matki uważają, iż w ich zachowaniu osobowościowym jest dużo dominacji w stosunkach do córek, ale przewaga oddana jest *pozytywnym* formą zachowań ( $r=0,63$ , przy  $p<0,01$ ). Taka sytuacja może być bardzo dobra dla ustalenia *pozytywnych* emocjonalnych kontaktów pomiędzy matką a córką. Razem z tym, formy *negatywnej dominacji i negatywnego podporządkowania*, które matki ich zdaniem wykorzystują wobec córek, mogą prowokować różnego rodzaju *konflikty*.

**Córki** zauważają, iż w zachowaniu osobowościowym matek w stosunkach do nich jest zarówno dość dużo form *pozytywnej dominacji*, jak i form *negatywnej dominacji* oraz jak *pozytywności*, tak i *negatywności* ( $r=0,58$ , przy  $p<0,01$ ). Razem z tym przewaga oddana pozytywnym *dominacyjnym i pozytywnym podporządkowanym* formom zachowań osobowościowych ( $r=0,60$ , przy  $p<0,01$ ). Taka sytuacja też może być dobra dla ustalenia *pozytywnych* emocjonalnych kontaktów pomiędzy matką a córką. Razem z tym, formy *negatywnej dominacji i negatywnego podporządkowania*, które matki zdaniem córek wykorzystują wobec nich, mogą prowokować *nieporozumienia i konflikty*.

## **Wyniki analizy samooceny zachowań osobowościowych**

### **Para „syn-matka”**

Dla synów charakterystyczne są w stosunku do matek:

- najczęściej – formy *pozytywnego podporządkowania*, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” – 42,2%;
- oprócz tego synowie przyjmują również formy *pozytywnej dominacji*, a więc zachowania typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” – 18,5%;
- formy *negatywnego podporządkowania* – „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” preferuje nieco mniej synów – 22,4%;
- formy *negatywnej dominacji*, a więc zachowania takie jak „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada” wybrało najmniej badanych synów – 16,9%;

- formy *pozytywności* – „pomaga” „chwali” „poucza” „kieruje” „zgadza się” „angażuje” „jest posłuszna” „ufa” charakterystyczne są dla 62,6% synów;
- formy *negatywności*, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza” „rozkazuje” „gani” „napada” „cierpi” „niepokoi się” „podporządkowuje” „ustępuje” charakterystyczne są dla 37,4%, synów.

### **Para „córka-matka”**

Dla córek charakterystyczne są w stosunku do matek:

- najczęściej – formy *pozytywnego podporządkowania*, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się” „angażuje” „jest posłuszna” „ufa” – 32,1%;
- oprócz tego córki przyjmują również formy *pozytywnej dominacji*, a więc zachowania typu „pomaga” „chwali” „poucza” „kieruje” – 28,6%;
- formy *negatywnego podporządkowania* – „cierpi” „niepokoi się” „podporządkowuje” „ustępuje” preferuje nieco mniej córek – 21,4%;
- formy *negatywnej dominacji*, a więc zachowania takie jak „zmusza” „rozkazuje” „gani” „napada” wybrało najmniej badanych córek – 17,9%;
- formy *pozytywności* – „pomaga” „chwali” „poucza” „kieruje” „zgadza się” „angażuje” „jest posłuszna” „ufa” charakterystyczne są dla 60,7% córek;
- formy *negatywności*, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza” „rozkazuje” „gani” „napada” „cierpi” „niepokoi się” „podporządkowuje” „ustępuje” charakterystyczne są dla 39,3% córek.

### **Wyniki analizy oceny ekspertowej zachowań osobowościowych**

#### **Para „matka-syn”**

Dla synów charakterystyczne są w stosunku do matek:

- formy *dominacji* (66,2%), jak *pozytywnej*, a więc zachowania typu „pomaga:” „chwali” „poucza” „kieruje” (46,0%), tak i *negatywnej* – takie formy jak „zmusza” „rozkazuje” „gani” „napada” (20,2%);
- formy *podporządkowania* (33,8%), jak *pozytywnego*, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się” „angażuje” „jest posłuszny” „ufa” (23,2%), tak i *negatywnego*, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi” „niepokoi się” „podporządkowuje” „ustępuje” (10,6%);
- formy *pozytywności* – „pomaga” „chwali” „poucza” „kieruje” „zgadza się” „angażuje” „jest posłuszny” „ufa” charakterystyczne są dla 58,8% synów;
- formy *negatywności*, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza” „rozkazuje” „gani” „napada” „cierpi” „niepokoi się” „podporządkowuje” „ustępuje” charakterystyczne są dla 41,2%, synów.

### Para „matka-córka”

Dla córek charakterystyczne są w stosunku do matek:

- 1) formy *dominacji* (56,2%), jak *pozytywnej*, a więc zachowania typu „pomaga:”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” (26,0%), tak i *negatywnej* – takie formy jak „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada” (30,2%);
- formy *podporządkowania* (43,8%), jak *pozytywnego*, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” (23,2%), tak i *negatywnego*, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” (20,6%);
- formy *pozytywności* – „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” charakterystyczne są dla 68,8% córek;
- formy *negatywności*, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” charakterystyczne są dla 31,2%, córek.

**Analiza porównawcza** zachowań osobowościowych synów na podstawie ich *samooceny* oraz *oceny ekspertowej* matek pokazują iż **synowie** zauważają w ich zachowaniu osobowościowym dużo *podporządkowania* w stosunkach do matek. W zależności od tego, jakie formy dominacji wykorzystują matki, synowie *podporządkowują się* w sposób pozytywny lub w sposób negatywny ( $r=0,57$ , przy  $p<0,01$ ). Synowie zauważają, iż w ich zachowaniu są także formy *dominacji* – w większym stopniu pozytywnej. Taka sytuacja w stosunkach synów do matek pozwala mieć *komfort emocjonalny* z matką, ale formy *negatywnej dominacji* i dużo *negatywności* mogą, jak i w sytuacji komunikacji matki z synem, prowokować różnego rodzaju *problemy i konflikty*.

**Matki** uważają, iż w zachowaniu osobowościowym synów w stosunkach do nich dość dużo jest form *dominacji* ( $r=0,63$ , przy  $p<0,01$ ), co matkom bardzo się nie podoba. Razem z tym przewaga oddana jest *pozytywnym* formom zachowań osobowościowych ( $r=0,59$ , przy  $p<0,01$ ). Taka sytuacja też może być dobra dla ustalenia *pozytywnych* emocjonalnych kontaktów pomiędzy matką a synem. Natomiast formy *negatywnej dominacji* i *negatywnego podporządkowania*, które synowie zdaniem matek wykorzystują wobec nich, mogą prowokować dość dużo *konfliktów*.

**Analiza porównawcza** zachowań osobowościowych córek na podstawie ich *samooceny* oraz na podstawie *oceny ekspertowej* matek pokazuje iż **córki** zauważają w ich zachowaniu osobowościowym dużo *podporządkowania* w stosunkach do matek. W zależności od tego, jakie formy dominacji wykorzystują matki, córki *podporządkowują się* lub w sposób pozytywny, lub w sposób negatywny ( $r=0,57$ , przy  $p<0,01$ ). Razem z tym, córki zauważają, iż w ich zachowaniu są i formy *dominacji* – w większym stopniu pozytywnej. Taka sytuacja w stosunkach córek do matek pozwala mieć *komfort emocjonalny* z matką, ale formy *negatywnej dominacji*

i dużo *negatywności* mogą, jak i w sytuacji komunikacji matki z córką, prowokować różnego rodzaju *problemy* i *konflikty*.

**Matki** uważają, iż w zachowaniu osobowościowym córek w stosunkach do nich dość dużo jest form *dominacji* ( $r=0,63$ , przy  $p<0,01$ ), co matkom bardzo się nie podoba. Razem z tym przewaga oddana jest *pozytywnym* formom zachowań osobowościowych ( $r=0,59$ , przy  $p<0,01$ ). Taka sytuacja też może być dobra dla ustalenia *pozytywnych* emocjonalnych kontaktów pomiędzy matką a córką. Razem z tym, formy *negatywnej dominacji* i *negatywnego podporządkowania*, które córki zdaniem matek wykorzystują wobec nich, mogą prowokować dość dużo *konfliktów*.

### Statystyczna analiza

#### Para „matka-syn”

Statystyczna analiza związku form zachowań osobowościowych **matek i synów** pokazują że:

- poziom *dominacji* ( $r=0,41$ , przy  $p<0,001$ ) w zachowaniu osobowościowym matek jest tym wyższy, im niżej jest w zachowaniu synów poziom *podporządkowania*;
- poziom *dominacji* ( $r=0,50$ , przy  $p<0,001$ ) w zachowaniu osobowościowym matek jest tym wyższy, im wyżej jest w zachowaniu synów poziom *negatywnej dominacji*;
- poziom *negatywnej dominacji* ( $r=0,40$ , przy  $p<0,001$ ) w zachowaniu osobowościowym matek jest tym wyższy, im niżej jest w zachowaniu synów poziom *negatywnego podporządkowania*;
- *pozytywny charakter* zachowań osobowościowych matek ( $r=0,39$ , przy  $p<0,001$ ) jest tym wyższy, im bardziej w swoich zachowaniach osobowościowych synowie wykazują *pozytywnie zorientowane formy* zachowań osobowościowych wobec matek;
- *negatywny charakter* zachowań osobowościowych matek ( $r=0,32$ , przy  $p<0,001$ ) jest tym wyższy, im bardziej w swoich zachowaniach osobowościowych synowie wykazują *negatywnie zorientowane formy* zachowań osobowościowych wobec matek;
- *negatywna dominacja* matek ( $r=0,49$ , przy  $p<0,01$ ) prowokuje konflikt z synami dla których charakterystyczne są formy *pozytywnego podporządkowania*;
- w kontaktach matek i synów z *negatywnymi formami* jak *dominacji* tak i *podporządkowania* ( $r=0,62$ , przy  $p<0,01$ ) często powstają konflikty, walki i negatywizm w stosunkach „matka-syn”.

#### Para „matka-córka”

Statystyczna analiza związku form zachowań osobowościowych **matek i córek** pokazują że:

- poziom *dominacji* ( $r=0,41$ , przy  $p<0,001$ ) w zachowaniu osobowościowym matek jest tym wyższy, im niżej sytuuje się w zachowaniu córek poziom *podporządkowania*;

- poziom *dominacji* ( $r=0,50$ , przy  $p<0,001$ ) w zachowaniu osobowościowym matek jest tym wyższy, im wyżej w zachowaniu córek występuje poziom *negatywnej dominacji*;
- poziom *negatywnej dominacji* ( $r=0,39$ , przy  $p<0,001$ ) w zachowaniu osobowościowym matek jest tym wyższy, im niżej w zachowaniu córek występuje poziom *negatywnego podporządkowania*;
- *pozytywny charakter* zachowań osobowościowych matek ( $r=0,38$ , przy  $p<0,001$ ) jest tym wyższy, im bardziej w swoich zachowaniach osobowościowych córki wykazują *pozytywnie zorientowane formy* zachowań osobowościowych wobec matek;
- *negatywny charakter* zachowań osobowościowych matek ( $r=0,31$ , przy  $p<0,001$ ) jest tym wyższy, im bardziej w swoich zachowaniach osobowościowych córki wykazują *negatywnie zorientowane formy* zachowań osobowościowych wobec matek;
- *negatywna dominacja* matek ( $r=0,49$ , przy  $p<0,01$ ) prowokuje konflikty z córkami dla których charakterystyczne są formy *pozytywnego podporządkowania*;
- w kontaktach matek i córek z *negatywnymi formami* jak *dominacji*, tak i *podporządkowania* ( $r=0,61$ , przy  $p<0,01$ ) często powstają konflikty, walki i negatywizm w stosunkach „matka-córka”.

Przypatrując się powyższym wynikom widać, że **dla syna matka** i **dla matki syn** jak i **dla córki matka** i **dla matki córka** jest ważnym punktem odniesienia oraz jest wzajemny związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym matki, a zachowaniem osobowościowym syna i córki. *Pozytywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym matek tworzy warunki dla powstania *pozytywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym synów i córek, także jak i *pozytywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym synów i córek może stworzyć warunki dla powstania form *pozytywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym matek. Taka sytuacja jest bardzo ważnym czynnikiem *rozwoju osobowościowego* dzieci i prowadzi do *komfortu pomiędzy matką a synem i córką*, co w efekcie daje możliwość odniesienia *sukcesu* w komunikacji i ich wzajemnych relacjach.

Razem z tym, *negatywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym matek tworzy warunki dla powstania *negatywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym ich dzieci, jak również i *negatywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym synów i córek może stworzyć warunki dla powstania form *negatywnej dominacji* oraz *negatywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym matek. Taka sytuacja jest czynnikiem powstawania konfliktów pomiędzy matką a dziećmi, przeszkadza ich *pozytywnemu rozwojowi osobowościowemu* i w efekcie prowadzi do dyskomfortu we wzajemnych relacjach matki z dziećmi oraz w komunikacji pomiędzy nimi i w komunikacji rodzinnej wogóle.

**Bibliografia**

- Biernat T., Sobierajski P., *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny*, Oficyna, Toruń 2007.
- Czemierowski H., *Sekretny przekaz matki*, „Charaktery” 2006, nr 1.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, Wyd. PIW, Warszawa 1993.
- Milska-Wrzosińska Z., *Jaka córka taka matka*, „Charaktery” 2007, nr 3.
- Senko T., *Analiza porównawcza relacji matki z synem oraz ich zachowań osobowościowych*, „Horyzonty psychologii” 2012, nr 2.
- Senko T., *Metoda diagnozy zachowań osobowościowych*, [w:] *Studia Psychologiczno-Pedagogiczne*. Tom 1, red. Yu. Karandashev, T. Senko, Wyd. Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2007.
- Senko T., *Ogólna charakterystyka metody diagnozy zachowania osobowościowego*, [w:] *Zagadnienia społeczne: Wychowanie regionalne, opieka socjalna, pomoc psychologiczna: Oświata i kultura na Podbeskidziu*: Tom 2, (red.) D. Czubała, G. Grzybek, Wyd. Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2005.
- Szperlich E., *Wziąć rozwód z rodzicami*, „Charaktery” 2007, nr 11.
- Szewczuk W. (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Wyd. „Zielona Sowa”, Warszawa 1998.
- Wojciechowska J., *Bo do dziecka trzeba dwojga*, „Charaktery” 2007, nr. 7 (126).
- Winnicott D.W., *Dziecko, jego rodzina i świat*, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa 1993.
- Vuchinich S., *Starting and stopping spontaneous family conflicts*, “Journal of Marriage and the Family” 1987, nr. 49.
- Сенько Т.В., *Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения*, Изд-во Карандашев, Минск 1998.
- Сенько Т.В., *Личностное поведение при взаимодействии в диаде «мать-сын»*, [В:] ред. Е.Е.Сапогова, *Психосфера*. Выпуск седьмой, Изд-во ТулГУ, Тула 2013.
- Сенько Т.В., *Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме*, Изд-во Карандашев, Минск 2000.
- Сенько Т.В., *Психологическая характеристика взаимодействия в диадах «мать-дочь» и «мать-сын»*, [в:] *Актуальні проблеми в закладах освіти: збірник наукових праць*, Изд-во „Видавничий дім”, Кривий Ріг 2011.



Наталья ТОКАРЕВА

Kyryvi Rih Pedagogical Institute of the State Institution of Higher Education «Kyryvi Rih National University», Kyryvi Rih, Ukraine

---

## Психолого-педагогическое сопровождение подростков в учебно-воспитательном процессе

### Słowa kluczowe

wsparcie psychologiczne i edukacyjne dorastania, komunikatywność, konstruktywne modelowanie, konstrukty osobowościowe, witalność, asertywność

### Streszczenie

*Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne młodzieży w ramach procesu edukacyjnego*  
Autorka analizuje psychologiczno-egzystencjalno-humanistyczny aspekt współistnienia młodzieży z innymi ludźmi. W artykule teoretycznie uzasadniono znaczenie komunikacji interpersonalnej w procesie komunikacji młodzieży oraz przedstawiono wyniki analizy konstruktów osobowościowych odporności i asertywności jako strategicznego wektora konstruktywnej formacji osobowościowej młodzieży w niestabilnych warunkach postmodernizmu. Na podstawie rozważań teoretycznych przeprowadzono badania empiryczne osobowościowych konstruktów młodzieży (witalności, asertywności) w szkołach różnych typów (kształcenia ogólnego, szkoły ponadgimnazjalne). Jest udowodnione, że wsparcie psychologiczno-pedagogiczne młodzieży w ramach procesu edukacyjnego pozytywnie wpływa na proces konstruktywnego modelowania zachowań młodzieży.

### Key words

psychological-pedagogical support, adolescence, communicative strategies, communicative modeling, personal constructs, hardiness, assertive behavior

### Summary

*Psychological-pedagogical support of the adolescent's in the educational process*  
The article displays the psychological existential-humanistic aspects of a person being as a events with Others. In the given context the importance of interpersonal communication in the process of subject becoming is theoretically explained. There are the analysis results of the dispositional personality constructs hardiness and assertive behavior presented as a strategic vector of the adolescent's constructive personal formation under unstable postmodern circumstances. Based on theoretical considerations was conducted an empirical study of personal constructs adolescents (hardiness and assertiveness), enrolled in schools of different types (general education, school gymnasium). It is proved that the complex targeted psycho-pedagogical support personal formation conducive to constructive modeling behavioral symptom adolescents.

## Введение

Основным императивом психолого-педагогического сопровождения генезиса личностного становления в условиях современного постиндустриального (информационного) общества является образование, развивающий потенциал которого определяется направленностью на новый уровень развития личности, склонной к ответственным выборам и конструктивным моделям поведения. В конституировании мировоззренческой парадигмы развития личности как предмета гуманитарного психолого-педагогического исследования значительную роль сыграл европейский экзистенциализм (Е. Husserl, Ж.-П. Sartre, Е. Mounier, С. Франк, М. Heidegger, К. Jaspers и др.), обусловивший специфическое осознание уникальности бытия отдельного человека в конкретный момент времени и пространства как со-бытия с Другими. Признание концептуальной значимости данного тезиса является особенно актуальным в контексте новаций постмодернизма (Ж. Deleuze, Ж. Derrida, М. Foucault, М. Heidegger, Е. Husserl, Н.-Г. Gadamer, Р. Klossovski, Ж. Lakan, Ж.-Ф. Liotar, Р. Ricoeur, философское наследие М.М. Бахтина и др.), декларирующих специфику современного информационного общества и предопределяющих принципы интерпретации (деконструкции) реального человека в мире через призму ценностного плюрализма и свободы коммуникации, дискурса, текста, интерпретации. В контексте экзистенциальной философии единственным способом презентации экзистенции человека (глубинного уровня «Я») не только для других, но и для него самого является общение (К.Ясперс). Отношения с другими людьми опосредствуют процесс самоосознания и персонального осмысления<sup>1</sup>, в частности – в подростковом периоде функционально-стадиальной модели онтогенетического развития, в пределах которого стратегическая модель детской зависимости от взрослого (неспособность человека самостоятельно принимать жизненно важные решения без помощи взрослых) постепенно приобретает черты взрослости, предопределяющей независимость, самостоятельность (притязания на самостоятельное принятие решений и бремя ответственности за них)<sup>2</sup>.

Знание подростка о себе предопределяется рефлексией знаний Других о нем (С.Н. Cooley, М.Л. Crossley, Ж.Е. Marcia, Г.Н. Mead). В процессе сознательного освоения личностью правил межличностных отношений в социальной группе, – как утверждает Б.Г.Ананьев, – формируется «объективная основа оценочных отношений ребенка к самому себе»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Т.В. Сенько, *Психология взаимодействия: учебное пособие. Ч. 1. Базисная структура межличностного взаимодействия*, Минск 1999.

<sup>2</sup> Ю.Н. Карандашев, *Новые подходы к теории психического развития, Адукацыя і выхаванне* 1992, nr 9-10.

<sup>3</sup> Б.Г. Ананьев (1980). *К постановке проблемы развития детского самосознания, Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.2* –Педагогика, Москва 1980, с. 119.

Оптимизация личностного развития приобретает особую актуальность в плоскости психолого-педагогического сопровождения личностного становления подростка, сензитивного влиянию конкретной культурно-исторической ситуации (Л.С. Выготский, Ю.Н. Карандашев, О.В. Лишин, С.Д. Максименко, В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн и др.), предопределяющей ведущие тенденции субъектогенеза.

### **Анализ литературы**

Категория субъекта как имманентного источника активности (И. Кант, С.Л. Рубинштейн) психологами постсоветского пространства (К.А. Абульханова, С.Н. Гончар, В.Н. Колпаков, О.С. Огнев и др.) признается парадигмальной и обозначает векторы исследования самодетерминации, саморазвития и самосовершенствования личности. В данном контексте личность рассматривается как открытая динамическая система, имеющая целью поддержание жизнетворчества человека посредством самоорганизации в единстве с окружающей средой (В.Н. Колпаков, П.В.Лушин, И.Р. Пригожин; D.Magnusson, L.A. Pervin ets.). В ситуации неопределенности вектора дальнейшего развития субъект оказывается перед перспективой определения и освоения данного поля возможностей в терминах способов действия, что приводит актуализацию нового уровня возможностей принципиально новой идентичности личности (П.В. Лушин). Диалогичность, культурная полифония и рост толерантности, элиминация (исключение) субъект-объектных отношений содержательной сущности постмодернистских взглядов (J. Batay, J. Bodriyyar, G. Debord, J. Derrida, J.-F. Liotar, M. Foucault, I. Hasan & ets.) создали предпосылки для радикальных изменений методологии понимания личностного становления субъекта жизнетворчества (субъектогенеза) в изменяющихся условиях бытия с присущими ему чертами эклектики. В данном контексте не вызывает сомнения актуальность исследования возможностей моделирования личностных конструктов подростков в условиях учебно-воспитательного процесса на основе методологического синтеза.

Личностный конструкт (personal constructs) мы определяем как относительно устойчивую биполярную категорийную шкалу, представленную на уровне глубинных структур образа-Я личности и определяющую контент осмысления, интерпретации и прогнозирования персонального опыта в контексте осознания персональных способов конструирования и реконструирования жизненных смыслов<sup>4</sup> посредством операций, равнозначных процессу индуктивных умозаключений. Наиболее конструктивной формой движения смысловой системы личности к «максимуму развития» в плоскости жизнетворчества является «задача на

<sup>4</sup> G.A. Kelly, *The psychology of personal constructs, v.1, A theory of personality*, Norton & company, New York 1955.

воплощение потенциального» (Л.С. Выготский, О.В. Лишин, Д.И. Фельдштейн и др.), при решении которых человек выводит себя за пределы устоявшихся смыслов, мотивирующих жизненные стратегии жизнестойкости. Среди принципиальных ориентиров процесса субъектного становления личности подростка важную роль играет конструкт жизнестойкости, развитие которого мы рассматривали в качестве детерминанты развивающего потенциала конструктивных стратегий жизнестойкости подростков в изменяющемся постиндустриальном обществе.

### Методы исследования

Необходимость обоснования значимости конструкта жизнестойкости в психолого-педагогическом сопровождении субъектогенеза подростков обусловила проведение эмпирического исследования, в основу которого были положены результаты предварительного теоретического анализа проблемы. *Выборку* составили 470 учащихся 6-9-х классов общеобразовательных школ и школ-гимназий г. Кривого Рога (Украина); возраст респондентов (11-14 лет) предопределен особенностями генезиса подростка от младшего до старшего подросткового этапа развития. Для измерения личностной переменной (личностного конструкта жизнестойкости), характеризующей степень способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности, был применен тест-опросник жизнестойкости «*Hardiness Survey*» С. Мадди (адаптация и модификация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой). В теоретическом контексте понятие «жизнестойкость» (*hardiness*) согласуется с системой понятий экзистенциальной теории личности (S.C. Kobasa, S.R. Maddi), выступая операционализацией введенного экзистенциальным философом П.Тиллихом понятия «отвага быть», предполагающего готовность личности «действовать вопреки» – вопреки онтологической тревоге, тревоге потери смысла, вопреки ощущению «заброшенности» (М. Хайдеггер)<sup>5</sup>.

Диспозиция жизнестойкости включает три относительно автономных компонента: *вовлеченность* (*commitment*) – определяется как убежденность в том, что вовлеченность в происходящее предоставляет личности максимальный шанс получить удовольствие от собственной деятельности; отсутствие подобной убежденности вызывает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни (S.R. Maddi); *контроль* (*control*) – убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего (даже если это влияние не абсолютно и успех не гарантирован); противоположностью является ощущение собственной беспомощности; *принятие риска* (*challenge*) – убежденность человека в том, что все, что с ним

<sup>5</sup> Цит. за Д.А. Леонтьев, Е. И. Рассказова, *Тест жизнестойкости*, Смысл, Москва 2006, с. 3-4.

происходит, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта (как положительного, так и отрицательного)<sup>6</sup>.

Измерение личностной переменной, обозначающей социальную активность личности, настойчивость самоутверждения было выполнено посредством теста ассертивности (уверенности в себе) В.В. Шпалинского и К.А.Помазан, предназначенного для исследования интегративного свойства личности (личностного конструкта), влияющего на социальную презентацию и успешность личности в когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сферах жизнедеятельности. Ассертивность (от англ. Assertive – упорный, способный действовать по-своему; производное понятие от глагола assert – настаивать на своем, отстаивать свои права) – способность человека отстаивать свою точку зрения, не нарушая моральных прав другого человека.

### **Итоги исследования**

Обобщенные среднестатистические результаты психодиагностического измерения конструкта жизнестойкости респондентов приведены в таблице 1. Анализ полученных данных позволяет констатировать доминирование у респондентов выборочной совокупности среднего уровня проявления показателей по шкалам вовлеченности (средняя величина проявления – 37,1413 в пределах определения среднего уровня показателей по данной шкале теста 37,64 и стандартным отклонением 8,08) и контроля (средняя величина проявления – 32,6445 в пределах определения среднего уровня показателей по данной шкале теста 29,17 и стандартным отклонением 8,43). Подростки выборочной совокупности с готовностью принимают новый опыт: показатели по шкале принятия риска у подростков достигают преимущественно высокого уровня выявления (средняя величина – 18,6167 в пределах определения среднего уровня показателей по данной шкале теста 13,91 и стандартным отклонением 14,39). В ситуации личностного выбора жизнестойкость выступает фактором, определяющим готовность выбрать новую, необычную ситуацию неопределенности. Усредненный показатель диспозиции жизнестойкости у подростков выборочной совокупности соответствует среднему уровню проявления (средняя величина – 88,3726 в пределах определения среднего уровня показателей по данной шкале теста 80,72 и стандартным отклонением 18,53).

---

<sup>6</sup> Там же, с. 5-6.

**Таб. 1.** Показатели средних величин тенденций жизнестойкости личности подростков выборочной совокупности

Критерии анализа	Средние величины проявления		95% доверительный интервал для среднего	
	Среднее (N = 470)	Стандартное отклонение	Нижний порог	Верхний порог
Тенденции жизнестойкости				
Вовлеченность	37,1413	9,71038	36,2612	38,0215
Контроль	32,6445	8,73624	31,8527	33,4364
Принятие риска	<b>18,6167</b>	6,36026	18,0402	19,1932
Жизнестойкость	88,3726	22,18430	86,3618	90,3834

Понятие «Ассертивность» приобретает поведенческую значимость на уровне идей и ценностей, наиболее глубоко характеризующих индивидуальный стиль социального поведения человека (М. Еммонс, М. Мольц, Т. Харрис и др.). Обобщенные среднестатистические результаты психодиагностического измерения конструкта ассертивности респондентов приведены в таблице 2.

**Таб. 2.** Показатели средних величин ассертивности личности подростков выборочной совокупности

Критерии анализа	Средние величины проявления		95% доверительный интервал для среднего	
	Среднее (N = 470)	Стандартное отклонение	Нижний порог	Верхний порог
Параметры анализа				
Ассертивность (уверенность в себе)	57,9566	8,41668	57,1937	58,7195

Анализ полученных данных показывает доминирование в выборочной совокупности респондентов ассертивной модели поведения (средняя величина проявления – 57,9566 по шкале «Зависимость – Ассертивность – Агрессивность»), что обуславливает способность подростков конкретно и решительно декларировать свои потребности, желания и отношения к другим людям без нарушения их прав и детерминирует оптимальные способы конструктивного межличностного взаимодействия. Сопоставление процентных долей уровня выявления ассертивности респондентами выборочной совокупности подтвердило склонность подростков (90%) к активным моделям поведения: значительное количество подростков (49% респондентов) склонны к ассертивному поведению, способствующему оптимизации процесса социально-психологической адаптации в период взросления. Однако достаточное количество подростков (41% респондентов выборочной совокупности) демонстрируют агрессивные модели поведения, защищая личные права на выражение чувств и мыслей путем неприемлемого игнорирования или унижения других (это под-

тверждают исследования А.Варczyk<sup>7</sup>). Такое поведение обычно скрывает глубокую неуверенность подростка в себе, что детерминирует амбивалентность поведенческих сценариев подростков.

Менее выраженными в поведении подростков являются пассивные модели поведения: лишь 10% респондентов демонстрируют зависимость (неассертивность) поведенческих сценариев, проявляя беспомощность и склонность личности избегать проблемных ситуаций, ограничивая собственные интересы и права в системе межличностного взаимодействия. Корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена выявил связь между показателями ассертивности подростков, компонентами диспозиционного конструкта жизнестойкости личности и мотивами аффилиации на высоком уровне статистической значимости ( $p \leq 0,01$  \*\* и  $p \leq 0,05$  \*), что доказывает интегративность личностных конструктов поля социально-психологической мобильности и обуславливает поливалентность сложных сценариев поведения подростков. Развитие подростка должно происходить через обогащение и преобразование субъективного опыта как важного источника оптимальной адаптации в ситуации неопределенности. Однако недостаточность навыков моделирования необходимых поведенческих сценариев в индивидуальном опыте подростка детерминирует проблемность объективации стратегий жизнестойкости в реальной жизни подростка. Введение в систему анализа исследуемых показателей личностных конструктов подростков переменной «Тип учебного учреждения» позволило рассмотреть отличия в формировании данных конструктов у подростков, обучающихся в средних общеобразовательных школах (СОШ) и школах-гимназиях (таб. 3).

Сопоставительный анализ показателей личностных конструктов жизнестойкости и ассертивности подростков с применением теста Ливиня не подтвердил равенство дисперсий, что обусловило необходимость использования для проверки гипотезы о разности показателей конструктов у подростков, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Полученные данные определили наличие достоверных различий между показателями «Контроль», «Принятие риска», и «Жизнестойкости» подростков (значимость статистически достоверна на уровне  $p \leq 0,05$ ), которые значимо выше у подростков, обучающихся в школах-гимназиях. В целом личностные конструкты поля социально-психологической мобильности могут быть признаны одним из ключевых параметров субъективной способности подростков к зрелым и сложным формам саморегуляции, базовыми пере-

<sup>7</sup> А. Варczyk (2008). *Działania zapobiegające występowaniu przemocy, agresji i przemocy w szkole*. Nauczyciel i Szkoła, №№ 3-4 (40-41), s. 125-138.

менными личностного потенциала. В этом контексте можно утверждать, что в школах-гимназиях больше внимания уделяется моделированию жизненных стратегий учащихся в период взросления, а также осознанию их смысловой значимости самими подростками. В общеобразовательных школах вектор субъектогенеза, осознания подростком необходимости созидания сценария жизни исходя из собственных индивидуальных возможностей, требует существенной коррекции в контексте психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса. Спорадический и неорганизованный характер субъектогенеза подростков обуславливает вариативность социального взросления учащихся данной категории по индивидуальным критериям и нормам и предопределяет необходимость целенаправленного стимулирования субъектогенеза личности в специально созданных условиях с использованием стратегий коммуникативного (диалогического) моделирования.

**Таб. 3.** Показатели средних величин исследуемых конструктов подростков, обучающихся в учебных учреждениях разного типа и их дисперсионные значения

Критерии анализа	Средние величины		Значения дисперсии	Параметрический (t) и непараметрический (U) критерии	
	СОШ (N = 338)	Гимназии (N = 132)		t-критерий	U-критерий Манна-Уитни
Вовлеченность	37,6247	35,9037	0,0001	-1,730	0,426
Контроль	32,0522	<b>34,1613</b>	0,0001	2,364	<b>0,009</b>
Принятие риска	17,5285	<b>21,4033</b>	0,0001	6,166	<b>0,0001</b>
Жизнестойкость	87,1638	<b>91,4678</b>	0,0001	1,895	<b>0,034</b>
Ассертивность	57,9555	57,9595	<b>0,008</b>	0,005	0,977

Основными направлениями моделирования личностных конструктов, проявляющихся в оптимальных поведенческих сценариях подростков на этапе личностного становления, можно считать активацию потенциальных возможностей субъекта (внутренняя детерминация поведения) и целенаправленное социально-психологическое стимулирование поведения (внешняя детерминация) средствами коммуникативной интеракции, направленной на трансформацию личностных форматов. Обобщение методологического контекста данного тезиса позволяет изобразить схему регуляции поведения личности подростка в определенном феноменологическом поле такой последовательностью: **действие-стимул** → **свойства личности** → **поведение** ← **состояние личности** ← **ситуация**.



Субъекты педагогической деятельности (педагоги, психологи), при условии гуманистической направленности психолого-педагогического процесса, могут научить подростка эффективным способам взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Позиция сотворчества, процесс взаимного культивирования, принцип прецедентности предусматривают, что психолог-практик, педагог становятся посредниками, звеном, которое обеспечивает процесс конструктивного становления подростка в сложный период возрастного кризиса. Паритетность всех участников процесса моделирования личностных конструктов в парадигме экологического образования обуславливает право на альтернативу поведенческих стратегий, побуждает личность не только обратиться к анализу и переосмыслению прошлого опыта, но и активизирует еще не задействованные в предыдущем опыте интеллектуальные, эмоциональные, волевые потенции, позволяет подросткам осознать субъективную значимость концептуальных трансформаций. Влияние личностного опыта школьников подросткового возраста на регуляцию поведения в контексте психолого-педагогического сопровождения пространства образования усиливается соответствующими тренингами, упражнениями по решению нестандартных задач, деловыми, ролевыми и имитационными играми, разнообразными театрализациями. Если же у субъекта отсутствует личный опыт в решении определенной проблемы, необходимую подструктуру активируют, демонстрируя образец решения, личный пример. Однако подобная тактика регуляции, «нарабатывания» схем поведения нередко консервативна в пределах обычаев и норм конкретной социальной группы и не оправдывает себя в изменяющемся феноменологическом поле. Отсюда возникает необходимость усиления социально-психологических воздействий на личность в парадигмах интеракций системы образования, активации когнитивных составляющих поведения методами дебатов и дискуссионного анализа ситуации. Для усиления значения сообщения информирование сочетают с убеждением, создавая определенное представление о ситуации, требующей изменения схем поведения. Ведь только личность с четко определенными гуманистическими ориентациями способна противостоять негативному воздействию обстоятельств и оставаться психически и физически здоровой, уравновешенной, толерантной, способной контролировать и регулировать собственные психические состояния, что абсолютно необходимо для оптимальной адаптации в новых условиях жизнедеятельности.

Для понимания всей комплексности и сложности личностного порядка значений коммуникативного развития личности подростков необходим инструментарий, позволяющий учитывать контекстуальность и взаимозависимость разноплановых параметров социального опыта и мировосприятия человека в период взросления, – «диалог равных» – подростков и компетентных взрослых в формате психолого-педагогического

сопровождения личностного развития. Этот процесс можно оптимизировать средствами когнитивной интервенции (изменения мыслительных стратегий личности), направленной на формирование ориентировочной основы моделирования личностных конструктов подростков и расширение диапазона ролевого поведения в парадигме семантического резонанса. Принимая за основу классификации моделирующих упражнений особенности формирования умений и навыков, можно выделить следующие виды упражнений:

- **структурные упражнения**, позволяющие сформировать необходимый личностный конструкт субъекта: имитационные упражнения (обеспечивают предоставление образцов для подражания), упражнения-дополнения (предусматривают работу с предоставленными образцами и логическое завершение ситуаций), конструктивные упражнения (создание и решение проблемных ситуаций);
- **оперативные упражнения**, способствующие формированию знаний, умений, навыков: трансформационные упражнения (предназначены для формирования навыков работы с переменными ситуациями, например, переориентация деструктивной конфликтной ситуации в конструктивную), программируемые упражнения (обеспечивают усвоение алгоритма поведения в конкретной ситуации);
- **тренинговые упражнения**, предусматривающие тренировки и закрепление коммуникативных навыков педагога в практической деятельности.

Формирование личностного профиля личности подростка требует комплексного и системного коммуникативного моделирования личностных конструктов в эпоху взросления в контексте реализации принципов психолого-педагогического сопровождения личности.

### **Выводы**

Логика изучения «насыщенной самости» (K.Gergen) и фрагментарной Я-концепции подростка, преисполненного потенциальными возможностями конструирования межличностных взаимоотношений в пределах определенного отрезка времени «свободной игры бытия», позволяет приобщить выделенные концепты к исследованию возможностей моделирования личностных конструктов подростков в условиях учебно-воспитательного процесса на основе методологического синтеза.

Анализ диспозиций личностных конструктов жизнестойкости и асертивности в подростковом возрасте доказывает недостаточность стихийного развивающего процесса в системе образования и предопределяет

необходимость целенаправленного стимулирования развития конструктивных стратегий поля социально-психологической мобильности подростков в специально созданных условиях моделирования личности: ситуация неопределенности, уникальности (вызова) или конфликта ценностей (ситуация поиска); направленная активность личности в формате моделирования стратегий жизнестворчества и произвольного автономного выбора, ориентированных на максимально полную реализацию потребностей возрастного развития подростков в контексте оптимального утверждения субъектной позиции самоидентичности и гарантированной безопасности для личности; гуманистический, диалоговый характер взаимоотношений между всеми участниками коммуникации, обусловленный логикой ведущей деятельности в подростковом возрасте; комфортная контекстная среда, способствующая личностному развитию: баланс между проблемностью ситуации и поддержкой личности, признанная автономия, эффективная обратная связь в общении, доступность взаимодействия с другими людьми («диалог равных»).

В данном контексте возрастает значимость системного психолого-педагогического сопровождения личности подростка в учебно-воспитательном процессе. Содержательная сторона развивающего психолого-педагогического сопровождения личности обусловлена необходимостью расширения схем интерпретации контекстов межличностного общения и осознания субъективных переживаний сущности целостного «Я». Отсутствие указанных условий влечет редукцию эго-идентификации подростков в условиях межличностного взаимодействия со средой, последствия чего приобретают пролонгированный характер и детерминируют осложнения самореализации в дальнейшей жизнедеятельности личности. Полученные данные могут быть положены в основу дальнейшей исследовательской работы по определению специфики поведенческих тенденций подростков.

### **Библиография**

- Ананьев Б.Г., *К постановке проблемы развития детского самосознания*, [b:] *Избранные психологические труды: В 2-х т. Том 2*, Педагогика, Москва 1980, с. 103-127.
- Карандашев Ю.Н. *Новые подходы к теории психического развития*, *Адукацыя і выхаванне* 1992, № 9, с. 40-45.
- Карандашев Ю.Н., *Новые подходы к теории психического развития*, *Адукацыя і выхаванне* 1992, № 10, с. 54-61.
- Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е. И., *Тест жизнестойкости*, Смысл, Москва 2006.
- Сенько, Т.В., *Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения*, Минск 1998.

- Сенько, Т.В., *Психология взаимодействия: Часть первая: Базисная структура межличностного взаимодействия*, Минск 1999.
- Варczyk, А., *Działania zapobiegające występowaniu przemocy agresji i przemocy w szkole*. „*Nauczyciel i Szkoła*” 2008, nr 3-4 (40-41), s. 125-138.
- Kelly, G.A., *The psychology of personal constructs. v. 1: A theory of personality*, Norton & Company, New York 1955.

Светлана УСТИМЕНКО

Państwowy Uniwersytet w Krzywym Rogu (Ukraina)

---

## Методические аспекты развития креативности будущих педагогов

### **Słowa kluczowe**

kreatywność, struktura kreatywności, warunki i etapy rozwoju kreatywności, procesy poznawcze, system szkolenia, ćwiczenia dla rozwoju kreatywności

### **Streszczenie**

*Aspekty metodyczne rozwoju kreatywności przyszłych pedagogów*

W artykule rozwiązują się problem rozwoju kreatywności u przyszłych pedagogów. Autorka podaje definicję kreatywności i wszechstronnie analizuje różne teoretyczne podejścia do tego pojęcia i jego struktury. Bardziej szczegółowo w tekście artykułu podaje się charakterystyka kognitywnych komponentów kreatywności. Wyniki badań oraz autorskie treningi i system ćwiczeń, mających na celu rozwój elementów poznawczych i kreatywności jednostki, mogą być wykorzystane w ramach rozwoju kreatywności, myślenia i wyobraźni przyszłych pedagogów i przygotowania ich do pracy w szkole.

### **Key words**

creativity work, creativity, structure of creativity, conditions and stages of creativity development, cogitative, imaginative processes, the system of the training exercises to develop creativity

### **Summary**

*Methodical aspects of future teachers' creativity development*

In the given article the problems of creative personality development are considered; in particular such its option as creativity; theoretical approaches to define the creativity, to distinguish its structural components and conditions of its development are analyzed. The cogitative components of creativity are analyzed more detailed, the most attention is given to its perceptive, cogitative, imaginative processes. The material presented in the article has the highlighted practical set because this material contains not only the research results of definition of the future teachers' structural components creativity development but also the defined by the author system of the training exercises to develop cogitative and motivating components. The exercises suggested in the article will contribute to the development of cogitative thinking, and imagination.

### **Введение**

Проблемы развития и становления личности достаточно широко освещены в психологической литературе. Так, теоретические аспекты, касающиеся трактовки данного понятия, структуры личности, движущих сил развития личности и факторов его определяющих, представлены в трудах известных психологов С.Л. Рубинштейна (1957), Б.Г. Ананьева (1980), А.Н. Леонтьева (1981), К.К. Платонова (1986), Г.С. Костюка (1989) и других классиков отечественной психологии. Значительная часть публикаций посвящена проблемам онтогенетического развития, его периодизации и тем новообразованиям, которые возникают на различных этапах возрастного развития, что отражено в работах З. Фрейда (1989, 1991), А.Валлона (1967), Ж. Пиаже (1969, 1994), Э. Эриксона (1996), Л.Кольберга (1976), Г. Крейг (2000) и многих других. В отечественной психологии эти проблемы освещены в трудах Л.С. Выготского (1984), Д.Б. Эльконина (1974, 1989), Л.И. Божович (1968, 1979, 1995), Ю.Н. Карандашева (1997, 2003, 2014), А.В. Петровского (1987).

Особенности становления личности ребенка в условиях учебно-воспитательного процесса раскрыты в публикациях М.И.Лисиной (1978, 1986), А.В. Петровского (1987), А.К. Марковой (1983, 1990), и др. Своеобразие развития ребенка в условиях семейного воспитания, в системе отношений с сибсами и представителями различных поколений представлены в многочисленных публикациях Т.В Сенько (2000, 2002, 2011, 2012, 2013, 2014), а особенности личностного развития в сложных условиях процесса социализации и проблемы ресоциализации широко освещены в трудах А. Барчик (2008, 2009, 2010, 2011, 2013).

Один из аспектов становления личности ребенка заключается в его творческом развитии. Формирование творческой личности является первоочередной задачей образовательных систем на современном этапе развития общества, в связи с динамическими процессами, происходящими во всем мире, и быстрым развитием информационных технологий. Сегодня высокие требования, предъявляемые к выпускникам школ и высших учебных заведений, касаются не столько уровня социализованности личности, сколько ее конкурентноспособности, самостоятельности, активности и креативности. Именно креативность является в современном обществе одним из наиболее востребованных личностных качеств.

### **Постановка проблемы**

Проблема креативности особенно интенсивно исследовалась в психологии во второй половине XX столетия. Однако, несмотря на достаточно длительный период изучения креативности, на сегодняшний день не существует единого определения данного понятия, не создано единой теории креативности. В наиболее обобщенном виде креативность

определяется как общая способность к творчеству. В исследованиях зарубежных психологов креативность связывают с дивергентным мышлением (Дж. Гилфорд, 1969), чувствительностью к проблемам и поискам способов их решения (Э.П. Торренс, 1962, 1964), способностью преодолевать стереотипы и широтой ассоциаций (С.Медник, 1969), способностью приносить нечто новое в опыт, рождать оригинальные идеи (М. Воллах, 1965). В исследованиях отечественных психологов креативность рассматривается как проявление поисково-преобразующей активности (В.М.Козленко, 1972), интеллектуальная активность по отношению к стимулу, которая простирается за пределы требуемого задачей, (Д.Б. Богоявленская, 1983), как творческая способность (В.Н. Дружинин, 1999, 2001), как метафоричность, чувствительность ко всему необычному, противоречивому, неопределенному (М.А.Холодная, 2002). Значительный вклад в разработку проблемы творчества внесли В.А.Роменец (1975, 2001), В.А.Моляко (1983, 2000, 2005), Ю.Л. Трофимов (1989) и др.

В наиболее общем виде креативность рассматривается как одно из интегративных свойств, которое может проявляться на различных уровнях: психофизиологическом в механизмах регуляции (П.К. Анохин, 1996), ориентировочно-адаптивном в механизмах установки (Д.Б. Богоявленская, 1983, 2002), познавательном - преобразующем в механизмах целеполагания (О.К. Тихомиров, 1984). Таким образом, понятие креативности сводится то к творческим способностям, проявляющимся прежде всего в когнитивной сфере личности, то к личностным характеристикам, захватывающим и мотивационную и эмоциональную сферы.

Рассматривая структуру креативности, следует отметить, что наиболее распространенным является подход, согласно которому выделяют когнитивные, эмоциональные и мотивационные компоненты. В то же время некоторые исследователи в структуре креативности выделяют семь структурных составляющих: мотивационная, эмоциональная, интеллектуальная, эстетическая, экзистенциальная, коммуникативная и компетентностная, которые в комплексе обеспечивают новизну, продуктивность и готовность к творческим преобразованиям (Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов, 2002). Таким образом, креативность данными авторами рассматривается как *интегративная характеристика*, пронизывающая самые различные сферы личности. Когнитивные процессы обеспечивают прежде всего операциональный аспект творческой деятельности и ее регуляцию и могут осуществляться как на сознательном, так и бессознательном уровнях. Мыслительные процессы обеспечивают целеполагание, создание программы действий, предвидение и прогнозирование; воображение обуславливает создание образа творческого продукта, формирование творческого замысла. Оба процесса включены в творческие действия и операции (аналогизирование, комбинирование, конструирование,

бисоциацию, внутреннюю визуализацию объекта и др.) и обуславливают психологические механизмы (интуицию, инсайт) на уровне совершения творческого акта.

Характеризуя когнитивные процессы, исследователи отмечают прежде всего такие перцептивные особенности креативного характера, как целостность, синтетичность, непредвзятость, аконстантность, высокую чувствительность к субсенсорным раздражителям, способность воспринимать необычность и уникальность объектов (А.М. Матюшкин, 2001). Среди мнемических особенностей выделяют широту ассоциативного ряда (С. Медник, 1969), скорость репродукции, определенные способы кодирования и сохранения информации и др. В мыслительных процессах подчеркивается отношение к необычному как к проблеме, к неизвестному как невыясненному, интерес к закономерностям и исключениям из них, способность к предвидению, гибкость, беглость и оригинальность (Дж. Гилфорд, 1967, М.Холодная, 2002), мысленно-практическое экспериментирование (А.М.Матюшкин, 2001), способность действовать в уме (Я.А. Пономарев, 1966, 1976). Связь воображения с креативностью в наибольшей степени проявляется в видении возможных трансформаций объекта, умении создавать целостный образ на основе отдельных деталей, в создании ярких, необычных, фантастичных образов (О.И. Никифорова, 1972), (Л.Б. Ермолаева-Томина, 2005), (Я.А. Пономарев, 1976). Названные особенности когнитивных процессов осуществляют влияние на создание образов, моделирование процессов, выбор способов решения творческих задач. Одним из факторов, что обуславливают креативность личности, является мотивация. На связь мотивационных процессов с творчеством указывают исследователи П.В.Симонов (1992), А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич (1995), А.А. Мелик-Пашаев (1998). Потребность в творческой самореализации, надситуативная активность, необходимость в создании социально ценного продукта, интерес к содержанию и процессу творческой деятельности могут выступать, по мнению этих авторов, в качестве факторов, обуславливающих творческую деятельность личности.

В ходе исследования креативности рядом отечественных психологов Л.Б. Ермолаевой-Томиной (2005), Д.В. Ушаковым (2000), В.Н. Дружининым (1999, 2001) были выделены определенные условия, которые оказывают положительное воздействие на ее развитие. Это такие условия, как:

- широкий круг общения ребенка, особенно с творческими взрослыми;
- взрослое окружение, которое выступает в качестве образца для подражания;
- демократический стиль взаимоотношений между родителями и детьми;
- разрешение ребенку на эмоциональное самовыражение;
- активная деятельная позиция взрослых;



- привлечение детей к творческой деятельности;
- положительное отношение к исследовательской деятельности ребенка.

Одним из наиболее важных условий развития креативности в школьном возрасте является правильная организация учебной деятельности. Это, прежде всего, должна быть деятельность, которая имеет творческий характер, оптимальный уровень трудности, которая создает позитивный эмоциональный настрой и необходимую мотивацию. Главными условиями для развития креативности в учебном процессе, по мнению Л.Б. Ермолаевой-Томиной, являются следующие:

- систематическое включение учащихся в творческую деятельность, выполнение творческих задач;
- постановка конкретных целей и задач для самостоятельного поиска способов их решения;
- овладение операциональной стороной творческой деятельности (творческими операциями, приемами творческого синтеза);
- частота выполнения творческих заданий и чувство успеха в их выполнении (2005).

Автор подчеркивает необходимость придерживаться определенной последовательности в развитии творческих умений и выделяет *три основные фазы* в этом процессе:

- *подготовительная фаза*, на которой происходит формирование аналитико-синтетических умений, овладение приемами анализа-синтеза, способности к абстрагированию и обобщению;
- *поисковая фаза*, во время которой осуществляется тренировка в выполнении разнообразных упражнений на развитие гибкости, скорости и оригинальности мышления;
- *исполнительская фаза*, которая предусматривает выполнение системы творческих заданий, связанных со спецификой предметов, которые изучаются (2005).

В исследованиях Т.А. Барышевой и Ю.А. Жигалова выделено *пять этапов* становления креативности:

- 1 этап – *пробуждение*, которое характеризуется накоплением сенсорного, эмоционального и интеллектуального опыта. Условием развития креативности на этом этапе является обеспечение информационно насыщенной среды, мотивация и стимуляция ребенка к творчеству.
- 2 этап – *подражание*, которое проявляется в имитации образцов творческого поведения, средств осуществления творческой деятельности. Поэтому главным условием развития креативности на данном этапе является предоставление ребенку образцов креативного поведения и стимуляция творчества ребенка.

- 3 этап – *импликация*, заключающаяся в переносе усвоенных приёмов в новые условия, экспериментирование и осознание собственных творческих возможностей.
- 4 этап – *трансформация*, проявляющаяся в преобразовании собственного опыта и его соотнесение с индивидуальными особенностями личности.
- 5 этап – *гармонизация*, которая проявляется в интеграции отдельных проявлений креативности в единое структурное целое и индивидуализации творческой деятельности (2002).

Таким образом, в зарубежной и отечественной психологии на протяжении последних 50 лет велись многочисленные и плодотворные исследования в области психологии творчества, в ходе которых выявлялись особенности протекания творческого процесса, роль сознательных и бессознательных компонентов творческой деятельности, психологические механизмы творчества, связь креативности с интеллектом, определялись характерологические особенности творческих личностей. В то же время анализ публикаций по проблеме креативности позволяет говорить об отсутствии единого подхода к определению данного понятия, выделению его структурных компонентов и детерминант развития, что в свою очередь свидетельствует об актуальности данной проблемы как в теоретическом плане, так и практическом плане. Особенное значение проблема креативности приобретает в аспекте профессиональной подготовки будущих педагогов к организации творческой деятельности и обеспечения условий в учебно-воспитательном процессе для развития креативности школьников.

### **Результаты исследования и их анализ**

С целью выявления представленности некоторых компонентов в структуре креативности будущих педагогов был использован тест на креативность (Н.Ф. Вишнякова, 1999; Н.Ф. Вишнякова-Зелинский, 2014) который позволяет определить уровень выраженности когнитивных, мотивационных и эмоциональных компонентов креативности. Согласно данного теста основными показателями креативности личности являются творческое мышление, любознательность, оригинальность, интуиция, воображение, эмоциональность, чувство юмора и творческое отношение к профессии, которые характеризуют когнитивные, эмоциональные и мотивационные компоненты в структуре креативности. Исследование проводилось со студентами второго курса Криворожского педагогического института в количестве 54 человек. Результаты тестирования представлены в таблице 1.

Таб. 1. Результаты тестирования

Параметры	N=54							
	Творч. мышление	Любознательность..	Оригинальность.	Воображение.	Интуиция.	Эмоциональность	Юмор	Творческое отношение к профессии
Средние баллы по выборке	5,6	6,0	5,4	6,8	5,7	7,2	6,2	5,2

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что наиболее выраженным в структуре креативности является ее эмоциональная составляющая ( $X=7,2$ ), в то время как недостаточно развиты интеллектуальные компоненты (соответственно  $X=5,6$ ;  $X=5,4$ ;  $X=6,0$ ) и мотивация ( $X=5,2$ ). Полученные результаты демонстрируют недостаточный уровень развития мотивационного компонента, что выявляется в низком уровне творческого отношении к профессии и это можно объяснить с одной стороны особенностями организации учебного процесса, поскольку студенты второго курса только начинают изучать профессионально ориентированные дисциплины, а с другой стороны отсутствием у значительной части студентов, как показали предыдущие исследования автора на той же выборке, мотивации педагогической деятельности. Показатели креативности интеллектуальной сферы находятся в пределах средних значений от 5,4 баллов до 6,0 баллов, что нельзя считать достаточным для будущих педагогов, которым предстоит решать практически задачу формирования творческой личности учащихся. Полученные данные обусловили необходимость целенаправленного воздействия на развитие творческого мышления, оригинальности, интуиции, т.е. интеллектуального компонента креативности.

Разрабатывая рекомендации для развития креативности в области познавательной сферы будущих педагогов, мы опирались на известные в психологии творчества методы и приемы, предложенные В.А. Моляко (2000), Ю.Л. Трофимовым (1989), Е.В. Заикой (1990, 1993), наполнив их другим содержанием и дополнив собственными приемами автора статьи (2007). Все приемы направлены на овладение творческими операциями: трансформация, комбинирование, дополнение, аналогизирование, визуализация и др.

## **Упражнения на развитие анализа-синтеза**

### *1. Найди новое*

Предлагается студентам найти неизвестные свойства в самых обычных предметах. Например: мороженное, карандаш, пуговица. Это упражнение развивает способность выявлять скрытые, необычные свойства предметов, что предполагает преодоление стереотипности мышления.

### *2. Поиск аналогов*

Необходимо найти как можно больше аналогов на заданный предмет, схожих по своим существенным признакам. Например: картина и экскаватор. Предметы должны быть максимально различными внешне, но иметь похожие существенные признаки с заданным объектом. В приведенном примере оба предмета являются предметами материальной культуры, удовлетворяют потребности человека и др. Данное упражнение учит устанавливать связи между предметами, опираясь на выделение существенных признаков.

### *3. Нахождение предметов за заданными признаками*

Необходимо назвать как можно больше предметов, которые объединяют в себе противоположные признаки, функции. Например: дверь – выполняет функцию открывания и закрывания, выпускания и впускания и т.п. Это упражнение учит видеть в объекте разные стороны, даже противоположные.

### *4. Назовите возможные причины и следствия*

Задается ситуация: на уроке ученик, вызванный к доске решать задачу, молча стоит и не идет к доске. Назовите как можно больше возможных причин такого поведения и укажите, к каким возможным последствиям это приведет. Избегайте при этом банальных ответов.

### *5. Выскажи мысль другими словами*

Необходимо найти несколько вариантов заданной фразы без использования слов, с которых она состоит, но с передачей ее смысла. Например: “Ближе к вечеру солнечный свет становится менее ярким.” Смысл этой фразы можно передать словом “Вечерело” или “Смеркалось”.

Одним из приемов, направленных на стимулирование творческого мышления, является преобразование или перекомбинирование.

## **Упражнения на преобразование начальных стимулов**

### *1. Последовательное превращение предметов*

Задаются два слова: исходное и последнее, а также количество превращений, согласно которым из первого следует сделать последнее, изменяя одну букву за один ход. Например: лапта – кепка, превращение следует совершить за 3 хода. Лапта – лапка – лепка – кепка. Вышка-мойка. Вышка – мышка – мошка – мойка.

## *2. Анаграммы*

Задаются слова, в которых буквы поменяны местами, необходимо восстановить первоначальные слова и исключить лишнее. Например: зоорм (мороз), фумат (муфта), дапгонес (снегопад), кажреав (варежка), шукиягал (лягушка). В данном примере последнее слово лишнее – лягушка.

## *3. Измени на противоположное*

Предлагается изменить привычные связи на противоположные, обосновывая возможность и целесообразность их. Например: холод полезнее тепла.

## *4. Превращение предмета путем его уменьшения*

Предлагается изменить основное свойство предмета в сторону его уменьшения. Например: корабль – лодка – плот – доска для серфинга.

## *5. Поиск новых свойств предмета*

Предлагается включать предмет в новую систему связей, в новый класс объектов. Например: очки – это оптический прибор, предмет материальной культуры, технический прибор, элемент имиджа, модный аксессуар и т.д. Каждый раз предмет изменяет свои функции, не изменяя своей сущности.

## **Упражнения на комбинирование и дополнение**

### *1. Составление предложения из трех слов*

Задаются три слова, из которых за 5 минут необходимо составить как можно больше предложений с использованием всех заданных слов в одном предложении в оригинальном сочетании. Например: сыр – машина – кино.

### *2. Поочередное изменение признаков предметов*

Задается какой-либо предмет, например, нож. Следует изменить любой его признак, чтобы получить новый предмет, который может выполнять не свойственные ему функции. Затем меняется другой признак, чтобы получить новый предмет, потом меняется третий признак с той же целью и т.д.

### *3. Смешение признаков разных предметов*

Задается любой предмет или явление. Необходимо объединить свойства данного предмета со свойствами других предметов, не похожих на заданный и описать результат. Например: кошка и лампа. Их объединяет то, что ночью они светятся.

### *4. Дополнение предмета новыми функциями*

Задается предмет, к которому следует подобрать не свойственную ему функцию, при условии некоторого дополнения к его составляющим. Например: если ванну поставить на колеса то можно использовать как средство передвижения по суше, а если к ней приделать винт, то как плавсредство.

### 5. Закончи рассказ или предложение

Задается начало рассказа или предложения. За 10 минут необходимо закончить его таким образом, чтобы получился короткий рассказ с оригинальными, яркими образами. Например: Раздался стук в дверь...

Разрабатывая упражнения на комбинирование, можно задавать различные действия с предметами: объединение - разъединение, увеличение - уменьшение, расширение - сужение функций предмета, смешивание свойств предметов, их видоизменение и т.п. Предложенные упражнения направлены на развитие в первую очередь мышления и воображения. Данная система упражнений легко может быть реализована в рамках учебных занятий по психологии, а также во внеучебное время.

### Выводы

Проведенное исследование выявило определенный дисбаланс в структуре креативности личности будущих педагогов, проявляющийся в том, что наиболее представленным структурным компонентом является эмоциональный, что само по себе важно для работы в сфере образования, но не определяет эффективности деятельности педагога при отсутствии должной мотивации и достаточного уровня выраженности интеллектуальной составляющей креативности, показатели которой находятся на среднем уровне развития. Выявленные особенности интеллектуальной сферы, а именно ее недостаточная креативность, не позволят будущим педагогам осуществлять творческий подход в организации учебно-воспитательной работы и могут ограничивать возможности формирования и развития творческой личности учащихся. Рекомендуемая система тренинговых упражнений направлена на ликвидацию выявленного дисбаланса в структуре креативности и ее дальнейшее развитие.

### Литература

- Богоявленская Д.Б., *Интеллектуальная активность как проблема творчества*, Ростов-на-Дону 1983.
- Бодалев А.А., Рудкевич Л.А., *О субъективных факторах творческой деятельности человека*, „Педагогика” 1995, № 3, с. 19-23.
- Барышева Т.А., *Креативность. Диагностика и развитие*, Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург 2002.
- Вишнякова Н.Ф., *Креативная акмеология. Психология творческого развития взрослого человека*. [В:] Диагностика креативности в практической акмеологии, Минск 1999, с. 112-158.
- Гнатко Н.М., *Проблема креативности и явление подражания*, ИПАН, Москва 1994.
- Дружинин В.Н., *Когнитивные способности*, Питер, Санкт-Петербург 2001.

- Дружинин В.Н., *Психология общих способностей*, Питер, Санкт-Петербург 2008.
- Заика Е.В., *Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления школьников*, „Вопросы психологии” 1990, № 6, с. 86-93.
- Заика Е.В., *Комплекс игр для развития воображения*, „Вопросы психологии” 1993, № 2, с. 54-62.
- Ермолаева-Томина Л.Б., *Психология художественного творчества*, Москва 2005.
- Ильин Е.П., *Психология творчества, креативности, одаренности*, Питер, Санкт-Петербург 2009.
- Карандашев Ю.Н., *Психология развития*, Минск 1997.
- Карандашев Ю.Н., Ховер Ю., *Диагностика нервно-психического развития в раннем детстве*, Минск 2003.
- Кудрявцев В.Т., *Выбор и надситуативная активность в творческом процессе*, „Психологический журнал” 1997, Т.18, № 1, с. 16-29.
- Кулюткин Ю.И., *Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя*, „Вопросы психологии” 1986, № 2, с. 21-30.
- Матюшкин А.М., *Психологические предпосылки творческого мышления*, „Мир психологии” 2001, № 1, с. 128-141.
- Моляко В.А., *Психологическая система тренинга конструктивного мышления*, „Вопросы психологии” 2000, № 5, с. 136-141.
- Пономарев Я.А., *Психология творчества*, Наука, Москва 1976.
- Роменец В.А., *Психологія творчості*, Либідь, Київ 2001.
- Сенько Т.В., *Психология взаимодействия: Часть 3: Личность в семейном социуме*, Минск 2000.
- Сенько Т.В., *Психология взаимодействия: Часть 4: Истоки агрессивного поведения детей*, Минск 2002.
- Сенько Т.В., *Психология взаимодействия: Часть 6: Взаимоотношения детей в семье*, Бельско-Бяла 2012.
- Сенько Т.В., *Психология взаимодействия: Часть 7: Межпоколенное семейное взаимодействие*, Бельско-Бяла 2013.
- Торшина К.А., *Современные исследования проблемы креативности в зарубежной литературе*, „Вопросы психологии” 1998, № 4, с. 123-132.
- Трофимов Ю.Л., *Техническое творчество в САПР*, Москва 1989.
- Ушаков Д.В., *Творчество и дарвиновский способ его описания*, „Психологический журнал” 2000, Т. 21, № 3, с. 104-111.
- Barczyk A., Barczyk P.P., *Wybrane zagadnienia historii resocjalizacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków (Copyright by Kolegium Nauczycielskie w Bytomiu), ISBN 83-88030-41-8, wyd. I 1999, wyd. II 2007
- Barczyk A., Barczyk P.P., *Wybrane zagadnienia historii resocjalizacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków (Copyright by Górnośląska Wyższa Szkoła

- Pedagogiczna im. Kardynała A. Hłonda), ISBN 978-83-7587-308-5, wyd. I 2008, wyd. II 2009/
- Barczyk A., *Psychospołeczne uwarunkowania zażywania środków psychoaktywnych w okresie adolescencji*. [w:] *Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы*, Н.А. Раков (ред), Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Витебск 2010, s. 199-203.
- Barczyk A., *Rola szkoły w profilaktyce niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży*, [w:] *Наукові записки НАУКМА*, Національний університет Києво-Могилянська академія, Україна, Київ 2011.
- Barczyk-Nessel A., *Kreowanie pozytywnego wizerunku szkoły w środowisku*. [W:] *Kultura organizacyjna szkoły rozwijającej się*, E. Augustyniak (red.), Wyd. Naukowe AGH, Kraków 2011.
- Barczyk-Nessel A., Barczyk P.P., *Rodzina bezrobotnych jako środowisko wychowawcze*. [w:] *Rodzina w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, Tom II. Red. H. Marzec, K. Szymczyk, Piotrków Trybunalski 2013.
- Wiszniaikowa-Zelinskiy N., *Psychologiczne metody diagnozowania i prognozowania kreatywności: Diagnoza psychologiczna „Kreatywny potencjał”*. AFM, Kraków 2014.



Katarzyna SZYMCZYK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach Filia w Piotrkowie  
Trybunalskim

---

# Instytucja rodziny zastępczej – jedną z form opieki nad dzieckiem osieroconym w Polsce międzywojennej na przykładzie Piotrkowa Trybunalskiego

## Słowa kluczowe

rodzina, dziecko, sieroctwo, rodzina zastępcza, opieka społeczna

## Streszczenie

*Instytucja rodziny zastępczej – jedną z form opieki nad dzieckiem osieroconym w Polsce międzywojennej na przykładzie Piotrkowa Trybunalskiego*

W latach międzywojennych obok ogromnych trudności ekonomicznych i panującego powszechnie niedostatku, poważnym problemem społecznym było masowo występujące zjawisko sieroctwa. Szczególnie ważnym przedsięwzięciem przy rozwiązaniu tego problemu było rozpowszechnienie akcji oddawania sierot na wychowanie rodzinom zastępczym. Inicjatywa ta podyktowana była założeniem, że zakłady zamknięte nie przygotowują dzieci należycie do życia i nie budują cennych więzi rodzicielskich.

Rodzice zastępczy zobowiązani byli do opiekowania się dzieckiem, zaspokajania jego niezbędnych potrzeb życiowych, zapewnienia odpowiednich warunków mieszkaniowych, dbania o zdrowie i osobistą higienę dziecka, starania się o religijne, moralne, umysłowe i fizyczne wychowanie podopiecznego, podporządkowania się wszelkim zarządzeniom zarządu miejskiego i jego organów kontrolnych zmierzających do podniesienia poziomu wychowania dziecka i usunięcia niedomagań w tej dziedzinie.

Dzięki wielu inicjatywom w zakresie pomocniczości, w tym właśnie rozpowszechnieniu akcji oddawania sierot na wychowanie rodzinom zastępczym okres międzywojenny zaznaczył się bardzo korzystnie w opiece nad dzieckiem, pogłębiając znacznie jej walory społeczne, pedagogiczne i metodyczne.

## Key words

family, child, orphanhood, foster family, social care

## Summary

*Foster family institution as a form of care for children orphaned in the interwar Poland on example of Piotrków Trybunalski*

Apart from the huge economic difficulties and widely held deprivation mass

orphanhood occurring among children was one of the most serious social problems of the interwar period. An especially important measure taken for solving it was the promotion of putting orphans in foster care. This initiative, taken by the most of the cities including Piotrków Trybunalski, was based on the assumption that orphanage, being a kind of institution closed, did not prepare children for life adequately; in addition to that, it failed to build parental ties, important ones for appropriate child development.

Foster parents were obliged to look after the child, meet its essential needs, ensure adequate housing conditions to it, care for its health and personal hygiene, apply for child's religious, moral, intellectual and physical education, comply with all orders of municipal administration and its controlling organs aimed at raising the level of children's education and removing the deficiencies in this area.

Due to number of initiatives taken to tackle with poverty among children such as giving orphans to foster parents, the interwar period was very favourable to child care as its social, pedagogical and methodological qualities were deepened to a great extent.

W latach międzywojennych różnorodne formy opieki nad dzieckiem potrzebującym pomocy budziły żywe zainteresowanie ogółu polskiego społeczeństwa. Zainteresowanie to wywoływało niewątpliwie przeświadczenie, iż to działania pomocowe kierowane do najmłodszych są kwestią zdecydowanie ważniejszą, a w każdym razie pilniejszą od wsparcia dorosłych. Tym bardziej, iż rozmiary potrzeb w zakresie opieki nad dziećmi, zwłaszcza w pierwszych latach niepodległości, były bardzo duże. Bowiem obok ogromnych trudności ekonomicznych i panującego powszechnie niedostatku, poważnym problemem społecznym było masowo występujące zjawisko sieroctwa<sup>1</sup>. Szybko okazało się, iż koniecznym jest rozwinięcie szerokiej działalności opiekuńczej nad osiero-

<sup>1</sup> Z. Cutter, E. Sadowska, *Opieka nad ludnością II Rzeczypospolitej ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości żydowskiej*, [w:] *Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, pod red. S. Walasek, Kraków 2008, s. 85. Już w czasie wojny powstawały zakłady dla dzieci. Trudno ustalić ich liczbę. Janusz Kuncewicz szacuje ją na ok. 1000 z ok. 60 tys. wychowanków. Por. B. Krakowski, *Stan opieki nad dziećmi w Polsce i najpilniejsze w tej dziedzinie potrzeby*, „Opieka nad Dzieckiem” 1925, s. 155-168. Badania Marcina Kasprzaka i Eugenii Rudzińskiej z roku 1933 wykazały za rok 1925 liczbę 1 175 zakładów i 83 712 dzieci. (M. Kasprzak, E. Rudzińska, *Opieka społeczna w liczbach. Zakłady opiekuńcze zamknięte dla dzieci i młodzieży*, „Opieka nad dzieckiem” 1933, s. 374). Ze względu na czas i metodę badań bardziej prawdopodobna wydaje się liczba druga. Można więc przyjąć, że na początku lat dwudziestych w Polsce w ok. 1200 zakładach opiekuńczych mieszkało ok. 60 tys. dzieci. Później liczby te zmniejszały się do 887 zakładów i 44 177 dzieci w 1932 r. i 859 zakładów i 42 013 dzieci w 1937 r. (Cz. Kępski, *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin 1991, s. 41). Przyczyn ograniczenia liczby zakładów było kilka. W miarę stabilizacji stosunków społecznych po wojnie pewną część dzieci zabierali rodzice i krewni, którzy doprowadzali do stanu używalności swoje budynki mieszkalne i gospodarstwa rolne. Administracja publiczna, w miarę stabilizacji, dokonywała kontroli zakładów opiekuńczych dla dzieci i podejmowała decyzję o likwidacji niektórych, najczęściej z powodu bardzo złych warunków bytowych wychowanków i braku perspektyw poprawy. Dzieci z likwidowanych zakładów, z reguły małych, przenoszono do zakładów dużych, dysponujących lepszymi warunkami. Przyczyną jednak najsmutniejszą było wycofywanie się z działalności opiekuńczej samorządów terenowych, do tej opieki zobowiązanych przez ustawę o opiece społecznej z 1923 r. Tamże, 41-44; Cz. Kępski, *Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka*, Lublin 2002, s. 119.

conymi, bezdomnymi i opuszczonymi oraz wypracowanie programu i podstaw organizacyjnych opieki nad nimi<sup>2</sup>.

Prawne rozwiązanie tychże problemów znalazło wyraz w konstytucji marcowej z 1921 roku, to ona wyznaczyła kierunek jakim podążyło ustawodawstwo polskie w zakresie opieki społecznej. Istotne znaczenie miał artykuł 103, który stanowił, że *dzieci bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym – mają prawo do opieki i pomocy Państwa w zakresie oznaczonym ustawą*<sup>3</sup>. Jednocześnie zaznaczał, że odjęcie rodzicom władzy nad dzieckiem może nastąpić tylko w drodze orzeczenia sądowego<sup>4</sup>.

Wspomniany artykuł stanowił moment przełomowy w konsolidacji systemu opiekuńczego II Rzeczypospolitej. Zapis prawny powodował, że działania o charakterze opiekuńczym przestały być traktowane jako dar miłosierdzia czy filantropii, a stały się obowiązkiem państwa i społeczeństwa.

Jednakże szczególnie moment w historii odrodzonego państwa i jego instytucji społecznych stanowiła ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r.<sup>5</sup> Ustaliła ona zasady opieki i określiła ją jako *zaspakajanie ze środków publicznych niezbędnych potrzeb życiowych osób, które trwale lub chwilowo własnymi środkami lub własną pracą uczynić tego nie mogą, jak również zapobieganie wytwarzaniu się stanu, powyżej określonego*<sup>6</sup>.

Powołanie ustawy wynikało bowiem z zasadniczej dążności do uporządkowania samorządnej pracy opiekuńczej przez społeczeństwo polskie przed 1923 r. Ustawa ta uwzględniała zasady opieki nad dziećmi opracowane jeszcze w 1916 r. przez Radę Główną Opiekuńczą Instytutów Dobroczynnych<sup>7</sup>, ale przede wszystkim rozwinęła artykuły 102 i 103 konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r., gwarantując tym samym prawo do opieki każdemu potrzebującemu pomocy, w tym także dzieciom będącym bez dostatecznej opieki rodzicielskiej i zaniedbanym pod względem wychowania<sup>8</sup>.

Określona ustawowo opieka społeczna obejmowała swym zasięgiem wszystkich, którzy nie potrafili samodzielnie zaspokajać swych potrzeb, w tym

<sup>2</sup> M. Bałcerk, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa 1978, s. 70.

<sup>3</sup> *Opieka społeczna. Zbiór ustaw i rozporządzeń*, opr. S. Grochowski, E. Chwalewik, Warszawa 1929, s. 8.

<sup>4</sup> Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej (dalej Dz.U.RP) Nr 44/1921, poz. 267.

<sup>5</sup> *Opieka społeczna. Zbiór ustaw i rozporządzeń...*, s. 10.

<sup>6</sup> Dz.U.RP 1923, Nr 92, poz. 726.

<sup>7</sup> Rada Główna Opiekuńcza Instytutów Dobroczynnych w projekcie organizacji opieki nad dziećmi zakładała, że: 1. opieka nad dziećmi to praca społeczna i nie powinna mieć charakteru filantropijnego; jest obowiązkiem społecznym i narodowym, a nie aktem dobrej woli; 2. opieka powinna być wielostronna: prawna, wychowawcza i higieniczno-lekarska oraz powinna obejmować brzemiennej matkę, niemowlę i dzieci starsze; 3. opieka powinna być skoordynowana i podlegać wspólnej instytucji nadrzędnej. M. Bałcerk, s. 65.

<sup>8</sup> Tamże.

także dzieci<sup>9</sup>; tzn. opiekę nad niemowlętami, dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza nad sierotami, pólsierotami, dziećmi zaniedbanymi, opuszczonymi, przestępczymi oraz zagrożonymi przez wpływy złego otoczenia<sup>10</sup>.

Zależnie od tego, czy pomocy udzielały instytucje państwowe, samorządowe, organizacje społeczne, czy prywatne, opiekę określano jako: publiczno-społeczną i prywatną, a zakłady ze względu na organizatorów podzielono na kilka grup:

- organizacje kościelne,
- fundacje,
- stowarzyszenia społeczne,
- samorządowe związki publiczne,
- osoby prywatne<sup>11</sup>.

We wszystkich wyżej wymienionych zakładach stosowano najróżniejsze metody i formy pracy. Różniły się one jedynie co do zakresu swej działalności. Większość z nich nastawiona była zdecydowanie na pracę z młodszymi dziećmi. Zakładów dla młodzieży starszej zawsze brakowało<sup>12</sup>, a te które się

<sup>9</sup> Łączenie ogólnej opieki społecznej z opieką nad dzieckiem było niewątpliwie błędem. Dziecko bowiem powinno być przedmiotem opieki nie z tytułu ubóstwa wyłącznie, lecz głównie z racji jego właściwości fizycznych i psychicznych związanych z wiekiem. W. Sala, *Praca w zakładach opiekuńczo-wychowawczych (w okresie 1918-1939)*, Warszawa 1964, s. 17; Z. Cutter, E. Sadowska, *Opieka nad ludnością II Rzeczypospolitej...*, s. 71.

<sup>10</sup> Określenie to nie precyzuje i nie wyodrębnia wyraźniej poszczególnych kategorii tych dzieci, ani nawet nie wytycza dokładnie górnej granicy ich wieku, jak to robiły w tym okresie podobne ustawy w innych krajach. Ustawodawcy wyręczają tu w pewnej mierze pedagodzy, lekarze, czy działacze społeczni, którzy jak dr Mogilnicki odróżniają w organizacji pracy opiekuńczej co najmniej 5 kategorii dzieci: 1. opuszczone, 2. zaniedbane fizycznie, wychowawczo lub moralnie, 3. krzywdzone i zagrożone fizycznie i moralnie przez rodziców i opiekunów, 4. upośledzone fizycznie i umysłowo, 5. występne. W. Sala, *dz. cyt.*, s. 17; Cz. Kępski, *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie...*, s. 78.

<sup>11</sup> Zakłady opiekuńczo-wychowawcze, tworzone i prowadzone przez organizacje kościelne, zakonne, najliczniejsze i najmniej podporządkowane polityce i kontroli państwowej posiadały niejednokrotnie własną, sięgającą dawnych czasów tradycję oraz swoje, zasobne źródła utrzymania. Cechował je religijno-filantropijny charakter i tożsame oddziaływanie na dzieci i młodzież. W roku 1932 zgromadzenia zakonne i związki wyznaniowe prowadziły 176 zakładów spośród zakładów stowarzyszeniowych współpracujących z bractwami zakonnymi, bądź zakładów zakonnych działających pod nazwą stowarzyszenia świeckiego (np. zgromadzenie zakonne Michaelitów działało pod nazwą Towarzystwa „Powściągliwość i Praca”). *Zakłady fundacyjne*, wyrosłe, na gruncie idei dobroczynnościowo – filantropijnej ludzi „dobrej woli” spotykamy już w wieku XVII. Szczególnie dużo powstało ich w wieku XIX. W 1936 roku funkcjonowało w Polsce 59 zakładów, wychowujących blisko 4000 wychowanków. Największa liczba placówek opiekuńczych przypadła na *zakłady stowarzyszeniowe* – w roku 1936 występowało ich w Polsce – 499. Swym działaniem obejmowały ponad 20 tys. wychowanków. Z kolei *zakładów samorządowych*, prowadzonych przez wojewódzkie, powiatowe, miejskie i gminne samorządy terytorialne było w roku 1932 łącznie 148 (w tym 9 926 wychowanków). Znajdowały się zwykle w lepszych niż inne zakłady warunkach. Oparte o stałe budżety samorządu, dotowane często przez państwo, wspomagane przez społeczeństwo dawały dzieciom lepsze warunki rozwoju. *Zakłady prywatne* stanowiły najmniej liczną grupę. Mielśmy ich w 1936 roku 10 z 195 wychowankami. W. Sala, *dz. cyt.*, s. 20-29.

<sup>12</sup> Liczba funkcjonujących w tym okresie zakładów opiekuńczo-wychowawczych była generalnie niewystarczająca. Dlatego też Prezydent PR wydał w dniu 16 stycznia 1928 roku rozporządzenie *O budowie i utrzymaniu wojewódzkich zakładów opiekuńczo-wychowawczych* (Dz.U.R.P., 1928, nr 8, poz. 56). Rozporządzenie to przewidywało wyłączenie na cele budowy i utrzymania w każdym województwie odpowiednich terenów i obiektów z dóbr państwowych, zwłaszcza zaś z ziem przeznaczonych do parcelacji.

nią już opiekowały były często krytykowane za niedostateczne przygotowanie młodzieży do życia i samodzielnej pracy zawodowej. Przeważały w zakładach sieroty, pól sieroty. Rodzinom rozbitym i dysfunkcyjnym przychodziły z pomocą placówki opieki otwartej, środowiskowej, różnego rodzaju poradnie, ośrodki zdrowia i opieki.

W literaturze przedmiotu najczęściej spotkamy formy opieki nad dziećmi i młodzieżą o dwojakim charakterze:

- częściowym (otwartym) – w żłobkach, ochronkach, świetlicach, stacjach opieki, poradniach, ośrodkach zdrowia i opieki społecznej oraz na koloniach lub półkoloniach wypoczynkowych i leczniczych;
- całkowitym (zamkniętym) – w zakładach opiekuńczo-wychowawczych, zakładach specjalnych oraz zakładach wychowawczo-poprawczych<sup>13</sup>.

Te ostatnie świadcząc podstawową opiekę całkowitą i zamkniętą skupiały młodzież obojga płci w wieku od przedszkolnego do lat 18, a w razie potrzeby i dłużej. Ustawy i rozporządzenia władz państwowych wydane w latach międzywojennych, w sposób jednolity dla całego kraju określały organizację zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Zakłady te nosiły różne nazwy, jak domy: matki i dziecka, wychowawczy, sierot, a także: sierociniec, przytułek, dom chłopców lub dziewcząt, ognisko, bursa, internat, pogotowie opiekuńcze, zakład opiekuńczy czy poprawczy, instytut. Nazwy te nie zawsze odpowiadały charakterowi danej instytucji. Wyodrębnienie i przeprowadzenie chociażby krótkiej charakterystyki poszczególnych typów zakładów działających w owym okresie jest trudne, gdyż mylić mogą nie tylko ich nazwy, zmieniające się od czasu do czasu, ale i terminy stosowane w zależności od różnych form ich pracy. Dodatkowe przy ich nazwach określenia, zaznaczały ich odrębność organizacyjną, czy ideową. Prowadzone były przez różne instytucje i stowarzyszenia lokalne i ogólnokrajowe. Dawały dzieciom całkowitą, całodzienną opiekę i wychowanie. Zapewniały im naukę w szkole podstawowej (zwanej wówczas szkołą powszechną), rzadziej w szkole średniej, a już wyjątkowo na wyższej uczelni. Naukę zawodu zdobywała wówczas młodzież przeważnie w warsztatach zakładowych, bądź pozakładowych, fabrycznych, rzemieślniczych, rzadziej w szkołach lub na kursach zawodowych.

Specyficzną cechą opieki zakładowej w okresie międzywojennym była niejednolitość organizacyjna i programowa. Placówki opiekuńczo-wychowawcze

<sup>c.d.</sup> Nowe zakłady miały być przeznaczone dla dzieci normalnych i upośledzonych do lat 14 bądź 17, przede wszystkim dla sierot po poległych w walce za niepodległość kraju wobec których państwo miało szczególne obowiązki. Dzieci te miały prawo do opieki na koszt skarbu państwa w myśl rozporządzenia ministra Pracy i Opieki Społecznej, Ministra Spraw Wojskowych i Ministra Skarbu z dnia 11 sierpnia 1923 r., w sprawie umieszczenia w zakładach wychowawczych sierot po inwalidach wojennych i poległych zmarłych, których śmierć znajduje się w związku przyczynowym ze służbą wojskową (Dz.U.RP, 1923, nr 84, poz. 662).

<sup>13</sup> S. Mauersberg, *Opieka nad dzieckiem ...*, s. 105-106.

prowadzone były przez różne organizacje społeczne, często sprzeczne między sobą w poglądach na społeczną funkcję opieki nad dzieckiem i na metody pracy opiekuńczo-wychowawczej. Różne były także źródła pokrycia kosztów utrzymania wychowanków w tych zakładach. Największą pozycję stanowiły opłaty wnoszone przez samorządy terytorialne i przez rodziny. Udział państwa w ponoszeniu kosztów opieki zakładowej był raczej marginesowy i dotyczył tych wychowanków, wobec których państwo czuło się szczególnie zobowiązane do świadczeń jak np. dzieci inwalidów, weteranów, poległych na służbie funkcjonariuszy państwowych itp. W 1937 roku, na przykład, samorządy terytorialne pokrywały koszty utrzymania 15 644 wychowanków, rodzice i opiekunowie płacili za 8 840 wychowanków, a skarb państwa wnosił opłaty tylko za 1 459 wychowanków. Ta różnorodność źródeł finansowania była przyczyną nierównego standardu życiowego wychowanków szczególnie w zakresie wyżywienia, ubrania oraz perspektyw kształcenia.

Sytuację rodzinną wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz pochodzenie społeczne wychowanków przedstawia tabela nr 1.

Tab. 1. Sytuacja rodzinna i pochodzenie społeczne wychowanków zakładów opiekuńczych

Sytuacja rodzinna	Rok 1935	Rok 1937
Mający oboje rodziców	8 508	10 223
Mający matkę (ojciec nieznan)	5 444	6 445
Pólsieroty (bez matki)	3 142	3 177
Pólsieroty (bez ojca)	8 413	7 982
Sieroty	8 556	8 203
Brak danych	8 919	5 983
<b>Ogółem wychowanków</b>	<b>42 982</b>	<b>42 013</b>
Zawód rodziców	Rok 1935	Rok 1937
Rolnicy i robotnicy rolni	5 068	5 988
Rzemieślnicy	3 769	3 775
Robotnicy (oprócz rolnych)	5 796	6 698
Służba domowa	5 501	6 158
Pracownicy umysłowi	3 474	3 583
Inne zawody	3 121	4 245
Brak danych	16 253	11 566

Źródło: *Mały Rocznik Statystyczny*, GUS, Warszawa 1939, s. 290.

Z podanych liczb wynika, że sieroctwo nie stanowiło jedynej przyczyny oddania dziecka do zakładu. W 1937 roku jedynie 19,5% dzieci trafiło do ośrodków z tej przyczyny (pólsieroty bez matki – 7,6%; bez ojca – 19%; łącznie sieroty i pólsieroty – 46,1%). Charakterystyczną pozycję stanowi liczba posiadających matkę i nieznanego ojca (15,3%). Wyraża ona specyficzny dla okresu międzywojennego problem dziecka nieślubnego, dyskryminowanego w zakresie uprawnień przez ówczesne prawo rodzinne. Rozwiązanie tej kwestii stało

się przedmiotem obrad Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka dopiero w 1938 r.<sup>14</sup>

Jak już wspomniano ciężar opieki nad dzieckiem, w tym osieroconym, rozłożono na państwo (władze centralne i terenowe), z tym że głównym obowiązkiem finansowania obarczono samorządy terytorialne<sup>15</sup>. Większość z nich jednak, w tym i magistrat piotrkowski, nie było w stanie jednak sprostać ustawowym wymogom. *Przepisy te żądają od samorządów kolosalnych świadczeń społecznych, nie dając żadnych źródeł dochodowych, które umożliwiłyby im wypełnienie tych wszystkich obowiązków[...]. Należyte wywiązywanie się samorządu z nałożonych nań przez ustawę o opiece społecznej obowiązków może mieć miejsce tylko w normalnych warunkach, gdy samorząd rozporządza odpowiednio do tego przygotowanymi zakładami opiekuńczymi. Tymczasem Piotrków znajduje się w tem(!) nieszczęśliwym(!) położeniu, że nie posiada ani jednego własnego zakładu opiekuńczego i zagadnienie to zmuszony jest rozwiązać od podstaw. Wszystkie istniejące w mieście zakłady są własnością instytucyj(!) prywatno-społecznych, rządzących się na podstawie własnych statutów i niezależnych zupełnie od Magistratu, który tylko je subwencjonuje pieniężnie, nie mając jednak wpływu na ich wewnętrzne życie. [...] Widząc, że ta droga do niczego nie doprowadzi i wiedząc, że zakłady te pod względem organizacyjnym, celów i stopy życiowej oraz kierunku wychowawczego posiada wybitne braki, a ponadto będąc przekonany, że zakłady te z powodu ogólnej nędzy i rosnących potrzeb nie są w stanie sprostać swemu zadaniu i wreszcie pragnąc się uniezależnić od prywatnych zakładów w mieście – Magistrat stanął na stanowisku budowy własnych placówek opiekuńczych<sup>16</sup>.*

Zarząd Miasta Piotrkowa Trybunalskiego podobnie jak większość miast w kraju nie posiadał własnych zakładów opiekuńczych. Zatem w razie konieczności roztoczenia nad dzieckiem opieki zakładowej magistrat korzystał z miejscowych lub zamiejscowych, najczęściej prywatno-społecznych zakładów opiekuńczych, a tam gdzie zachodziła taka konieczność, stosował zasadę opieki domowej w rodzinach zastępczych.

<sup>14</sup> W tej sprawie przede wszystkim należało: uchylić zakaz ustalania ojcostwa, umożliwić przysposobienie dzieci cudzych, niepełnoletnich, uchylić możliwość zgłaszania zarzutu plurium concubentium, ułatwić odebranie władzy rodzicielskiej rodzicom dopuszczającym się wobec dziecka czynów lub zaniedbań, zagrożających jego dobru fizycznemu i moralnemu. (*Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Życie Młodych” R. 7/1, 1938, nr 11, s. 353-359 [w:] *Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, pod red. I. Lepalczyk, t. 1, Warszawa 1988, s. 273). Podczas obrad podkreślano konieczność wykorzystywania w wychowaniu zakładowym sierot wzorów życia rodzinnego. Jednakże wskazano, że optymalnym modelem instytucji opiekuńczych dla sierot jest rodzina zastępcza. W. Jamrożek, *Opieka nad dzieckiem w opinii i poczynaniach galicyjskiej socjalnej demokracji* [w:] *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, (red.) K. Jakubiak, W. Jamrożek, Bydgoszcz 2002, s. 134-135.

<sup>15</sup> S. Mauersberg, *Opieka nad dzieckiem i szkolnictwo specjalne*, [w:] *Historia wychowania. Wiek XX*, red. J. Miąso, Warszawa 1980, s. 105-106.

<sup>16</sup> Archiwum Państwowe w Piotrkowie Trybunalskim (dalej: APPT), Akta miasta Piotrkowa (dalej: AmP), sygn. 223, s. 485-486.

Najczęściej dzieci kierowano do piotrkowskich zakładów prywatnych, w 1926 r. należały do nich: sierociniec św. Józefa, przytułek im. Jachowicza oraz schroniska:

- dla sierot przy Towarzystwie Dobroczynności dla Chrześcijan,
- dla sierot przy Towarzystwie Dobroczynności dla Żydów,
- dla Dzieci po Inwalidach Wojskowych<sup>17</sup>.

Dzieci kierowano również do Schroniska Dzieciątka Jezus w Warszawie<sup>18</sup>.

W 1936 roku w Piotrkowie funkcjonowały już tylko dwa czynne schroniska dla sierot: jedno przy Towarzystwie Dobroczynności dla Chrześcijan, drugie przy Towarzystwie Dobroczynności dla Żydów. Pierwsze otaczało opieką na koszt własny przeciętnie 30 wychowanków, drugie miało na utrzymaniu około 24 dzieci. Zakłady te swą działalnością wyręczały samorząd w jego ustawowych obowiązkach, mogły liczyć na wspierane materialnie miasta w postaci otrzymywanych subwencji. Schronisko przy Towarzystwie Dobroczynności dla Chrześcijan – 4 tys. zł rocznie, przy Towarzystwie Dobroczynności dla Żydów – 1,5 tys. zł rocznie<sup>19</sup>.

Szczególnie ważnym przedsięwzięciem w omawianym okresie było rozpowszechnienie akcji oddawania sierot na wychowanie rodzinom zastępczym. Inicjatywa ta podyktowana była założeniem (oczywiście słusznym), że zakłady zamknięte nie przygotowują dzieci należycie do życia; że wychowankowie stają się bierni i egoistyczni, że nie mają żadnego kontaktu ze społeczeństwem ani zainteresowań społecznych. Natomiast rodzina – nawet zastępcza jest najbardziej „normalną” komórką w strukturze społecznej. Przez nią dziecko wchodzi w rzeczywiste życie, staje się „pełnowartościowym” członkiem społeczeństwa<sup>20</sup>.

Wznowienie i udoskonalenie akcji oddawania sierot na wychowanie rodzinom zastępczym nie oznaczało jednak pogorszenia działalności czy ograniczenia liczby domów sierocych<sup>21</sup>. Za przywróceniem tej tradycyjnej formy opieki, po zmodyfikowaniu podstaw organizacyjnych, przemawiały względy tak materialne jak i przede wszystkim wychowawcze. Niemalą rolę odegrały tu poglądy na znaczenie rodziny w życiu dziecka, zwłaszcza dziecka małego, charakterystyczne dla kierunku *Nowego Wychowania*<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> Szerzej: APPT, AmP, sygn. 1688, 2007, 2010, 2036, 2623.

<sup>18</sup> APPT, AmP, sygn. 3382. *Wykaz placówek opiekuńczych w Piotrkowie Trybunalskim w roku 1926*.

<sup>19</sup> APPT, AmP, sygn. 3162, *Sprawozdanie Wydziału V – Zarządu Miejskiego miasta Piotrkowa z działalności w dziedzinie Zdrowia Publicznego i Opieki Społecznej za 1934/35, 1935/36 i 1936/37 rok*, s. 8.

<sup>20</sup> APPT, AmP, sygn. 2551. *Sprawozdanie z funkcjonowania rodzin zastępczych za okres od 1 kwietnia 1937 roku do 31 marca 1938 roku*.

<sup>21</sup> Ze wszystkich zarzutów i argumentów wysuwanych przeciw wychowaniu zakładowemu, najistotniejszy jest ten, który się przeważnie przemilcza – oto utrzymywanie zakładowe kosztowało więcej, niż zapomoga udzielana przybranym rodzinom. Inne natomiast argumenty, zwłaszcza te, które operują pojęciami „ciepła rodzinne” i „ogniska domowego” brzmią nieco zgrzytliwie w zestawieniu z „rzeczywistością”. A. Kelm, *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*, Warszawa 1983, s. 73; S. Mauersberg, *dz. cyt.*, s. 105-106.

<sup>22</sup> *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, t. 1, Gdańsk 2006, s. 35.



Tab. 2. Opieka w rodzinach zastępczych w Polsce w 1936 r. i 1938 r.

Rok	Liczba rodzin zastępczych			Liczba wychowanków znajdujących się w rodzinach zastępczych		
	w miastach	na wsi	ogółem	w miastach	na wsi	ogółem
1936	3354	2821	6175	4404	3769	8173
1938	8447	5088	3359	6147	4470	10617

Źródło: *Mały Rocznik Statystyczny*, GUS, Warszawa 1939, s. 290.

W 1936 roku było w Polsce ogółem 6 175 rodzin zastępczych, z tego 3 354 w miastach i 2 821 na wsi. Obejmowały one opieką ogółem 8 173 wychowanków (4 404 w miastach i 3768 na wsi) – porównaj z tabelą nr 2. Pozytywne rezultaty wychowawcze osiągnięte w tych rodzinach przy mniejszym, w porównaniu do opieki zakładowej, nakładzie kosztów skłoniły władze do rozszerzenia zakresu funkcjonowania rodzin zastępczych. W 1938 roku było już ogółem 8 447 rodzin zastępczych, z tego 5 088 w miastach i 3 359 na wsi. Obejmowały one opieką ogółem 10 617 wychowanków (6 147 w miastach i 4 470 na wsi)<sup>23</sup>. Dzieci oddawano najczęściej rodzinom utrzymującym się z własnej pracy. Strukturę społeczną rodzin zastępczych przedstawia tabela nr 3.

Tab. 3. Struktura społeczna rodzin zastępczych w roku 1938

Typ rodziny według źródeł utrzymania	Liczba rodzin
Rodziny chłopskie (rolnicy, robotnicy rolni)	2681
Rodziny robotnicze	2954
Rodziny rzemieślnicze	1257
Rodziny pracowników umysłowych	431
Brak danych	1124

Źródło: *Mały Rocznik Statystyczny*, GUS, Warszawa 1939, s. 290.

Sposób sprawowania opieki w rodzinach zastępczych był różny. O pewnych podobieństwach można było mówić porównując regiony i miasta wojewódzkie. Najwyższy poziom, jeśli chodzi o organizację opieki w rodzinach zastępczych, prezentowały rodziny w Warszawie i Łodzi, gdzie akcję umieszczania dzieci sierocych rozpoczęto już w 1926 roku. W sposób optymalny rozwiązano wszystkie główne problemy organizacyjne: dobór, kontrolę i finansowanie tych rodzin.

Interesującą działalność w zakresie opieki w rodzinach zastępczych, rozwinął Śląski Urząd Wojewódzki. Początkowo ta forma opieki kształtowała się dość żywiołowo. Na przełomie lat 1937 i 1938 władze wojewódzkie dokonały kontroli poziomu opieki, ponieważ ich dotychczasowe funkcjonowanie budziło poważne zastrzeżenia. Zorganizowano fachową kontrolę rodzin i urzędów gminnych, opracowano regulamin normujący sposób wyszukiwania rodzin.

<sup>23</sup> Por. F. Brauny, *Kilka uwag o opiece zastępczej nad dzieckiem* „Samorząd” 1938, nr 38, s. 577.

Inaczej postępował Wileński Urząd Wojewódzki. Dążąc do uregulowania statusu rodzin zastępczych, starał się grupować je w „kolonie” osiedlane w gminach wiejskich. Ze względu na wybuch drugiej wojny światowej skutki tych działań nie były możliwe do oceny<sup>24</sup>.

Ministerstwo Opieki Społecznej opierając się na doświadczeniach poczynionych zwłaszcza w Łodzi i innych rejonach kraju, jak również na wielokrotnej praktyce państw europejskich, od 1934 roku popierało instytucje rodzin zastępczych. Jeszcze w 1931 roku powstał w Warszawie z inicjatywy Wandy Szumanówny – Komitet Umieszczania Dzieci Sierocych i Opuszczonych w Rodzinach Zastępczych. Rodziny te musiały odznaczać się: odpowiednim poziomem materialnym, moralnym, zdrowotnym i mieszkaniowym. Kierowano do nich pełne sieroty, zdrowe i „normalne”<sup>25</sup>. Niektóre przekształcały się z czasem we własne poprzez przysposobienie dziecka. Możliwość ta nie była jednak wykorzystywana w szerszym zakresie, a to z powodu rozlicznych trudności formalnych, jakie wynikały z ówczesnego prawa rodzinnego. Wydana 13 lipca 1939 roku ustawa o ułatwieniu przysposobienia małoletnich nie została już w pełni wprowadzona w życie z powodu wojny. Formę adopcji pełnej, na której rodzicom przysposabiającym dziecko najbardziej zwykle zależy, wprowadził dopiero w latach sześćdziesiątych minionego wieku Kodeks rodzinny i opiekuńczy.

Bezsprzecznie dom rodzinny jest ośrodkiem najodpowiedniejszym dla harmonijnego rozwoju dziecka, jeżeli jest prawdziwym domem rodzinnym ze wszystkimi jego atrybutami, jak przywiązanie wzajemne, dobre pożycie rodziców, pogodny nastrój itd. *Czy jednak wiele takich rodzin znajdziemy?* – stawiała pytanie Bronisława Bobrowska w artykule *Wychowanie zakładowe czy w rodzinie przybranej*, którego obszerny fragment cytuję – *toć ciągle i na wszystkie strony prawi się o kryzysie rodziny, o jej rozkładzie, o zmienionych gruntownie warunkach życia rodzinnego. Ale może to dotyczy tylko „przerafinowanej” i „zdemoralizowanej” inteligencji? Wszakże dzieci opuszczone znajdują ognisko domowe przeważnie w rodzinach robotniczych lub wiejskich, do których być może, „zepsucie kultury” nie doszło jeszcze? Może właśnie tam w całej świeżości zachowała się idylla rodzinna?*

*Od szeregu lat – wskutek działalności w T-wie Przyjaciół Dzieci – stykam się z rodzinami proletariackimi i mogę przytoczyć sporo danych ilustrujących te stosunki. Oczywiście trudno jest generalizować, przypuszczam jednak, że na ogół odpowiadają one warunkom na całym obszarze ziem Rzeczypospolitej.*

<sup>24</sup> Szerzej: U. Domżał, *Opieka państwa i organizacji pozarządowych nad dzieckiem w latach 1919-1939*, Łódź 2009.

<sup>25</sup> Por: J. Domańska, *Opieka nad dzieckiem osieroconym w II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe AMW”, ROK LII, nr 2, 2011; M. Furmanowska, *Działania na rzecz rodziny w Drugiej Rzeczypospolitej*, Wrocław 2008, s. 31.

Więc przede wszystkim środowisko. Ciasnota, w mieszkaniu kilka, a jakże często kilkanaście osób stłoczonych w jednej izbie, brak – już nie własnego kącika, ale własnego łóżka, bo w 99 wypadkach na 100, dziecko dzieli je nie tylko z rodzeństwem, ale bardzo często z osobami starszymi płci odmiernej. Czyż trzeba mówić, na jakie niebezpieczeństwo jest dziecko narażone? Zapoznanie się z życiem seksualnym w sposób zgoła niepożądany, przedwczesne rozbudzenie zmysłów, onanizm i różne zboczenia seksualne są nieuchronnym następstwem takich warunków mieszkaniowych. Bez wątplenia z tzw. „prawdą życiową” – zapoznają się tam dzieci bardzo wcześnie. Trzyletnia dziewczynka mówi: – „to nie mój prawdziwy tatuś, tylko taki wujek, co z mamą śpi”. Równieżniczka jej, którą wychowawczyni skarciła, że zabrała kawałek plasteliny, powiada: – „Ojej, pani się gniewa o taki mały kawałeczek, a mój tatuś cudze bety przyniósł do domu i nic mu nikt nie mówił”! ... Wyjątek – może ktoś powiedzieć. Sądzę, że raczej przeciwnie, do wyjątków należą domy, w których wychowanie jest wolne od zarzutów. Do wyjątków należą dzieci, którym się nie daje alkoholu, które nie wynoszą z domu złych narowów (!). Bezowocne są zwykle wysiłki wychowawczyń kolonijnych, by wdrożyć dzieciom elementarne zasady kultury i higieny, gdyż trudnym do przebicia murem są właśnie warunki rodzinne. Dziewczynka, której przy wyjeździe z kolonii mówi się: – Pamiętaj, żebyś się myła codziennie cała, tak jak tu – odpowiada: „Jakże mogę prosić pani? Mamy dwóch lokatorów, nie ma gdzie się myć”. Inna znów powiada: – „Jak chciałam się tak myć jak na kolonii, to mnie tata skrzyczał, że jestem bezwstydną”.

Z czasem dopiero pokolenie dzisiejszej młodzieży, zaprawione dość wcześnie do normalnego, zdrowego życia, potrafi może stosować je w domach własnych, na razie natykamy się wszędzie na silne hamulce. Zawsze jeszcze trudno wytłumaczyć matkom, że kasza na mleku lub z omastą jest o wiele zdrowszym, a równie tanim pożywieniem jak kawa i kawałek kiełbasy z chlebem. Pomimo odczytów i pogadank zawsze jeszcze matki ubierają dzieci w grubą „bajową” bieliznę i okręcają im szyje szalikami z obawy przed przeziębieniem, a okien w mieszkaniu nie otwierają, żeby „nie wypuszczać drogocennego ciepła”<sup>26</sup>.

Zakłady opieki nad dzieckiem nie cieszyły się również dobrą opinią, tylko nieliczne doczekały się społecznego uznania. Złożyło się na to szereg przyczyn jak: niedostateczne przygotowanie wychowanków do samodzielnego życia i niski pułap wykształcenia (do wyjątków należało skierowanie wychowanka na wyższą uczelnię), koszarowy lub zakonny dryl w organizacji pracy wewnętrznej, przewaga środków dyscyplinarnych nad wychowawczymi, izolowanie wychowanków od normalnego środowiska

<sup>26</sup> B. Bobrowska, *Wychowanie zakładowe czy w rodzinie przybranej* „Życie Dziecka” r. 4, 1935, nr 7-8, s. 184-192 [w:] *Źródła do pedagogiki opiekuńczej...*, s. 214.

społecznego<sup>27</sup>. Zależność finansowa od protektorów hamowała śmielsze poczynania kierowników i wychowawców placówek i nawet jednostki wybitne jak J. Korczak, K. Jeżewski czy M. Falska miały poważne trudności w codziennym realizowaniu swoich poczynań wychowawczych<sup>28</sup>.

*Przejrzymy się z kolei wychowaniu zakładowemu, przy czym zaznaczyć trzeba, że przeważnie – mówiąc o jego wadach – bierze się pod uwagę zakłady drugorzędne, które łatwo byłoby podciągnąć do wyższego poziomu – znacznie łatwiej niż wychować i dokształcić tysiące rodzin! Przeważnie wystarczyłby należyty dobór wychowawców i administratorów. Właściwy człowiek na właściwym miejscu. Oczywiście potrzebni tu przede wszystkim ideowi, zapaleni wychowawcy, którzy sami potrafią „rzutować w przyszłość”<sup>29</sup>.*

Zatem, o czym była już mowa, jedną z poważnych przyczyn niskiego poziomu pracy wychowawczej zakładów opieki nad dzieckiem było niedostateczne przygotowanie fachowe kadry i trudne warunki jej pracy.

Jednakże, mimo występowania wielu problemowych zagadnień w zakresie pomocniczości, okres międzywojenny zaznaczył się bardzo korzystnie w opiece nad dzieckiem, pogłębiając znacznie jej walory społeczne, pedagogiczne i metodyczne. Wartości te wносиły, często w walce z opinią i poglądami ogólnymi, pojedyncze jednostki spośród wychowawców, lekarzy i lekarzy-pedagogów. Reprezentowały one nowoczesną, racjonalną, demokratyczną myśl społeczno-wychowawczą, która znalazła szerszy wyraz m.in. w Deklaracji Praw Dziecka już na forum międzynarodowym.

Deklaracja ta, zwana Deklaracją Genewską, opowiadająca się po stronie dziecka, była aktem legislacyjnym, wydanym dnia 23 lutego 1923 roku przez Radę Generalną Międzynarodowego Związku Pomocy Dzieciom w Genewie<sup>30</sup>. Wytyczała ona ludzkości podstawowe obowiązki względem dziecka, wyrażając najbardziej humanitarne i postępowe dążenia. Założenia Deklaracji Genewskiej były następujące:

- Dziecku powinno się umożliwić normalny rozwój fizyczny i duchowy.
- Dziecko głodne winno być nakarmione; dziecko chore – pielęgnowane; dziecko wykołejone – zwrócone na właściwą drogę; sierota i dziecko opuszczone – wzięte w opiekę i wspomagane.
- Dziecko powinno przed innymi otrzymywać pomoc w czasie klęski.
- Dziecko powinno być przygotowane do zarobkowania na życie i za-

<sup>27</sup> Instrukcja Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej dla zamkniętych zakładów opiekuńczych dla dzieci i młodzieży normalnej, Warszawa 1925.

<sup>28</sup> O trudnościach i specyficznych warunkach pracy wychowawczej w zakładach opiekuńczo-wychowawczych okresu międzywojennego można wyczytać z następujących opracowań: I. Merżan, *Moja praca w domu dziecka*, Warszawa 1954; W. Sala, *dz. cyt.*

<sup>29</sup> B. Bobrowska, *dz. cyt.*, s. 214.

<sup>30</sup> M. Balcerek, *Prawa dziecka*, Warszawa 1986, s. 104-106.

bezpieczone przed.

- Dziecko winno być wychowywane w wierze, że jego najlepsze cechy powinny być oddane na usługi współbraci<sup>31</sup>.

W uchwale Kongresu Genewskiego widniał również zapis: *Nieodzowne jest, aby każda sierota będąca w potrzebie oraz każde dziecko opuszczone, bez różnicy pochodzenia, rasy i wyznania miało zapewnioną opiekę i odpowiednie wychowanie. Pomoc okazywana sierotom i dzieciom opuszczonym nie powinna mieć charakteru dobroczynności, lecz przede wszystkim stanowić obowiązek społeczny każdego cywilizowanego narodu*<sup>32</sup>. Przyjęło ją kilkadziesiąt państw świata, traktując jako normę prawa międzynarodowego, a nie filantropii<sup>33</sup>. W Polsce deklaracja ta została oficjalnie przyjęta i podpisana w 1925 roku<sup>34</sup>.

Podobna dbałość o interesy najmłodszych stała się przedmiotem obrad Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka (1938)<sup>35</sup>. Podczas obrad podkreślano konieczność wykorzystywania w wychowaniu zakładowym sierot wzorów życia rodzinnego. Jednakże wskazano, że optymalnym modelem instytucji opiekuńczych dla sierot jest rodzina zastępcza<sup>36</sup>.

Nowatorski naówczas był wniosek o pozbawieniu praw rodzicielskich rodzin, które wpływają na swoje potomstwo demoralizująco. Proponowano założenie funduszu macierzystego, opiekującego się matką i dzieckiem w pierwszych latach jego istnienia, zakładanie domów wychowawczych oraz szukanie rodzin zastępczych.

Mimo różnych projektów legislacyjnych odnoszących się do problemu dzieci sierocych, nie udało się rozwiązać ważnego problemu jakim była adopcja, w latach międzywojennych nie wydano bowiem ustawy, zapewniającej pełne zrównanie praw dzieci adoptowanych – z dziećmi ślubnymi. W obowiązującym prawodawstwie tylko ustawy z dziedziny ubezpieczeń społecznych dawały te same prawa dzieciom adoptowanym, co ślubnym. Dopiero dnia 22 czerwca 1939 roku problem został zamknięty przez uchwalenie ustawy o ułatwieniu przysposabiania małoletnich (Dz. U. RP 1939, Nr 63, poz. 416)<sup>37</sup>.

<sup>31</sup> *Deklaracja Genewska*, „Opieka nad Dzieckiem” 1923, nr 5, s. 260, [w:] *Źródła do pedagogiki opiekuńczej...*, s. 256.

<sup>32</sup> *Uchwała Kongresu Genewskiego (24-28 VIII 1925 r.)*, „Opieka nad Dzieckiem” R. 4, 1926, nr 1, s. 43-46, [w:] *Źródła do pedagogiki opiekuńczej...*, s. 257.

<sup>33</sup> H. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 155.

<sup>34</sup> M. Balcerek, *dz. cyt.*, s. 111.

<sup>35</sup> W. Jamrożek, *dz. cyt.*, s. 123-125.

<sup>36</sup> Tamże, s. 134-135.

<sup>37</sup> W związku z tym odbyło się zebranie przedstawicieli rodzin zastępczych. Ciekawostką historyczną są depesze dziękczynne wysłane w imieniu tych rodzin do – Prezydenta RP Ignacego Mościckiego, Marszałka Edwarda Rydza-Śmigłego i Premiera gen. Felicjana Sławoja-Składkowskiego. Do Prezydenta RP depesza brzmiała – *składamy Panu Prezydentowi wyrazy holdu i gorącej podziękności za wydanie ustawy o adoptowaniu dzieci. Obiecujemy, że wychowamy dzieci te na pożytecznych obywateli państwa*. Por. Kronika „Opiekun Społeczny” 1939, nr 8/9.

Począwszy od początku lat trzydziestych poprzedniego wieku, można mówić o ustabilizowanym systemie opieki nad sierotami. Tworzyło go: ustawodawstwo rodzinne i opiekuńcze, organy kontrolujące i koordynujące działalność oraz zakłady opiekuńcze wykonujące bezpośrednią opiekę. System wychowawczy w różnych zakładach zawierał jednak wiele niekonsekwencji. Ich właściciele z oporami przyjmowali do wiadomości, że organizując opiekę muszą przestrzegać obowiązujących zarządzeń i podlegać kontroli pracowników administracji<sup>38</sup>. Dlatego też tak ważnym dla tego okresu było udoskonalenie akcji oddawania sierot na wychowanie rodzinom zastępczym<sup>39</sup>. Uważano, że jest to najlepsze rozwiązanie, ponieważ dziecko przebywające w zakładzie zamkniętym *chowa się poza życiem, poza światem, wychodzi na życiowego niedołęgę. Mając wszystko gotowe, nie biorąc udziału w pracach domowych, nie stykając się z ludźmi, prócz swych opiekunów służby, rzadko widując życie ulicy, nie znając życia codziennego, dojrzewa fizycznie i umysłowo o wiele później od dziecka, chowanego wśród społeczeństwa. Pozbawione ciepła rodzinnego i indywidualnego traktowania staje się psychicznym kaleką*<sup>40</sup>.

Również w Piotrkowie Trybunalskim Magistrat w pierwszej kolejności starał się umieszczać potrzebujące tego dzieci u krewnych, znajomych lub sąsiadów. Jeżeli jednak ci nie spełniali kryteriów, wiążących się z opieką zastępczą, Zarząd Miejski poszukiwał dla tych dzieci innych opiekunów<sup>41</sup>.

Wyjątkiem od powyższego postępowania były przypadki porzucenia niemowląt<sup>42</sup>. Wymagały one od władz umieszczenia dziecka w specjalnym zakładzie dla niemowląt lub szukania kobiety, która przez okres karmienia mogła to czynić i jednocześnie zajmować się dzieckiem, za co dostawała zasiłek związany z opieką. Następnie dziecko kierowano do rodziny zastępczej lub schroniska (sierocińca).

<sup>38</sup> A. Kelm, *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*, Warszawa 1983, s. 73; S. Mauersberg, *dz. cyt.*, s. 105-106.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> H. Witkiewicz-Mokrzycka, *Dziecko a służba społeczna*, Warszawa 1934, s. 11.

<sup>41</sup> *Instrukcja dla opiekunów społecznych*, [b. a.], Warszawa 1931, s. 21.

<sup>42</sup> Zagadnienie opieki nad dzieckiem porzuconym w Piotrkowie Trybunalskim stawało się z każdym rokiem coraz poważniejsze, albowiem ilość opuszczonych przez swych prawnych opiekunów, ustawicznie wzrastała, podczas gdy możliwości finansowe miasta kurczyły się niemal w identycznym stopniu. *Ani kary, wymierzane przez sąd za porzucanie dzieci, ani akcja zapobiegawcza Zarządu Miejskiego, polegająca na przyznawaniu matkom, przeważnie nieślubnym, pewnych zapomóg, nie powstrzymywała ich od porzucania dzieci. Jest to objaw wysoce przykry, który Zarządowi Miejskiemu sprawia wiele trudności, wobec ograniczonych środków, jakimi on rozporządza na ten cel.* APPT, AmP, sygn. 3162, *Sprawozdanie Wydziału V – Zarządu Miejskiego miasta Piotrkowa z działalności w dziedzinie Zdrowia Publicznego i Opieki Społecznej za 1934/35, 1935/36 i 1936/37 rok*, s. 7. Częściej przypadki porzucenia dzieci związane były z ciężką sytuacją materialną, chociaż bywały też porzucenia, przeważnie niemowląt, wynikające z braku uczuć rodzicielskich. Każde takie zachowanie w stosunku do dziecka, nagłaśniane było w miejscowej prasie, budząc oburzenie społeczeństwa, a jednocześnie dzięki zaangażowaniu mieszkańców policja uzyskiwała pomoc w ustaleniu rodziców, a sądy w ich ukaraniu. Często przy porzuconym dziecku znajdowały się dane podawane przez rodzica np. imię dziecka, wiek, informacje o chorobach, itp. APPT, AmP, sygn. 4493, *Dzieci porzucone – raport z dnia 30 kwietnia 1936 roku*.

Rodziny zastępcze były znajdowane głównie poprzez akcje propagandowe wśród członków piotrkowskich organizacji i związków o charakterze społecznym, przez ogłoszenia w prasie, a także przez zgłaszanie się rodzin chcących przyjąć dziecko na wychowanie<sup>43</sup>.

Powierzając dziecko rodzinie zastępczej, władze miasta zawierały z nią odpowiednią umowę. Na jej podstawie Magistrat oddawał dziecko na wychowanie i zobowiązywał się do wypłacania co miesiąc ustalonej kwoty pieniędzy na utrzymanie podopiecznego oraz do przydzielania na wniosek rodziny pielęgniarki oraz raz na rok, dodatkowej kwoty przeznaczonej na zakup bielizny, odzieży i obuwia<sup>44</sup>.

Rodzice zastępczy zobowiązani byli do opiekowania się dzieckiem, zaspokajania jego niezbędnych potrzeb życiowych, zapewnienia odpowiednich warunków mieszkaniowych, dbania o zdrowie i osobistą higienę dziecka, starania się o religijne, moralne, umysłowe i fizyczne wychowanie podopiecznego, podporządkowania się wszelkim zarządzeniom zarządu miejskiego i jego organów kontrolnych zmierzających do podniesienia poziomu wychowania dziecka i usunięcia niedomagań w tej dziedzinie<sup>45</sup>.

Tab. 4. Opieka nad sierotami, półsierotami, dziećmi nieślubnymi i porzuconymi w Piotrkowie Trybunalskim w latach 1934/35 – 31.XII.1937

	1934/35	1935/36	1936/37	1.04-31.12.1937
Liczba dzieci porzuconych, umieszczonych w rodzinach zastępczych	20	18	19	23
Liczba dzieci nieślubnych, sierot i półsierot, nad którymi opiekę sprawują matki nieślubne i krewni	17	23	25	27
Liczba dzieci razem	37	41	44	50
Liczba dzieci sierot i niepełnosprawnych, umieszczonych w zakładach opiekuńczych	18	24	23	23
Liczb dzieci razem	55	65	67	73

Źródło: APPT, AmP, sygn. 3162, *Sprawozdanie Cyfrowe z działalności Zarządu Miejskiego miasta Piotrkowa Trybunalskiego w dziedzinie miejskiej służby zdrowia i opieki społecznej w latach 1934, 1935, i 1936*, s. 4; *Sprawozdanie Cyfrowe z działalności Zarządu Miejskiego miasta Piotrkowa Trybunalskiego w dziedzinie miejskiej służby zdrowia i opieki społecznej za okres od dnia 1.04 do dnia 31.XII.1937 w porównaniu z rokiem budżetowym 1936/37*, s. 3.

W Piotrkowie Trybunalskim w latach 1934-1937 opiekę nad 172 dziećmi sprawowały osoby prywatne tj. rodziny zastępcze, krewni i matki nieślubne, w samych tylko rodzinach zastępczych, na rachunek tutejszego magistratu,

<sup>43</sup> APPT, AmP, sygn. 2551. *Sprawozdanie z funkcjonowania rodzin zastępczych za okres od 1 kwietnia 1937 roku do 31 marca 1938 roku*.

<sup>44</sup> APPT, AmP, sygn. 2602; 3243. *Instrukcje dla opiekunów społecznych*, s. 4.

<sup>45</sup> APPT, AmP, sygn. 3243, *Instrukcja dla opiekunów społecznych*, s. 5.

znajdowało się 80 dzieci<sup>46</sup> (por. tabela nr 4). Kontrolę nad tymi dziećmi sprawowała pielęgniarka Miejskiej Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem<sup>47</sup>.

Z kolei w okresie od 1 kwietnia 1937 roku do 31 marca 1938 roku w rodzinach zastępczych, na rachunek tutejszego Magistratu, znajdowało się 8 dziewczynek i 22 chłopców. Kontrolę nad tymi dziećmi sprawowała pielęgniarka Miejskiej Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem<sup>48</sup>.

Tab. 5. Wiek dzieci znajdujących się w rodzinach zastępczych w okresie od 1 kwietnia 1937 roku do 31 marca 1938 roku

Liczba dzieci mających ukończone 2 lata		Liczba dzieci mających ukończone od 3 do 6 lat		Liczba dzieci mających ukończone od 7 do 13 lat		Liczba dzieci mających ukończone 14 i więcej lat	
dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
2	6	3	6	3	10	-	-

Źródło: APPT, AmP, sygn. 2551. *Sprawozdanie z funkcjonowania rodzin zastępczych za okres od 1 kwietnia 1937 roku do 31 marca 1938 roku*

Rodziny zastępcze były bardzo zróżnicowane pod względem społecznym. W 1938 roku tylko 1 rodzina zastępcza zamieszkiwała na wsi, a 27 w Piotrkowie Trybunalskim (tab. nr 6). Nie odbiegały tym samym od tendencji krajowej.

Tab. 6. Struktura społeczna rodzin zastępczych i zróżnicowanie ze względu na zawód głowy rodziny w okresie od 1 kwietnia 1937 roku do 31 marca 1938 roku

zawody	pracownicy umysłowi	rolnicy	rzemieślnicy	robotnicy	niżsi funkcjonariusze i służba	inne zawody	razem
liczba rodzin	2	1	6	10	5	4	28

Źródło: APPT, AmP, sygn. 2551. *Sprawozdanie z funkcjonowania rodzin zastępczych za okres od 1 kwietnia 1937 roku do 31 marca 1938 roku*.

Jak już wspomniano, mimo świadomości licznych braków opieki zakładowej, tu najczęściej wymieniano pozbawienie emocjonalnego wpływu rodziny i innych czynników środowiskowych na proces wychowawczy, uważano za niemożliwe w tym okresie zdecydowane odejście od tej formy opieki<sup>49</sup>.

Wskazywano przede wszystkim na dwa powody, tj. na brak uregulowań prawnych, określających szczegóły warunków umieszczania i wychowywania u rodzin i normujących zarówno metody i formy tego wychowania, jak i spo-

<sup>46</sup> *Sprawozdanie Wydziału V – Zarządu Miejskiego miasta Piotrkowa z działalności w dziedzinie Zdrowia Publicznego i Opieki Społecznej za 1934/35, 1935/36 i 1936/37 rok*. APPT, AmP, sygn. 3162, s. 8.

<sup>47</sup> APPT, AmP, sygn. 2551.

<sup>48</sup> APPT, AmP, sygn. 2551. *Sprawozdanie z funkcjonowania rodzin zastępczych za okres od 1 kwietnia 1937 roku do 31 marca 1938 roku*.

<sup>49</sup> Cz. Babicki, *Kursy dokształcające dla wychowawców zakładów opiekuńczo-wychowawczych*, Warszawa 1928, s. 3.



soby sprawowania kontroli. Ale drugim najczęściej stawianym zarzutem były stosunki ekonomiczne i społeczne niesprzyjające takim rozwiązaniom. Rodziny urzędnicze i mieszczańskie niechętnie bowiem przyjmowały dzieci, szybciej już włościańskie, ale niestety dzieci traktowano w nich najczęściej jako tzw. „tania siła robocza”, a adopcja, jak już wspomniano, naówczas była niemożliwa<sup>50</sup>.

Niestety ten stan rzeczy potwierdzały badania przeprowadzone przez Wydział Pracy i Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego w Łodzi, wykazały one, że akcja opieki nad dzieckiem w rodzinach zastępczych na terenie województwa była niewłaściwa. *W wielu przypadkach dziecko wychowywało się poza przybraną rodziną aniżeli pod kierunkiem zastępczych rodziców, często było pozostawiane samemu sobie, nie uczęszczało do szkoły, nie dojadło, nie miało swojego kąta w domu rodziców, często nie było ochrzczone do 7-8 roku życia, bez imienia i nazwiska, wykorzystywane ponad swe siły do ciężkiej pracy fizycznej*<sup>51</sup>.

Badając z kolei przyczyny takiegoż stanu ustalono, iż leżą one przede wszystkim w złym doborze rodzin zastępczych przez organy związków samorządowych. Najczęściej bowiem służby powołane do organizowania tego rodzaju opieki, nie przeprowadzały żadnej selekcji rodzin zgłaszających chęć wzięcia dziecka na wychowanie i bardzo często oddawały dzieci rodzinom traktującym opiekę zastępczą, jako pewnego rodzaju źródło dochodów. Ponadto nie sprawowały kontroli nad wychowaniem dziecka przez rodzinę zastępczą, nie badały warunków mieszkaniowych, stosunków osobistych i zarobkowych tychże rodzin, w wielu wypadkach również nie prowadzono nawet wykazów dzieci umieszczonych w rodzinach zastępczych. Niejednokrotnie opłaty za opiekę stosowano poniżej minimum kosztów utrzymania dziecka (np. 2,50 zł miesięcznie)<sup>52</sup>.

Naczelnik Wydziału Pracy i Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego w Łodzi, zgodnie w wnioskiem Wojewódzkiej Komisji do Spraw Opieki Społecznej i uchwałą Wydziału Wojewódzkiego z dnia 16 maja 1938 roku, odebrał z dniem 1 kwietnia 1939 roku gminom miejskim i wiejskim sprawy opieki nad dziećmi w rodzinach zastępczych na rzecz Wydziałów Powiatowych. Jednak w dalszym ciągu gminy zobowiązane były do pokrywania wydatków związanych z tą formą opieki i musiały zwracać koszty zarządowi powiatowemu. Poza tym, w maju 1938 roku, Urząd Wojewódzki powołał do nadzoru dzieci znajdujących się w rodzinach zastępczych na terenie województwa łódzkiego, specjalne inspektorki – higienistki. Stanowiska te zajęły: Stanisława Głuchowska i Janina Maciejowska<sup>53</sup>. Decyzja ta dotyczyła również Magistratu miasta Piotrkowa Trybunalskiego, który podobnie jak inne instytucje samorządu terytorialnego, współpracował

<sup>50</sup> H. Witkiewicz-Mokrzycka, *dz. cyt.*, s. 18.

<sup>51</sup> APPT, AmP, sygn. 2551. *Sprawozdanie z dn. 2 września 1938 r.*

<sup>52</sup> Tamże.

<sup>53</sup> Nasuwa się wątpliwość, czy dwie osoby były w stanie należycie pełnić nadzór nad wszystkimi dziećmi znajdującymi się w rodzinach zastępczych na terenie całego województwa łódzkiego. Tamże.

z wymienionymi wyżej instruktorkami. Były one zobowiązane do przekazywania wspomnianym wcześniej instytucjom sprawozdań ze swojej pracy, tj. ze stałych wizytacji rodzin zastępczych (formularz *Karty odwiedzin domowych. Opieka nad dzieckiem w rodzinie zastępczej* w Aneksie), instruowania ich, prowadzenia ewidencji dzieci oddanych na wychowanie i współpracy z nadzorem sanitarno-higienicznym<sup>54</sup>.

Wraz z tymi posunięciami, nastąpiły kolejne zmiany, które opisał ówczesny wiceprezydent miasta Władysław Uziembło: (...) *w zakresie opieki nad sierotami i dziećmi opuszczonymi opieraliśmy naszą akcję o rodziny zastępcze. Usiłowania nasze szły w kierunku znalezienia dla dziecka opuszczonego takiej rodziny, która by mu zastąpiła jego własną. Dlatego też opracowane zostały przepisy, w których ustalało się hierarchię rodzin, mających pierwszeństwo do otrzymania dziecka na wychowanie. Wychodząc z tych założeń przeprowadzono selekcję rodzin, które nie mogły zapewnić im odpowiednich warunków materialnych i moralnych. Stworzono rezerwę rodzin zastępczych, których warunki materialne, mieszkaniowe, moralne były uprzednio zbadane*<sup>55</sup>.

Rodziny zastępcze, ubiegające się o pełnienie opieki, musiały spełniać następujące warunki:

- rodzina musiała być pełna (mąż i żona);
- stan materialny rodziny musiał być na odpowiednim poziomie;
- rodzina musiała się cieszyć nienaganną opinią w swym najbliższym otoczeniu;

Pierwszeństwo w przydziale dzieci miały:

- rodziny bezdzielne;
- rodziny posiadające jedno dziecko;
- rodziny posiadające kilkoro dzieci jednej płci i pragnące mieć dziecko płci odmiennej;
- rodziny liczne, lecz bardzo dobrze sytuowane<sup>56</sup>.

Przyjęcie dziecka na wychowanie wiązało się z zasiłkiem przyznawanym przez Zarząd Miejski dla danej rodziny na jego utrzymanie. Unormowano wysokość opłat za utrzymanie dziecka, proporcjonalnie do jego wieku i ustalono wysokość kosztów wyprawki rocznej, również stosownie do wieku<sup>57</sup>.

Opłaty miesięczne za pełnienie opieki zastępczej w rodzinach, które obowiązywały od maja 1938 roku, kształtowały się następująco:

- za opiekę nad dzieckiem do lat 3, rodzina otrzymywała 20 zł;
- za opiekę nad dzieckiem w wieku 3-7 lat, rodzina otrzymywała 25 zł;

<sup>54</sup> Tamże.

<sup>55</sup> W. Uziembło, *Wspomnienia 1900-1939*, Warszawa 1965, s. 391.

<sup>56</sup> *Opieka nad dziećmi*, [b. a.], „Dziennik Piotrkowski”, 9 maja 1938 r., rok XXIV, nr 127, s. 8; APPT, AmP, sygn. 2551.

<sup>57</sup> *Wiadomości statystyczne ...*, s. 32.

- za opiekę nad dzieckiem w wieku 7-16 lat, rodzina otrzymywała 30 zł; Dodatkowo, władze miejskie przyznawały tym rodzinom pewne środki finansowe, przeznaczone na odzież i bieliznę:
- dla dzieci od 1 roku życia rodzina otrzymywała 20 zł rocznie i wianienkę za zwrotem;
- dla dzieci w wieku od 1 roku do 3 lat rodzina otrzymywała 25 zł rocznie;
- dla dzieci w wieku 3-7 lat rodzina otrzymywała 30 zł rocznie;
- dla dzieci w wieku 7-12 lat rodzina otrzymywała 40 zł rocznie;
- dla dzieci w wieku 12-16 lat rodzina otrzymywała 60 zł rocznie<sup>58</sup>.

Władze miasta mając na względzie dobro dziecka kierowanego do rodzin zastępczych zwracały się z prośbą do stowarzyszeń miejskich prowadzących opiekę nad dzieckiem sierocym o rozważę i właściwe podejście w podejmowaniu decyzji w tej sprawie.

*Kwestia opieki nad dziećmi porzuconymi lub sierotami jest sprawą dotyczącą wszystkich obywateli – tak pisał Władysław Żelazko, zastępca prezydenta miasta w liście z dnia 6 maja 1938 r. – gdyż wychowane w nieodpowiednich warunkach, stają się niejednokrotnie ofiarami ciężkich chorób społecznych i giną przedwcześnie obciążając fundusz społeczny miasta nieproduktywnymi wydatkami, lub też uzupełniają szeregi zdeprawowanych i wykolejonych ludzi niezdolnych do twórczego wysiłku, przeciwnie wyżywających się w pracy destrukcyjnej i awanturnicznym życiu dołów społecznych.*

*Jeżeli wziąć pod uwagę, że każde z tych dzieci, gdy się znajdzie w serdecznej atmosferze przyzwoitej rodziny, odczuje ciepło miłości ludzkiej, dodatni wpływ kulturalnego życia i potrzeb człowieka szanującego się – zdolne będzie rozwijać najlepsze cechy swej duszy i rozumu, a w konsekwencji wyrośnie na obywatela, który przysporzy społeczeństwu tężyzny, sławy i bogactwa. Jest to cel godny największego wysiłku<sup>59</sup>.*

Powyższe słowa najlepiej podsumowują celowość udoskonalania w okresie międzywojennym akcji oddawania sierot na wychowanie rodzinom zastępczym, a aktualność tych sformułowań nie traci i dziś na swej wartości.

## **Bibliografia**

### **Źródła archiwalne i urzędowe:**

- Archiwum Państwowe w Piotrkowie Trybunalskim, Akta miasta Piotrkowa.  
Archiwum Państwowe w Piotrkowie Trybunalskim, Starostwo Powiatu Piotrkowskiego 1918-1939.  
Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, 1921.

<sup>58</sup> Tamże.

<sup>59</sup> APPT, AmP, sygn. 2551. *Pismo do Towarzystw i Stowarzyszeń piotrkowskich w sprawie rodzin zastępczych z dn. 6 maja 1938 r.*

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, 1923.

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, 1928.

### **Sprawozdania urzędowe:**

*Dzieci porzucone – raport z dnia 30 kwietnia 1936 roku.*

*Samorząd Piotrkowa Trybunalskiego w latach 1935-1939 (krótki zarys działalności), Piotrków Trybunalski 1939.*

*Sprawozdania lekarskie półroczne z dozoru higieniczno-lekarskiego z zakładów opiekuńczych w Piotrkowie Trybunalskim za okres I.VII-31.XII 1926 r.*

*Sprawozdanie Magistratu Miasta Piotrkowa od roku 1923-1928, Piotrków Trybunalski 1928.*

*Sprawozdanie samorządu miejskiego Miasta Piotrkowa za lata 1925-1933, Piotrków Trybunalski 1933.*

*Sprawozdanie z dn. 2 września 1938 r.; Pismo do Towarzystw i Stowarzyszeń piotrkowskich w sprawie rodzin zastępczych z dn. 6 maja 1938 r.*

*Sprawozdanie z funkcjonowania rodzin zastępczych za okres od 1 kwietnia 1937 roku do 31 marca 1938 roku.*

*Sprawozdanie w sprawie opieki nad dziećmi i młodzieżą w m. Piotrkowie za 1926 r. 8. III. 1927, s. 4-5.*

*Sprawozdanie Wydziału V – Zarządu Miejskiego miasta Piotrkowa z działalności w dziedzinie Zdrowia Publicznego i Opieki Społecznej za 1934/35, 1935/36 i 1936/37 rok.*

*Wykaz placówek opiekuńczych w Piotrkowie Trybunalskim w roku 1926.*

### **Źródła drukowane:**

*Instrukcja dla opiekunów społecznych, [b. a.], Warszawa 1931*

*Instrukcja Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej dla zamkniętych zakładów opiekuńczych dla dzieci i młodzieży normalnej, Warszawa 1925*

*Opieka społeczna. Zbiór ustaw i rozporządzeń, opr. S. Grochowski, E. Chwałewik, Warszawa 1929*

*Pismo do Towarzystw i Stowarzyszeń piotrkowskich w sprawie rodzin zastępczych z dn. 6 maja 1938r.*

### **Opracowania:**

Balcerek M., *Prawa dziecka*, Warszawa 1986 Tenże, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa 1978.

Babicki Cz., *Kursy doszkaldające dla wychowawców zakładów opiekuńczo-wychowawczych*, Warszawa 1928.

Bartnicka H., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.

Bobrowska B., *Wychowanie zakładowe czy w rodzinie przybranej* „Życie Dziecka” r. 4, 1935, nr 7-8, s. 184-192 [w:] *Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, pod red. I. Lepalczyk, t. 1, Warszawa 1988.

Brauny F., *Kilka uwag o opiece zastępczej nad dzieckiem* „Samorząd” 1938, nr 38, s. 577.

- Cutter Z., Sadowska E., *Opieka nad ludnością II Rzeczypospolitej ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości żydowskiej*, [w:] *Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, pod red. S. Walasek, Kraków 2008.
- Deklaracja Genewska, „Opieka nad Dzieckiem” 1923, nr 5, s. 260, [w:] *Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, pod red. I. Lepalczyk, t. 1, Warszawa 1988
- Domańska J., *Opieka nad dzieckiem osieroconym w II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe AMW”, ROK LII, nr 2, 2011.
- Domżał U., *Opieka państwa i organizacji pozarządowych nad dzieckiem w latach 1919-1939*, Łódź 2009.
- Furmanowska M., *Działania na rzecz rodziny w Drugiej Rzeczypospolitej*, Wrocław 2008.
- Jamrozek W., *Opieka nad dzieckiem w opinii i poczynaniach galicyjskiej socjalnej demokracji*, [w:] *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, red. K. Jakubiak, W. Jamrozek, Bydgoszcz 2002.
- Kasprzak M., Rudzińska E., *Opieka społeczna w liczbach (zakłady opiekuńcze zamknięte dla dzieci i młodzieży*, „Opieka nad Dzieckiem” 1933.
- Kelm A., *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*, Warszawa 1983.
- Kępski Cz., *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin 1991.
- Tenże, *Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka.*, Lublin 2002.
- Krakowski B., *Stan opieki nad dziećmi w Polsce i najpilniejsze w tej dziedzinie potrzeby*, „Opieka nad Dzieckiem” 1925, s. 155-168.
- Kronika, [b. a.], „Opiekun Społeczny” 1939, nr 8/9.
- Mauersberg S., *Opieka nad dzieckiem i szkolnictwo specjalne*, [w:] *Historia wychowania. Wiek XX*, red. J. Miąso, Warszawa 1980.
- Merżan I., *Moja praca w domu dziecka*, Warszaw 1954.
- Ogólnopolski Kongres Dziecka, „Życie Młodych” R. 7/1, 1938, nr 11, s. 353-359 [w:] *Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, pod red. I. Lepalczyk, t. 1, Warszawa 1988.
- Pedagogika*, red. B. Śliwerski, t. 1, Gdańsk 2006.
- Porzucenie dziecka*, [b. a.], „Dziennik Piotrkowski” 10 maja 1937., rok XXIII, nr 157, s. 8.
- Sala W., *Praca w zakładach opiekuńczo-wychowawczych (w okresie 1918-1939)*, Warszawa 1964.
- Uchwała Kongresu Genewskiego (24-28 VIII 1925 r.)*, „Opieka nad Dzieckiem” R. 4, 1926, nr 1, s. 43-46, [w:] *Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, pod red. I. Lepalczyk, t. 1, Warszawa 1988.
- Uziębło W., *Wspomnienia 1900-1939*, Warszawa 1965.
- Witkiewicz-Mokrzycka H., *Dziecko a służba społeczna*, Warszawa 1934.



Justyna SPRUTTA

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

---

## Zwyczaje żaków w dawnej Polsce

### Słowa kluczowe

żak, uniwersytet, kolegium, zwyczaj, juwenalia, otrzęsiny

### Streszczenie

*Zwyczaje żaków w dawnej Polsce*

Z dzisiejszego punktu widzenia życie studentów w dawnej Polsce wydaje się bardzo barwne. Bogate jest ono w zwyczaje i skandale. Najbardziej znane są ze studenckich zwyczajów dwa: juwenalia i otrzęsiny. Juwenalia aż po czasy obecne są świętem młodości, natomiast otrzęsiny były w przeszłości dość okrutnym „egzaminem” – warunkiem stania się „prawdziwym” studentem. Znane są też pieśni towarzyszące w Krakowie juwenaliom i otrzęsinom: *Breve regnum* i *Witajcie goście*. Poza tym nie tylko Kraków, ale także inne miasta Polski, np. Poznań, obfitowały w studenckie skandale, związane m.in. z hazardem, pijaństwem, bijatykami kończącymi się często rozlewem krwi, nocnym włóczęgostwem, korzystaniem z usług prostytutek, długami czy konfliktami ze studentami innych narodowości.

### Key words

student, university, college, habit, Juvenal, initiation ceremonies of students

### Summary

*Student Habits in Old Poland*

The student's life in old Poland is variegated and very colorful for us. It abounds in habits but also in scandals. Two habits are the most well-known: the Juvenal and the initiation ceremonies of new students. The Juvenal is the holiday of youth and the initiation ceremonies are the cruel “exam”- the condition for to be “a real” student. The songs of old students from Cracow also are known: they are *Breve regnum* and *Welcome guests*. Cracow and others cities of Poland, for example Poznan, also abounded in student scandals connected with for example: gambling, drunkenness, brawls (often finished by bloodshed), night loitering, being of costumers of prostitutes, debts and conflicts with students from other nations.

### Wstęp

Życie studenckie w dawnej Polsce to z dzisiejszej perspektywy życie niezwykle barwne. Pewne zwyczaje (i skandale) kultywowane są też obecnie, chociaż najczęściej w zupełnie innej postaci. Do zwyczajów należą juwenalia i otrzęsiny<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Artykuł dedykuję studentom.

## Juwenalia

Najważniejszym punktem obchodzonych corocznie juwenaliów (łac. *iu-venalia*), czyli akademickiego święta młodości, był wybór króla żaków wraz z dworem z grona studiującej braci. Jego koronacji towarzyszyła piętnastowieczna, anonimowa pieśń *Breve regnum* (z łac. „Krótkie panowanie”), wykonywana podczas tej ceremonii przez studentów. Pieśń owa mówi o wyborze króla żaków oraz o zabawach mających miejsce w juwenalia, chociaż nie brakuje w niej też zadumy nad rychłym kresem tychże uciech. Istnieje kilka przekładów śpiewanego przed wiekami w Krakowie utworu. Jedno z tłumaczeń, mniej archaiczne, brzmi następująco: „Ot, królestwo się zakłada, / krótko się w nim tylko władza / i zniesione wniwecz pada, / kiedy minie władcy czas. // A żakowska nasza wiara / o pomysłach, co niemiara, / w myśl się profesorów stara / króla obrać spośród nas. // Wybieramy Krakowiaka, / z wszystkich najlepszego żaka, / niczym lilija chłopaka / przepelnego wszelkich kras”<sup>2</sup>.

Jednakże *Breve regnum* to nie jedyna pieśń studencka, znana w dawnych czasach. W tym miejscu należy także wskazać na utwór *Gaudeamus igitur* (z łac. „Radujmy się więc”). Tę powstałą w XIII lub XIV w. w kręgach uniwersyteckich Heidelbergu bądź Sorbony pieśń, będącą pierwotnie po-hulankową pieśnią wagantów, wykonywano wprawdopodobnie podczas nieoficjalnych spotkań studenckich. W związku z realizowanym w przeszłości, ustnym jej przekazem istnieje wiele wersji tej pieśni. Jedną z nich zapisał w 1781 r. wędrowny poeta niemiecki Christian Wilhelm Kindleben, natomiast melodia, oparta na pieśni *Brüder, lasst uns lustig sein* (z niem. „Bracia, weselmy się”) Johanna Christiana Güntera, pochodzi z 1717 r.<sup>3</sup> Tę wersję utworu tworzy pięć strof, z których obecnie jedynie dwie wykonywane są w czasie uroczystości akademickich. Przekład owej pięciozrotkowej pieśni jest następujący: „Radujmy się więc, / dopókiśmy młodzi. / Po przyjemnej młodości, / po uciążliwej starości / posiadzie nas ziemia. // Życie nasze krótko trwa, / szybko się skończy. / Śmierć nadchodzi szybko / i porywa nas okrutnie. / Nikomu to nie będzie oszczędzone. // Niechaj żyje Akademia, / niech żyją profesorowie, / niech żyje każdy, / niech żyją wszyscy z osobna, / niechaj kwitną zawsze! // Niechaj żyje i państwo / i ten, kto nim rządzi, / niech żyje nasze miasto, / mecenasów łaskawość, / która nas tu chroni! // Niechaj żyją wszystkie dziewczyny, / przystojne, piękne, / niechaj żyją

<sup>2</sup> Oto bardziej archaiczny przekład pieśni: „Krótkie króla władanie, / wspaniałego zniżenie, / zniżonego wzniesienie, / gdy odmieni się pora. // Zyskał młodzian zaszczyty / iż nie w ciemni był bity. / Dowcip jego obfity, / także pilność wyborna. // To Krakowa syn dzielny, / niby lilia on cudny. / Żaden nie jest mu równy, / między wszystki rycerze. // Dni ośmioro królem był, / królowania dostąpił, / potem zasię chłostan był / na własnym swym dworze. // Boć przez króla wybranie / nauki jest opuszczenie, / wszystkie tydzień niechanie / żakowskich powinności”. <http://www.fidesetraio.pl/pl/62225/0/Sredniowiecze.html?miesiac=2&rok=2014>. [http://pl.wikipedia.org/wiki/Breve\\_regnum\\_igitur](http://pl.wikipedia.org/wiki/Breve_regnum_igitur) Por. <http://www.cdn.ug.edu.pl?p=551> (stan z dnia 15 lutego 2014 r.).

<sup>3</sup> <http://www.pwsos.pl/nasza/gaudeamus-igitur.pl> Por. <http://pl.scribd.com/doc/94006239/O-Gaudeamus-s%C5%82ow-kilka> Por. <http://www.bibliotekapiosenki.pl/Gaudeamus-igitur> (stan z dnia 15 lutego 2014 r.).



i męztki /delikatne, miłe, /dobre, pracowite”. Motyw *Gaudeamus igitur* wieńczy także Uroczystą Uwerturę Akademicką (c-moll, *op.* 80) Johannesa Brahmsa; w taki sposób kompozytor ten wyraził wdzięczność Senatowi Uniwersytetu Wrocławskiego za uzyskanie w 1879 r. *doktoratu honoris causa* tej uczelni.

Gdy chodzi o juwenalia, odbywały się one od 15 do 22 października. Studenci porzucali swoje obowiązki na rzecz hucznej zabawy, przejmując pod panowanie uczelnię i miasto. Z uniwersytetu i burs przenosili bowiem zabawę na ulice miast. Nie tylko w dawnej Polsce, ale także w Czechach, Francji czy Niemczech kultywowali oni nawiązujące do rzymskich Saturnaliów, obfitujące w hulanki juwenalia. Niekiedy genezę tego święta upatruje się w pewnym zwyczaju z średniowiecznych szkół kościelnych. Polegał on na wyborze 28 grudnia (w Święto Młodzianków<sup>4</sup>) „biskupa” lub „opata” z kręgu uczniowskiego (zamiana ról). Ten dobierał sobie współpracowników z grona najbliższych kolegów, rządził szkołą i celebrował nabożeństwa w szatach liturgicznych. Poza tym do zadań owego „biskupa” lub „opata” należało wygłoszenie kazania stanowiącego parodię homilii. Najstarsze takie kazanie, datowane na koniec XIV w., znane jest z kodeksu Bartłomieja z Jasła. Istotnym też punktem święta był wybór (z uczniowskiego grona) „młodzianka” i jego przybycie do miejsca świętego. Dosiadając oślicy twarzą do jej ogona, „młodzianek” ów wjeżdżał na „mszę” do świątyni, mając przed sobą misę z polewką i dzban piwa, narażony na wrzaski „biskupa” (lub „opata”), przed którym uczniowie, śpiewając, nieśli pochodnię. Następnie „celebrans” zachwalał w swoim kazaniu piwo i samo spożywanie chmielnego trunku, kończąc homilię dość ironiczną zachętą: „Pij, abyś stał się wołem”<sup>5</sup>. W niektórych szkołach katedralnych i zakonnych uczniowskie rządy rozpoczynały się już 6 grudnia, czyli w liturgiczne wspomnienie św. Mikołaja, patrona uczącej się młodzieży. W tym dniu (i nocy), np. w Paryżu, organizowano pochody i tańce na miejskich ulicach i placach, wypijając przy tej okazji ogromne ilości wina<sup>6</sup>. Świętowano także poza murami miasta, opuściwszy je wpierw w barwnym, rozśpiewanym pochodzie. Często też pobyt podchmielonych studentów w karczmach kończył się ulicznymi zamieszkami, burdami i bijatyką zwieńczoną wielokrotnie rozlewem krwi. Za wszczynanie zatargów z mieszczanami, zaczepianie i bicie Żydów oraz inne jeszcze, karygodne ekscesy stosowano wobec żaków surowe kary cielesne i pieniężne, a o powszechności skandali z ich udziałem

<sup>4</sup> Upamiętniające dokonaną na rozkaz Heroda rzeź niewiątek.

<sup>5</sup> Por. J. Centkowski, *Rzeczypospolite uczonych, żaków i wagantów*, Warszawa 1987, s. 38. Por. M. Krawczyk, *Życie i obyczaje dawnych żaków Akademii Krakowskiej*: <http://historiaswiata.com.pl/wpis/21/> (stan z 15 lutego 2014 r.).

<sup>6</sup> J. Centkowski, *Rzeczypospolite...*, dz. cyt., s. 111. Okazją do tęgiego, studenckiego pijaństwa w Paryżu były również święta narodowości i zabawy karnawałowe. Tamże.

świadczą najdobitniej akta sądu rektorskiego<sup>7</sup>.

Z opisanym wcześniej Świętem Młodzianków związany był jeszcze inny zwyczaj, kultywowany na przełomie XV i XVI w. przez węgierskich studentów Akademii Krakowskiej, który bezskutecznie zamierzali oni przeszczepić na grunt polski. Rektor krakowskiej *Alma Mater* zakazał propagowania tego zwyczaju pod wpływem skarg żaków innych niż węgierska narodowość. Zwyczaj ten polegał na biciu we wspomnianym dniu młodszych studentów dla upamiętnienia tragedii biblijnych niewiniątek<sup>8</sup>. Praktykę tę przybliży wzmianka o „dość okrutnym” pobiciu w 1507 r. polskiego studenta Wojciecha z Piczkowic, który po owym zdarzeniu nie omieszkął zaskarżyć węgierskich żaków przed rektorem. Na próżno bronił zwyczaju przed sądem rektorskim przedstawiciel studentów z Węgier Michał z Kiszwardu, któremu towarzyszyli dwaj inni studujący w Krakowie ziomkowie: Damian z Siedmiogrodu i Maciej z Terebes<sup>9</sup>. Znacznie później, bo w ostatniej ćwierci XVI w., wytworzyło się w Krakowie lokalne, studenckie święto, którego najważniejszym punktem było „przesycone nienawiścią” zrzucenie „Judasza” w dzień Wniebowstąpienia Pańskiego do wieży kościoła Mariackiego (łącznie z burzeniem zborów)<sup>10</sup>.

### Otrzęsiny (*Beania*, *Depositio beanorum*)

Niezwykle stresującym zwyczajem dla przyjętej na studia młodzieży były swego czasu otrzęsiny. Każdy student musiał je przeżyć, żeby stać się w pełni studentem. Trudności nastęcza ustalenie jednoznacznej genezy samego określenia: *bean*. Miałoby ono pochodzić od francuskiego wyrażenia *bec-jaune*, oznaczającego pisklę lub żółtodzioba, lub od dźwięku *be*, wydawanego przez barany<sup>11</sup>. Zatem jako żółtodzioba lub barana postrzegali starsi scholarz nowo przyjętego studenta dopóty, dopóki nie przeżył on otrzęsin. O „nieotrzęsionym” żaku wyrażali się z pogardą i drwiną: „zwierzę równe osłu, nic nie wiedzące [o życiu studenckim]”<sup>12</sup>. Wbrew pozorom przebycie otrzęsin decydowało często o karierze naukowej, np. w Czechach, a kto wie, czy nie czasem i w Krakowie. W 1606 r. proboszcz z Bystrzycy Wielkiej, pochodzący z Milutina Waclaw Seidelius, chcąc uzyskać stopień akademicki, prosił usilnie o wsadzenie go na kozła będącego jednym z najważniejszych, „otrzęsinowych” atrybutów, gdyż nie przeżył wcześniej otrzęsin. Jednakże ze względu na powagę stanu nie pozwolono mu na ten czyn, wydawszy bez ko-

<sup>7</sup> Por. F. Kiryk, *Nauk przemożnych perła*, Kraków 1986, s. 14. W 1158 r. cesarz Fryderyk Rudobrody wywołał świecką, studującą młodzież spod miejskiego sądownictwa, poddając ją sądowi jej bezpośredniego profesora. Decyzja ta była istotnym krokiem ku uzyskaniu przez uniwersytet autonomii. Tamże, s. 31. 49.

<sup>8</sup> J. Centkowski, *Rzeczypospolite...*, dz. cyt., s. 190.

<sup>9</sup> J. Ptaśnik, *Życie żaków krakowskich*, Warszawa 1957, s. 137-139.

<sup>10</sup> M. Krawczyk, *Życie i obyczaje dawnych żaków...*, dz. cyt.

<sup>11</sup> Por. F. Kiryk, *Nauk przemożnych...*, dz. cyt., s. 78. Por. J. Ptaśnik, *Życie żaków...* dz. cyt., s. 115.

<sup>12</sup> F. Kiryk, *Nauk przemożnych...*, dz. cyt., s. 78. Por. J. Ptaśnik, *Życie żaków...*, dz. cyt., s. 116.

nieczności przeprowadzenia obrzędu zaświadczenie o tym, że kapłan ów „złożył grube obyczaje”, czyli innymi słowy: został otrzęsiony<sup>13</sup>.

W obrzędzie otrzęsin nowo przyjęci na studia mieli zrzucić z siebie nieokrzese-  
sanie i ciemnotę, czyli beanię, co oznaczało, że tylko wtedy staną się „praw-  
dziwymi”, pełnoprawnymi studentami. Dopiero po publicznym, uroczystym  
zrzuceniu beanii dopuszczeni byli do uczelnianych przywilejów. Zdarzało się  
też, że student stawał się ponownie beanem, mianowicie po wykluczeniu go ze  
studiów, w związku z czym tracił wszelkie dotychczasowe przywileje i powracał  
do tzw. beanu<sup>14</sup>.

Beania była także swoistym egzaminem z cierpliwości u przyjętego na  
studia żaka. W oparciu o opisy otrzęsin (polska nazwa zwyczaju) z Czech  
(prawdopodobnie z Pragi) czy Niemiec lub z rękodzielniczych kręgów Krako-  
wa (przyjęcie nowego czeladnika do terminu)<sup>15</sup> można zrekonstruować tę dość  
okrutną, a w pewnych momentach nawet sadystyczną praktykę. Być może też  
otrzęsiny stanowią kompilację lub konsekwencję kompilacji lokalnych zwycza-  
jów, które wprowadzone zostały do Krakowa przez studentów innych narodo-  
wości.

Samo określenie: *Depositio beanorum* oznacza złożenie nieokrzese-  
sania i ciemnoty beanów do metaforycznego grobu<sup>16</sup>. Otrzęsiny zaczynały się wraz  
z przybyciem na ich miejsce, o północy, korowodu z beanami prowadzonymi  
przez starszych, dobrze zaznajomionych z przebiegiem rytu scholarów. Na-  
stępnie bean sadzany był na „kulawym stołku” (drewnianym koźle, do którego  
zresztą go przyrównywano). W międzyczasie oraz po umieszczeniu beana na  
koźle starsi studenci kpili z niego, kłuli go, tarłosili, szczypali oraz malowali  
obrzydliwymi smarami i farbami, usiłując zrzucić nieszczęśnika z koźła. Przy-  
prawiano mu ogromne uszy lub rogi, do ust włożywszy wielki, świński kieł, po  
czym obcinano symbolizujące głupotę (tępy umysł) i nieokrzese-  
sanie uszy (rogi) drewnianym mieczem, kieł natomiast wrywano potężnymi kleszczami bądź  
potrząsano głową beana dopóty, dopóki nie wypadł mu z ust. Ubierano także  
beana w symbolizujący „zwierzęcość” kozuch. Na tym jednak nie kończyły  
się otrzęsinowe „tortury”... Po położeniu beana na ławie lub ziemi mierzono  
go sznurem, obrzynano piłą, ociosywano toporem i siekierą, heblowano, czysz-  
czono mu uszy grubą pałką a twarz roztworem z soli (lub posypywano solą),  
polewano winem oraz golono mu drewnianą brzytwą brodę (której najczęściej

<sup>13</sup> J. Ptaśnik, *Życie żaków...* dz. cyt., s. 129.

<sup>14</sup> Tamże, s. 116. Por. F. Kiryk, *Nauk przemożnych...* dz. cyt., s. 78.

<sup>15</sup> Nie wiemy, czy zwyczaj ten upowszechnił się wprawdzie w krakowskich kręgach rękodzielniczych czy w studenckich.

<sup>16</sup> J. Ptaśnik, *Życie żaków...* dz. cyt., s. 118. Por. F. Kiryk, *Nauk przemożnych...* dz. cyt., s. 78-79.

jeszcze nie miał, gdyż był przeważnie dzieckiem)<sup>17</sup> ku uciesze patrzących i trwodze samego beana. Uważano go zresztą za kloc wymagający porządnego ociosania, oheblowania i wygładzenia. Następnie bean musiał przynieść sobie, w celu obmycia się, wodę w brudnym naczyniu. Przejście między żakami z pełnym wody naczyniem nastroczało mu sporo trudności, gdyż ci rzucali się na biedaka, pluskali mu wodą w twarz i oczy oraz szturchali go, nie szczędząc kuksańców i chcąc w ten sposób doprowadzić nieszczęśnika do upadku. W Niemczech udawano również, że bean cuchnie. Otrzęsiny przeplatano rozmaitymi, najczęściej dosadnymi dowcipami, np. depozytor (prowadzący obrzęd) pytał beana: „Miałeś matkę?“, a gdy ten odpowiedział, że miał, uderzano go w twarz, wyjaśniając: „Nie szelmo, ona miała ciebie”.

Po otarciu beanowi twarzy szmatą i uczesaniu go grzebieniem o zębach podobnych do grabi rozpoczynano egzamin z jego intelektualnych umiejętności. Bean musiał udowodnić, że potrafi czytać, pisać i liczyć, np. liczył gwiazdy poprzez rękaw, przez który lano mu na twarz wodę z dużego garnka. Następnie podawano beanowi kałamarz z piórem i papier, żądając, by udowodnił, że potrafi także pisać. Nieszczęśnik narażał się na kolejne, bezlitosne drwiny, nie mogąc żadnym sposobem otworzyć kałamarza z tej mianowicie racji, że korek był z nim jednolity. Przynoszono mu też rzekomy list od jego matki, w którym narzekała ona na nieszczęsny los syna, oplakując go z powodu cierpień zadawanych mu przez żaków oraz zwąc go pieszczoszkiem, gołąbkim i cukierkiem.

Czasem, gdy do otrzęsin przystępowało kilkaset beanów, wybierano jednego z nich na arcybeana, w związku z czym to na nim koncentrowała się cała „złośliwość” obrzędu. Jeśli bean albo arcybean prosił o litość lub wzbraniał się przed „torturami”, zadawano mu jeszcze więcej cierpień. Starsi żacy posuwali się z otrzęsinową inwencją aż do granic sadyzmu, o czym świadczy m.in. smarowanie beana po twarzy zgniłymi, zwierzęcymi płucami, które „od rojącego się robactwa trzęsły się jak galareta – a niemniej i innymi najwstrętniejszymi nieczystościami”<sup>18</sup>. Zrzuciwszy z siebie beanie, student mył się i przebierał, po czym przyjmowany był w poczet żakowskiej braci<sup>19</sup>.

W Pradze otrzęsiny odbywały się w sieni lub na dziedzińcu *Collegium Carolinum* i *Collegium Graecum* między 8 a 21 sierpnia, czasem z początkiem semestru letniego lub kiedy indziej, jeśli nowi studenci zjawiali się na studiach o innej porze roku, albo też na życzenie samego beana. Gdy chodzi o Kraków, wiemy, że w XV w. otrzęsiny organizowano w Bursie Jerozolimskiej (wzmianka z 1498 r.). Jednakże nie tylko w bursach, ale i w karczmach, domach profesora

<sup>17</sup> W różnym wieku przyjmowano kandydatów na studia: na uczelni paryskiej nawet młodzież poniżej 14 r.ż., na innych jeszcze uczelniach Francji dziesięciolatek lub, np. w Tuluzie, dzieci w 8 r.ż. Najmłodszego studenta, dwuletnie dziecko, przyjąć miano w poczet żakowskiej braci w XVI w. w Lipsku, immatrykulując je zgodnie z uniwersyteckimi rygorami. J. Centkowski, *Rzeczypospolite...* dz. cyt., s. 74.

<sup>18</sup> J. Ptaśnik, *Życie żaków...* dz. cyt., s. 120. Działo się tak w początkach XVI w. Tamże.

<sup>19</sup> Por. F. Kiryk, *Nauk przemożnych...* dz. cyt., s. 79. Por. J. Ptaśnik, *Życie żaków...* dz. cyt., s. 118-122.

rów czy za murami miasta miał miejsce ten obrzęd. Ówczesny rektor Akademii Krakowskiej Jan z Wysoki bronił beanów przed nadużyciami, jakich dopuszczali się względem nich, w czasie otrzęsin, studenci z Bursy Jerozolimskiej, lecz nie zabraniał przeprowadzania obrzędu, ograniczając się jedynie do zakazu wyłudzenia od beanów na ucztę po-otrzęsinową (przeznaczoną dla depozytorów i profesorów) więcej niż pół florena, chyba że bean dobrowolnie chciałby wydać na nią większą sumę, ale i tu zalecał on umiarkowanie<sup>20</sup>. Przed ową ucztą studenci, którzy dopiero co zrzucili beanie, musieli podziękować depozytorom za usunięcie z nich „brudów” oraz złożyć przysięgę, że nigdy nie zemszczą się za doznane podczas otrzęsin przykrości<sup>21</sup>. Dopiero po uznaniu beanów przez dziekana za deponowanych, czyli po przyjęciu w poczet studentów, rozpoczynano na ich koszt ucztę<sup>22</sup>, w czasie której wykonywano następującą pieśń: „Witajcie gości tak wspaniali / i coście nam tę ucztę dali, / gospodarz kosztów miał niemało, / spożyjcie zatem, jak przystało. // Magnatów ucztę wżdy umiła / dowcipnych błaznów krotochwila: / gdy u nas żart się grubszy staje, / chowamy dobre obyczaje. // My gruby klocek wygładzamy, / prostaka chłopca ociosamy, / co krzywe jest, to naginamy, / a to, co gminne, odrzucamy. // Ów brudas szczęśliw, co się zowie, / bo wniosłe rogi ma na głowie, / żeby w scholarów grono wstąpić, / wydatków nie powinien skąpić. // Niechaj z was każdy czas wyzyska / arcyśmiesznego widowiska. / Surowość zrzucicie z czoł dokoła, / w pogodę strójcie wasze czoła”<sup>23</sup>.

W 1511 r. zniesiono w Krakowie otrzęsiny mocą uchwały rektorskiej (pod karą relegacji). Decyzję o ich likwidacji podjął rektor Adam z Bochynia, doktor filozofii i lekarz, który nawoływał w swoim zarządzeniu m.in. do przeznaczenia przez beanów pieniędzy na książki i własne potrzeby a nie na po-otrzęsinową ucztę. Rektorska decyzja wydaje się właściwą, jeśli uwzględnimy także omijanie Krakowa z powodu okrutnych, tutejszych otrzęsin przez chcącą studiować tu zrazu młodzież<sup>24</sup>. Mimo owej rektorskiej decyzji nadal organizowano otrzęsiny w Krakowie, ale tym razem w ukryciu: w bursach i na stancjach. Z upływem czasu zwyczaj ten u studentów wygasł, przetrwał natomiast w rękodzielniczych kręgach Krakowa aż do 1778 r., kiedy to zniesiono go na mocy austriackiego zarządzenia. W Niemczech otrzęsiny kultywowane były przez żaków jeszcze w XVII w., chociaż i tam, w związku z protestami przeciwko ich „barbarzyńskiemu” obliczu, usunięto je z niektórych uczelni, wprowadzając zamiast nich takse, do której złożenia zobowiązany był każdy, nowo przyjęty na uczelnię student<sup>25</sup>.

<sup>20</sup> J. Ptaśnik, *Życie żaków...* dz. cyt., s. 124.

<sup>21</sup> Tamże, s. 120.

<sup>22</sup> Por. tamże, s. 124-125.

<sup>23</sup> Por. tamże, s. 128. Pieśń (w przekładzie Z. Reisa), cyt. za: tamże, s. 122. Por. tamże, s. 124-125. O otrzęsinach także: por. J. Centkowski, *Rzeczypospolite...* dz. cyt., s. 71-73.

<sup>24</sup> J. Ptaśnik, *Życie żaków...* dz. cyt., s. 125-126.

<sup>25</sup> Tamże, s. 128. Por. F. Kiryk, *Nauk przemożnych...* dz. cyt., s. 79.

Mimo oficjalnego zniesienia w Krakowie beanii, nadal odróżniano beana od właściwego studenta. Akta sądu rektorskiego mówią o niejakiem, dopiero co wpisanym do metryki uniwersyteckiej (w 1523 r.) Abrahamie z Piotrkowa, który mimo iż zaczął tytułować się bakałarzem, nie był nawet studentem, ale beanem<sup>26</sup>. O tym, że nazwanie studenta lub nauczyciela akademickiego beanem uchodziło za obelgę świadczy pewne zdarzenie, wzmiankowane w 1489 r. w aktach rektorskich. Nieznany z imienia bedel udał się przed sąd rektorski ze skargą na przewziska i pobicie się magistra Melchiora ze studentem Marcinem. Magister miał rzucić studentowi w twarz: „Ty beanie!”, na co ten odpowiedział: „Tyś sam bean!”, po czym doszło do rękoczynów między magistrem i żakiem<sup>27</sup>.

### Żakowskie skandale

Niektóre zachowania dawnych studentów trąciły skandalem. Przykłady można mnożyć, np. żacy-hazardziści często kontynuowali grę w kości w czasie kościelnych nabożeństw, tracąc w niej pieniądze<sup>28</sup>. Poza tym studenci chętnie oddawali się pijaństwu, wszczynali bijatyki z użyciem broni, włóczyli się nocą po mieście, poszukiwali kontaktu z prostytutkami a nawet sprowadzali je do burs... Nie dziwią zatem ustawy zakazujące takich zachowań; jednakże najczęściej ustaw tych nie przestrzegano. *Statuta* poznańskiej Akademii Lubrańskiego zawierają m.in. taki nakaz: „Studenci mają się całkowicie powstrzymać od gry w kości, karty i tym podobnych. Gracz w karty zapłaci wiardunek, a jeśli nie zechce gry zaprzestać, należy ukarać go podwójnie, a za trzecim razem wydalic z grona studentów”<sup>29</sup>. *Statuta* te mówią także o zakazanym ustawą opuszczaniu uczelni przez żaków po zamknięciu bram miejskich i nocowaniu poza jej murami oraz o potajnym wchodzeniu do kolegium. Stwierdza się w nich m.in., iż „jeśli (...) wyjdzie na jaw, że nocował [student – J.S.] w domu podejrzanym o jakoweś haniebne praktyki i nadejście zawiadomienie o tym niesławnym postępku, który nie zasługuje na odpuszczenie, zgodnie z prawem, po udowodnieniu winy ma być usunięty – jak osoba okryta hańbą – ze wspólnoty zarówno nauczycieli, jak i uczniów, za zgodą panów kuratorów”<sup>30</sup>. Oczywiście mowa jest tutaj o „domu uciech”. Także w gronie studentów Akademii Krakowskiej oddawano się rozpuście. Kobiety, w szczególności zaś prostytutki, sprowadzane były potajemnie i przez żaków, i przez samych przełożonych burs, czyli seniorów. O tej „niemoralnej” praktyce świadczy pewne zdarzenie z 1515 r.: przed

<sup>26</sup> J. Ptaśnik, *Życie żaków...* dz. cyt., s. 127.

<sup>27</sup> Tamże, s. 123-124. Sam Sokrates przeszedł w Atenach pewien rodzaj otrzęsin. Przybyłego do stolicy Grecji po naukę młodzieńca zaciągnięto do łaźni, po czym poddano go rozmaitym „torturom”, np. smarowano mu twarz nieznanym nam, ale z pewnością nieprzyjemnym specyfikiem. Tamże, s. 117. F. Kiryk, *Nauk przemożnych...* dz. cyt., s. 78. Por. J. Centkowski, *Rzeczypospolite...* dz. cyt., s. 73.

<sup>28</sup> J. Centkowski, *Rzeczypospolite...* dz. cyt., s. 107.

<sup>29</sup> „*Statuta*” *Akademii Lubrańskiego z 1619 r.*, tłum. A. Pawlaczyk, „Kronika Miasta Poznania. Jan Lubrański i jego dzieło”, t. II, Poznań 1999, s. 233.

<sup>30</sup> Tamże, s. 231.

sądem rektorskim stanął wtedy senior Bursy Ubogich (*vel* Bursy Filozofów) Jakub z Iłży, oskarżony o sprowadzenie do swojego mieszkania niejakej Jadwigi, ugoszczenie jej kolacją i przetrzymywanie przez całą noc. Taką postawą senior mimowolnie zachęcał żaków do podobnych zachowań, chociaż oni bardziej wolili odwiedzać domy publiczne niż sprowadzać prostytutki do siebie<sup>31</sup>. Nie tylko z podejrzanymi moralnie osobami utrzymywali żacy kontakty, ale także np. z żeńskim personelem pracującym w kuchni<sup>32</sup>. Gdy chodzi o „sprawy kuchenne”, kolegiackie *Statuta* brały też żaków w obronę, zakazując m.in. rzucania w nich kubkami i kamieniami<sup>33</sup>. Natomiast w kwestii pijaństwa młodzieży uczącej się w dawnej Polsce, na ponad sto lat przed ufundowaniem przez Kazimierza Wielkiego w 1364 r. Akademii Krakowskiej wypowiedział się sam papież Grzegorz IX w liście z 1230 r., nakazując w nim potępić z całą ostrością skandaliczne wybryki nietrzeźwych uczniów ze szkoły katedralnej, do których doszło podczas „wesołej” wycieczki do Tyńca<sup>34</sup>.

Jednakże to studenci Akademii Krakowskiej bywali najczęstszymi gośćmi piwiarni i winiarni, grając w karczmach w kości i karty, w których zresztą wielokrotnie dochodziło do wszczynanych przez nich burd. Prowadzenie takiego życia sprzyjało zapominaniu o nauce. Pewien student o imieniu Maciej, rodem z Piotrkowa, zaniedbał studia dla dającej mu utrzymanie gry w karty i kości, w związku z czym ukarany został przez sąd rektorski grzywną w wysokości jednego florena oraz ostrzeżony, że jeśli nadal nie porzuci hazardu i nie weźmie się za naukę, czekać go będzie dziesięciokrotnie wyższa kara pieniężna<sup>35</sup>. O nauce zapomniał też, a nawet przed nią uciekał inny student Tomasz Plater. Wspomina on m.in.: „W Naumburgu spędziliśmy kilka tygodni. My, żaczki, myszkowaliśmy po mieście, umiemy śpiewać zarabkowali, ja zaś zebrałem, ale żaden z nas nie chodził do szkoły. Gdy się to rozniosło, postanowiono nas wziąć tam przemocą, a nauczyciel zagroził tem samym bachantom naszym. Obecni w mieście Szwajcarzy zawiadomili nas, którego dnia zostaniemy napadnięci. To też przysposobiliśmy na dachu naszego przytuliska spory zasób kamieni, zaś kilku pilnowało drzwi. Nadszedł wreszcie nauczyciel z całą procesją swoich żaczków i bachantów. Ale obrzucony kamieniami cofnąć się musiał”<sup>36</sup>.

Nie zawsze żacy płacili za napitek, stąd właściciel dobrze prosperującej winiarni, znajdującej się w pobliżu Akademii Krakowskiej i burs (przy ul. Wiślniej), niejaki Jan Medyk, chcąc odzyskać od węgierskich studentów pieniądze należne

<sup>31</sup> F. Kiryk, *Nauk przemożnych...* dz. cyt., s. 79.

<sup>32</sup> L. Nowak, *Scholar, student, bakałarz, magister – edukacja w średniowieczu*, [w:] *Czasy katedr – czasy uniwersytetów. [Źródła jedności narodów Europy]*, red. W. Sajdek, Lublin 2005, s. 123.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> F. Kiryk, *Nauk przemożnych...* dz. cyt., s. 69.

<sup>35</sup> Tamże, s. 79.

<sup>36</sup> T. Plater, *Życie wędrownego studenta*, [w:] *Wybór źródeł. Odrodzenie*, red. S. I. Mozdzeń, cz. III, Kielce 1998, s. 107.

za wino, wniósł skargę do rektora oraz umieścił kartki z imionami dłużników na drzwiach najważniejszych, krakowskich kościołów, za co został przez żaków pobity<sup>37</sup>. O wszechobecnym w kręgach studenckich pijaństwie T. Plater pisze: „Latem po wieczery chodziliśmy czasem do szynków zebrać o piwo, a podpici chłopci polscy raczyli nas hojnie, tak że nieraz nie mogłem trafić do szkoły, chociaż była odległa zaledwo o rzut kamieniem. W rezultacie jedzenia było w bród, ale nauki bardzo mało”<sup>38</sup>. Jerzy Centkowski dodaje, że „podchmieleni scholarze popisywali się także znajomością łaciny, nie tylko literackiej, lecz i karczemnej”<sup>39</sup>, dopowiadając, iż „niejeden żak tak bardzo upodobał sobie zaduch gospody, że nie odczuwał potrzeby pojawienia się w sali wykładowej”<sup>40</sup>.

Gdy chodzi o żakowskie burdy, miały one u swego podłoża także narodowościowe i regionalne animozje, stąd polscy i węgierscy studenci wadzili się ze studentami niemieckimi, żacy z Węgier popadali w konflikty z polskimi, a Polacy z innych niż Mazury regionów nie szczędzili złośliwości i drwin studentom mazurskim, kpiąc również z Litwinów i Rusinów<sup>41</sup>. Co do studenckich burd wiemy z akt rektorskich o pewnym żaku, który pod koniec awantury, władając nazbyt „ochoczno” mieczem w cudzym mieszkaniu, zburzył cenny piec kaflowy i zranił gospodynię, pozostali natomiast studenci, mimo iż uzbrojeni, nie odważyli się mu przeciwstawić, lecz rozbiwszy okno ze szkła weneckiego, uciekali przez nie przed wyprowadzonym z równowagi „pobratymcem”. Po tej awanturze student wezwany został przez poszkodowaną gospodynię przed sąd rektorski, na którym zarzucono mu m.in. posiadanie broni (niezwykle groźnej w rękach żaka podczas burd). Mimo iż przepisy uczelniane tego zabraniały, rzeczą honoru było posiadanie broni przez studenta, dlatego nie mając pieniędzy, nie wahał się dla jej kupna zastawić nawet własne ubrania i książki<sup>42</sup>. Zakazywano żakom także, pod karą konfiskaty, noszenia nocą instrumentów muzycznych. Zakaz ten był reakcją na odbywające się w porze nocnej koncerty, które zakłócały sen mieszkańcom miasta. Zabraniano też studentom chodzenia na tańce<sup>43</sup>.

Pisząc o studenckich awanturach lub burdach z udziałem żaków, warto na koniec wspomnieć o pewnym, skandalicznym zdarzeniu z 1549 r. Odbierający jałmużnę uczniowie szkoły parafialnej Wszystkich Świętych w Krakowie, znieważywszy publicznie prostytutkę Julianę, zaatakowani zostali przez uzbrojone sługi kanonika krakowskiego Andrzeja Czarnkowskiego, w efekcie czego wielu malców zraniono a jedno dziecko zasieczono na śmierć. Oburzeni tą sytu-

<sup>37</sup> F. Kiryk, *Nauk przemożnych...* dz. cyt., s. 79. Por. J. Centkowski, *Rzeczypospolite...* dz. cyt., s. 194.

<sup>38</sup> T. Plater, *Życie wędrownego...* dz. cyt., s. 109.

<sup>39</sup> J. Centkowski, *Rzeczypospolite...* dz. cyt., s. 107.

<sup>40</sup> Tamże, s. 107.

<sup>41</sup> F. Kiryk, *Nauk przemożnych...* dz. cyt., s. 69.

<sup>42</sup> Tamże, s. 67. J. Ptaśnik, *Życie żaków...* dz. cyt., s. 49. Żacy mogli posiadać jedynie niewielki nóż, służący do temperowania piór do pisania. Tamże, s. 64. 67.

<sup>43</sup> J. Centkowski, *Rzeczypospolite...* dz. cyt., s. 106.



acją studenci Akademii Krakowskiej udali się z poranionymi dziećmi i zabitym chłopcem pod dom kanonika. Ten, czując się oczyszczonym ze wszelkich zarzutów, zaprzeczył wysłaniu przez siebie sług przeciwko dzieciom. Gdzie indziej mowa jest też o napaści żebrzących żaków, mianowicie w pobliżu krakowskiego ratusza, z kamieniami i garnuszkami na powracającego z Prądnika powozem kanonika Czarnkowskiego. Z pomocą duchownemu pośpieszyli uzbrojeni pachołkowie, którzy, cofając się następnie przed przeważającymi liczebnie żakami, zdolali pochwycić pochodzącego z Warszawy studenta, mimo iż zgodnie z prawem powinni oddać go pod sąd rektorski. Po wyjściu z więzienia student ten stwierdził, że wymuszano na nim zeznania torturami. Nie doczekawszy się sprawiedliwości, na znak protestu i oburzenia krakowscy żacy opuścili Akademię i podwawelski gród 4 czerwca 1549 r., co przedstawił na namalowanym przez siebie w 1892 r. obrazie Jan Matejko (*Wyjście żaków z Krakowa w roku 1549*, Muzeum Narodowe w Krakowie). Orzekli oni też, że Kraków nie jest godny posiadania Akademii i goszczenia studentów w swoich murach, po czym (za kadencji rektora Mikołaja Prokopiadesa z Szadka) wyruszyli w świat, na czele z mistrzem Marcinem Glosą z Wąchocka. Po opuszczeniu Krakowa przez studentów zawieszono zajęcia z powodu ich nieobecności<sup>44</sup>. J. Ptaśnik pisze: „Kiedy bowiem Czarnkowskiego uwolniono od zarzutu, studenci, mimo odradzań biskupa Maciejowskiego i Tarnowskiego hetmana, i wielu innych dygnitarzy, uważając, że *zbrodniami złych uciśniona jest wolność dobrych*, cały ten liczny orszak studentów ze wszystkich burs i szkół parafialnych, nawet owi biedni żacy żebrzący, tłumnie bramą Floriańską opuścili Kraków. Działo się to koło Bożego Ciała, wielka też bieda przycisnęła księży, bo sami musieli sobie usługiwać, wszystko sami załatwiać (...). Oplakiwali oni odejście młodzieży, nie tylko żałując jej, że nie kończy studiów rozpoczętych, ale i z powodu obelgi, jaka ich spotkała. Studenci tymczasem wśród płaczu wszystkich mieszkańców i sami zalewając się łzami, po wysłuchaniu mszy świętej u św. Floriana, z pieśnią na ustach: *Ite in orbem uniwersum* („Rozejdźcie się po świecie całym”) opuścili przedmieścia krakowskie, aby się rozproszyć po szerokim świecie”<sup>45</sup>. O tym natomiast, że żacy bywali niezwykle groźni, niech zaświadczą dwa znane także dzisiaj przysłowia: „Żak, gdy głodny, jak wilk szkodny” i „Bardziej niżli raka, obawiaj się żaka”.

<sup>44</sup> J. Roszko, *Collegium Maius i jego lokatorzy*, Kraków 1983, s. 69-71. F. Kiryk, *Nauk przemożnych...* dz. cyt. s. 69.

<sup>45</sup> J. Ptaśnik, *Życie żaków...* dz. cyt., s. 148, 150.

Ilustracja 1. Jan Matejko, Wyjście zaków z Krakowa w roku 1549, 1892 r. (MN, Kraków).



Ilustracja 2. Żacy krakowscy kwestujący, według obrazu Juliana Maszyńskiego (wycinek z pisma „Kłosy” 376 (1878) nr 1) (MN, Kraków).



Urszula DERNOWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
w Warszawie

---

## Niezależne uczenie się jako element modelu kształcenia usamodzielniającego dziecko

### Słowa kluczowe

*niezależne uczenie się, zadania, stopniowy transfer odpowiedzialności za uczenie się, interakcje dydaktyczne*

### Streszczenie

*Niezależne uczenie się jako element modelu kształcenia usamodzielniającego dziecko.*

Niezależne uczenie się jest zarazem celem i procesem, jest częścią kształcenia zorientowanego na usamodzielnienie poznawcze dziecka, stopniowe przekazywanie mu odpowiedzialności za własne uczenie się i rozwój. To kształcenie, którego istotę stanowi przechodzenie od *nauczyciela jako modelu* dostarczającego uczniowi wzorców myślenia i strategii działania, poprzez *wspólną aktywność*, poprzez *podzielaną przez ucznia i nauczyciela odpowiedzialność za zadanie*, aż do *niezależnego działania ucznia w sytuacjach zadaniowych*, kontrolowania i projektowania przez niego własnego uczenia się. W artykule przedstawiono model kształcenia usamodzielniającego dziecko, wyjaśniono pojęcie niezależnego uczenia się oraz cechy i uwarunkowania tego rodzaju aktywności ucznia w szkole. Tekst zawiera także praktyczne wskazówki dotyczące strategii i technik dydaktycznych służących niezależnemu uczeniu się.

### Key words

independent learning, tasks, gradual release of responsibility, instructional interaction

### Summary

*Independent learning as an element of the gradual release of responsibility model of instruction*

Independent learning is a part of the gradual release of responsibility model of instruction. It means that the cognitive load should slowly but purposefully shift from teacher-as-model, to joint responsibility, and finally to independent practice and application by the learner. Independent learning is both a goal and a process. The goal of the article is to analyse the key features of such instruction, to explain the concept of independent learning, to present its features as well, and conditions influencing this process at school. The article also contains some instructional strategies for effective independent learning tasks.

## Wprowadzenie

Relacja dydaktyczna to nie tylko, siłą rzeczy, relacja asymetryczna, to także relacja implikująca dynamiczny charakter ról odgrywanych przez jej uczestników, zmian w zakresie siły i jakości dominacji eksperta oraz uczącego się. Jeśli zastanowimy się przez chwilę nad swoimi kompetencjami, nad posiadaną wiedzą, a także nad opanowanymi umiejętnościami, wówczas prawdopodobnie okaże się, że to, co „jest nam dostępne”, to co „robimy dobrze”, stało się takie oraz wykonywane jest na takim właśnie poziomie dzięki całej serii naszych poprzednich intencjonalnych działań i poprzez nie. Tymczasem wydaje się, że wciąż jeszcze wielu (zbyt wielu?) nauczycieli widzi siebie przede wszystkim w roli osoby, która „wkłada” pasywnym uczniom wiedzę do głowy, wysyca umysł nowicjusza treściami, wypełnia ten umysł wiedzą. Być może więc wreszcie „trzeba sobie wyraźnie powiedzieć: nie nauczam każdego z osobna i nie nalewam wiedzy do głów, ale organizuję proces uczenia się”<sup>1</sup>.

„*Niezależne uczenie się*” jest zaproponowanym przez autorkę artykułu tłumaczeniem funkcjonującego w literaturze anglojęzycznej terminu *independent learning*. W literaturze tej można także odnaleźć termin *student-centred learning*, który w polskim tłumaczeniu oznacza *uczenie się autonomiczne*. Uczenie się niezależne i uczenie się autonomiczne pozostają w wyraźnej bliskości znaczeniowej. Istnieją jednak pewne przesłanki, które pozwalają odróżnić oba typy uczenia się.

## O uczeniu się, które jest zarazem celem i procesem

*Niezależne uczenie się* jest jednocześnie celem i procesem: jest pewnym sposobem uczenia się oraz zarazem właściwością uczących się<sup>2</sup>. Tego typu uczenie się nie jest po prostu wypełnianiem przez uczniów kart pracy przygotowanych przez nauczyciela, te bowiem jako takie „nie spowodują wzrostu dendrytów”. Zadania, które uczniowie wykonują, winny dostarczać im okazji do wykorzystania tego, czego nauczyli się we wcześniejszych etapach procesu kształcenia<sup>3</sup>. *Niezależne uczenie się* bazuje na znaczących aktywnościach związanych z uczeniem się, umożliwia jednostce przyjęcie na siebie odpowiedzialności za to uczenie się, jest istotą całościowej motywacji poznawczej i rozwoju, przygotowuje uczniów do roli odpowiedzialnych obywateli w zmieniającym się społeczeństwie i w zmieniającym się świecie<sup>4</sup>.

*Uczenie się autonomiczne*, mimo wielu wyraźnych podobieństw, nie może być utożsamione z *uczeniem się niezależnym*. *Uczenie się autonomiczne* to uczenie się, które w literaturze rozumiane jest na trzy sposoby: po pierwsze,

<sup>1</sup> A. Brzezińska, J. Janiszewska-Rain, *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2005, s. 75.

<sup>2</sup> Por. P.C. Candy, *Self-direction for Lifelong Learning*. Jossey-Bass, San Francisco 1991.

<sup>3</sup> D. Fisher, N. Frey, *Better Learning...*, op. cit.

<sup>4</sup> Tamże.

jest to uczenie się utożsamiane z *wyborem* dokonywanym przez ucznia w procesie edukacji<sup>5</sup>, po drugie, to uczenie się jest procesem, w którym uczeń *robi* więcej niż nauczyciel (to synonim uczenia się aktywnego, przeciwstawianego uczeniu się biernemu)<sup>6</sup>, po trzecie wreszcie, istnieje stanowisko definicyjne, którego zwolennicy próbują połączyć dwa pierwsze rozumienia, dodając do tej kompilacji kolejny element, a mianowicie zmianę w sile relacji między uczniem a nauczycielem. Graham Gibbs opisuje to uczenie się jako proces, w którym uczący się jest aktywny; potoczne doświadczenia ucznia są w klasie szkolnej nie tylko cenione, ale i eksploatowane; ważniejsze są proces i kompetencje niż treść, materiał nauczania; kluczowe decyzje dotyczące uczenia się są negocjowane z nauczycielem, ale podejmowane przez ucznia. Decyzje te związane są z koniecznością rozstrzygnięcia: co będzie przedmiotem uczenia się; kiedy i jak będzie on poznawany; jakie efekty ma przynieść proces poznania; jakie kryteria i standardy oceny uznać za właściwe; kto i jak będzie oceniał efekty uczenia się<sup>7</sup>. W latach osiemdziesiątych minionego stulecia Donna Brandes i Paul Ginis w książce *A Guide to Student-Centred Learning* zawarli główne zasady, na których wspiera się to uczenie: uczeń jest całkowicie odpowiedzialny za swoje uczenie się, zaangażowanie i uczestnictwo w tym procesie są niezbędne, związek między uczącymi się jest bardziej symetryczny, promujący rozwój i wzrost kompetencji, nauczyciel jest osobą facylitującą uczenie się ucznia, doświadczenia codzienne ucznia są przydatne w szkolnej edukacji, uczeń w wyniku doświadczeń związanych z uczeniem się inaczej sam siebie postrzega<sup>8</sup>.

*Niezależne uczenie się* w szkole wymaga natomiast konfrontowania ucznia z zadaniami, angażowania go do ich wykonywania. Wymaga jednocześnie wspierania ucznia w dążeniu do coraz dojrzałego, coraz bardziej uświadomionego i obejmującego coraz więcej panowania podmiotu nad procesem uczenia się. Co jednak ciekawe, samodzielne wykonywanie zadań, z pominięciem tych ogniw kształcenia, które pozwolą uczniom opanować podstawową wiedzę, konieczną do tego, by sprostać wymogom tych zadań, nie służy rozwijaniu w uczniach samodzielności, poczucia kontroli nad sytuacją zadaniową i poczucia sprawstwa<sup>9</sup>.

Douglas Fisher i Nancy Frey proponują, by rozważyć następujące definicje uczenia się oraz zastanowić się nad ich implikacjami dla nauczania. Uczenie się to:

<sup>5</sup> P. Burnard, *Carl Rogers and Postmodernism: Challenged in Nursing and Health Sciences*. "Nursing and Health Sciences" vol. 1, 1999.

<sup>6</sup> R.M. Harden, J. Crosby, *The good teacher is more than a lecture – the twelve roles of the teacher*. "Medical Teacher" 22(4), 2000.

<sup>7</sup> Za: G. O'Neill, T. McMahon, *Student-Centred Learning: What Does it Mean for Students and Lecturers?* [w:] *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Red. G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin. AISHE, Dublin 2005.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> D. Fisher, N. Frey, *Better Learning...*, op. cit.

- proces nabywania wiedzy lub umiejętności poprzez badanie, doświadczanie bądź nauczanie;
- doświadczenie, które powoduje względnie trwałe zmiany w zachowaniu;
- zmiana w systemie nerwowym i jego funkcjonowaniu jako konsekwencja doświadczenia;
- poznawczy proces nabywania umiejętności lub wiedzy;
- powiększanie się repertuaru odpowiedzi na bodźce oraz ilościowa i jakościowa zmiana w systemie wiedzy pojęciowej<sup>10</sup>.

Pokonanie dystansu od nowicjusza do eksperta wymaga, zdaniem Fishera i Frey, działań – modelowania, dostarczania i czerpania informacji zwrotnych, wsparcia ze strony rówieśników, wielu ćwiczeń – po to, by z czasem móc rozwijać i pogłębiać kompetencje. Samo mówienie o tym, *jak* zadanie wykonać, to, mimo wszystko, jeszcze za mało, by ów wspomniany dystans pokonać, dlatego w procesie kształcenia szczególnie wartościowe są sytuacje wspólnego z innymi działania, okazje do dzielenia z otoczeniem społecznym wiedzy, umiejętności, postaw<sup>11</sup>.

Model kształcenia, w którym eksponuje się tak zorganizowane środowisko uczenia się, jest określany mianem *Gradual Release of Responsibility*. Jest to zatem kształcenie, którego istotą jest stopniowy transfer odpowiedzialności za poznawanie i jego efekty, stopniowa zmiana pozycji nauczyciela w relacji z uczniem. Ta zmiana – według Nell K. Duke i P. Davida Pearsona – dokonuje się w następujący sposób: od sytuacji, w której cała odpowiedzialność za uczenie się spoczywa na nauczycielu, do stanu, kiedy to cała odpowiedzialność znajduje się po stronie ucznia. Zmiana ta może nastąpić po dniu, tygodniu, miesiącu czy roku kontaktów nowicjusza z ekspertem, byleby nastąpiła<sup>12</sup>. W tego typu kształceniu powoli, ale systematycznie i zdecydowanie, następuje przejście od nauczyciela-jako-modelu, poprzez wspólną odpowiedzialność za zadanie nauczyciela i ucznia, do niezależnych działań i ich projektowania przez uczącego się<sup>13</sup>. Nauczyciel stopniowo wygasza więc swoją aktywność, zmienia jej charakter, po prostu robi coraz mniej po to, by coraz więcej mogli robić uczniowie, którzy – poprzez działania – stają się coraz bardziej kompetentnymi, niezależnymi i samodzielnymi uczącymi się.

Ostatecznym i zarazem najważniejszym celem tak pojmowanego kształcenia jest doprowadzenie do tego, by uczniowie mogli samodzielnie wykorzystywać zdobyte w kontakcie z nauczycielem informacje, idee, treści, umiejętności

<sup>10</sup> D. Fisher, N. Frey, *Better Learning through Structured Teaching. A Framework for the Gradual Release of Responsibility*. ASCD, Alexandria 2008.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> N.K. Duke, P.D. Pearson, *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*, [w:] *What Research has to Say about Reading Instruction*. Red. A. E. Farstrup, S. J. Samuels. International Reading Association, Newark 2002.

<sup>13</sup> D. Fisher, N. Frey, *Better Learning...*, op. cit.

i strategię stosownie do specyfiki określonej sytuacji czy zadania, które mają wykonać. Robert J. Marzano zauważa, że jednym z aspektów pełnego, a zarazem rozumnego podejścia do nauczania jest ustalenie tej części krytycznych dla uczenia się działań, które znajdują się po stronie nauczyciela – praktyki te są związane z konfrontowaniem uczniów z nowymi treściami. Prowadzone na ten temat badania dostarczają wielu interesujących wniosków. Badania Grahama Nuthalla i współpracowników, na które powołuje się Marzano, dotyczyły uczenia się przez uczniów nowych treści z zakresu nauk przyrodniczych i społecznych – zarówno poziomu ich rozumienia przez uczących się, jak i retencji tych treści. Okazało się, że chociaż uczniowie nie różnili się między sobą doświadczeniami związanymi z przyswajaniem tych treści, pamiętali jednak inne terminy i twierdzenia. Jeśli natomiast chodzi o te elementy materiału, które były przez uczniów przywoływane dość powszechnie, należy zauważyć, że uczniowie prezentowali różne poziomy rozumienia tych treści. Różnice te wynikały z typów wybieranych przez uczniów aktywności, ukierunkowanych na opanowanie tych treści oraz ze stopnia ich zaangażowania w kluczowe doświadczenia związane z uczeniem się. Jednym z ważniejszych wniosków, jakie sformułowano na podstawie analizy zgromadzonego materiału badawczego jest więc przekonanie, że te kluczowe dla uczenia się doświadczenia, praktyki istotne dla zrozumienia nowych treści powinny być zidentyfikowane przez nauczyciela i przez niego uwydatnione w kontakcie z uczniem<sup>14</sup>.

Analiza zadania jest procesem, w trakcie którego dochodzi zarówno do ustalenia i wyartykułowania rodzaju uczenia się, jaki jest w danej sytuacji zadaniowej oczekiwany od uczniów, jak i określenia stopnia gotowości uczniów do jego podjęcia. Istnieje stanowisko, którego zwolennicy rekomendują rozwijanie analiz zadania przez nauczyciela z kilku powodów: ustalenia celów kształcenia; definiowania i opisanie w szczegółach zadań, które uczeń będzie wykonywał; określenia rodzaju wiedzy (deklaratywna, kontekstowa czy proceduralna), która charakteryzuje pracę lub zadanie; wyboru efektów uczenia się; zhierarchizowania i sekwencjonowania zadań; określenia działań i strategii dydaktycznych, które będą sprzyjać uczeniu się; wyboru właściwych środków i środowiska uczenia się; skonstruowania zasad ewaluacji wykonania i oceny osiągnięć. Proces analizy zadania obejmuje pięć wyraźnych etapów:

- klasyfikację zadań zgodnie z efektami uczenia się;
- określenie zadań lub stworzenie listy zadań;
- selekcję zadań – nadanie niektórym zadaniom priorytetowego znaczenia lub wybór tych, które są bardziej wykonalne czy odpowiednie, jeśli kształcenie wymaga pewnej liczby różnych zadań;

---

<sup>14</sup> R.J. Marzano, *The Art. and Science of Teaching. A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. ASCD, Alexandria 2007.

- dekompozycja zadań – identyfikowanie i opisywanie ich elementów, wymogów i celów;
- sekwencjonowanie zadań – określenie momentów, w których nauczanie winno się pojawić po to, by wspierać uczenie się<sup>15</sup>.

*Niezależne uczenie się* jest wkomponowane w proces kształcenia usamodzielniającego dziecko, jest integralną jego częścią, i chociaż – podobnie jak uczenie się autonomiczne – wymaga ono od ucznia aktywności oraz samodzielności w działaniu, przyjęcia za to działanie odpowiedzialności, w trakcie uczenia się działa on jednak na materiale dostarczanym mu przez nauczyciela, który najpierw analizuje zadania, odpowiednio je organizuje i dopiero wtedy uczeń „lokuje się” w sytuacji zadaniowej, przygotowanej przez nauczyciela. Treść tych zadań, o czym warto raz jeszcze wspomnieć eksponując subtelne wprowadzie, ale jednak zauważalne różnice między tymi dwoma rodzajami uczenia się, zakotwiczona jest w treściach, z którymi uczeń konfrontowany był we wcześniejszych fazach kształcenia, w toku specyficznych interakcji zarówno z nauczycielem, jak i z rówieśnikami.

### **Kiedy *niezależne uczenie się* w szkole ma sens?**

*Niezależne uczenie się* to rodzaj uczenia się wpisane w kształcenie usamodzielniające dziecko. Wciąż jednak w procesie edukacji szkolnej za mało jest sytuacji, w których odpowiedzialność za uczenie się byłaby przekazywana uczniom przez osoby bardziej kompetentne (nauczycieli, rówieśników, rodziców). Szkoły i klasy szkolne rzadko wykorzystują taki model nauczania-uczenia się, w którym nauczyciel organizuje sytuacje uczenia się, jednocześnie to uczenie się – na różne sposoby – wspierając<sup>16</sup>. Ważna jest w tym procesie obecność nauczyciela i pozycja, jaką zajmuje w relacji z uczniem, to, jak przygotowuje go mentalnie, poznawczo i emocjonalnie do kontaktu z nową treścią, z nowym materiałem.

Dość znany jest taki model nauczycielskiego działania w klasie szkolnej: modelowanie – samodzielne wykonywanie przez uczniów zadań. Wyobraźmy sobie na przykład, że nauczyciel demonstruje uczniom, jak rozwiązać matematyczny problem, po czym natychmiast prosi uczniów o wykonanie podobnych zadań w podręczniku, albo też czyta głośno tekst, po czym prosi uczniów o wypełnienie zadań sprawdzających rozumienie przeczytanego tekstu. W obu tych przypadkach, i w przypadkach im podobnych, nauczyciel blokuje rozwój uczniowskiego rozumienia materiału, które możliwe jest poprzez zorientowane na cząstkowe cele interakcje, bez których uczeń nie jest w stanie uchwycić sensu materiału i wykonywanych na nim operacji<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> D. Fisher, N. Frey, *Guided Instruction*. ASCD, Alexandria 2010.

<sup>16</sup> zob. U. Dernowska: *Scaffolding w procesie dydaktycznym. Między dydaktyką pamięci a dydaktyką myślenia – bliżej dydaktyki myślenia*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 2 (212).

<sup>17</sup> D. Fisher, N. Frey. *Better Learning...*, op. cit.



Okazuje się jednak, że nie ten model działań dydaktycznych jest najbardziej niepokojący czy wręcz niebezpieczny dla rozwoju poznawczej aktywności uczniów. W niektórych klasach szkolnych bowiem uczniowie, dzień po dniu, „uczą się niezależnie”, bez jakiegokolwiek ingerencji nauczyciela w ten proces. Nauczyciele, na przykład, wyznaczają do przeczytania strony z podręcznika, a następnie żądają od uczniów, by ci odpowiadali na pytania umieszczone w książce, albo – inni już nauczyciele – spędzają godziny przy kserokopiarence „produkując” bez końca pakiety kart pracy do samodzielnego uzupełniania przez uczniów. Niewiele nauczania jest w tych klasach, niewiele asymetrycznych interakcji eksperta i nowicjusza. To raczej praca polegająca na „wyznaczaniu” i „polecaniu”. Takie działania powinny zawstydzać nauczycieli. Są, co oczywiste, w szkole takie dni, kiedy uczniowie spędzają większość czasu tak właśnie działając – robią projekty, piszą eseje czy wypełniają karty pracy. Jednakże, ten typ działań nie pojawia się codziennie i nie jest jedynym czy nawet dominującym doświadczeniem uczniów, a jeśli już się pojawia, jest wpisany w szerszy kontekst działań, jest związany z kształceniem, a ściślej mówiąc, jest ostatnim jego etapem, bazującym na wcześniejszych doświadczeniach ucznia z materiałem nauczania, zdobytych najpierw pod kierunkiem nauczyciela, potem pod jego przewodnictwem, a następnie w toku pracy nad materiałem prowadzonej wspólnie z rówieśnikami<sup>18</sup>.

W dyskusji na temat niezależnego uczenia się, samodzielnej pracy ucznia i jej sensu, należy zatem być ostrożnym – nie zawsze bowiem to, co uczeń robi bez asysty czy udziału nauczyciela bądź rówieśników, jest wyrazem jego kompetencji i samodzielności w procesie poznania, nie zawsze jest to też z pożytkiem dla samego ucznia, jego rozwoju i sposobów myślenia o istocie uczenia się.

### **Charakterystyka modelu kształcenia usamodzielniającego dziecko**

W dyskursie na temat sformalizowanego kształcenia coraz silniejsze są głosy, że w szkole nie potrzeba więcej *receptowego nauczania*, ale raczej więcej *precyzji w nauczaniu*. Precyzyjne nauczanie wymaga natomiast, by nauczyciele dobrze znali swoich uczniów oraz zakres nauczanych treści, po to, by móc regularnie oceniać uczniowskie rozumienie tych treści, a także po to, by móc organizować proces kształcenia, to znaczy w taki sposób planować lekcje, by w ich trakcie możliwy był stopniowy transfer odpowiedzialności za uczenie się.

Model kształcenia, którego istotę stanowi właśnie *stopniowy transfer odpowiedzialności*, nie jest „skrytem”, swego rodzaju segmentem działań, których rutynowe, bezrefleksyjne wykonanie gwarantuje nauczycielowi efektywne nauczanie, a uczniowi sukces w uczeniu się. To coś znacznie więcej, niż schemat określonych zabiegów, który nauczyciel opanował i którym się posługuje. To raczej model, który pomaga nauczycielom zwiększać precyzję w nauczaniu, organizować środowisko, w którym dopiero pojawi się uczenie.

<sup>18</sup> Tamże.

By dokładniej zilustrować istotę tego rodzaju kształcenia, warto odwołać się do pewnej historii, którą przedstawiają Fisher i Frey. Autorzy ci piszą, że nauczając, przez dekady czerpali z modelu tego kształcenia, ale dopiero to, co przydarzyło się im wtedy, kiedy udali się do Las Vegas na konferencję, pozwoliło im w pełni zrozumieć jego istotę. Fisher był wówczas posiadaczem telefonu komórkowego „starego typu” – aparat nie robił zdjęć, za jego pomocą nie można też było uzyskać dostępu do poczty. Telefon uległ jednak uszkodzeniu, a ponieważ jego posiadacz nie był w stanie obyć się bez „komórki”, postanowiono udać się do sklepu po zakup nowego aparatu. Sprzedawca zaproponował nowoczesny model z wieloma funkcjami, a gdy Fisher wreszcie zgodził się na jego zakup – początkowo uważał bowiem, że wszystkie opcje, w jakie ów model jest wyposażony, są mu zupełnie zbędne – sprzedawca zademonstrował pełen wachlarz jego działań. Mimo tej prezentacji, kiedy po powrocie do hotelu telefon zadzwonił, Fisher nie wiedział, co zrobić. Sfrustrowany zdecydował się powrócić do sklepu, ale rozpoczynając rozmowę ze sprzedawcą nie wspomniał o swoim problemie, stwierdził natomiast, że telefon chyba jest zepsuty. Sprzedawca zajął się telefonem, nie angażując do działań swojego klienta. Cała ta sytuacja sprawiła, że dopiero wtedy Fisher zrozumiał, jak wiele razy modelował przed uczniami rozumienie zadania bez pełnego ich z nim skonfrontowania i jak często poprzestawał na tym, mimo że ci mieli z zadaniem trudności. „Takie podejście – konkludują Fisher i Frey – jest gwałtem zadaniem kształceniu sprzyjającemu stopniowemu transferowi odpowiedzialności od eksperta do nowicjusza. To, czego potrzebuje uczący się wtedy, kiedy doświadcza trudności, to przewodnictwo nauczyciela, a nie dalsze modelowanie. Sfrustrowani uczniowie wiedzą przecież, że ich nauczyciel może wykonać zadanie; nauczyciel demonstrował to przecież wielokrotnie<sup>19</sup>. To, czego potrzebują uczący się, to umożliwienie im wykonania kolejnego kroku na drodze do kompetencji, a ów krok jest możliwy, gdy ćwiczą pod przewodnictwem nauczyciela i doświadczają jego wsparcia, bez tych etapów sukces w uczeniu się trudno osiągnąć.

Kształcenie zorientowane na stopniowe przekazywanie uczniom odpowiedzialności za uczenie się wymaga zaplanowania i przygotowania. W procesie tym pojawiają się następujące ogniwa:

- koncentracja na materiale (*focus lesson*) to faza, w której nauczyciel skupia uwagę uczniów by przedstawić im pojęcia, umiejętności bądź strategie, których będą się uczyć;
- *guided instruction*, czyli uczenie się pod przewodnictwem nauczyciela;
- uczenie się we współpracy;
- uczenie się niezależne poprzez wykonywanie zadań.

Powróćmy jeszcze na chwilę do sklepu – Fisher nie potrzebował „koncentracji na materiale”, a więc kolejnej opowieści sprzedawcy o zaletach i możli-

<sup>19</sup> Tamże, s. 14-15.

wościach właśnie zakupionego telefonu. Potrzebował natomiast *uczenia się pod przewodnictwem* sprzedawcy jako bardziej kompetentnej osoby. „Czy mogę trzymać telefon wtedy, kiedy będzie pan pokazywał jak działa?” – zapytał więc sprzedawcę i choć ten był nieco zaskoczony tego typu prośbą, zgodził się, po czym prowadził klienta, przewodził mu, podpowiadał, pytał, udzielał wskazówek dotyczących posługiwania się telefonem<sup>20</sup>. Oczywiście, kombinacja „koncentracji na materiale” i epizod uczenia się pod przewodnictwem bardziej kompetentnej osoby nie oznacza jeszcze, że Fisher będzie w stanie samodzielnie, bez czyjejkolwiek ingerencji, posługiwać się nową technologią. Potrzeba możliwości ćwiczenia bez nauczyciela (tu: bez sprzedawcy) dostarczającego wskazówek. Choć nie wszystko było jasne, a ponowna wizyta w sklepie wydawała się już nazbyt krępująca, Fisher i Frey, działając razem, wspólnie rozwiązując pojawiające się problemy, ćwicząc korzystanie z wszelkich możliwych funkcji telefonu, z czasem wdrożyli nową technologię w swoje życie<sup>21</sup>.

W kształceniu usamodzielniającym ucznia „koncentracja na materiale”, a więc pierwszy etap w tym procesie, należy do wspomnianej wcześniej fazy „modelowania”. Aby lekcja była skuteczna, to znaczy, by w jej trakcie nastąpiła zmiana w pozycjach ucznia i nauczyciela, nauczyciele muszą jasno wyartykułować cel kształcenia oraz w relacji z uczniami modelować własne myślenie, umożliwić im podążanie za rozumowaniem nauczyciela, czynić to myślenie dostępnym uczącym się tak, by ci mogli mieć w nie wgląd. Cel kształcenia jest jasnym, ogólnym twierdzeniem na temat tego, co uczący się mają osiągnąć, a więc musi być też osiągalny w wyniku kształcenia i musi wiązać się z aktualnie dostrzeganym oraz analizowanym problemem. Ta faza kształcenia – co istotne – nie jest przeznaczona na zadawanie uczniom pytań, sprawdzanie ich wiedzy, bądź określanie obszarów niewiedzy. Nauczyciel powinien skoncentrować się na prezentacji własnego myślenia. Uczniowie potrzebują takiej prezentacji – pewnego wzoru, przykładu, *jak* myśleć. To nie jest też czas na proste referowanie uczniom zagadnień, chodzi raczej o *wyjaśnianie* uczniom poznawczych i metapoznawczych procesów, które przecież nie są dostępne bezpośrednio obserwacji i wymagają zabiegów umożliwiających ich uwidocznienie. Organizowanie lekcji to nie tylko precyzyjne wyrażenie celów, ale także dostarczenie uczniom informacji na temat sposobów, w jakie na przykład kompetentny czytelnik, pisarz czy myśliciel przetwarza informacje. Najczęściej jest to robione poprzez *głośne myślenie*, za pomocą którego nauczyciel modeluje typ myślenia pożądanego do rozwiązywania określonego rodzaju problemów, rozumienia poleceń, rozumienia tekstu i tym podobne. To ogniwo procesu kształcenia znajduje się w sferze pełnej kontroli i odpowiedzialności nauczyciela, który wchodzi w relacje frontalnie, w kontakt z całą klasą, by wyraźnie zakomunikować cel

---

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> Tamże.

oraz upewnić się, że dostarczył uczniom wzorca, modelu działania, którym ci będą się następnie posługiwać. Ten etap lekcji trwa około 15 minut<sup>22</sup>. Informacje, z którymi na tym etapie konfrontuje uczniów nauczyciel, mogą być zorganizowane na różne sposoby. O ile ta faza zasadniczo zorientowana jest na dostarczanie okazji do uchwycenia informacji, zrozumienia eksponowanych treści, o tyle kolejny etap powinien dostarczyć uczniom okazji do ich krytycznej analizy, jest to także pierwszy krok ucznia na drodze do samodzielnego operowania informacją, przekształcania jej stosownie do wymogów sytuacji zadaniowej, wykorzystywania treści i strategii gospodarowania informacjami<sup>23</sup>.

*Guided instruction*, bo o tym etapie mowa, to kolejna faza w analizowanym kształceniu, która pojawia się wtedy, kiedy nauczyciel konfrontuje się z potrzebami grup tworzonych przez uczniów. *Guided instruction* to specyficzna postać nauczania-uczenia się, która pojawia się pomiędzy nauczycielem a małymi, intencjonalnie tworzonymi grupami. Grupy te są tworzone na podstawie uczniowskich osiągnięć kształtujących nauczycielskie oceny. Kluczem do kształcenia pod przewodnictwem jest wrażliwość dydaktyczna nauczyciela, rzetelna ocena osiągnięć uczniów oraz planowanie, bowiem to nie przypadkowe grupy uczniów spotykają się ze spontanicznie działającym nauczycielem, ale grupy składające się z uczniów dzielących wspólne potrzeby i zapotrzebowanie na wsparcie, które nauczyciel może ukierunkować i zaspokoić. Interakcje, które nauczyciel nawiązuje z uczniami w klasie szkolnej, to idealna okazja do różnicowania. Nauczyciele mogą różnicować treść, proces, efekt. Małe grupy pozwalają nauczycielom na różnicowanie materiałów, których używają, poziomu podpowiedzi i pytań, a także oczekiwań i ich wyników. Oczywiście, epizody takiego kształcenia to za mało, by uczniowie nagle rozwinęli wiedzę przedmiotową czy opanowali brakujące umiejętności, ale cała seria tego typu zabiegów już na to pozwala. Nauczyciele, poprzez odpowiednio dobrane wskazówki, podpowiedzi, pytania, niewątpliwie przyczyniają się do znaczącej poprawy myślenia uczniów. Nie można jednak zapominać, że przyczynkiem do tego typu współdziałania nauczyciela i uczniów są wysokie względem uczniów oczekiwania, wyzwanie wraz ze wsparciem koniecznym do jego podjęcia i sprostania oczekiwaniom<sup>24</sup>. O ile we wcześniejszej fazie pozycja nauczyciela była wyraźnie dominująca, o tyle na tym etapie ulega ona dynamicznym przemianom, których istotę Margaret Monney opisuje w ten sposób: „do/dla”, „z”, „obok/przy”<sup>25</sup>. Początkowo bowiem nauczyciel kierował *do* ucznia swoje głośne myślenie, by umożliwić mu wgląd we własne procesy poznawcze. Następnie pracował z uczniem jako jego przewodnik w drodze do wiedzy

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> R. Marzano, *The Art...*, op.cit.

<sup>24</sup> D. Fisher, N. Frey, *Guided Instruction*, op. cit.

<sup>25</sup> M. Mooney: *Developing life-long readers*. Learning Media, Wellington 1988.

i umiejętności, by wreszcie zająć miejsce *obok* ucznia, który poznając staje się coraz bardziej niezależny. Ta faza kształcenia to swoiste ogniwo łączące modelowanie i samodzielne wykonywanie zadań. „Celem uczenia się pod przewodnictwem jest precyzja nauczania, która ostatecznie zwiększa tempo uczenia się, ponieważ uczniowie nie muszą znowu uczyć się tego, co już wiedzą bądź próbować samodzielnie wypełnić luki. Sztuka i rzemiosło nauczania łączą się i przenikają w tej fazie, kiedy to nauczyciel reaguje na niuanse w rozumieniu przedstawiane przez każdego ucznia”<sup>26</sup>.

Uczenie się we współpracy jest tym ogniwem analizowanego kształcenia, które w szkole często jest zaniedbywane, a jeśli już się pojawia, jest raczej czymś w rodzaju szczególnego wydarzenia, a nie zwykłą rutyną kształcenia<sup>27</sup>. Fisher i Frey, charakteryzując tę fazę lekcji, zauważają, że specyfika ujętego w ten model kształcenia uczenia się we współpracy polega na oczekiwaniu czy wymaganiu „niezależnych produktów ze współpracy grupy. To podejście różni się od wielu sytuacji uczenia się w grupach, kiedy to jeden wytwór jest produkowany. W tego rodzaju sytuacjach nauczyciele często stwierdzają, że całą pracę wykonał jeden uczeń, podczas gdy inni rozmawiali. Kiedy natomiast uczenie się we współpracy przebiega właściwie, [...], wówczas w tej fazie kształcenia uczniowie konsolidują myślenie i rozumienie. Negocjowanie z rówieśnikami, dyskutowanie pomysłów i selekcjonowanie informacji, angażowanie się w dociekania z innymi wymagają od uczniów wykorzystania wiedzy i umiejętności opanowanych we wcześniejszych etapach. Co istotne, uczenie się we współpracy nie jest czasem na przedstawianie uczniom nowych informacji. Jest to raczej czas dany uczniom na zastosowanie informacji w nowych sytuacjach lub angażowanie do spiralnego przeglądu wcześniejszej wiedzy”<sup>28</sup>.

*Uczenie się niezależne poprzez wykonywanie zadań* to ostatni etap w tym procesie, którego zasadniczym celem jest wykreowanie uczących się, którzy nie są zależni od innej osoby jako źródła informacji czy idei, stąd konieczność ćwiczenia się w niezależnym wypełnianiu zadań. Podobnie jak w przypadku uczenia się we współpracy, uczniowie nie powinni być proszeni o wykonywanie nieznanych zadań – zadań, do których nie mają żadnych instrukcji – samodzielnie. Zadania powinny wymagać indywidualnej aplikacji wiedzy wcześniej nauczanej. Te zadania powinny dostarczać uczniom okazji do użycia wiedzy w sposób produktywny.

Problematyka artykułu dotyczy uczenia się ucznia pojawiającego się na tym etapie kształcenia. Poprzednie fazy wiedzą ucznia do samodzielności, on

<sup>26</sup> D. Fisher, N. Frey: *Better Learning...*, op. cit., s. 61.

<sup>27</sup> zob. U. Dernowska: *Uczenie się we współpracy z perspektywy konstruktywizmu*. „Ruch Pedagogiczny” nr 1-2, 2011.

<sup>28</sup> D. Fisher, N. Frey: *Better Learning...*, op. cit., s. 7.

jest do tego przygotowany, stopniowo – poprzez pracę z nauczycielem oraz rówieśnikami – dąży do osiągnięcia niezależności w procesie poznawania. Tak ustrukturyzowane jest to kształcenie. Fisher i Frey wyrażają przekonanie, że wszystkie cztery elementy konstytuujące to nauczanie-uczenie się są konieczne, by uczniowie mogli osiągnąć sukces w nauce. Pominięcie jednej fazy bądź większej liczby etapów nie doprowadzi do głębokiego uczenia się, krytycznego i kreatywnego myślenia czy umiejętności konstruowania strategii właściwej z punktu widzenia rodzaju problemu. Zamiast tego będziemy wzmacniać i promować uczniów, którzy dążą do zapamiętywania faktów na potrzeby testów, a nie uczniów uczących się przez całe życie, którzy stają się w swoim myśleniu krytyczni i niezależni<sup>29</sup>.

**Niezależne uczenie się** poprzez rozwiązywanie zadań. Kilka wskazówek praktycznych

Zacznijmy od wyjścia poza proste, a także błędne, skojarzenia związane z istotą niezależnego uczenia się w trakcie wykonywania zadań: to, że uczniowie samodzielnie wypełniają karty pracy nie oznacza jeszcze, że mamy do czynienia z niezależnym uczeniem się. Wiele kart trudno uznać za interesujące i atrakcyjne dla uczniów, co więcej, wymagają one często ćwiczenia tych umiejętności, które uczniowie już opanowali, a wypełnianie przez nich „pustych miejsc” raczej zorientowane jest na „wynik”, a nie na „proces” dochodzenia do wiedzy. Często uczniowie nie wiedzą także, jaki jest cel ich działań, tak bardzo bowiem odczuwalny jest brak związku między treściami i strategiami działania na nich a zadaniami, które zawierają karty pracy. Jeśli jednak mają one służyć niezależnemu uczeniu się uczniów, nauczyciel – na etapie ich planowania – powinien zadać sobie trzy pytania:

- czy ich cel wymaga od ucznia podjęcia działalności badawczej?
- czy wymagają one efektywnego i wydajnego posługiwania się znaczeniami, by ów cel urzeczywistnić?
- w jaki sposób i w którym momencie lekcji mogą być one użyte najlepiej<sup>30</sup>.

Kolejne proste, zbyt proste, skojarzenie związane z niezależnym uczeniem się ucznia dzięki okazji do rozwiązywania zadań, dotyczy odtwarzania z pamięci przyswojonych treści. Rutynowe zapamiętywanie izolowanych faktów niszczy myślenie pojęciowe, nie pozwala uczniowi uchwycić znaczenia poszczególnych elementów materiału<sup>31</sup>. Zapamiętywanie faktów z jakiegokolwiek dziedziny wiedzy nie jest bowiem tak istotne, jak nauczanie uczniów ich

<sup>29</sup> D. Kuhn, *Education for Thinking*. Harvard University Press, Cambridge 2008.

<sup>30</sup> A.R. H. Pincus, *What's a teacher to do? Navigating the worksheet curriculum*. "The Reading Teacher" vol. 59, 2005.

<sup>31</sup> zob. U. Dernowska, *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.

wyjaśniania, oceniania, porównywania, czynienia podstawą dalszego rozumowania, wyprowadzania z nich nowych idei. Zadania, które uczeń podejmuje – jeśli mają rzeczywiście służyć jego niezależnemu uczeniu się – muszą wymagać od niego stosowania informacji, działania na wiedzy, a nie bezmyślnego ich powtarzania<sup>32</sup>.

Inne jeszcze uproszczenie, którym często posługujemy się myśląc o niezależnym uczeniu się, odzwierciedlone jest w przekonaniu, że to uczenie się wymaga ciszy i w ciszy jedynie może przebiegać. Chociaż istotnie wymaga ono specyficznej aktywności jednostki, nie wymaga jednak pracy w pojedynkę<sup>33</sup>.

Jak więc organizować niezależne uczenie się ucznia? Jakie zadania, wyłonione w procesie analizy zadań, temu uczeniu się służą? Fisher i Frey charakteryzują kilka strategii dydaktycznych, które mogą być stosowane przez nauczycieli w procesie kształcenia po to, by to kształcenie zyskało cechy kształcenia zorientowanego na wyemancypowanie ucznia spod intelektualnego prymatu nauczyciela, trzeba bowiem pamiętać, że uczenie się ma sens wtedy, kiedy umysł ucznia nie tyle jest magazynem idei, ile „miejscem” jej rekonstruowania, operowania nią, działania na niej. Fisher i Frey proponują więc następujące strategie nauczania:

- centra niezależnego uczenia się (*independent learning centers*);
- podtrzymywanie cichego czytania i niezależne czytanie (*sustained silent reading and independent reading*);
- pisanie służące uczeniu się (*writing to learn*);
- dyskutowanie (*conferring*)<sup>34</sup>.

„Centrum niezależnego uczenia się” to w klasie szkolnej przestrzeń, w której znajdują się różnego typu zasoby informacji, które uczeń może włączać do swoich niezależnych projektów. Te centra umożliwiają uczniom korzystanie z umiejętności czytania, pisania, badania oraz koncentrację na tych zagadnieniach, które ich interesują. Zagadnienia te są zorganizowane z uwzględnieniem standardów, jakim podporządkowane są materiały wykorzystywane do tego rodzaju uczenia się. Ta strategia, co warto jest podkreślić, dostarcza uczniom autentycznej i wyjątkowej okazji do korzystania z umiejętności pisania oraz czytania. Centra niezależnego uczenia się mogą być wykorzystywane zarówno w pracy z uczniami młodszymi, jak i z uczniami z klas wyższych. Na przykład uczniowie starsi na zajęciach wychowania fizycznego mogą zostać zaangażowani do rozwijania indywidualnych planów ćwiczeń. Nauczyciel dostarcza do centrum niezależnego uczenia się bogate i różnorodne materiały (książki i czasopisma poświęcone fitnessowi, dotyczące diety oraz te na temat zdrowia

<sup>32</sup> R. Diaz-Lefebvre, *Multiple Intelligences, Learning for Understanding, and Creative Assessment: Some Pieces to the Puzzle of Learning*. “Teachers College Record” 106, 2004.

<sup>33</sup> D. Fisher, N. Frey, *Better Learning...*, op. cit.

<sup>34</sup> Tamże.

i sprawności fizycznej), by uczniowie mogli z nich korzystać. Dodatkowo są też źródła dotyczące wysokiego ciśnienia krwi i jego skutków, chorób serca, stanu uzębienia i higieny jamy ustnej, bólów mięśniowych jako konsekwencji ćwiczeń i możliwości przeciwdziałania im – zasobów tych uczniowie mogą potrzebować do rozwijania i implementacji opracowanych przez siebie planów utrzymania dobrej kondycji psychofizycznej. Oczywiście, ten etap jest częścią większej całości – wcześniej bowiem trener czy nauczyciel, poprzez koncentrację na materiale, uczenie się pod przewodnictwem, uczenie się we współpracy, przygotował mentalnie uczniów do tej fazy kształcenia, w której znajdują się obecnie, a która wymaga spersonalizowania informacji pojawiających się wcześniej i podjęcia indywidualnych decyzji związanych z ich użyciem. To jednocześnie etap stawiania przez uczniów pytań dotyczących poznanych zagadnień, penetracji treści oraz wyłonienia nowych obszarów niewiedzy i ukierunkowania dalszych działań zmierzających do ich wypełnienia informacjami.

Nauczyciele, zwłaszcza ci związani z edukacją wczesnoszkolną, ale nie tylko, wiele uwagi w procesie kształcenia poświęcają umiejętności czytania, wierząc, że stanie się ona dla większości uczniów całozyciowym nawykiem. Umiejętność ta – jakże istotna przecież dla całej edukacji człowieka – musi być praktykowana. Podtrzymywanie cichego czytania i niezależne czytanie to dwie strategie dydaktyczne temu praktykowaniu sprzyjające. Pierwsza z nich zakotwiczona jest w przekonaniu, że uczniowie muszą także w kształtowaniu i rozwijaniu tej umiejętności doświadczyć stopniowego transferu odpowiedzialności. O efektywności tej strategii decyduje kilka czynników: dostęp (odpowiedzialnością szkoły i nauczyciela jest udostępnienie dziecku materiałów do czytania, co wymaga czegoś więcej, niż tylko powiedzenie dzieciom, że mają przynieść ze sobą *coś* do czytania), atrakcyjność tych materiałów dla ucznia, środowisko (chodzi o zapewnienie dzieciom komfortu psychicznego w trakcie czytania, a dla tych uczniów, którym trudno jest czytać w ciszy, tworzenie możliwości wkomponowania tej czynności w interakcje społeczne), zachęcanie (obejmujące modelowanie, dyskusowanie, wspieranie i angażowanie), trening nauczycieli (jest on potrzebny do tego, by nauczyciele wiedzieli, jak korzystać z tej strategii, jak organizować zajęcia, by mogli też wymieniać się spostrzeżeniami, uwagami, refleksjami formułowanymi na podstawie własnych doświadczeń), działania uzupełniające (pozwalające uczniom na wyrażenie ekscytacji już przeczytanymi książkami, dzielenie się czytelniczymi doświadczeniami, a jednocześnie budujące dalszą motywację do ich zdobywania), zarządzanie czasem. Niezależne czytanie natomiast odzwierciedla zachowania czytelnicze związane z poszukiwaniem konkretnych już informacji. Ta strategia służy także – co oczywiste – budowaniu wiedzy ogólnej o świecie i rozwojowi słownictwa ucznia. Przedmiotem zainteresowania są tym razem jednak książki wybrane ze względu na swoją problematykę (dotyczy ona np. ludzkiego DNA, przyczyn II wojny światowej, chorób zakaźnych itp.).



Fisher i Frey charakteryzują też inną strategię, której nazwę można przetłumaczyć na język polski jako „pisanie po to, by się uczyć”. Pisanie umożliwia jednostce monitorowanie własnego myślenia, myślenia niezależnego. „Pisanie po to, by się uczyć” jest więc doskonałą strategią i doskonałym zadaniem podporządkowanym niezależnemu uczeniu się. Pisanie po to, by czegoś się uczyć, ma inny charakter od tego, którym posługujemy się po to, by coś komuś zakomunikować. To pisanie zorientowane na inny cel – uporządkowanie i przedstawienie doświadczeń związanych z poszukiwaniem i próbą zrozumienia rzeczywistości. Język, którym uczeń posługuje się pisząc, jest zarazem unikalnym sposobem poznawania poznania (metapoznania), a także narzędziem odkrywania, dzielenia sensów i znaczeń, docierania do nich. Jak organizować uczenie się, w którym dominującą czynnością ma być pisanie? Fisher i Frey udzielają odpowiedzi na to pytanie formułując szereg wskazówek. Nauczyciel w klasie szkolnej może prowokować ucznia do podejmowania zadań, w których pisanie jest po to, by uczyć się, sięgając po następujące techniki dydaktyczne:

- „wejściowe polecenia” (*entry slips*) – to swego rodzaju podpowiedź, którą nauczyciel umieszcza na tablicy po to, by uczniowie reagowali na nią po wejściu do klasy. Na przykład młodsi uczniowie mogą być zachęceni do opisanie, w najmniejszych szczegółach, jak przebiegała czyjaś podróż do szkoły takim czy innym środkiem lokomocji.
- „wczorajsze wiadomości” – te działania mają doprowadzić do streszczenia i uporządkowania informacji na dany temat. Wyobraźmy sobie na przykład, że uczniowie wcześniej czytali o życiu owadów, ich cyklu rozwojowym i teraz są oni proszeni przez nauczyciela o zredagowanie „wczorajszej wiadomości”, której tytuł brzmi „mój cykl życiowy jest ukończony”.
- „kryształową kulę” – tą z kolei techniką posługuje się nauczyciel po to, by wydobyć od uczniów twierdzenia dotyczące przyszłych stanów rzeczy. Na przykład w trakcie eksperymentu chemicznego nauczyciel może zastosować tę technikę prosząc, by uczniowie zastanowili się i napisali, co stanie się wówczas, kiedy do przeprowadzonej reakcji dodany zostanie określony czynnik.
- „wyjściowe polecenia” – to wskazówki nauczyciela pojawiające się i wymagające wypełnienia zanim uczniowie opuszczą klasę. Nauczyciel – na przykład – tuż przed wyjściem uczniów z lekcji historii prosi, by zastanowili się i na następną lekcję przygotowali wypowiedź pisemną rozpoczynającą się od stwierdzenia: „najlepsze, czego dziś się dowiedziałem, to...” wraz z uzasadnieniem dokonanego wyboru.
- „RAFT” – to technika, której nazwa jest akronimem. Zanim wyjątna zostanie geneza tej nazwy, warto dodać, że RAFT jest techniką „najbardziej elastyczną”, a więc – jak to określają Fisher i Frey – zapewniającą uczniowi największą bodaj swobodę i autonomię pisania.

Nazwa powstała od angielskich słów, oznaczających jednocześnie kolejne obszary koncentracji ucznia podejmującego to działanie:

- **Role** – uczeń musi odpowiedzieć sobie na pytanie: *kim* jestem pisząc?;
- **Audience** – uczeń musi uprzytomnić sobie *do kogo* pisze, *kto* jest adresatem tego tekstu?
- **Format** – wymagany jest też namysł nad *formą*, jaką wypowiedź pisemna przybierze oraz podjęcie stosownych decyzji związanych ze strukturą przygotowywanego tekstu;
- **Topic** – czyli *temat*, a więc uczeń odpowiada sobie na pytanie *o kim* pisze i *co* stanowi przedmiot jego narracji.

Wszystkie te dydaktyczne działania nauczyciela i wykorzystywane przez niego techniki, które zostały wcześniej przedstawione, zorientowane są na jeden cel: pomóc uczniom precyzyjnie uchwycić myśli, pogłębić rozumienie i uporządkować poznane treści. Pisanie jest doskonałym sposobem, za pomocą którego uczniowie mogą angażować się w proces uczenia się niezależnego.

Jak już wcześniej wspomniano, niezależne uczenie się nie musi przebiegać w ciszy, a wykonywane zadania nie muszą być podejmowane w pojedynkę. Kolejna strategia – dyskusowanie – jest przykładem strategii, dla której typowe są spotkania nowicjuszków i ekspertów (mogą być nimi nauczyciele bądź inni dorośli) zorientowane na stawianie pytań, uzyskiwanie informacji zwrotnych, dyskusowanie postępów, planowanie kolejnych kroków na drodze do podejmowania następnych niezależnych zadań. Strategia ta wymaga jednak uwzględnienia przez nauczyciela kilku zasad: po pierwsze, należy podążać za uczącym się – tak jak wtedy, kiedy uczeń uczy się pod przewodnictwem nauczyciela, tak i teraz uczeń, kierując się w obranym kierunku, jest coraz bardziej niezależny i samodzielny. Nauczyciel, by tej niezależności czy samodzielności nie ograniczać, w dyskusji z uczniem powinien koncentrować się na przykład na postępach w realizacji projektu badań, bądź też na dostarczeniu informacji zwrotnej na temat walorów i niedostatków napisanego przez ucznia eseju, ale – co istotne – w każdym przypadku to uczeń jest tym, który nadaje tej dyskusji kierunek. Po drugie, należy znać „historię” ucznia. Fisher i Frey proponują nauczycielom opracowanie dla każdego ucznia swego rodzaju folderu, w którym znajdować się będą wytwory wraz z ich oceną po to, by wtedy, kiedy będzie to potrzebne, móc do niego sięgnąć. Po trzecie, należy przyjąć, że dziecko także ma coś do zakomunikowania. Większość uczniów dość szybko orientuje się, że indywidualne rozmowy z nauczycielem są bardzo rzadkie w zatłoczonej klasie. Nauczyciel także może mieć poczucie niedostatku tego typu kontaktu z uczniem, bądź uznać, że rozmowa nie dotyczyła kwestii, których – zdaniem nauczyciela – winna dotyczyć. Refleksja nad rozmową, uprzytomnienie sobie, co zostało, a co nie zostało powiedziane, pozwoli nauczycielowi powrócić do niektórych kwestii na forum klasy. Czwarta zasada głosi, że należy być

cierpliwym oraz respektować ciszę. Uczniowie także potrzebują czasu, by „zebrać myśli i zastanowić się nad rozmową”, a nauczyciele w klasie szkolnej często nie tworzą uczniom do tego warunków. Kolejna reguła nakazuje nauczycielowi poszukiwanie odpowiednich do nauczania momentów, co implikuje oportunistyczne podejście do tego, co dzieje się w przestrzeni dydaktycznej. Zwracanie uwagi na to, co uczniowie mówią, aktywne słuchanie, orientują nauczyciela na potrzeby uczniów sygnalizowane podczas dyskusyjnej sesji. Z całą pewnością w jej trakcie nauczyciel nie jest w stanie odpowiedzieć na wszystkie sygnały, które do niego docierają od uczniów i które mogą przeobrazić się w dogodną okazję do nauczania. Dokonanie wyboru i skoncentrowanie się na jednej bądź kilku potrzebach jest koniecznością, natomiast do pozostałych można powrócić podczas następnej „koncentracji na materiale” czy w trakcie kolejnego uczenia się pod przewodnictwem. Jeszcze inna zasada dotyczy gospodarowania czasem. Dyskusje powinny być jednak ograniczone czasowo, by nie przybrały one kształtu „towarzyskiej pogawędki” bądź by nie przerodziły się w nauczycielskie monologi. Każda sesja powinna także zawierać zadania, które uczeń może wykonać do następnego spotkania, którego termin należy wyznaczyć zanim jeszcze uczniowie opuszczą klasę. Systematyczność spotkań, rozmów, monitorowania i oceny postępów jest istotna dla efektywności tej techniki.

Niezależne uczenie się w trakcie lekcji jest czasem, kiedy uczniowie w pełni wykorzystują poznawczy potencjał stosując to, czego nauczyli się wcześniej do nowych zadań. Centra niezależnego uczenia się mogą być organizowane jako punkty wyjścia do tworzenia nowych produktów. Techniki bazujące na czytaniu dają uczniom możliwość konsolidacji treści, które opanowali, natomiast te wymagające pisania dają możliwość pogłębienia rozumienia tych treści. Wreszcie dyskusje dają nauczycielowi sposobność do dalszej personalizacji uczenia się każdego ucznia<sup>35</sup>.

### **Kilka uwag końcowych**

Według Johna Gardnera, szkoła to „stan umysłu” nie tylko ucznia, ale także nauczyciela. Z perspektywy symbolizmu interakcyjnego, nawiązywane i podtrzymywane w klasie szkolnej interakcje, to nie tylko specyficzny sposób współdziałania i wzajemnego oddziaływania konkretnego ucznia i nauczyciela. To przede wszystkim proces przebiegający w określonym kontekście sytuacyjnym i determinowany przez definicję sytuacji, a więc jej rozumienie przez uczestników dydaktycznej interakcji. „Poprzez to, w jaki sposób odbierają, odczuwają świat – i nauczyciele, i uczniowie – konstruują swoje rzeczywistości i definiują swoje sytuacje. Są one często nieprzystawalne. Jeśli uczniowie widzą jakiś związek między edukacją szkolną a swoimi bliższymi czy dalszymi planami – szkoła dla nich – jak pisze Peter Woods – jest <<do przetrwania>>,”

<sup>35</sup> Tamże.

jeśli zaś tego związku nie dostrzegają, staje się «jednym wielkim nic». Ponadto – choć za nauczycielem «stoi ciężar prawa, władzy i tradycji»», to za uczniami «przewaga w liczbie i strategiach obrony i ataku». Bez szeregu negocjacji, w których zawarta jest pewna liczba kompromisów – szkoła jako «miejsce niehumanitarne» (określenie P. Woodsa) bywa w takim samym stopniu i dla uczniów, i dla nauczyciela<sup>36</sup>. To bardzo pesymistyczny, choć przecież nieodrealny, obraz szkoły. Warto jednak zaproponować inne spojrzenie na szkołę – warto popatrzeć na nią jak na miejsce, w którym nauczyciele, bez względu na ów „ciężar prawa, władzy, autorytetu, tradycji”, budują innej jakości relacje dydaktyczne z uczniami, stają się ich przewodnikami do wiedzy, do nowego bądź głębszego rozumienia rzeczywistości. Nauczyciele wiedzą także, dystansując się tym samym od „ciężaru prawa, władzy, autorytetu, tradycji”, że w tej drodze do wiedzy ich pozycja przewodnika musi z czasem słabnąć po to, by uczeń mógł być coraz silniejszy poznawczo, coraz bardziej samodzielny i sprawczy.

*Niezależne uczenie się* pozwala uczniom raczej na bezpośrednie doświadczenie poznawanego zjawiska, niż tylko myślenie o tym doświadczeniu czy branie pod uwagę możliwości zrobienia *czegoś* z tym, co poznawane. Zadania, które w trakcie uczenia się wykonuje uczeń, powinny być „znaczące, nowe i odpowiednio zorganizowane. Oznacza to, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń, mają przypisane sobie w tym procesie role. Można wręcz powiedzieć, że nauczyciel – a dokładnie jego działania – jest najbardziej znaczącym «uwarunkowaniem» uczniowskich osiągnięć<sup>37</sup>. Uczeń i nauczyciel są więc sobie w procesie kształcenia po prostu potrzebni i o tym warto pamiętać analizując ich wzajemne relacje w klasie szkolnej, a także myśląc o szkole.

### Bibliografia

- Brzezińska A., Janiszewska-Rain J. (2005), *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Burnard P. (1999), *Carl Rogers and Postmodernism: Challenged in Nursing and Health Sciences*. „Nursing and Health Sciences” vol. 1.
- Candy P. C. (1991), *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Dernowska U. (2008), *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dernowska U. (2009), *Scaffolding w procesie dydaktycznym. Między dydaktyką pamięci a dydaktyką myślenia – bliżej dydaktyki myślenia*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2 (212).
- Dernowska U. (2011), *Uczenie się we współpracy z perspektywy konstruktywizmu*. „Ruch Pedagogiczny” nr 1-2.

<sup>36</sup> M. Dudzikowa: *Pomyśl sobie...*, GWP, Gdańsk 2007, s. 28-29.

<sup>37</sup> D. Fisher, N. Frey: *Better Learning...*, op. cit., s. 91.

- Diaz-Lefebvre R. (2004), *Multiple Intelligences, Learning for Understanding, and Creative Assessment: Some Pieces to the Puzzle of Learning*. "Teachers College Record" 106.
- Dudzikowa M. (2007), *Pomyśl sobie...*. Gdańsk, GWP.
- Duke N. K., Pearson P. D. (2002), *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*. W: *What Research has to Say about Reading Instruction*. Red. A.E. Farstrup, S. J. Samuels. Newark, International Reading Association.
- Fisher D., Frey N. (2008), *Better Learning through Structured Teaching*. Alexandria, ASCD.
- Fisher D., Frey N. (2010), *Guided Instruction*. Alexandria, ASCD.
- Harden R. M., Crosby J. (2000), *The good teacher is more than a lecture – the twelve roles of the teacher*. "Medical Teacher" 22(4).
- Kuhn D. (2008), *Education for Thinking*. Cambridge, Harvard University Press.
- Marzano R. J. (2007), *The Art and Science of Teaching. A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria, ASCD.
- Monney M. (1988), *Developing life-long readers*. Wellington, Learning Media.
- O'Neill G., McMahon T. (2005), *Student-Centred Learning: What Does it Mean for Students and Lectures?*[w:] O'Neill G., Moore S., McMullin B. (red.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin, AISHE.
- Pincus A.R.H. (2005), *What's a teacher to do? Navigating the worksheet curriculum*. "The Reading Teacher", Vol. 59.



Włodimir PASICZNIK

Университет Яна Кохановского в Кельцах, филиал  
в Петркове Трибунальским

---

## Профессиональные компетенции учителя физического воспитания в Польше

### **Słowa kluczowe**

nauczyciel, szkoła, wychowanie fizyczne, kompetencje, model

### **Streszczenie**

*Kompetencje zawodowe nauczyciela wychowania fizycznego w Polsce*

Artykuł poświęcony jest problematyce działalności zawodowej nauczycieli wychowania fizycznego w Polsce. Autor zaprezentował główne koncepcje polskich naukowców w obszarze kompetencji nauczyciela wychowania fizycznego, funkcjonującego we współczesnych warunkach modernizacji edukacji szkolnej. Zaprezentowane idee pokazują różnorodność stanowisk w kwestii zakresu kompetencji nauczycieli wychowania fizycznego. Trwa poszukiwanie ujednoczonej koncepcji w środowisku polskich naukowców zajmujących się kształceniem nauczycieli wychowania fizycznego oraz ich działalnością zawodową, związaną z uwzględnieniem dynamiki zmian społecznych oraz tych, znajdujących się w dziedzinie naukowo-technicznego postępu w kraju.

### **Key words**

teacher, school, physical education, competence, model

### **Summary**

*Professional competence physical education teacher in Poland*

Article is devoted to the problems of the professional activity of teachers of physical education in Poland. The author presented the main concept of Polish scientists in the area of competence of a physical education teacher functioning in modern conditions the modernization of school education. The presented concepts shows the diversity of views on the scope of competence of physical education teachers in the Polish scientific and pedagogical literature. Continues the search for a unified concept among Polish researchers in training of physical education teachers and their professional activities, taking into account the dynamics of social change and changes in the field of scientific and technical progress in the country. Presents a significant relationship Polish theoretical concept of pan-European experience in this field.

Актуальность исследования. В 80-х годах XX столетия в большинстве государств нашей планеты началось активное реформирование системы школьного и высшего образования, что было обусловлено значительны-

ми социальными изменениями, которые произошли в ряде европейских стран, а также активизацией исследований в различных областях науки, техники и образования. В связи с этим возросли требования общества к школе, содержанию образования, организации учебно-воспитательного процесса, а также качеству подготовки учителя, от квалификации которого зависит реализация модернизации школьного образования (В. Кремень, В. Оконь, Н. Ничкало и др.). Необходимо отметить, что большинство политиков Западной Европы осознано, что успешное решение социальных и экономических проблем общества в значительной мере зависит от эффективности функционирования школьного, среднего специального и высшего образования. Решение этой проблемы возможно только при наличии высокого профессионализма учителей и профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. Поэтому недооценка важности подготовки современных педагогических кадров приводит к значительным негативным последствиям, как непосредственно связанных с общественной моралью, а также мотивацией молодёжи к творческой работе. Большинство ученых (Н. Абашкина, Т. Левовицкий, С. Сысоева, З.Яворський и др.) отмечают, что экономия средств на образовании, в том числе на подготовке педагогических кадров, негативно влияет на общественное развитие и производство, которое вследствие этого дают меньшую экономическую и социальную отдачу.

Профессия учителя является одной с самых старых в мире. Она аккумулирует в себе тысячелетний опыт поколений. Учитель – это связующее звено между молодым и старшим поколениями, он является носителем общественно-исторического опыта. Общественно-культурная целостность народа в значительной мере обусловлены учебно-воспитательной работой педагогов. Выступающий в качестве индивидуального субъекта педагогической деятельности, учитель одновременно представляет собой социальный субъект, как носитель общественных знаний и ценностей. Вследствие чего в индивидуальной его характеристике соединяются ценностная (аксиологическая) и значащая (когнитивная) сферы. В свою очередь когнитивная сфера также состоит из двух частей: общекультурных и предметно-профессиональных знаний. Как индивидуальный субъект учитель всегда представляет собой индивидуальность, многообразие личностно-психологических и коммуникативных качеств.

Цель исследования состоит в анализе и обобщении основных теоретических концепций польских ученых касающихся профессиональных компетентностей учителей физического воспитания.

Изложение основного материала. С целью более четкой и эффективной подготовки учителя к выполнению своих профессиональных обязанностей в школах, начиная со второй половины XIX века, ученые разных стран Европы и США начали разработку научно обоснованных моделей,



которые, в основном, включали в свое содержание перечень психолого-педагогических знаний и специальных умений, необходимых каждому педагогу для успешной работе в соответствующем учебном заведении. Под понятием модель подготовки учителя западноевропейские ученые понимали аналог, что отражает основные характеристики педагога, его знания, умения и навыки, моральные качества, организационные способности и др., что обеспечивает результативную педагогическую деятельность в школе. Научное обоснование моделей подготовки специалистов в области педагогики реализовалось с учетом разных концепций процесса их профессиональной подготовки. Безусловно, такая модель учитывала специфику образования в каждой стране, а также ее социально-экономические и политические условия.

В первой декаде XXI века была создана сеть научных центров, в которых разрабатывали современные концепции совершенствования системы подготовки педагогических кадров для всех типов школ. Совет Европы на заседании в Барселоне в 2002 году подчеркнул, что учитель исполняет основную роль во всех важных направлениях развития общества. Поэтому улучшение профессиональной подготовки учителей, квалификация которых отвечала бы современным требованиям, является одной из основных задач реформирования системы образования в европейских странах.

Широкое обсуждение этого вопроса и дискуссии на международных конференциях, симпозиумах, научных семинарах в последнее время определили ряд проблемных вопросов к которым относятся: модернизация системы профессиональной подготовки учителя и повышения его квалификации, а также статус и престиж профессии учителя. Эти проблемы актуальны для большинства стран Европы. Смена в технологии промышленности и сельского хозяйства, экономики, науки, идеологии требуют от учителя более широких компетенций, а также готовности к постоянному углублению и расширению своих знаний, учета изменений происходящих в обществе, культуре и науке.

В связи с реформированием образования в большинстве европейских стран на современном этапе, значительно повысились требования к самому учителю, его профессиональным качествам и роли в современном обществе. В значительной части стран введено контрактную систему трудоустройства учителей в школах разных типов, это касается педагогов всех без исключения учебных дисциплин. Среди учителей физического воспитания, особенно в городах, есть значительный конкурс. Поэтому, в наше время в школе должен работать только профессионал высокой квалификации, который способен оперативно реагировать на те изменения, которые происходят в обществе и, в первую очередь, в системе образования, имеющего фундаментальную (общую и специальную)

теоретико-методическую подготовку, которая обуславливает высокую результативность его работы в сфере физического воспитания школьников и готовность к творческой деятельности, педагогических инновациям, ориентированного на постоянное совершенствование своего педагогического мастерства.

Начиная с 90-х годов прошлого века усилилась внимание польских ученых к проблемам изучения индивидуальности учителя, научного обоснования критериев оценивания его профессиональных качеств, результативности педагогического труда, эффективности системы физического воспитания детей и молодежи (Я. Бельский, М. Демель, З. Жуковская, Р. Цеслинский, З. Яворский и др.). Эти проблемы рассматриваются учеными в педагогическом, психологическом и праксиологическом аспектах, они благоприятствуют полному совершенствованию системы теоретико-методической и специальной подготовки специалистов физического воспитания и спорта. Среди исследований, которые были проведены польскими учеными с проблем подготовки учителя физического воспитания и его функциональных обязанностей важное место занимает концепция Р. Цеслинского.

Этот известный польский ученый на основании анализа своих многолетних исследований пришел к выводу, о том, что большинство выпускников высших физкультурных учебных заведений имеют достаточную специальную подготовленность, которую можно отнести к их спортивной подготовке. Одновременно, они имеют значительно худшую психолого-педагогическую подготовленность, а главное, в части с них отсутствует необходимость в повышении своего педагогического мастерства. Они не интересуются современными и воспитательными технологиями, мало читают специальную научно-методическую литературу.

Р. Цеслинский определил четыре типа учителей физического воспитания:

- Тип учителя-новатора. Этот учитель постоянно повышает свою квалификацию, работает активно, творчески. Успешно реализует требования учебной программы и задач физического воспитания в школе.
- Тип тренера-спортсмена. Этот учитель является узкопрофильным специалистом. Он считает своей основной обязанностью сформировать у учеников навыки в выполнении двигательной деятельности, которые рекомендует программа и развивает у них физические качества. Он хорошо проводит во внеурочное время спортивные секции и умело организует спортивно-массовую работу с учениками школы.
- Тип учителя – дидактика. Этот учитель имеет значительный интерес к педагогической работе с детьми и молодежью. Стремится

успешно реализовывать дидактические и воспитательные задачи в учебно-воспитательном процессе. Однако недостаточный уровень общепедагогической подготовки не позволяет ему достичь больших успехов в своей деятельности.

- Тип учителя-импровизатора. Учитель, которого отнесли к этому типу, имеет недостаточную теоретическую и практическую подготовку. Он формально и часто безразлично относится к своему профессиональному совершенствованию, слабо подготовлен к урокам, в его работе нет четкой системы, которая должна быть в учебно-воспитательном процессе. Поэтому во время уроков он часто импровизирует, пытается предлагать такие средства, которые не требуют от него особых усилий в усвоении их учениками (в основном проводит подвижные и спортивные игры)<sup>1</sup>.

Как считает Р. Цеслинский в школьной практике доминируют два типа учителей: дидактика и тренера-спортсмена. Основными барьерами в сближении реальной практики учителя физической культуры в теоретической модели образцового учителя, как подчеркивал исследователь, являются:

- Противоречие между функциями учителя и возможностями их реализации; между поставленными задачами перед системой физического воспитания школьников и условиями их реализации в школе, где работает учитель. Они не могут быть качественно решены без модернизации школьной спортивной базы, увеличения количества физкультурного инвентаря, систематического медицинского контроля за состоянием здоровья школьников, уменьшения количества учеников в классе и др.
- Противоречия между требованиями к педагогической деятельности учителя физического воспитания со стороны разных социальных групп, особенно руководства школ и родителей учеников. Директор школы требует от учителя, в основном, достижения учениками результатов во время общешкольных спортивных соревнований, так как руководство органов образования отмечает школу в этом плане, а родители заинтересованы в том, чтобы их дети систематически брали участие в разных рекреационных формах массовой физической культуры.
- Несоответствием между моделью выпускника высшего учебного заведения и объемом тех функций, которые требует современная школьная практика. Часто молодые выпускники этих учебных заведений не достаточно подготовлены к проведению в школе

---

<sup>1</sup> R. Cieśliński, *Przygotowanie do zawodu i pozycja społeczna nauczycieli wychowania fizycznego*, AWF, Warszawa 1991.

туристическо-рекреационных мероприятий с учениками, сотрудничества с разными спортивными учреждениями (клубами, спортивными обществами и др.), а также с родителями<sup>2</sup>.

Р. Цеслинский считает, что положительные изменения в совершенствовании физического воспитания школьников могут происходить только тогда, когда учителя организуют самостоятельное использование учениками средств физической культуры во внеурочное время, а также активизируют свою работу с родителями. Он обращает внимание также на модернизацию учебных планов и программ высших учебных заведений, которые осуществляют подготовку специалистов физического воспитания. А именно, обеспечения тесной связи теоретико-методической подготовки студентов в соответствии с требованиями школьной практики, коррекции учебных дисциплин психолого-педагогического цикла, разработку новых критериев принятия абитуриентов в высшие учебные заведения на факультеты физического воспитания с учетом их мотивации к данной специальности.

Известная польская исследовательница педагогической деятельности учителя физического воспитания С. Жуковская разработала модель педагогов этой отрасли в которой определила три основных компонента: содержательно-мотивационный, методико-организационный и общественно-культурный. Каждый с них, в свою очередь, содержит определенные компетенции (профессиональные качества) учителя физического воспитания.

К содержательно-мотивационному компонент, относятся следующие компетенции: педагогические способности, профессионализм, исследовательская деятельность, идентификация со своей профессией. Особую роль при этом играют компетенции профессионализма, которые состоят из теоретико-методических и спортивно-двигательных компетенций. Теоретико-методические компетенции предусматривают актуализацию собственных знаний с теории и методики физического воспитания, биомедицинских и гуманитарных наук, с методики спортивных дисциплин в учебном процессе с учениками. Спортивно-двигательные компетенции означают, что учитель физического воспитания имеет высокий уровень двигательной подготовленности, что дает ему возможность демонстрировать предлагаемые ученикам физические упражнения. Под компетенцией идентификации себя с педагогической деятельностью С. Жуковская понимает реализацию своих профессиональных стремлений, а также мотивацию выбора именно этой профессии<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> R. Ciesliński, *Zawód i praca nauczycieli wychowania fizycznego*, AWF, Warszawa 1988.

<sup>3</sup> Z. Żukowska, B. Hodan, *Nauczyciel wychowania fizycznego: jego społeczno-wychowawcze funkcje*, AWF, Olomouc-Warszawa 1996.

Исследовательские компетенции предусматривают новаторский подход к реализации задач системы физического воспитания, экспериментирование и научное обоснование использования форм и методов (дидактических и воспитательных) в учебно-воспитательном процессе. Эти компетенции также предусматривают формирование интереса учеников к систематическим занятиям физической культурой и спортом, в результате чего возрастает их активность не только на уроках, но и в самостоятельной рекреационной деятельности.

Исследовательские компетенции способствуют конструктивизму в педагогической деятельности учителя. Например, оптимальный выбор и структуризация содержания предложенных ученикам знаний, формирования умений и навыков, которыми они должны овладеть на протяжении полугодия или учебного года.

Методико-организационный компонент состоит из организационных, дидактических и контрольно-оценочных компетенций. Сущность дидактических компетенций составляет единство знаний и умений, использование учителем адекватных форм, методов и дидактических средств в реализации учебных, воспитательных и оздоровительных задач. Для эффективного овладения этими компетенциями учитель должен получить необходимые знания в области психического и физического развития учеников; с методики обучения физическим упражнениям, предусмотренных программой данного класса; с методики развития двигательных качеств; с технологии анализа своей педагогической работы и объективной оценки учебной деятельности учеников. З. Жуковская считала, что развиваются и совершенствуются дидактические компетенции только при условии постоянного самосовершенствования учителя физического воспитания, стойкой его мотивации к повышению своего квалификационного уровня.

Организаторские компетенции состоят не только в использовании в учебно-воспитательном процессе новых, современных технологий, но и активного привлечения учеников к подготовке и участию в процессе проведения уроков физического воспитания. Например, подготовка соответствующего физкультурного инвентаря и оборудования, страховка во время выполнения сложных упражнений; судейства спортивных игр и др. Они также предусматривают способность учителя к модернизации традиционных форм и методов проведения уроков, которые дают возможность получить необходимую физическую нагрузку и повысить интерес учеников к предложенным упражнениям. Контрольно-оценочные компетенции состоят в использовании критериев оценивания знаний, умений и навыков учеников, они реализуются на основе принципов периодичности, систематичности и объективности<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Там же.

Общественно-культурный компонент предусматривает следующие компетенции: коммуникативность, активное участие в общественной жизни школы за ее пределами, а также личную общую культуру. Коммуникативные компетенции обеспечивают способности учителя понимать и интерпретировать дидактические и воспитательные задачи в контексте общения с классом и с каждым учеником индивидуально. Педагогическая деятельность требует от учителя общечеловеческих моральных качеств, порядочности, активной гражданской позиции, терпения, способности к сочувствию и др. Названные качества детерминируются разными аспектами, среди которых определяющим является высокий уровень общей культуры учителя.

С. Жуковская подчеркивала, что вся система воспитательной работы учителя должна быть подчинена общешкольной стратегии воспитания учеников каждой школы. Компетенции активного участия в общественной жизни школы и вне ее требуют от учителя соответствующей этико-моральной позиции, осознания того факта, что ограничение своей деятельности только школой, ограничивает его духовное, общекультурное и гражданское развитие. Общекультурные компетенции требуют от учителя высокого уровня личной культуры и активного участия в культурной жизни школы. Эти компетенции помогают ему мотивировать учеников к культурному развитию в широком понимании этого понятия, а не только использования средств физической культуры в своей жизни.

Известный польский специалист в области теории и методики физического воспитания Я. Бельский на основании систематизации и обобщения научных трудов опубликованных в Польше, Венгрии, Германии и других странах, многолетнего анализа передового педагогического опыта и практики физического воспитания учеников разных типов школ, а также собственных экспериментальных данных разработал праксеологическую модель деятельности учителя физического воспитания, способного работать в условиях реформирования школьного образования. Эта модель вмещает ряд составных качеств его индивидуальности<sup>5</sup>.

Результативность труда учителя проявляется в том, что значительное большинство его учеников имеет хорошее здоровье и физическое развитие, высокий уровень специальных знаний и разностороннюю двигательную подготовленность. Это дает им возможность брать активное участие в спортивно-массовой работе (школьные соревнования, спортивные секции и др.) и сформировать стойкую потребность в личной двигательной деятельности (оздоровительной и спортивной).

---

<sup>5</sup> J. Bielski, *Teoretyczne i metodyczne podstawy efektywności pracy nauczyciela wychowania fizycznego*, Piotrków Trybunalski 2000.

Специальная подготовка, как компонент модели учителя, состоит не только в том, чтоб он закончил высшее учебное заведение, в котором он достиг необходимого уровня профессиональной подготовленности, а, главное в последующем своем совершенствовании в разных формах последипломного образования.

Следующей составной праксеологической модели является организация педагогической деятельности. Высокие результаты в ней учитель достигает, прежде всего, благодаря ее четкой организации, которая характеризует: целенаправленность, конкретность поручений ученикам и соответствующих требований к ним в учебно-воспитательном процессе, рациональностью его содержания, средств и четкой организации проведения разных форм физической культуры школьников в режиме учебного дня и внеурочное время.

Педагогические умения учителя, как составную часть модели, обеспечивает эффективность его учебно-воспитательной деятельности, которая состоит в четком планировании программного материала для каждого класса в учебном году и оптимальном использовании времени, отведенного на урок (его двигательная плотность); использовании эффективных методов и приёмов обучения учеников физическим упражнениям, проявлении творчества в комплексном решении задач физического воспитания учеников; формированию мотивации школьников к систематическим занятиям физической культурой и спортом во внеурочное время.

К основным факторам, которые по мнению Я. Бельского определяют эффективность педагогического труда учителя относятся: достаточный педагогический опыт, осознание своей роли в обществе; глубокие специальные знания и умения использовать их в профессиональной деятельности; систематическое совершенствование педагогического мастерства, высокая ответственность за состояние здоровья, физическое развитие и двигательную подготовленность учеников; добросовестное отношение к своим профессиональным обязанностям и объективный анализ своей педагогической деятельности <sup>6</sup>.

Праксеологическая модель предложенная автором охватывает также стиль взаимоотношений педагога с учениками, который характеризуется тактичностью, объективным отношением к ним, партнерскими взаимоотношениями. Учитель является авторитетной личностью для учеников и в работе с ними должен преобладать демократический стиль взаимоотношений.

Общественная деятельность учителя состоит в его активном участии в организации спортивно-массовых мероприятий в школе и в регионе, а также в деятельности молодежных организаций (спортивные, туристи-

---

<sup>6</sup> J. Bielski, *Uwarunkowania efektywności pracy nauczyciela wychowania fizycznego*, Kielce 1996.

ческие клубы и секции). Он не ограничивается только интересами своей профессии, а также интересуется литературой, музыкой, искусством, что обогащает его духовный мир, повышает авторитет среди учеников и помогает достичь успехов в педагогической деятельности.

Компоненты поданной модели отображают сущность диагностической и процессуальной функций учителя в контексте реализации оздоровительных, образовательных и воспитательных задач физического воспитания учащихся.

Анализ научно-методической литературы и научных исследований проведенных за последние пятнадцать лет свидетельствуют о том, что в сфере физического воспитания в Польше пока что отсутствует унифицированная типология компетентностных характеристик учителя, что является одной из причин разных подходов к разработке моделей профессиональной подготовки учителя физического воспитания. В большинстве случаев эти модели включают требования по реализации основных учебно-воспитательных функций учителя (организация, руководство и контроль учебно-воспитательного процесса с учениками), которые должны быть реализованы в его профессиональной деятельности, в основном, в процессе проведения уроков и внеклассных занятий по физической культуре и спорту.

Выводы. Представленные модели показывают разносторонность в подходе к вопросу касающемуся уровня компетентности учителя физического воспитания в польской научно-педагогической литературе. Одновременно необходимо отметить отсутствие на сегодняшний день единой общепринятой модели компетентностей учителя физического воспитания в Польше. Продолжается поиск единой концепции в среде польских ученых занимающихся проблематикой подготовки учителей физического воспитания, а также их профессиональной деятельности с учетом динамики изменений общественных процессов, как и изменений в области научно-технического прогресса в стране.

### **Библиография**

- Bielski J. *Uwarunkowania efektywności pracy nauczyciela wychowania fizycznego*, Kielce 1996.
- Bielski J., *Teoretyczne i metodyczne podstawy efektywności pracy nauczyciela wychowania fizycznego*, Piotrkowie Trybunalski 2000.
- Cieśliński R., *Przygotowanie do zawodu i pozycja społeczna nauczycieli wychowania fizycznego*, AWF, Warszawa 1991.
- Cieśliński R., *Zawód i praca nauczyciela wychowania fizycznego*, Warszawa 1988.
- Żukowska Z., Hodan B., *Nauczyciel wychowania fizycznego: jego społeczno-wychowawcze funkcje*, AWF, Olomouc-Warszawa 1996.



Анастасія ВІЛЬЧКОВСЬКА

Університет Яна Кохановського в Кельцах,  
Філія в Петркове-Трибунальським

---

## Музичне виховання школярів в Україні на сучасному етапі

### Ключові слова

Україна, школа, учні, музичне виховання, освіта, реформа

### Анотація

У статті проаналізовано сучасний стан теорії і практики музичного виховання учнів 1-8 класів загальноосвітніх шкіл України. Визначено специфіку змісту та форми музичного виховання школярів на етапі реформування шкільної освіти. Встановлено провідні тенденції розвитку музичного виховання учнів 1-8 класів у системі шкільної освіти в Україні.

### Słowa kluczowe

Ukraina, szkoła, uczniowie, wychowanie muzyczne, oświata, reforma.

### Streszczenie

*Wychowanie muzyczne w systemie edukacji szkolnej Ukrainy*

W artykule przeprowadzono diagnozę współczesnego stanu teorii i praktyki wychowania muzycznego uczniów klas 1-8 szkół ogólnokształcących Ukrainy. Autorka określiła specyfikę treści i form wychowania muzycznego znajdującego się na etapie reformowania edukacji szkolnej. Ustalono główne tendencje rozwoju wychowania muzycznego uczniów klas 1-8 w systemie edukacji szkolnej Ukrainy.

### Key words

Ukraine, school, pupils, music education, education, reform

### Summary

*Music education for students in Ukraine at present stage*

The article carried out a diagnosis of the present state of the theory and practice of music education students in grades 1-8 general education schools of Ukraine. The author has identified the specific nature of the content and forms of music education located on the stage of reforming education. Established the main trends in the development of physical education students in grades 1-8 in school education system of Ukraine.

**Актуальність дослідження.** Сучасний розвиток системи шкільної освіти у Польщі та входження її в європейський соціокультурний простір зумовлюють необхідність проведення досліджень, спрямованих на осмислення з нових методологічних позицій загальних та специфічних підходів до вирішення освітніх проблем у різних країнах світу. Слід зазначити, що

проблематика розбудови національної системи освіти в Україні та Польщі мають значну подібність. У недалекому минулому у системах шкільної освіти у цих країнах було багато спільного. Починаючи з 90-х років XX століття у незалежній Україні здійснюється розбудова якісно нової системи освіти, яка передбачає забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Таке завдання надає особливого значення вдосконаленню системи естетичного виховання дітей та учнівської молоді.

На сучасному етапі суспільного розвитку, коли відбуваються зміни ціннісних орієнтацій та ідеалів, на перший план виходить проблема відродження духовних цінностей. У наш час, як ніколи раніше, світ прекрасного стає необхідним для збереження не тільки цілісного внутрішнього світу особистості, а й нерідко, життя людини.

Успіху подальшої модернізації польської системи освіти безумовно сприятиме вивчення зарубіжних систем освіти, об'єктивний аналіз і пошуки новітніх зразків і досягнень, з одночасним врахуванням національних особливостей і наукових здобутків у цій галузі. Видатний польський педагог Януш Корчак вважав, що реформувати світ – це насамперед реформувати виховання підростаючих поколінь.

У педагогічних працях видатних діячів української культури та освіти: М. Лисенка, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, І. Франка та ін. обґрунтовано важливу роль мистецтва у духовному становленні підростаючих поколінь. Випереджаючи інші види мистецтв, музика є одним із найпотужніших чинників впливу на емоційну сферу і творчий потенціал особистості, пануючою формою виховання в сучасному інформативному суспільстві.

Різні аспекти сутності музичної культури особистості, значення музики у духовному становленні дітей і молоді були предметом досліджень вчених різних країн у галузі філософії (І. Зязюн, Л. Шеремет), педагогіки (В. Бутенко, А. Бялковський, В. Горішовський, Д. Кабалевський, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, М. Пшиходзінська, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), психології (А. Готсдінер, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.), соціології (П. Грусєвіч, А. Сохор та ін.), та музикознавства (Ж. Далькроз, З. Кодай, В. Медушевський, К. Орф, С. Уланова та ін.).

Слід зазначити, що у всіх сучасних освітніх концепціях країн Європи мистецтво розглядається як універсальний чинник, який позитивно впливає на всебічний розвиток підростаючих поколінь. Мистецтво стимулює в учнів не тільки пізнавальні, а й креативні здібності, здатність до творчого самовираження і рефлексії, що є не менш важливим, ніж загаль-

на культура та ерудиція особистості<sup>1</sup>. За думкою Л. Масол: „Мистецтво – це своєрідний камертон цивілізації, універсальний спосіб мислення, здатний синтезувати істину, добро й красу, формувати людину-творця. Можливо, у світогляді естетичного універсалізму людство здобуде загальнокультурну парадигму освіти майбутнього”<sup>2</sup>.

За період незалежності України у процесі подальшого розвитку системи музичного виховання школярів накопичений цінний досвід, об’єктивне вивчення і переосмислення якого, з позиції сучасних поглядів на цей процес, може сприяти удосконаленню системи естетичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл Польщі, яка близька українцям з огляду на багатовікові культурні традиції та слов’янський менталітет.

**Мета дослідження** – Проаналізувати зміст і форми музичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл України на сучасному розвитку освіти.

В останню чверть ХХ століття у більшості країн світу спостерігалася так звана криза освіти, детермінована невідповідністю між рівнем реальної підготовки випускників навчальних закладів і потребами сучасної суспільної практики. Для подолання цієї кризи у високорозвинених країнах Європи та Америки розпочалося реформування середньої та вищої освіти.

Міжнародна конференція з освіти, що відбулася в Женеві під егідою ЮНЕСКО (43 сесія, 1992 р.), визначила освіту як “цілісний феномен”, який у ХХІ столітті має базуватися на цілісності, вищому синтезі гуманізму, особистісного розуму, творчих здібностей, соціальної відповідальності, тобто - на балансі інтелектуальних, етичних, естетичних і філософських компонентів індивіда. Таке розуміння освіти, на думку академіка І.Зязюна “дозволяє ставити перед нею нові завдання: сприяти всезагальному розвиткові особистості, формувати її культуру, індивідуальний досвід, творчу інтуїцію і творчу самовіддачу; соціальну та екологічну відповідальність, глобальну свідомість”<sup>3</sup>.

Одним з головних завдань сучасної освіти в Україні є забезпечення умов для морального, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного розвитку учнів, виховання громадянина демократичного суспільства, яке визначає освіченість, вихованість, культуру найвищими цінностями, незмінними чинниками соціального прогресу. Шкільна освіта спрямовується на виховання громадянина і патріота України, поваги до української мови і культури, до батьківських традицій. Вона має бути підпорядкована формуванню системи національних інтересів, як головних пріоритетів

<sup>1</sup> Кабалеvский Д.Б. *Воспитание ума и сердца. Книга для учителя*. М.: Просвещение, 1984. – 206 с.

<sup>2</sup> Масол Л.М. *Концепція художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах*. Пед. газета. – 2001. - № 12.

<sup>3</sup> Зазюн І.А. *Педагогіка добра: ідеали і реалії. Науково-методичний посібник*. К.: МАУП, 2000. – 312 с.

світоглядної культури особистості.

Згідно з концепцією державного стандарту загальної середньої освіти в Україні, побудованого за галузевим принципом, цикл мистецьких дисциплін об'єднується в освітню галузь “Естетична культура” (“Мистецтво”). Вивчення предметів художньо-естетичного циклу в системі сучасної загальної середньої освіти спрямоване на духовний розвиток особистості, формування її естетичної та загальної культури. Удосконалення системи музичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл України торкнулося насамперед питань більш широкого використання українського музичного фольклору, пошуків шляхів музичної освіти учнів на основі української національної культури.

У державному освітньому стандарті мета загальної початкової мистецької освіти набуває гуманістичної спрямованості: у процесі сприймання творів вітчизняного та зарубіжного мистецтва і практичної художньої діяльності сформувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивати загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, стимулювати творчий потенціал особистості, виховувати потребу і здатність до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення<sup>4</sup>.

Реалізація цієї мети ставить нові вимоги до змісту освітньої галузі “Мистецтво”, в основу визначення якого покладено такі принципи:

- генетичний і функціональний взаємозв'язок художньої культури, суспільства і внутрішнього художнього світу особистості;
- усвідомлення учнями ідеї цілісності естетичної культури, жанрово-стильової та видової специфіки мистецтв;
- осмислення учнями закономірностей історичної еволюції мистецтв і художньої культури в цілому.

Згідно з навчальним планом загальноосвітніх навчальних закладів І-го ступеня до інваріантної складової належать „Мистецтво”, що викладається у молодших класах як інтегрований курс (дві години на тиждень). Навчальним планом загальноосвітніх навчальних закладів II-го ступеня передбачено в інваріантній складовій вивчення музики в 5-8-х класах та образотворчого мистецтва – в 5-7-х класах (по одній годині на тиждень).

Постановою Кабінету Міністрів України № 1717 від 16.02.2000 року було уперше в Україні затверджено державний стандарт початкової загальної освіти, розроблений відповідно до можливостей дітей молодшого шкільного віку, який передбачав всебічний розвиток і виховання особистості та давав цілісне уявлення про зміст і структуру даного рівня освіти.

<sup>4</sup> Державний стандарт початкової загальної освіти // Мистецтво та освіта. – 2011. - № 3. – С. 7-13.

На виконання статті 15 Закону України „Про освіту”, статей 31, 32 Закону України „Про загальну середню освіту” було видано наказ Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України „Про розроблення нової редакції державного стандарту початкової загальної освіти” (№ 75|5 від 5.02.2010 р.).

Новий державний стандарт початкової загальної освіти був розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів. У ньому визначено зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтерактивності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетенціями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток. Вони формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій.

Згідно з державним стандартом початкової загальної освіти України головною метою освітньої галузі “Мистецтво” є формування і розвиток в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей та способів художньої діяльності шляхом здобуття власного естетичного досвіду.

Для досягнення головної мети передбачається реалізація наступних завдань:

- виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та дійсності, розвиток художніх інтересів і потреб, естетичних ідеалів, здатності розуміти та інтерпретувати твори мистецтва, оцінювати естетичні явища;
- формування в учнів на доступному рівні системи художніх знань і вмінь, яка відображає цілісність та видову специфіку мистецтв;
- розвиток емоційно-почуттєвої сфери учня, їх художніх здібностей і мислення, здатності до самовираження та спілкування.

Зміст освітньої галузі „Мистецтво” визначається за наступними змістовими лініями, які охоплюють основні види мистецтв: музична, образотворча та мистецько-синтетична (відповідно хореографічного, театрального та екранних видів мистецтва), які реалізуються шляхом вивчення окремих предметів або інтегрованих курсів<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Державний стандарт загальної середньої освіти . Художня культура. Проект // Мистецтво та освіта. – 1997. - № 3. – С. 2-10.

На відміну від традиційного підходу до викладання в школі окремо предметів “Музика” та “Образотворче мистецтво” в основу змісту освітньої галузі “Мистецтво” покладено принцип об’єднання різних видів мистецтва та визначення художньої культури, як системи скоординованих знань, опанування яких необхідне для формування свідомості учнів у цілісної художньої картини світу. Впровадження у шкільну практику інтегрованих мистецьких курсів дає змогу розширити асоціативні уявлення учнів, збагатити їхній світогляд, сприяє розвитку сенсорної, емоційної та інтелектуальної сфер особистості.

Уведення державного освітнього стандарту початкової загальної освіти започаткувало можливість багатоваріантності програм (регіональних та авторських), що враховуватимуть можливості викладання як окремих предметів мистецтва, так і інтегрованих навчальних дисциплін.

На сьогоднішній день в Україні існує декілька типових програм з мистецтва, затверджених Міністерством освіти і науки. Вони реалізують змістові лінії освітньої галузі “Мистецтво” державного стандарту початкової загальної освіти: Мистецтво (1-4 класи) автори Л. Масол та ін.; Мистецтво (1-4 класи) автори О. Щолокова та ін.; Образотворче мистецтво (1-4 класи) автори Л. Любарська та ін.; Музика (1-4 класи) автори О. Ростовський та ін.

Кожна з перерахованих навчальних програм має свої особливості. Програма інтегрованого курсу “Мистецтво” (автори Л.Масол та ін.) розроблена за моделлю поліцентричної інтеграції знань, яка передбачає визначення двох змістових ліній (предметів): “Образотворче мистецтво” (одна годна) та “Музика” (одна година). Вони органічно поєднуються в тематичний цикл на основі загальної духовно-світоглядної орієнтації та збагачуються елементами інших змістових ліній - синтетичних мистецтв (хореографія, театр, кіно). Спільними для всіх видів мистецтв є відображення закономірностей людського буття в художніх образах, універсальність естетичного сприйняття світу та художнього мислення, які різняться лише мовними засобами.

Автори цієї програми наголошують, що духовно-світоглядна спорідненість різних видів мистецтв зумовлює єдину тематичну структуру програми, логіку об’єднання навчального матеріалу в цілісні блоки (у межах навчального року, серії уроків). Ефективному опануванню специфіки художньо-образної мови кожного з видів мистецтв, з одного боку, і розумінню його цілісності, з іншого, сприяв також інтеграція елементів змісту на основі єдності універсальних художньо-естетичних категорій – “ритм”, “контраст”, “симетрія”, “композиція”, “динаміка” тощо. Розробка технологій інтегрованих уроків, насамперед вступних та узагальнюючих в межах кожної теми, залежить від доцільності та обсягу споріднених тематичних і художньо-естетичних елементів. Викладання курсу може здійснюватися одним чи двома вчителями, що працюють узгоджено.

Програма інтегрованого курсу “Мистецтво” для 1-4-х класів (автори О.Шолокова та ін.) об’єднує такі дисципліни художньо-естетичного циклу як “Музика”, “Образотворче мистецтво”, “Хореографія”, “Художня праця” і складається з навчальних дисциплін “Музика з елементами пластики” (дві години) та “Образотворча діяльність” (дві години). Характерною ознакою змісту програми є те, що учні (в межах цих предметів) перебувають постійно в одному інформаційно-тематичному просторі. Загальні уявлення про світ мистецтва забезпечуються ознайомленням із різними засобами виразності (звук, колір, лінія, рух, форма тощо). Навчально-виховним процес у молодших класах, на думку авторів програми, повинен спиратися на такі елементи, як “подив – пізнання – творчість”, що в поєднанні з тематичною інтеграцією має сприяти розвитку духовного світу школярів, вихованню позитивних моральних якостей та естетично-емоційних станів.

Програма “Музика” для 1-4-х класів (автори О. Ростовський та ін.) побудована на концепції музичного виховання школярів на основі української національної культури, суть якої полягає у визначенні провідної ролі фольклору в музичній освіті та вихованні дітей. Складаючи цю програму, автори використали ідеї Д. Кабалевського (визначення мети музичного виховання, опора на принципи педагогіки мистецтва, тематична побудова програми), Е. Жак-Далькроза (прийоми ритмопластичного музикування), К. Орфа (музикування на елементарних музичних інструментах, послідовність розвитку музичного слуху на ладовій основі, суміщення відносної та абсолютної сольмізації), З.Кодая (пріоритетність народної пісні та хорового співу в музичному вихованні). Програма враховує також взаємозв’язок різних видів мистецтва на уроках музики. Ідея взаємозв’язку мистецтв, яка ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу та творів мистецтва, на думку авторів, має стати однією з провідних у музичному навчанні та вихованні школярів.

До програми “Музика” (автори О.Ростовський та ін.) видано посібники з методики викладання музики в початковій та основній школі (автор О.Ростовський), фонохрестоматію 1-4-й класи (упорядник М.Демчишин), збірки пісенного матеріалу “Дзвінки голоси” I-IV класи (упорядники М. Печенюк та П. Леонтєв) та “Вчимо співати” I-IV класи (упорядник М. Яскулко), зошити-посібники “Вчимося музики” 1-2 класи (автори В. Островський та М. Сидір), підручник “Музика” I клас (автор В. Лужний).

Розглянуті програми мають методичне забезпечення в різному обсязі. До інтегрованого курсу “Мистецтво” (автори Л. Масол та ін.) підготовлено підручник для 3-го класу, хрестоматію з музики для 1-4-х класів та аудіохрестоматію (упорядник О. Павленко).

Варіативність змісту музичного виховання, втілення в ньому українських ідей, широке використання новаторського педагогічного дос-

віду на уроках музики та врахування регіональних традицій орієнтують учителя на реалізацію власних творчих намірів у процесі формування естетичної культури учнів засобами музики. У 5-8-х класах поглиблюється пізнання мистецтв молодшими підлітками на матеріалі широкого спектра зразків художніх творів різних країн і народів, жанрів і форм, напрямів і стилів, технік і матеріалів.

Педагогіка мистецтва у загальноосвітній середній школі має свою специфіку у порівнянні із спеціалізованими мистецькими закладами (музичні, художні школи). Вона полягає у формуванні у підлітків світоглядних уявлень і художньо-образного мислення, виховання естетичної культури як невід'ємної частини духовної культури особистості. В основу діючих в українських школах програм з музики для учнів 5-8-х класів, підготовлених авторським колективом (О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький) покладено концепцію музичного виховання школярів Д. Кабалецького, збагачену цінностями української національної культури. Як стверджує Д. Кабалецький, основою музичного виховання дітей та молоді є активне емоційне сприймання музики. «Справжнє відчуття і продумане сприймання музики – основа всіх форм прилучення до музики, тому що при цьому активізується внутрішній духовний світ учнів, їх почуття і думки. Поза сприйманням музика як мистецтва взагалі не існує»<sup>6</sup>. Важливим засобом музичного виховання учнів Д. Кабалецький вважав хоровий спів, навчання якому має сприяти їхньому активному, зацікавленому і творчому ставленню до музики. Результатом музично-освітньої діяльності має бути музична грамотність учнів, тобто здатність сприймати музику як живе та образне мистецтво, породжене життям і нерозривно з ним пов'язане. Однак, Д. Кабалецький підкреслює, що під час уроків елементи теорії музики слід використовувати обережно і лише після того, як у дітей з'явилися стійкий інтерес і любов до музики, коли вже сформовані початкові навички музичного сприймання, накопичений певний досвід музичної діяльності.

Педагогічні ідеї Д. Кабалецького відіграли значну роль в удосконаленні системи музичної освіти дітей та учнівської молоді в більшості республік колишнього СРСР, а також у створенні програм з музики для загальноосвітніх шкіл України. Проте, в програмах, розроблених в Україні на основі концепції музичного виховання школярів Д. Кабалецького, було визначено провідну роль музичного фольклору та української національної культури в змісті навчання музики дітей та молоді.

Програми для 5-8-х класів розвивають зміст музичної освіти учнів початкової школи й передбачають поглиблення та поширення накопичених ними знань про музику (елементи музичної мови, уявлення про основні

<sup>6</sup> Кабалецький Д.Б. *Воспитание ума и сердца. Книга для учителя*. М.: Просвещение, 1984. – 206 с., С. 28.



жанри, інтонаційну природу музики, її розвиток і будову тощо). Завдяки зіставленню музики з іншими видами мистецтв розширюється художній кругозір учнів, збагачується сприймання та пізнання музики, підвищується ефективність виховного потенціалу уроків музики.

Навчальна діяльність учнів на уроках музики спрямована на оволодіння ними, насамперед, вокально-хоровими, музично-перцептивними та іншими практичними навичками, пов'язана з вивченням конкретної теми. Особливе місце в програмах відведено хоровому співу. Тому до програми кожного класу включені одноголосні та двоголосі пісні, переважно народні. Успішному формуванню музичного слуху сприяє спів без інструментального супроводу.

У тематичній побудові програми втілюється система знань про особливості музичного мистецтва. З кожної навчальної теми учні засвоюють ключові знання про музику. Закріплення знань із музичної грамоти органічно включається в урок під час розучування пісень учнями та слухання музики. У зв'язку з вивченням нових тем продовжується цілеспрямоване формування інтонаційно-слухового “словника” школярів.

У 5-8-х класах продовжується ознайомлення учнів з українською народною музикою, що дає їм змогу осягнути її естетичний зміст на основі пізнання сутності музичного мистецтва, насамперед через різні форми залучення учнів до активного музичного сприймання. Програми в цих класах передбачають зв'язок знань учнів, отриманих на уроках музики, з позакласними музичними враженнями учнів, тому при організації домашніх завдань із цієї навчальної дисципліни їм рекомендується слухати та дивитися музичні радіо і телепередачі, вести щоденник музичних вражень тощо. Усі форми музичних занять у загальноосвітній школі мають спрямовуватися на духовний розвиток учнів, сприяти формуванню світогляду та вихованню позитивних моральних якостей особистості.

У V-VIII-х класах українських шкіл зміст предмета “Мистецтво” передбачає закріплення і поглиблення набутих учнями знань про музику, подальше розв'язання головного завдання цієї навчальної дисципліни – осягнення школярами взаємозв'язків музики й життя. Це досягається завдяки інтеграції музики з іншими видами мистецтва, що сприяє збагаченню уявлень школярів про специфіку музично-образного відображення світу. У цих класах при викладанні музики рекомендується широко використовувати міжпредметні зв'язки, особливо з літературою та історією. Здійснення міжпредметних зв'язків допомагає сформувати в учнів цілісну систему знань про мистецтво. Необхідною умовою естетичного виховання школярів є реалізація на уроках музики таких художньо-пізнавальних завдань, які вимагатимуть від них загально естетичної орієнтації<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Державний стандарт загальної середньої освіти. Художня культура. Проект // Мистецтво та освіта, 1997. - № 3. - С. 2-10.

Проте, система музичного виховання в українських школах не обмежується лише обов'язковими уроками в школі. Частина учнів різних класів бере активну участь в різноманітних позаурочних та позашкільних формах музичної діяльності. Зокрема, у багатьох школах існує традиція створення учнівських хорів, рідше – інструментальних ансамблів та духових або народних оркестрів. Деякі здібні діти міських шкіл навчаються у музичних школах, регулярно відвідують студії та гуртки при будинках культури, палацах школярів, клубах<sup>8</sup>.

Завдяки зусиллям українських вчених, методистів та вчителів-новаторів проводиться активна підготовка з методичного забезпечення викладання предметів галузі “Мистецтво” особливо у молодших класах українських шкіл. Вчителі мають можливість користуватись альтернативними програмами різних авторів, підготовленими методичними матеріалами (підручник, робочий зошит для учнів, нотна хрестоматія, аудіокасета). Шкода, що їх видано малими тиражами й вони недоступні для всіх учителів, особливо сільських шкіл.

Однак, вимоги реформи освіти неможливо реалізувати у шкільній практиці, в тому числі й в освітній галузі “Мистецтво”, якщо в школі не будуть працювати відповідно підготовлені вчителі. У викладанні інтегрованих курсів з мистецтва в українських школах мають місце значні труднощі. Ці інновації не можуть підтримуватися значною частиною вчителів у зв'язку з тим, що переважна більшість педагогів не підготовлена практично до викладання інтегрованих курсів з мистецтва (музика, образотворче мистецтво, хореографія тощо).

Тільки в останнє десятиріччя в деяких вищих навчальних закладах розпочалася підготовка вчителів мистецтва, які в майбутньому будуть викладати цей інтегрований предмет у загальноосвітніх школах. Ця справа досить складна, тому що раніше спеціальна підготовка абітурієнтів до вступу на музично-педагогічні факультети починалася в музичній школі або училищі, де учні вчилися грати на музичних інструментах, вивчали сольфеджіо, співали в хорі. Така сама вузькоспеціалізована підготовка в плані образотворчого мистецтва проводилася з молоддю в художніх школах, студіях образотворчого мистецтва при будинках культури, палацах школярів та ін. Тобто підготовка вчителів музики та образотворчого мистецтва здійснювалася навіть на різних факультетах, відповідно, за різними навчальними планами, адже студентів готували лише до автономного викладання одного з видів мистецтва<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Падалка Г.М. *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. К.: Освіта України, 2008. – 272 с.

<sup>9</sup> Сегеда Н.А. *Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія*. Монографія. – К.: Вид. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 273 с.

У студентів, які сьогодні вступають на факультети мистецтва вищих навчальних закладів без спеціальної попередньої підготовки, дуже важко сформувавши необхідні для вчителів цієї навчальної дисципліни професійно-педагогічні навички, відповідні теоретико-методичні знання з музики, образотворчого мистецтва та хореографії. У цьому плані, на нашу думку, повинні бути розроблені спеціальні критерії відбору абітурієнтів, які вступають на ці факультети. У навчальних планах вищих навчальних закладів необхідно обов'язково передбачити ґрунтовну теоретико-методичну та практичну підготовку вчителя з музики, малювання та ритміки. Належить навчити студентів також самостійно складати авторські програми з предмета “Мистецтво” з урахуванням матеріально-технічних умов школи, підготовленості учнів, особливостей даного регіону, національних традицій тощо.

### **Висновки**

- Докорінні зміни у всіх сферах суспільного розвитку європейських країн наприкінці ХХ – початку ХХІ століття зумовили модернізацію системи шкільної освіти, одним із завдань якої визнано підвищення культурного рівня дітей та молоді. З огляду на це особливого значення набули навчальні предмети гуманітарно-естетичного циклу. Сучасна модель освіти в українських школах передбачає обов'язкову орієнтацію у викладанні предмета “Мистецтво”, на всебічний розвиток особистості, формування у свідомості школярів цілісного образу світу, підготовку їх до духовно-творчої самореалізації.
- Музичне виховання в українській педагогіці розглядається як цілеспрямований, систематичний розвиток музичної культури та музичних здібностей підростаючих поколінь, виховання емоційного сприйняття музики та морально-естетичних почуттів, здатності розуміти та відчувати зміст музичного твору. Музичне виховання в школі, у широкому розумінні цього поняття, включає елементи навчання та музичної освіти, їх взаємодія та тісний взаємозв'язок забезпечують всебічний музичний розвиток учнів.
- У новій реформі освіти в Україні значна увага приділяється інтеграції різних навчальних предметів у початкових та 5-8 класах загальноосвітньої школи. Провідною мотивацією інтеграційного процесу виступає його скерованість на створення в учнів цілісного бачення навколишнього світу. Справедливо вважається, що інтеграційні процеси у галузі мистецтва сприятимуть подоланню меж у художньо-образному сприйнятті світу учнями, нівелюванню штучної відокремленості у навчанні дітей музики, хореографії, театрального та образотворчого мистецтва.

- На сучасному етапі розвитку музичної освіти в Україні помітною є орієнтація музичного виховання на вивчення регіонального мистецтва. Ця тенденція сприяє певній зміні поглядів на сутність національної культури в свідомості учнів. Дозволяє розширювати кордони загального осмислення української культури, поглибити її пізнання. Виховна роль регіонального мистецтва, відповідно з засадами музичного виховання підростаючих поколінь, спрямовується на формування у дітей та молоді акцепції і поваги до певних відмінностей у культурі різних етнічних груп як на території України, так і в інших народів світу.
- Важливою проблемою в освітній галузі „Мистецтво”, яку належить вирішити у найближчий час в Україні, є підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів відповідно до нової структури і змісту освіти. Необхідно провадити підготовку вчителів мистецтва широкого профілю, спроможних викладати інтегровані курси, що поєднують музику, образотворче мистецтво та інші види мистецтв. Доцільність цього зумовлена не тільки тенденцією до інтеграції у викладанні мистецьких предметів, але й суто практичною потребою – збільшенням навчального навантаження вчителів мистецьких дисциплін у загальноосвітніх школах.

### Бібліографія

- Державний стандарт початкової загальної освіти // Мистецтво та освіта.-2011. - № 3.
- Державний стандарт загальної середньої освіти. Художня культура. Проект // Мистецтво та освіта.- 1997. - № 3.
- Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Науково-методичний посібник / І.А.Зязюн –К.: МАУП, 2000.
- Кабалевский Д.Б., *Воспитание ума и сердца. Книга для учителя.* /Д.Б. Кабалевский – М.: Просвещение, 1984.
- Масол Л.М., *Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій* / Л.М.Масол // Мистецтво та освіта -2001.- № 1.
- Падалка Г.М., *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)* / Г.М.Падалка – К.: Освіта України, 2008.
- Сегеда Н.А., Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: Історія, методологія, теорія. Монографія. / Н.А.Сегеда – К.: Вид. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011.
- Białkowski A., *Polska koncepcja wychowania muzycznego o współczesne spory o edukacji muzycznej*, [w:] *Bliżej człowieka* (red.) A. Białkowski, B. Zieliński, Lublin: 2002.
- Przychodzińska M., *Polskie koncepcje wychowania muzycznego: tradycje – współczesność*, Warszawa: 1989, wyd. WSiP.

Kazimierz M. CZARNECKI

Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna

im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

---

## Związek pedagogiki z psychologią w twórczości pedagogicznej prof. zw. dr. hab. Bogdana Suchodolskiego

### Słowa kluczowe

psychologia, cywilizacja, świat, wychowanie, dialog, nauka, wartości

### Streszczenie

*Związek pedagogiki z psychologią w twórczości pedagogicznej prof. zw. dr. hab. Bogdana Suchodolskiego*

Po krótkiej prezentacji sylwetki Bogdana Suchodolskiego (1903-1992) – uczonego, humanisty, pedagoga, filozofa i historyka kultury. Autorzy z bogatego dorobku naukowego (pisarskiego) do analizy wybrali sześć prac. Z tych prac wynotowano 131 cytatów zawierających twierdzenia, myśli i wiedzę psychologiczną, ściśle powiązaną z analizowanymi i opisanymi problemami pedagogicznymi.

### Key words

psychology, civilization, world, education, dialogue, learning, values

### Summary

*The relation between pedagogy and psychology in the pedagogical works by Professor Bogdan Suchodolski*

After a brief presentation of the silhouette of Bogdan Suchodolski (1903-1992) – scholar, humanist, pedagogue, philosopher and cultural historian the authors have selected six works from his opulent scientific (writing) achievements for their analysis. 131 quotations from his works containing statements, thoughts, and knowledge of psychology closely related to the analyzed and described pedagogical problems have been included.

### Wprowadzenie

Profesorowie: Czesław Kupisiewicz i Małgorzata Kupisiewicz (*Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 51) napisali, że Bogdan Suchodolski żył w latach 1903-1992, był pedagogiem, filozofem i historykiem kultury, autorem licznych prac z zakresu nauk o wychowaniu; twórcą koncepcji wychowania dla przyszłości oraz filozofii wychowania; pełnił wiele znaczących dla rozwoju pedagogiki funkcji, był ekspertem UNESCO.

Profesor Wincenty Okoń (*Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 270) napisał, że Bogdan Suchodolski był:

- nauczycielem szkół średnich;
- profesorem Uniwersytetu Lwowskiego;
- profesorem Uniwersytetu Warszawskiego;
- dyrektorem Instytutu Nauk Pedagogicznych;
- członkiem PAN;
- kierownikiem Zakładu Historii Nauki i Techniki PAN;
- zastępcą sekretarza naukowego PAN;
- przewodniczącym Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN;
- przewodniczącym Association Mondiale des Sciences de l'Education (AMSE);
- członkiem prezydium Komitetu Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty;
- doktorem honoris causa Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu w Padwie, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Moskiewskiego, Akademii Nauk Pedagogicznych NRD;
- przewodniczącym Narodowej Rady Kultury;
- posłem na Sejm PRL;
- członkiem Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej;
- redaktorem wielu wydawnictw: Wielkiej Encyklopedii Powszechnej, Historii Nauki Polskiej, „Studiów Pedagogicznych”, „Kwartalnika Pedagogicznego”, „Rocznika Pedagogicznego”, „Paideii”.

Zajmował się głównie:

- problemami historii myśli pedagogicznej,
- rozwojem filozofii człowieka,
- szeroko rozumianym wychowaniem,
- związkiem wychowania z kulturą,
- koncepcją wychowania dla przyszłości,
- wychowaniem przez sztukę, technikę i życie społeczne.

W. Okoń wymienił 18 tytułów prac zwartych B. Suchodolskiego. Do opracowania wybrano 6 prac:

- *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947, stron – 276,
- *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967, stron – 590,
- *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983, stron – 344,
- *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985, stron – 285,
- *Rozważania o kulturze i przyszłości narodu*, Warszawa 1989, stron – 268,
- *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, stron 452, o łącznej liczbie – 2215 stron.

Z wymienionych pozycji wynotowano 131 cytatów zawierających twierdzenia, myśli i wiedzę psychologiczną, ściśle powiązaną z analizowanymi i opisanymi problemami pedagogicznymi. Z 131 fragmentów stwierdzeń psychologicznych (a było ich znacznie więcej) wyselekcjonowano 71 cytatów, a z nich 35 o szczególnej wartości poznawczej i aktualności, które przedstawiamy państwu.

### **O psychologii**

*„Trzeba bowiem zdać sobie sprawę (...) z doniosłości czynników psychologicznych i socjologicznych, a nie tylko demograficznych. Nie tylko dlatego ludzkość dzisiejsza potrzebuje więcej dóbr, iż jest liczniejszą niż była dawniej, ale i dlatego, że więcej ludzi pragnie żyć lepiej niż dawniej, ponieważ czuje, iż ma do tego takie samo prawo jak mają inni”* (1, s. 15).

*„Nauki psychologiczne, zwłaszcza po odrzuceniu uproszczeń psychologizmu, wnoszą ważne elementy w poznanie człowieka”* (4, s. 8-9).

### **O świecie**

*„Potrzeba szczęścia sprawia, iż horyzont świata rzeczywistego zostaje jak gdyby zawężony do kręgu świadczeń, których od niego oczekujemy. Świat jest do wykorzystania; świat jest dla szczęścia. Przeciwnieństwem tej postawy jest postawa surowego obowiązku. Świat jest terenem naszego działania, do którego jesteśmy powołani. Jest polem naszych obowiązków”* (6, s. 19).

*„Świat zewnętrzny okazuje się coraz gorzej przygotowany do potrzeb ludzi, a ludzie coraz gorzej przystosowani do wymagań nowoczesnego świata. Konflikty te możemy najlepiej obserwować na polu edukacji, która ma przecież realizować postulaty obu tych światów, przygotowując człowieka do tzw. życia, a równocześnie kształcąc jego osobowość”* (6, s. 31).

### **O cywilizacji**

*„Jeżeli mówimy o sterowaniu ludzką cywilizacją, to stwierdzamy tym samym, że sterowanie to ma się dokonywać przez człowieka i dla człowieka, i to właśnie określenie: «przez człowieka i dla człowieka» wyraża treść humanizmu”* (6, s. 181).

### **O człowieku**

*„Po raz pierwszy na pytanie: **Kim jest człowiek?** przestano odpowiadać przez wskazywanie, jacy są ludzie. Dostrzeżono bowiem, iż różnorodność ludzka – rejestrowana przez historyków i przez etnografów – musi być ujęta w rozwojowe fazy. Człowiek jest istotą, która się zmienia, która się rozwija. Nie można mówić o naturze człowieka, sumując wszystkie o nim dane, mówić o niej można tylko, ukazując jego rozwój, charakteryzując kolejne etapy”* (4, s. 26).

*„Człowiek, który w pracy posługuje się narzędziami, jest innym człowiekiem niż ten, który używa jedynie własnych rąk; podobnie człowiek, który w procesie pracy współdziała z maszyną, jest innym człowiekiem niż rzemieślnik; tak samo człowiek sterujący automatami jest innym człowiekiem niż robotnik pracujący przy taśmie. Te różnice wskazują na to, że sposoby wykonywania pracy przenikają ludzi głęboko, że powodują w nich zasadnicze zmiany. Koncepcja homo faber nie oznacza więc tylko, iż człowiek tworzy narzędzia swej pracy; oznacza równocześnie stwierdzenie, iż narzędzia te przekształcają ich twórcę”* (4, s. 124).

### **O działalności człowieka**

*„Człowiek jest stworzeniem, które działa celowo w walce o byt, poznaje przyrodę i samego siebie, wykorzystuje siły natury i steruje samym sobą. To wszystko stanowi treść jego instrumentalnej świadomości”* (4, s. 210).

*„Człowiek jest nie tylko istotą, która prowadzi życie w różnoraki sposób wyznaczone przez strukturę i tendencje rozwojowe świata obiektywnego, opartego na społeczno-historycznej działalności ludzi. Człowiek jest równocześnie istotą, która odczuwa życie jako egzystencję jedyną i własną, najgłębiej osobistą”* (4, s. 241).

*„Człowiek chce nie tylko żyć możliwie dobrze, ale chce życiu swemu nadać określoną jakość, wyznaczoną przez system wartości, wyższych niż walka o byt i przetrwanie. I one są właśnie drugim szczeblem ludzkiego bytowania, szczeblem organizowanym przez kulturę. Chodzi tu przede wszystkim o takie kształtowanie środowiska życia, aby było ono zgodne z zasadami piękna i moralności”* (5, 199).

*„Człowiek okazuje się istotą, która układa swe życie w oddaniu się w opiekę, ale także w poddaniu się sądom i wyrokom. Okazuje się istotą, która uznaje, iż jej wola ma nieprzekraczalne granice, podobnie jak i jej rozum; są prawa obiektywne i niezłomne, którym należy się posłuszeństwo; jest wiara, oświecająca lepiej niż rozum. W tych warunkach w życiu ludzkim jest zawsze coś, co jest ponad życiem, a przebieg tego życia jest wielką podróżą przez świat, ale nie dla uroków życia”* (6, s. 13).

*„Człowiek jest niezwykłą istotą, która nie tylko pragnie żyć i utrzymywać się przy życiu, ale pragnie żyć w określony, ceniony sposób. Ta dwoistość wyraża się dwojaką organizacją życia. Może być ono kierowane ku szczęściu i może być kierowane ku obowiązkowi. Szczęście jest wielorakie, ale we wszystkich swych postaciach oznacza podmiotowe przeżycie spełnienia życzeń i radości użytkowania tego wszystkiego, na czym nam zależało”* (6, s. 19).

*„Człowiek jest istotą, która pragnie wolności i niezależności, ale równocześnie pragnie oddania się temu, co go przerasta; chce być wolny od czegoś,*



ale – równocześnie – **chce być wolny ku czemuś**. Ta **dwoistość ludzkiej natury** znajduje dziś charakterystyczny wyraz w filozoficznych dyskusjach, prowadzonych współcześnie na temat dwóch przeciwstawnych orientacji życia, wyznaczonych bądź przez zasadę «**mieć**», bądź przez zasadę «**być**» (6, s. 167).

### O życiu ludzkim

„**Kierowanie życiem własnym w tych nowych warunkach wymaga więcej świadomości, tzn. więcej faktycznej wiedzy oraz więcej przewidującej rozwagi niż było potrzeba przed wiekami**” (1, s. 19).

„Jeśli życie nowoczesne ma się stawać życiem demokratycznym, życiem społecznym, życiem w działalnościach planowanych wspólnie – **to zasadniczą właściwością człowieka winna być umiejętność wymiany intelektualnych doświadczeń, zdolności do myślenia w kontakcie z innymi ludźmi**. Młodzież nie tylko tak powinna być **uczona myśleć** jak tego wymagają prawa nauk i **prawa psychiki**, ale zarazem i tak, jak tego wymaga życie i działanie razem” (1, s. 144).

„**Myślenie o życiu** w kategoriach planowania stanowi wielką nowość naszych czasów; nowość tym ważniejszą, iż **myślenie** takie ma być upowszechnione w coraz większym zasięgu. Zależy nam, aby perspektywiczne **plany rozwoju** były dyskutowane i przyjmowane przez całe społeczeństwo, by ich realizacja była powiązana ze **świadomością mas**, kierujących tymi procesami” (2, s. 308).

„**Autorealizacja** ważna i wartościowa dzieje się tylko w takiej działalności, która daje wyniki wytrzymujące kryteria obiektywne; **autorealizacja** w dziełach lichych i byle jakich staje się źródłem **falszywej zarozumiałości, bezkrytycyzmu** nawet **hochsztaplerstwa**; efektem staje się **dekompozycja osobowości**. **Człowiek rzeczywiście realizuje siebie**, to znaczy urzeczywistnia swe maksymalne możliwości, **gdy staje się «większy», niż był dotychczas**, a to jest możliwe tylko wówczas, gdy poddaje się obiektywnym rygorom i obiektywnym sprawdzianom **jakości efektów działań**, które podejmuje” (3, s. 124).

„**Umysł ludzki nie jest wcale z samej swej natury skłonny do naukowego wysiłku, naukowej inwencji i naukowej dyscypliny**. Trzeba przezwyciężyć silne skłonności do **lenistwa intelektualnego, do fantazjowania, do wygodnego dogmatyzmu, do myślenia werbalnego, do rutyny**” (2, s. 270-271).

„**Koncepcja życia jako twórczości rodzi tu pewne nadzieje**. **Twórczość** pozwala na przekroczenie granic, jakie wyznacza ludziom **postawa konsumpcyjna**. **W konsumpcji człowiek się nieustannie powtarza, w twórczości idzie ku temu, co nowe**. **Postawa konsumpcyjna** uczy organizować całe istnienie wedle oczekiwanych i pożądanых zaspokojen, **postawa twórcza** pozwala wyjść ponad ten poziom i podejmować działalność, która ma wartość sama w sobie, nie służąc jako środek do innych celów, działalność, która prowadzi równocześnie

do wyników mających znaczenie obiektywne, niezależne od *podmiotowych interesów*” (3, s. 159).

„*Charakterystyka życia jednostki w kategorii pragnień i zaspokojień oraz zamierzeń i urzeczywistnień nie jest pełna. W obu tych postaciach życia człowiek jest zainteresowany swym własnym losem, dokonującym się w czasie, który płynie. Pragnienia i zamierzenia wyrażają to zasadnicze przeświadczenie, iż człowiek ma prawo wysuwać roszczenia wobec rzeczywistości, biorąc coś od niej albo też przebudowując ją w sposób zgodny z własnymi zamierzeniami. Zaspokojenia i urzeczywistnienia są potwierdzeniem słuszności tego prawa roszczeń*” (4, s. 256).

„*Poczucie sensu życia jest doświadczeniem egzystencjalnym i rodzić się może jedynie z samej rzeczywistości, w której ludzie żyją. Gdy uczestnictwo w niej staje się dla nich w jakiś sposób ważne i cenne, przestaje ludzi dręczyć koszmar «pustki istnienia»* (4, s. 281).

„*Sposób kierowania sobą samym zależy w wielkiej mierze od tego, czy sądzimy, iż osiągnęliśmy już trwałą kształt naszej osobowości, czy też idziemy wciąż jakąś drogą, która jest nasza, ale prowadzi w nieznaną. W pierwszym przypadku styl życia jest stylem powtarzań i umocnień, stylem potwierżeń. Jest to życie spokojne i pewne. Istnieje w naturze ludzkiej potrzeba takiego bezpiecznego istnienia. Ale odcina to nas od tego, co inne i nowe. Ogranicza. Tendencja przeciwstawna jest źródłem niepokoju i poszukiwań. Jest ciekawością, jak damy sobie radę w sytuacjach nieoczekiwanych, w kontaktach niespodziewanych, jakimi jeszcze możemy być?*” (6, s. 23).

„*Życie ludzkie jest w cywilizacji współczesnej traktowane jako dążenie wciąż w górę. Wspinąć się trzeba po szczeblach drabiny sukcesu, sukcesu materialnego, zawodowego, społecznego. To jest orientacja wertykalna. Mieć wszystkiego więcej; więcej pieniędzy, więcej znaczenia, większą rolę, większe uznanie, wyższe stanowisko, więcej władzy nad ludźmi. Ten model życia jest bardzo rozpowszechniony*” (6, s. 282).

„*Centralnym problemem staje się dziś problem wartości życia. Człowiek nowoczesny jest znacznie lepiej przygotowany do tego, by coś czynić w życiu, niż do tego, aby w tej cywilizacji żyć. I ludzie umieją coraz sprawniej działać, ale jest im coraz trudniej tworzyć taką jakość życia, która byłaby wartościowa i dawała im poczucie szczęścia. Wielorakie bezdroża cywilizacji konsumpcyjnej powstają właśnie dlatego, iż życie okazuje się w ostatecznym obrachunku jałowe i wymaga sztucznych podniet, aby było do zniesienia*” (6, s. 351).

„*Koncepcja życia ludzkiego, jako zespołu wartości nieinstrumentalnych, cennych samoistnie, a nie dlatego, że służą czemuś innemu, stanowi główne zadanie dążeń mających na celu przekształcenie współczesnej cywilizacji rzeczy w cywilizację ludzi*” (6, s. 353).

### O wychowaniu

„Wychowanie prawdziwe (...) ma być **kształceniem osobowości, rozwijaniem się jej sił duchowych**, wzbogacaniem jej **wewnętrznego świata**; w takim wychowaniu powinna panować atmosfera wolności i **twórczości**, a **potrzeby i prawa jednostki** mają być nienaruszalne” (2, s. 13-14).

„Wychowanie przez naukę jest **pojęciem** znacznie szerszym, ponieważ ogarnia całego człowieka, **kształtując jego postawę** wobec otaczającej rzeczywistości i **wobec siebie samego**, kształtując jego **pojęcia i zainteresowania**, jego **wyobraźnię i marzenia**, jego **krytycyzm i chęć ryzyka w inwencji umysłowej** oraz **praktycznej**” (2, s. 27).

„**Jest słuszne twierdzenie, iż prawo do wykształcenia jest prawem do rozwijania i pogłębiania własnej osobowości, do osobistej radości z tego, iż poznaje się świat i siebie, do akceptacji wiedzy jako wartości nieinstrumentalnej, jako mądrości**” (3, s. 335).

### O wartości

„**Problem trwałości i ewolucji wartości** może być traktowany (...) z punktu widzenia **doświadczeń jednostek**. Jest to ważny punkt widzenia, ponieważ **przeżycia ludzi** związane z wartościami stanowią zasadniczy składnik ich **postawy wobec świata**, i ich działania. Dochodzimy tu do jednego z najważniejszych i najtrudniejszych konfliktów doby współczesnej, **konfliktu między zinstytucjonalizowanym życiem społecznym i kulturalnym a żywymi i zmiennymi doświadczeniami i aspiracjami jednostek**” (3, s. 41).

### O myśleniu ludzkim

„**Myślenie jest nie tylko sprawą osobistej ciekawości i dociekliwości**. Jest sprawą środowiska społecznego. Nie należy się wprowadzić ludzi, by każde środowisko społeczne **było intelektualnie pobudzające**” (1, s. 144).

„**Myślenie twórcze jest w samej swej naturze myśleniem nowatorskim i odkrywczym**, przekraczającym swe własne osiągnięcia i przelamującym nawyki wytworzone w toku prac dotychczasowych. **Myślenie twórcze jest zawsze myśleniem w nowych horyzontach**, jest zawsze wejściem na tereny nie znane. Proces takiego **myślenia** nie jest identyczny z czynnościami polegającymi na operowaniu znanymi elementami w znany sposób; **nie jest jedynie kombinowaniem wiedzy posiadanej i wydobywaniem z niej określonych wniosków**, nawet takich, które nie były dotychczas wyciągane. **Proces myślenia twórczego jest procesem rzeczywistych odkryć, w których właśnie wyobraźnia jest siłą ukazującą wszelkie możliwości, jakie powinny być brane pod uwagę**. Jeśli **myślenie racjonalne** jest systematyczną kontrolą hipotez, to **wyobraźnia staje się często źródłem hipotez, źródłem inwencji naukowej**” (3, s. 182).

„Gdyby rzeczywiście **psychika dorosłego człowieka** nie była plastyczną, stawalibyśmy przed tragicznym konfliktem. **Życie nowoczesne bowiem apeluje – i to w coraz silniejszy sposób - do dorosłego człowieka, aby się kształcił i rozwijał, aby był czujny i plastyczny.** Gdyby ten apel rozbijał się o zasadnicze, w **psychologicznej naturze człowieka** ugruntowane przeszkody, dalszy rozwój kultury, a co najmniej **ludzka zdolność twórczej i szczęśliwej adaptacji do nowych i zmieniających się warunków i możliwości życia, musiałaby zostać podważona**” (1, s.160).

### O dialogu

„**Dialog wymaga intelektualnej dojrzałości, postawy tolerancyjnej, pewnego dystansu także i wobec własnych poglądów.** Są to wymagania trudne. Zawsze łatwiej jest o dogmatyzm i fanatyzm, niż o autentyczną dyskusję mającą prowadzić do jakiegoś porozumienia” (6, s. 148).

### O naszej przyszłości

„**Przyszłość wyrasta z naszych działań, ale nie wyznacza ich sensu. Radość wiąże się z tym, co czynimy, a nie z oczekiwaniem na lepsze jutro**” (2, s. 207).

### O nauce

„**Nauka stwarza wartość życia** oczywiście dzięki temu, że zapewnia ludziom lepsze warunki istnienia, bardziej skuteczne sposoby działania, ale także i dzięki temu, iż **pozyskuje ludzi dla wartościowych przeżyć intelektualnych, szczęśliwej i ważnej pasji poznawczej.** Upowszechnienie nauki, o którym mówi się dziś tak wiele, polega nie tylko na tym, iż **coraz więcej ludzi ma naukowe wykształcenie i wykonuje pracę zawodową wymagającą naukowej wiedzy, a może nawet i stosowania naukowych metod działania.** Polega także i na tym, iż **coraz więcej ludzi, dzięki wyższemu wykształceniu, osiąga możliwość tej szczególnej radości, jaką daje naukowe poznanie**” (6, s. 353).

### Pojęcia psychologiczne

W cytowanych fragmentach prac naliczono 57 pojęć psychologicznych, używanych przez autora prac pedagogicznych. Niektóre pojęcia występują bardzo często, a inne rzadziej. Ich ujęcie – w malejącej częstotliwości występowania jest następujące:

- |                 |                  |
|-----------------|------------------|
| 1. myślenie,    | 17. przeżycia,   |
| 2. życie,       | 18. uzdolnienia, |
| 3. psychologia, | 19. sądy,        |
| 4. osobowość,   | 20. aspiracje,   |
| 5. umysł,       | 21. poznanie,    |
| 6. twórczość,   | 22. mądrość,     |
| 7. świadomość,  | 23. szczęście,   |
| 8. psychika,    | 24. rozum,       |
| 9. intelekt,    | 25. lęk,         |

- |                      |                            |
|----------------------|----------------------------|
| 10. postawa,         | 26. potrzeba,              |
| 11. rozwój,          | 27. marzenia,              |
| 12. zdolności,       | 28. zamiłowania,           |
| 13. zainteresowania, | 29. autorealizacja,        |
| 14. uczucia,         | 30. pamięć,                |
| 15. podmiot,         | 31. samourzeczywistnienie, |
| 16. wyobraźnia,      | 32. „ja”                   |
| 33. przeżycie,       | 46. frustracja,            |
| 34. wola,            | 47. dążenie,               |
| 35. złudzenie,       | 48. krytycyzm,             |
| 36. dorastanie,      | 49. przesąd,               |
| 37. ciekawość,       | 50. zaślepienie,           |
| 37. dociekliwość,    | 51. fantazja,              |
| 39. przekonanie,     | 52. zarozumiałość,         |
| 40. nawyki,          | 53. genialność,            |
| 41. sceptycyzm,      | 54. racjonalność,          |
| 42. wątplenie,       | 55. pragnienie,            |
| 43. przeświadczenie, | 56. przyjemność,           |
| 44. sumienie,        | 57. rozważa.               |
| 45. uwaga,           |                            |

Wymienione przykładowo pojęcia psychologiczne użyte są 225 razy. Można sądzić, że wszystkie prace pedagogiczne B. Suchodolskiego „przesiąknięte” są terminologią psychologiczną w opisie i analizie problematyki pedagogicznej życia, rozwoju i działania człowieka.

Zdecydowana większość podanych terminów znajduje się w aktualnie wydanych i używanych słownikach psychologicznych: W. Szewczuka, red. (1985), A.S. Rebera (2000), H. Benescha (2002), J. Pietera (2004), J. Siuty, red. (2005).

W oparciu o przedstawione dane można twierdzić, że twórczość pedagogiczna B. Suchodolskiego ukazuje ścisły związek psychologii z pedagogiką. Dobitym dowodem tego związku jest stwierdzenie autora analizowanych prac, że „**Psychologia bada (...) w pewnym sensie produkty wychowawczej działalności; i w tym znaczeniu jest zależna od wychowania, a więc i od pedagogiki**” (2, s. 30).

### Bibliografia

- Böhm Winfried, Suchodolski Bogdan, *Wörterbuch der Pedagogik*. Alfred Korne Verlag. Stuttgart 2005, s.620.
- Milerski Bogusław, Śliwerski Bogusław (red.), *Suchodolski Bogdan, Pedagogika. Leksykon*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2000, s. 215.
- Pilch Tadeusz (red.), *Suchodolski Bogdan, Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”. Warszawa 2007, Tom VI (Su-U), s. 7-15.



Justyna WRZOCHUL-STAWINOĞA

Redaktor Portalu neomedia.info

---

## Blużej Europy: Rozwijanie kluczowych kompetencji edukacyjnych jako priorytetowe zadanie współczesnego przedszkola i szkoły

### Słowa klucze

kompetencje kluczowe, pedagogika przedszkolna, nowoczesne nauczanie, konstruowanie wiedzy.

### Streszczenie

*Blużej Europy: Rozwijanie kluczowych kompetencji edukacyjnych jako priorytetowe zadanie współczesnego przedszkola i szkoły*

Tekst traktuje o roli i znaczeniu kompetencji kluczowych w nauczaniu i uczeniu. Omówiono w nim poszczególne kompetencje kluczowe i zaproponowano sposób ich właściwej interpretacji z perspektywy potrzeb ucznia i zadań współczesnego nauczyciela.

### Key words

core competencies preschool education, modern teaching, constructing knowledge

### Summary

*Closer to Europe: Developing core competencies of education as a priority task of the modern kindergartens and schools*

The text is about the role and importance of key competencies in teaching and learning. It discusses the various key competencies and proposed a method for their proper interpretation from the perspective of the student's needs and tasks of the modern teacher.

### Wprowadzenie

Współczesna dydaktyka zakłada rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów już na pierwszych etapach nauczania. Zmiany, które wprowadzane są obecnie na grunt pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej są obietnicą lepszego przygotowania przyszłych absolwentów polskiego systemu kształcenia do wyzwań rynku pracy i możliwości podejmowania dalszego kształcenia oraz rozwoju zawodowego również poza granicami kraju. Realizacja podstawowych zadań w związku z rozwojem u dzieci kompetencji kluczowych na oczekiwanym poziomie jest zatem obecnie jednym z zadań priorytetowych współczesnej szkoły i innowacyjnego nauczyciela – na miarę XXI wieku.

### Znaczenie kluczowych kompetencji w procesie uczenia się

Kompetencje należy rozumieć jako połączenie wiedzy, umiejętności oraz postaw, które są odpowiednio wykorzystane w określonej sytuacji. Kom-

potencje kluczowe składają się na umiejętności, które sprzyjają człowiekowi w podejmowaniu trudu samorealizacji oraz chęci podejmowania rozwoju osobistego, który sprzyja byciu aktywnym obywatelem oraz integracji społecznej i zatrudnieniu.

Rozwój kompetencji kluczowych wpisany jest w ramy kształcenia ustawicznego, które zakłada stały rozwój człowieka, poprzez umiejętność sięgania po źródła informacji celem poszerzania, aktualizowania i weryfikowania swojej wiedzy. Kompetencje kluczowe mają zatem za zadanie wyrobienie w przyszłych członkach społeczeństwa nawyku uczenia się poprzez silne poczucie potrzeby stałego poszerzania swojej wiedzy i umiejętności. **Nowoczesne nauczanie nie może zatem być kojarzone z obowiązkiem ale stanowić jeden z elementów warunkujących egzystencję człowieka.**

Wprowadzenie listy kluczowych kompetencji podyktowane zostało koniecznością stymulowania otwartego i elastycznego uczenia się oraz powrotu do poszerzania kompetencji matematyczno-technicznych przyszłego społeczeństwa. Zgodnie z założeniami Rady Europy, realizacja w systemie nauczania kluczowych kompetencji pozwoli na lepsze i efektywniejsze przygotowanie dzieci do procesu czytania i liczenia w placówkach przedszkolnych oraz przełoży się na zmniejszenie odsetka piętnastolatków, którzy na dzień dzisiejszy osiągają zbyt niskie wyniki w zakresie nauk techniczno- i matematyczno-przyrodniczych<sup>1</sup>.

Wśród kompetencji kluczowych wyróżniono następujące umiejętności:

- Porozumiewanie się w języku ojczystym,
- Porozumiewanie się w językach obcych,
- Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- Kompetencje informatyczne,
- Umiejętność uczenia się,
- Kompetencje społeczne i obywatelskie,
- Inicjatywność i przedsiębiorczość,
- Świadomość i ekspresja kulturalna<sup>2</sup>.

### **Porozumiewanie się w języku ojczystym i językach obcych**

Porozumiewanie się w języku ojczystym odnosi się do umiejętności wyrażania opinii, uczuć i faktów. W zakres tej kompetencji wpisana jest również umiejętność czytania i pisania. Porozumiewanie się w języku ojczystym oznacza także umiejętność kreatywnego wykorzystania języka, który służyć będzie dalszemu poznaniu i rozwojowi.

<sup>1</sup> *Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie: wyzwania i szanse dla polityki edukacyjnej.* Raport Eurydyce Luxemburg, Warszawa 2013, s. 4.

<sup>2</sup> Tamże, s. 8.



Porozumiewanie się w językach obcych oznacza tu nie tyle znajomość konkretnego języka obcego ale odpowiednie wykorzystanie go w określonych sytuacjach. Umiejętność porozumiewania się w języku obcym wymaga od współczesnego człowieka sprawnego poruszania się w społeczeństwie wielokulturowym, w którym mieszają się różne tradycje kulturowo-religijne. Rozumienie różnych kultur umożliwia mediację<sup>3</sup>, zapobiega podziałom kulturowym i wykluczeniu.

Powyższe kompetencje związane są z umiejętnością komunikowania się, która stanowi podstawę tworzenia relacji społecznych. Porozumiewanie się nie odnosi się jedynie do umiejętności mówienia. Jest to zdolność posługiwania się językiem w określonych sytuacjach z uwzględnieniem technik komunikacyjnych. Komunikacja to niezbędny warunek uspołecznienia a jej jakość określa rozwój społeczny dziecka na etapie nauki przedszkolnej<sup>4</sup>.

Zdaniem J. Uszyńskiej-Jarmoc uczenie się dziecka oparte jest na zasadach komunikacji dialogowej. Oznacza to, że materiałem kluczowym, który służy dziecku do budowania osobistej i publicznej wiedzy o świecie i sobie są jego doświadczenia oparte na komunikacji ze światem zewnętrznym. W związku z tym, że uczenie się dziecka nie jest jedynie procesem zbierania doświadczeń, przeżywania, odkrywania siebie i pozostałych jego uczestników, ale interakcją, która nabiera sens wtedy, kiedy wyniki swoich obserwacji można podzielić między innymi uczestnikami życia społecznego, wypracowanie u dziecka już na etapie przedszkolnym właściwych kompetencji komunikacyjnych jest podstawą jego całościowego rozwoju<sup>5</sup>.

Realizacji pierwszych dwóch wytycznych sprzyjają zajęcia z realizowania połączone z nauką języków obcych już na etapie przedszkola. Realizowanie nie musi być realizowane jako odrębny przedmiot ale może stanowić element zajęć językowych, uatrakcyjniając je poprzez fotografię, film, zabawy zwyczajowe, potrawy czy stroje ludowe. Realizacja kompetencji komunikowania się w języku obcym w 2015 sprzyja wprowadzeniu programu „*Przygotowania do posługiwania się językiem obcym nowożytnym*”<sup>6</sup>, którym objęte mają zostać wszystkie przedszkola w Polsce.

### **Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne**

Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne

<sup>3</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].

<sup>4</sup> M. Birch, T. Malm, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa 1995, s. 16.

<sup>5</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *O potrzebie budowania koncepcji uczenia się, jak uczyć?*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, (red) D. Klus-Stańska, L. Hurlo, M. Łojko, Impuls, Kraków 2009, s. 290.

<sup>6</sup> *Język obcy już w przedszkolu, a w szkole koniec z 45 – minutową lekcją*, „Gazeta Wyborcza.pl”, [http://wyborcza.pl/1,75478,15413395,Jezyk\\_obcy\\_juz\\_w\\_przedszkolu\\_\\_a\\_w\\_szkole\\_koniec\\_z.html](http://wyborcza.pl/1,75478,15413395,Jezyk_obcy_juz_w_przedszkolu__a_w_szkole_koniec_z.html), data: 26.03.2014.

ne sprowadzają się do umiejętności rozwijania oraz wykorzystywania myślenia matematycznego podczas rozwiązywania złożonych problemów logicznych mających miejsce w sytuacjach codziennych.

Kompetencje naukowo-techniczne sprowadzają się do poznawania i objaśniania świata przyrody przy pomocy określonych metod, technik i narzędzi. Ten rodzaj umiejętności wchodzi w zakres rozumienia zmian w przyrodzie i poczucia odpowiedzialności społecznej za ich dalszy rozwój. Do tych kompetencji można zatem zaliczyć rozumienie negatywnych zjawisk mających miejsce w przyrodzie i podejmowanie działań w celu ich minimalizowania poprzez zachowania związane np. z segregacją odpadów.

Podstawą wypracowania kompetencji matematycznych u dzieci jest zwiększenie ich motywacji do nauki matematyki co w przyszłości powinno skutkować wybieraniem w przyszłości kierunków techniczno – matematycznych jako wiodących przez przyszłych absolwentów dzisiejszej edukacji<sup>7</sup>: *Badania międzynarodowe potwierdzają związek między motywacją, postawami i pewnością siebie z jednej strony, a osiągnięciami i wyborami ścieżek kariery zawodowej z drugiej. Motywacja do nauki matematyki oraz nauk przyrodniczych i ścisłych jest nie tylko ważna dla osiągnięcia dobrych wyników w szkole ale jest także niezbędna, jeśli uczniowie mają wybierać zawody istotne dla konkurencyjności naszych gospodarek*<sup>8</sup>.

W sytuacji motywowania dziecka przez nauczyciela w procesie nauki matematyki oraz stymulowania kompetencji techniczno-naukowych, ważną rolę odgrywa takie pobudzanie go do zadań, które będzie pozwalało na utrzymanie dziecka na wysokim poziomie zaangażowania w przydzielone mu zadania<sup>9</sup>, dlatego ważna jest odpowiednia organizacja zespołów pracy badających określone zjawiska przyrodnicze i jasne wytyczenie zakresu odpowiedzialności za wykonywane zadania. Wśród czynników, które stanowią elementy motywujące człowieka w pierwszej trójce znajdują się: uznanie, osiągnięcie i odpowiedzialność<sup>10</sup>.

Uznanie zdolności dziecka poprzez wyznaczenie mu określonej roli w obecności uczniów przez nauczyciela sprzyja poczuciu odpowiedzialności za wyznaczone mu zadanie. Pochwała za trud pracy i dokonanie odkrycia, pozwala na poczucie przez ucznia zadowolenia z własnego osiągnięcia. Stymuluje do dalszego działania i zwiększa poczucie własnej wartości.

Realizacja trzeciego rodzaju kompetencji kluczowych sprowadza się do obowiązku realizowania na poziomie szkoły gimnazjalnej *projektów edukacyj-*

<sup>7</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].

<sup>8</sup> *Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach...*, op. cit., s. 11.

<sup>9</sup> A. Kozak, R. Wajler, *Czy Herzberg miał rację, czyli przyczyny zaangażowania ludzi w pracę*, „Personel i zarządzanie”, numer 8/221, sierpień 2008, s. 58.

<sup>10</sup> E. Krok, *Zarządzanie zespołami*, Wydawnictwo OnePress, Warszawa 2008, s. 25.

*nych, które są zespołowym, planowym działaniem uczniów, mającym na celu rozwiązanie konkretnego problemu, z zastosowaniem różnorodnych metod*<sup>11</sup>.

Zgodnie z oczekiwaniami ministerialnymi projekt ma na celu nie tylko rozwijać kompetencje techniczno-naukowe ale i te związane z przedsiębiorczością oraz inicjatywnością, ponieważ podczas jego realizacji „uczeń uczy się uczyć”, realizuje potrzebę samorealizacji i rozwoju osobistego a także staje się aktywnym obywatelem<sup>12</sup>.

### **Kompetencje informatyczne**

Nabywanie kompetencji informatycznych przez człowieka stanowi ważny element jego egzystencji, ponieważ wiedza i jej aktualizacja coraz częściej odbywa się przy pomocy Komputera oraz Internetu. Kompetencje komunikacyjne sprowadzają się przede wszystkim do umiejętności selekcjonowania wiadomości, które publikowane są w sieci oraz sprawdzania ich prawdziwości w innych źródłach informacji<sup>13</sup>.

### **Umiejętność uczenia się**

Umiejętność uczenia się oznacza zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania sobie czasu uczenia się poprzez efektywne zarządzanie czasem i umiejętnościami w sposób indywidualny i grupowy.

Kompetencja uczenia się obejmuje zatem *świadomość własnego uczenia się i potrzeb w tym zakresie. Identyfikowania własnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się*<sup>14</sup>. Uczenie się to również zdolność korzystania z własnych doświadczeń mających miejsce w domu, w szkole i w rodzinie. Osoby posiadające kompetencje/umiejętności uczenia się powinny potrafić poszukiwać jej w różnych źródłach a także dzielić się nią w szerszych grupach<sup>15</sup>.

Kształtowanie tej umiejętności u dzieci opiera się na nauczaniu w oparciu o założeniach konstruktywizmu, który nakazuje rozpatrywać człowieka w kontekście jego uczestnictwa w życiu społecznym. **Wiedza konstruowana na zajęciach w placówkach edukacyjnych nie może mieć zatem charakteru podającego ale musi opierać się na naturalnie wrodzonych człowiekowi zdolnościach do analizowania, interpretowania i nadawania znaczeń temu, co go otacza. Nauka ma zatem być stymulowaniem dziecka do podejmo-**

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie z dnia 30 kwietnia 2007r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. nr 156, poz. 1046).

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże

**wania przez nie aktywności własnej<sup>16</sup>, co przygotowuje je do funkcjonowania w przedsiębiorstwach opartych na zarządzaniu wiedzą.**

### **Kompetencje społeczne i obywatelskie**

Ten rodzaj kompetencji sprowadza się przede wszystkim do przygotowania człowieka do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i politycznym, zakłada nabycie międzykulturowych umiejętności porozumiewania się i funkcjonowania w rzeczywistości społecznej. Umiejętności te przygotowują człowieka do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i obywatelskim poprzez znajomość pojęć, struktur społecznych i politycznych a także poprzez realizowanie potrzeby aktywnego i demokratycznego uczestnictwa w nim<sup>17</sup>.

Kompetencje społeczne sprowadzają się zatem do umiejętności budowania kontaktów interpersonalnych, współpracy, prezentowania siebie i swoich umiejętności, wchodzenia w relacje partnerskie oparte na umiejętności budowania zaufania oraz otwartości. W ramach kształtowania kompetencji społecznych w szkole przygotowuje się przyszłych ludzi dorosłych do łatwiejszego odnajdywania się na trudnym rynku pracy. Zdaniem P. Smółki, doskonalenie kompetencji społecznych jest dziś koniecznością, *ponieważ ich nabywanie to zyskowna inwestycja w sukces oraz powodzenie na rynku pracy, która umożliwi budowanie i utrzymywanie przewagi konkurencyjnej w dynamicznie zmieniającej się i globalizującej się gospodarce (...) Kompetencje społeczne to te, które w 70% odpowiedzialne są za ponadprzeciętne wykonywanie pracy. O powodzeniu kompetencji społecznych dla sukcesu na rynku pracy świadczy także powodzenie doradców interpersonalnych<sup>18</sup>: „Pracę otrzymuje się w 70% dzięki wiedzy fachowej i w 30% dzięki zdolnościom społecznym. Traci się ją zaś w 70% z braku kompetencji społecznych, i w 30% z braku wiedzy merytorycznej”<sup>19</sup>.*

### **Inicjatywność i przedsiębiorczość**

Inicjatywność i przedsiębiorczość oznacza wcielanie pomysłów w czyn<sup>20</sup>. *Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla zamierzonych celów<sup>21</sup>.*

<sup>16</sup> M. Sławińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2010, s. 3.

<sup>17</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].

<sup>18</sup> P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody doskonalenia i pomiaru kompetencji interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Kraków 2008, s. 15-17.

<sup>19</sup> Za: Tamże, s. 17.

<sup>20</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].

<sup>21</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji..., op. cit.

Innowacja i przedsiębiorczość to obecnie główne czynniki warunkujące postęp. Inicjatywność oraz przedsiębiorczość prowadzi do powstawania innowacji czyli wdrażania w praktyce gospodarczej nowego lub w sposób znaczący udoskonalonego produktu, usługi czy też procesu. Innowacyjność to również wdrażanie nowej metody marketingowej lub też organizacyjnej, która będzie redefiniować dotychczasowy sposób pracy<sup>22</sup>. Przygotowanie uczniów do podejmowania działań o charakterze odkrywczym wspomaga zatem dążenie do innowacyjności obecnej gospodarki.

Z kompetencją tą związane są: wiedza, umiejętności oraz postawy. Wiedza odnosi się do posiadania zdolności poszukiwania możliwości własnej aktywności naukowej, zawodowej czy gospodarczej oraz poszukiwania szans na wdrożenie pomysłów w życie poprzez współpracę czy poradnictwo z innymi osobami i instytucjami zajmującymi się określoną dziedziną gospodarki. W ramach tej umiejętności znajduje się również zdolność planowania, organizowania, komunikowania, sporządzania raportów i analiz<sup>23</sup>.

W warunkach szkoły może to być realizowane poprzez prowadzenie przez uczniów dzienników obserwacji z wycieczek klasowych połączonych z fotografią czy też obserwacją natury: np. procesu kwitnienia drzew wiosną.

### **Świadomość i ekspresja kulturalna**

Ten rodzaj kompetencji sprowadza się do umiejętności twórczego wyrażania własnych refleksji i uczuć przy pomocy takich środków wyrazu jak: sztuka, muzyka, film, teatr, fotografia. Wiedza kulturalna odnosi się do znajomości dziedzictwa kulturowego własnego kraju oraz krajów UE z uwzględnieniem ich miejsca w otaczającej ucznia rzeczywistości oraz do rozpoznawania najważniejszych dzieł sztuki oraz orientowania się w rozwoju kultury popularnej<sup>24</sup>.

Rozwijanie tej kompetencji ma zatem za zadanie rozwój twórczego myślenia u dzieci i krytycznego spojrzenia na otaczającą je rzeczywistość. Rozumienie zmian społecznych wymaga posługiwania się szeregiem pojęć takich jak np. konsumpcjonizm, kultura popularna czy społeczeństwo sieci. Zrozumienie mechanizmów funkcjonowania rynku zwiększa szansę dziecka na racjonalne odnoszenie się do świata i nadawanie właściwych znaczeń pewnym zjawiskom. Świadomość i ekspresja kulturalna to nie tylko wychowanie w szacunku dla tradycji i kultury europejskiej ale i również edukacja do świadomego odbioru kultury współczesnej.

---

<sup>22</sup> A. Bukowski, A. Szpor, A. Śniegocki, *Potencjal i bariery polskiej innowacyjności*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa 2012,

<sup>23</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].

<sup>24</sup> Tamże.

### **Kompetencje kluczowe a podstawa programowa**

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego we wszystkich typach szkół zakłada, że osiągnięcie celów wychowawczych u dzieci w wieku przedszkolnym powinno obejmować piętnaście jego aktywności.

Z punktu widzenia rozwoju kompetencji kluczowych u dzieci w wieku przedszkolnym, przygotowanych przez Parlament Europejski i Radę Europy z dnia 18 grudnia 2006 roku, przedszkole podczas swojej pracy ma wpływ na kształtowanie się kompetencji komunikacyjnych dziecka, poprzez realizację zadania związanego z przygotowaniem go do nauki czytania i pisanie a także poprzez wspomaganie aparatu mowy dziecka, kształtowanie zdolności refleksyjnego podejścia do otaczającego go świata a także wspieranie go w zrozumiałym sposobie mówienia o sobie i swoich potrzebach<sup>25</sup>.

Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne w pracy przedszkola znajdują swoje odzwierciedlenie we wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez branie udziału w zadaniach konstrukcyjnych a także budzeniu zainteresowań technicznych. Kompetencję tę rozwija również wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną<sup>26</sup>.

Innowacyjności i przedsiębiorczości dziecka sprzyja wychowanie przez sztukę, w której dziecko wciela się w znane mu postacie, jest innowacyjne i pomysłowe w doborze przedmiotów i własnej charakteryzacji a także poprzez dbałość o bezpieczeństwo własne i innych podczas samodzielnego organizowania sobie zabawy w czasie wolnym w domu<sup>27</sup>.

Świadomość i ekspresja kulturalna przedszkolaka kształtowana jest przez wychowanie przez sztukę<sup>28</sup>.

Kompetencje kluczowe znajdują również swoje odzwierciedlenie w nauczaniu szkolnym. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku na pierwszym i drugim etapie edukacji stawia się nacisk na naukę czytania, co sprzyja rozwojowi umiejętności komunikacyjnych, myślenie matematyczne, które ma za zadanie nauczenie dziecka korzystania z tej nauki w życiu codziennym oraz wdrażanie myślenia naukowego opartego na umiejętności wykorzystania wiedzy w celu jej weryfikowania, rozwiązywania problemów i wysnuwania wniosków na dalszym III i IV etapie edukacji.

Umiejętność komunikowania się w języku obcym na wszystkich etapach nauczania i obejmuje umiejętność posługiwania się nim w mowie i piśmie. Umiejętność uczenia się odpowiada rozwijaniu ciekawości świata u dziecka,

<sup>25</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

<sup>26</sup> D. Kamińska, *Czym skorupka za młodu nasiąknie...czyli rozwijanie kompetencji kluczowych w przedszkolu*, „Meritum” 2011, nr 3(22) s. 22-23.

<sup>27</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy..., op. cit.

<sup>28</sup> D. Kamińska, op. cit., s. 22-23.

odkrywania przez nie swoich zainteresowań i dążenia do ich dalszego rozwijania. W Podstawie wśród rozwijanych przez nauczyciela umiejętności znalazło się również przygotowanie dzieci do pracy zespołowej na I i II etapie oraz umiejętność pracy zespołowa na etapie III i IV, która powinna opierać się na wyszukiwaniu, selekcjonowaniu oraz zdolności do krytycznej analizy poszczególnych treści.

Ponadto, podstawa zakłada, że dzieci znajdujące się na I etapie nauczania powinny potrafić samodzielnie wyszukiwać informacje przy pomocy nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Podstawa programowa zakłada, że przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie informacyjnym to jedno z ważniejszych zadań szkoły, dlatego jego realizacja powinna opierać się na wprowadzaniu przez nauczycieli zagadnień związanych z edukacją medialną: przygotowaniem uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów<sup>29</sup>.

### **Zakończenie**

Wdrożenie ośmiu kluczowych kompetencji w system wychowania i nauczania dziecka z punktu kondycji polskiej gospodarki i miejsca tego kraju w Europie wydaje się trafionym pomysłem, który nie wymaga skomplikowanych zmian w sposobie dotychczasowego nauczania, gdyż podstawa programowa we wszystkich typach szkół pokrywa się z zaleceniami parlamentu. Pomimo to, wprowadzenie nauczania opartego na rozwoju kompetencji kluczowych po raz kolejny stawia nauczyciela w nowej sytuacji i wymaga szybkiego odnalezienia się w rzeczywistości edukacyjnej: ostatnie zmiany w programach nauczania w Europie stwarzają nowe trudności, ponieważ (...) *podejścia w zakresie edukacji oparte na kompetencjach kluczowych i efektach kształcenia, które obecnie kształtują coraz większą liczbę programów nauczania w Europie, zakładają istotne zmiany w zakresie nauczania w Europie. Jednocześnie nauczanie nowych – lub stosunkowo nowych – programów nauczania takich jak przedsiębiorczość lub technologie informacyjno-komunikacyjne, umieszczone w programie nauczania jako przedmioty interdyscyplinarne lub włączone do innych przedmiotów wymaga szczególnych metod nauczania a także zmian w zakresie organizacji i kultury szkoły (...)*<sup>30</sup>.

Realizacja kluczowych kompetencji wymaga zmiany myślenia rodziców i dzieci o szkole, jako o zamkniętej i wyodrębnionej z życia społecznego, kulturalnego i społecznego instytucji, która oparta na tradycyjnym sposobie nauczania funkcjonuje poza tym, co dzieje się za szkolną bramą. Nauczyciel przestał być osobą wszechwiedzącą, której zadaniem jest przekazywanie określonych informacji i weryfikowanie efektów ilości jej przy-

<sup>29</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

<sup>30</sup> Tamże, s. 25.

swojenia ale stał się towarzyszem dziecka, jego przewodnikiem i kompanem na trudnej edukacyjnej ścieżce zdobywania informacji poprzez uczenie się, zadawanie pytań, poszukiwanie odpowiedzi na nurtujące zagadnienia, aktualizowanie zdobywanej wiedzy i wreszcie jej prezentowanie. Uczeń w obliczu nowej szkoły jest poszukiwaczem a nauczyciel jego mędrcom, który nie daje gotowych rozwiązań ale stymuluje do własnej aktywności intelektualnej i ocenia jej efekty w perspektywie dokonywanych przez dziecko wyborów i czynności praktycznych.

### Bibliografia

- Birch M., Malm T., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa 1995.
- Bukowski A., Szpor A., Śniegocki A., *Potencjał i bariery polskiej innowacyjności*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa 2012.
- Język obcy już w przedszkolu, a w szkole koniec z 45 – minutową lekcją, „Gazeta Wyborcza.pl”, [http://wyborcza.pl/1,75478,15413395,Jezyk\\_obcy\\_juz\\_w\\_przedszkolu\\_\\_a\\_w\\_szkole\\_koniec\\_z.html](http://wyborcza.pl/1,75478,15413395,Jezyk_obcy_juz_w_przedszkolu__a_w_szkole_koniec_z.html), data: 26.03.2014.
- Kamińska D., *Czym skorupka za młodu nasiąknie...czyli rozwijanie kompetencji kluczowych w przedszkolu*, „Meritum” nr 3(22), 2011.
- Kozak A., Wajler R., *Czy Herzberg miał rację, czyli przyczyny zaangażowania ludzi w pracę*, „Personel i Zarządzanie”, numer 8/221, sierpień 2008.
- Krok E., *Zarządzanie zespołami*, Wydawnictwo OnePress, Warszawa 2008.
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. nr 156, poz. 1046).
- Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie: wyzwania i szanse dla polityki edukacyjnej*. Raport Eurydyce Luxemburg, Warszawa 2013.
- Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody doskonalenia i pomiaru kompetencji interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Kraków 2008.
- Uszyńska-Jarmoc J., *O potrzebie budowania koncepcji uczenia się, jak uczyć?*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, (red.) D. Klus-Stańska, L. Hurlo, M. Łojko, Impuls, Kraków 2009.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].



Jan ŁYSEK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach

---

## Wychowanie obywatelskie w szkole

### Słowa kluczowe

wychowanie obywatelskie, społeczeństwo obywatelskie, aktywność obywatelska, umiejętności obywatelskie, kompetencje społeczne, Centrum Edukacji Obywatelskiej

### Streszczenie

*Wychowanie obywatelskie w szkole*

Wychowanie obywatelskie w szkole jest niezwykle istotne w procesie tworzenia społeczeństwa obywatelskiego.

Aby było to możliwe należy: odejść od dominacji tradycyjnych, pasywnych metod kształcenia i preferować aktywizujące metody kształcenia oraz działania praktyczne w procesie edukacji obywatelskiej; promować i wspierać udział uczniów w działaniach pozaszkolnych; prowadzić ewaluację wewnętrzną oraz ewaluację zewnętrzną dziedzin aktywności dotyczących edukacji obywatelskiej, zwracając przede wszystkim uwagę na kryteria ewaluacyjne, które dotyczą praktycznych aspektów edukacji obywatelskiej; spowodować, aby wychowanie obywatelskie w szkole miało status oddzielnego obowiązkowego przedmiotu, nie tylko w gimnazjach i szkołach średnich, ale również w szkołach podstawowych; sprawić, aby wychowanie obywatelskie było obowiązkowym przedmiotem w ramach kształcenia nauczycieli oraz kształcić nauczycieli na kierunkach pedagogicznych o specjalności wychowanie obywatelskie.

### Key words

civic education, civil society, active citizenship, civic skills, social skills, the Center for Civic Education

### Summary

*Civic education in school*

Civic education in school is extremely important in the development of civil society. To make this possible include: to move away from the dominance of traditional, passive learning methods and prefer activating teaching methods and practical activities in the process of civic education; promote and support the participation of students in extracurricular activities; conduct internal evaluation and external evaluation of areas of activity relating to civic education, paying special attention to the evaluation criteria, which relate to the practical aspects of civic education; lead to civic education in the school had the status of a separate compulsory subject, not only in middle schools and high schools, but also in primary schools; make civic education was a compulsory subject in the context of teacher education and to educate teachers on pedagogy with a specialization in civics.

Problematyka wychowania obywatelskiego w szkole jest realizowana od wielu lat, na różnych poziomach edukacji. Zdecydowana większość nauczycieli i wychowawców zgadza się z tezą, że wychowanie obywatelskie w szkole jest istotnym zagadnieniem w obszarze szeroko rozumianego wychowania.

„Łączenie wiedzy, umiejętności i postaw, które pozwolą młodym ludziom stać się aktywnymi obywatelami posiadającymi umiejętność kształtowania przyszłości (...) demokratycznych społeczeństw Europy to jedno z najważniejszych wyzwań, przed jakim w XXI wieku stają systemy edukacji. Edukacja obywatelska należy do najważniejszych sposobów, jakie państwa europejskie stosują w celu umożliwienia młodym ludziom zdobycia kompetencji społecznych i obywatelskich, które będą im w przyszłości potrzebne”<sup>1</sup>.

Niestety, wychowanie obywatelskie kojarzy się zazwyczaj z nudnymi lekcjami w szkole, osobom starszym – z propagandą i partyjną nowomową, młodszym – z czytaniem niezrozumiałej konstytucji i cotygodniową obowiązkową „prasówką”, która była bez sensu.

Jak zatem wyjść poza stereotypy i spowodować, aby wychowanie obywatelskie było skuteczne, a tym samym sensowne oraz motywujące uczniów i nauczycieli do podejmowania działań w procesie budowania społeczeństwa obywatelskiego?

Na tak postawione pytanie – nie ma odpowiedzi wprost.

Z pewnością demokracja w Polsce nie jest i nie będzie możliwa bez odpowiedzialnych i aktywnych obywateli<sup>2</sup>. Dlatego każda inicjatywa w tym zakresie jest niezwykle cenna.

### Ustalenia terminologiczne

*Wychowanie obywatelskie* (edukacja obywatelska) odnosi się do wychowania człowieka do życia w społeczeństwie obywatelskim i przygotowuje go do pełnienia roli obywatela<sup>3</sup>, gdzie *społeczeństwo obywatelskie* charakteryzujące się aktywnością i zdolnością do samoorganizacji oraz określania i osiągania wyznaczonych celów bez impulsu ze strony władzy państwowej<sup>4</sup>.

W wychowaniu obywatelskim wyróżnić można dwa elementy: „umysłowy – przekazujący atrybuty wiedzy (społecznej, politycznej, prawnej, gospodarczej) i budowanych na jej bazie umiejętności, oraz nurt moralny – kształtujący postawy obywatelskie, prospołeczne. Element umysłowy tworzy fundament rozwoju moralnego. Wiedza stanowi bowiem podłoże do kształtowania postaw – zasadniczego celu wychowania obywatelskiego”<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> *Edukacja obywatelska w Europie*, Warszawa 2012, s. 98.

<sup>2</sup> J. Łysek, *Kompetencje społeczne uczniów*, [w:] *Społeczny kontekst przemian i potrzeb w edukacji*, red. P.P. Barczyk, G. Paprotna. Górnośląska WSP, Mysłowice 2011, s. 125-133.

<sup>3</sup> *Wychowanie obywatelskie*, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Wychowanie\\_obywatelskie](http://pl.wikipedia.org/wiki/Wychowanie_obywatelskie)

<sup>4</sup> *Społeczeństwo obywatelskie*, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Spo%C5%82ecze%C5%84stwo\\_obywatelskie](http://pl.wikipedia.org/wiki/Spo%C5%82ecze%C5%84stwo_obywatelskie)

<sup>5</sup> A. Skreczko, *Wychowanie obywatelskie*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/wych\\_obywatelskie.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/wych_obywatelskie.html)

Wychowanie obywatelskie jest przedmiotem edukacji w wielu krajach. W Polsce przedmiot ten jest realizowany dopiero w gimnazjum oraz liceum i zazwyczaj stanowi część przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”, gdzie poza wychowaniem obywatelskim jest również wychowanie do życia w rodzinie i wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym.

Przypomnijmy także, że w Polsce obowiązują aktualnie dwie podstawy programowe – z lat 2002 i 2008, gdzie zakłada się, że rozwijanie postaw istotnych dla edukacji obywatelskiej to ogólne zadanie całej szkoły.

### **Wychowanie obywatelskie w Europie**

Unia Europejska i rządy poszczególnych państw członkowskich dostrzegają sens i potrzebę aktywności obywatelskiej w życiu politycznym i społecznym. Dlatego też Rada Europy ogłosiła rok 2005 Europejskim Rokiem Edukacji Obywatelskiej, podkreślając, że przygotowanie do tego typu aktywności rozpoczyna się w szkole.

Aktywne zaangażowanie obywateli, zwłaszcza młodych, w życie polityczne i społeczne nadal stanowi priorytet. Kompetencje społeczne i obywatelskie są wymieniane jako jeden z ośmiu elementów składających się na kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie (porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturowa)<sup>6</sup>.

Promowanie aktywności obywatelskiej to również jeden z głównych celów europejskich systemów edukacji w Strategii „Edukacja i Szkolenia 2020” (ET 2020), gdzie określa się wspólne cele strategiczne dla państw członkowskich (realizacja koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności, poprawa jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia, promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej oraz zwiększanie kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia), w tym zbiór zasad służących do osiągnięcia tych celów, a także wspólne metody robocze z priorytetowymi obszarami dla każdego cyklu prac okresowych<sup>7</sup>.

Promowanie aktywności obywatelskiej jest wspólnym celem, ale sposoby wychowania obywatelskiego (edukacji obywatelskiej) różnią się w poszczególnych krajach.

Wyróżnić można trzy koncepcje edukacji obywatelskiej, które mogą również występować łącznie. Są to:

- edukacja obywatelska jako oddzielny przedmiot (w dwudziestu syste-

<sup>6</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz. U. L 394 z 30.12.2006]

<sup>7</sup> Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020) [Dz. U. C 119 z 28.5.2009 r.]

- mach edukacji wychowanie obywatelskie ma status oddzielnego obowiązkowego przedmiotu, którego nauczanie rozpoczyna się czasami na poziomie szkoły podstawowej, ale najczęściej – na poziomie szkoły średniej; liczba godzin przeznaczona na wychowanie obywatelskie jest bardzo zróżnicowana - od jednego roku, Bułgaria, do dwunastu lat, Francja);
- edukacja obywatelska zintegrowana w ramach przedmiotów lub obszarów edukacyjnych (edukacja obywatelska jest włączana do zakresu programowego innych przedmiotów w wielu krajach; przedmioty, w ramach których integruje się edukację obywatelską z innymi treściami to najczęściej nauki społeczne, historia, geografia, języki obce oraz etyka lub religia; o tym, do jakich bloków przedmiotowych będzie zaliczana edukacja obywatelska, może również decydować dana szkoła, co ma miejsce np. w Czechach);
  - edukacja obywatelska jako element nauczania międzyprzedmiotowego (rozwiązanie to funkcjonuje równolegle, oprócz dwóch powyżej wymienionych koncepcji, we wszystkich krajach; nauczyciele są zobowiązani do realizacji czterech głównych kategorii celów edukacji obywatelskiej zdefiniowanych w krajowej podstawie programowej – wiedza i umiejętności obywatelskie, rozwijanie krytycznego myślenia i umiejętności analitycznych, kształtowanie postaw i wartości oraz wspieranie aktywnego udziału w życiu szkoły i społeczności lokalnej)<sup>8</sup>.

Szczególną uwagę zwraca się na cztery rodzaje umiejętności potrzebnych uczniom, którzy mają stać się aktywnymi i odpowiedzialnymi obywatelami. Są to:

- „umiejętności obywatelskie (udział w życiu społecznym, np. poprzez wolontariat, oraz wpływanie na wydarzenia polityczne poprzez głosowanie i składanie petycji);
- umiejętności społeczne (życie i praca z innymi, rozwiązywanie konfliktów);
- umiejętności komunikacyjne (słuchanie, rozumienie i udział w dyskusjach);
- umiejętności międzykulturowe (budowanie dialogu międzykulturowego i uznawanie różnic kulturowych)”<sup>9</sup>.

Do zagadnień związanych z celami edukacji obywatelskiej zalicza się:

- wiedzę o instytucjach społecznych, politycznych i obywatelskich,
- szacunek dla środowiska i jego ochronę,
- umiejętność obrony swoich poglądów,

<sup>8</sup> *Edukacja obywatelska w Europie*, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139PL\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139PL_HI.pdf)

<sup>9</sup> *Edukacja obywatelska w Europie*. Warszawa 2012, s. 32.

- umiejętność rozwiązywania konfliktów,
- wiedzę o prawach i obowiązkach obywateli,
- udział w życiu lokalnej społeczności,
- krytyczne i samodzielne myślenie,
- udział w życiu szkoły,
- skuteczne strategie zwalczania rasizmu i ksenofobii,
- przygotowanie do przyszłego zaangażowania politycznego<sup>10</sup>.

Należy również zwrócić uwagę na to, że nauczyciele rzadko kształcą się jako specjaliści przedmiotu wychowanie obywatelskie. Jedynie w siedmiu krajach wychowanie obywatelskie jest obowiązkowym przedmiotem w ramach kształcenia nauczycieli, ale przedmiot ten występuje niemal we wszystkich krajach w programach doskonalenia zawodowego nauczycieli<sup>11</sup>.

W procesie budowania społeczeństwa obywatelskiego rola nauczycieli jest kluczowa. Dlatego powinni oni posiadać stosowną wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne w celu prowadzenia edukacji obywatelskiej w szkołach podstawowych i średnich.

Aktualnie w Europie za edukację obywatelską w szkołach podstawowych odpowiadają nauczyciele nauczania zintegrowanego, którzy mają kwalifikacje do nauczania wszystkich lub większości przedmiotów na tym etapie kształcenia oraz niemal wszyscy posiadają przygotowanie pedagogiczne.

W szkołach średnich za edukację obywatelską odpowiadają nauczyciele wyspecjalizowani do nauczania jednego lub dwóch przedmiotów. W Belgii (Wspólnota Flamandzka), Francji i Szkocji dla wszystkich nauczycieli szkół średnich wyznaczono zbiór wspólnych kompetencji dotyczących zagadnień obywatelskich, niezależnie od ich specjalizacji<sup>12</sup>.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej jest zróżnicowane. Oprócz władz oświatowych, doskonalenie zawodowe w tym zakresie prowadzą również akredytowane ośrodki szkolenia nauczycieli, stowarzyszenia, organizacje pozarządowe oraz instytucje prywatne.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest także zróżnicowane pod względem czasu trwania, planowanych celów oraz treści<sup>13</sup>.

Inną inicjatywą wspierania nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej są krajowe instytucje odpowiedzialne za koordynację edukacji obywatelskiej na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym oraz oficjalne strony internetowe, podręczniki i poradniki dla nauczycieli przygotowane przez państwowe i prywatne ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli, instytucje odpowiedzialne za tworzenie programów kształcenia, ośrodki badań pedagogicznych

<sup>10</sup> *Edukacja obywatelska w Europie*, Warszawa 2012, s. 35.

<sup>11</sup> *Wychowanie obywatelskie w szkołach w Europie*, <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/cityedu05.pdf>.

<sup>12</sup> *Edukacja obywatelska w Europie*, Warszawa 2012, s. 87.

<sup>13</sup> *Edukacja obywatelska w Europie*, Warszawa 2012, s. 90.

i organizacje pozarządowe. W Belgii (Wspólnota Francuska) i Austrii powstały nawet centralne ośrodki, które koordynują wszelkie kwestie dotyczące edukacji obywatelskiej<sup>14</sup>.

Oprócz nauczycieli znaczącą rolę w edukacji obywatelskiej przypisuje się również dyrektorom szkół. W poszczególnych krajach Europy wygląda to różnie, ale globalnie dyrektorzy szkół mogą uzyskać pomoc w realizacji zadań związanych z poprawą kultury szkolnej i rozwojem aktywności dotyczących edukacji obywatelskiej poprzez udział w kursach rozwoju zawodowego lub w specjalnych programach szkoleniowych oraz podejmowanie różnego rodzaju projektów i inicjatyw, które ułatwiają promowanie edukacji obywatelskiej na poziomie szkolnym<sup>15</sup>.

Programy edukacji obywatelskiej w poszczególnych krajach zawierają różnorodne zagadnienia, np. znajomość i rozumienie systemów społeczno-politycznych, prawa człowieka i wartości demokratyczne, zróżnicowanie kulturowe, zrównoważony rozwój, znaczenie ekonomii i kształcenie przedsiębiorczości. Edukacja obywatelska ma zatem szeroki zakres i obejmuje „przekazywanie wiedzy, zdobywanie umiejętności analitycznych i krytycznego myślenia, rozwój wartości i postaw demokratycznych, (...) aktywne zaangażowanie młodych ludzi w życie szkół lub lokalnych społeczności”<sup>16</sup>.

Należy podkreślić, że osiągnięcie założonych celów edukacji obywatelskiej będzie możliwe przede wszystkim poprzez zastosowanie aktywizujących metod kształcenia lub działań praktycznych, a nie poprzez tradycyjne metody kształcenia. Dlatego szczególnego znaczenia nabierają promowanie i wspieranie udziału uczniów w działaniach pozaszkolnych, co istotnie przyczynia się do rozwoju umiejętności obywatelskich. Służą temu:

- „zalecenia zawarte w krajowych programach kształcenia lub innego rodzaju dokumentach strategicznych, dotyczące tworzenia związków ze wspólnotą lub oferujące doświadczenia pozaszkolne;
- struktury polityczne umożliwiające uczniom wybieranie przedstawicieli i/lub tworzenie forum wymiany poglądów na tematy bezpośrednio związane ze szkołą albo na wszelkie tematy bezpośrednio dotyczące dzieci i młodzieży;
- krajowe programy i projekty dotyczące (...) pracy z lokalną społecznością, przekazywania wiedzy lub doświadczenia demokratycznego udziału w społeczeństwie<sup>17</sup>, ochrony środowiska oraz współpracy międzypokoleniowej i międzynarodowej.

Istotne stają się zatem kryteria ewaluacji dziedzin aktywności dotyczą-

<sup>14</sup> *Edukacja obywatelska w Europie*, Warszawa 2012, s. 93.

<sup>15</sup> *Edukacja obywatelska w Europie*, Warszawa 2012, s. 96.

<sup>16</sup> *Edukacja obywatelska w Europie*, Warszawa 2012, s. 98.

<sup>17</sup> *Edukacja obywatelska w Europie*, Warszawa 2012, s. 99.

cych edukacji obywatelskiej. Przykładem kryteriów ewaluacyjnych dotyczących praktycznych aspektów edukacji obywatelskiej mogą być:

- „rzeczywiste zaangażowanie uczniów i rodziców w zarządzanie szkołą i tworzenie strategii rozwoju szkoły;
- komunikacja wewnątrzszkolna;
- wskaźnik udziału uczniów w pozaszkolnych działaniach o charakterze obywatelskim;
- bezpieczeństwo uczniów;
- istnienie sformalizowanych partnerstw z organizacjami lokalnymi<sup>18</sup>.

### **Centrum edukacji obywatelskiej**

Mając na uwadze europejskie, a tym samym nowoczesne, czynnościowe podejście do problematyki wychowania obywatelskiego w Polsce, należy odnieść się do niezależnej instytucji edukacyjnej, jaką jest Centrum Edukacji Obywatelskiej, które powstało w 1994 roku i posiada status organizacji pożytku publicznego (OPP).

Celem fundacji jest „wspieranie instytucji edukacyjnych pracujących z dziećmi i młodzieżą, prowadzenie nieodpłatnego doskonalenia nauczycieli, poprawa jakości pracy szkoły, a także kształtowanie postaw obywatelskich w społeczeństwie<sup>19</sup>”.

W ramach Centrum Edukacji Obywatelskiej realizowane są następujące programy: Akademia Uczniowska, Aktywna edukacja, Aktywni z natury, Edukacja globalna, Elementarz Korczaka, EtnoLog, Filmoteka szkolna. Akcja!, Gimnazjalny Projekt Edukacyjny, Jak urządzić świat?, Jeden świat – kluby filmowe, Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej, Kulthurra, Kulturalnie i obywatelsko w bibliotece, Literacki Atlas Polski. Reportaże, Mamy prawo, Mapa kultury, Mistrzowie kodowania, Miłosz odNowa, Młody Obywatel, Młodzi Aktywiści Prezydencji, Młodzi do Akcji, Młodzi głosują, Młodzi odwagi, Młodzi przedsiębiorcy, Nagroda im. Ireny Sendlerowej, Nauczycielska Akademia Internetowa, Nienawiść – jestem przeciw!, Ocenianie Kształtujące – serwis edukacyjny, Ocenianie kształtujące w Szkole uczącej się, Opowiem ci o wolnej Polsce, Paczki solidarności, Poczytaj mi przyjacielu, Praca z klasą, Rozwijanie uczenia się i nauczania, Samorząd uczniowski, Samorząd wspierający Szkoły z Pasją, Sejm Dzieci i Młodzieży, Ślady przeszłości – uczniowie adoptują zabytki, Solidarna Szkoła, Spotkania polonijne, Studia Podyplomowe Liderów Oświaty, Szkoła pełna zasobów, Szkoła tolerancji, Szkoła Ucząca Się, Szkoła z klasą 2.0, W świat z klasą, Warsztaty Szkoły Uczącej Się dla rad pedagogicznych, WF z klasą, Wrota Wiedzy, Wzór na rozwój, Włącz się. Młodzi i media, XYZ Historia polskiej Komputeryzacji.

<sup>18</sup> *Edukacja obywatelska w Europie*, Warszawa 2012, s. 102.

<sup>19</sup> *Cele Centrum Edukacji Obywatelskiej*, <https://www.nai.edu.pl/?id=866>

Z programów realizowanych w ramach Centrum Edukacji Obywatelskiej należy przede wszystkim zwrócić uwagę na następujące projekty:

- Akademia Uczniowska,
- Filmoteka Szkolna,
- KOSS, Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej,
- Mapa Kultury – Ludzie, Miejsca, Klimaty,
- Młody Obywatel,
- Młodzi Aktywiści Prezydencji,
- Młodzi przedsiębiorczy,
- Patrz i zmieniaj,
- Samorząd Uczniowski,
- Szkoła Pełna Energii,
- Szkoła ucząca się,
- Szkoła z klasą 2.0.

**Akademia Uczniowska** to projekt, którego celem jest podniesienie efektywności nauczania w szkołach gimnazjalnych za pomocą skutecznych programów kształcenia kompetencji kluczowych na lekcjach przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i zajęciach szkolnych kół naukowych<sup>20</sup>.

Projekt **Filmoteka Szkolna** to przedsięwzięcie Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej, gdzie szkoły otrzymały pakiet lekcji tematycznych na płytach DVD – polskie filmy fabularne oraz dokumenty i animacje opatrzone komentarzem specjalistów<sup>21</sup>.

Istotą projektu **KOSS** jest program do nauczania wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum po to, aby zachęcić i przygotować młodzież do rzeczywistego udziału w życiu publicznym<sup>22</sup>.

Innowacyjny projekt **Mapa Kultury – Ludzie, Miejsca, Klimaty** realizowany jest we współpracy z Narodowym Centrum Kultury, pod patronatem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Istotą jest tworzenie projektów edukacyjnych z zakresu edukacji kulturalnej, obywatelskiej i ekonomicznej, odpowiedzialności globalnej i ekologii oraz matematyczno-przyrodniczej, w ramach samorządu uczniowskiego i wolontariatu, w odniesieniu do lokalnych działań uczniów<sup>23</sup>.

Celem projektu **Młody Obywatel** jest umożliwienie młodym ludziom prowadzenia działań służących wzrostowi zaufania, współpracy, poczucia tożsamości lokalnej i lepszej komunikacji w danej miejscowości<sup>24</sup>.

<sup>20</sup> Projekt *Akademia Uczniowska*, <http://www.ceo.org.pl/au>

<sup>21</sup> Projekt *Filmoteka Szkolna*, <http://www.ceo.org.pl/filmotekaszkolna>

<sup>22</sup> Projekt *KOSS*, <http://www.ceo.org.pl/koss>

<sup>23</sup> Projekt *Mapa Kultury – Ludzie, Miejsca, Klimaty*, <http://www.ceo.org.pl/mk>

<sup>24</sup> Projekt *Młody Obywatel*, <http://www.ceo.org.pl/mlodyobywatel>



Projekt **Młodzi Aktywiści Prezydencji** odnosi się do Prezydencji Polski w Radzie Unii Europejskiej<sup>25</sup>. Co prawda, Prezydencja Polski przeszła już do historii, ale nadal należy zachęcać do zaplanowania i realizacji określonych projektów europejskich, w czym bardzo pomocna jest publikacja „Europa? Szukam...”<sup>26</sup>

Cechą charakterystyczną projektu **Młodzi przedsiębiorczy** jest to, że składa się on z dwóch etapów, w trakcie których uczniowie, pracując w małych zespołach, realizują zadania z zakresu przedsiębiorczości i zarządzania na platformie internetowej<sup>27</sup>.

Projekt **Patrz i zmieniaj** jest projektem edukacji globalnej, gdzie wykorzystuje się różnego rodzaju filmy dokumentalne w celu planowania i realizacji zajęć o globalnych współzależnościach i sensie działań informacyjnych w tym zakresie<sup>28</sup>.

Projekt **Samorząd Uczniowski** ma na celu rozwijanie aktywności młodych obywateli oraz ułatwia realizację projektu edukacyjnego, wymaganego przez aktualną podstawę programową<sup>29</sup>. Istotnym osiągnięciem jest tutaj opracowanie standardów funkcjonowania samorządu uczniowskiego, które przedstawione są w czterech tomach:

- Standardy Samorządu Uczniowskiego, Co to znaczy dobry samorząd? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej<sup>30</sup>,
- Standardy Samorządu Uczniowskiego, Co to znaczy dobry samorząd? Rola dyrektora<sup>31</sup>,
- Standardy Samorządu Uczniowskiego, Co to znaczy dobry samorząd? Rola opiekuna Samorządu Uczniowskiego<sup>32</sup>,
- Standardy Samorządu Uczniowskiego, Jak działać? Poradnik dla uczniów<sup>33</sup>.

W projekcie **Szkola pełna energii** uczniowie badają powiązania między wykorzystaniem energii a polityką transportową, świadomą konsumpcją oraz eks-

<sup>25</sup> Projekt *Młodzi Aktywiści Prezydencji*, <http://www.ceo.org.pl/prezydencja>

<sup>26</sup> M. Janiszewska, S. Żmijewska-Kwiręg, U. Małek, K. Wieczorek, *Europa? Szukam... Jak zrobić dobry projekt edukacyjny w szkole*, [http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/prezydencja\\_publicacja-druk.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/prezydencja_publicacja-druk.pdf)

<sup>27</sup> Projekt *Młodzi przedsiębiorczy*, <http://www.ceo.org.pl/przedsiębiorczy>

<sup>28</sup> Projekt *Patrz i zmieniaj*, <http://www.ceo.org.pl/piz>

<sup>29</sup> Projekt *Samorząd Uczniowski*, <http://www.ceo.org.pl/samorzad>

<sup>30</sup> A. Pawlicki, *Standardy Samorządu Uczniowskiego, Co to znaczy dobry samorząd? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, [http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/standardy\\_su\\_-\\_ewaluacja.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/standardy_su_-_ewaluacja.pdf),

<sup>31</sup> M. Osuch, *Standardy Samorządu Uczniowskiego, Co to znaczy dobry samorząd? Rola dyrektora*, [http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/standardy\\_su\\_-\\_rola\\_dyrektora.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/standardy_su_-_rola_dyrektora.pdf)

<sup>32</sup> E. Buchman, *Standardy Samorządu Uczniowskiego, Co to znaczy dobry samorząd? Rola opiekuna Samorządu Uczniowskiego*, [http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/standardy\\_su\\_-\\_rola\\_opiekuna.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/standardy_su_-_rola_opiekuna.pdf)

<sup>33</sup> B. Modzelewska, M. Konieczny, M. Tragarz, *Standardy Samorządu Uczniowskiego, Jak działać? Poradnik dla uczniów*, [http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/newsfiles/su2013\\_cz4jak\\_dzialac\\_2013\\_12\\_23\\_wgladowka.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/newsfiles/su2013_cz4jak_dzialac_2013_12_23_wgladowka.pdf)

placowaniem zasobów naturalnych, co w założeniu ma rozwijać umiejętności pracy w grupie oraz odpowiedzialność za środowisko, w którym żyjemy<sup>34</sup>.

Projekt **Szkola ucząca się** prowadzony jest przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności. Celem projektu jest poprawa szkolnej edukacji w Polsce poprzez inicjowanie i wsparcie doskonalenia pracy szkoły w zakresie jakości procesu nauczania i uczenia się uczniów<sup>35</sup>.

Projekt **Szkola z klasą 2.0** ma na celu wypracowanie zasad dotyczących korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w edukacji<sup>36</sup>, gdzie w projektach edukacyjnych z wykorzystaniem TIK korzysta się np. z narzędzi „Google dla edukacji” w postaci chmury edukacyjnej<sup>37</sup>. Znaczący jest tutaj również program „Cyfrowa Szkoła”<sup>38</sup>.

Działalność Centrum Edukacji Obywatelskiej w zakresie nowego spojrzenia na problematykę wychowania obywatelskiego jest zatem niezwykle interesująca i nadal dynamicznie się rozwija. Wymiernym przykładem jest fakt, że coraz więcej szkół, nauczycieli, dyrektorów placówek i uczniów oraz ich rodziców bierze aktywny udział w różnego rodzaju programach pilotowanych przez CEO. Nauczyciele coraz chętniej korzystają również z Nauczycielskiej Akademii Internetowej (N@I) w celu podnoszenia jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej<sup>39</sup>.

### Konkluzje

By wyjść poza stereotypy i spowodować, aby wychowanie obywatelskie było skuteczne, a tym samym sensowne oraz motywujące uczniów i nauczycieli do podejmowania działań w procesie budowania społeczeństwa obywatelskiego, należy zrealizować kilka niezbędnych założeń:

- odejść od dominacji tradycyjnych, pasywnych metod kształcenia i preferować aktywizujące metody kształcenia oraz działania praktyczne w procesie edukacji obywatelskiej;
- promować i wspierać udział uczniów w działaniach pozaszkolnych, co znacząco przyczynia się do rozwoju umiejętności obywatelskich;
- prowadzić ewaluację wewnętrzną oraz ewaluację zewnętrzną dziedzin aktywności dotyczących edukacji obywatelskiej, zwracając przede wszystkim uwagę na kryteria ewaluacyjne, które dotyczą praktycznych aspektów edukacji obywatelskiej;
- wychowanie obywatelskie w szkole powinno mieć status oddzielnego obowiązkowego przedmiotu, nie tylko w gimnazjach i szkołach średnich, ale również w szkołach podstawowych;

<sup>34</sup> *Projekt Szkoła pełna energii*, <http://www.ceo.org.pl/energia>

<sup>35</sup> *Projekt Szkoła ucząca się*, <http://www.ceo.org.pl/sus>

<sup>36</sup> *Projekt Szkoła z klasą 2.0*, <http://www.ceo.org.pl/szkolazklasa2zero>

<sup>37</sup> *Narzędzia Google dla edukacji*, <http://samouczek.szkolazklasa.pl>

<sup>38</sup> J. Łysek, *Program Cyfrowa Szkoła*, „Nauczyciel i Szkoła” 2013, nr 1 (53), s. 213-225.

<sup>39</sup> *Nauczycielska Akademia Internetowa*, <http://www.ceo.org.pl/nai>

- wychowanie obywatelskie powinno być obowiązkowym przedmiotem w ramach kształcenia nauczycieli;
- kształcić nauczycieli na kierunkach pedagogicznych o specjalności wychowanie obywatelskie.

### **Bibliografia**

- Buchman E., *Standardy Samorządu Uczniowskiego, Co to znaczy dobry samorząd? Rola opiekuna Samorządu Uczniowskiego*, [http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/standardy\\_su\\_-\\_rola\\_opiekuna.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/standardy_su_-_rola_opiekuna.pdf) [dostęp: 14.06.2014].
- Cele Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://www.nai.edu.pl/?id=866> [dostęp: 26.05.2014].
- Edukacja obywatelska w Europie*, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139PL\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139PL_HI.pdf) [dostęp: 19.05.2014].
- Edukacja obywatelska w Europie*. Warszawa 2012.
- Janiszewska M., Żmijewska - Kwiręg S., Małek U., Wieczorek K., *Europa? Szukam... Jak zrobić dobry projekt edukacyjny w szkole*, [http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/prezydencja\\_publicacja-druk.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/prezydencja_publicacja-druk.pdf) [dostęp: 12.06.2014].
- Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020)* [Dz. U. C 119 z 28.5.2009 r.].
- Łysek J., *Kompetencje społeczne uczniów*, [w:] *Społeczny kontekst przemian i potrzeb w edukacji*, (red.) P.P. Barczyk, G. Paprotna. Górnośląska WSP, Mysłówice 2011, s. 125-133.
- Łysek J., *Program Cyfrowa Szkoła*, „Nauczyciel i Szkoła” 2013, nr 1 (53), s. 213-225.
- Modzelewska B., Konieczny M., Tragarz M., *Standardy Samorządu Uczniowskiego, Jak działać? Poradnik dla uczniów*, [http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/su2013\\_cz4jak\\_dzialac\\_2013\\_12\\_23\\_wgladowka.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/su2013_cz4jak_dzialac_2013_12_23_wgladowka.pdf) [dostęp: 14.06.2014].
- Narzędzia Google dla edukacji*, <http://samouczek.szkolazklasa.pl> [dostęp: 15.06.2014].
- Nauczycielska Akademia Internetowa*, <http://www.ceo.org.pl/nai> [dostęp: 15.05.2014].
- Osuch M., *Standardy Samorządu Uczniowskiego, Co to znaczy dobry samorząd? Rola dyrektora*, [http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/standardy\\_su\\_-\\_rola\\_dyrektora.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/standardy_su_-_rola_dyrektora.pdf) [dostęp: 14.06.2014].
- Pawlicki A., *Standardy Samorządu Uczniowskiego, Co to znaczy dobry samorząd? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, [http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/standardy\\_su\\_-\\_ewaluacja.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/standardy_su_-_ewaluacja.pdf) [dostęp: 14.06.2014].
- Projekt Akademia Uczniowska*, <http://www.ceo.org.pl/au> [dostęp: 28.05.2014].

- Projekt Filmoteka Szkolna*, <http://www.ceo.org.pl/filmotekaszkolna> [dostęp: 02.06.2014].
- Projekt KOSS*, <http://www.ceo.org.pl/koss> [dostęp: 11.06.2014].
- Projekt Mapa Kultury – Ludzie, Miejsca, Klimaty*, <http://www.ceo.org.pl/mk> [dostęp: 11.06.2014].
- Projekt Młody Obywatel*, <http://www.ceo.org.pl/mlodyobywatel> [dostęp: 12.06.2014].
- Projekt Młodzi Aktywiści Prezydencji*, <http://www.ceo.org.pl/prezydencja> [dostęp: 12.06.2014].
- Projekt Młodzi przedsiębiorcy*, <http://www.ceo.org.pl/przedsiębiorczy> [dostęp: 12.06.2014].
- Projekt Patrz i zmieniaj*, <http://www.ceo.org.pl/piz> [dostęp: 12.06.2014].
- Projekt Samorząd Uczniowski*, <http://www.ceo.org.pl/samorzad> [dostęp: 12.06.2014].
- Projekt Szkoła pełna energii*, <http://www.ceo.org.pl/energia> [dostęp: 14.06.2014].
- Projekt Szkoła ucząca się*, <http://www.ceo.org.pl/sus> [dostęp: 14.06.2014].
- Projekt Szkoła z klasą 2.0*, <http://www.ceo.org.pl/szkolazklasa2zero> [dostęp: 14.06.2014].
- Skreczko A., *Wychowanie obywatelskie*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/wych\\_obywatelskie.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/wych_obywatelskie.html) [dostęp: 15.05.2014].
- Spółeczeństwo obywatelskie*, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Spo%C5%82ecze%C5%84stwo\\_obywatelskie](http://pl.wikipedia.org/wiki/Spo%C5%82ecze%C5%84stwo_obywatelskie) [dostęp: 14.05.2014].
- Wychowanie obywatelskie w szkołach w Europie*, <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/cityedu05.pdf> [dostęp: 21.05.2014].
- Wychowanie obywatelskie*, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Wychowanie\\_obywatelskie](http://pl.wikipedia.org/wiki/Wychowanie_obywatelskie) [dostęp: 12.05.2014].
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* [Dz. U. L 394 z 30.12.2006].

Maria JANUSZEWSKA-WARYCH

Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku,  
Wydział Pedagogiczny

---

## Nauczycielskie widmo prekariatu

### Słowa kluczowe

dusza nauczycielstwa, prekariat, nauczyciel, Karta Nauczyciela, system oświaty.

### Streszczenie

*Nauczycielskie widmo prekariat*

W artykule nawiązano m.in. do nowej, niebezpiecznej kategorii społecznej, jaką jest prekariat, w kontekście losów polskiego nauczycielstwa; proponowanych przez neoliberalistów zmian w Kartie Nauczyciela, które mogą zmierzać do dekompozycji stosunkowo stabilnego systemu oświaty w Polsce i znacznego pogorszenia pozycji zawodowej i egzystencjalnej znacznej części nauczycieli i pracowników oświaty.

### Key words

teachers's spirit, precariat, teacher, Teachers' Charter, education system

### Summary

*Teachers' specter of precariat*

In the article there are references among other things to: new, dangerous social category such as precariat in the context of the Polish teachers' lot; changes in the Teacher's Charter proposed by the neoliberals. Those changes can lead to decomposition of the relatively stable educational system in Poland and to significant deterioration of the professional and existential position of the considerable part of the teachers and education system workers.

Przed stu laty wybitny filozof i pedagog, Jan Władysław Dawid, w swojej książeczce o nauczycielu<sup>1</sup> szeroko przedstawił nauczycielskie powinności oraz społeczne w stosunku do nauczycieli oczekiwania. Dramatycznie zaznaczał wszakże, iż nauczyciel, aby mógł oczekiwania te spełniać, winien mieć odpowiadające jego roli warunki egzystencji: [...] *nieustanna troska materialna o chleb powszedni* – podkreślał Dawid – *wyężona praca do zupełnego wyczerpania umysłu – tłumi wszelką możliwość życia prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy te siły, które stanowią „duszę nauczycielstwa” [...] dla „duszy nauczycielstwa” muszą być dane lub wywalczone zewnętrzne, materialne warunki: prawo do słusznej płacy, należytego odpoczynku i płodnej bezczynności*<sup>2</sup>. Warunki materialne pedagogów niemal zawsze rozmijały się z nauczycielskimi postulatami, nawet skromnymi. Jednak jednego mogli być nauczyciele

---

<sup>1</sup> Por. J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Nakładem „Naszej Księgarni”, Warszawa 1932, wyd. III.

<sup>2</sup> Tamże, s. 39.

w miarę pewni – stabilnej, choćby nisko płatnej pracy. Teraz, kiedy już kilkadziesiąt tysięcy nauczycieli zostało w Polsce pracy tej pozbawionych, a kolejne tysiące żyją w niepewności swego nauczycielskiego losu, między innymi ze względu na dorywczy charakter zatrudnienia, powstają przesłanki określenia społecznego statusu tego zawodu zupełnie po nowemu.

Tytuł mojego opracowania zapewne może zaskakiwać, ze względu na zestawienie terminów ze swej istoty w danym odniesieniu przeciwstawnych. Termin nauczyciele, który od dawna symbolizuje pewną trwałość, zwłaszcza trwałość zawodową, połączony został z pojęciem prekariat, które wyraża skrajną niepewność. Zaznaczymy ubocznie, że nie tylko zawodową. Zarówno sytuacja zawodowa ogółu pedagogów, jak i, mimo wielu modyfikacji, znaczna trwałość systemu oraz treści ich pracy, nie upoważniały do tego, aby pracę tę nazwać prekarną, czyli w polskim przekładzie tego terminu – nieprzewidywalną.

Dlaczego więc tytuł przedstawionego tu tekstu sugeruje alarmistyczne podejście do kwestii obecnych, a zwłaszcza perspektywicznych losów polskiego nauczycielstwa, jeśli nie całego, to przynajmniej znaczącej jego części? Zanim podejmę próbę odpowiedzi na to pytanie, tytułem wstępu pragnę przedstawić pewne kwestie, które składają się zarówno na podłoże, jak i na tło zmian, jakie mogą doprowadzić do przekształcenia licznych spośród kilkuset tysięcy grupy polskiego nauczycielstwa w składową część światowej, szczególnie zaś europejskiej klasy prekariuszy. Staje się ta klasa nie tyle dzieckiem, co podrzutkiem kapitalizmu w jego najnowszej neoliberalnej wersji, dla której prawa rynku stanowią determinantę dosłownie wszystkiego, poczynając od ekonomii, poprzez sprawy społeczne, dochodząc do oświaty, wychowania, religii, kultury, a właściwie wszystkiego, co da się kupić bądź sprzedać.

**Wszystko na sprzedaż.** Tak zatytułowano przed wielu laty jeden z głównych wówczas filmów. Tytuł ten odnosił się wówczas nie do generalistów, lecz do problemów szczegółowych. W odniesieniu do spraw kluczowych byłby on w czasie swego powstania stanowczo na wyrost, gdyż wszystkiego przecież nie obejmował zarówno w realnym socjalizmie, jaki w ówczesnym kapitalizmie, aspirującym wtedy jeszcze do stworzenia modelu rynku socjalnego, na którym chciano jednak uwzględniać także sytuację i potrzeby najbiedniejszych. Dzisiaj natomiast tytuł taki jak najbardziej odnosi się do wszystkiego. Wszystko staje się towarem, o wszystkim decyduje bezwzględna konkurencja. Powstał globalny system utowarowienia, który rozciąga się na każdą stronę świata współczesnego i, niestety, także perspektywistycznego, zarówno osobowego, jak i społecznego.

Tę nową sytuację drastycznego zagrożenia egzystencjalnych interesów milionów ludzi oddaje nowe pojęcie – prekaryzm<sup>3</sup>, które odnosi się do zjawisk owocujących powstawaniem prekariatu. Termin prekaryzm ujawnia nie tyle so-

<sup>3</sup> Por. np. L. Sonik, *Starcie dwóch wizji we Francji*, „Dziennik Polski” z 07.05.2012.

cjologiczny obraz niektórych środowisk społecznych, co pewne stany psychiczne ludzi, jednostek lub grup ludzkich, charakteryzujące się przede wszystkim niepewnością. U podstaw tych coraz bardziej rozpowszechniających się stanów psychicznych znajdują się właściwe współczesnemu kapitalizmowi zjawiska ekonomiczne i społeczne.

*W pogoni za rynkową wydajnością – podkreślał twórca teorii prekariatu, Guy Standing – znoszono wszelkie bariery powstrzymujące ten proces. Neoliberalna zasada głosiła, że potrzeba nam regulacji do przeciwstawienia się zbiorowym interesom, mogącym hamować wolną konkurencję. Era globalizacji nie była więc erą de-regulacji, lecz re-regulacji, w ramach której wprowadzono więcej przepisów niż w jakimkolwiek innym porównywalnym okresie w historii. [...] Atak na kolektywne instytucje objął [...] edukację jako siłę pozwalającą przekroczyć horyzont własnych korzyści i komercjalizmu<sup>4</sup>. Narzucanie polskiej oświacie kolejnych dyrektyw Unii Europejskiej, których treści ustalane są pod potrzeby neoliberalnego bezładu, stanowi odzwierciedlenie przytoczonej obserwacji G. Standinga.*

Re-regulacji nie należy jednak pojmować jako ustalenia racjonalnego, logicznego, ogólnospołecznego ładu. *Wiara w rynek – trafnie i syntetycznie ujął krytykę tej re-regulacji Tomáš Sedláček – jest zadziwiająca, bo oznacza pokładanie ufności w regulatorze, który sam z zasady ma nie podlegać żadnym regulacjom. To jest podstawowa zasada: jak najmniej ograniczać siły rynku. Laisser faire, pozwolić im działać! Nie dotykać! Jak można w ogóle wpaść na pomysł, że siła działająca spontanicznie nie może zaprowadzić nas na manowce?<sup>5</sup>*

G. Standing sprawy rynku w kontekście neoliberalnej ideologii ujmuje globalnie kompleksowo. Ze swej strony zaznaczmy, że doktryna neoliberalna, uznając prawa rynku nawet nie tyle za nadrzędne co wyłączne, odciska się drastycznie także na oświacie i sytuacji środowiska nauczycielskiego<sup>6</sup>. Skazując je na udział w sformalizowanej walce konkurencyjnej, jednych premiuje, innych spycha do profesjonalnego niebytu. Powstaje sytuacja, którą w kontekście funkcji doktryny neoliberalnej tak charakteryzował dr P. Rudnicki z Dolnoślą-

<sup>4</sup> G. Standing, *The Precariat: The New Dangerous Class*, rozdział II: *Dlaczego prekariat staje się coraz liczniejszy?* <http://www.praktykateoretyczna.pl/index.php/rozdzial-2-prekariat> (dostęp 12.07.2012).

<sup>5</sup> T. Sedláček w rozmowie z P. Burasem, *Poukładajmy świat na nowo*, „Gazeta Wyborcza” z 14-15.07.2012.

<sup>6</sup> Por. także następującą kwestię. W dniu 5 kwietnia 2011 r. Prezydent RP Bronisław Komorowski podpisał nowelizację ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Nowelizacja ta została ogłoszona w Dzienniku Ustaw w dniu 21 kwietnia 2011 r. K. Mrówka – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii – w artykule pt. *Więcej pracy, mniej kolaczy. Polski naukowiec na rynku nauki i dydaktyki – wyraża żal wobec samego środowiska nauki, a przynajmniej dużej jego części, które „glosem” milczenia zaakceptowało nowelizację w takiej formie, w jakiej została przegłosowana. Zdziwiał on swoją fatalistyczną biernością, chociaż powinno kreować awangardę buntu. Tak samo milczało, gdy wprowadzono VAT na książki, ograniczono możliwość dostępu obywateli do informacji publicznych, i w innych kwestiach, które miały związek a całym Lebenswelt polskiej kultury i nauki.*

skiej Szkoły Wyższej: *Nowa dominująca ideologia jest niebezpieczna. Zagrożenie polega na tym, że trudno rozpoznać jej wymiary i przewidzieć skutki. Co złego jest w osiągnięciu sukcesu, zdobywaniu kolejnych dyplomów, nieustannym edukowaniu? Ideologia ta mami, opiera się na kreowaniu wizerunku zwycięzcy, kogoś, kto osiąga sukces, staje się niezależny finansowo, może sobie pozwolić na wszystko, co tylko zechce. To wizja niezwykle przyjemna. Jest ona odległa od totalitarnego zniewolenia, ale nie mniej opresyjna. Wszyscy biorący udział w edukacji mniej lub bardziej świadomie stają się zakładnikami nowej ideologii, w której nie do końca liczy się realna wiedza i refleksja nad nią, ale poświadczenie jej posiadania, dające szansę na zajęcie jak najlepszego miejsca w systemie. Konkurencja, rywalizacja, promocja – w pewnym stopniu opisują wymiary współczesnej, nie tylko polskiej edukacji*<sup>7</sup>.

W ostatnich dziesięcioleciach karierę w części kół intelektualistów przeżywa kategoria **chaosu**. Powstają różne teorie chaosu, poszukuje się także w chaosie prawidłowości, toczą się spory o jego istotę. Czyż nie jest to znamienne odzwierciedlenie w sferze nauki tego, co następuje w naszym codziennym życiu? Chaos do oświaty jeszcze szturmem nie wkroczył, ale rozmaite decyzje resortu oświaty podejmowane w trakcie rozprawy z systemem oświaty z doby tak zwanego realnego socjalizmu, które później trudno było naprawić, a faktycznie ich nie naprawiono, stanowią wymowną ilustrację chaosu w myśleniu mało kompetentnych reformatorów systemu oświaty.

Wracając do problemu prekariatu i uzasadnienia w tym właśnie kontekście zagrożeń odnoszących się także do świata pedagogów, pragnę poświęcić chwilę na określenie, czym prekariat jest, jakie są jego cechy, czym się od reszty społeczeństwa wyróżnia i jak się tworzy. Jest to o tyle istotne, że obecnie można przyjąć, iż odniesienie do kategorii prekariat sytuuje – według mnie – część polskiego środowiska nauczycielskiego. Aby to uzasadnić, muszę jednak przedstawić przynajmniej w najogólniejszym zarysie nie tylko źródło słowa, lecz i genezę samego zjawiska.

<sup>c.d.</sup> *Spór o interesy i troskę o naukę nasze środowisko przeniosło na płaszczyznę historyczno-polityczną, ideologizując go w negatywnym tego słowa znaczeniu. Albo rządzącej władzy przyzwoliło na wszystko, akceptując jałowość i płytkość postmodernizmu praktycznego, realizowanego pod osłoną mydlanego pijaru, albo – w przypadku przeciwników teje władzy – poprzez brak wspólnego, silnego głosu skazało się na romantyczną donkiszoterię jednostek. Wydaje się też, że nasze środowisko popełniło błąd zaufania do władzy, która zawsze z respektem patrzyła na pracowników nauki. Zdawało nam się, że nie musimy, na wzór innych grup zawodowych (pielęgniarek, lekarzy czy nauczycieli), gwałtem szturmować bram Ministerstwa Finansów oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Tym razem ów cichy lobbging zawiódł i otrzymaliśmy twór, na który nie mieliśmy żadnego wpływu. Twór, którego wprowadzenie w praktykę będzie kosztować nas bardzo dużo wysiłku i wyrzeczeń, nie dając – powtórzę – nic lub prawie nic w zamian. Czy nam się to podoba, czy nie, musimy teraz stanąć do naukowo-dydaktyczno-kapitalistycznego „wysięgu szczurów”.* <http://nowyobywatel.pl/2012/05/30/wiecej-pracy-mniej-kolaczy-polski-naukowiec-na...> (dostęp 20.07.2012)

<sup>7</sup> P. Rudnicki, *Edukacja w warunkach polskiego neoliberalizmu – refleksje okolopedagogiczne*, [w:] *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. P. Zuk, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 123.



Neologizm ten powstał z połączenia dwóch słów: proletariusz i precarious, czyli niepewny. Jest to zestawienie terminów, które raczej nie wydają się kompatybilne, ale obydwa odnoszą się do ludzi dotkniętych naturą kapitalistycznej bezwzględności wobec człowieka, wyrosłej z pogoni za zyskiem.

Proletariat, pomijając tę historyczną fazę jego rozwoju, kiedy według określenia Marksa pozostawał klasą samą w sobie, stał się następnie, w wyniku organizacji ruchu robotniczego, klasą dla siebie, świadomą swego miejsca i swej historycznej roli. Dowodem cała historia ruchu robotniczego, robotnicze związki, rewolucje społeczne. Proletariat wie, jak walczyć o swoje prawa, a idea solidarności jako podstawa oczekiwanego zwycięstwa zdaje się być dla proletariatu nienaruszalna. Inaczej rzecz ma się z prekariatem. Prekariat to świeży produkt najnowszej fazy rozwoju kapitalizmu.

Zmarły przed kilku laty Chris Harman, wybitny działacz i teoretyk brytyjskiej Socjalistycznej Partii Robotniczej, tak charakteryzuje współczesny kapitalizm: *Kapitalizm przekształca całe społeczeństwo, wysysając miliardy ludzi i zmuszając ich do pracy dla siebie. Zmienia cały model życia człowieka, przeformowując samą ludzką naturę. Nadaje nowy charakter starym formom wyzysku i wydaje z siebie całkiem nowe. [...] Zdaje się działać niczym siła natury, siejąc chaos i zniszczenie na skalę o wiele większą niż jakiegokolwiek trzęsienie ziemi, huragan czy tsunami. System ten nie jest wszakże wytworem przyrody; to działalność człowieka, która w jakiś sposób wymknęła się spod ludzkiej kontroli i zaczęła żyć własnym życiem*<sup>8</sup>. Ilustracją tej destrukcyjnej roli w stosunku do życia społeczeństw jest kryzys z 2007 r., z którego jeszcze kapitał się nie wy dobył a już się pojawiają kolejne symptomy naddciągającego kryzysu, którego wybuch część ekonomistów, na przykład Nouriel Roubini, wieści na rok następny.

Kapitalizm, zwłaszcza w Europie, porzucił już idee rynku socjalnego, zastępując je, po zdominowaniu ośrodków decydenckich przez wpływy finansjery, koncepcją rynku, na którym kluczową rolę odgrywają finanse, a więc rynku kapitałowego. Zdaniem wielu ekonomistów stosowanie zasad rynku produktów do rynku kapitałowego jest pozbawione podstaw, gdyż na rynku kapitałowym gdy cena rośnie często zamiast spadku popytu obserwować można jego wzrost: ze względu na zyski kapitałowe wzrost cen przyciąga kolejnych klientów<sup>9</sup>. Przesyt czasami może doprowadzić do zadławienia. Takim zadławieniem dla kapitału finansowego stało się sławetne pęknięcie baniek kapitałowych.

Może jednak ktoś zapytać, co to ma wspólnego z prekariatem oraz z nauczycielstwem? Otóż kryzys, który wy dostał się z pękniętych baniek kapitałowych rozlewa się na całokształt naszego życia, wygląda ono zaś inaczej niż w czasach wielkiego krachu z roku 1929 (którego źródłem do dzisiaj ekonomiści

<sup>8</sup> Ch. Harman, *Kapitalizm zombi. Globalny kryzys i aktualność myśli Marksa*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, Warszawa 2011, s. 16.

<sup>9</sup> *Manifest oburzonych ekonomistów. Kryzys i dług w Europie: 10 fałszywych oczywistości, 22 sposoby na wyprowadzenie debaty z impasu*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012, s. 16 i n.

nie są w stanie ustalić) i kryzysów z lat następnych.

Rozwój cywilizacyjny świata znacznie zredukował rolę produkcji przemysłowej, jej technologię i jej wymiary. Rozwinął natomiast sferę usług, działań różnych instytucji i organizacji – oświaty, nauki, kultury, pomocowych czy wielu innych. Kryzys owocujący gwałtownym spadkiem zatrudnienia dotyka ludzi funkcjonujących zawodowo przede wszystkim w tych właśnie obszarach. Nie są oni tak zorganizowani jak świat robotniczy, nie potrafią solidarnie walczyć o swoje interesy, bronić zajmowanych pozycji, stanowisk, podstaw egzystencji. Znaczna grupa prekariatu wywodzi się ze środowiska inteligencji, z kręgów ludzi wykształconych, dyplomowanych, pracowników służby zdrowia, pracowników socjalnych, ludzi oświaty.

Część tych osób, w tym z kręgów oświaty, przeżywa wewnętrzne rozterki. Z jednej strony buntują się przeciwko systemowi, który bądź już pozbawił ich pracy, bądź może to wkrótce uczynić, a z drugiej z konieczności, z racji zawodowej powinności, występowały i występują z apologetyką tego systemu. *Oświata* – pisał Ch. Harman – *oznacza zarówno szkolenie do pracy produkcyjnej, jak i nieprodukcyjnej [...] oraz wpajanie wartości ideologicznych burżuazji*<sup>10</sup>. A wpajane są one poprzez programy nauczania, narzucone przez resort, który w Polsce aktualnie wyraża interesy rządzących neoliberalistów. Nauczyciele, paradoksalnie, muszą wychowywać dzieci i młodzież ku afirmacji tego systemu, który w bliskiej perspektywie licznych z nich przekształci w prekariuszy.

Ludzie odpowiadający pojęciu prekarium są pozbawieni podstawowych gwarancji tak co do stanowiska pracy, jak i samej pracy, w konsekwencji ochrony prawnej, dochodu, przedstawicielstwa zawodowego i innych atrybutów, które składają się na pewność stabilnej egzystencji. Nie są jeszcze klasą, która ma świadomość własnej dramatycznej sytuacji i dróg jej przezwyciężenia i nie wydaje się, aby mogli się w taką klasę szybko lub w ogóle przekształcić. Obce prekariuszom jest również tak charakterystyczne dla proletariatu poczucie środowiskowej solidarności.

Mógłby ktoś zapytać, czy istotnie pojęcie prekarium odpowiada wskazanym wyróżnikom tej grupy ludzi. Przecież zdecydowana większość nauczycieli ma pracę stałą, uzyskuje stały dochód, ma własne przedstawicielstwo zawodowe, cieszy się ochroną prawną, i to w wysokim stopniu (Karta Nauczyciela). To prawda. Jednakże nie całe środowisko nauczycielskie może liczyć na wystarczające zasoby pracy, poważna część pozostaje poza zatrudnieniem, niepewne są perspektywy ochrony prawnej, skoro nasilają się ataki przeciwko Kartie Nauczyciela, wreszcie niepewna jest solidarność związkowa wobec osłabienia monolitu związkowego nauczycieli po powstaniu (poza Związkiem Nauczycielstwa Polskiego) także innych organizacji i związkowych. Obecnie większości nauczycieli nie dotyczy bezpośrednie szybkie przekształcenie

<sup>10</sup> Ch. Harman, *Kapitalizm zombi...*, s. 20.

w prekariat, ale przyszłość – sądząc po rozmaitych znakach czasu – może okazać się mniej łaskawa. Eskalacja wydarzeń, które spychają nauczycieli do prekaryzmu wyraźnie się ostatnio nasila, więc można założyć, iż część pedagogów wkrótce zasilą prekariat<sup>11</sup>.

Czynnikiem kreującym prekariat (w miarę jego nasilania się, nasila się również proces rozrastania się prekariatu), jest dramatyczne wycofywanie się państw z roli państwa opiekuńczego, pomniejszenie roli związków zawodowych oraz rozmontowywanie „państwa dobrobytu”<sup>12</sup>, którego horyzontem miał być powszechny dostatek. Tymczasem jednak dostatku, nawet w nadmiarze, przybywa dla wąskich grup kapitalistycznej elity, łącząc się zarazem z dramatycznym ubożeniem znaczącej statystycznie części społeczeństwa. Stygmatyzuje to społeczeństwo bezrobocie, zatrudnienie na umowach śmieciowych, rosnąca bezdomność, komornicza bezwzględność, potęgująca się deprecjacja we wszystkich zakresach ludzkiej egzystencji.

Prekariat bezpośrednio wyrasta ze zmieniających się stosunków pracy, a zwłaszcza form zatrudnienia. Dominująca część przedsiębiorców dąży do osłabienia wśród pracowników poczucia istnienia pracy stabilnej, bezpiecznej. Taka stabilna praca sprzyja organizowaniu się pracowników i walce o swoje prawa. Od kilkudziesięciu lat pod patronatem Unii Europejskiej mamy do czynienia z potęgującym się procesem fragmentaryzacji pracy, dzieleniem stanowisk pracy i czasu pracy pod hasłem walki z bezrobociem, niwelowaniem nakładów na optymalizację kwalifikacji, co między innymi występuje w rodzimym resorcie oświaty. Powstały na tym gruncie brak bezpieczeństwa pracy prowadzi do podważenia reprezentacji zawodowej.

Jeśli z tego stanowiska spojrzymy na szczegóły sytuacji polskiego nauczycielstwa i na uwarunkowania jego pracy oraz rozważymy, na ile gwarancje pozycji nauczycieli są tu istotnie gwarantowane, to przybliży nas to do ustalenia, czy polski prekariat jest albo będzie zasilany także przez osoby zatrudnione w szkolnictwie.

Kluczowe znaczenie dla sformułowania odpowiedzi na to pytanie ma problem pracy, ustalenie czy ona jest i czy będzie, a jeśli będzie, to w jakim wymiarze, skoro zaś powstaną jakieś przeszkody, to jak będą one eliminowane. Wszystko to odnosi się do polskiego społeczeństwa, a w tym i nauczycielstwa, które od blisko już ćwierćwiecza funkcjonuje w obrębie systemu kapitalistycznego.

<sup>11</sup> Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego B. Kudrycka wystosowała upomnienie do trzech uczelni (spośród 95 szkół wyższych) publicznych nadzorowanych przez Ministerstwo Nauki (w tym do Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie). Upomnienie dotyczące strat finansowych w uczelniach daje możliwość wyznaczenia przez Ministra – rektora „komisarza”, aby ten doprowadził finanse uczelni do porządku. Trudna sytuacja finansowa tych uczelni wiąże się m.in. z niżem demograficznym i polityką zatrudnienia (m.in. nauczycieli) utrzymywaną na takim poziomie, jak w czasach uczelnianego boomu. *Komisarz rektor?*, „Gazeta Wyborcza” 31.08. 2012.

<sup>12</sup> „Forum Klubowe” nr 1 i 2 (61 i 62) 2012, s. 9.

Polski kapitalizm powrócił na arenę dziejów w dzikiej postaci i brutalnie wrastał w tkanki społecznego życia, rozrywając je na strzępy, wypierając wszystko, co kłóciło się z neoliberalną wizją kraju. Teraz znamionują go cechy ponownego dziczenia. Pierwotnie funkcjonował destrukcyjnie w stosunku do peerelowskiego dziedzictwa, wylewając przysłowiowe dziecko z kąpielą, to znaczy likwidując nie tylko publiczną własność środków produkcji, ale i te opiekuńcze strony realnego socjalizmu, które jeszcze dzisiaj wspominane są przez licznych ludzi jako rzeczywiste, lecz utracone dobro, w tym również oświatę z czasów PRL, którą liczni uważają za jakościowo zdecydowanie lepszą od obecnej.

Obecnie neoliberalizm działa destruktywnie nawet w stosunku do kapitalistycznej tradycji państwa dobrobytu i państwa opiekuńczego, modyfikując system prawa tak skutecznie, że coraz węższe stają się ramy pomocy socjalnej dla ludzi, którzy jej potrzebują i coraz słabsze są gwarancje stabilnych warunków egzystencji dla dominującej części społeczeństwa. Neoliberalizm dramatycznie pogłębia procesy społecznego zróżnicowania nie tylko spychając licznych w sferę minimum egzystencji, lecz prowadząc również do głębokiego zróżnicowania tak zwanej klasy średniej.

Nauczyciele w wielu miejscach wpisani zostali w służbę antyegalitarnej dyferencjacji uczniowskiej struktury, świadcząc specjalne usługi w sferze towarowej oferty szkoły w postaci specjalnych zajęć dla wybranych, dysponujących znaczącymi środkami płatniczymi. Nauczycielskie środowisko, historycznie niemal zawsze społecznie radykalne, teraz zostaje wpisane w politykę oświatową, która stanowi zaprzeczenie jego tradycją uświęconych, postępowych postaw i zachowań.

Obecnie środowisko to samo podlega pogłębiającej się dyferencjacji, a te warstwy, które w strukturze nauczycielstwa znajdują się najniżej, już zasilają kręgi prekariuszy. Podkreślmy raz jeszcze, iż najważniejsza w formowaniu się prekariatu jest sama praca, a właściwie jej brak. W oświacie oznacza to wyciągnięcie wniosków z relacji między prognozami demograficznymi a stanem kadr oświatowych, powołanych do kształcenia dzieci i młodzieży.

Prognozy są fatalne: **jesteśmy świadkami katastrofy demograficznej**<sup>13</sup> stwierdza demograficzny raport GUS. Do roku 2020 ludność Polski zmniejszy się o milion, w kolejnej dekadzie o półtora miliona. Przyrost naturalny będzie zdecydowanie ujemny. Utrzymuje się depresja urodzeniowa – w roku 2004 urodziło się 356 tysięcy dzieci, jest to połowa urodzeń z roku 1983 i o ponad 35 procent mniej urodzeń niż w roku 1990. W kolejnych latach niż urodzeniowy jeszcze się pogłębiał i nadal się zwiększa. Oznacza to setki tysięcy mniej uczniów w szkołach wszystkich stopni, co przy racjonalnej polityce oświatowej,

<sup>13</sup> Demografia. Polski raport GUS. <http://www.becikowe.com/?sr=demografia/demografia.html> (dostęp: 28.08.2012).

nie determinowanej wyłącznie rachunkiem ekonomicznym, mogłoby stworzyć szanse na poprawę jakości kształcenia w mniej liczebnych klasach szkolnych, ale obecna polityka większości samorządów, zorientowana wyłącznie na maksymalizowanie oszczędności w trakcie finansowania oświaty, raczej rozwiązaniom takim sprzyjać nie chce.

Prawdopodobnie w zbliżających się latach mniejszy będzie też popyt na pracę w oświacie ze strony młodzieży studiującej, nie sądzę jednak, aby przebiegał proporcjonalnie do spadku liczebności kształcących się uczniów. Jednym z czynników zniechęcających do podejmowania pracy w szkolnictwie są wzmagające się medialne ataki przeciwko nauczycielom, na przykład sugerowanie, iż faktycznie są obibokami, skoro ich cała praca rzekomo sprowadza się do 18 godzin tygodniowo „przy tablicy”, jak to sugerował Leszek Balcerowicz.

Obok tego, a może przede wszystkim, prognozy demograficzne sugerują spadek liczby potencjalnych kandydatów do podejmowania studiów wyższych. W roku 2005 młodzieży w wieku 19 lat było w Polsce nieco ponad 612 tysięcy, w roku 2012 niemal 482 tysiące, a w roku 2020 ma być ich zaledwie 361 tysięcy<sup>14</sup>. Nie wydaje się, aby ten spadek nie dotyczył naboru studentów do szkół pedagogicznych. Skoro tak, to prawdopodobnie zmniejszy się znacznie liczba chętnych do pracy w szkolnictwie.

Nie jest tak, że w ogóle do pracy nie są przyjmowani nowi nauczyciele. Nadal poszukiwani są specjaliści, nauczyciele języków obcych, fachowcy w różnych dziedzinach, jednak proporcje między nowo zatrudnionymi, a tymi którzy z zawodu odeszli, kształtują się wyraźnie na niekorzyść liczby osób przyjmowanych.

Na tle gwałtownego ubytku potencjalnych jeszcze uczniów szkół podstawowych i średnich, obecna ilość kadr pedagogicznych zdaje się być nadmierna w stosunku do potrzeb – oczywiście, jeśli w polityce oświatowej nie zostanie założona i przyjęta alternatywna do stanu obecnego koncepcja zmiany w jakości nauczania i wychowania, ustanowienia nowych proporcji w relacjach nauczyciel – uczniowie.

Skoro zmniejszy się rynek pracy, pociągnie to za sobą rozwój drugiego czynnika kreującego prekariat – zmiany w zatrudnieniu nauczycieli i w ogóle personelu całej polskiej oświaty. Zespół do Spraw Analiz i Przygotowania Kadr Oświaty CODN ogłosił w roku 2007 raport o stanie i strukturze zatrudnienia nauczycieli. Wynika z niego, że we wrześniu tegoż roku było w oświacie niemal 800 tysięcy nauczycieli (796 523), w tym zatrudnionych w oparciu o umowę na czas określony (189 924), na czas nieokreślony nieco mniej (187 756), najwięcej zaś dzięki mianowaniu (347 992), wreszcie znacznie mniej

---

<sup>14</sup> D. Antonowicz, B. Gorlewski, *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*, [http://www.perspektywy.pl/.../demograficzne-sunامي\\_instytut\\_sokratesa.p...](http://www.perspektywy.pl/.../demograficzne-sunامي_instytut_sokratesa.p...) (dostęp: 28.08.2012).

poprzez umowę-zlecenie oraz minimalna liczba na innych zasadach<sup>15</sup>.

Z wielu informacji Związku Nauczycielstwa Polskiego, zawartych na stronach internetowych ZNP, wynika groźna prognoza, mianowicie, że ze względu na założoną przez samorządy likwidację ponad dwóch tysięcy szkół pracę może wkrótce utracić około dwadzieścia tysięcy pracowników oświaty, przy czym ani Ministerstwo Edukacji Narodowej, ani samorządy nie mają w stosunku do tych ludzi żadnego programu pomocowego. Wobec tego, że w końcu ubiegłego roku już zanotowano ponad dziewiętnaście tysięcy bezrobotnych nauczycieli, łącznie oznaczałoby to niemal dwukrotny wzrost tej kategorii nauczycielskiego środowiska, spychanego do pozycji prekarnych. Jest to problem, do którego rozwiązania nikt się nie kwapi. Funkcjonuje tu stara kelnerska zasada: „to nie mój rewir”, czyli nie mój problem. Ministerstwo uważa, że za rozwiązanie tej kwestii winny odpowiadać samorządy, te zaś twierdząc, iż nie dysponują odpowiednimi środkami sugerują, że jest to powinność resortu. W konsekwencji zwalniani pracownicy oświatowi tworzą już liczną, a w perspektywie stworzą jeszcze liczniejszą grupę, która ze względu na swoją sytuację odpowiada cechom prekariatu.

W sukurs likwidatorom nauczycielskich etatów idą proliberalne media. „Gazeta Prawna” przykładowo zestawia dwa fakty. Pisze, iż w ciągu pięciu lat samorządy zlikwidowały trzy tysiące szkół, co oznacza milion uczniów mniej, a zarazem w tym samym okresie przyjęto do szkół dodatkowo trzynaście tysięcy nauczycieli<sup>16</sup>. Autorzy dyskretnie nie nadmieniają jednak, że jest to efekt dyferencjacji szkolnictwa, że skoro rodzice z tak zwanych górnych grup społecznych życzą sobie np., by ich dziecko uczyło się języków obcych, tańca i różnych innych rzeczy, to potrzebny jest do realizacji takiego zadania kompetentny nauczyciel, którego oni mogą opłacić.

Przygotowywana jest zmiana prawnego statusu oświaty, a zwłaszcza projektowana likwidacja Karty Nauczyciela. Właśnie walka o Kartę stanowi drugi fakt, świadczący o tym, że widmo prekariatu może się ucieleśnić. Związek Nauczycielstwa Polskiego poddany został ogromnej presji ze strony władz państwowych na rzecz ustąpienia z jej obrony.

Jest to sprawa dla nauczycieli najistotniejsza, bowiem wiąże się z ochroną prawną ich statusu zawodowego. Prorządowe media twierdzą, że w roku 1983 generał Wojciech Jaruzelski przyznał nauczycielom Kartę w obecnej wersji, pragnąc uzyskać ich poparcie polityczne. Nawet jeśli było to intencjonalnie w ten sposób przesądzone, można zapytać, dlaczego przez dwadzieścia lat z górą od pierwszego okresu restauracji kapitalizmu aż do chwili obecnej Karta Nauczyciela rządzącym nie wadziła, a dzisiaj uwiera jak odcisk w bucie? Dla-

<sup>15</sup> Por. *Nauczyciele we wrześniu 2007 roku. Stan i struktura zatrudnienia. Raport Zespołu ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Warszawa, maj 2007, Tabela 5A.

<sup>16</sup> [http://gazetaprawna.pl/artykuly/491140.nauczycieli\\_czekaja\\_zwolnienia](http://gazetaprawna.pl/artykuly/491140.nauczycieli_czekaja_zwolnienia) (dostęp: 12.07.2012).

czego przez niemal trzydzieści lat była przez kolejne rządy honorowana a teraz nagle okazała się dla neoliberalistów nazbyt dokuczliwa?

Ofensywę ideologiczną na łamach „Rzeczpospolitej”, pisma uważanego za wyraziciela polityki władz państwowych, podjął główny orędownik i twórca neoliberalnej polityki państwa, profesor L. Balcerowicz. Podjął on atak pod hasłami prywatyzacji szkół, likwidacji nauczycielskich praw i zmiany zasad zatrudnienia, ponieważ – sugerował – czas pracy polskiego nauczyciela przy tablicy jest chyba najkrótszy na świecie<sup>17</sup>. Jak pisze na łamach „Krytyki Politycznej” Magdalena Błędowska, atak ten wspierany jest przez neoliberalną publicystykę głównie „Dziennika Gazety Prawnej”, której tytuły cechuje nagonka na nauczycieli poprzez przedstawianie nauczycieli skrajnie tendencyjnie, co zapewne ma usposabiać opinię publiczną do akceptowania radykalnych zmian w polityce oświatowej<sup>18</sup>.

Z krytyką koncepcji L. Balcerowicza na łamach „Gazety Wyborczej” wystąpił Paweł Huelle a także inni twórcy kultury, co ma pewne znaczenie dla starań Związku Nauczycielstwa Polskiego o przerwanie drastycznych działań samorządów, które starają się pozbyć garbu finansowania szkół, oddając je w ręce prywatne, zatrudniając nauczycieli na umowy śmieciowe i stosując rozmaite wybiegi w interpretacjach prawa pracy oraz Karty Nauczyciela.

Natomiast ofensywa praktyczna, przygotowywana w resorcie edukacji, sprowadza się do postulatu likwidacji bądź zasadniczej zmiany Karty Nauczyciela, zastąpienia jej nową ustawą, zmianami warunków zatrudnienia nauczycieli, systemu awansów, wynagradzania i czasu pracy. Zakładana deregulacja pracy i płacy oznacza wejście nauczycielstwa w sferę pracy prekarniej. *Uelastycznienie pracy i płacy może więc w polskich warunkach stabilności i bezpieczeństwa nastąpić bez jakichkolwiek realnych finansowych rekompensat dla najlepszych, o których tak chętnie rozpisują się krytykujący „sztywną” Kartę publicyści. Dla samych szkół zaś – o czym mówił w trakcie debaty Gazety wiceminister edukacji Maciej Jakubowski – deregulacja nieuchronnie oznacza zróżnicowanie poziomu nauczania*<sup>19</sup>.

Walka o polską szkołę, o to, by nauczyciel zajmował w niej odpowiednią pozycję, toczy się głównie wokół dwóch kwestii, które zawierają w sobie pierwociny kwestii następných. Pierwsza z nich to walka o utrzymanie tysięcy szkół – miejsc pracy. Czy nie jest paradoksem, że w totalnie krytykowanych obecnie czasach PRL uruchomiono przed pół wiekiem wielką kampanię pod hasłem **Tysiąc szkół na tysiąclecie państwowości polskiej**, a dzisiaj likwiduje się już nie tysiąc, ale tysiące szkół?

<sup>17</sup> Por. G. Standing, *The Precariat...*, rozdział I: *Prekariat – nowa niebezpieczna klasa*, <http://www.krytykapolityczna.pl/.../standingprekariat.../menuid-197.html> (dostęp: 10.07.2012).

<sup>18</sup> Por. M. Błędowska, *Żadnych sentymentów. Karta musi zostać*, „Krytyka Polityczna” z 18.06.2012.

<sup>19</sup> Tamże.

Natomiast druga kwestia, to walka o właściwą treść Karty Nauczyciela, o to, aby śladem np. górników zdołano utrzymać pewną autonomię prawną środowiska nauczycielskiego, taką autonomię, która wykracza poza standardy Kodeksu Pracy. Ci, którzy chcą Kartę Nauczyciela obalić jako jej alternatywę, oferują właśnie **Kodeks Pracy**, a w ślad za tym kolejki w biurach zatrudnienia Urzędów Pracy. Jeśli ich koncepcja miejsca i roli nauczyciela zwycięży, to nauczycielskie widmo prekariatu ucieleśni się, wzbogacając szeregi prekariuszy o dziesiątki tysięcy adeptów tej nowej klasy społecznej.

Zdaniem G. Standinga prekarjat w zestawieniu z proletariatem zdaje się być pozbawiony siły obrony, gdyż brak mu i organizacji, i programu, i solidarności, wreszcie siły do podjęcia buntu. Jest to wizja fatalistyczna. Proletariat także początkowo zdawał się bezsilny, rozładowywał swe poczucie lęku przed uciemiężeniem nie w walce przeciw burżuazji, lecz w burzeniu maszyn. Później wszakże dorósł do siły, która na wiele dziesięcioleci zmieniła oblicze świata. Czy prekarjat w innej już przecież sytuacji nie jest potencjalnie zdolny do efektywnej walki? Czy w dobie Internetu, który pozwala ludziom doraźnie skrzyknąć się do działań (czego świadkami byliśmy niejednokrotnie) nie jest to możliwe? I czy typowy dla prekariatu **Ruch Oburzonych** nie zwiastuje początków wielkiej zmiany?

Trudno przewidzieć, jak zachowają się ci spośród nauczycieli, którzy już znaleźli się w sytuacji prekarnej, ale ogół z pewnością nie zrezygnuje z walki o to, aby nie pozwolić się do tej sytuacji zepchnąć. Dowodzą tego dane z sondażu przeprowadzonego przez Związek Nauczycielstwa Polskiego w maju 2012 r. Wyniki ogłoszone na portalu oświatowym pod tytułem *Nauczyciele mówią „dość”*<sup>20</sup> są wymowne: sondażem objęto blisko 200 000 nauczycieli i pracowników oświaty. 96% uczestników sondażu wyraziło gotowość poparcia akcji protestacyjnej przeciwko planowanym zmianom w prawie oświatowym, 66 tysięcy deklaroowało udział w ogólnopolskiej manifestacji w Warszawie, 52 tysiące w strajku ostrzegawczym, a 31 tysięcy w strajku ciągłym.

W obliczu ogromnej już i rosnącej skali bezrobocia w Polsce oraz wobec zapowiadanego nawet przez prezydenta Polski narastania kryzysu, prekarjat nauczycielski to mara, która przybiera coraz bardziej widoczną postać. I nic nie wskazuje na to, aby mogła zniknąć. Zarazem – w moim odczuciu – świadomość tego zagrożenia, zwłaszcza jego charakteru i potencjalnej skali pozostaje nikła. Jest niewspółmierna do grozy, jaką z sobą niesie czas prekariatu.

### **Bibliografia**

Antonowicz D., Gorlewski B., *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do*

---

<sup>20</sup> *Pracownicy oświaty chcą strajkować przeciw zmianom w prawie*, <http://www.portaloswiatowy.pl/aktualnosci/nauczyciele-mowia-822...> (dostęp: 12.07.2012).



- 2020 roku, [http://www.perspektywy.pl/.../demograficznetsunami\\_instytut-sokratesa.p...](http://www.perspektywy.pl/.../demograficznetsunami_instytut-sokratesa.p...) (dostęp: 28.08.2012).
- Błądowska M., *Żadnych sentymentów. Karta musi zostać*, „Krytyka Polityczna” 18.06.2012.
- Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, Nakładem „Naszej Księgarni”, Warszawa 1932, wyd. III.
- Demografia. Polski raport GUS. Becikowe.com <http://www.becikowe.com/?sr=-demografia/demografia.html> (dostęp: 28.08.2012).
- „Forum Klubowe” nr 1 i 2 (61 i 62), 2012.
- Harman Ch., *Kapitalizm zombi. Globalny kryzys i aktualność myśli Marksa*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, Warszawa 2011.
- [http://gazetaprawna.pl/artykuly/491140.nauczycieli\\_czekaja\\_zwolnienia](http://gazetaprawna.pl/artykuly/491140.nauczycieli_czekaja_zwolnienia) (dostęp: 12.07.2012).
- Komisarz rektor?*, „Gazeta Wyborcza” 31.08. 2012.
- Manifest oburzonych ekonomistów. Kryzys i dług w Europie: 10 fałszywych oczywistości, 22 sposoby na wyprowadzenie debaty z impasu*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.
- Mrówka K., *Więcej pracy, mniej kolaczy. Polski naukowiec na rynku nauki i dydaktyki*, <http://nowyobywatel.pl/2012/05/30/wiecej-pracy-mniej-kolaczy-polski-naukowiec-na...> (dostęp: 20.07.2012).
- Nauczyciele w wrześniu 2007 roku. Stan i struktura zatrudnienia. Raport Zespołu ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Warszawa, maj 2007.
- Pracownicy oświaty chcą strajkować przeciw zmianom w prawie*, <http://www.portaloswiatowy.pl/aktualnosci/nauczyciele-mowia-822...> (dostęp: 12.07.2012).
- Rudnicki P., *Edukacja w warunkach polskiego neoliberalizmu – refleksje okolopedagogiczne*, [w:] *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. P. Żuk, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Sonik L., *Starcie dwóch wizji we Francji*, „Dziennik Polski” 07.05.2012.
- Standing G., *The Precariat: The New Dangerous Class*, rozdział I: *Prekariat – nowa niebezpieczna klasa*, <http://www.krytykapolityczna.pl/.../standing-prekariat.../menuid-197.html> (dostęp 10.07.2012)
- Standing G., *The Precariat: The New Dangerous Class*, rozdział II: *Dlaczego prekariat staje się coraz liczniejszy?* <http://www.praktykateoretyczna.pl/index.php/rozdzial-2-prekariat> (dostęp: 12.07.2012)
- T. Sedláček w rozmowie z P. Burasem, *Poukładajmy świat na nowo*, „Gazeta Wyborcza” 14-15.07.2012.



Roman VITKO

Słowacja

---

## Manželská a rodinná spiritualita

### Słowa kluczowe

duchowość, małżeństwo, rodzina, relacje, wartość

### Streszczenie

#### *Małżeństwo i duchowość rodzinna*

W czasach dzisiejszych instytucja małżeństwa i rodziny jest bardzo zagrożona. Wartości, które reprezentuje, są stłumione. W naszej obecnej cywilizacji wpływa na myślenie małżonków i rodzin materialistyczna koncepcja człowieka, która opiera się na korzyściach konsumpcyjnego stylu życia, i gdzie nie ma miejsca na wartości moralne i duchowe. Kwestia życia duchowego w małżeństwie i rodzinie jest aktualna. W pracy przedstawiono podstawowe pojęcia duchowości, człowieka powołanego do służby i do doskonałości. Dotyczy małżeństwa, jakie jest jego pochodzenie i misja. Rozwija duchowość małżeńską, która kładzie nacisk na świadectwo jedności i nierozzerwalności małżonków. Charakteryzuje rodzinę, która jest wspólnotą osób. Duchowość rodzinna znaczy służyć, pomagać sobie nawzajem, poświęcać się, żyć życiem sakramentalnym, wypełniając swoje obowiązki i budowanie relacji.

### Key words

spirituality, marriage, family, relations, values

### Summary

#### *Marriage and family spirituality*

In nowadays, the marriage and family institution is threatened. The values they represent are repressed. In our civilization materialistic conception of man who puts the pleasure, consumerism, and where there is no room for moral and spiritual value affects thinking of spouses and families. The problematic issue of spiritual life in marriage and family is present. This study represents the basic concepts of spirituality, a man called to the ministry and to perfection. It deals with marriage, what is the origin and mission. Develops marriage spirituality, which emphasizes witness to the unity and indissolubility of marriage. Characterizes the family, which is a people's community. Family spirituality means to serve, to help each other, to sacrifice, to live sacramental life, fulfill its responsibilities and build internal relationships.

### Úvod

Druhý Vatikánsky koncil venoval manželstvu, rodine a výchove detí mimo-riadnu pozornosť. Manželské a rodinné spoločenstvo zasiahli rozsiahle, hlboké a rýchle zmeny v spoločnosti. Mnohé hodnoty tvoriace základ tohto spoločen-

stva sú dnes v ohrození. Cirkev ponúka svoju pomoc, hľadá pravdu a zamýšľa sa nad poslaním manželstva a rodiny. Mnohí v mojom okolí majú mylné predstavy a názory o základnej pravde manželstva a rodiny. V tejto štúdii tak chcem priblížiť pohľad na spiritualitu, manželstvo a rodinu. Cieľom tohto príspevku je zoznámenie sa s teoretickou oblasťou spirituálnej teológie, duchovným životom v manželstve a rodine.

### **Manželská spiritualita**

V kresťanskom manželstve máme dve oblasti spirituality, ktoré sú odlišné, aj keď sú obvykle spojené. Je to spiritualita manželská a spiritualita rodinná. Manželská spiritualita sa uskutočňuje vo vzťahu medzi mužom a ženou v manželstve a je charakterizovaná a poznamenaná citom lásky. Rodinná spiritualita nadväzuje na manželskú, ale otcovstvom a materstvom sa rozlišuje na vzťah medzi rodičmi a deťmi<sup>1</sup>.

#### Spiritualitu rodiny určujú štyri základné prvky:

- Spiritualita manželskej dvojice
- Telesná spiritualita
- Cirkevná spiritualita
- Laická spiritualita<sup>2</sup>.

Aj keď sú všetky štyri spirituality vzájomne prepojené, prvé dve sa týkajú skôr manželstva, a ďalšie dve sa týkajú rodiny. Najskôr vysvetlíme dve spirituality ktoré sa vzťahujú na manželstvo, a neskôr vysvetlíme spiritualitu ktorá sa vzťahujú k rodine.

### **Manželská spiritualita je spiritualitou dvojice**

Keď dvaja ľudia začnú žiť v manželstve, je to pre nich nová situácia, v ktorej sa stretávajú s novými problémami. Majú za úlohu duševne vzrásť, prispôbiť svoj doterajší životný štýl novým podmienkam spoločného života. V manželstve začína obdobie nového spôsobu spolupráce dvoch ľudí. Manželia musia rozvinúť v sebe a v svojom manželstve všetky sily pre spoločný život<sup>3</sup>.

Druhý vatikánsky koncil zdôrazňuje povolanie manželov praktizovať duchovný život. Hovorí, že kresťanský manželia majú ísť vlastnou cestou vo verejnej láske, navzájom sa udržiavať cez celý život v milosti, v kresťanskej náuke a v evanjeliových čnostiach. (LG 41) Ak si veriaci človek zvolí manželstvo ako životné povolanie, má ho prežívať naozaj podľa Božích zámerov<sup>4</sup>. Podľa *Gaudium et spes*, manželia posilňovaní milosťou majú viesť svätý život, modlitbou dosahovať stálosť v láske, veľkodušnosť a ducha obetavosti. (porov. GS 49)

<sup>1</sup> Porov. FIORES, D.S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*. Kostelní Vydří: Karmelitánske nakladateľstvi, 1999, s. 801.

<sup>2</sup> Porov. FIORRES, D. S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 806-807.

<sup>3</sup> Porov. KOREC, J.CH., *K manželstvu a rodine*, Bratislava: Lúč, 1990, s. 79.

<sup>4</sup> Porov. KOREC, J.CH., *K manželstvu a rodine*, s. 106.

Kresťanský manželia majú vo svojom životnom stave a položení svoj vlastný dar v Božom ľude. Táto milosť vlastná sviatosti manželstva je určená na zdokonaľovanie lásky manželov a na posilňovanie ich nerozlučiteľnosti. (porov. *KKC* 1641).

### **Manželská spiritualita je predovšetkým úsilím o jednotu a nerozlučiteľnosť<sup>5</sup>**

„Podstatnými vlastnosťami manželstva sú jednotu a nerozlučiteľnosť, ktoré v kresťanskom manželstve z dôvodu sviatosti nadobúdajú osobnú pevnosť.“ (*CIC*, kán. 1056) Čo sa týka jednoty a nerozlučiteľnosti v manželstve, tak toto morálne svedomie sa vyvinulo pod výchovným pôsobením Starého zákona. Tým, že proroci videli zmluvu Boha s Izraelom ako obraz výlučnej a vernej manželskej lásky, pripravovali vedomie ľudu, aby hlbšie chápal jednotu a nerozlučiteľnosť manželstva. (porov. *KKC* 1610; 1611) Láska manželov samou svojou povahou vyžaduje jednotu a nerozlučiteľnosť spoločenstva ich osôb, ktoré zahŕňa celý ich život: „A tak už nie sú dvaja, ale jedno telo.“ (*Mt* 19, 6)<sup>6</sup>. Predovšetkým treba pochopiť bytostný rozdiel medzi mužom a ženou. Muž a žena boli stvorení ako seberovní, no pritom odlišní. No v manželstve sú povolání k jednote<sup>7</sup>. Kresťanský manželia sa majú každodenne dokonalejšie zjednocovať na všetkých úrovniach: tiel, pováh, srdca, rozumu, vôle a duší. (porov. *FC* 19) Majú byť jednotný nielen v duchovnej, ale aj materiálnej oblasti. Ak manželia žijú v opravdivej láske, tak všetky hodnoty slúžia k slušnému živobytíu, k zabezpečeniu bytu, odevu, rekreácie, vzdelaniu a k úsporám pre budúci život detí<sup>8</sup>. Prvým záväzkom a povinnosťou manželov je starať sa o spoločné dobro a najmä starať sa o spásu manželského partnera. Majú sa navzájom vychovávať, a jeden druhému sa stávať svedkom viery. Aby sa dokázali pripraviť čo najlepšie k plneniu záväzkov dobre vychovávať svoje deti, majú si muž a žena navzájom pomáhať a čo najviac sa posväcovať.<sup>9</sup> Boh povoláva manželov ako pár k tomu, aby spoločne rástli a dozrievali, a aby spoločne žili tak, ako chce Boh. Ak budú manželia spoločne rásť do svojej vyzretosti, dokážu sa navzájom skutočne milovať a ich vzťah bude hlboký a láskyplný<sup>10</sup>.

Manželské spoločenstvo sa vyznačuje nielen jednotou, ale aj svojou nerozlučiteľnosťou. (porov. *FC* 20) Ježiš nám podal manželský výklad knihy Genezis: „Ale Boh ich stvoril od počiatku ako muža a ženu. Preto muž opustí svojho otca i matku a pripúta sa k svojej manželke a budú dvaja v jednom tele.“

<sup>5</sup> Porov. FIORES, D.S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 805.

<sup>6</sup> Porov. *Katechizmus katolíckej Cirkvi*. Trnava: SSV, 1998, čl. 1644.

<sup>7</sup> Porov. CROISSANT, J. *Kňazstvo ženy alebo kňazstvo srdca*, Bratislava: Serafín, 1994, s. 84.

<sup>8</sup> Porov. TONDRA, F. *Morálna teológia II. časť*, Spišské Podhradie: Kňazský seminár, 2004, s. 176.

<sup>9</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, Spišské Podhradie: Nadácia Kňazského seminára biskupa Jána Vojaššáka, 2008, s. 140.

<sup>10</sup> Porov. CALVO, G. *Ruka v ruke*, Bratislava: Hnutie kresťanských rodín, 2005, s. 99.

A tak už nie sú dvaja, ale jedno telo. Čo teda Boh spojil, človek nech nerozlučuje.“ (*Mk 10, 7-9*) Povedal, že v príbehu raja sa zjavuje Božia vôľa od počiatku stvorenia, a že čo Boh spojil, človek nech nerozlučuje<sup>11</sup>. Keďže Ježiš prišiel znovu nastoliť prvotný poriadok stvorenia narušený hriechom, on sám dáva silu a milosť žiť manželstvo v novej dimenzii Božieho kráľovstva. (porov. *KKC 1615*) Toto dôverné spojenie ako vzájomné sebadarovanie dvoch osôb si vyžaduje úplnú vernosť manželov a trvá na nerozlučiteľnosti ich jednoty. (porov. *GS 48*) Zmluva, ktorú manželia slobodne uzavreli, im ukladá povinnosť zachovať ju jedinú a nerozlučiteľnú. (porov. *KKC 2364*) Pre kresťanských manželov je povolaním a prikázaním, aby si boli navždy verní, hoci na nich doliehajú isté skúšky a ťažkosti. Jednou z najvznešenejších a najnaliehavejších povinností kresťanských manželov v súčasnosti je vydávať svedectvo o hodnote manželskej vernosti a nerozlučiteľnosti. (porov. *FC 20*).

### **Manželská spiritualita je úsilím o vernosť, solidaritu a originalitu<sup>12</sup>**

#### *Vernosť*

Vernosť druhému, znamená tiež vernosť plánu, ktorý má Boh s obidvoma manželmi<sup>13</sup>. Manželia majú odhaliť Božie úmysly, aké má Boh s ich manželstvom<sup>14</sup>. Kresťanský manželia, ktorí žijú v manželskom zväzku napriek všetkým problémom a krízam majú zachovávať jeden druhému vernosť, pevnosť a nerozdielnosť manželstva ako si to sľúbili pri uzavieraní sviatosti manželstva<sup>15</sup>.

#### *Solidarita*

Je chápaná tak, že „jeden má niest' bremeno druhého,“ (porov. *Gal 6, 2*) aj v duchovnom zmysle, keď nevinný manžel „sa urobí“ hriešnikom s hriešnym manželom a kajúci manžel sa ponúkne druhému, aby s ním mal účasť na radosť z obrátenia.<sup>16</sup> V Kristovom vzťahu k Cirkvi nachádzajú všetci manželia a všetky manželstvá príklad a návod ako prežívať a chápať svoje manželstvo, ako sa majú jeden k druhému správať, ako jeden pre druhého žiť, dávať sa jeden druhému až po sebaobetovanie pre dobro druhého<sup>17</sup>.

#### *Originalita*

Každá manželská dvojica je povolaná, aby duchovne rástla svojím spôsobom, prostredníctvom každodenného života<sup>18</sup>. Originalita znamená, že manželia majú byť sami sebou. Manželia, ktorí verne žijú svoje manželstvo, vtedy ich

<sup>11</sup> Porov. HAHN, S. *Znameníť život*, Bratislava: Lúč, 2010, s. 141. Porov. *KKC 1614*.

<sup>12</sup> Porov. FIORES, D.S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 805-806.

<sup>13</sup> Porov. FIORES, D.S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 805.

<sup>14</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 109.

<sup>15</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 142.

<sup>16</sup> Porov. FIORES, D.S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 805-806.

<sup>17</sup> Porov. JANÁČ, P. *Rodina na ceste k Otcovi*. Habovka: Rímskokatolícky farský úrad, 1999, s. 49.

<sup>18</sup> Porov. FIORES, D.S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 806.

manželský zväzok je svedectvom autenticity ich spoločenstva lásky<sup>19</sup>. Sama povaha zväzku si vyžaduje, aby sa vzájomná láska medzi manželmi správnym, čiže originálnym spôsobom prejavovala, prehlbovala a dozrievala. (porov. *GS* 50)

### **Telesná spiritualita**

V manželskej spiritualite nachádza zvláštne miesto telesná láska – sexualita, pretože uskutočňuje manželstvo ľudským<sup>20</sup>. Aby sme pochopili poslanie sexuálnej stránky človeka, treba hľadať úmysel Stvoriteľa. „Boh stvoril človeka na svoj obraz..., muža a ženu ich stvoril.“ (Gn 1, 27) A povedal im: „Plodte a množte sa“ (Gn 1, 28) Sexuálna stránka a rozdielnosť pohlaví je od Boha. Aj sexuálna stránka patrí k človeku. Nie je to u neho čosi živočíšne, ale ľudské. Sexuálne spojenie muža a ženy chcel sám Boh pre odovzdávanie ľudského života. Sexuálna stránka človeka nie je určená výlučne na odovzdávanie života, ale aj na vytvorenie spoločenstva muža a ženy. Sex potom znamená viac ako schopnosť odovzdávať život. Odovzdávanie života a vyjadrenie vzájomnej lásky manželov sú dva ciele ktoré má človek od Stvoriteľa, a tieto ciele nesmie človek vylučovať. Od človeka sa očakáva, aby jeho sexuálna akcia bol prirodzená, schopná odovzdávať život a usmernená na toto odovzdávanie. Sexuálna akcia je uskutočnená podľa prírody len vtedy, keď je schopný vyjadriť manželskú lásku. Ovocím tejto lásky je dieťa. Odovzdávanie života a vyjadrenie manželskej lásky sú dva prvky tej istej sexuálnej akcie. Sú to dva pohľady na ten istý úkon, na tú istú sexuálnu akciu, jeden bez druhého nemôže byť. Nie každé odovzdávanie života je cieľom sexuálnej stránky človeka, ale len odovzdávanie spojené s vyjadrením manželskej lásky. Nie je to vyjadrenie hocijakej lásky, ale lásky manželov<sup>21</sup>.

### **Rodinná spiritualita**

Rodinná spiritualita by sa mohla definovať ako cesta, na ktorej muž a žena spojení sviatosťou manželstva rastú spolu vo viere, nádeji a láske a sú svedkami deťom, a svetu o Kristovej láske. Tento rast charakterizuje spiritualitu manželstva a rodiny<sup>22</sup>. Stálou veličinou pravej kresťanskej rodinnej spirituality je jej vzťah ku Kristovi, skutočnosť, že je miestom spásy, milosti, služby, a vedomie, že to, čím sa stáva, nie je len výsledok úsilia a schopnosti človeka, ale predovšetkým je to Boží dar<sup>23</sup>.

### **Cirkevná spiritualita**

Jednou z úloh kresťanskej rodiny je aktívna účasť rodiny na živote a poslaní Cirkvi, a ňou je cirkevná spiritualita ako základný znak rodinnej spirituality.

<sup>19</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 141-142.

<sup>20</sup> Porov. FIORES, D. S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 806.

<sup>21</sup> Porov. TONDRA, F. *Morálna teológia II. časť*, s. 121-123.

<sup>22</sup> Porov. FIORES, D. S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 801.

<sup>23</sup> Porov. FIORES, D. S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 803.

Rodinu spájajú s Cirkvou mnohé a silné putá a robia z nej „malú cirkev“, alebo „domácu cirkev“, ktorá aj keď je ohraničená stenami domova je otvorená svetu. (porov. FC 49)<sup>24</sup>. Rodina je povolaná ponúknuť sa do služby Cirkvi a spoločnosti.

Kresťanská rodina má účasť na kňazskom, prorockom a kráľovskom poslaní Ježiša Krista a jeho Cirkvi.

Kresťanská rodina je:

- Kňazským spoločenstvom v dialógu s Bohom,
- Prorockým spoločenstvom ktoré evanjelizuje,
- Kráľovským spoločenstvom v službách človeka<sup>25</sup>.

### ***Povolanie rodiny na Kristovej kňazskej službe:***

Rodina sa stáva kňazským spoločenstvom skrze a prostredníctvom krstu a sviatosti manželstva. Rodina sa stáva miestom, kde ustavične prebieha dialóg medzi Bohom a ľuďmi. Boh uspôsobuje rodinu, aby bola miestom posvätenia a kultu. Cieľom kňazskej služby v rodine je posvätenie rodiny, posvätenie Cirkvi a posvätenie sveta. Rodina uskutočňuje svoju kňazskú funkciu prostredníctvom modlitby, sviatostného života a obety života. (porov. FC 56)<sup>26</sup>.

### *Modlitba*

Rodina svoju účasť na kňazskej službe uskutočňuje modlitbou, ako dialógom s Otcom skrze Ježiša Krista v Duchu Svätom. Je to spoločná modlitba manžela a manželky, rodičov a detí. Obsahom rodinnej modlitby je sám rodinný život vo všetkých rôznych okolnostiach. Sú to radosti, bolesti, smútok a nádej, narodenie, narodeniny, výročia v rodine, rozlúčky a návraty, rozhodovania, smrť a pod. Vo všetkých situáciách vstupuje do rodiny Boh so svojou milosťou a vtedy mu treba ďakovať, oslavovať a odporúčať mu všetko ako Otcovi. (porov. FC 59) Ján Pavol II. odporúča, aby sa rodiny spolu modlili rannú a večernú modlitbu, modlitbu pred jedlom a po jedle, pobožnosti k Božskému Srdcu, modlitbu svätého ruženca, rôzne formy ľudovej zbožnosti a aj rôzne formy slávenia obdobia liturgického roka, slávností a sviatkov. Má zavládnuť harmónia medzi súkromnou rodinnou modlitbou a liturgickou modlitbou Cirkvi. Liturgická modlitba Cirkvi sa prejavuje účasťou všetkých členov rodiny na slávení Eucharistie, na spoločnej modlitbe liturgie hodín a na ďalších sviatostiach. (porov. FC 61) Rodinné slávnosti majú byť spojené s liturgickým rokom a to slávením rôznych svätení, zachovávaním zvykov a náboženských tradícií. Znaky a symboly, ktoré sa používajú v liturgii Cirkvi sa majú používať aj v rodinnom prostredí. Všetko slúži na prehĺbenie viery, na oslavu Boha a posvätenie života rodiny<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> Porov. FIORES, D. S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 807.

<sup>25</sup> Porov. JÁN PAVOL II. *Familiaris consortio*, čl. 50.

<sup>26</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 116-117.

<sup>27</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 121.



### *Sviatosťný život*

Spolužitie manželov nazývame životom v láske. Veriaci manželia majú na takýto život v láske veľa pohnútok a najmä veľa prostriedkov a sily cez svoj duchovný a hlavne sviatosťný život v Bohu<sup>28</sup>. Všetci veriaci sú pozvaní a je ich povinnosťou usilovať sa o svätosť a dokonalosť, každý podľa svojho stavu a schopností. (porov. *LG* 42) Povolanie ku svätosti a dokonalosti platí aj pre manželov a rodiny. „Preto sa manželia posilňujú akoby zasväcujú osobitnou sviatosťou, aby dôstojne plnili povinnosti svojho stavu. Jej pôsobením konajú svoje manželské a rodinné poslanie naplnené duchom Kristovým, ktorý preniká ich život, a tak napredujú stále viac v zdokonaľovaní a posväcovaní a aj spoločnej oslave Boha.“ (*GS* 48) Toto povolanie je spresnené uzavretím manželstva a prenáša sa konkrétne do skutočnosti, ktorá je vlastná v manželstvom a rodinnom živote. Práve odtiaľ je požiadavka, aby manželia a rodiny žili duchovný život, požiadavka skutočnej a hlbkej manželskej a rodinnej spirituality. Kresťanské manželstvo, ako aj ostatné sviatosťní majú za cieľ posväcovať človeka, budovať Cirkev a oslavovať Boha. (porov. *FC* 56) Prostriedky na posväcovanie a sviatosťný život sú modlitba, Eucharistia, pokánie, čítanie Božieho slova, skutky telesného a duchovného milosrdenstva, seba zapieranie, cvičenie sa v čnostiach. Láska všetky prostriedky posväcovania usmerňuje, stvárnjuje a privádza k cieľu. (porov. *LG* 42).

### *Obeta života*

Obetavosť je ochota prinášať obeť a znášať mnohé nepríjemnosti pre dobro druhých ľudí. Manželský a rodinný život je život pre iných a je nemysliteľný bez obety a služby<sup>29</sup>. Koncil uvádza, že v manželstvom a rodinnom živote, všetky skutky, modlitby, každodenná práca, a tak isto aj životné ťažkosti, stávajú sa duchovnými obetami, ktoré sa páčia Bohu. (porov. *LG* 34) Rodinný a manželský život každý deň prináša množstvo príležitostí na prinášanie rôznych obetí, čo si vyžaduje veľa sebazaprení a zriekania, ako rodičov tak aj detí. Je to starostlivosť o vedenie domácností, pokrm, odev, starostlivosť o jednotu, vzrast v láske a morálny poriadok, starosť o zodpovedné rodičovstvo a výchovu. Všetko tvorí množstvo obiet, sebazaprení a posvätenia. Tieto obety majú byť zapojené do sviatosťného rozmeru manželstva. Všetky tieto obety rodičov a detí sa majú spojiť s Ježišovou obetou na kríži v Eucharistickej obete a spolu stať sa duchovnou obetou príjemnou Bohu<sup>30</sup>.

### ***Povolanie rodiny na Kristovej prorockej službe:***

Laici, aj keď sa venujú časným záležitostiam, majú prispieť svojou činnosťou k hlásaniu evanjelia vo svete. Pri plnení tejto úlohy má veľký význam životný stav, ktorý sa posväcuje osobitnou sviatosťou, to znamená manželský

<sup>28</sup> Porov. KOREC, J. CH. *K manželstvu a rodine*, s. 86.

<sup>29</sup> Porov. JANÁČ, P. *Rodina na ceste k Otcovi*, s. 102, 103.

<sup>30</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 129.

a rodinný život. Manželia majú osobitné povolanie, aby si boli navzájom ako aj deťom svedkami viery a Kristovej lásky. Je to výborná škola a prax laického apoštolátu, kde kresťanské náboženstvo preniká celý spôsob života. (porov. *LG* 35) To znamená, že k podstatným prvkom prorockého povolania a poslania kresťanských manželov a rodín patrí vydávať svedectvo svojej viery slovom aj skutkami. Prorocký úrad v rodine spĺňajú manželia jeden voči druhému, ale aj smerom k deťom, deti spĺňajú túto funkciu voči sebe, ale aj voči rodičom, a tak všetci ohlasujú evanjelium svojej rodine a spoločne širšiemu spoločenstvu v ktorom žijú<sup>31</sup>. Kresťanská rodina ktorá sa zúčastňuje na živote a na poslaní Cirkvi, plní svoju prorockú úlohu tak, že prijíma a hlása Božie slovo. Tak sa každým dňom stále viac stáva veriacim a evanjelizujúcim spoločenstvom. Manželské a rodinné spoločenstvo má spoločne objavovať Boží plán a plniť ho. Tak ako veľké cirkevné spoločenstvo, tak aj malé rodinné spoločenstvo je potrebné stále evanjelizovať. (porov. *FC* 51) Katechizmus zdôrazňuje, že kresťania a teda aj manželia a rodiny sú povinný zúčastňovať sa na živote Cirkvi ich pobáda, aby konali ako svedkovia evanjelia a záväzkov, ktoré z toho vyplývajú. A toto svedectvo spočíva v odovzdávaní viery slovami a skutkami. (porov. *KKC* 2472) Rodina ako spoločenstvo viery sa stáva z Kristovej vôle spoločenstvom hlásajúcim v takej miere, v akej sama evanjelium prijíma a odovzdáva<sup>32</sup>. Kresťanské rodiny sú povolané aj k misijnej činnosti. Misijný duch má oživovať rodinné spoločenstvo. Dôležitým poslaním pre rodiny je aby boli vo svete jasným znakom Kristovej prítomnosti a lásky pre ľudí, ktorý stoja ďaleko od Cirkvi, pre rodiny, ktoré neveria v Krista. Ale aj pre kresťanské rodiny, ktoré už nežijú podľa svojej viery<sup>33</sup>. Kresťanské rodiny majú napomáhať misionárske úsilie Cirkvi. Môžu sa starať o misijné povolania; manželia alebo celé rodiny môžu odísť na misie, a tam na určitý čas hlásať evanjelium a slúžiť ľuďom. (porov. *FC* 54).

### ***Povolanie rodiny na Kristovej kráľovskej službe:***

Ako Kristus prejavuje svoju kráľovskú moc tým, že sa dáva do *služby ľuďom*, tak aj kresťan podľa príkladu svojho Pána má slúžiť človeku. Kresťanská rodina je zaviazaná, aby svoju službu lásky k Bohu a k bratom prejavovala svojím životom. Aby v každom bratovi ktorému slúži videla Krista, a svojou službou tak privádzala svojich bratov ku Kráľovi, ktorému slúžiť znamená kraľovať. (porov. *FC* 63)

V kresťanskom manželstve a rodine sa rozlišujú dve formy služby a apoštolátu:

- Služba a apoštolát vnútrorodinný,

<sup>31</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 110.

<sup>32</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 109.

<sup>33</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 114-115.

- Služba a apoštolát prostredia v ktorom rodina žije<sup>34</sup>.

Najskôr sa má služba lásky uskutočňovať medzi manželmi a rodinou, a potom sa má rozvíjať v širšom okruhu spoločenstva, do ktorého je rodina začlenená. (porov. *FC* 64)

- V rodine realizujú manželia svoje povolanie, ak sú jeden pre druhého, ako aj pre svoje deti svedkami viery. (porov. *LG* 35) Sú jeden druhému oporou v zdraví aj chorobe, slúžia jeden druhému, modlia sa navzájom za seba. (porov. *GS* 48; 49) Starajú sa o spoločné dobro, o spásu svojho manželského partnera. Starajú sa o výchovu svojich detí, lebo kresťanská výchova pripravuje deti ku zrelému životu v Cirkvi, aby z nich vyrástli zodpovední ľudia a kresťania. (porov. *GS* 48) Aj deti sú pre rodičov apoštolmi. K ich posväteniu prispievajú svojou modlitbou, ochotou podriaďiť sa ich príkazom, pekným slovom, pomáhajú im pri práci, opaterou v čase choroby<sup>35</sup>.
- Ak má rodina plniť svoju službu naozaj evanjeliovým spôsobom, tak musí uskutočňovať to, čo zdôrazňuje Druhý vatikánsky koncil. Medzi konkrétne skutky patrí: pohostinnosť, adoptovať opustené deti, prijímať pocestných, pomáhať pri vedení škôl, podeliť sa so svojimi skúsenosťami s mládežou, pomáhať snúbencom lepšie sa pripraviť na manželstvo, spolupracovať pri vyučovaní katechizmu, podporovať manželov a rodiny, čo sú hmotne alebo mravne ohrozené, opatrovať starých ľudí, pomoc chorým a trpiacim a iné dobré skutky v prospech všetkých bratov, čo potrebujú pomoc. (porov. *AA* 11) Takto keď kresťanská rodina v láske buduje Cirkev, stavia sa do služieb človeka a sveta. (porov. *FC* 64).

### Laická spiritualita

Rodinná spiritualita je typicky laická v tom zmysle, že rodinný príslušníci rodičia- a deti žijú vo svete, venujú sa všetkým svetským povinnostiam a prácam vo zvyčajných rodinných podmienkach rodinného a spoločenského života. Boh ich povoláva, aby vykonávaním svojho zamestnania v duchu evanjelia prispievali k posväteniu sveta najmä svedectvom svojho života. Týmito skutočnosťami ktorými rodina prispieva k posväteniu sveta môžu byť: domácnosť, kde sa rozvíja služba jedného voči druhému; práca, ktorá je chápaná nielen ako služba spoločnosti, ale aj ako námaha a služba lásky pre členov rodiny; politika, v ktorej je rodina povolaná slúžiť spoločnosti; radosť a bolesť každodenného života<sup>36</sup>. Rodina je so spoločnosťou spojená, pretože tvorí jej základ a stále ju živí svojou službou. Rodina svojou povahou a povolaním otvára sa spoločnosti a berie na seba sociálnu úlohu. (porov. *FC* 42) Vykonáva určité činnosti, ktorými

<sup>34</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva rodiny*, s. 139.

<sup>35</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 140-141.

<sup>36</sup> Porov. FIORES, D.S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 806. Porov. *Lumen gentium*, čl. 31.

uspokojuje potreby a záujmy svojich členov, ale aj záujmy a potreby spoločnosti. Funkcie, ktoré rodina uskutočňuje v spoločnosti sa týkajú vzájomného vzťahu rodičov, rodičov k deťom, vzťahu rodiny k väčšej skupine a spoločnosti<sup>37</sup>. Rodiny sa majú venovať rôznym sociálnym službám. Majú pomáhať a podporovať chudobných, majú byť pohostinní, pomáhať tým, ktorí sú v núdzi. Majú sa starať o hladných, chorých, starých a bezvládných, podporovať sirotu. (porov. *FC* 44; 47).

Laická spiritualita rodiny sa má prejavovať aj v politickej činnosti. Rodiny sa majú svojou činnosťou v politike zasadzovať o to, aby štát vydával zákony ktoré podporujú, chránia práva a povinnosti rodiny. (porov. *FC* 44) Tak isto aj štát si musí uvedomiť, že jeho povinnosťou je chrániť a zveľaďovať rodinu, bdieť nad verejnou mravosťou, poskytovať primerané úľavy rodinám ktoré potrebujú pomoc a pomáhať rodinnému blahu. (porov. *GS* 50).

### Čím sa živí manželská a rodinná spiritualita

Manželská a rodinná spiritualita sa rodí z viery, žije v nádeji, a vyjadruje sa láskou. Základ každej kresťanskej spirituality: viera, nádej a láska, sú prijímané ako dar Ducha Svätého a uskutočňujú sa zvláštnym spôsobom v rodinnom spoločenstve. Viera sa stáva dôverou a vernosťou Bohu a bližnému. Nádej je úloha budovať Božie kráľovstvo a uskutočňovať spravodlivosť svedectvom a prítomnosťou rodiny. Láska je dar prijatý od Ducha a v spoločenstve šírení medzi bratmi a sestrami. Božie slovo živí vieru, pokánie a obrátenie podopierajú nádej a skúsenosť lásky dáva eucharistii hlboký zmysel a robí z nej skutočné vďakyvzdanie<sup>38</sup>.

#### *Božie slovo*

Je pre veriaceho, manželov a rodinu posilou vo viere, pokrmom pre dušu a prameňom duchovného života. Manželia a rodina častým čítaním Božieho slova získavajú čoraz väčšie poznanie o Bohu, Ježišovi Kristovi, dejinách spásy a jeho pláne s nami. Lebo kto nepozná Písmo, nepozná Krista. (porov. *DV* 21; 25) Rodina ním konfrontuje svoj život, svoje rozhodnutia a buduje svoj život – malú domácu cirkev<sup>39</sup>. Božie slovo by mali čítať v jej prirodzenom a nadprirodzenom prostredí – vo svetle liturgie. Manželia a rodina sa majú zúčastňovať sv. omše lebo na nej sa vždy Božie slovo číta. Na sv. omši sa Písmo nielen predkladá, ale učí nás aj chápať ho<sup>40</sup>. Kresťanský manžel a rodina sú povolání, aby prijímali Božie slovo, posväcovali sa ním a sami ho ohlasovali. Rodičia nielenže učia svoje deti evanjelium, ale aj deti svojím životom môžu vydávať

<sup>37</sup> Porov. KRÁĽOVÁ, E. *Politika, náboženstvo, rodina ako sociálne inštitúcie*, Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2009, s. 180-181.

<sup>38</sup> Porov. FIORES, D.S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 809-810.

<sup>39</sup> Porov. FIORES, D. S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 808.

<sup>40</sup> Porov. HAHN, S. *Znameníť život*, s. 118, 119.

svedectvo podľa evanjelia. Tak plnia svoju prorockú úlohu. (porov. *FC* 51; 52)

### *Pokánie*

Rodina je spoločenstvo slabé, náchylné k pokušeniu a hriechu, k hádkam a nezhodám, spoločenstvo, v ktorom je väčšia príležitosť ku konaniu zla. Manželské a rodinné spoločenstvo nemôže existovať bez pokory, odprosenia, odpustenia, zmierenia<sup>41</sup>. Táto výzva na obrátenie a pokánie je nevyhnutnou a trvalou súčasťou posväcovania rodiny. Pokánie a vzájomné odpúšťanie v rodine majú nachádzať sviatosťné zvýraznenie vo sviatosti zmierenia. (porov. *FC* 58) K bohoslužbe pokánia a zmierenia prichádzajú manželia a rodina so svojimi hriechmi, osobnými aj spoločenskými, kde majú uznať svoju hriešnosť. Ale súčasne majú spoločne zakúsiť radosť z odpustenia a návratu do Otcovho domu<sup>42</sup>.

### *Eucharistia*

V manželstve a rodine má Eucharistia tri významy: Zmluva, Spoločenstvo, Poslanie.

- *Zmluva*: Eucharistia – obeta sv. omše sprítomňuje zmluvu medzi Kristom a Cirkvou. Zmluva bola potvrdená krvou na kríži. Podstatou kresťanského manželstva je zmluva, ktorá je symbolom zmluvy medzi Kristom a Cirkvou. Manželský zväzok má byť verným obrazom Kristovej zmluvy s Cirkvou. Má sa sýtiť a posilňovať Eucharistiou.<sup>43</sup> Eucharistia je prameň, ktorý stvára a oživuje ich manželstvo. (porov. *FC* 57).
- *Spoločenstvo*: Eucharistia, sviatosť lásky, vyjadruje vzťah lásky medzi mužom a ženou, spojených v manželstve. Vzájomný súhlas, ktorý si manželia navzájom vymieňajú, vytvára z nich spoločenstvo života a lásky, má aj eucharistický rozmer. (porov. *SC* 27) Eucharistia zjednocuje veriacich s Kristom, aj navzájom medzi sebou a vytvára z nich bratské spoločenstvo – rodinu. (porov. *FC* 57) Manželia a rodiny ktoré sa zúčastňujú na Eucharistii, zdokonaľujú a posilňujú svoje spoločenstvo života a lásky<sup>44</sup>.
- *Poslanie*: Účasť na Eucharistii má byť vydávaním svedectva o Kristovi. Manželia a rodina sa majú zúčastňovať na Eucharistii a majú často prijímať Eucharistiu, aby z nej čerpali silu a povzbudenie do života. Otvára sa pre službu všetkým ľuďom a spolupracuje na dobre Cirkvi a spásu celej ľudskej rodiny<sup>45</sup>. Eucharistia má byť duchovným pokrmom pre rodinu. Je silou k obetavosti žiť jeden pre druhého.

<sup>41</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 128.

<sup>42</sup> Porov. FIORES, D.S., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 808.

<sup>43</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 123.

<sup>44</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 124.

<sup>45</sup> Porov. BIELAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*, s. 126.

V nej hľadajú pomoc, radu, oporu a útechu vo všedných dňoch a problémoch života<sup>46</sup>.

### Záver

V súčasnej dobe, viac ako inokedy sú kresťanské hodnoty porušované. Rôzne štruktúry bránia rodine naplno rozvinúť svoj život a odopierajú sa jej základné práva. Rodina stráca svoju identitu. Obrozenie duchovného života v manželstve a rodine, prispeje k obnove nielen manželov a rodín ale aj spoločnosti. Je potrebné znova objaviť krásu manželstva a rodiny, jej poslanie a hodnoty ktoré predstavuje. Zamyslieť sa, aký je pôvodný Boží plán s manželstvom a rodinou, že sa podľa Kristovho príkazu treba vrátiť k počiatku.

V tejto práci som chcel poukázať na spiritualitu – duchovný život v manželstve a rodine; ako i na to, akoby mali manželia a celá rodina duchovne žiť. Jej cieľom bolo priblížiť verejnosti kresťanskú spiritualitu, a jej praktickú formu v manželskom a rodinnom živote. V súčasnom svete je inštitúcia manželstva a rodiny v hlbokoj kríze a je stále viac ohrozovaná mnohými faktormi. Budem rád, ak táto štúdia pomôže manželom, rodičom a všetkým tým, ktorí sa skutočne snažia prenášať kresťanskú spiritualitu do svojho každodenného života.

### Zoznam použitej literatúry

#### Pramene:

- Dokumenty Druhého Vatikánskeho koncilu* - I. diel. Trnava: SSV (CN Bratislava), 1969-1972.
- Dokumenty Druhého Vatikánskeho koncilu* – II. diel. Trnava: SSV (CN Bratislava), 1969-1972.
- Katechizmus katolíckej Cirkvi*, Trnava: SSV, 1998. 920 s. ISBN 80-7162-253-2.
- Kódex kánonického práva*. Trnava: SSV, 2001. 937 s. ISBN 80-7162-227-3.
- Sväté Písmo*, Rím: SÚSCM, 1995. 2624 s.
- BENEDIKT XVI. *Sacramentum caritatis*. Trnava: SSV, 2007. 128 s. ISBN 978-80-7162-659-6.
- JÁN PAVOL II. *Familiaris consortio*. Trnava: SSV, 1993. 200 s. ISBN 80-7162-052-1.

#### Bibliografia

- BIEĽAK, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny*. Nadácia kňazského seminára biskupa Jána Vojtáššáka: Spišská Kapitula – Spišské Podhradie, 2008. 168 s. ISBN 978-80-89170-31-9.
- CALVO, G. *Ruka v ruke*. Bratislava: HKR, 2005. 152 s. ISBN 80-968513-6-5.
- CROISSANT, J. *Kňazstvo ženy*. Bratislava: Serafín, 1994. 168 s. ISBN 80-85310-42-2.

<sup>46</sup> Porov. JANÁČ, P. *Rodina na ceste k Otcovi*, s. 52.

- FIORES, D. S.; GOFFI, T. *Slovník spirituality*. Kostelní Vydří: Karmelitánske nakladatelství, 1999. 1266 s. ISBN 80-7192-338-9.
- HAHN, S. *Znamení život*. Bratislava: Lúč, 2010. 264 s. ISBN 978-80-89342-13-6.
- JANÁČ, P. *Rodina na ceste k Otcovi*. Habovka: Rímskokatolícky farský úrad: Habovka, 1999. 142 s. ISBN 80-968171-8-3.
- KOREC, J. CH. *K manželstvu a rodine*. Bratislava: Lúč, 1990. 308 s. ISBN 80-7114-008-2.
- KRÁLOVA, Ľ. *Politika, náboženstvo, rodina ako sociálne inštitúcie*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2009. 256 s. ISBN 978-80-7097-775-0.
- TONDRA, F. *Morálna teológia II. časť*. Spišské Podhradie: Kňazský seminár biskupa Jána Vojtaššáka, 2004. 276 s. ISBN 80-89170-04-8.





Paul HAGER

Universität Zürich, Szwajcaria

---

## Criminology in the fight against social pathologies

### Key words

Criminology, forensic science, social pathology, social maladjustment, socialization, prevention

### Abstract

*Criminology in the fight against social pathologies*

Every year the number of crimes involving minors increases. The increase refers not only to the number of crimes committed by minors against life and health but also acts of large-scale brutalization. R. Garofal, who in 1885 first used the name, is considered to be the founder of criminology. Forensic science – the study of the principles and manners, technical methods and means of recognition and detection of negative social phenomena – emerged as a succor to criminology.

### Słowa kluczowe

Kryminologia, kryminalistyka, patologia społeczna, niedostosowanie społeczne, socjalizacja, prewencja

### Streszczenie

*Kryminologia w walce z patologiami społecznymi*

Co roku rośnie liczba przestępstw z udziałem nieletnich. Wzrasta nie tylko liczba przestępstw popełnionych przez osoby nieletnie przeciwko życiu i zdrowiu, ale i czynów o dużej skali brutalizacji. Za twórcę kryminologii uważa się R. Garofala, który w 1885 r. po raz pierwszy użył tej nazwy. W sukurs kryminologii przyszła kryminalistyka – nauka o zasadach i sposobach, technicznych metodach i środkach rozpoznawania i wykrywania ujemnych zjawisk społecznych.

A child who comes to school already has some patterns and norms as well as their reference group which derive from the family home. Difficult tasks are awaiting the teacher who is faced with the necessity to teach and educate a child in whom the process of resocialization has not worked correctly, and their reference group is a family who has different norms from the ones considered to be socially accepted. How difficult it will be for teachers in school to get through to a child who will turn out to be socially maladjusted because in the world they have known so far the general social norms, unfortunately, have not been adopted and accepted. How to get to a child from families of the so-called social margins and pathologies where culture is absent, where positive standards are not a role model.

The rapid development of civilization, which has been happening since the mid-twentieth century, the scientific and technological progress and fast socio-economic changes, such as the development of production and consumption of various material goods, the processes of industrialization, urbanization and the accompanying migration of the population and hence anonymity, and lack of social control – all these factors contribute to the loosening of social ties and the emergence of social pathologies. In this distorted society children are helpless, still, they are a side effect of society transformations, the result of negligence on the part of the family. Education without traditions, social and religious norms is the outcome of the socially harmful phenomena.

The research results are terrifying. Year after year the number of crimes involving minors increases. The increase does not only refer to the number of crimes committed by juveniles against life and health but more and more frequently they are marked by acts of ruthless, brutal and sometimes sadistic behavior. Moreover, the age of offenders lowers dangerously.

Often school actions are ineffective as a young man, completely determined by the fate which was offered by their pathological reference group, will not be aware of educational and behavioral learning objectives. And even though one of the goals of education is a comprehensive development around the socially desirable values, not every child will participate in this process.

Criminology is the study of criminality, criminals and the causes of crimes and their prevention as well as dealing with criminals and punishing them.

Małgorzata Kupisiewicz defines criminology as “the science studying the causes and determinants of crime as a psychological and social phenomenon as well as external manifestations of pathological phenomena associated with criminality in society.

Criminology is a field of knowledge of *empirical* nature, it defines the facts but does not evaluate them and it is also *interdisciplinary* – strongly associated with law, anthropology, biology, medicine, psychiatry, psychology, sociology, statistics and economics”<sup>1</sup>.

R. Garofal who used it in 1885 is considered to be the founder of criminology.

B. Hołyst defines *criminology* in the following way: “it is the study of crime and criminals, of symptoms and causes of criminality and other related phenomena of social pathology, and of methods of their elimination”<sup>2</sup>.

Criminology is related to the concept of *forensic science*. It is “the science of tactical principles and manners as well as technical methods and means of recognition and detection of legally defined negative social phenomena, in particular criminal events and their perpetrators and hence proving the existence or absence of a link between the perpetrators and the events; and it is also

---

<sup>1</sup> M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa 2013, p. 164.

<sup>2</sup> B. Hołyst, *Kryminologia*. Warszawa 1984, p. 26.

concerned with the prevention of criminals and other unfavorable for the social development legally relevant phenomena. This science should also deal with strategic methods to predict, diagnose and combat these phenomena, especially by preventing their emergence and development”<sup>3</sup>.

*Social pathology* is the entirety “of the phenomena of social behavior of individuals or social groups with a specific genesis and negative consequences inconsistent with the applicable laws, moral norms, traditional and cultural mores of the particular country”<sup>4</sup>.

Social pathologies of the following nature are distinguished:

- *individual* (drug addiction, alcoholism, medicine addiction); suicides; criminality; prostitution;
- *group* (family breakdown, violence, social orphanhood);
- *institutional* (corruption, smuggling, unemployment).

A *socially maladjusted* individual “we call such an individual who either as a result of the adverse environmental conditions or as a result of pathological disorders (nervous, endocrine, and other systems) has permanent difficulties in adjusting to the commonly accepted social norms (ethical, moral, legal)”<sup>5</sup>.

“The process during which we learn to be productive members of the society involving both internalizing its norms and values and learning to perform social roles (employee, friend, citizen, etc.) is called *socialization*”<sup>6</sup>.

*Prevention* is nothing but anticipating and averting, “the influence of the judgment of a criminal court, passed in a particular case, not on the person who has committed a crime, but generally people who could perpetrate similar crimes. It is to inform the general public about the consequences of the criminal act, thus it is of educational influence”<sup>7</sup>.

Forensics as a science was established in the 19<sup>th</sup> century which was the period of the birth of modern, industrialized societies and the rapid development of science and the emergence of many inventions. It was when the new provisions in the European Codification on prohibiting torture and protecting the rights of individuals in criminal proceedings came into being.

The exponential increase in crime was closely linked to the development of cities at the time of the emergence of modern industrial centers. The development of industry had also a negative impact in terms of the rising anonymity of life of an individual, the first breakdowns in the form of unemployment, homelessness and the confusion of a man in the totally new dynamic conditions. The pace of the civilization changes proved to be for many people too fast,

<sup>3</sup> G. Kaiser, *Kriminologie. Ein Lehrbuch*. Bonn 1988, p. 74.

<sup>4</sup> M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2013, p. 252.

<sup>5</sup> J. Doroszewska, *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1981, p. 617.

<sup>6</sup> G. Marshall (ed.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa 2004, p. 311.

<sup>7</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996, p. 226.

exceeding the adaptability of a man in relation to the pace of the human biological development. This caused stress and tension as well as an increase in criminality with reference to which the law enforcement institutions were helpless. For many years they were accustomed to torture, not to a full and fair explanation of each case. This entailed a serious crisis in societies' safety. Since in the period of great changes the societies had already perceived the usefulness of science for common daily needs (e.g. light bulbs shone, cars and trains moved, communication over long distances was possible due to the telegraph invention) the society also began to seek help and support in science with regard to safety issues. This support was made possible by the dynamic development of natural and technical sciences. Owing to them a rapid response to the public demand occurred. A modern fingerprint registration came into existence, i.e. modern methods of human identification and research scene methodology as a primary source of information about the event and people participating in it. This was a response in exact terms characteristic of natural and technical sciences. The nascent science of forensics was established as a forensic technique and was focused mainly on the physical study of the evidence. This manner of understanding forensic science was represented then by criminologists arguing that it is "the study of the realities of the criminal law" (Gross) or "the study of the technology of crime" (Locard). This view is still represented by a lot of people today thinking that forensics is the science dealing merely with the evidence<sup>8</sup>.

The application of forensic science achievements resulted in initially excellent outcomes. The increase in criminality was inhibited and crimes which had hitherto been considered impossible to detect began to be detected. Then not only the use of the achievements of natural and technical sciences but also the application of the principles of strict, logical thinking to solve crimes appeared to be a great revelation. Only after the First World War it was found with concern that crime was growing, despite the increasingly wide use of the methods developed by forensics as a science. This phenomenon was related to a change in the working methods of criminals who also tried to keep up with the constantly evolving technology. In some cases what proved to be effective was acting in accordance with primitive, simple methods which reduced the effectiveness of forensic detection techniques (e.g. minors could leave their fingerprints on the burglary spot because the fingerprints of juveniles were not recorded anywhere thus the fingerprints detection could not lead to the burglars). Forensic science was of great importance in the processes of investigation but weakened in the field of criminals' detection.

In the detection of perpetrators the technology began to fail as it turned out that it was not enough to prove causation. Therefore *forensics* as a science developed, next to *forensic techniques*, another area, namely tactics, the field

---

<sup>8</sup> H.M. Sykes, *Criminology*. London 1992, p. 15.

more focused on the offender and their detection, rather than on the traces and its evidential role.

Tactics and forensic techniques are mutually complementary disciplines, they cannot be in opposition to each other, or to claim that one of these disciplines is superior to the other. Both fields in the process of combating criminality fulfill the same role, they differ only in certain stages of the action, or in some cases the role of one of them increases.

Since forensic science was constantly developing, the third field, called *forensic strategy*, arose. It is a field of *forensics* which attempts to determine in a prognostic way the criminality development trends in a fairly distant future, and elaborates methods to prevent this development and combat the future crime through its own research and the research findings of other sciences, especially criminology, simultaneously using the analysis of crime in more developed countries.

In addition to these three areas one can distinguish in criminology *forensic methodology* which is a set of rules and ways of doing things in the process of detecting and proving crimes. It concretizes the general principles of tactics and forensic techniques in the field of combating particular types of crime, as different methods are used for the detection for instance burglary offenders, different for murderers, and different for perpetrators of frauds and economic misapplications. The systematization of the methods, their development and adaptation to the ever-evolving picture of criminality has been achieved by the virtue of forensic methodology.

The field of *forensics* called the theory of criminology deals with the usefulness of forensic methods and means, and its task is also to keep the track of the basic directions of the development in forensic science.

Crimes can be arranged according to an increasing scale of social menace. This scale determines the sentence which is entailed by a criminal act. In this manner the so-called classification of specific burden is obtained.

As a basic criterion for the distribution of the set of offenses for each criminological analysis the subject of the crime perpetration is assumed which is defined in terms of the practical application of the law.

By the dynamics of criminality one understands the direction and rate of the changes in the basic characteristics of the set of criminal acts. The linear model of the development trends shall be a fundamental tool for the analysis of the dynamics of criminality. On its basis the impact of criminogenic factors, the range of seasonal fluctuations and the amplitude of random fluctuations are assessed<sup>9</sup>.

Despite the progress in the improvement of research methods and techniques as well as the improvement of crime detection, the determination of the

---

<sup>9</sup> B. Hołyst, *Kryminologia*. Warszawa 1994, s. 62-63.

exact size of juvenile delinquency is particularly difficult. The difficulties are related to the discrepancies between the disclosed one and the actual range of criminality because we always have to deal with the so-called dark number of criminality. Its size may be reduced while maximizing the research effort and progress in the field of crime detection techniques.

Methodological and statistical procedures used for analyzing the phenomenon of criminality are also of great importance. In addition to the epidemiological diagnosis, which mainly includes the registration of facts, the social, behavioral and educational approach is important. The sources of gaining information on criminal acts are different.

In the study of the range of criminality the statistics reflecting the number of final decisions in relation to minors are used. These figures are only partly comparable with the police data because only a part of criminal acts ends with judicial sentences, however, they show the trends which occur in criminality in the recent years.

An indispensable element of the rapidly developing societies are negatively rated phenomena which do not take place in the isolated currents and closed systems but they permeate the whole social system, and in certain subsystems cause unprecedented shocking difficulties. Undoubtedly, such extreme and still developing problems include social pathology, which in Western societies appeared massively in the mid-nineteenth century. Polish society has succumbed to the general trend and although it is difficult to determine its beginning, social pathology definitely occurred in the entire post-war history. Certainly, during this period the evolution of the forms as well as the frequency and the social distribution and the dynamics of these phenomena glaringly marked their existence. The direction of this evolution is also readable, and thus starting with traditional criminality of adults originating from the environments with the lowest socio-economic status and finishing with violent crimes and drug addiction of young people of the middle and higher social status. From the pedagogical point of view it is also important to perceive the evolution in terms of the technology of committing traditional crimes which is the transition from the primitive physical means to the use of the latest technical solutions. This aspect of the evolution is nothing but intellectualizing delinquency which is closely related to the contemporary forms of participation of young people and adults in subcultural structures. Exceeding certain definite borderline rates in the latest generations meant at the same time a massive invasion of pathological phenomena in the education system, the need to develop special research and reflection in the area of biological and pedagogical sciences which relatively quickly resulted in shaping a subdiscipline of pedagogy which is resocialization pedagogy and criminology.

The phenomenon of social pathology increasingly concerns young people and children, and the age of young offenders is unfortunately becoming low-

er and lower. There emerge more and more sophisticated ways of committing crimes, thus there is the need to constantly seek new research methods that are used to identify criminals. The law enforcement institutions are not able to work without the help of scientists who take advantage of a variety of scientific domains<sup>10</sup>.

Various symptoms of social pathology are the subject of criminological research, and the results and evaluation indicate, inter alia, the necessity to promote the rapid and accurate identification of the crime and the criminal. Modern sciences, such as forensics and molecular biology are a useful measure in the fight against criminality. The introduction of molecular biology to the identification study entailed crucial changes in the capabilities of the disclosure of perpetrators. Even the slightest biological trace left at the crime scene is possible to be revealed by the DNA analysis.

The contemporary pedagogy in collaboration with criminology is growing rapidly and multidirectionally. The increasing role of education in society and diverse forms of educational activity influenced the extension of the scope of pedagogical research. The dynamic changes in social relations often accompanied by drastic social disorganization symptoms manifested inter alia in the demoralization of children and young people and their delinquency. The numerous tasks set by pedagogy also include the implementation of extensive social assistance which is designed to meet not only the immediate needs but to shape a clear sense of responsibility for one's own life, to trigger one's self-confidence and the ability to adapt to the dynamic social processes.

The special role of the educational influence on individuals is attributed to resocialization. Its pedagogical procedures include individuals ill-suited to social life through which it endeavors to bring this individual to a state of proper social adjustment, and then to form such features in their behavior and personality that will guarantee their creative personality development and the possibility of optimal socialization.

Pedagogy has always taken interest in the educational environment. The crisis of the contemporary civilization causing the degradation of human existence and influencing the emergence of numerous threats and pathologies of everyday life – compelled pedagogy to take on new tasks in order to mitigate these global phenomena. In the fight against social pathologies pedagogy is supported by other sciences such as criminology which also extends the scope of its actions using the achievements of other sciences of man. For man is the most important for both contemporary pedagogical sciences and biology. Criminology also focuses its attention on man and succumbs its actions to these sciences hence shaping the desirable social phenomena.

---

<sup>10</sup> Ch. Pfeiffer, *Kriminalprävention und Jugendgerichtsverfahren*. Stuttgart 1983, s. 152.

**References**

- Barczyk A., Barczyk P.P., *Wybrane zagadnienia historii resocjalizacji (Selected Issues of the History of Resocialisation)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Doroszewska J., *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1981.
- Hołyst B., *Kryminologia*. Warszawa 1984.
- Kaiser G., *Kriminologie. Ein Lehrbuch*. Bonn 1988.
- Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa 2013.
- Marshall G. (ed.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa 2004.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996.
- Pfeiffer Ch., *Kriminalprävention und Jugendgerichtsverfahren*. Stuttgart 1983.
- Sykes H.M., *Criminology*. London 1992



Angelika BARCZYK-NESSEL, Dariusz NESSEL

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach  
Ośrodek szkoleniowy CROSS w Bytomiu

---

## Reintegracja społeczna i zawodowa bezdomnych. Część III – działania pomocowe

### **Słowa kluczowe**

bezdomność, wykluczenie społeczne, readaptacja, reintegracja

### **Streszczenie**

*Reintegracja społeczna i zawodowa bezdomnych*

*Część III – działania pomocowe*

O zjawisku bezdomności przesądzają przyczyny, których różnorodność nie zawsze pozwala na stanowcze i zarazem skuteczne jego przezwyciężenie. Problemem jest również to, że osoby bezdomne stanowią grupę wykluczoną społecznie. Są one marginalizowane zarówno na płaszczyźnie społecznej jak i zawodowej. Integrację bezdomnych ze środowiskiem w znacznym stopniu utrudniają również funkcjonujące na ich temat stereotypy. Dlatego też istotnym środkiem przeciwdziałania bezdomności jest szerzenie tolerancji wobec osób bezdomnych oraz upowszechnienie potrzeby niesienia im właściwej pomocy. Realizacji tych celów służą między innymi wszelkie badania zmierzające do pogłębienia wiedzy na temat uwarunkowań bezdomności, a zwłaszcza efektywności działań na rzecz reintegracji społecznej i zawodowej bezdomnych w kontekście adekwatności działań pomocowych i realnych możliwości bezdomnych. Niniejszy artykuł, będący trzecim z cyklu, ma na celu popularyzowanie wyżej wskazanych zagadnień.

### **Key words**

homelessness, social exclusion, readaptation, reintegration

### **Summary**

*Social and professional reintegration of the homeless. Part III - support activities*

The causes of homelessness prejudice that diversity does not always strong and effective at the same time overcoming it. Another problem is that homeless people are a group of socially excluded. They are marginalized in both the social and professional level. The integration of the homeless with the environment to a large extent also hamper the functioning of their stereotypes. It is therefore an important means to prevent homelessness is to promote tolerance for people who are homeless and to promote the need of bringing the appropriate assistance. These objectives are, inter alia, any research to improve knowledge on the determinants of homelessness, especially for the effectiveness of social and professional reintegration of homeless people in the context of the adequacy of the relief work and the real capabilities homeless. The article, which is the third in a series, is aimed at promoting the above mentioned issues.

Bezdomność jest jednym z bardziej zaniedbanych przez politykę społeczną państwa problemów współczesnej Polski. W przeciwieństwie do wielu – nie tylko bogatych – krajów europejskich, Polska nie posiada własnej strategii rozwiązywania problemu bezdomności, mimo rosnącej liczby bezdomnych obywateli. Pomimo istniejących regulacji prawnych i systemowych oraz realizowanych programów i projektów w zakresie walki z bezdomnością w polskiej polityce społecznej w tym obszarze można zauważyć niespójność. Realizowana bowiem w Polsce polityka społeczna i jej systemowe rozwiązania zorientowane są bardziej na dostarczanie interwencyjnej i doraźnej pomocy ludziom bezdomnym niż realne zwalczanie zjawiska bezdomności, co pozwala raczej na sceptycyzm wobec postulatów radykalnego zmniejszenia skali zjawiska. Można by stwierdzić, iż w Polsce raczej zarządza się bezdomnością, niż ją likwiduje<sup>1</sup>.

Działania pomocowe na rzecz osób bezdomnych powinny mieć postać przemyślanego, długofalowego planu działania, modyfikowanego w zależności od możliwości samych bezdomnych i zmieniających się okoliczności zewnętrznych. Ponadto jak pisze L. Stankiewicz<sup>2</sup>, pomoc tego rodzaju winna być realizowana na trzech ściśle ze sobą powiązanych poziomach:

- poziomie społeczeństwa, m.in. poprzez aktywną politykę społeczno – gospodarczą przeciwdziałającą ujawnianiu się bezrobocia, ubóstwa i bezdomności, wspieraniu różnych form rozwoju budownictwa, rozwoju instytucji i obywatelskich inicjatyw pomocy bezdomnym oraz inspirowania polityki lokalnej w tym zakresie;
- poziomie instytucji pomocy bezdomnym, m.in. poprzez tworzenie godnych warunków pobytu bezdomnym, zapewnieniu im pomocy prawnej, materialnej oraz szeroko rozumianej pracy socjalnej;
- poziomie samego bezdomnego, m.in. poprzez rozwój motywacji do życia i pracy, podjęcie leczenia uzależnienia, czy powrotu do społeczeństwa i rodziny.

Zasadniczo rodzaje wsparcia dla osób bezdomnych można podzielić na pasywne i aktywne. Pierwsze z nich mają na celu udzielenie pomocy doraźnej i nakierowane są na zaspokojenie podstawowych potrzeb bytowych, nie eliminują jednak bezdomności. Natomiast drugie skoncentrowane są na wychodzeniu z bezdomności, ich celem jest aktywizacja, zmiana trybu życia beneficjenta i jego usamodzielnienie, a przede wszystkim znalezienie mieszkania i zatrudnienia<sup>3</sup>. Pomoc ta odbywa się na trzech poziomach organizacyjnych: rządowym, samorządowym i pozarządowym.

<sup>1</sup> P. Olech, *Polityka społeczna w Polsce a perspektywa ustanowienia krajowej i zintegrowanej strategii wobec problemu bezdomności – analiza istniejących planów i programów*, [w:] M. Dębski (red.): *Problem bezdomności w Polsce. Wybrane aspekty. Diagnoza zespołu badawczego działającego w ramach projektu „Gminny standard wychodzenia z bezdomności”*, Gdańsk 2010, s. 223 in.

<sup>2</sup> L. Stankiewicz, *Zrozumieć bezdomność (aspekty polityki społecznej)*. Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000., s. 101-102.

<sup>3</sup> I. Sierpowska, *Sytuacja prawna osoby bezdomnej w Polsce*, „Praca Socjalna” 2011, Nr 5-6, s. 92.

Na szczęblu rządowym politykę społeczną wobec bezdomności kształtuje Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Poprzez regulacje prawne rozstrzyga o zabezpieczeniu socjalnym bezdomnych, dofinansowuje organizacje pozarządowe działające na rzecz bezdomnych poprzez ogłaszane konkursy. Ministerstwo to prowadzi działania o charakterze profilaktycznym, zapobiegające utrwalaniu się i poszerzaniu zjawiska bezdomności. Polegają one na wyodrębnieniu osób i grup zagrożonych bezdomnością co dotyczy w szczególności wychowanków opuszczających domy dziecka, byłych więźniów i osób opuszczających zakłady karne, środowisk patologicznych, osób i rodzin zagrożonych eksmisją. Obejmują również działania o charakterze osłonowym, mające na celu zapobieganie degradacji biologicznej i społecznej każdej kategorii osób bezdomnych. Ministerstwo realizuje także działania o charakterze aktywizującym, zmierzające do wyprowadzenia z bezdomności konkretnych osób i grup społecznych, rokujących szanse przezwyciężenia tego trudnego okresu życia.

Do zadań polityki społecznej państwa w zakresie pomocy dla bezdomnych i przeciwdziałania zjawisku bezdomności zaliczyć należy zaspokajanie niezbędnych potrzeb życiowych osób i rodzin bezdomnych, określenie równych dla całej Polski standardów pomocy dla bezdomnych, tworzenie efektywnego systemu pomocy dla bezdomnych wraz z jego prawnymi regulacjami i dostosowywanie ich do zmieniających się potrzeb, sprzyjanie profesjonalizacji działań na rzecz bezdomnych, zapewnienie finansowania instytucji niosących pomoc bezdomnym, w stopniu wystarczającym do realizacji standardowych zadań w tym zakresie, zapewnienie wszystkim zdolnym do samodzielności bezdomnym dostępu do procedur ubiegania się o mieszkanie socjalne lub inne formy pomocy mieszkaniowej. Istotnym zadaniem polityki społecznej państwa, warunkującym realizację zadania przeciwdziałania bezdomności, jest dostosowanie liczby mieszkań socjalnych<sup>4</sup> oraz innych form pomocy mieszkaniowej do potrzeb ubogiej części społeczeństwa, w tym bezdomnych<sup>5</sup>.

Bezdomność jako problem społeczny uwidacznia się przede wszystkim w dużych miastach i dlatego też tamtejsze władze lokalne mają w tym wypadku najwięcej do zrobienia. Prawidłowością jest bowiem fakt, że osoby bezdomne grupują się przede wszystkim w największych aglomeracjach miejskich i w „najbogatszych” województwach. Skutkiem czego w dużych miastach schroniska mogą być przepełnione, podczas gdy w małych gminach na terenie tego samego województwa oraz w regionach ekonomicznie słabszych, pozostają wolne miejsca noclegowe<sup>6</sup>. Jednak przyczyny bezdomności nie leżą tylko

<sup>4</sup> Zgodnie z art. 75 Konstytucji RP władze publiczne prowadzą politykę sprzyjającą zaspokojeniu potrzeb mieszkaniowych obywateli, w szczególności przeciwdziałają bezdomności, wspierają rozwój budownictwa socjalnego.

<sup>5</sup> A. Przyemeński, *System pomocy dla bezdomnych w Polsce*, „Polityka Społeczna” 1998, Nr 4, s. 19.

<sup>6</sup> I. Rogozińska, *Bezdomność w Polsce – diagnoza na dzień 31.01.2010*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Pomocy i Integracji Społecznej, Warszawa 2010, s. 7.

w specyficie, lecz najczęściej w procesach poza ich wpływem. Administracje dużych miast muszą ponosić skutki tych procesów, na które nie mają żadnego wpływu szczególnie zaś, jeśli chodzi o profilaktykę. Taka sytuacja rodzi konieczność interwencji finansowej ze środków spoza budżetu gmin wielkomiejskich, tj. państwa. W rękach państwa spoczywają także instrumenty w zakresie profilaktyki bezdomności<sup>7</sup>.

Niestety, podejmowane przez rząd inicjatywy, takie jak: Program Wspierający Powrót Osób Bezdomnych do Społeczności, program wsparcia finansowego z Funduszu Dopłat tworzenia lokali socjalnych, mieszkań chronionych, noclegowni<sup>8</sup> i domów dla bezdomnych, projekt Krajowego Programu Wychodzenia z Bezdomności i Rozwoju Budownictwa Socjalnego, jak pisze P. Olech, nie są właściwe, cechuje je bowiem fragmentaryczność i chaotyczność oraz brak koordynacji działań realizowanych przez różne podmioty<sup>9</sup>.

Podstawową częścią składową państwowego sektora pomocy dla bezdomnych jest obecnie sektor samorządowy, w którym pewną rolę odgrywają także ośrodki prowadzone przez wojewodów, do zadań których należy sprawowanie fachowego nadzoru nad wymaganym standardem usług socjalnych w ośrodkach dla bezdomnych oraz kontrola wykonywania nałożonych na gminy obowiązków w zakresie pomocy bezdomnym<sup>10</sup>.

Do obligatoryjnych zadań samorządu terytorialnego z zakresu bezdomności należą: udzielenie schronienia, posiłku, niezbędnej odzieży, pokrycie kosztów świadczeń zdrowotnych, ubezpieczenia oraz sprawienia pogrzebu. Obowiązki te spoczywają na gminie miejsca aktualnego pobytu osoby bezdomnej, która ma roszczenie z tego tytułu do gminy ostatniego miejsca stałego zameldowania osoby bezdomnej. Taka sytuacja budziła wiele konfliktów szczególnie pomiędzy gminami uboższymi i wielkomiejskimi, zamożniejszymi w zakresie uznania za właściwą zgodnie z właściwością miejscową do objęcia osoby bezdomnej pomocą społeczną lub też do refundacji takiej pomocy. W 2001 roku został wprowadzony obowiązek realizacji programu wychodzenia z bezdomności i te osoby bezdomne, które współpracowały w zakresie jego realizacji mogły liczyć na refundacje ubezpieczenia. Od 2004 roku powyższe zadanie realizowane jest fakultatywnie<sup>11</sup>. Celem programu jest wsparcie danej osoby w rozwiązywaniu problemów życiowych, zwłaszcza rodzinnych i mieszkaniowych oraz udzielenie pomocy w znalezieniu zatrudnienia. Indywidualny program wychodzenia

<sup>7</sup> D. Zalewska, M. Oliwa-Ciesielska, I. Szczepaniak-Wiecha, S. Grzegorski, *Formy pomocy bezdomnym. Analiza ułatwień i ograniczeń problemu*, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa 2005, s. 93.

<sup>8</sup> Na dzień 31 grudnia 2009 roku w Polsce liczba placówek noclegowych dla osób bezdomnych wynosiła 625, natomiast liczba miejsc noclegowych dla osób bezdomnych 22.529 miejsc - I. Rogozińska: *Bezdomność...* op.cit., s. 3

<sup>9</sup> P. Olech, *Polityka...* op. cit., s. 238.

<sup>10</sup> A. Przymeński, *System...* op. cit., s. 23.

<sup>11</sup> D. Zalewska, M. Oliwa-Ciesielska, I. Szczepaniak-Wiecha, S. Grzegorski, *Formy...* op. cit., s. 92-93.

z bezdomności powinien uwzględniać wszystkie formy wsparcia bezdomnego, jakimi dysponuje ośrodek pomocy społecznej. W programie wskazuje się również podmioty odpowiedzialne za realizację jego postanowień<sup>12</sup>. Opracowanie programu powinna poprzedzać analiza sytuacji beneficjenta, przyczyn jego bezdomności oraz motywów postępowania. Program dostosowany jest do indywidualnego przypadku, a w jego opracowaniu powinien brać udział sam zainteresowany, bezdomny winien sprecyzować swoje oczekiwania i określić zobowiązania, które jest w stanie zrealizować. Narzucenie schematu działań bądź planowanie wszystkiego bez udziału osoby bezdomnej mija się bowiem z celem i jest bezowocne. Istotnym elementem w procesie integracji jest tu asystowanie osobom bezdomnym w trzech sferach ich życia, tj. nauce, pracy oraz życiu. Dzięki temu można nieustannie monitorować zarówno postęp, jak i regres<sup>13</sup>.

Jeżeli bezdomny przebywa w gminie, gdzie jest zameldowany wówczas przysługuje mu praca socjalna, poradnictwo prawne i psychologiczne, pomoc w załatwieniu spraw urzędowych, pomoc w znalezieniu miejsca w domu pomocy społecznej lub innym zakładzie opiekuńczym za zgodą zainteresowanego, jeżeli jest osobą niezdolną do pracy lub ukończy 75 rok życia przysługuje wówczas zasiłek stały. Bezdomny ma prawo do wszelkich świadczeń, które pozwalają na zaspokojenie jego podstawowych potrzeb bytowych. Do zadań gminy o charakterze obowiązkowym należy udzielenie, osobie tego pozbawionej, schronienia, posiłku i niezbędnego ubrania (art. 17 ust. 3 ups<sup>14</sup>). Udzielenie schronienia następuje przez przyznanie tymczasowego miejsca noclegowego w noclegowniach, schroniskach, domach dla bezdomnych i innych miejscach do tego przeznaczonych (art. 48 ust. 2 ups), takich jak np. mieszkania chronione. Obowiązek zapewnienia schronienia bezdomnym gminy wykonują albo przez bezpośrednie prowadzenie placówek, albo przez zlecenie tego zadania organizacjom społecznym. Zapewnienie potrzeb odzieżowych następuje przez dostarczanie osobie potrzebującej bielizny, obuwia, odzieży odpowiednich do jej indywidualnych właściwości i pory roku (art. 48 ust. 3 ups). Odzież wydawana jest m.in. w schroniskach, jadłodajniach, noclegowniach lub bezpośredni w ośrodkach pomocy społecznej. Gorący posiłek przysługuje raz w ciągu dnia osobie, która własnym staraniem nie może sobie go zapewnić (art. 48 ust. 4 ups). Obowiązek żywienia osób potrzebujących gminy realizują poprzez prowadzenie stołówek, jadłodajni, przyznawanie bonów obiadowych do wskazanych barów, bądź w formie talonów na zakupy żywności.

<sup>12</sup> I. Sierpowska, *Sytuacja...* op.cit., s. 98-99.

<sup>13</sup> b.a.: System pomocy ludziom bezdomnym. Standard aktywnego powrotu na rynek pracy. Projekt realizowany przy pomocy środków EFS w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL, [www.bezdomnosc.org.pl/index.php?download=79](http://www.bezdomnosc.org.pl/index.php?download=79).

<sup>14</sup> Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (tekst jedn. Dz.U. z 2013, poz. 182 z późn. zm.) – dalej jako ups.

Do nieobligatoryjnych świadczeń osobie bezdomnej w miejscach pobytu należy pomoc finansowa na pokrycie wydatków związanych z leczeniem i zasiłek celowy (art. 39 ust. 2 ups), z tym, że pomocy finansowej nie otrzymają osoby bezdomne bez zameldowania, przebywające w miejscach niemieszkalnych typu np. dworzec<sup>15</sup>. Osoby bezdomne mają prawo do uzyskania mieszkania socjalnego po uprzednim złożeniu stosownego wniosku w gminie właściwej na ostatnie aktualne miejsce stałego zameldowania. Każdemu bezdomnemu przysługuje pomoc i świadczenia medyczne. W każdym przypadku, kiedy mamy do czynienia z osobami bezdomnymi, za konkretne, udzielone im świadczenie rachunek reguluje Ośrodek Pomocy Społecznej. Bezdomny ma możliwość załatwienia przez Ośrodek Pomocy Społecznej spraw związanych z ustaleniem niezdolności do pracy i stopniem niepełnosprawności (art. 110 ust. 6 ups). Wiele instytucji działających na rzecz osób bezdomnych podejmuje działania mające na celu zdobycie dokumentów stwierdzających tożsamość, czyli zdobycie dowodu osobistego, gdyż jest on niezbędny do załatwienia formalności w postaci znalezienia pracy, korzystania z pomocy innych instytucji<sup>16</sup>. Istotne jest także wspieranie na poziomie lokalnym organizacji pozarządowych prowadzących placówki, które świadczą usługi na rzecz osób bezdomnych, w tym schroniska, przytuliska, wspólnoty, domy dla samotnych matek, noclegownie, a także placówki pomocy doraźnej (punkty pomocy medycznej, sanitarnej, rzeczowej, świetlice, hotele dla ofiar przemocy, domy dziennego pobytu i inne). Gminy zobowiązane są także do pokrywania kosztów pobytu własnych bezdomnych w schroniskach znajdujących się poza ich terenem<sup>17</sup>.

Przyczyny odmowy udzielenia pomocy bezdomnemu pomimo zaistnienia jednej z wyżej wymienionych sytuacji reguluje art. 11 ust. 2 ups, zgodnie z którym brak współdziałania osoby lub rodziny z pracownikiem socjalnym lub asystentem rodziny w rozwiązywaniu trudnej sytuacji życiowej, odmowa zawarcia kontraktu socjalnego, niedotrzymywanie jego postanowień, nieuzasadniona odmowa podjęcia zatrudnienia, innej pracy zarobkowej przez osobę bezrobotną lub nieuzasadniona odmowa podjęcia lub przerwanie szkolenia, stażu, przygotowania zawodowego w miejscu pracy, wykonywanie prac interwencyjnych, robót publicznych lub prac społecznie użytecznych, o których mowa w przepisach o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, lub nieuzasadniona odmowa podjęcia leczenia odwykowego przez osobę uzależ-

<sup>15</sup> A. Nowak, *Bezdomność jako problem społeczny w dobie niepokojącej współczesności (realia instytucjonalne a możliwości niesienia pomocy)*, „Auxilium Sociale” 2005, Nr 2, dodatek, s. XIII.

<sup>16</sup> A. Antas, *Zjawisko bezdomności w Polsce – pomoc, opieka dawniej i dziś*, „Auxilium Sociale” 2003, Nr 1, s. 165; A. Barczyk-Nessel, D. Nessel, *Reintegracja społeczna i zawodowa bezdomnych. Część I – kontekst teoretyczny*, „Nauczyciel i Szkoła” 2013, Nr 2 (54) i A. Barczyk – Nessel, D. Nessel: *Reintegracja społeczna i zawodowa bezdomnych. Część III – kontekst teoretyczny*, „Nauczyciel i Szkoła” 2014, Nr 1(55).

<sup>17</sup> D.M. Piekut-Brodzka, *O bezdomnych i bezdomności. Aspekty fenomenologiczne, etiologiczne i terapeutyczne*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 2000. I. Rogozińska: *Bezdomność w Polsce...* op.cit., s. 226.

nioną mogą stanowić podstawę do odmowy przyznania świadczenia, uchylecia decyzji o przyznaniu świadczenia lub wstrzymania świadczeń pieniężnych z pomocy społecznej.

Trzon pozarządowego sektora pomocy społecznej dla bezdomnych tworzą różne organizacje, powstałe jako oddolne inicjatywy obywatelskie. W sektorze pozarządowym umiejscowić można działalność prowadzoną przez fundacje, stowarzyszenia, organizacje świeckie oraz kościół katolicki, a przede wszystkim zgromadzenia zakonne. Udzielana pomoc ma charakter zarówno doraźny, czyli jadłodajnie, punkty wydawania odzieży, jak i stacjonarne, czyli schroniska. Wyraźną większość ośrodków działających w Polsce na rzecz osób bezdomnych prowadzą instytucje pozarządowe, do których zalicza się instytucje społeczne, czyli schroniska, noclegownie, jadłodajnie, domy samotnych matek, punkty sanitarne, szpitaliki. Nie podlegają one władzom lokalnym, nie są też zobowiązane do realizacji polityki społecznej państwa<sup>18</sup>. Obecnie organizacje pozarządowe udzielają około 80% wszystkich usług socjalnych dla osób bezdomnych<sup>19</sup>.

Celem organizacji pozarządowych jest udzielanie wszechstronnej pomocy osobom z różnych względów bezdomnym poprzez organizowanie i prowadzenie wymienionych wyżej oraz udzielanie szeroko rozumianej pomocy prawnej, psychologicznej i organizacyjnej, w szczególności mającej na celu usamodzielnienie się osób objętych pomocą. Ponadto organizowanie i świadczenie (w oparciu o własną bazę materialną) pomocy dla osób pozostających w ubóstwie, takich jak: usługi pralnicze, naprawy drobnego sprzętu, udzielanie pomocy w postaci czasowego schronienia osobom znajdującym się w sytuacji kryzysowej, realizowanie nowatorskich i niekonwencjonalnych form udzielania pomocy<sup>20</sup>.

Do największych w Polsce organizacji zajmujących się pomocą bezdomnym należą: Towarzystwo Pomocy im. św. Brata Alberta, Ogólnopolski System Pomocy Bezdomnym „Markot”, Stowarzyszenie Pomocy Wzajemnej Barka, Wspólnota katolicka „Chleb Życia”, Zgromadzenie Sióstr Misjonarek Miłosierdzia, Caritas, Fundacja SOS, MONAR, PKPS (Polski Komitet Pomocy Społecznej), PCK, EMANUS. Organizacje te swoje zadania realizują najczęściej w oparciu o dotacje lub subwencje publiczne oraz darczyńców. Metody pracy z osobami bezdomnymi stosowane przez wyżej wymienione organizacje są zróżnicowane. W większości przypadków upatrują one największe szanse w metodach terapeutycznych, pomimo, iż istotą działalności są z reguły działania ratowniczo-opiekuńczo-wspierające<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> A. Przymeński, *System...* op. cit., s. 23.

<sup>19</sup> A. Przymeński, *Aktualny stan wiedzy na temat bezdomności, w opcji polityczno-społecznej*. Międzynarodowa konferencja „Wobec bezdomności”. Wrocław 19-20 listopada 2001 r., s. 7, [http://www.bratalbert.org/tl\\_files/brat\\_albert/pdf/konferencja%202001/przymeński01.pdf](http://www.bratalbert.org/tl_files/brat_albert/pdf/konferencja%202001/przymeński01.pdf).

<sup>20</sup> D.M. Piekut-Brodzka, *O bezdomnych...* op. cit., s. 268 in.

<sup>21</sup> D. Zalewska, M. Oliwa-Ciesielska, I. Szczepaniak-Wiecha, S. Grzegorski, *Formy...* op. cit., s. 93.

Wielorakość przyczyn powstawania bezdomności nasuwa potrzebę różnicowania sposobów działania na rzecz osób pozbawionych dachu nad głową. Czynniki, które doprowadziły do bezdomności nie dadzą się bezpośrednio przełożyć na sposoby skutecznego działania. W pracy socjalnej z osobami bezdomnymi spotykamy się z różnorodnymi sytuacjami, jak i osobowościami bezdomnych, ich potrzebami i oczekiwaniami. Każda osoba bezdomna znajduje się w patologicznej sytuacji, dolegliwej życiowo z powodu braku mieszkania. Jednak planując interwencję socjalną wobec osób bezdomnych, należy ją indywidualizować. Konieczne jest więc tworzenie tzw. indywidualnych planów wychodzenia z bezdomności<sup>22</sup>.

A. Nowak wskazuje, że realizowanie tego typu programów umożliwia osobom bezdomnym kształtowanie umiejętności normalnego funkcjonowania w społeczeństwie w postaci nabywania umiejętności zawodowych, przyuczanie do zawodu oraz podwyższanie kwalifikacji zawodowych, jak również naukę planowania życia i zaspokojenia potrzeb własnym staraniem, ponadto uczenie umiejętności racjonalnego gospodarowania pieniędzmi<sup>23</sup>. Wspomnieć również należy o wszelkich pracach prowadzonych na terenie danego ośrodka w postaci przygotowywanych posiłków, sprzątanania terenu obiektu, które to czynności są wykonywane przez bezdomnych ucząc ich wzajemnej współpracy, dyscypliny, co jest również nieodzownym oddziaływaniem resocjalizacyjnym<sup>24</sup>.

Ponieważ podstawowym warunkiem umożliwiającym pobyt bezdomnych w noclegowniach, schroniskach itp. jest kategoryczny zakaz spożywania napojów alkoholowych pod każdą postacią i zakaz kradzieży mienia na terenie placówek, w których przebywają<sup>25</sup>, dlatego też bardzo istotnym programem jest Program Terapii Uzależnienia od Alkoholu i Psychologicznej Pracy nad Syndromem Bezdomności dla Bezdomnych Alkoholików, którego celem jest uzyskanie przez absolwentów większej świadomości swojej rzeczywistej sytuacji życiowej, czyli rozpoznania przyczyn takiego stanu rzeczy. Program ten obejmuje moduł „A”, który zawiera prace psychologiczne nad uzależnieniem od alkoholu, moduł „B” zawierający prace psychologiczne nad uzależnieniem od bezdomności, moduł „C”, czyli Spadochron to program readaptacji społecznej poprzez pracę psychologiczną nad wybranymi zagadnieniami niezbędnymi do procesu trzeźwienia i wychodzenia z bezdomności oraz moduł „D”, czyli praca psychologiczna nad poszukiwaniem własnego systemu wartości oraz

<sup>22</sup> Ibidem, s. 92-93.

<sup>23</sup> A. Nowak, *Bezdomność...* op. cit., s. XI.

<sup>24</sup> A. Matuszczyk, *System wsparcia osób bezdomnych*, [w:] J. Brągiel, S. Badora (red.) *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Uniwersytet Opolski, Opole 2005, s. 207; A. Barczyk-Nessel, P.P. Barczyk, *Rodzina bezrobotnych jako środowisko wychowawcze*, [w:] H. Marzec, K. Szymczyk (red.) *Rodzina w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*. Tom II, Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Piotrków Trybunalski 2013.

<sup>25</sup> Ibidem.



dni skupienia, prowadzone przez Ośrodek Duszpasterstwa Trzeźwości i zająć dodatkowe. Powyższy program jest kompleksową i profesjonalną ofertą w zakresie terapii uzależnienia od alkoholu oraz pracy psychologicznej nad rozpoznawaniem i identyfikacją z psychologicznymi przyczynami i objawami własnej bezdomności. Uczestniczące w nim osoby podejmują się rekonstrukcji własnego systemu wartości i oparcia na nim osobistych planów trzeźwienia i wychodzenia z bezdomności. Praca psychologiczna obejmuje też pracę nad zdobywaniem nowych umiejętności zachowań społecznych<sup>26</sup>.

Realizacja programu wychodzenia z bezdomności wymaga długotrwałego pobytu osoby bezdomnej w placówce oraz jego dobrowolnej współpracy z instytucją<sup>27</sup>, przy czym praca readaptacyjna ma sens tylko wówczas, gdy wobec osoby bezdomnej przeprowadzona zostanie diagnoza przypadku, dokładna orientacja w jej sytuacji życiowej i co za tym idzie, podjęcie odpowiednich działań, zmierzających do unormowania warunków życiowych. Rodzaj terapii zależy od kategorii bezdomności. W przypadku bezdomnych tymczasowo terapeuta będzie pracował i dążył do wyjaśnienia sytuacji życiowej bezdomnego, będzie pracował ponadto nad wyrobieniem motywacji do podjęcia działań, co w miarę szybko doprowadzi do usamodzielnienia się takiej osoby. Terapia z bezdomnymi z przymusu jest długotrwała, gdyż terapeuta nie ma punktu zaczepienia. Osoby te są uzależnione, a ich sytuacja życiowa jest zazwyczaj bardzo skomplikowana. Pomoc jest tu wielokierunkowa i prowadzona przez kilku specjalistów. Bezdomność z wyboru wymaga podejścia nieco odmiennego. Pomoc w tym przypadku będzie się opierała na działaniach doraźnych i opiece potrzebnej do zachowania życia i człowieczeństwa. Należy podjąć działania prewencyjne dotyczące zwolnienia tempa pogłębiania się trudności osoby bezdomnej<sup>28</sup>.

Do najskuteczniejszych i dobrze już znanych polskim praktykom sposobów motywowania bezdomnych do podjęcia wysiłków w celu powrotu do społeczeństwa i usamodzielnienia się, należą według A. Przymeńskiego dwie dyrektywy udzielania pomocy bezdomnym, tj. kontraktowość i wielopoziomowość. Kontraktowość dotyczy wzajemnych relacji pomiędzy bezdomnym a wspomagającą go instytucją. Kontrakt taki wynika z ustalonego przez obie strony planu rozwiązania najważniejszych problemów osobistych, np. zerwania z nałogiem alkoholowym i wyjścia konkretnej osoby ze stanu bezdomności. Wielopoziomowość zaś wyraża się przede wszystkim w wielopoziomowości udzielanej pomocy mieszkaniowej, z którą wiąże się ogólny standard warunków bytowych, przy czym liczba poziomów zależy od lokalnych potrzeb

<sup>26</sup> M. Jażdżikowski, *Praca psychologiczna z bezdomnymi alkoholikami*, „Świat Problemów” 2000, Nr 6, s. 26 in.; A. Barczyk, P.P. Barczyk (red.) *Psychologiczny i terapeutyczny kontekst pracy środowiskowej*. Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłówice 2010.

<sup>27</sup> D. Zalewska, M. Oliwa-Ciesielska, I. Szczepaniak-Wiecha, S. Grzegorski, *Formy...* op. cit., s. 92.

<sup>28</sup> A. Nowak, *Bezdomność...* op. cit., s. XVIII.

i możliwości<sup>29</sup>. Kontraktowość i wielopoziomowość powinny być stosowane równolegle, lecz w Polsce w sytuacji zaniedbań infrastrukturalnych, w praktyce stosuje się tylko pierwszą z nich. Nagrodą za dotrzymanie kontraktu jest wówczas na ogół prawo do pozostania w schronisku, a karą za jego niedotrzymanie usunięcie z niego<sup>30</sup>.

Niestety obecny system pomocy bezdomnym jest niezadowolający, nie pozwala bowiem na zaspokojenie wszystkich ich potrzeb. Do ważniejszych wad systemu można zaliczyć<sup>31</sup>:

- niedostosowanie infrastruktury pomocy do zadań, m.in. brak wystarczającej liczby miejsc noclegowych, ich niewystarczające zróżnicowanie w funkcjonowaniu;
- niedookreślenie i niegwarantowanie bezdomnym ich praw do pomocy, brak określenia minimalnych standardów pomocy, co prowadzi do udzielania im pomocy według subiektywnej opinii instytucji;
- brak jednolitych przepisów określających zasady odpłatności za utrzymanie i schronienie w ośrodkach itp.;
- niewłaściwy sposób i zakres finansowania pomocy dla osób bezdomnych – przeważnie jest to dofinansowywanie działań instytucji bez określenia liczby, standardu i sposobu realizacji usług;
- brak kontroli wykonywania zadań nałożonych na gminy spowodowany brakiem instrumentów takiej kontroli;
- brak instrumentów umożliwiających dokonanie oceny ekonomicznej efektywności działań poszczególnych instytucji i placówek.

Podsumowując, można stwierdzić, że z praktyki podmiotów niosących pomoc osobom długotrwale bezdomnym wynika, iż włączenie osób bezdomnych w główny nurt życia społecznego następuje z wieloma trudnościami. Organizacje wspierające osoby bezdomne muszą ustawicznie pracować nad budowaniem specyficznego systemu, który będzie gwarantował wsparcie i bezpieczeństwo dla tych osób i tak też czynią, budując różnorodne wspólnoty.

## Bibliografia

- Antas A., *Zjawisko bezdomności w Polsce – pomoc, opieka dawniej i dziś*, „Auxilium Sociale” 2003, Nr 1.
- Barczyk-Nessel A., Barczyk P.P., *Rodzina bezrobotnych jako środowisko wychowawcze*, [w:] H. Marzec, K. Szymczyk (red.) *Rodzina w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*. Tom II, Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Piotrków Trybunalski 2013.

<sup>29</sup> A. Przymeński: *System...* op. cit., s. 20.

<sup>30</sup> M. Gagacka: *Stygmatyzacja bezdomnych i ich marginalizacja w świetle badań lokalnej opinii społecznej*, [w:] Mazur J. (red.) *Bezdomność – szkice z socjologii, polityki społecznej i katolickiej nauki społecznej*, KUL, Lublin 2006, s. 67.

<sup>31</sup> A. Przymeński: *Aktualny...* op. cit., s. 8.

- Barczyk-Nessel A., Nessel D., *Reintegracja społeczna i zawodowa bezdomnych. Część I – kontekst teoretyczny*, „Nauczyciel i Szkoła” 2013, Nr 2 (54)
- Barczyk-Nessel A., Nessel D., *Reintegracja społeczna i zawodowa bezdomnych. Część III – kontekst teoretyczny*, „Nauczyciel i Szkoła” 2014, Nr 1(55).
- Barczyk A., Barczyk P.P (red.) *Psychologiczny i terapeutyczny kontekst pracy środowiskowej*. Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2010.
- Gagacka M., *Stygmatyzacja bezdomnych i ich marginalizacja w świetle badań lokalnej opinii społecznej*, [w:] Mazur J. (red.) *Bezdomność – szkice z socjologii, polityki społecznej i katolickiej nauki społecznej*, KUL, Lublin 2006.
- Jażdżikowski M., *Praca psychologiczna z bezdomnymi alkoholikami*, „Świat Problemów” 2000, Nr 6.
- Konstytucja RP.
- Matuszczyk A., *System wsparcia osób bezdomnych*, [w:] J. Brągiel, S. Badora (red.) *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Uniwersytet Opolski, Opole 2005.
- Nowak A., *Bezdomność jako problem społeczny w dobie niepokojącej współczesności (realia instytucjonalne a możliwości niesienia pomocy)*, „Auxilium Sociale” 2005, Nr 2, dodatek.
- Olech P., *Polityka społeczna w Polsce a perspektywa ustanowienia krajowej i zintegrowanej strategii wobec problemu bezdomności – analiza istniejących planów i programów*, [w:] M. Dębski (red.) *Problem bezdomności w Polsce. Wybrane aspekty. Diagnoza zespołu badawczego działającego w ramach projektu „Gminny standard wychodzenia z bezdomności”*, Gdańsk 2010.
- Piekut-Brodzka D.M., *O bezdomnych i bezdomności. Aspekty fenomenologiczne, etiologiczne i terapeutyczne*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 2000.
- Przymeński A., *Aktualny stan wiedzy na temat bezdomności, w opcji polityczno – społecznej. Międzynarodowa konferencja „Wobec bezdomności”*. Wrocław 19-20 listopada 2001 r., [http://www.bratalbert.org/tl\\_files/brat\\_albert/pdf/konferencja%202001/przymenski01.pdf](http://www.bratalbert.org/tl_files/brat_albert/pdf/konferencja%202001/przymenski01.pdf)
- Przymeński A., *System pomocy dla bezdomnych w Polsce*, „Polityka Społeczna” 1998, Nr 4.
- Rogozińska I., *Bezdomność w Polsce – diagnoza na dzień 31.01.2010*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Pomocy i Integracji Społecznej, Warszawa 2010.
- Sierpowska I., *Sytuacja prawna osoby bezdomnej w Polsce*, „Praca Socjalna” 2011, Nr 5-6.
- Stankiewicz L., *Zrozumieć bezdomność (aspekty polityki społecznej)*. Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (tekst. jedn. Dz.U. z 2013, poz. 182 z późn. zm.) – dalej jako ups.

Zalewska D., Oliwa-Ciesielska M., Szczepańska-Wiecha I., Grzegorski S., *Formy pomocy bezdomnym. Analiza ułatwień i ograniczeń problemu*, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa 2005.

*Komunikaty  
i sprawozdania z badań*



Helena MARZEC

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

---

## Wykorzystanie metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne w pracy z dziećmi przedszkolnymi

### Słowa kluczowe

metoda Ruchu Rozwijającego, sposoby wykorzystania MRR, dzieci w wieku przedszkolnym, aktywność ruchowa

### Streszczenie

*Wykorzystanie metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne w pracy z dziećmi przedszkolnymi*

Metoda Ruchu Rozwijającego koncentruje się głównie na rozwijaniu sfery emocjonalno-społecznej oraz świadomości samego siebie i innych osób za pomocą ruchu. Ważnym celem zajęć prowadzonych MRR jest rozwijanie świadomości różnorodnych cech ruchu.

Zajęcia prowadzone metodą W. Sherborne charakteryzują się stałą strukturą, choć mogą być bardzo zróżnicowane pod względem treści, w zależności od potrzeb uczestników. Ćwiczenia – czy też „relacje” oparte są na twórczym wykorzystaniu ruchu oraz bliskim kontakcie fizycznym (dotykowym), który sprzyja tworzeniu się więzi emocjonalnych oraz budowaniu poczucia bezpieczeństwa. Metoda Ruchu Rozwijającego stanowi raczej zbiór wskazówek oraz przykładowych ćwiczeń, które służą do wykorzystania w zależności od potrzeb czy inspiracji do tworzenia własnych propozycji ćwiczeń, formułowania programów oraz wymyślania dziecięcych zabaw.

### Key words

developmental movement method, ways of using developmental movement method, preschool children, movement activity

### Summary

*Using the Method of Developmental Movement for Children by Veronica Sherborne for Working with Preschool Children*

Developmental movement method focuses mostly on the development of emotional and social spheres and on making self aware and aware of other people by movement. An important aim of activities conducted by developmental movement method is development of awareness of various features of movement.

The activities conducted with Veronic Sherborne's method have a stable structure although they can differ as far as the content is concerned depending on the needs of the participants. Exercises or 'relations' are based on creative using of move-

ment and close physical contact (physical interaction) which fosters the creation of emotional ties and builds the feeling of safety. Developmental movement method is rather a source of clues and exercises which can be used according to the needs or can become an inspiration to create new interesting exercises, programmes or games for children.

**Weronika Sherborne** – twórczyni Metody Ruchu Rozwijającego urodziła się w 1922 roku w Wielkiej Brytanii. Z wykształcenia była nauczycielką wychowania fizycznego, tańca i ruchu. W latach 1940-1943 studiowała w Bedford College of Physical Education (Kolegium Wychowania Fizycznego w Bedford). W 1943-1944 kształciła się w Art Of Movement Studio (Studium Sztuki Ruchu) w Manchesterze. Tam też poznała Rudolfa Labana, który wywarł decydujący wpływ na jej życie i twórczość. Sherborne studiowała pod jego kierunkiem, a następnie została jego asystentką w Corsham College of Art w Bath.

Przełomowym momentem w jej działalności był udział w kursie zorganizowanym przez Krajowe Towarzystwo Higieny Psychiczej i zetknięcie się z problematyką upośledzenia umysłowego. Weronika Sherborne zaczęła rozwijać wówczas własną metodę pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie. W 1972 roku zademonstrowała metodę, którą nazwała *Developmental Movement for Children* (Ruch Rozwijający dla Dzieci)<sup>1</sup>.

Nazwa ta wyraża główną ideę metody: posługiwanie się ruchem jako narzędziem wspomagania rozwoju psychoruchowego dziecka i terapii tego rozwoju. Opracowany przez autorkę system ćwiczeń wywodzi się z naturalnych potrzeb dziecka, które zaspokajane są w kontakcie z dorosłymi<sup>2</sup>.

Zbliżone są one do spontanicznych, naturalnych i radosnych zabaw wieku wczesnodziecięcego, które inicjują rodzice lub same dzieci.

Poprzez ruch dziecko ma okazję do poznania własnego ciała, usprawnienia motoryki, poczucia siły i w związku z tym możliwości ruchowych. Dzięki tej metodzie dziecko zaczyna zdobywać zaufanie do siebie i otoczenia. Przestrzeń w której się znajduje przestaje być dla niego obca i groźna, czuje się w niej bezpiecznie, dzięki czemu dziecko staje się bardziej aktywne, przejawia większą inicjatywę – może być twórcze.

Wielką zaletą Metody Ruchu Rozwijającego (MRR) jest niewątpliwie jej uniwersalność. Można ją stosować bez żadnych ograniczeń wiekowych – jest przydatna w pracy z dziećmi, młodzieżą czy osobami dorosłym z niepełnosprawnością intelektualną. Metoda W. Sherborne wykorzystywana jest do pracy z dziećmi zdrowymi, jak i w terapii wielu różnorodnych zaburzeń rozwoju m.in. z myślą o dzieciach: upośledzonych umysłowo, z wczesnym porażeniem dziecięcym, autystycznych, z zaburzeniami emocjonalnymi i zaburzeniami za-

<sup>1</sup> M. Bogdanowicz, A. Kasica, *Ruch Rozwijający dla wszystkich*, Gdańsk 2003, s.10.

<sup>2</sup> A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2010, s. 163.



chowania, dzieciach głuchych, niewidomych czy pochodzących z niekorzystnych środowisk wychowawczych np. domy dziecka.

MRR fascynuje swoją naturalnością, prostotą i uniwersalnością. Za pomocą tak podstawowej aktywności, jaką jest ruch oddziałuje ona na zachowania w zakresie wszystkich sfer funkcjonowania: motorycznej, poznawczej, a zwłaszcza emocjonalnej i społecznej. Przynosi wiele korzyści zarówno osobom poddawanych jej oddziaływaniu, jak i prowadzącym zajęcia – nic więc dziwnego, że znalazła ona również zastosowanie w pracy z dziećmi przedszkolnymi przez nauczycieli poszukujących ciekawych metod pracy. Metoda Ruchu Rozwijającego cieszy się dużą popularnością – wielu nauczycieli przyznaje, że są zarażeni wirusem Weroniki Sherborne” i nie zamierzają się z niego wyleczyć. Potwierdzeniem niech będzie jedna z wielu pozytywnych opinii dotyczących MRR i jej zabawowych form zajęciowych: „Jesteśmy wciąż zachwycone tą zabawą. Zajęcia prowadzimy z przyjemnością i z własnej woli. Mamy również spore efekty. Dzieci nie są agresywne. Chętnie pomagają mniej sprawnym, opiekują się słabszymi. Są ufne wobec nas, otwarte i szczerze. Również kontakt z rodzicami jest bardziej bezpośredni, oni również nam zaufali”<sup>3</sup>.

### Geneza metody ruchu rozwijającego

Ruch i jego znacznie dla prawidłowego rozwoju człowieka był przedmiotem badań wielu pedagogów. Studia nad ruchem ludzkim zawdzięczamy jednak przede wszystkim **Rudolfowi Labanowi** – twórcy nowoczesnej kinetografii oraz gimnastyki twórczej (ekspresyjnej). W swej pracy z 1948 roku – „*Modern Educational Dance*” dowodzi on tezy o fundamentalnym znaczeniu ruchu dla rozwoju jednostki, bowiem wszyscy ludzie mają zdolności porozumiewania się za pomocą ciała, a ruch jest naturalnym środkiem komunikacji. Jego zdaniem zdrowe dzieci rodzą się z potencjalną zdolnością wykonywania wszystkich ruchów<sup>4</sup>.

Podstawa teoretyczna Metody Ruchu Rozwijającego oparta jest właśnie na analizie ludzkiego ruchu dokonanej przez Rudolfa Labana.

Analiza ruchu Labana zawiera trzy zasadnicze części. Aspekty te można przedstawić w formie zagadnień dotyczących sposobu realizowania ruchu. Oceny ruchu uwzględniając owe aspekty, można dokonać za pomocą następujących pytań.

1. Która część ciała porusza się?

- Czy porusza się całe ciało, czy jedynie jego część?
- Czy w ruchu jest zaangażowana górna, czy dolna połowa ciała?
- Czy porusza się środkowa część ciała, czy tylko kończyny?

<sup>3</sup> G. Orzechowska-Mikulska, „Zaraziłam się” Weroniką Sherborne, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 5/1998, s. 356-357.

<sup>4</sup> M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganie rozwoju dziecka*, Warszawa 1996, s. 9.

- Czy w ruch włączone są „punkty środkowe” łokcie i (lub) kolana?
- Czy ciało porusza się w sposób skoordynowany?
- 2. W jakich kierunkach porusza się ciało?
  - Do przodu czy może do tyłu?
  - W górę czy w dół?
  - W prawo czy w lewo?
- 3. W jaki sposób porusza się całe ciało?
  - Jaka jest energia ruchu – czy ruch jest mocny, czy łagodny?
  - Jaki jest przepływ ruchu – czy ruch jest swobodny, czy kontrolowany?
  - Jaki jest ruch względem przestrzeni – czy jest to ruch wielokierunkowy, czy też prosty, jednoznacznie ukierunkowany?
  - Jak można opisać ruch względem czasu – czy ruch jest szybki, czy raczej wolny?<sup>5</sup>

Ciało może poruszać się na rozmaite sposoby. Zarówno R. Laban jak i twórczyni Ruchu Rozwijającego Weronika Sherborne za bardzo ważne uznawali ćwiczenia kształtujące świadomość części ciała, szczególnie zaś środka ciała (tułowia/ brzucha). Świadomość centrum ciała umożliwia bowiem prawidłową koordynację ruchów.

Laban opisuje ruch ciała w sześciu podstawowych kierunkach tj.: do przodu/ do tyłu, w górę/ w dół, i z boku/ na bok. Świadomość przestrzeni może być wzbogacona poprzez poruszanie się w kierunkach, które zazwyczaj są „zaniedbane”.

R. Laban<sup>6</sup> wyróżnił cztery wymiary (energię, przepływ, przestrzeń, czas) i osiem cech ruchu, które pozwalają scharakteryzować każdy ruch człowieka:

- **energia** (ruch mocny – ruch łagodny) – wymiar ten odnosi się do siły, jaka jest wkładana w wykonanie danego ruchu;
- **przepływ** (ruch swobodny – ruch kontrolowany) – ruch swobodny nie jest w pełni kontrolowany przez poruszającą się osobę, dlatego trudno zatrzymać go nagle w dowolnym punkcie, ponieważ ma dużą bezwładność; ruch kontrolowany można natomiast zatrzymać w każdej chwili, gdyż przebiega pod stałą, świadomą kontrolą;
- **przestrzeń** (ruch wielokierunkowy – ruch prosty, jednokierunkowy) – wymiar ten odnosi się do kierunku ruchu: czy ruch odbywa się w jednym, stałym kierunku, czy też kierunek ten jest zmieniony na różnych etapach ruchu;
- **czas** (ruch szybki – ruch wolny) – to wymiar, który przedstawia tempo wykonywania określonego ruchu.

<sup>5</sup> M. Bogdanowicz, A. Kasica, *Ruch Rozwijający...*, s. 12.

<sup>6</sup> M. Bogdanowicz, D. Okrzesik, *Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*, Gdańsk 2005, s. 11.

W. Sherborne uważała podobnie jak jej nauczyciel R. Laban, iż należy zwracać uwagę na powyższe cechy ruchu, starając się zauważyć, które z nich są obecne w obserwowanym ruchu dziecka, które ukryte, a które w ogóle nie występują.

Na podstawie tych obserwacji należy dobrać odpowiedni zestaw ćwiczeń dla podopiecznego. Należy jednak pamiętać, żeby dać dzieciom odpowiednie, wszechstronne i zrównoważone doświadczenie ruchowe, dorośli muszą wykształcić u siebie jak najbardziej zrównoważony repertuar ruchowy.

### **Założenia metody ruchu rozwijającego**

Teoria i osobowość R. Labana wywarły na W. Sherborne znamieny wpływ. Z idei oraz doświadczeń jego szkoły wniosła do własnej praktyki pedagogicznej wszystko to, co jest potrzebne i możliwe do wykorzystania w pracy z dziećmi. Bazując na teorii Labana wprowadziła wiele nowego – rozwijając ją w kierunku humanistycznym, zwracając uwagę na potrzebę rozwijania bliskich związków między ludźmi, istotną dla rozwoju osobowości dziecka. Idea wspomagania rozwoju dziecka poprzez nawiązywanie więzi emocjonalnej z innymi ludźmi pogłębiła „filozofię ruchu” R. Labana i stała się podstawą jej własnej metody znanej pod nazwą *Developmental Movement*<sup>7</sup>.

Nazwa *Developmental Movement*, czyli Ruch Rozwijający, wyraża główną ideę metody: posługiwanie się ruchem jako narzędziem wspomagania psychoruchowego dziecka i terapii zaburzeń tego rozwoju.

Weronika Sherborne doszła do wniosku, że wszystkie dzieci mają dwie podstawowe potrzeby: „pragną czuć się dobrze we własnym ciele («jak w domu»), czyli umieć w pełni nad nim panować, a po drugie odczuwają potrzebę nawiązywania kontaktów z innymi. Zaspokojenie tych potrzeb – dobry kontakt z samym sobą i innymi ludźmi – jest możliwe dzięki dobremu nauczaniu ruchu”<sup>8</sup>.

Opracowany przez nią system ćwiczeń wywodzi się z naturalnych potrzeb dziecka, które zaspokajane są w kontakcie z dorosłymi poprzez – tzw. baraszkowanie, pojawiające się we wczesnym dzieciństwie każdego zdrowego dziecka i w każdej normalnej rodzinie.

Prostota i naturalność są głównymi walorami metody W. Sherborne i decydują o jej wartości i powodzeniu.

Podstawowe założenia metody, to rozwijanie prze ruch:

- świadomości własnego ciała i usprawniania ruchowego,
- świadomości przestrzeni i działania w niej,
- dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi bliskiego kontaktu<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, *Metoda Weroniki Sherborne...*, s. 36.

<sup>8</sup> W. Sherborne, *Ruch rozwijający dla dzieci*, Warszawa 1997, s. 12.

<sup>9</sup> M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, *Metoda Weroniki Sherborne...*, s. 38.

Świadomość ciała – poczucie własnego „ja” osiąga się poprzez doświadczenia ruchowe, które pomagają w stawianiu się świadomym tego, co dzieje się z ciałem, poprzez wsłuchanie się w nie, odczuwając dotyk oraz bodźce płynące z jego wnętrza. Sprzyja to podnoszeniu samoakceptacji i pozwala na uzyskanie większej pewności siebie (dotyczy to zarówno sfery fizycznej, jak i emocjonalnej).

Ważnym źródłem odczuwania ciała jako całości jest wycucie centralnej części ciała tj. brzucha i tułowia jako elementu który integruje ciało. Podczas ćwiczeń ruchowych dziecko może poznać przestrzeń, w której się znajduje, staje się ona dla niego bliższa i mniej groźna. Dziecko przejawia dzięki temu większą inicjatywę, jest bardziej aktywne. Nauka poruszania pomiędzy ludźmi i wchodzenia z nimi w interakcje, ułatwia natomiast budowanie zaufania i pozytywnych relacji. Udział w grupowych zajęciach ruchowych powoduje uzyskanie odpowiedniego wsparcia i prowadzi do zyskania możliwości twórczego wyrażania siebie – zachętę do odkrywania indywidualnej kreatywności<sup>10</sup>. „Nawiązanie bliskiego kontaktu, opartego na zaufaniu i współpracy, daje możliwość poczucia wspólnoty i przeżycia szczęścia, czego człowiek nie doświadczyłby nigdy sam, w pojedynkę”<sup>11</sup>.

Należy również dodać, że ważną cechą metody W. Sherborne jest atmosfera radosnej zabawy, która umożliwi dzieciom zaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa i rozwoju, w tym społecznych i poznawczych. Tym samym likwiduje ona takie czynniki stresujące jak przymus czy strach<sup>12</sup>. Wszystko to prowadzi do rozbudzenia w dziecku twórczej ekspresji, której cechami są: spontaniczność, swoboda, brak zahamowań i kreatywność.

Zajęcia prowadzone Metodą Ruchu rozwijającego zawierają również element relaksu, który przyczynia się do wykształcenia osiągania stanu odprężenia<sup>13</sup>.

W. Sherborne dowodzi, że Ruch Rozwijający może pomóc w kształtowaniu wszystkich sfer funkcjonowania dziecka, kładzie jednak szczególny nacisk na jego rozwój fizyczny oraz rozwój osobowości. Podsumowując MRR jak twierdzi Sherborne sprawia, iż:

- dzieci uświadamiają sobie, co to znaczy czuć się we własnym ciele «jak w domu»;
- uczą się używać ciała oraz kontrolować je na wiele różnych sposobów, a także przyswajają sobie dobrze wyważony repertuar ruchu („słownik ruchowy”);
- nacisk jest położony na rozwój umiejętności ogólnych, związanych z opanowaniem różnych elementów ruchu, które mogą być zastosowane w wielu zadaniach fizycznych, z którymi dzieci mogą się spotkać,

<sup>10</sup> M. Bogdanowicz, A. Kasica, *Ruch rozwijający...*, s. 18.

<sup>11</sup> M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, *Metoda Weroniki...*, s. 39.

<sup>12</sup> E. Frątczak, H. Rykała: *Metoda W. Sherborne w Domu Dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2004, nr 10, s. 23.

<sup>13</sup> B. Tłuczek: *Edukacja i relaks*, „Życie Szkoły”, 2006, nr 3, s. 40.

- a nie na przyswajanie konkretnych umiejętności przydatnych w poszczególnych sportach lub ćwiczeniach;
- wierzą we własne możliwości – stają się bardziej pewne siebie;
  - nabierają silniejszego poczucia siebie – swojej tożsamości;
  - dzięki Ruchowi Rozwijającemu dzieci uczą się podejmować inicjatywę oraz wykorzystywać własną inwencję;
  - uczą się wrażliwości na potrzeby i uczucia innych;
  - stają się bardziej komunikatywne oraz potrafią dzielić się doświadczeniami z innymi ludźmi;
  - uczą się skupiać uwagę na tym, co robią oraz wykorzystywać nabyte doświadczenia ruchowe;
  - dzięki Ruchowi Rozwijającemu dzieci doświadczają satysfakcji z własnych dokonań<sup>14</sup>.

Metoda Weroniki Sherborne oparta na naturalnej potrzebie ruchu, kojarzy się dzieciom bardziej z przyjemnościami, zabawą, czasami gimnastyką, niż z trudną pracą nad sobą. W nienarzucający, delikatny sposób kształtuje jednak prawidłowy rozwój dziecka, dając mu przy tym wiele satysfakcji z poczucia panowania nad własnym ciałem.

### **Struktura zajęć prowadzonych Metodą Ruchu Rozwijającego**

Metoda Ruchu Rozwijającego koncentruje się głównie na rozwijaniu sfery emocjonalno-społecznej oraz świadomości samego siebie i innych osób za pomocą ruchu. Ważnym celem zajęć prowadzonych MRR jest rozwijanie świadomości różnorodnych cech ruchu.

Zajęcia prowadzone metodą W. Sherborne charakteryzują się stałą strukturą, choć mogą być bardzo zróżnicowane pod względem treści, w zależności od potrzeb uczestników. Ćwiczenia – czy też „relacje” oparte są na twórczym wykorzystaniu ruchu oraz bliskim kontakcie fizycznym (dotykowym), który sprzyja tworzeniu się więzi emocjonalnych oraz budowaniu poczucia bezpieczeństwa. Nie stanowią one jednolitego, formalnego programu, który narzucałby konkretne działania w określonej czynności. Metoda Ruchu Rozwijającego stanowi raczej zbiór wskazówek oraz przykładowych ćwiczeń., które służą do wykorzystania w zależności od potrzeb czy inspiracji do tworzenia własnych propozycji ćwiczeń, formułowania programów oraz wymyślania dziecięcych zabaw<sup>15</sup>.

Zajęcia MRR opierają się na pracy w parach, odbywają się zazwyczaj grupowo. Aby dziecko poczuło się swobodnie i bezpiecznie w grupie, nie powinna być ona zbyt liczna. Najbardziej komfortowe warunki zapewnia grupa licząca 6-14 dzieci.

<sup>14</sup> W. Sherborne, *Ruch rozwijający dla...*, s. 122.

<sup>15</sup> M. Bogdanowicz, A. Kasica, *Ruch Rozwijający...*, s. 19.

Z reguły dzieci pracują na zajęciach z osobami dorosłymi (rodzicami, nauczycielami, czy terapeutami), ale możliwe jest prowadzenie zajęć dla grupy, w której same dzieci są dla siebie partnerami. Pary te są dobierane w zależności od potrzeb oraz możliwości każdego dziecka.

W metodzie W. Sherborne można wyróżnić następujące kategorie ćwiczeń:

- ćwiczenia prowadzące do poznania własnego ciała i siebie (świadomość ciała i własnej osoby).
- ćwiczenia pomagające zdobyć pewność siebie, a także budować poczucie bezpieczeństwa w swoim otoczeniu (świadomość przestrzeni).
- ćwiczenia ułatwiające nawiązywanie kontaktu i współpracę z partnerem i grupą (świadomość innych osób i kontakt z nimi):
  - oparte na relacji „z”,
  - oparte na relacji „przeciwko”,
  - oparte na relacji „razem”.
- ćwiczenia twórcze<sup>16</sup>.

Na początku ćwiczenia powinny być skoncentrowane na każdym dziecku z osobna („ja”), następnie należy przejść do ćwiczeń w parach (dwie osoby), a na końcu można pracować z całą grupą. Ten sposób uporządkowania ćwiczeń powoduje, że u dzieci wzrasta poczucie bezpieczeństwa w relacjach z innymi osobami. Dopiero pełne zaufanie pozwala dziecku zaangażować się w twórczą aktywność – rozbudza kreatywność.

Formy aktywności charakterystyczne dla ćwiczeń kształtujących świadomość osoby, schematu ciała oraz przestrzeni to:

- kołysanie/ kołysanie się,
- przewracanie się,
- przechodzenie przez „domki”, „tunele”,
- pełzanie i czołganie się,
- przetaczanie się,
- wzajemne uściski,
- poklepywanie,
- obejmowanie,
- przechodzenie pod i nad osobami (przedmiotami),
- spacerowanie,
- wskazywanie części ciała,
- naśladowanie partnera,
- czworakowanie,
- masowanie (głaskanie, opukiwanie, klepanie, uciskanie itp.)<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> M. Bogdanowicz, D. Okrzesik, *Opis i planowanie...*, s. 16.

<sup>17</sup> Tamże, s. 21.

Ćwiczenia prowadzące do poznania własnego ciała to ćwiczenia polegające na wyczuwaniu własnego ciała. Możemy wymienić tutaj ćwiczenia na:

- wyczuwanie brzucha, pleców, pośladków np.:
  - leżenie na plecach, brzuchu,
  - siedząc – przyciąganie kolejno nóg (ręce oparte wzdłuż boków),
  - ślizganie się w kółko na brzuchu, plecach,
  - siedząc: kręcenie się w kółko na pośladkach,
  - „klepanie się” dłońmi po brzuchu, plecach,
  - siedząc – przyciąganie kolan, chowanie głowy, rozprostowywanie się do pozycji leżącej,
  - siedząc: przewrót na plecy,
  - czołganie się na brzuchu i plecach do przodu, z wyciąganiem i zginaniem na przemian rąk i nóg.
- wyczuwanie nóg i rąk np.:
  - siedząc – podciąganie kolan do siadu skulnego,
  - w siadzie prostym – rozcieranie i poklepywanie kolan,
  - maszerowanie i bieganie z podnoszeniem wysoko kolan,
  - chodzenie, bieganie na „sztywnych” i miękkich („gumowych”) nogach,
  - siedząc (nogi wyprostowane) – dotykanie palcami stóp podłogi, uderzanie o podłogę piętami oraz całą stopą (szybko i wolno),
  - siedząc (kolana zgięte) – dotykanie łokciami kolan, dotykanie prawym łokciem lewego kolana i odwrotnie.
- wyczuwanie twarzy np.
  - siedząc w kole „wytrzeszczanie” i mrużenie oczu,
  - zabawne miny.
- wyczuwanie całego ciała np.:
  - turlanie się (mięśnie naprężone i rozluźnione),
  - leżenie z rękami wzdłuż ciała (napinanie i rozluźnianie mięśni).

Charakterystyczną cechą drugiej kategorii ćwiczeń – ćwiczeń pozwalających zdobyć pewność siebie i poczucie bezpieczeństwa w otoczeniu jest ich wykonywanie na podłodze. Przykładami mogą być następujące ćwiczenia:

- jedna osoba robi „mostek”, a druga obchodzi ją na czworakach, przechodzi pod, przez, nad, dokoła itp.,
- grupa tworzy „tunel” – reszta czołga się pod tunelem na plecach, brzuchu itp.

Ćwiczenia ułatwiające nawiązanie kontaktu i współpracy z partnerem i grupą polegają na zdobywaniu oraz wymianie wspólnych doświadczeń podczas sesji ruchowych – dają również możliwość przeżycia wspólnego wysiłku fizycznego np.

- ćwiczenia „z” w parach:

- pozycja siedząca: ćwiczący siedzi, opiera się plecami o partnera (nogi ugięte w kolanach) i pcha plecami partnera, starając się pokonać jego opór (zmiana ról),
- pozycja stojąca (tyłem): ćwiczący delikatnie kładzie się na plecach partnera, a ten stara się częściowo przyjąć ten ciężar,
- ciągnięcie za przeguby rąk lub łokcie ćwiczącego leżącego na plecach,
- prowadzenie „ślepa”: ćwiczący zamyka oczy i jest oprowadzany przez partnera.
- ćwiczenia „przeciwko” w parach:
  - „skała”: ćwiczący staje stabilnie w rozkroku podpartym lub siedzi mocno podparty o podłoże; współćwiczący próbuje przesunąć „skałę”
  - pchając lub ciągnąc w różnych kierunkach,
  - „paczka” – dziecko zwija się w kłębek, a współćwiczący próbuje „rozwinąć paczkę”, ciągnąc za nogi i ręce,
  - „głaz” – ćwiczący próbuje „odkleić” leżącego na podłodze w rozkroku partnera.
- ćwiczenia „razem”:
  - w parach: partnerzy siedzą złączeni plecami, a następnie wstają nie odrywając się od siebie, napierając na siebie plecami, tak aby obydwaj powstali,
  - równowaga: partnerzy stojąc do siebie twarzą i trzymając się za ręce, odchylają się i przechodzą do siadu, a następnie razem wstają,
  - kołysanie (trzy osoby): dwóch ćwiczących siedzi naprzeciwko, pomiędzy nimi trzeci, kolana lekko rozsunięte i ugięte do przodu. Ćwiczący w środku jest kołysany na boki przez partnerów,
  - ćwiczenia skoczne (trzy osoby): dwóch współćwiczących wspomaga osobę skaczącą, trzymając ją za dłonie oraz łokcie,
  - pięciu lub sześciu ćwiczących leży w kole na plecach: nie odrywając ramion, zginają ręce w łokciach i próbują połączyć ręce w koło.

Ćwiczenia twórcze natomiast pozwalają nawiązać i pogłębić stosunki międzyludzkie. Szczególnym rodzajem ćwiczeń twórczych są ćwiczenia przy muzyce w formie tańca<sup>18</sup>.

Projektując, jak i prowadząc zajęcia metodą Weroniki Sherborne, należy pamiętać o obowiązujących zasadach.

Wskazania dla prowadzącego są następujące:

- uczestniczenie w zajęciach jest dobrowolne (można zachęcać dziecko, ale nie zmuszać),
- należy zaplanować początek zajęć tak, aby zawierał propozycje ćwiczeń dających poczucie bezpieczeństwa i oparcia,

<sup>18</sup> M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, *Metoda Weroniki Sherborne...*, s. 59-72.



- należy nawiązać kontakt z każdym dzieckiem (pamiętać o utrzymaniu kontaktu wzrokowego),
- zajęcia powinny być dla dziecka przyjemne – nieść radość z aktywności ruchowej,
- należy: – brać udział we wszystkich ćwiczeniach,
- przestrzegać praw dziecka do swobodnej, własnej krytyki,
- zauważać i stymulować aktywność dziecka – dać mu szansę na twórcze działanie,
- mieć poczucie humoru,
- nie krytykować dziecka,
- chwalić dziecko nie tyle za efekty, co za jego starania czy wysiłek,
- unikać stwarzania sytuacji rywalizacji,
- rozszerzać stopniowo krąg doświadczeń społecznych dziecka (najpierw ćwiczenia w parach, potem w trójkach a następnie z całą grupą),
- większość ćwiczeń, zwłaszcza początkowych, prowadzić na poziomie podłogi,
- zaczynać od ćwiczeń, stopniowo je utrudniając,
- zmniejszać udział swojej inicjatywy na rzecz coraz aktywniejszego udziału dziecka,
- uczyć dzieci zarówno używania siły, jak i zachowania delikatności oraz opiekuńczości względem drugiej osoby,
- mieć zawsze na uwadze samopoczucie dziecka,
- proponować naprzemiennie ćwiczenia dynamiczne i relaksacyjne,
- we wszystkich ćwiczeniach, w których jest to możliwe należy zadbać o to, aby dziecko poprzez zamianę ról znalazło się także w pozycji dominującej,
- na zakończenie zajęć należy zaproponować ćwiczenia uspakajające, wyciszające<sup>19</sup>.

Projektując zajęcia Metodą Ruchu Rozwijającego, warto pamiętać, że mają one pomóc dziecku w poznaniu siebie i innych, zdobyciu zaufania do siebie i otoczenia oraz nabraniu wiary we własne możliwości rozbudzając jego twórczą aktywność.

### **Przykładowe scenariusze zajęć z wykorzystaniem metody Weroniki Sherborne**

Cele zajęć:

- W sferze poznawczej:
  - zdobywanie umiejętności koncentracji uwagi,
  - rozumienie komunikatów i zainteresowanie komunikacją,
  - uświadomienie sobie własnego ciała i przestrzeni,

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 43.

- rozwijanie postawy twórczej.
- W sferze emocjonalnej i osobowościowej:
  - umiejętność radzenia sobie z sytuacjami trudnymi,
  - umiejętność prawidłowego wyrażania swoich emocji,
  - budowanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania do siebie i innych osób ze swojego otoczenia,
  - nabywanie umiejętności wglądu we własne ciało oraz rozwijanie empatii,
  - budowanie poczucia własnej wartości,
  - rozwijanie zdolności do relaksowania się.
- W sferze społecznej:
  - uczenie się nabywania właściwych relacji z rówieśnikami,
  - przyswajanie norm społecznych,
  - umiejętność podporządkowania się regułom i zasadom w czasie zajęć, a następnie w życiu codziennym.
- W sferze ruchowej:
  - umiejętność kontrolowania swoich ruchów,
  - rozwijanie sprawności motorycznej,
  - wdrażanie do wykonywania zadań ruchowych,
  - umiejętność wykorzystania siły w sposób bezpieczny („jestem silny, jestem delikatny”).

### **Scenariusz 1**

Temat kompleksowy: „Dbamy o zdrowie”.

Temat zajęć: „W zdrowym ciele zdrowy duch”.

Grupa wiekowa: 5-latki

Cele:

*ogólne:*

- zapoznanie z elementami ćwiczeń ruchowych wg Metody Ruchu Rozwijającego W. Sherborne,
- zaznajomienie z wpływem ćwiczeń gimnastycznych na zdrowie,

*szczegółowe:*

- dziecko,
- kształtuje świadomość własnego ciała,
- kształtuje orientację w przestrzeni,
- uczy się kontaktu emocjonalnego i koncentracji wzroku,
- rozwija poczucia własnej wartości i pewności siebie,
- rozwija poczucia bezpieczeństwa i zaufania do drugiego człowieka,
- uczy się współdziałania i partnerstwa.

Forma: zajęcia prowadzone z grupą i z rodzicami.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie piosenką:

*„Wszyscy są, witam Was, zaczynamy już czas  
jestem ja, jesteś Ty, raz, dwa, trzy”.*

2. Rodzice i dzieci stoją w kręgu, wprowadzenie do zajęcia ruchowego Metodą Ruchu Rozwijającego W. Sherborne – śpiew i ilustracja ruchem do płasu:  
*„Ruch i podskok to zabawa, sport dla dzieci ważna sprawa,  
ręce w górę, w przód i w bok, skłon do przodu, przysiad, skok.  
Głowa, ramiona, kolana, pięty, kolana, pięty, kolana, pięty.  
Głowa, ramiona, kolana, pięty, oczy, uszy, usta, nos”.*
3. Powitanie ciałem – uczestnicy zabawy przesuwają się na pośladkach po dywanie i witają się z każdym – dłońmi, łokciami, kolanami.

#### Ćwiczenia „z”

4. „Uśmiechnij się do mnie” – dziecko i dorosły siedzą przodem do siebie, trzymając się za ręce. Wymieniają uśmiechy, dotykają się czołami, pocierają nosami, brodami. Pokazują sobie wzajemnie nos, buzię, porównują swoje ręce.
5. „Spójrz na mnie” – dziecko w pozycji leżącej na brzuchu – dorosły w kłęk podpartym obejmuje nogami ciało dziecka. Nachylając się zagląda w twarz dziecka raz z prawej, raz z lewej strony (skręty głowy w lewo i w prawo).
6. „Wycieczka” – dziecko leży na plecach, dorosły ciągnie je za nogi po dywanie, potem za nogę i rękę (próba zmiany ról).
7. „Pływanie” – dorosły leży na plecach, a dziecko leży na nim przylegając do jego ciała. Partnerzy przesuwają się po podłodze – do przodu i do tyłu.

Relaks – masaż pleców partnera.

Dziecko siedzi plecami do dorosłego, dorosły rysuje na plecach dziecka „ciasto” w rytm wierszyka (zmiana ról):

*„Mama piecze ciasto pyszne,  
w samym środku będą wiśnie,  
ananasy i brzoskwinie,  
w ustach ciasto się rozplynie”.*

#### Ćwiczenia „przeciw”

8. „Przepychanie” – dziecko i dorosły siedzą na dywanie plecami do siebie i próbują się przepychać plecami.
9. „Paczka” – dziecko zwija się w kłębek na dywanie a dorosły próbuje je „rozwiązać” (zmiana ról).
10. „Przepychanie dłońmi” – dziecko i dorosły w siadzie skrzyżnym naprzeciw siebie, otwarte dłonie oparte o dłonie partnera, partnerzy przepychają się dłońmi.
11. „Odklejanie” – dziecko leży na dywanie na wznak i stawia opór doro-

słemu, który chce je „odkleić” od podłogi (zmiana ról).

Relaks – głębokie oddychanie w leżeniu na plecach (muzyka relaksacyjna).

Ćwiczenia „razem”

12. „Rowerek” – dorosły i dziecko leżą na plecach, stopami opierają się o stopy partnera, kreślą wspólnie kółka w powietrzu, „jadą na rowerze”.
13. Prowadzenie „ślepcą” – dziecko trzyma dorosłego za rękę, zamyka oczy, a dorosły prowadzi je (zmiana ról).
14. „Taczki” – dorosły łapie za nogi dziecka leżącego na dywanie, prowadzi je – dziecko „idzie” dłońmi po podłodze.
15. „Tunel” – dorośli tworzą tunel w klęku podpartym, dzieci przechodzą pod „tunelem”.
16. „Kołyska” – dorosły w siadzie rozkrocznym obejmuje dłońmi dziecko siedzące przed nim tyłem, kołyszą się na boki.
17. Pożegnanie – uczestnicy zajęć, leżąc na brzuchu, tworzą krąg. Trzymając się za dłonie dzielą się wrażeniami z zajęć. Na pożegnanie prowadzący „wysyła iskierkę”.

## Scenariusz 2

Temat zajęć: „Kochane słoneczko”.

Grupa wiekowa: 5-latki

Cele:

*ogólne:*

- kształtowanie poczucia bezpieczeństwa, akceptacji samego siebie, swojego ciała,
- rozpoznawanie wzoru graficznego i ilustrowanie go ruchem,
- zdobywanie umiejętności koncentracji uwagi,
- kształtowanie kontaktu emocjonalnego z partnerem,
- kształtowanie spontaniczności, samego siebie,
- rozwijanie zdolności do relaksowania się,
- kształtowanie więzi z rodzicami.

*szczegółowe*

- dzieci powinny:
- wypowiedzieć i przedstawić za pomocą ruchu sylaby swojego imienia,
- próbować prawidłowo orientować się w schemacie własnego ciała,
- przewidzieć, ułożyć zakończenie opowiadania,
- wyzwoić swobodną ekspresję: ruchową, słowną, muzyczną,
- omówić wygląd wzoru graficznego oraz nazwać skojarzenia ze wzorem,
- odtworzyć wzór różnymi technikami zgodnie z kierunkiem ruchu, przeciwnie do wskazówek zegara – koło, z góry w dół, od lewej do prawej, linie pionowe i poziome,
- wyrażać werbalnie i niewerbalnie emocje,

- ocenić poprawność samodzielnie wykonanej pracy,
- odczuwać radość, odprężenie i bliskość partnera.

Forma: indywidualna, zbiorowa.

Pomoce: dekoracja (drzewo, trawa, kwiaty, ptaki, kaczuska), kukiełka – Słoneczko, plansza ze wzorem graficznym opracowywanej piosenki, dla każdego dziecka: plansza formatu A-3 z naklejonym znakiem graficznym wykonanym z materiału o wyczuwalnej w dotyku fakturze, tacki z kaszą manną, duży arkusz szarego papieru, kartka z bloku rysunkowego formatu A-4, kartka z narysowanym wzorem, żółta kreda, gruby pędzel, miseczka z farbą plakatową.

### Przebieg zajęć:

#### 1. Powitanie dzieci:

Dzień do – bry (uderzamy dłońmi o podłogę), dzień do – bry (uderzamy dłońmi o kolana), dzień do – bry (klaszczemy), dzień do – bry (klaszczemy nad głową).

#### 2. Zabawa „Iskierka uśmiechu” – uczestnicy siedzą w kole. Zabawę rozpoczyna nauczycielka, objaśnia i mówi: Przesyłam uśmiech tej osobie, która siedzi obok mnie po prawej stronie – dotyka ramieniem tej osoby i patrząc jej w oczy uśmiecha się. Uczestnicy zabawy przekazują sobie uśmiech bez słów – dotykając lekko ramienia sąsiada z prawej strony.

#### 3. „Powitanie z autoprezentacją” – wszyscy stoją w kole, każda osoba w wyznaczonej kolejności za pomocą klaskania, podskoków, tupania przedstawia sylaby swojego imienia, mówiąc je głośno.

#### 4. „Powitanie w parach” – nauczycielka prosi uczestników zabawy o to, aby stanęli w parach, naprzeciw siebie:

- powitanie mocnym uściskiem dłoni,
- powitanie głowami, powitanie nosami,
- powitanie plecami, powitanie stopami.

Przy powitaniu uczestnicy mówią słowa: cześć, dzień dobry, witaj.

#### 5. Rozwiązanie zagadki. Nauczycielka przedstawia zagadkę, dzieci dowiadują się, o czym będzie piosenka.

*„Widzisz je w dzień,  
nie widzisz w nocy.  
Zimą grzeje słabo,  
Latem z całej mocy”*

#### 6. Słuchanie piosenki pt. „Kochane słoneczko” – wyodrębnienie z tekstu zdań i słów:

Co robi słońce? (świeci na niebie)

Co piszą dzieci do słoneczka? (list)

Jakiego koloru jest kreda, którą dzieci piszą list? (czerwona)

Za co kochamy słoneczko? (za to, że nas ładnie opala przez lato)

O co je prosimy? (o to, żeby nas ogrzewało mocniej także w czasie zimy).

7. „Przygoda słoneczka” – przewidywanie zakończenia opowiadania prezentowanego przez nauczycielkę przy dekoracji z wykorzystaniem kukielki – Słoneczka.
- Pewnego razu żółte słoneczko obudziło się w świetnym humorze. Jak to cudownie, że już nadeszła wiosna – pomyślało. Moje promyczki ogrzewają ziemię. Wszystko wokoło zrobiło się zielone. Zaczęły kwitnąć drzewa i kwiaty, wesoło śpiewają ptaki. Słoneczko przetarło oczy, rozglądnęło się ciekawie na wszystkie strony i zobaczyło kaczuszkę, która powiedziała...
- Dzieci próbują ułożyć dalszy ciąg opowiadania, wykorzystując pacynkę kacuszki.
8. Opowieść rytmiczno-ruchowa „Zabawy ze słoneczkiem”. Nauczycielka opowiada, wszyscy uczestnicy ilustrują ruchem treść opowiadania. Pewnego razu słoneczko wędrowało po niebie. Zobaczyło bawiące się na polanie dzieci, które wesoło podskakiwały, wirowały wokół siebie, przykucając zbierały kwiatki robiąc piękne bukiety. Dzieci patrzyły na swoje bukiety, wdychały ich wspaniałe zapachy (wciąganie powietrza nosem). Usłyszały grające w trawie świerszcze, których muzyka zaprosiła do wspólnego walczyka (taniec w parach). Zmęczone przysiadły pod drzewem. Zaprosiły do „fotelika” swojego kolegę lub koleżankę, obejmowały się i przytulały. Jak miło i przyjemnie! Słoneczko nadal pięknie świeciło, więc dzieci położyły się na trawie, wystawiły buzię do słońca i opalały się (ramiona skrzyżowane nad głową). Po chwili zrobiło się gorąco, postanowiły zatem popływać w jeziorze i zaczęły naśladować pływające żabki. Potem wytarły się ręcznikiem i postanowiły napisać list do słońca.
9. „Masaż pleców” wg W. Sherborne – jedna osoba leży na brzuchu, druga wykonuje masaż zgodnie ze słowami wiersza:
- *Tak piszemy na maszynie*
  - *A...B...C...kropka*
  - *Tak piszemy na maszynie*
  - *A...B...C...przecinek (lekkie uderzanie opuszkami palców)*
  - *Tutaj płynie rzeczka (całą dłonią wzdłuż kręgosłupa)*
  - *Tu przeszła pani na szpileczkach (palce wskazujące uciskają sztywno)*
  - *Potem przeszło stado słońi (ugniatanie dłońmi w łódeczkę)*
  - *A za nim stado koni (stukanie pięściami)*
  - *Potem przeszła szczypaweczka (lekkie szczypanie po bokach kręgosłupa)*
  - *Zaświeciły dwa słoneczka (okrężny masaż dłońmi łopatek)*
  - *Spadł drobnutki dreszczyk (lekkie uderzanie łopatek)*
  - *Czy poczułeś dreszczyk? (dotyk szyi)*

## 10. Ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe.

## a) Pokaz i omówienie wzoru.

Nauczycielka demonstruje planszę z namalowanym dużym wzorem.

Rozmowa na temat wzoru:

Z jakich elementów zbudowany jest ten wzór?

Ile jest linii wokół koła?

Jak można je nazwać?

Co wam przypomina ten wzór?

Wodzenie palcem po wzorze z jednoczesnym śpiewaniem piosenki pt.

„Kochane słońeczko” – demonstracja przez nauczycielkę, zwrócenie uwagi na kierunek odtwarzania koła, linii pionowych i poziomych.

## b) Utrwalenie wzoru i jego powiązanie z piosenką.

Nauczycielka wodzi palcem wybranego dziecka po wzorze z jednoczesnym śpiewaniem piosenki.

Samodzielne wodzenie palcem po wzorze ze śpiewaniem piosenki kolejno przez kilkoro dzieci – pozostałe dzieci obserwują ćwiczenia.

Wykonanie tego samego ćwiczenia przez każde dziecko na mniejszym formacie kartki ze wzorem.

## c) Odtwarzanie wzoru różnymi technikami z jednoczesnym śpiewaniem piosenki:

- stojąc przed planszą odtwarzanie wzoru ręką w powietrzu,
- stojąc przed planszą odtwarzanie wzoru na plecach kolegi,
- odtwarzanie wzoru palcem na powierzchni stołu, odtwarzanie wzoru na tackach z kaszą manną,
- rysownie wzoru na dużych arkuszach szarego papieru żółtą kredą bez śpiewu, a następnie po śladzie z jednoczesnym śpiewaniem,
- malowanie wzoru dużym pędzlem na kartkach z bloku rysunkowego A-4.

Omówienie wykonanych prac wspólnie z dziećmi.

## 11. Relaksacja – dzieci leżąc na plecach wyobrażają sobie, że są słoneczkami – biorę głęboki wdech i unoszą ręce do góry wymachując nimi (miotając niczym promyczki słońca), przy wydechu opuszczają ręce.

## 12. Podziękowanie za wspólną zabawę. Na zakończenie prowadzący „wysła iskierkę”.

**Scenariusz 3.**

Temat zajęć: „Radość o poranku”.

Grupa wiekowa: 5-latki

Cele:

*ogólne:*

- wspomaganie rozwoju dziecka poprzez ruch oraz kontakt emocjonalny i fizyczny,

- zapoznanie z elementami ćwiczeń ruchowych wg Metody Ruchu Rozwijającego W. Sherborne,
- kształtowanie poczucia bezpieczeństwa, akceptacji samego siebie, swojego ciała.

*szczegółowe* – dziecko:

- doskonalą koordynację wzrokowo-ruchową,
- kształtuje poczucie bezpieczeństwa, akceptacji samego siebie, swojego ciała,
- kształtuje więzi z rodzicami,
- rozpoznaje i nazywa emocje.

Forma: zajęcia prowadzone z grupą i z rodzicami.

Pomoce: instrumenty perkusyjne – kołatka, bębenek, grzechotka; muzyka o różnorodnym tempie.

### **Przebieg zajęć:**

1. Muzyczne powitanie – każde dziecko śpiewa swoje imię z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych.
2. Zabawa ruchowa pt. „Słuchaj bębenka” . Dzieci tańczą do muzyki. Starają się poruszać zgodnie z tempem i dynamiką utworu. Gdy muzyka milknie słysząc bębenek, który zaczarowuje dzieci w : miłego kotka, złego psa, sennego misia. Muzyka i bębenek pojawiają się na przemian. Charakter muzyki zmienia się.
3. Dokończ zdanie – uczestnicy zabawy wraz z rodzicami siedzą w kręgu. Dokańczają zdanie: „ Jestem wesoły, gdy...”
4. Ćwiczenia wg Metody Ruchu Rozwijającego W. Sherborne:
  - „Lustro” – rodzice i dzieci siedzą naprzeciwko siebie, dziecko wykonuje dowolne ruchy, gesty, miny – rodzic naśladuje ruchy dziecka – zmiana ról.
  - Dziecko leży na podłodze, rodzic turla go w różne strony – próba zmiany ról.
  - „Naleśnik” – dziecko leży na plecach, rodzic „ zwija go w naleśnik, smaruje dżemem, posypuje cukrem, kroi” – zmiana ról.
  - Dziecko i rodzic siedzą na podłodze w siadzie prostym, opierają się plecami o siebie, dziecko pcha plecami rodzica – zmiana ról.
  - „Rowerek” – dorosły leży na podłodze z nogami uniesionymi w górę i ugiętymi w kolanach. Dziecko leży tak jak rodzic, opierając swoje stopy o stopy dorosłego. Rodzic razem z dzieckiem wykonuje nogami tzw. rowerek (ruchy koliste na zewnątrz i do wewnątrz).
  - „Piłowanie drewna” – dorosły siedzi w rozkroku, zwrócony przodem do dziecka, trzymając je za dłonie; dziecko siedzi w rozkroku zwrócone przodem do dorosłego, nogi dziecka (wyprostowane w kolanach) znajdują się pod nogami dorosłego. Dorosły i dziecko



na przemian kładą się na plecach na podłodze, cały czas trzymając się z ręce.

- „Kula u nogi” – dziecko siada przy nodze rodzica, obejmuje ją rękoma. Rodzic stara się poruszać razem z „kulą” – dzieckiem.
- Relaksacja: „Fotelik” – rodzic w siadzie skrzyżnym, dziecko siada opierając się plecami o rodzica. Kołysanie dziecka przy dźwiękach muzyki klasycznej.
- „Tunel” – rodzic w klęku podpartym, dziecko przechodzi pod rodzicem.
- Prowadzenie „ślepcą” – rodzic ma zamknięte oczy, dziecko prowadzi go po sali – zmiana ról.
- „Krokodyl” – rodzic leży na brzuchu, dziecko kładzie się na niego tak, aby brzuchem dotykać pleców dorosłego. Rodzic wozi dziecko po sali.
- „Pizza” – masaż pleców: jedna osoba leży na brzuchu, druga wykonuje masaż zgodnie ze słowami wiersza:
- Najpierw sypiemy mąkę, (dotykamy plecy opuszkami palców obu dłoni); zgarniamy ją, (brzegami obu dłoni wykonujemy ruchy zagarniające);
- lejemy oliwę, (rysujemy palcem falistą linię, począwszy od karku, aż do dolnej części pleców);
- dodajemy szczyptę soli, (lekkko je szczypiemy); no... może dwie, trzy.
- Wyrabiamy ciasto, (z wyczuciem „ugniatamy” boki dziecka);
- wałkujemy, (wodzimy dłońmi zwiniętymi w pięść po jego plecach w górę i w dół);
- wygładzamy placek (gładzimy plecy); i na wierzchu kładziemy:
- pomidory, (delikatnie stukamy dłońmi zwiniętymi w miseczki);
- krążki cebuli, (rysujemy koła);
- oliwki, (naciskamy palcem w kilku miejscach);
- posypujemy serem (szybko muskamy dziecko po plecach opuszkami palców obu dłoni); i... buch! do pieca.
- Wyjmujemy i kroimy: („Kroimy” plecy brzegiem dłoni);
- dla mamusi, dla tatusia,
- dla babci, dla dziadka,
- dla brata, dla siostry,
- dla Marysi... a teraz (dziecko wymyśla, dla kogo jeszcze będą kawałki pizzy);
- polewamy keczupem (kreślimy palcem linię z pętelkami); i... zjadamy...
- mniam, mniam, mniam (delikatne naśladowanie gryzienia).

##### 5. Zabawa wyciszająca pt. „Cicho jak myszki”.

Dzieci siedzą wygodnie i zamykają oczy. Jedno z nich próbuje skradać

się po całym pomieszczeniu cicho jak myszka. Reszta dzieci próbuje usłyszeć z zamkniętymi oczami, gdzie myszka właśnie się znajduje. Wyciągniętym ramieniem i palcem wskazującym dzieci pokazują kierunek, w którym jak przypuszczają znajduje się myszka.

#### 6. Podziękowanie za wspólna zabawę.

Aktywność ruchowa dziecka jest jednym z najistotniejszych czynników stymulujących jego rozwój. Uczestnictwo w różnych formach aktywności ruchowej rozwija jego zdrowotne możliwości, jest także doskonałym środkiem kształtowania umiejętności międzyludzkich więzi.

Każdemu dziecku należy pomóc skoncentrować się na doświadczeniach ruchowych, tak aby stało się świadome tego co dzieje się z jego ciałem i mogło umiejętnie je kontrolować.

Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne umożliwia dziecku poznanie własnego ciała i przestrzeni, które je otacza, zdobycia zaufania do siebie i innych. Nawiązanie bliskiego kontaktu, opartego na zaufaniu i współpracy, daje dziecku możliwość poczucia wspólnoty i przeżycia szczęścia.

Ćwiczenia ruchowe MRR przyczyniają się do tworzenia właściwych wzorców działania, kształcą umiejętność opanowania własnych emocji i odczuć. Zajęcia ruchowe prowadzone tą metodą są dla dzieci przyjemną zabawą, a jednocześnie ważną „pracą nad sobą”.

Metoda W. Sherborne jest wszechstronna w swoim oddziaływaniu. Za pomocą tak podstawowej aktywności jaką jest ruch, wpływa na wszystkie sfery funkcjonowania dziecka – zarówno motoryczną jak i poznawczą, a przede wszystkim emocjonalną i społeczną. Jej oddziaływanie harmonizuje rozwój psychoruchowy, pozwala również na wyrównanie deficytów rozwojowych.

MRR stanowi także metodę oddziaływania stosowaną w celu ułatwienia adaptacji przedszkolnej dzieci. Dziecko poprzez zaznajomienie się z otoczeniem, zdobywając zaufanie do siebie i innych czuje się bardziej bezpieczne dzięki czemu może stać się także twórcze.

Weronika Sherborne w swojej metodzie ukazuje nam głęboki szacunek do człowieka, wiarę w jego możliwości rozwoju i doskonalenia oraz radość z bliskiego kontaktu.

Metoda Ruchu Rozwijającego może być zatem wykorzystywana przez nauczycieli i opiekunów, jak również rodziców i wszystkich tych, którzy wychowują dzieci.

#### **Bibliografia**

- Bogdanowicz M., Kasica A., *Ruch Rozwijający dla wszystkich*, Gdańsk 2003.  
Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganii rozwoju dziecka*, Warszawa 1996.  
Bogdanowicz M., Okrzesik D., *Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*, Gdańsk 2005.

- Demel M., Skład A., *Teoria wychowania fizycznego*, Warszawa 1976.
- Dudzińska I. (red.) *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1983.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
- Frączak E., Rykała H., *Metoda W. Sherborne w Domu Dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2004, nr 10.
- Hornowski B., *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 1985.
- Jaczewski A. (red.) *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 2001.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa 2010.
- Muszkiet R., Bronikowski M., *Wychowawcze znaczenie zabaw i gier ruchowych*, „Wychowanie Na Co Dzień”, 2002, nr 2, 3.
- Okoń W.: *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1995.
- Orzechowska-Mikulska G., „Zaraziłam się” *Weroniką Sherborne*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1998, nr 5.
- Owczarek S., *Gimnastyka przedszkolaka*, Warszawa 2001.
- Patrzykont K., *Możliwość wykorzystania ruchu w pracy z dziećmi przejawiającymi zaburzenia komunikacji językowej*, „Biuletyn Oświatowy”, 2002, nr 1.
- Sherborne W., *Ruch rozwijający dla dzieci*, Warszawa 1997.
- Tłuczek B., *Edukacja i relaks*, „Życie Szkoły”, 2006, nr 13.



Karol KOWALCZUK  
Uniwersytet w Białymstoku

---

## World of Tanks – między zabawą a nauką

### Słowa kluczowe

World of Tanks, edukacja, dydaktyka, gry internetowe (MMO)

### Streszczenie

*World of Tanks – między zabawą a nauką*

W dobie innowacyjnych technologii edukacja stoi w obliczu ważnych dylematów. Koniecznością jest wybór nowoczesnych metod dydaktycznych, które będą przemawiały do uczniów. Coraz częściej można spotkać w szkołach e-podręczniki jako elementy nowatorskiego prezentowania wiedzy, tymczasem ich innowacyjne cechy są już od dawna znane tysiącom graczy. W najpopularniejszych grach sieciowych MMO, np. World of Tanks, dostrzec można nie tylko zabawę, ale też interesujący obszar edukacyjny.

### Key words

World of Tanks, education, theory of teaching, massively multiplayer online game

### Summary

*World of Tanks - between fun and learning*

In the age of innovative technologies, education is faced with vital dilemmas. Choosing modern and ingenious teaching methods appealing to students is the necessity. Increasingly, we encounter eTextbooks in schools as the elements of up-to-date teaching. However, their innovative features have been already known to the thousands of players immersed in the world of virtual adventures. Even the most popular MMO games, as World of Tanks, if we look at them from the right perspective, transform from the simple game into elaborate e-encyclopedia of tanks which educates in an extraordinary way even 600 000 players at the same time.

W dobie innowacyjnych technologii edukacja stoi w obliczu ważnych dylematów. Obecnie coraz częściej mówi się już nie o wspomaganiu tradycyjnej edukacji nowymi technologiami, a wręcz o nowym jej wymiarze – kształceniu 2.0. Zmiana ta nie jest związana jedynie z programem nauczania, który ciągle jest modyfikowany. Dotyczy ona w szczególności problematyki przekazywania owej wiedzy, którą uczeń musi posiadać. Na równi istotne staje się nie tylko, co uczeń umie, ale również – w jaki sposób tę wiedzę otrzymuje. Współcześnie wychowawca staje przed koniecznością wyboru odpowiednich środków dydaktycznych, które będą pomocne w nauczaniu. Środki rozumiane jako przedmioty usprawniające proces nauczania – uczenia się są stosowane od bardzo dawna

i równie dawno doczekały się swojego podziału<sup>1</sup>. Najwięksi polscy dydaktycy tacy jak Czesław Kupisiewicz we własnych klasyfikacjach zauważali rosnącą rolę maszyn elektronicznych w nauczaniu<sup>2</sup>. Wśród środków automatyzujących proces uczenia umieścili również komputery. Znaczącą rolę komputera podkreśla również Bereźnicki, prognozując jego zwiększone użycie w procesie kształcenia jako wielowymiarowego, uniwersalnego środka wspierającego edukację<sup>3</sup>. Jednak pomimo ciągłego wzrostu zainteresowania wykorzystaniem nowych technologii w nauczaniu, we współczesnym procesie kształcenia dominują metody klasyczne. Powinniśmy postawić pytanie, czy nauczanie starymi środkami opartymi głównie na werbalizmie jest odpowiednie w stosunku do dzieci, których egzystencja w dużej mierze toczy się w przestrzeniach polisensorycznych takich jak wirtualna rzeczywistość?

### **Szkoła w obliczu zmian technologicznych**

Jako narzędzie dydaktyczne coraz powszechniej stosowane są prezentacje multimedialne, jednak zdaje się to być niewystarczające. Często sposób wykorzystania komputera w szkole pokazuje, jak bardzo edukacja jest oderwana od rzeczywistości, w której toczy się nasze życie<sup>4</sup>. Współczesny uczeń, jak to określił Prensky, to „cyfrowy tubylec”, który w świecie multimediiów czuje się bardzo swobodnie. Jego świat to przede wszystkim media z komputerem, telefonem komórkowym, czy tabletem w roli głównej, które współtworzą środowisko medialne będące często środowiskiem edukacyjnym<sup>5</sup>. Współczesny młody uczestnik procesu edukacyjnego jest świetnie obeznany z wirtualną rzeczywistością i aplikacjami, które ją kreują. Powinniśmy zadać pytanie, czy najczęściej stosowane środki dydaktyczne oparte głównie na werbalizmie, mogą trafić do uczniów, którzy w świecie massmediów w ciągu jednej minuty są bombardowani wielką liczbą informacji oraz czym może zainteresować tradycyjna szkoła nowoczesnego odbiorcę edukacyjnego? Współczesny uczeń wymaga nie tylko nowoczesnego programu nauczania, ale przede wszystkim metod dostosowanych do zmieniającej się rzeczywistości, w jakiej żyje. Dydaktyka nie powinna zapominać o swoich korzeniach, ale powinna także być otwarta na nowe technologie, które współcześnie stanowią „naturalne środowisko” informacji dzieci i młodzieży.

<sup>1</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 392.

<sup>2</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 180.

<sup>3</sup> F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2011, s. 368.

<sup>4</sup> M. Sobociński, *Chciałbym i się boję... Polska edukacja w obliczu nowych technologii*, „Edukacja i Dialog”, 2012, nr 07/08, s. 14.

<sup>5</sup> J. Morbitzer, *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek-Media-Edukacja*, Kraków 2012, s. 296.

Dziś obecność uczniów w interaktywnych muzeach, laboratoriach i centrach naukowo-technologicznych mało kogo dziwi. Często uważają oni szkołę za najbardziej oderwane od rzeczywistości miejsce, do którego wchodząc zwalniają tempo swojego życia<sup>6</sup>. To niedostosowanie zauważają również sami nauczyciele, choć przecież nie można powiedzieć, że obecny proces edukacyjny stanął zupełnie w miejscu. Powoli, ale systematycznie są stosowane środki, aby szkoła nabrała nowego, współczesnego wymiaru. W celu stworzenia bardziej atrakcyjnego przekazu w placówkach edukacyjnych są wprowadzane nowoczesne techniki i środki nauczania: tablice interaktywne, multimedialne programy edukacyjne, elektroniczne pomoce naukowe itp. Szkoła powinna być zabawą w odkrywanie świata, a uczenie się pasją zarówno dla uczniów jak i nauczyciela<sup>7</sup>. Dzięki zastosowaniu nowoczesnych technologii można to osiągnąć. Nie wszystko, co zostanie przedstawione z pomocą komputera, jest atrakcyjne dla współczesnego ucznia – odbiorcy przekazu edukacyjnego. Warto pamiętać, że to, iż materiał zostanie zapisany w formie cyfrowej nie oznacza, że stanie się on dla niego interesujący. Komputer wykorzystując wirtualną rzeczywistość kreuje cyfrowe światy, których możliwości są niemal nieograniczone. Nie sprawi on jednak, że treści, które tam umieścimy, nabiorą od razu potencjału edukacyjnego. Potrzeba odpowiednio przygotowanego materiału, który pozwoli pokazać to co jest najważniejsze w najbardziej przystępnej i atrakcyjnej formie.

### **Zastosowanie e-podręcznika w dydaktyce**

Coraz częściej można spotkać w szkołach e-podręczniki jako elementy nowatorskiego prezentowania wiedzy najbardziej zbliżonego do oczekiwań współczesnych młodych ludzi. W ich tworzenie i propagowanie włączyło się Ministerstwo Edukacji Narodowej, które na swoich stronach wyjaśnia założenia programu „Cyfrowa szkoła”, w ramach którego mają być wprowadzone. Jego głównym celem jest stworzenie środowiska edukacyjnego, które będzie najbardziej atrakcyjne dla ucznia, a jednocześnie najskuteczniejsze<sup>8</sup>. Próbując zdefiniować e-podręcznik warto nawiązać do definicji podręcznika multimedialnego podanej przez Walata, który charakteryzuje go jako element opisany wielojęzycznie, więc niezbędny do jego odczytania jest polisensoryczny odbiór<sup>9</sup>. E-podręcznik na zewnątrz stanowi zintegrowany zbiór różnego rodzaju opracowań metodycznych, uwzględniających przede wszystkim środki audio-wizualne, wewnątrz natomiast ma jednolitą strukturę, w której wyróżnione elementy tworzą układ o charakterze hipertekstowym.

<sup>6</sup> W. Kołodziejczyk, *Projekt e-Akademia Przyszłości odpowiedzi na wyzwania dzisiejszej edukacji*, „Edukacja i Dialog”, 2012, nr 09/10, s. 48.

<sup>7</sup> A. Baj, *A czy ty lubisz się uczyć?*, [online], [dostęp 03.06.2014], Dostępny w Internecie: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/637-a-czy-ty-lubisz-sie-uczyc>.

<sup>8</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, [online], [dostęp 03.06.2014], Dostępny w Internecie: <http://www.cyfrowaszkoła.men.gov.pl/index.php/e-podreczniki/227-e-podrecznik-dlaczego-ma-sie-nie-udac>.

<sup>9</sup> W. Walat, *Podręcznik multimedialny. Teoria – metodologia – przykłady*, Rzeszów 2004, s. 92.

Cechy, które ma e-podręcznik, są wynikiem połączenia prostoty obsługi z nowoczesną formą. Ma on stanowić środek dydaktyczny, który będzie odpowiadał potrzebom współczesnej edukacji. Jak zaznacza Sysło i Kwiatkowska, do korzyści dla edukacji, jakie wynikają z wykorzystania e-podręcznika, można zaliczyć:

- usprawnienie i ułatwienie nauczania nowych technologii;
- praktyczne wykorzystanie podręcznika i aplikacji tworzących go (opartych na hiperodnośnikach) zwłaszcza w odniesieniu do przedmiotów związanych z nowymi technologiami;
- podręcznik kształtuje umiejętność wykorzystania nowych technologii w trakcie zajęć, ale również w czasie pozalekcyjnym;
- czynności zadaniowe, które są związane np. z nowymi technologiami, zostają przeniesione do środowiska, w którym mogą być bezpośrednio wykonane w formie praktycznej;
- e-podręcznik tworzy platformę systemową, na której mogą bazować programy nauczania z różnych przedmiotów;
- daje możliwość dużej indywidualizacji nauczania opartej nie tylko na zróżnicowanym przygotowaniu i doświadczeniu, ale także na różnych potrzebach ucznia;
- nauczyciel ma wpływ na proces kształtowania podręcznika<sup>10</sup>.

Wśród innych ważnych cech nowych pomocy Sysło wymienia możliwość tworzenia e-podręczników, w których dany program nauczania może być realizowany na wiele elastycznych sposobów. Można też w nich robić notatki, zaznaczać i wyróżniać istotne informacje, co przypomina pracę z tradycyjnym zeszytem ćwiczeń. Bardzo ważna wydaje się również ich mobilność, która nie ogranicza się jedynie do komputera (PC), ale pozwala na kontakt w dowolnym miejscu za pomocą tabletów, e-czytników, czy smartfonów<sup>11</sup>.

Z powyższych cech i zalet e-podręczników będą zapewne korzystać nie tylko uczniowie. Ostatnio coraz popularniejsze na rynku są urządzenia elektroniczne, z pomocą których świat książek powoli pokazuje nowe oblicze tekstu służącego nie tylko do czytania, ale również odtwarzania. Klasyczna książka w swojej tradycyjnej formie zmienia się w książkę elektroniczną w postaci gry komputerowej, hologramu 3-D lub interaktywnego wideo<sup>12</sup>. Tendencja ta jest coraz bardziej zauważalna i z pewnością będzie ona nabierała dynamiki w ciągu najbliższych lat. Może ona również ukazywać ogólną tendencję obejmującą również podręczniki szkolne.

<sup>10</sup> A.B. Kwiatkowska, M. M. Sysło, *E-podręcznik do nauczania nowoczesnych technologii*, [w:] *Informatyka w szkole XX*, Wrocław 2004, s. 223.

<sup>11</sup> M. M. Sysło, *Darmowy e-podręcznik*, [online], [dostęp: 03.06.2014], Dostępny w Internecie: <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/innowacje-w-edukacji/1241-darmowy-e-podrecznik>.

<sup>12</sup> M. Kowalczuk, *Dokąd zmierzasz książko?*, [online], [dostęp: 03.06.2014], Dostępny w Internecie: <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/innowacje-w-edukacji/2074-dokad-zmierzasz-ksiazko>.



E-podręczniki powoli wkraczają w obszar edukacji przedstawiając zupełnie nowy wymiar wielosensorycznej interakcji pobudzającej słuch, wzrok i czynności manualne. Co ważne, ta interakcja odbywa się w środowisku dla dzieci znanym i mającym olbrzymi potencjał. Jednak mało kto zauważa, że potencjał cyfrowego podręcznika opiera się na założeniach, które dla wirtualnych uczestników rozgrywki komputerowej są znane od dawna. Środowisko łączące dźwięk, ruchomy obraz i dające możliwość poruszania się w nim jest niemal codziennością milionów graczy zanurzonych w wirtualnych przygodach. Wprowadzane edukacyjne cyfrowe innowacyjności opierają się na dobrze im już znanych założeniach. Współczesne gry są to często zaawansowane „światy”, w których bez wykazania się wiedzą i umiejętnością logicznego myślenia nikt nie odniesie sukcesu. I nie chodzi tu tylko o wiedzę niezbędną do zapamiętania poszczególnych detali z gry. Bywa potrzebna wiedza wręcz ekspercka, której gra wymaga, ale również sama oferuje możliwości jej zdobycia. Sama rozgrywka natomiast weryfikuje, czy została ona dobrze przyswojona.

### **World of Tanks – nauka i zabawa**

Zdarza się, iż gracze szukają prostej i nieskomplikowanej rozrywki, ale patrząc na rankingi gier zauważamy, że najpopularniejsze są przede wszystkim te trudne, wymagające wykazania się licznymi umiejętnościami, w tym znakomitą wiedzą. Nie inaczej jest z rozgrywką sieciową, która wymaga jeszcze większych umiejętności i wiedzy – zwłaszcza, że w niej rywalizujemy lub współpracujemy z prawdziwymi osobami, które szybko weryfikują braki lub niedostatki. Nawet w najpopularniejszych grach sieciowych MMO np. *World of Tanks*<sup>13</sup>, jeżeli spojrzymy na nie w odpowiedni sposób, dostrzeżemy nie tylko zabawę, ale być może interesujący obszar edukacyjny. Zwłaszcza jeżeli porównamy tę grę do e-podręcznika – otrzymamy e-encyklopedię czołgów, z której korzysta nawet 600 000 graczy w jednym momencie<sup>14</sup>.

Gra *World of Tanks* jest sieciową grą MMO, której tematyka związana jest z walkami militarnymi. Przedstawia ona symulację walk prawdziwych jednostek pancernych historycznych i współczesnych<sup>15</sup>.

Cieszy się ona niesłabnącą popularnością od samego początku i bije własne rekordy popularności. Ostatnio producent poinformował o ponad 78 milionach założonych kont w grze<sup>16</sup> co jest wynikiem godnym uznania nawet w obliczu tak popularnych MMO jak np. *World of Warcraft*.

<sup>13</sup> M. Basta, *World of Tanks. Dlaczego „czołgi” są tak popularne?*, [online], [dostęp: 03.06.2014], Dostępny w Internecie: <http://www.eurogamer.pl/articles/2012-12-13-world-of-tanks-dlaczego-czogi-sa-tak-popularne-raport>.

<sup>14</sup> Miasto Gier, *Wargaming podsumowuje rok 2012*, [online], [dostęp: 03.06.2014], Dostępny w Internecie: <http://www.miastogier.pl/wiadomosc,21792.html>.

<sup>15</sup> World of Tanks, [online], [dostęp: 03.06.2014], Dostępny w Internecie: <http://worldoftanks.eu/>.

<sup>16</sup> Gry Online, [online], [dostęp: 03.06.2014], Dostępny w Internecie: <http://www.gry-online.pl/S013.asp?ID=82611>.

Gra ta może z jednej strony być odbierana jako prosty symulator czołgu, z drugiej jednak można dostrzec jej głębszy sens – zwłaszcza jeżeli powiążemy samą rozgrywkę z rozbudowaną i bogatą stroną internetową, która stanowi źródło wielu informacji. Dłuższe obcowanie ze światem gry pozwala zrozumieć, że nie jest to jedynie prosta zabawa. Gra jest dopracowana i bogata w szczegóły, co przekłada się na wciągający klimat, czyli sumę wielu elementów składowych m.in. oprawy wizualnej, dźwięku, fabuły i mechaniki rozgrywki, które sprawiają, że gracz doświadcza silnego zanurzenia się w wirtualnym świecie. Jednak, aby sprawiała ona prawdziwą przyjemność, trzeba wykazać się umiejętnością stosowania specjalistycznej wiedzy oraz logicznego myślenia. Szybko się okazuje, że wiedza ogólna, nawet wspomagana dużym doświadczeniem zdobytym w innych wirtualnych światach, tutaj nie wystarcza. Niezbędne jest jej uzupełnienie poprzez odwołanie się do informacji zawartych w samej grze jak również na stronie internetowej. Aby skutecznie grać, trzeba nabyć wiedzę dotyczącą strategii, taktyki, czy też specyfiki poszczególnych jednostek. I bardzo szybko potencjalny gracz zanim zacznie się bawić, musi się najpierw nauczyć. Strona internetowa i okienka z gry zamieniają się w e-encyklopedię czołgów – swoisty e-podręcznik, a sama gra jest tylko miejscem, w którym poszerzoną wiedzę staramy się wykorzystać w sposób praktyczny – chociaż ma to miejsce tylko w przestrzeni wirtualnej.

Po uruchomieniu strony internetowej<sup>17</sup> i po krótkim zapoznaniu się z nią okazuje się, że znaczna jej część jest ukierunkowana na przekazywanie bardzo przydatnych informacji. Każdy gracz, który rozpoczyna przygodę w świecie militarnych potyczek powinien rozpocząć ją od poradnika. W części *Dla początkujących* oprócz ogólnych informacji dotyczących poruszania się po świecie gry znajduje się zakładka *Czołg i strategię* – gdzie w prosty, ale sugestywny sposób opisano poszczególne kategorie maszyn. Już w tym momencie możemy stwierdzić, że gra nie należy do najłatwiejszych. Na starcie widać, że strategia, taktyka, a przede wszystkim wiedza będą w niej grały główną rolę. Dla osób zaczynających przygodę został stworzony również *Wideo poradnik po grze*, w którym podstawowe założenia rozgrywki i strategię zostały przedstawione w postaci ciekawych i dynamicznych filmów instruktażowych.

Kolejnym elementem, który jest opisany na stronie WWW, a zdecydowanie mającym wpływ na rozgrywkę, są *Osiągnięcia*. Rozgrzywka sama w sobie jest ekscytująca, ale jeżeli wykażemy się wyjątkową determinacją lub umiejętnościami przewyższającymi członków grupy, możemy otrzymać odznaczenia specjalne. Część odznaczeń nosi imiona prawdziwych uczestników II wojny światowej, którzy odznaczyli się męstwem w starciach z wrogiem. I tak, otrzymując np. Medal Orlika, dowiadujemy się, że został on nazwany na cześć Romana Edmunda Orlika – sierżanta Wojska Polskiego i bohatera

<sup>17</sup> World of Tanks, [online], [dostęp: 03.06.2014], Dostępny w Internecie: <http://worldoftanks.eu/game/>.

walk pancernych, który we wrześniu 1939 roku zniszczył 13 niemieckich czołgów, dowodząc jedynie tankietką TKS. Kolejne dwa rozbudowane moduły to tak naprawdę encyklopedia czołgów przeniesiona do interaktywnego obszaru gry. *Czołgopedia* oraz Wiki to dwa działy, w których bardzo dokładnie zostały opisane szczegóły militarnego świata. W *Czołgopedii* znajdziemy specyfikację wszystkich maszyn biorących udział w rozgrywce wraz ze szczegółowym opisem modułów, które możemy na nich montować oraz podziałem na kraje ich pochodzenia. Wiki oferuje nam opis jednostek wraz z krótkim rysem historycznym. Wszystkie konstrukcje przedstawiono chronologicznie od pierwszych maszyn aż po te najnowsze. Również tutaj znajduje się szczegółowy opis modułów i wszystkich elementów, które znajdziemy w grze.

Kolejnym elementem, który odnajdujemy na stronie internetowej, są filmy. W zakładce *Media i wideo*<sup>18</sup> znajdują się pliki filmowe dotyczące zmian zachodzących w grze, wywiady z producentami, relacje z targów, filmy instruktażowe, ale nie tylko. Wśród licznych propozycji, które tam umieszczono gracz odnajdzie materiały filmowe dotyczące np. historii powstawania czołgów brytyjskich czy wyjaśniające mechanikę penetracji pancerza. Są one zrealizowane na wysokim poziomie i chociaż dotyczą gry komputerowej, to nie odbiegają jakością i rzetelnością przedstawianych treści od profesjonalnych materiałów dokumentalnych. Czasami nawet można stwierdzić, że są one bogatsze, a dzięki ciekawej animacji i dynamizmowi bardziej przemawiają do odbiorcy. Doceniają je uczestnicy rozgrywki i w ankiecie umieszczonej na stronie, na pytanie Jakiego typu filmy uważacie za najciekawsze?<sup>19</sup> 25.3 procent biorących udział w ankiecie odpowiedziało, że historyczne, a aż 42,7 proc. stwierdziło, że omawiające mechanikę gry. W dalszej części znalazły się *Powtórki bitew* (7 proc.), *Reportaże z wydarzeń* (1 proc.), *Zwiastuny* (20.1 proc.), *Filmy o Wargaming i powstawaniu gier* (3.9 proc.). Wyraźnie widać, że większość ankietowanych, bo aż 68 proc. za swoje ulubione wybrała filmy o charakterze czysto dydaktycznym. Pozostałe dotyczące głównie zagadnień rozrywkowych stanowiły zdecydowanie mniejszy odsetek (dane z dnia 20.11.2012).

Aby zapoznać się z większością wyżej wymienionych informacji gracz nie musi koniecznie odwoływać się do strony WWW, ponieważ część z nich np. specyfikację pojazdów lub podzespołów może znaleźć w samej grze.

Kolejnym obszarem godnym uwagi są działania graczy inspirowane grą. Strony fanowskie i fora poświęcone grze są liczne. Fani militarnego MMO dzielą się tam swoją wiedzą związaną nie tylko z samą rozgrywką, ale także dotyczącą historii i obsługi komputera. Często prezentują swoje osiągnięcia takie jak np. nowe mody do gry. Innym obszarem wzmożonej działalności wir-

<sup>18</sup> World of Tanks, [online], [dostęp: 03.06.2014], Dostępny w Internecie: <http://worldoftanks.eu/media/>.

<sup>19</sup> World of Tanks, [online], [dostęp: 03.06.2014], Dostępny w Internecie: [http://worldoftanks.eu/polls/#wot&pl\\_offset=5](http://worldoftanks.eu/polls/#wot&pl_offset=5).

tualnych czołgistów jest serwis *YouTube*, na którym umieszczają oni filmiki pokazowe i instruktażowe. Prezentują w nich swoje dokonania i osiągnięcia lub przedstawiają tajniki rozgrywki w postaci, krótkich filmów objaśniających zasady gry. Jest to zachowanie typowe dla graczy, którzy wewnątrz swojej społeczności starają się udzielać wsparcia i pomocy. Warto zauważyć, że mamy tutaj ciekawy przykład odwrócenia ról. W większości graczami są uczniowie szkół różnych poziomów, ale w środowisku interaktywnym to oni zazwyczaj przejmują rolę nauczycieli mniej doświadczonych. Aby właściwie pełnić rolę nauczających, muszą mieć znaczną wiedzę i umiejętności.

Ważne, że wszystkie powyższe umiejętności i wiedza zostają zdobyte w konkretnym celu, a gra dokładnie i skutecznie weryfikuje ich poziom.

Wydaje się, że walory dydaktyczne gry *World of Tanks* są znaczne. Wirtualne środowisko służące głównie rozgrywce zamienia się w obszar edukacyjnej eksploracji, który stanowi świetne podłoże do nauki. A to dopiero początek, w niedalekiej przyszłości ma się pojawić *World of Battleship* i *World of Warplanes*, a więc nowy rozdział wirtualnej encyklopedii, tym razem o statkach i samolotach. Być może nie są to gry, które z powodzeniem da się wykorzystać na wielu zajęciach edukacyjnych w szkole. Niemniej jednak ich popularność i to, że zwracają uwagę na konieczność pogłębiania wiedzy, z pewnością można wykorzystać w budowie innych pomocy dydaktycznych. Dowodzą, iż młodzież nie stroni od gier trudnych, które wymagają od nich zapamiętywania nowych informacji. Popularność gry potwierdza to, że polubili oni ten specyficzny rodzaj „interaktywnej encyklopedii”. Może jest to szansa na wykorzystanie tego gatunku gier w nauczaniu – przy zastąpieniu tematu czołgów innymi zagadnieniami dydaktycznymi.

### **Bibliografia**

- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
- Kołodziejczyk W., *Projekt e-Akademia Przyszłości odpowiedzi na wyzwania dzisiejszej edukacji*, „Edukacja i Dialog”, 2012, nr 09/10.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Graf Punkt, Warszawa 2000.
- Kwiatkowska A.B., Sysło M.M., *E-podręcznik do nauczania nowoczesnych technologii*, [w:] *Informatyka w szkole XX*, Wrocław 2004.
- Morbitzer J., Musiał E., *Człowiek-Media-Edukacja*, Wydawca Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Kraków 2012.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2001.
- Sobociński M., *Chciałbym i się boję... Polska edukacja w obliczu nowych technologii*, „Edukacja i Dialog”, 2012, nr 07/08.
- Walat W., *Podręcznik multimedialny. Teoria – metodologia – przykłady*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.

**Netografia**

- Baj A., *A czy ty lubisz się uczyć?*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/637-a-czy-ty-lubisz-sie-uczyc>, [dostęp: 03.06.2014].
- Basta M., *World of Tanks. Dlaczego „czołgi” są tak popularne?*, <http://www.eurogamer.pl/articles/2012-12-13-world-of-tanks-dlaczego-czogi-sa-tak-popularne-raport>, [dostęp: 03.06.2014].
- Kowalczyk M., *Dokąd zmierzasz książko?*, <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/innowacje-w-edukacji/2074-dokad-zmierzasz-ksiazko>, [dostęp: 03.06.2014].
- Sysło M.M., *Darmowy e-podręcznik*, <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/innowacje-w-edukacji/1241-darmowy-e-podrecznik>, [dostęp: 03.06.2014].
- Gry Online, <http://www.gry-online.pl/S013.asp?ID=82611>, [dostęp 03.06.2014].
- Miasto Gier, *Wargaming podsumowuje rok 2012*, <http://www.miastogier.pl/wiadomosc,21792.html>, [dostęp: 03.06.2014].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, <http://www.cyfrowaszkola.men.gov.pl/index.php/e-podreczniki/227-e-podrecznik-dlaczego-ma-sie-nie-udac>, [dostęp: 03.06.2014].
- World of Tanks, <http://worldoftanks.eu/>, [dostęp: 03.06.2014].



Adam BERNERT

Wojewódzkie Pogotowie Ratunkowe w Katowicach,  
Wyższa Szkoła Planowania Strategicznego w Dąbrowie Górniczej

---

## Specyfika i uwarunkowanie edukacji skazanych (na przykładzie Zakładu Karnego w Jastrzębiu-Zdroju)

### **Słowa kluczowe**

więzieni, czynniki psychospołeczne, edukacja

### **Streszczenie**

*Specyfika i uwarunkowanie edukacji skazanych (na przykładzie Zakładu Karnego w Jastrzębiu-Zdroju)*

Instytucje penitencjarne to miejsca bardzo podatne na powstawianie i utrzymywanie się niekorzystnych zjawisk społecznych. Pobyt przymusowy w zakładzie zamkniętym oraz konieczność poddania się regulaminowi więziennemu, zwyczajom i przepisom, powodują u skazanego częste frustracje i różnego rodzaju niedomagania związane z zaburzeniami zdrowotnymi. Nieradzenie sobie z frustracją, czasami przemocą innych skazanych, brakiem akceptacji współosadzonych prowadzi do autodestruktywnych zachowań, w postaci samookaleczenia się. Brak zajęcia w wypełnieniu pustki dnia codziennego niekiedy negatywnie odbija się na dalszym odbywaniu kary więziennej. Jednym z zasadniczych czynników poprawiającym lepsze samopoczucie i wypełnienie pustki jest szkoła. Kontynuacja lub podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych, daje w przyszłości – po opuszczeniu zakładu karnego, lepszy „start” w życiu, oraz możliwość usamodzielnienia się.

### **Key words**

prison, psychosocial factors, education

### **Summary**

*Specificity and conditions of education of the convicted (based on the example of the penitentiary in Jastrzębie-Zdrój)*

Penitentiary institutions are the places very susceptible to the formation and keeping of negative social phenomena. The compulsive stay at the penal institution, and the necessity of obeying the prison rules, customs and regulations cause that the convicted often feel frustrations and all sorts of ailments connected with health disorders. Disability to cope with frustration, sometimes with violence of other prisoners, lack of acceptance of prison fellows leads to self-destructive behavior, in the form of self-injury. A lack of activities to fill the emptiness of everyday life sometimes has negative impact on the further execution of the prison penalty. One of the key factors for improving mood for better and filling the emptiness is the school. Continuation or development of own professional qualifications, results in the future – after leaving penal institution, in having better “start” in life, and the possibility of becoming independent.

## Wstęp

Badania dotyczące edukacji i wykształcenia skazanych, prowadzone były anonimowo, na terenie Zakładu Karnego w Jastrzębiu-Zdroju w marcu 2014 roku. Łącznie przebadano 60 mężczyzn w wieku od 21-70 lat. W celu zgromadzenia danych personalnych respondentów posłużono się ankietą opracowaną na potrzeby badania.

Wraz z postępowaniem i rozwojem cywilizacji dochodzono do wniosku, iż skazanych można nauczać wdrażać różne formy terapii, a nawet podejmować leczenie w specjalistycznych ośrodkach czy szpitalach więziennych. Jedną z form resocjalizacji jest nauka skazanych, na różnych szczeblach. Przed pierwszą wojną światową szkoły więzienne istniały jedynie na terenach zaboru austriackiego i pruskiego<sup>1</sup>. W czasach zamierchłych, dekret z 1919 roku, zobowiązywał do nauki wszystkich skazanych: analfabetów i nieletnich, w zakresie jaki obowiązywał w szkołach ludowych<sup>2</sup>.

W myśl art. 5 Konwencji o Ochronie Praw Człowieka każdy posiada prawo do wolności. Jednak w pewnych sytuacjach jest ono ograniczone. Gdy osoby przebywają w więzieniu, to mimo wszystko zakres ich wolności jest niepełny. Jednakże gdy poszczególne prawa nie zostaną im odebrane w wyroku skazującym, to je zachowują i mogą z nich korzystać. I tak też dzieje się w praktyce, chociaż niestety odstępstwa też się zdarzają. Art. 70 ust. 1 Konstytucji statuuje prawo do nauki, stanowiąc, że każdy ma do niej prawo. Dla niektórych ludzi jest to przepustka do zmiany swojego życia. Osoby odbywające karę pozbawienia wolności dostrzegają, iż ukończenie szkoły może być w przyszłości użyteczne, a tym samym wypełnia pustkę dnia codziennego. W myśl art. 67 §1 Kodeksu Karnego Wykonawczego, głównym celem wykonania kary pozbawienia wolności, jest: „wzbudzenie w skazanym woli współpracowania w kształtowaniu jego społecznie pożądaných postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego i tym samym powstrzymania się od powrotu do przestępstwa”<sup>3</sup>. Dla osiągnięcia określonego celu prowadzi się zindywidualizowane oddziaływania na skazanych w ramach określonych w ustawie systemów wykonania kary, w różnych rodzajach i typach zakładów karnych. W oddziaływaniu na skazanych, przy poszanowaniu ich praw i wymaganiu wypełniania przez nich określonych obowiązków, uwzględnia się przede wszystkim pracę, zwłaszcza sprzyjającą zdobywaniu odpowiednich kwalifikacji zawodowych, nauczanie, zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe, podtrzymywanie kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym oraz określone środki terapeutyczne<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> J. Zakrzewski, *Pierwsze pięćdziesiąt lat więziennictwa polskiego*, [w:] *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918-1929*, (red.) Bugajski Z., Warszawa, s. 53.

<sup>2</sup> Dz Praw Państwa Polskiego z 1919r, Nr 15, poz. 202.

<sup>3</sup> C.H. Beck, *Kodeks Karny Wykonawczy*, Warszawa 2013, s. 233.

<sup>4</sup> C.H. Beck, *Kodeks Karny Wykonawczy*, art. 76§1 pkt 5, Warszawa 2013, s. 234.



## Rozwinięcie

W kodeksie karnym wykonawczym rozdział X oddział 6 odnosi się do nauki/nauczania. Nie można zapomnieć o aktach prawa międzynarodowego, wydawanych w ramach organizacji międzynarodowych, których Polska jest członkiem i które musi przestrzegać. Szczególnie ważne są Europejskie Reguły Więzienne, uchwalone w ramach Rady Europy<sup>5</sup>. W zakładach karnych i aresztach śledczych, prowadzi się nauczanie skazanych i tymczasowo aresztowanych, w celu zapewnienia im możliwości uzyskania wykształcenia podstawowego i gimnazjalnego, a także możliwości zdobycia wiedzy ogólnej i kwalifikacji zawodowych w szkołach ponadgimnazjalnych, albo uzyskania umiejętności i kwalifikacji w formach pozaszkolnych. Realizacja programu nauczania zależy od typu więzienia. W zakładzie typu półotwartego i otwartego skazanym można zezwolić na uczestniczenie w nauczaniu lub szkoleniu poza terenem zakładu<sup>6</sup>. Skazany na karę dożywotniego pozbawienia wolności może pobierać naukę poza zakładem karnym, jednak nie może uzyskać zgody dyrektora na udział w konsultacjach i zdawanie egzaminów poza nim. Osoby skazane na taką karę umieszcza się w zakładach zamkniętych, a osadzonym nie przewiduje się możliwości uczenia się poza zakładem. Zbigniew Hołyst i Kazimierz Postulski, podkreślają, że skazanym na karę dożywotniego pozbawienia wolności nie: „można zezwolić na uczenie się w szkołach, ani na udział w konsultacjach i zdawanie egzaminów poza obrębem zakładu karnego, nawet gdy odbywają karę w zakładzie karnym typu półotwartego czy otwartego”<sup>7</sup>. Nauczanie skazanych odbywa się w specjalnie tworzonych szkołach, które są odpowiednio wyposażone. Szkoły te działają przy zakładach karnych i aresztach śledczych. Są to szkoły publiczne, które działają zgodnie z ustawą o systemie oświaty i realizują te same podstawy programowe co wszyscy uczniowie poza murami więzienia<sup>8</sup>. W przywięziennej szkole dyrektor szkoły w porozumieniu z dyrektorem zakładu karnego sporządza arkusz organizacji, na podstawie którego dokonywane są zapisy i rekrutacja skazanych. Generalny Dyrektor Służby Więziennej zatwierdza arkusz organizacji szkoły na każdy semestr danego roku szkolnego. Kontynuacja przerwanej nauki, lub zdobycie zawodu w szkołach zawodowych, na pewno umożliwi i przygotowuje skazanego do życia na wolności. Wiąże się z tym też większa szansa zdobycia zatrudnienia.

Nabór i organizacja nauczania w szkołach przy aresztach śledczych i zakładach karnych odbywa się zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Sprawiedliwości

<sup>5</sup> *Europejskie Reguły Więziennych to zalecenie Rec* (2006) 2 Komitetu Ministrów przyjęte na 952 posiedzeniu delegatów w dniu 11 stycznia 2006 r.

<sup>6</sup> C.H. Beck, *Kodeks Karny Wykonawczy*, art. 76§1 pkt 5, Warszawa 2013.

<sup>7</sup> Z. Hołyst, Postulski K., *Komentarz do ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy*, Komentarz, LEX / Arche, 2008, stan prawny: 2008.02.01.

<sup>8</sup> W ustawie z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 56, poz. 458, z późn. zm.) po art. 13c dodano art. 13d i art. 13e.

ści<sup>9</sup>, oraz zgodnie z Instrukcją nr 2 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej w sprawie szczegółowego trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych z dnia 13 sierpnia 2013 roku<sup>10</sup>. Komisja penitencjarna, która kwalifikuje osadzonego do nauczania w określonym rodzaju szkoły kieruje się między innymi następującymi przesłankami:

- dotychczasowa udokumentowana podbudowa programowa szkoły;
- predyspozycje do nauki skazanego w odpowiednim typie szkoły;
- stan zdrowia skazanego (zgodę wydaje lekarz zatrudniony w danej jednostce zakładu karnego);
- termin warunkowego przedterminowego zwolnienia lub końca kary;
- dotychczasowy staż pracy w wybranym zawodzie;
- zalecenia wynikające z przeprowadzonych badań psychologicznych (jeżeli takie zostały przeprowadzone)<sup>11</sup>.

Skazany kwalifikowany jest do podjęcia nauki, jeżeli pozostały czas odbycia kary nie jest krótszy niż okres trwania nauki w szkole. Do wszystkich typów szkół można kwalifikować osadzonych warunkowo, jeżeli do terminu zwolnienia z zakładu karnego w związku z przedterminowym warunkowym zwolnieniem lub końcem kary pozostało im nie mniej niż 6 miesięcy, a wymagają oni ukończenia przerwanej nauki lub mają odpowiednią motywację do nauki i możliwość jej kontynuowania po opuszczeniu Zakładu Karnego.

§ 2 art. 130 k. k. w. zobowiązuje do prowadzenia nauczania stosownie do możliwości i uzdolnień młodocianych skazanych. Osoby, które nie ukończyły 21 lat, oraz nie mające wyuczonego zawodu lub po odbyciu kary nie będą mogli go wykonywać. Osoby takie mają pierwszeństwo w uzyskaniu możliwości podjęcia nauki. Również osoby nie umiejące czytać i pisać oraz liczyć, w pierwszej kolejności będą przyjmowane – po wyrażeniu zgody i pozytywnej opinii kierownictwa zakładu karnego, do podjęcia nauki szkolnej. Co do zakresu działań komisji penitencjarnej, zgodnie z przepisem art. 76 § 1 pkt 5 K. K. W. do niej należy kwalifikowanie skazanych do nauczania w szkołach i na kursach. Zaś nadzorowanie działających w ramach zakładu karnego szkół należy do zakresu działania dyrektora tego zakładu. Nauka stanowi ważny element resocjalizacyjny skazanych. Europejskie Reguły Więzienne traktują naukę i pracę jako równoważne. Art. 133 K. K. W. przyznaje skazanym wywiązującym się z obowiązków szkolnych po roku nauki uprawnienie do ubiegania się o 14-dniowy urlopu; (jeżeli nie ma

<sup>9</sup> Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości ( Dz. U. z 2004 r Nr 37 poz. 337 z późn.zm).

<sup>10</sup> Instrukcja nr 2 /2013 dyrektora generalnego Służby Więziennej z dnia 13 sierpnia 2013 roku w sprawie szczegółowego trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych , wydane przez Centralny Zarząd Służby Więziennej.

<sup>11</sup> Nabór i organizacja nauczania w szkołach przy zakładach karnych oraz aresztach śledczych odbywa się na podstawie Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości (Dz. U. z 2004 r Nr 37 poz. 337 z późn. zm.), w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych.

on prawa do takiego urlopu z tytułu wykonywanej pracy, w ramach którego korzysta on z takich uprawnień i ulg, jakie w okresie urlopu przysługują skazanemu pracującemu). Udzielenie urlopu jest fakultatywne. Europejskie Reguły Więzienne art. 28.7 podają iż: „edukacja więźniów powinna być zintegrowana z systemem nauczania ogólnego”<sup>12</sup>. Nauka w zakładach karnych organizowana jest na takich samych zasadach, jak dla szkół publicznych z uwzględnieniem specyfiki nauczania, które odbywają się w warunkach izolacji.

Szkoły przy zakładach karnych, są tak rozmieszczone w poszczególnych Inspektoratach Służby Więziennej, aby zapewnić kształcenie wszystkim kategoriom osadzonych. Dotyczy to zarówno tych, którzy są objęci nauczaniem obowiązkowym, jak i tych którzy sami chcą podjąć naukę, na wybranym przez siebie kierunku i szkole. W roku szkolnym 2013/2014 według wykazu kształcenia i semestrów nauki w szkołach prowadzonych przy zakładach karnych i aresztach śledczych Centralnego Zarządu Służby Więziennej sieć szkolną obejmują: 2 szkoły podstawowe, 8 gimnazjów, 9 techników uzupełniających dla absolwentów szkół zasadniczych i zasadniczych zawodowych, 20 liceów ogólnokształcących, 1 szkoła policealna. Uruchomiono też 18 kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Duża liczba skazanych zgłasza swój udział w kursach zawodowych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Oferta ta skierowana jest do osób, które nie posiadają żadnych kwalifikacji zawodowych, lub osób które chcą się przekwalifikować. Kursy takie kończą się uzyskaniem odpowiedniego certyfikatu w danym zawodzie, dające możliwości podjęcia pracy po opuszczeniu zakładu lub jeszcze w czasie trwania wyroku (dotyczy zakładów półotwartych).

Edukacja skazanych jest coraz bardziej rozpowszechniona i kładzie nacisk na kształcenie zawodowe skazanych ze szczególnym uwzględnieniem aktualnych potrzeb zawodowych na rynku pracy. Brak pracy po opuszczeniu zakładu karnego często doprowadza do tego, iż powtórnie taka osoba dokonuje recydywy, tj. wraca na drogę przestępstwa. W polskim systemie penitencjarnym nauczanie i praca są jednym z najważniejszych środków oddziaływań na skazanych. Celem podjętych badań niniejszej pracy była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie: czy wiek, pochodzenie oraz długość odbywania kary i warunki osadzenia mają wpływ na podejmowanie lub kontynuację nauki?. Badania przeprowadzone wśród skazanych Zakładu Karnego w Jastrzębiu-Zdroju w lutym 2014 roku. Badaniem autorskim kwestionariuszem ankiety objęto 60 mężczyzn w wieku od 21-70 lat.

### **Wyniki uzyskanych danych empirycznych**

W grupie badanych znaczną liczbę stanowiły osoby w przedziale wiekowym 31-40, (22 osoby). W przedziale wiekowym 21-30 lat było 18 osób. Pięt-

<sup>12</sup> *Europejskie Reguły Więzienne to zalecenie Rec* (2006) 2 Komitetu Ministrów przyjęte na 952 posiedzeniu delegatów w dniu 11 stycznia 2006 r.

naście osób stanowiło przedział wiekowy od 41-50 lat, trzy osoby w przedziale wiekowym od 51-60 lat i dwie osoby w przedziale wiekowym 61- 70 lat.

Tab. 1. Pozimo wykształcenia badanych skazanych

Wykształcenie	Podstawowe	Gimnazjalne	Zasadniczo-zawodowe	Średnie	Wyższe licencyjne	Wyższe magisterskie
Ilość osób skazanych posiadających odpowiednie wykształcenie	5	4	32	15	2	2

Źródło: Badania własne

Wśród badanych wyuczony zawód posiada 51 osób, natomiast 9 osób nie posiada wyuczonego zawodu. Wynika to z faktu iż wyrok został nałożony na nich w czasie trwania nauki w szkole na wolności, lub też nie podjęli nauki.

Tab. 2. Przekrój kwalifikacji zawodowych badanych skazanych

Lp.	Zawód wyuczony	Liczba osób
1.	Nie podaje nazwy zawodu wyuczonego	14
2.	Nie posiada zawodu wyuczonego	9
3.	Górnik	6
4.	Ślusarz	3
5.	Technik elektronik	3
6.	Hydraulik	3
7.	Mechanik	2
8.	Mechanik maszyn i urządzeń górniczych	2
9.	Kelner	1
10.	Kucharz- kelner	1
11.	Stolarz	1
12.	Elektryk	1
13.	Elektromechanik urządzeń i maszyn górniczych	1
14.	Pedagog	1
15.	Fizjoterapeuta	1
16.	Ratownik medyczny	1
17.	Instalator systemów przeciwpożarowych	1
18.	Monter mechanicznych urządzeń energetycznych	1
19.	Operator obrabiarek sterowanych numerycznie	1
20.	Betoniarz- zbrojarz	1
21.	Murarz	1
22.	Cieśla budowlany	1

23.	Instalator	1
24.	Technik energetyk	1
25.	Kierowca/ mechanik	1
26.	Tynkarz posadzkarz	1
	SUMA	60 osób

Źródło: Opracowanie własne.

Jako zawód wyuczony górnik podaje 6 osób. Po trzy osoby są wyuczone w zawodzie: ślusarz, technik elektronik i hydraulik. Natomiast po dwie osoby w zawodzie mechanika i mechanik maszyn i urządzeń górniczych. Czternaście osób posiada zawód wyuczony lecz nie podaje nazwy. Dziewięć osób nie posiadało wyuczonego zawodu. Ankietowani podają, iż w zakładzie karnym mieli możliwość kontynuowania nauki; 17 osób. Tyle samo nie otrzymało zgody na kontynuowanie nauki. 26 osób ankietowanych nie widzi potrzeby kontynuowania nauki, twierdząc iż i tak po skończonej szkole nie można znaleźć pracy. Badani podają również pozytywne opinie o możliwości podjęcia nauki, lub kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Wierzą, że po opuszczeniu zakładu karnego da im to możliwość szybszego zdobycia pracy; 16 osób. 2 osoby liczą, że poprawią się im warunki materialne. Zaś 9 osób podaje, iż podjęcie pracy po wyjściu pozwoli spłacić ewentualne zadłużenie jakie posiadają. Widać wyraźnie, że pozytywne oceny są warunkowane przesłankami raczej bytowymi.

Skazani podejmujący naukę w zakładzie karnym nie mają problemów z przyswajaniem wiedzy; 19 osób. W przypadku trudności w zrozumienia materiału, zwracali się o pomoc do personelu (opiekunowie, wychowawcy); 16 osób. Tylko 4 osoby musiały sobie radzić w trudnościach same, jak twierdzą: „nikt im nie chciał pomóc”. Podjęcie nauki lub udział w kursach udoskonalających skazani oceniali pozytywnie; 5 osób.

Wśród przedmiotów szkolnych; (w szkole podstawowej, średniej, gimnazjum poprzez szkołę zawodową i średnią), najczęściej problemów ankietowani mieli z takimi przedmiotami jak: matematyka; 22 osoby, chemia 20 osób, fizyka 16 osób, religia i plastyka 12 osób. Również języki obce i język polski stanowiły problem i wyzwanie dla badanych. Ankietowani podawali też przedmioty które lubili i wśród nich znalazły się: historia 28 osób, prace techniczne 24 osoby, geografia 23 osoby. Również kilku ankietowanych nie zaznaczyło żadnej odpowiedzi, mimo, iż wszystkie przedmioty były wyszczególnione.

Ankietowani pochodzą z miast i wsi Polski, co przedstawia poniższa tabela. 8 osób ankietowanych pochodzi ze wsi. Miasto do 10 tys. mieszkańców zamieszkuje 4 badanych, natomiast 13 osób podaje iż zamieszkuje miasto od 10 tys.- 50 tys. mieszkańców. Miasto od 50 tys.-100 tys. mieszkańców zamieszkuje 14 osób badanych natomiast miasto od 100 tys.-500 tys. mieszkańców zamieszkuje 16 skazanych. Tylko pięciu skazanych mieszka w mieście liczącym powyżej 500 tys. mieszkańców.

Tab. 3. Miejsce zamieszkania skazanych przed osadzeniem.

Miejsce zamieszkania	Ilość osób
Wieś	8
Miasto do 10 tys. mieszkańców	4
Miasto od 10 tys.-50 tyś. mieszkańców	13
Miasto od 50 tys.-100 tyś. mieszkańców	14
Miasto od 100 tys.-500 tyś. mieszkańców	16
Miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	5
Suma	60

Źródło: Opracowanie własne.

Każde społeczeństwo wytwarza na swój użytek prawa, które określają jak dane społeczeństwo ma się zachowywać i normują pewne określone warunki postępowania. Złamanie pewnych ustaleń w grupie społecznej rodzi zjawisko przestępczości<sup>13</sup>.

Izolacja więzienna jest ujmowana jako odłączenie od społeczeństwa za popełnione przestępstwa<sup>14</sup>. Często decyzja ta jest podejmowana przez inne osoby, czyli ma charakter przymusu zewnętrznego. Skazany który wchodzi w środowisko więzienne, jest osobą ukształtowaną, posiadającą określone cechy osobowościowe, pewne doświadczenia życiowe. Dla tego to wszystko może utrudniać więzienną adaptację. Skazani posiadają najczęściej wykształcenie zasadniczo- zawodowe, co dawało im możliwość pracy i taką wykonywali do momentu wydania wyroku. Wśród grupy badanych znajdują się też osoby z wykształceniem średnim-technicznym. Nieznaczna grupa ankietowanych posiada wykształcenie podstawowe i gimnazjalne, jak i wykształcenie wyższe zawodowe. Wśród osób skazanych najwięcej wykonuje zawód górnika i ślusarza.

Ankietowani legitymują się uprawnieniami: hydraulika lub mechanika. Również w całej grupie osób badanych, są skazani posiadający wykształcenie wyższe magisterskie i licencjackie w zawodach medycznych i pedagogicznych. Grupa czternastu osób nie podaje nazwy zawodu wykonywanego. Jak podają, podczas uczęszczania do szkoły, nie mieli problemu z nauką, ale na zajęcia chodzili nieregularnie. Większość z nich wagarowała, co miało wpływ na niską średnią ocen i częste konflikty z nauczycielami i prawem. Prawie połowa ankietowanych odsiaduje wyrok pierwszy raz. Drugi raz wyrok odsiaduje 1/3 ankietowanych. W grupie osób ankietowanych, są skazani odbywający wyrok po raz czwarty. Odnośnie zamieszkania badanych, najwięcej zamieszkuje duże aglomeracje miejskie, tylko osiem osób mieszka na wsi.

<sup>13</sup> S. Przybyliński, *Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*, Kraków 2010, s. 46.

<sup>14</sup> B. Toroń, *Przestępczość skazanych kobiet i mężczyzn w perspektywie biograficznej*, Kraków 2013, s. 112.

## Wnioski

Większość skazanych pochodzi z rodzin pełnych, zamieszkujących tereny miejskie. W czasie odbywania kary podejmują naukę w szkołach zawodowych, technikach czy zdobywają umiejętności i kwalifikacje zawodowe podczas kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Zakład Karny umożliwia osadzonym podnoszenie kwalifikacji również poprzez udział w szkoleniach w ramach Programu Unii Europejskiej. W czasie trwania nauki, badani mają możliwość i dostęp do środków dydaktycznych, materiałów naukowych i mają zapewniony sprzęt i przybory szkolne. Również mogą korzystać z pomocy opiekunów i wychowawców. W ramach edukacji organizowane są różnego rodzaju: prelekcje, pogadanki z ludźmi kultury i sztuki, oraz organizowane są koncerty muzyczne i zajęcia sportowo- rekreacyjne. Wykształcenie jakie uzyskują skazani, daje większą szansę na pomyślny przebieg readaptacji społecznej, oraz zmniejsza w pewnym stopniu „dolegliwości kary”, poprzez fakt wypełnienia czasu skazanego zajęciami w szkole. Samo środowisko więzienne nie daje motywacji do uczenia się, jednak determinacja skazanych czasem jest tak wielka, zwłaszcza skazanych młodocianych, iż mobilizują się do podjęcia nauki, co może zaowocować po wyjściu na wolność. Zawarte w kształceniu wartości etyczne i humanistyczne dają podwaliny w kształtowaniu poprawnych postaw społecznych. Zjawisko wielokulturowości jakie występuje w społeczeństwie, prowadzi często do różnego rodzaju konfliktów. Dlatego też nauczanie w przywięziennych szkołach powinno kłaść nacisk nie tylko na program nauki, ale również powinno kłaść nacisk i przygotować absolwentów do zaakceptowania odmiennych kultur w warunkach penitencjarnych, a w późniejszym okresie również poza murami zakładu karnego.

## Bibliografia

- Barczyk P.P., Barczyk A., *Wybrane zagadnienia historii resocjalizacji*, Kraków 2009.
- Beck C.H., *Kodeks Karny Wykonawczy* 2013.
- Dz Praw Państwa Polskiego z 1919 r, Nr 15, poz. 202.
- Rec (2006) 2 Komitetu Ministrów przyjęte na posiedzeniu delegatów
- Hołyst Z., Postulski K., *Komentarz do ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy, Komentarz*, LEX / Arche, 2008, stan prawny: 2008.02.01.
- Instrukcja nr 2 /2013 dyrektora generalnego Służby Więziennej z dnia 13 sierpnia 2013 roku w sprawie szczegółowego trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych, wydane przez Centralny Zarząd Służby Więziennej.
- Kieszkowska A., *Tożsamość osobowa dewiantów cz. I*, Kraków 2011.
- Orzechowska i in., *Samouszkodzenia wśród więźniów a czynniki psychosocjalne*, *Suicydologia*, 2008, t. 4, nr 1.

- Osiatyński W., *O zbrodniach i karach*, Poznań 2003.
- Urban B., Stanik M., red. *Resocjalizacja t. 1, 2*, Warszawa 2008.
- Ustawa z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 56, poz. 458, z późn. zm.) po art. 13c dodano art. 13d i art. 13e.
- Ustawa z dnia 26 kwietnia 1996 r. o Służbie Więziennej, art. 7 pkt 5.
- Ustawa o Służbie Więziennej, art. 1 ust. 3 pkt 1.
- Przybyliński S., *Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*, Kraków 2010.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 roku. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych (Dz. U. z 2004 r Nr 37 poz.337 z późn. zm.) sw.gov.pl, 08.03.2014, godz. 12:30, 14:00.
- Szymanowska A., *Więzienie i co dalej*, Warszawa 2003.
- Toroń B., *Przestępczość skazanych kobiet i mężczyzn w perspektywie biograficznej*, Kraków 2013.
- Wykaz kierunków kształcenia i systemów nauki w szkołach prowadzonych przy zakładach karnych i aresztach śledczych wg stanu na dzień 1 lutego 2014 roku.
- Zakrzewski J., *Pierwsze pięciolecie więziennictwa polskiego [w:]*, *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918-1929*, (red.) Bugajski Z., Warszawa 1929.



*Doświadczenia i propozycje  
naukowo-metodyczne*



Angelika BARCZYK-NESSEL, Andrzej KOTŁOWSKI  
Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach  
Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Będzinie

---

## Wybrane formy rehabilitacji edukacyjnej uczniów upośledzonych umysłowo. Na przykładzie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego (SOSW) w Będzinie

### **Słowa kluczowe**

niepełnosprawność intelektualna, upośledzenie umysłowe, autyzm, rehabilitacja edukacyjna

### **Streszczenie**

*Wybrane formy rehabilitacji edukacyjnej uczniów upośledzonych umysłowo. Na przykładzie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego (SOSW) w Będzinie.*

Artykuł zawiera prezentację wybranych form rehabilitacji edukacyjnej z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem. Poza przeglądem teoretycznym autorzy zawarli w nim egzemplifikację różnych technik rehabilitacyjnych w praktyce realizowanych w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Będzinie.

### **Key words**

intellectual disability, mental retardation, autism, educational rehabilitation

### **Summary**

*Selected forms of educational rehabilitation of mentally handicapped pupils (for example SOSW in Będzin)*

Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym a także z autyzmem stanowią wyjątkowo niejednorodny skład grup rehabilitacyjnych.

Pierwsza grupa dzieci to uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Uczniowie tacy mają problemy z różnorodnymi zaburzeniami, takimi jak: zaburzenia rozwoju mowy, deficyty w zakresie sprawności analizatora wzrokowego i słuchowego, zaburzenia lateralizacji, sprawności motorycznej i manualnej, zaburzenia emocjonalne i inne. Upośledzenie umysłowe ogranicza człowieka w uczeniu się, nabywaniu doświadczeń, przystosowaniu społecznym. U osób upośledzonych umysłowo często także spotykane są mniej lub bardziej widoczne zmiany w budowie ciała lub w poszczególnych jego członkach. Te nieprawidłowości są wynikiem wspólnego

czynnika genetycznego albo czynnika anatomicznego, które zadziałały uszkadzająco na mózg<sup>1</sup>.

Możliwości edukacyjne tej grupy dzieci są bardzo ograniczone. Dominuje u nich uwaga mimowolna, nietrwała pamięć, przeważnie mechaniczna. Dzieci te często mają zaburzoną komunikację werbalną. Rozwój mowy odbywa się w wolnym tempie, występują liczne zaburzenia artykulacji oraz trudności z poszerzaniem słownictwa i przyswajaniem pojęć. Deficyty wzrastania pogłębiają współistniejące wady rozwojowe oraz różnorodne choroby. W pracy z dziećmi upośledzonymi umiarkowanie i znacznie można spodziewać się wzmoczonej lub obniżonej pobudliwości, zaburzeń w zachowaniu, zachowań destruktywnych i aspołecznych, zamykania się w sobie oraz zaburzeń psychicznych<sup>2</sup>.

Osoby upośledzone w stopniu umiarkowanym i znacznym mają utrudniony rozwój, ale to nie wyklucza ich rehabilitacji. Wyniki tego procesu są uwarunkowane wielostronnie, przede wszystkim cechami psychicznymi upośledzonych, ich warunkami rodzinnymi oraz metodami jakimi będzie się na nich oddziaływać<sup>3</sup>. Do podstawowych warunków efektywnego nauczania, wychowania i rehabilitacji można zaliczyć: nawiązanie pozytywnego kontaktu emocjonalnego z dzieckiem, dokonanie przez zespół specjalistów i nauczycieli wielospecjalistycznej, kompleksowej oceny funkcjonowania dziecka oraz opracowanie i realizacja skoordynowanego specjalistycznie indywidualnego programu edukacyjnego dla każdego dziecka z podziałem na sfery rozwojowe. Opracowany program edukacyjny musi podlegać systematycznej modyfikacji w zależności od zmian zachodzących w rozwoju psychofizycznym dziecka<sup>4</sup>.

Specyficzną grupę dzieci stanowią uczniowie autystyczni. Autyzm charakteryzuje się występowaniem głębokich deficytów więzi interpersonalnych oraz umiejętności komunikowania się z otoczeniem. U dzieci tych znacznie zaburzony jest rozwój psychospołeczny. Nie nawiązują one kontaktu wzrokowego zaś oznaki uczuć emocjonalnych są wyraźnie osłabione. Rozwój motoryczny przebiega niemalże bez zaburzeń. Dzieci autystyczne nie uśmiechają się, słabo reagują na zagadywanie, zmniejszają się reakcje na ból, paniką reagują na zmiany w otoczeniu. Podstawowymi objawami są: autystyczna samotność, przymus stałości otoczenia, opóźniony lub nieprawidłowy rozwój mowy, stereotypowe, powtarzające się czynności.

Autystyczna samotność polega na niemożliwości nawiązania kontaktu z jednostkami jako ludźmi, ludzie traktowani są jako przedmioty, dziecko

<sup>1</sup> J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009, s. 40 in.

<sup>2</sup> J. Lausch-Żuk, *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym*, [w:] W. Dykcik (red.) *Pedagogika specjalna*. UAM, Poznań 2001, s. 149 in.

<sup>3</sup> J. Sowa, *Pedagogika w zarysie*. Fosze, Rzeszów 1999, s. 152.

<sup>4</sup> M. Piszczek, *Dziecko, którego rozwój emocjonalno-poznawczy nie przekracza pierwszego roku życia: diagnoza, zasady terapii i ocena efektów zajęć*. CMPPP, Warszawa 2006, s. 39.

bada ich kształt tak samo jak bada kształt zabawek czy mebli, dziecko czuje i zachowuje się tak, jakby zamieszkiwało planetę zamieszkaną tylko przez nie same. Dzieci autystyczne mają wysoką potrzebę identyczności, dlatego silnie reagują na najmniejsze zmiany zaszły w ich otoczeniu, dokładnie pamiętają gdzie, co leżało i gdzie jest miejsce danego przedmiotu. U niektórych dzieci wyróżniająca pamięć powiązana jest z uzdolnieniami muzycznymi, dlatego takie dzieci potrafią odtworzyć nawet długie skomplikowane utwory muzyczne. Często upierają się by do poszczególnych miejsc chodzić zawsze tymi samymi drogami i ubierania się w dane ubrania. Typowy jest również opóźniony lub nieprawidłowy rozwój mowy, zdarza się, że mowa nie rozwija się wcale, może zaniknąć częściowo lub nawet całkowicie. Autyzm cechuje również powtarzalność i niewłaściwość z pomieszaniem zaimków, dziecko nie mówi „ja, mnie” a jeśli zacznie używać tych zaimków to znacznie później, zamiast odpowiedzi na pytanie, zadaje pytanie, czasem występuje echolalia-powtarzanie słów czy zwrotów użytych przez inną osobę<sup>5</sup>.

„Dzieci te zwykle wyglądają na zdrowe dobrze rozwijające się, wiele z nich wykazuje zdolności matematyczne znacznie wyprzedzające ich normy wiekowe, nie potrafią jednak koncentrować się długo na danej czynności, wybuchają nagłą złością lub lękiem, czasem następują gwałtowne wybuchy agresywności. Dzieci te nie wykazują lęku na realne zagrożenia typu: ogień, wysokość. Unikają kontaktu wzrokowego wolą badać przedmioty pozostałymi zmysłami (dotyk, węch, smak). Często przywiązują się do poszczególnych przedmiotów”<sup>6</sup>.

Dzieci upośledzone w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz dzieci autystyczne nie są w stanie samodzielnie eliminować utrudnień występujących w ich życiu. Ich rozwój jest w dużym stopniu utrudniony. Procesem, który kształtuje u niepełnosprawnej osoby sprawność do samodzielnego życia w społeczeństwie na różnym poziomie jest rehabilitacja, będąca procesem złożonym, służącym samorealizacji, wzmacniającym szanse wykorzystania potencjału możliwości oraz uzyskania poczucia zgodności działań i pragnień<sup>7</sup>.

W procesie rehabilitacji podejmowane działania mają na celu przywrócenie osobie niepełnosprawnej możliwości prowadzenia normalnego trybu życia. Głównym celem zajęć rehabilitacyjnych jest maksymalne wykorzystanie naturalnego potencjału dziecka tak aby stworzyć mu warunki i możliwości doświadczenia świata w różnych warunkach i sytuacjach, tak aby usprawnić to lub kompensować poprzez właściwą stymulację zaburzone czy też opóźnione funkcje. Dziecko uczone jest samodzielności w zakresie aktywności umysłowej, fizycznej, zawodowej, społecznej czy ekonomicznej. Do szeroko rozumia-

<sup>5</sup> H. Jaklewicz, *Autyzm wczesnodziecięcy: diagnoza, przebieg, leczenie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Marabut, Gdańsk 1993, s. 16 i in.

<sup>6</sup> P. Theo, *Autyzm, co to jest? Jak go rozpoznać? Co można zrobić dla dziecka i dla jego rodziców?* Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym, Gdańsk 1996.

<sup>7</sup> I. Obuchowska (red.) *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1991, s. 242.

nej rehabilitacji zalicza się także system wychowania, nauczania i terapii dzieci oraz młodzieży upośledzonej. Skuteczna rewalidacja jest zazwyczaj dziełem zespołu specjalistów, przy aktywnym współudziale samego dziecka<sup>8</sup>, którego wszechstronny rozwój wspomagają ćwiczenia, „w których skład wchodzić ćwiczenia rozwijające procesy poznawcze: funkcje percepcyjne, wyobraźnię, mowę, myślenie; ćwiczenia usprawniające koncentrację i pamięć, ćwiczenia stymulujące sprawność manualną i ruchową oraz ćwiczenia relaksacyjne”<sup>9</sup>.

Występujące u wyżej scharakteryzowanych dzieci różne sprzężenia niedorozwojowe pociągają za sobą potrzebę znacznego indywidualizowania nie tylko programów, ale również form i metod realizacji zajęć rehabilitacyjnych. Poza tym, że wymagają gruntownego przygotowania poprzedzonego skomplikowaną diagnozą, często z wykorzystaniem specjalistycznego sprzętu to muszą również być skorelowane z efektami zajęć szkolnych, opiekuńczych, wychowawczych i uwzględniać udział rodziców w tym procesie.

Niezwykle istotnym jest psychologiczny kontekst prowadzonej terapii, dla którego nadrzędnym celem jest integrowanie dziecka z otoczeniem, w tym jego środowiskiem rówieśniczym. Psychologiczny cel takiej organizacji ma się zrealizować w postaci efektu rehabilitacyjnego obejmującego umiejętności współpracy: współdziałania, naturalną chęć poznawania siebie i innych, otaczającego świata, gotowości chęci wspólnej nauki i odpoczynku<sup>10</sup>.

Problematykę tę przedstawiono na przykładzie działalności rehabilitacyjnej Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Będzinie.

SOSW w Będzinie swoją opieką obejmuje podopiecznych upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym, znacznym i autyzmem, od 5 do 24 roku życia. Pod względem organizacyjnym Ośrodek prowadzi:

- przedszkole,
- szkołę podstawową specjalną,
- gimnazjum specjalne,
- szkołę zawodową specjalną,
- liceum specjalne,
- zespoły terapeutyczno-konsultacyjne dla dzieci i młodzieży,
- świetlicę szkolną,
- internat.

Jak z powyższego wynika Ośrodek zapewnia możliwość terapii już w ramach wczesnej interwencji, diagnozy i koordynacji specjalistycznej. SOSW w Będzinie poza kadrą własnych specjalistów współpracuje z certyfikowany-

<sup>8</sup> A. Maciarz, *Pedagogika lecznicza i jej przemiany*. Żak, Warszawa 2001; Popularna Encyklopedia Powszechna. Pinnex, Kraków 1996, t. 15, s. 142.

<sup>9</sup> A. Konińska, A. Polak, D. Żiżka, *Uczę metodą ośrodków pracy. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*. WSiP, Warszawa 1999, s. 200.

<sup>10</sup> A. Barczyk, P.P. Barczyk (red.), *Psychologiczny i terapeutyczny kontekst pracy środowiskowej*. Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2010.

mi trenerami specjalistami różnych form rehabilitacji a mianowicie w zakresie: integracji sensorycznej, terapii Snozelem w Sali Doświadczenia Świata, kinezylogii edukacyjnej, stymulacji polisensorycznej i zmysłów oraz innych. Program psychostymulacji wykorzystywany jest nie tylko przez terapeutów-rehabilitantów, ale również przez nauczycieli i wychowawców ośrodka. Również współpraca z rodzicami, którzy są w stanie nawiązać intelektualny kontakt z pracownikami Ośrodka stanowi ważny element osiągnięcia nadrzędnego celu rehabilitacji, jakim jest jak najpełniejsza integracja społeczna.

Integracja sensoryczna jest organizacją informacji odbieranych przez ludzkie ciało do celowego wykorzystania. Podczas tego procesu współpracuje ze sobą wiele struktur mózgu, których zadaniem jest rozpoznanie otrzymanych informacji, zorganizowanie i połączenie ze sobą w taki sposób, aby osoba mogła zareagować odpowiednio do wymagań otoczenia

Terapia integracji sensorycznej jest procesem celowej organizacji zmysłów. Wzajemne oddziaływanie na siebie różnych zmysłów jest niezbędne do prawidłowej interpretacji sytuacji oraz wykonania odpowiedniej reakcji. Integracja sensoryczna nie tylko umożliwia odpowiednie reagowanie na odbierane wrażenia sensoryczne, ale również kieruje reakcjami na otoczenie. W przypadku większości dzieci proces integracji sensorycznej rozwija się w sposób naturalny w wyniku typowych dla wieku dziecięcego aktywności. Niestety u niektórych dzieci integracja sensoryczna nie rozwija się w dostatecznym stopniu. W takich przypadkach mogą pojawiać się problemy w nauce, rozwoju lub problemy z zachowaniem. Terapia integracji sensorycznej jest zazwyczaj dla dziecka przyjemnością. Dla dziecka terapia jest zabawą i może taką się wydawać dorosłym, ale jest to jednocześnie ciężka praca, bo pod kierunkiem wykwalifikowanego terapeuty dziecko jest w stanie osiągnąć sukces, który prawdopodobnie byłby niemożliwy w całkowicie spontanicznej zabawie<sup>11</sup>. Z kolei stymulacja polisensoryczna to nauka życia przez życie, to celowe kształtowanie bodźców w celu wywołania zaplanowanych wrażeń i uczuć. Umożliwia poznawanie przez patrzenie, słuchanie, dotykanie, wążanie i smakowanie – czyli tworzenie globalnego, wielozmysłowego obrazu danego pojęcia. Przykładowo dotyk jest niezbędny dla prawidłowego rozwoju zdolności czuciowych i ruchowych dziecka, ale ma też wpływ na rozwój fizyczny, dobre samopoczucie, potencjał poznawczy, zdrowie ogólne i wspomaganie układu odpornościowego. Dotyk ma także ogromne znaczenie w nawiązywaniu i podtrzymywaniu więzi społecznych. Brak kontaktów dotykowych sprawia, że zachowanie społeczne odbiega od normy. Kontakt fizyczny jest niezbędnym warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka.

---

<sup>11</sup> T. Oleńska-Pawlak, *Podstawy diagnozowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] M. Kłaczak, P. Majewicz (red.) *Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wyd. Naukowe AP, Kraków 2005.

Pracując z dzieckiem dostarcza się mu różnego rodzaju bodźców zmysłowych:

- dotykowych,
- proprioceptywnych – czucia głębokiego,
- westybularnych – przedsionkowych,
- smakowych,
- wzrokowych,
- słuchowych.

Działania te powinny towarzyszyć każdej nawet najbardziej prozaicznej, codziennej czynności. Dzięki stałemu dopływowi bodźców otaczającego świata jest możliwa integracja tych wrażeń, która umożliwia osiągnięcie pewnej orientacji w otoczeniu, co z kolei skutkuje zwiększonym poczuciem bezpieczeństwa<sup>12</sup>.

Z uwagi na ostrą niejednorodność grup organizacja zajęć rehabilitacyjnych wymusza odpowiednią strukturę dla danej grupy, metody pracy oraz zindywidualizowania elementu procesu socjalizacji takich jak niedyrektywna terapia, muzykoterapia z logorytmiką, czy modelowanie zachowań. Dla potrzeb niniejszego opracowania skupiono się na zajęciach rehabilitacyjnych dla wychowanków przedszkola i klas I-III.

Ośrodkowy program psychostymulacji podopiecznych realizowany jest w postaci rehabilitacji w grupach terapeutycznych. Jest on skoordynowany z podstawami programowymi wychowania przedszkolnego i nauczania w klasach I-III szkoły specjalnej. Każdy z tych programów zawiera cztery poziomy postępowania terapeutycznego a mianowicie:

- poziom zmysłowy,
- poziom poznawczy,
- poziom odkrywczczo-poznawczy,
- poziom abstrakcyjno-symboliczny.

W trakcie realizacji zajęć rehabilitacyjnych, na poszczególnych poziomach terapeuta zobowiązany jest na bieżąco prowadzić kwestionariusz obserwacyjny rozwoju dziecka. Obejmuje on trzy okresy obserwacji;

- wstępna obserwacja (obejmująca pierwsze reakcje dziecka na program terapeutyczny),
- druga obserwacja jest sprawdzeniem trafności dobranych ćwiczeń jak i rejestracją pierwszych efektów;
- trzecia obserwacja to sprawdzenie aktualnego poziomu występujących zmian.

Uwagi z dokonanych obserwacji rehabilitanci sporządzają w formie opisowej. Przechodząc do kolejnych poziomów postępowania rehabilitacyjnego bierze się pod uwagę wspomniane osiągnięcia.

<sup>12</sup> V.F. Mass, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. WSiP, Warszawa 1998, s. 25 in.



Wśród metod terapeutycznych stosowanych w SOSW w Będzinie można wymienić m.in. alternatywne metody komunikacji społecznej metodą Blissa.

Metoda została opracowana w latach 70. przez Karola Blissa. Jest ona logicznym systemem, w skład którego wchodzi obrazy, symbole, idee i pojęcia. W metodzie tej terapeuci posługują się najczęściej trzema rodzajami symboli, a mianowicie:

- piktogramami (przedstawiającymi konkretne przedmioty),
- ideogramami (wyrażającymi pojęcia),
- symbolami orbitalnymi (służącymi wyrażaniu się w odpowiedniej formie gramatycznej).

Wśród znaków graficznych znajdują się również symbole geometryczne w postaci linii, kół, kwadratów, kątów i innych w zależności od stopnia rozwoju podopiecznych, a także takie kategorie przedmiotów, które reprezentują ludzi, rzeczy, uczucia i czynności. Metodę stosuje się indywidualnie lub w małych dwu- lub trzysobowych grupach. Chodzi o to, aby podopieczny zrozumiał oczekiwania terapeuty i na jego znak wskazywał odpowiednie figury ręką albo stopą. Warunkiem opanowania tej metody jest dbanie o ścisłą zależność między przekazem a odbiorem.

Podczas obserwacji zajęć można zauważyć, że uczestnikami powyższych zajęć są często podopieczni mający problemy mowy artykułowanej a także podopieczni z uszkodzonym ośrodkiem mowy w mózgu lub porażeniami spastycznymi rąk. Metoda ta jest również skuteczna w przypadku osób autystycznych<sup>13</sup>.

Z kolei wśród stosowanych w Ośrodku metod rozwijających świadomość ciała można wymienić projekt terapeutyczny Weroniki Sherborne. Metoda ta powstała w latach 60. pod nazwą *Ruch Rozwijający*. Ważne miejsce w niej zajmuje wielozmysłowa stymulacja psychomotoryczna i społeczna oparta o ruch. Chodzi tu głównie o psychologiczną rolę przeżywania doznań wpływających z własnego ciała. Dzięki tej metodzie dziecko poza usprawnianiem fizycznym, rozwija świadomość samego siebie, nabiera zaufania do otoczenia, pogłębia kontakt z bliskimi oraz uświadamia sobie poczucie własnej wartości. Ze względu na cel wykonywanych ćwiczeń można je podzielić na kilka zestawów:

- nauka nawiązywania kontaktu emocjonalnego i koncentracji wzrokowej,
- rozwijanie poczucia bezpieczeństwa oraz zaufania do dorosłych,
- nauka współdziałania i partnerstwa,
- rozwijanie siły i sprawności fizycznej,
- rozwijanie samodzielności ruchu i organizowanie bezpiecznej zabawy,
- rozwijanie wyobraźni i naśladownictwa w zabawach.

Do przeprowadzenia tych ćwiczeń nie potrzeba żadnych przyrządów i można je wykonywać w każdych warunkach dostosowując do indywidualnych po-

<sup>13</sup> J. Błaszczyński, (red.) *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*. Impuls, Kraków 2005.

trzeb dziecka oraz jego stanu emocjonalnego<sup>14</sup>. Metodę W. Sherborne traktuje się jako formę niewerbalnego treningu interpersonalnego. Partnerami dzieci podczas tych zajęć często bywają ich rodzice. Zajęcia te dają podopiecznym nie tylko chwilę odprężenia, ale są istotnym czynnikiem w rozładowywaniu napięć i obniżaniu spastyeczności, które na co dzień u nich występują.

Inną propozycją terapeutyczną może być systematyczna desensytyzacja Wolpe'ego. Nazwa pochodzi od autora techniki Josepha Wolpe'ego. Technika ta polega na usuwaniu lęku przez wprowadzenie bodźca konfliktowego. Mówiąc dość ogólnie, rolą terapeuty jest wywoływanie u podopiecznych sytuacji lękowych i uświadamianie sobie ich nierealności lub realności. Włączając różne sytuacje odprężenia (muzyka, wypoczynek) z czasem dochodzi do wygaszania lękotwórczych reakcji, tak powszechnych wśród dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem. Terapia ta działa na zasadzie warunkowania sprawczego<sup>15</sup>. Z informacji uzyskanych od rehabilitantów wynika, że najczęściej stosują ją w celu likwidowania różnych wzmocnień zachowań awersyjnych. Z ich obserwacji wynika również, że niektóre wzmocnienia awersyjne nie dają się usunąć i podlegają jedynie tłumieniu. W takich sytuacjach opowiadają się za tym, aby tej techniki nie stosować.

Kolejnym rodzajem terapii behawioralnej stosowanej w będińskim Ośrodku jest terapia racjonalno-emotywna Ellisa<sup>16</sup>, stworzona przez Alberta Ellisa w Ameryce w połowie lat 50. XX wieku. Rozwinęła się ona w nurcie behawioralno-poznawczym, ale pojawiła się również w innych podejściach np. w podejściu systemowym, psychodynamicznym i gestalt.

Założeniem tej terapii jest myślenie, iż najważniejszym powodem ludzkich trudności psychicznych (lęków, depresji, przygnębienia, poczucia winy, poczucia mniejszej wartości, wewnętrznych napięć) są nieracjonalne poglądy dotyczące siebie samego oraz innych ludzi. W rozumieniu Ellisa wspomniana nieracjonalność rodzi w człowieku autodestrukcję i uniemożliwia samorealizację. Podczas zajęć dąży się do takiego przekształcenia ludzkiego myślenia, aby stało się ono widoczne w codziennym zachowaniu i prezentowanych uczuciach. W terapii wykorzystuje się filmy, rozmowy, pogadanki, serie obrazkowe.

W Ośrodku terapia Ellisa stosowana jest w leczeniu stanów nerwicowych i u autystyków. Pozytywne wpływy terapii uwidaczniają się m.in. w stosunkowo szybkim obniżaniu się poziomu agresji.

Inną przydatną metodą oddziaływań terapeutycznych na dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i autystyczne jest muzykoterapia. Centralną rolę

---

<sup>14</sup> B. Zipper-Malina, *Wybrane metody wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka szczególnej troski – materiały informacyjne dla rodziców*, [www.szansa.katowice.pl](http://www.szansa.katowice.pl); M. Bogdanowicz, A. Kasica: *Ruch Rozwijający dla wszystkich*. Harmonia, Gdańsk 2003.

<sup>15</sup> A. Popiel, E. Prąglowska, *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*. Paradygmat. Warszawa 2008.

<sup>16</sup> A. Ellis, C. MacLaren, *Terapia Emocjonalno-emotywna*. Podręcznik. Helion, Gliwice 2011.

odgrywa tu muzyka, która jest nośnikiem treści emocjonalnych, wywołującym odpowiednie doznania i reakcje emocjonalne u odbiorcy. Za jej pomocą można wprowadzić organizm w stan odprężenia, relaksu lub pobudzić do aktywności ruchowej w zależności od celu oddziaływań terapeutycznych. Adekwatnie dobrana muzyka dostarcza wielu pozytywnych doznań, odczuć i przeżyć, wpływa na poprawę samopoczucia, podnosi samoocenę, zapobiega znużeniu, daje poczucie sprawstwa. Uwrażliwia także na odbiór bodźców z otoczenia, wpływa na rozwój koncentracji uwagi, pamięci, wyobraźni, rozwija świadomość własnego ciała<sup>17</sup>.

Przykładem może być tu program aktywności Marianny i Christopha Knillów rozwijający percepcję słuchowo-wzrokowo-ruchową<sup>18</sup>. Metoda ta jest bardzo pomocna m.in. w pracy z dziećmi autystycznymi.

Program ten nie jest traktowany jako pełna i jedyna strategia edukacyjna. Niejednokrotnie pełni natomiast funkcję bazy, na której można zbudować most, otwierający osobie niepełnosprawnej drogę do świadomego kontaktu z otoczeniem i sprawne w tym otoczeniu działanie. Program wspierany jest specjalnie skomponowaną muzyką, która służy do stymulowania u dziecka świadomości własnego ciała oraz jego możliwości ruchowych. Akompaniament jest sygnałem konkretnej aktywności, odzwierciedla rytm i mowę dostosowaną do czynności, której towarzyszy. Dziecko stopniowo poznaje kolejne aktywności poprzez kojarzenie ich z konkretną sekwencją sygnałów muzycznych. Zadaniem muzyki jest stymulacja uwagi, co stwarza korzystne podstawy do uczenia się. Ważnym elementem jest świadome i aktywne używanie głosu przez terapeutę, który odpowiednią intonacją zachęca dziecko do podjęcia danej aktywności. Programy podstawowe skupiają się na odczuwaniu poszczególnych części ciała poprzez różne aktywności, wymagają od dziecka większej ruchliwości, koordynacji oraz świadomości społecznej.

U dzieci do dziesiątego roku życia w Ośrodku stosuje się także terapię metodą symboli dźwiękowych. Metoda ta przeznaczona jest dla dzieci wykazujących znaczne opóźnienie rozwoju psychicznego, zahamowanie psychoruchowe, lub nadpobudliwość psychoruchową<sup>19</sup>.

W Ośrodku realizowane są następujące formy metodyczne tej metody:

- ekspresję ruchową na dowolne tematy muzyczne (spontaniczna i kontrolowana),
- interpretację plastyczną utworów muzycznych,
- relaksację.

<sup>17</sup> J. Pilecki, *Usprawnianie, wychowanie i nauczanie osób z głębokim upośledzeniem umysłowym*. WNAP, Kraków 2002, s. 23.

<sup>18</sup> M. i Ch. Knill, *Programy Aktywności (Świadomość ciała, Dotyk i Komunikacja)*. CMPP-P MEN, Warszawa 1995.

<sup>19</sup> A. Franczyk, K. Krajeńska, *Program psychostymulacji dzieci w wieku przedszkolnym z deficytami i zaburzeniami rozwoju. Ćwiczenia i zabawy do wykorzystania w pracy dydaktyczno-terapeutycznej dla nauczycieli i terapeutów pracujących z dziećmi o specyficznych potrzebach edukacyjnych*. Impuls, Kraków 2002.

Wydaje się, że najpełniej wykorzystywaną jest relaksacja, która występuje na końcu wszystkich form tej techniki. Widać to szczególnie w przypadku reagowania dzieci podczas zajęć końcowych na spokojną muzykę, która stanowi czynnik wywołujący uczucie odprężenia bez stosowania instrukcji słownej.

Zaburzenia zachowania spowodowane upośledzeniem umysłowym lub autyzmem stanowią najczęstsze problemy funkcjonowania podopiecznych na terenie Ośrodka. Realizowanie nauki w systemie klasowo-lekcyjnym czy nawet indywidualnym wymusza na dziecku stosowanie się do określonych zasad dotyczących procesu kształcenia oraz norm współżycia społecznego. Ze specyfiki samego upośledzenia umysłowego i autyzmu wynikają zachowania nadaktywne i impulsywne, które stanowią często problem osobisty uczniów nie do pokonania. Stąd też, bardzo pomocne w pracy dydaktyczno-wychowawczej ale i terapeutycznej w szeroko rozumianej rehabilitacji jest przestrzeganie stałych zasad mających na celu wdrożenie uczniów do określonych reguł postępowania, ale też nauczycieli, wychowawców, terapeutów, rehabilitantów do określonych zachowań o charakterze psychologicznym, pedagogicznym czy też rewalidacyjnym.

W SOSW w Będzinie kadra pedagogiczna i specjalistyczna aby uzyskać maksymalne efekty stosuje zunifikowane zasady postępowania z podopiecznymi w sytuacjach wymagających interwencji w związku z zachowaniami zagrażającymi zdrowiu, bądź życiu uczniów. Zasady te są następujące:

- uczeń podczas zajęć szkolnych oraz terapeutycznych musi mieć zapewnione krótkie przerwy; zaleca się, aby to był ruch celowy, np. starcie tablicy czy poukładanie pomocy;
- przyjęte umowy, zakazy i nakazy wielokrotnie się powtarza podczas bezpośredniej rozmowy z podopiecznym; polecenia, wskazówki oraz instrukcje muszą być formułowane jasno, zwięźle, w prostych słowach; nauczyciel – wychowawca (terapeuta) musi być pewien, że podopieczny zrozumiał informację;
- prezentowany materiał dydaktyczny lub terapeutyczny należy przedstawiać tak, aby angażować różne zmysły podopiecznego; na każdych zajęciach należy uczyć porządkowania i organizowania otoczenia, w którym podopieczny przebywa;
- podkreślać właściwe zachowania i chwalić podopiecznych za wszystko co zrobią dobrze oraz zachęcać do dalszych starań;
- na wszelkiego rodzaju zajęciach należy szukać różnych form rozładowywania napięć i nadruchliwości oraz wdrażać do współuczestnictwa w działaniu.

Oprócz przestrzegania wymienionych zasad niezmiernie ważnym elementem rehabilitacji jest współpraca z rodzicami i całym zespołem dydaktycznym. Podczas spotkań terapeutów z rodzicami i kadrami pedagogicznymi stale i systema-

tycznie uczy się ich postępowania z dzieckiem w zakresie form i metod pracy, aby momenty zwątpienia, frustracji i zniechęcenia były jak najrzadsze.

Niniejszy tekst prezentuje wyłącznie pewien wycinek działalności rehabilitacyjnej SOSW w Będzinie i nie wskazuje działań rehabilitacyjnych z młodzieżą klas starszych, zwłaszcza uczącej się w szkole zawodowej i przysposabiającej do pracy, dla których obowiązuje nieco inna filozofia rehabilitacyjna, inne techniki i zupełnie inne cele rewalidacyjne i rehabilitacyjne.

Jak z powyższego wynika istnieje wiele form rehabilitacji edukacyjnej, które w odpowiedni sposób stosowane mogą przynieść poprawę ogólnego psychofizycznego funkcjonowania podopiecznych z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem. Stanowią one często istotny element wszelkich procedur psychopedagogicznych realizowanych w procesie nauczania i wychowania specjalnego.

### **Bibliografia**

- Barczyk A., Barczyk P.P (red.), *Psychologiczny i terapeutyczny kontekst pracy środowiskowej*. Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2010.
- Błaszczński J. (red.), *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*. Impuls, Kraków 2005.
- Bogdanowicz M., Kasica A., *Ruch Rozwijający dla wszystkich*. Harmonia, Gdańsk 2003.
- Ellis A., MacLaren C., *Terapia Emocjonalno-emotywna. Podręcznik*. Helion, Gliwice 2011.
- Franczyk A., Krajeńska K., *Program psychostymulacji dzieci w wieku przedszkolnym z deficytami i zaburzeniami rozwoju. Ćwiczenia i zabawy do wykorzystania w pracy dydaktyczno-terapeutycznej dla nauczycieli i terapeutów pracujących z dziećmi o specyficznych potrzebach edukacyjnych*. Impuls, Kraków 2002.
- Jaklewicz H., *Autyzm wczesnodziecięcy: diagnoza, przebieg, leczenie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Marabut, Gdańsk 1993.
- Knill M. i Ch., *Programy Aktywności (Świadomość ciała, Dotyk i Komunikacja)*. CMPP-P MEN, Warszawa 1995.
- Konińska A., Polak A., Żizka D., *Uczę metodą ośrodków pracy. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*. WSiP, Warszawa 1999.
- Lausch-Żuk J., *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym*, [w:] W. Dykcik (red.) *Pedagogika specjalna*. UAM, Poznań 2001.
- Maciarz A., *Pedagogika lecznicza i jej przemiany*. Żak, Warszawa 2001.
- Mass V.F., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. WSiP, Warszawa 1998.
- Obuchowska I. (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1991.

- Oleńska-Pawlak T., *Podstawy diagnozowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] M. Klaczak, P. Majewicz (red.), *Diagnoza i rewali-dacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wyd. Naukowe AP, Kraków 2005.
- Pilecki J., *Usprawnianie, wychowanie i nauczanie osób z głębokim upośledze-niem umysłowym*. WNAP, Kraków 2002.
- Piszczek M., *Dziecko, którego rozwój emocjonalno-poznawczy nie przekra-cza pierwszego roku życia: diagnoza, zasady terapii i ocena efektów zajęć*. CMPPP, Warszawa 2006.
- Popiel A., Pragłowska E., *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka. Paradygmat*. Warszawa 2008.
- Popularna Encyklopedia Powszechna*. Pinnex, Kraków 1996, t. 15.
- Sowa J., *Pedagogika w zarysie*. Fosze, Rzeszów 1999.
- Theo P., *Autyzm, co to jest? Jak go rozpoznać? Co można zrobić dla dziec-ka i dla jego rodziców?* Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym, Gdańsk 1996.
- Wyczęsany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.
- Zipper-Malina B., *Wybrane metody wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka szczególnej troski – materiały informacyjne dla rodziców*, [www.szansa.katowice.pl](http://www.szansa.katowice.pl).

Bogdan URBANEK

Społeczna Akademia Nauk w Łodzi

Wydział Zamiejscowy w Szczecinku. Polskie Stowarzyszenie

Nauczycieli Twórczych

---

## Ocenianie – rozpoznawaniem postępów uczniów wobec wymagań edukacyjnych

### Słowa kluczowe

ocenianie, kształcenie, jakość pracy szkoły

### Streszczenie

*Ocenianie – rozpoznawaniem postępów uczniów wobec wymagań edukacyjnych*

W artykule omówiono wybrane zagadnienia dotyczące kontroli i oceny procesów kształcenia i wychowania. Poprawa jakości edukacji szkolnej, od momentu wprowadzenia reformy oświaty, odgrywa znaczącą rolę w życiu szkoły. Praca dydaktyczno-wychowawcza już od etapu wczesnej edukacji ma specyficzny charakter i dlatego wymaga specjalnych kompetencji. Kompetencje pedagogiczne współczesnego nauczyciela muszą więc wykraczać poza wąsko rozumiane przekazywanie wiedzy. Autor podjął próbę ilościowo-jakościowego określania postępów, jakie czynią uczniowie w nauce i wychowaniu; wyrażania efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego i wpływu ewaluacji na jakość edukacji szkolnej.

### Key words

assessment, education, school work quality

### Summary

*Assessing – identifying progress of pupils in the face of educational requirements*

In the article chosen issues of controlling and evaluating the processes of education and upbringing are discussed. Since the introduction of the reform of the system education, the quality of school education has been playing a substantial role in the school life. Didactic-upbringing work at elementary education level is specific and demands special competences. Pedagogic competence of modern teachers have to exceed simple passing knowledge. The author attempts at quantitative establishing students' progress in their learning and growing up; representing the effectiveness of the educational and pedagogical process, and the influence of evaluation upon the quality of school education.

### Wprowadzenie

Gdyby oprzeć się tylko na ostatniej dekadzie i analizie kolejno po sobie następujących programów, raportów, wizji czy koncepcji – nie sposób tego nie zauważyć, że orędownicy i propagatorzy jakościowych zmian w oświacie czynią ostatnio wiele na rzecz poprawy jakości pracy nauczycieli. Jest to problem

o tyle ważki, że dotyczy głębokiej przemiany osobowościowej nauczycieli niezbędnej do sprostanania wymogom współczesnej szkoły<sup>1</sup>. To fakt i trudno się nie zgodzić z założeniami, że nauczyciel powinien być prawdziwym znawcą przedmiotu nauczania, specjalistą w dziedzinie metod kształcenia, promotorem zmian, człowiekiem twórczym, dyspozycyjnym, inicjatorem postępu w środowisku lokalnym, a przy tym wrażliwym na potrzeby swoich wychowanków. A także swoistym moderatorem i kreatorem przyszłego społeczeństwa wiedzy, bazującego na kompetencjach, co oznacza wzrost zapotrzebowania na fachowców kreatywnych, wynalazczych i odkrywczych o wysokich i wielorakich kwalifikacjach<sup>2</sup>. Fakt, niemało tych wymogów, ale tak sformułowane zadania z pewnością stanowią wyzwanie dla środowiska i będą – być może – początkiem powszechnej, a nie tylko środowiskowej debaty na temat przyszłości polskiej szkoły. Także jej nowoczesności, opierającej się zarówno na ideale wychowania polegającym na wykorzystywaniu racjonalności człowieka i eliminowaniu (bądź tłumieniu) jego emocjonalności, kształtowaniu takich jego cech jak – niezależność, ambicja, zorientowanie na wynik, czy też objęcie przywództwa, sięganie po sukces<sup>3</sup>, co wcale nie oznacza eliminowania funkcji wychowawczych czy okazywanej emocjonalności. Jak byśmy jednak tej ciągle jeszcze oczekiwanej jakości nie postrzegali, na ogół będzie nam się ona kojarzyła a nawet wyznaczała ponadczasową szkolną powinność – nauczycielskie ocenianie uczniowskiej wiedzy i umiejętności. Spróbujmy więc pod tym kątem zmierzyć jakość pracy szkoły.

### **Ocenianie nie jest wrodzoną nauczycielską kompetencją**

Z niedawnych doświadczeń nauczyciela metodyka języka polskiego<sup>4</sup> wiem, że w szkołach funkcjonuje dziś wiele wewnętrznych, a także wewnętrzno-przedmiotowych systemów oceniania. To dobrze, dają one bowiem szkołom możliwość opracowania najbardziej odpowiadających jej kryteriów oceny i kompetencji ucznia. Jednak wielość nie zawsze ma przełożenie na ich oczekiwaną jakość. Zdaniem zarówno teoretyków jak i praktyków, przytrafiające się błędy w ocenianiu szkolnym, stają się najważniejszym i – niestety – pogłębiającym się problemem dydaktycznym współczesnej szkoły. Nietrudno sobie wyobrazić ich skutki w sytuacji gdy wiadomo, że celem oceniania osiągnięć uczniów jest sformułowanie opinii o poziomie ich osiągnięć czy też uzyskanie informacji, mogącej przyczynić się do lepszej, skuteczniejszej pracy ucznia

<sup>1</sup> B. Urbanek, *Jak poprawić jakość pracy nauczycieli*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 180, s. 7.

<sup>2</sup> K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011, s. 58.

<sup>3</sup> A. Kamińska, P. Oleśniewicz, *Multiplikacja władzy w epoce wielokulturowości oraz jej postulaty dotyczące wychowania*, [w:] *Z edukacją w przyszłość*, (red.) L. Pawelski, Szczecinek, 2011, s. 230.

<sup>4</sup> W latach 2002-2006 autor pracował jako doradca metodyczny przedmiotów humanistycznych w Miejskim Zakładzie Doskonalenia Nauczycieli Obsługi Szkół i Przedszkoli w Szczecinku.



i nauczyciela. Czasami może to wręcz prowadzić do trudnych do przewidzenia następstw, także w psychice młodych ludzi, bo to oni zwykle doświadczają ich na sobie<sup>5</sup>.

Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów stanowi nieodłączny element procesu dydaktyczno-wychowawczego i nie sprowadza się wyłącznie do badania skuteczności kształcenia. Ważne jest również dlatego, ponieważ umożliwia monitorowanie postępów ucznia w nauce i zmian zachodzących w jego rozwoju pod wpływem nauczania. Pozwala także wspomagać ucznia w zdobywaniu wiedzy, wykrywać jego potencjał intelektualny oraz zaprojektować dalszą drogę kształcenia. W związku z tym – ocenianie nie może być tylko związane z zazwyczaj obiegowym jego rozumieniem, czyli wystawianiem stopni w postaci cyfrowej, ale także z jakościową ewaluacją<sup>6</sup>.

Ocenianie można podzielić na kilka rodzajów – wewnętrzne, zewnętrzne, indywidualne, systemowe, diagnostyczne, formatywne (kształtujące), sumatywne (sumujące), kryterialne, różnicujące, ipsatywne (samoocena), dydaktyczne, społeczno-wychowawcze<sup>7</sup>. Nauczyciele najczęściej mają do czynienia z ocenianiem formatywnym, które koncentruje się przede wszystkim na analizie umiejętności ucznia oraz ocenianiu sumatywnym, będącym wynikiem mierzenia i porównywania rezultatów uczenia się. Umiejętność oceny ucznia, rzadziej – jego osiągnięć, przez wiele lat była (i nadal jeszcze jest) jakby nadaną czy też wrodzoną kompetencją nauczyciela, wynikającą zarówno z jego statusu jak też zawodowego umocowania<sup>8</sup>. Wielu nauczycieli do dzisiaj uważa, że są w swoich ocenających decyzjach wręcz nieomylni. Ich oceny są zazwyczaj niepodważalne, nie sposób nawet zasugerować, że nauczyciel może zwyczajnie i po ludzku się pomylić. Do dziś pamiętam sytuację, gdy jako nauczyciel-metodyk przyjmowałem delegacje rozżalonych byłych uczniów, którym polonistka w dyktandzie kontrolnym zakwestionowała *mżawkę*, poprawiając „ż” na „rz” i zaznaczając na marginesie błąd ort. (sic!). Jako, że uczniowie nie byli skorzy, a wręcz obawiali się domagać swoich racji, a nie byli obojętni na ów „błąd” obniżający ocenę z dyktanda, postanowiłem *po swojemu* tę sprawę rozegrać. Finał? Proszę bardzo, ku swojemu zdumieniu dowiedziałem się, że pomyliła *mżawkę* z... mrzonką. Coś takiego! Równie dobrze mogła pomylić... konia z koniakiem, tak to też skomentowałem. Wzruszyła ramionami. Ot, taki belferski przerywnik.

<sup>5</sup> K. Stróżyński, *Ocenianie szkolne dzisiaj – poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2003, s. 48.

<sup>6</sup> K. Żuchelkowska, M. Gładyszewska, *Ocena opisowa w opinii rodziców uczniów klas młodszych*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, (red.) J. Grzesiak, Kalisz-Konin 2009, s. 289.

<sup>7</sup> F. Bereźnicki, *Zarys dydaktyki szkolnej*, Szczecin 2011, s. 191.

<sup>8</sup> B. Urbanek, *Ocenianie – sztuka czy umiejętność?*, „Nauczyciel i Szkoła” 2007, nr 1-2(34-35), s. 219.

### Strzeżmy się schematyzmu w ocenianiu

Częstym błędem w ocenianiu jest schematyzm, polegający na ustaleniu pewnego ograniczonego zakresu wymagań, np. ilość przytoczonych argumentów, czy też dwóch, trzech źródeł literackich, a nawet sugerowana objętość pracy pisemnej itp. Niestety, klasycznym wręcz przykładem prowadzącym do tak rozumianego schematyzmu w ocenianiu są zewnętrzne sprawdziany czy egzaminy, które obowiązują uczniów kończących szkoły podstawowe i gimnazja. Nie mam do nich serca i wielokrotnie dawałem temu wyraz, także w ministerialnych raportach<sup>9</sup>. Kolejnym błędem jest powierzchowność oceny, na którą bardzo często wpływ wywiera nasz subiektywizm, mający swe źródło w nauczycielskim nastroju, odczuciu, stosunku do ucznia, nawet i chwili. Nauczyciel preferujący podejście behawiorystyczne do uczenia się i oceniania, będzie raczej oceniał wiedzę faktograficzną, podręcznikową, nie zaś nabyte przez ucznia umiejętności. Dużo by jeszcze wymieniać! Popełniamy błędy narzucając wyłącznie swoje kryteria oceny i własne preferencje, bywa, że na ocenę prac pisemnych wpływa kolejność ich oceniania, a nawet opinia wystawiana uczniowi przez *pokój nauczycielski*, gdzie nauczyciel zwłaszcza dopiero co poznający ucznia, ma okazję usłyszeć różne na jego temat opinie. Częstym przykładem pomyłek w wystawianiu ocen są skojarzenia ucznia z rodzeństwem, z którym nauczyciel miał okazję zetknąć się we wcześniejszych latach. W tej sytuacji siostrzyczka siostra niegdysiejszej prymuski będzie miała na pewno lepiej. Ale i odwrotnie, syndrom Jaśka nygusa i obiboka odcisnie się piętnem na jego młodszym i zupełnie, że tak powiem, normalnym bracie. Osobiście uważam, że dość powszechnym błędem, coraz częściej widocznym w dziennikach lekcyjnych jest tzw. tendencja centralna<sup>10</sup>. Spora grupa nauczycieli pomija oceny krańcowe – celującą i niedostateczną, co jest oczywistym błędem oceniania, zwłaszcza ocenę celującą wielu rezerwuje niemal wyłącznie dla siebie, jakby na ocenę li tylko swojej wiedzy, czy może inaczej – swojego sposobu interpretowania nabytej wiedzy. Przy czym rzecz nieomal charakterystyczna, staż pracy wpływa raczej odwrotnie proporcjonalnie na ilość wystawianych w dziennikach uczniowskich not marzeń. Jakby to akurat dodawało niby doświadczonym nauczycielom splendoru, co jest oczywiście nieprawdą.

Ocena celująca nie powinna być szkolnym czy klasowym wydarzeniem i zły to nauczyciel, który wszem i wobec komunikuje, że na *szóstkę* umie tylko on. Ocenę celującą powinien otrzymać uczeń, którego wiedza i umiejętności wykraczają poza program nauczania, który samodzielnie i twórczo rozwija własne uzdolnienia, proponuje nietypowe rozwiązania, osiąga przedmiotowe sukcesy. Wydaje mi się, że niemal każdy nauczyciel ma takiego czy takich uczniów – dlatego zatem żałować im tej noty marzeń i dlatego ona taką wła-

<sup>9</sup> B. Urbanek, *Szanowny Panie Ministrze!*, „Nowe w Szkole” 2006, nr 6, s. 12.

<sup>10</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, s. 17.

śnie musi być<sup>11</sup>? Skoro edukacja jest podstawowym obiektem poznania nauk pedagogicznych, to w związku z tym obiektem (i poznawaniem) powinny być podejmowane zróżnicowane orientacje poznawcze i metodologiczne, zarówno w badaniach jak i praktyce<sup>12</sup>. Także gdy chodzi o ocenianie uczniowskiej wiedzy i umiejętności.

Choć można byłoby wymienić jeszcze niejednego nauczycielski błąd popełniany podczas wystawiania ocen, warto się jednak zastanowić – jak powinniśmy oceniać, by tych błędów unikać? Nade wszystko należałoby zgodzić się z tezą, że bardzo istotną rolę odgrywa tu nauczycielski obiektywizm wobec ucznia<sup>13</sup>. Przed czy w czasie wystawiania oceny nauczyciel nie powinien sugerować się jakimikolwiek osobistymi uczuciami wobec swojego podopiecznego, to po pierwsze. Powinien sprawdzać i oceniać nabyte umiejętności ucznia, a nie jedynie ich brak, a efekty nie mogą całkowicie przesłaniać jego starań i wkładu pracy. Miejmy także świadomość, że ocenianie szkolne ucznia wpływa często na jego późniejszą samoocenę, poczucie własnej wartości, a zatem jego życiową codzienność. To bardzo duża odpowiedzialność! Ocena nie powinna też być „nauczycielską bronią” ciągle nakierowaną wobec ucznia, wywołującą nieustanne uczucie strachu. A więc – nie celem samym w sobie, lecz informacją, motywacją, zachętą.

Ocenianie szkolne, mimo że jest właściwie nieustannie krytykowane przez uczniów, rodziców a także samych nauczycieli, niesie ze sobą wiele pozytywnych przesłanek. Jego funkcja informacyjna i motywacyjna ma ogromne znaczenie dla rozwoju młodego człowieka i powinna być kierunkowskazem w podejmowaniu dalszych wysiłków w samorealizacji. Warunkiem *sine qua non* jest odwoływanie się nauczyciela do motywacji wewnętrznej ucznia oraz traktowanie oceniania jako aktu komunikacji z uczniem i świadome unikanie przesłanek psychologicznych, które mogą zdeformować ocenę, a co za tym idzie – przerwać dialog z uczniem<sup>14</sup>. Docelowym czy może inaczej – daleko siężnym celem oceniania szkolnego powinno być także przygotowanie ucznia do kształcenia permanentnego, a więc takiego przez całe jego późniejsze życie. Pamiętajmy jednak, że ocenianie osiągnięć innych ludzi zawsze będzie nosiło znamiona wielopłaszczyznowe, a pominięcie warunków w jakich przebiegało uczenie się, będzie kolejnym naszym nauczycielskim błędem. Fakt, rzadko kiedy poznamy wszystkie te uwarunkowania, to raczej mało prawdopodobne, ale przynajmniej starajmy się. W jaki sposób to osiągnąć? Najprościej, zachowując

<sup>11</sup> B. Urbanek, *Nowa jakość – w nowej szkole*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, (red.) Cz. Plewka, Szczecin 2009, s. 135.

<sup>12</sup> S. Palka, *Wiązanie orientacji poznawczych i metodologicznych w pedagogicznych badaniach edukacyjnych*, [w:] *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, (red.) K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013, s. 222.

<sup>13</sup> I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Kraków 2004, s. 113.

<sup>14</sup> M.V. Covington, K.M. Teel, *Motywowanie do nauki*, Gdańsk 2004, s. 76.

także obiektywną skromność w ocenianiu uczniowskiej wiedzy i umiejętności. Jest to o tyle istotne, że przecież na co dzień mamy do czynienia z uczniami o jakże różnych doświadczeniach. Skala stopni szkolnych musi być zatem tak skonstruowana, by znalazło się w niej miejsce dla wszystkich uczniowskich osiągnięć. Stopień wraz ze stosownym do indywidualnego przypadku komentarzem, wówczas dopiero możemy mówić o rzeczystwiej szkolnej ocenie.

### **Niekiedy czas odbrać mistrza**

W szkole jak rzadko gdzie, gdyby przyszło oceniać efekty – rutyna może zaszkodzić nowoczesności, nowatorstwu, innowacyjności. Kto zatem szkodzi i dlaczego? Wiem, że wsadzam kij w mrowisko, ale winę za zrutynizowanie życia szkolnego bardzo często ponoszą sami nauczyciele, niestety<sup>15</sup>. Oponenci być może zaraz mnie zakrzyczą, że brak możliwości, motywacji, warunków etc. Oczywiście nie uogólniam, ale i będę się przy swoim upierał, bo nie jest przecież wydumaną iluzją fakt, że w nowym *Prawie oświatowym* nauczyciel zyskał bardzo dużą autonomię w organizowaniu i realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ma między innymi możliwość bardziej twórczej i elastycznej realizacji programów nauczania, co w praktyce może np. oznaczać, że opierając się na podstawach programowych może wzbogacić ów program o treści wynikające choćby z regionalnych potrzeb czy zainteresowań uczniowskich; wreszcie może samodzielnie decydować o doborze lektur, podręczników, o metodach, sposobach czy formach procesu edukacyjnego, a także – o wdrożeniu własnego przedmiotowego systemu oceniania. Czy to mało? Zamiana roli nauczyciela z odtwórcy na twórcę, który może urzeczywistniać swoje pomysły i koncepcje to – moim zdaniem – ważny, jak nie najważniejszy autonomiczny zapis funkcjonowania nowej szkoły.

Pytanie tylko – czy wszędzie tak jest? Nie sądzę, a właściwie wiem, że nie jest tak i to także stanowić powinno plamę na honorze oświatowej reformy, wstydliwie i często przed samym sobą skrywaną, niestety<sup>16</sup>. Jest to oczywiście kwestia tyle do przemyślenia, jak i radykalnego przeciwdziałania, wszak to od nauczyciela oczekuje się funkcjonowania według podmiotowego standardu, przenoszącego większą część odpowiedzialności z instytucji na osobę nauczyciela oraz zmianę stylu działania i przeorientowanie się na określony wysiłek poznawczy i pragmatyczny. Nauczyciel w nowym paradygmacie oświaty nie może i nie powinien skupiać się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy. Staje się bardziej diagnostykiem, specjalistą w zakresie udzielania swoim uczniom pomocy w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, odkrywaniu, analizowaniu i interpretowaniu pojęć i znaczeń<sup>17</sup>. Oczywiście, daleki jestem od sztucz-

<sup>15</sup> B. Urbanek, *Metodyczne aspekty kształcenia*, Szczecin 2013, s. 28.

<sup>16</sup> B. Urbanek, *Jacy nauczyciele, jacy uczniowie – taka szkoła*, „Nauczyciel i Szkoła” 2008, nr 3-4 (40-41), s. 61.

<sup>17</sup> K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005, s. 124.

nego podziału na lekcje „od święta” czyli okolicznościowe, czy może bardziej okazjonalne, a może nawet twórcze czy innowacyjne oraz lekcje „normalne”, skazujące ucznia na nauczyciela, kredę i tablicę. Nie w tym rzecz, bo przecież zarówno sam sposób zachowania, jak i przekazywane przez nauczyciela treści były, są i nadal będą najbardziej bezpośrednimi formami pracy i oddziaływania na uczniów, co oczywiście także oznacza, że nauczyciel powinien wymagać najpierw od siebie aby móc wymagać od uczniów<sup>18</sup>.

O ile jednak zatwardziałego rutyniarza z reguły trudno przestawić na innowacyjne torowisko, to nauczycielska młodzież nierzadko zaskakuje dydaktyczną pomysłowością i świeżym, twórczym podejściem do swoich przyszłych czy dopiero co obecnych nauczycielskich powinności. Nie wróżę z fusów, mam na myśli aż nadto przykładów, bowiem niemal co roku nadzorowałem przebieg studenckich praktyk pedagogicznych. Czasami byli to nawet moi niegdysiejsi uczniowie, co oczywiście przywoływało dodatkowe, także sentymentalne wspomnienia. Czy zatem idzie ku lepszemu? Być może choć jest to temat na nieco inne rozważania.

### **Wewnętrzne mierzenie jakości pracy szkoły**

Najważniejszym dowodem jakości pracy szkoły jest sukces ucznia, osiągniany na miarę jego indywidualnych możliwości<sup>19</sup>. Aby nauczyciele mogli na bieżąco śledzić efekty swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej, muszą zbudować system jakości w oparciu o wewnętrzne mierzenia jakości pracy szkoły. Mierzenia jakości pracy szkoły to wymóg wynikający z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 23 kwietnia 2004 roku w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych oraz kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz.U. nr 89, poz.845 z 2004 roku), które na stałe wprowadziło mierzenie jakości pracy szkoły jako działanie dyrekcji i rady pedagogicznej.

Jakość rozstrzyga o sukcesie nauczyciela, szkoły, coraz bardziej staje się ona faktem, wręcz elementem, cechą czy wyznacznikiem rywalizacji o ucznia i nauczyciela. Prawidłowo funkcjonujący system jakości pracy szkoły gwarantuje uzyskanie i utrzymanie wysokiego poziomu kształcenia<sup>20</sup>. Mierzenie jakości pracy szkoły ma na celu diagnozowanie osiągnięcia przez szkołę standardów jakości czyli dostarczanie samej szkole informacji o jakości jej pracy. Ważnymi komponentami tworzonego przez szkołę systemu jakości jej pracy dydaktyczno-

<sup>18</sup> J. Szempruch, *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, (red.) J. Grzesiak, Kalisz 2007, s. 93.

<sup>19</sup> Cz. Plewka, H. Bednarczyk, *Vademecum menadżera oświaty*, Radom 2000, s.28.

<sup>20</sup> P. Kowolik, *W drodze do jakości usług edukacyjnych*, [w:] *O poprawę efektywności kształcenia*, (red.) L. Pawelski, Szczecinek 2013, s. 240.

-wychowawczej będzie niewątpliwie zbudowanie wewnątrzszkolnego systemu oceniania, różnorodność sposobów kształcenia czy własne programy nauczania i wychowania. Jeżeli tak się stanie, to jego zadaniem będzie:

- *określenie jednolitych dla wszystkich uczniów wymagań,*
- *monitorowanie poziomu nauczania,*
- *diagnozowanie osiągnięć uczniów,*
- *dostarczanie obiektywnych informacji na temat jakości pracy szkoły*
- *wpływanie na jakość kształcenia*<sup>21</sup>.

Mierzenie jakości pracy szkoły powinno być prowadzone z uwzględnieniem opinii wszystkich uczestników procesu kształcenia. Podstawowym, wręcz koniecznym warunkiem jest także szczegółowe opracowanie działań nadzoru pedagogicznego w zakresie mierzenia jakości pracy placówki i sprawne przeprowadzenie badania. Przygotowując dokumenty i prowadząc mierzenie jakości nie powinno się zapominać o:

- ustaleniu i określeniu celu, zakresu i sposobów badania,
- wyznaczeniu wewnętrznych kryteriów oczekiwanego (zakładanego) sukcesu,
- opracowaniu harmonogramu mierzenia jakości pracy szkoły,
- przygotowaniu kwestionariuszy ankiet, wywiadów, obserwacji do przeprowadzenia badań i ich standaryzacji,
- konieczności wykorzystania różnych narzędzi badawczych,
- właściwym doborze próby badawczej,
- rzetelnej analizie uzyskanych danych,
- opracowaniu raportu, przedstawieniu go radzie pedagogicznej i przesłaniu właściwym organom.

Proces mierzenia jakości wymaga zebrania informacji o jakości poprzez – zastosowanie określonych narzędzi badawczych, zebrania opinii uczniów, rodziców i nauczycieli; właściwego doboru narzędzi w zależności od mierzonych standardów; przeprowadzenie czynności związanych z obserwacją i oceną pracy nauczycieli oraz umiejętności uczniów, a więc zastosowanie hospitacji, w tym diagnozującej; analizy wyników egzaminów i sprawdzianów; prowadzenie monitoringu czyli obserwowania zmian danego wskaźnika w czasie, a także przeprowadzenie ewaluacji<sup>22</sup>. Ważny w procesie przygotowawczym i faktycznym owych badań jest w miarę powszechny udział w nich rodziców. Nie należy bagatelizować opinii rodziców, a tym bardziej traktować je obojętnie, rodzice są baczными obserwatorami funkcjonowania szkoły i pracujących z ich dziećmi nauczycieli, zarówno ich wiedza w tej kwestii jak i opinie nie

<sup>21</sup> K. Denek, *Nauczyciel – między ideałem a codziennością*, Poznań 2012, s. 193.

<sup>22</sup> K. Wenta, *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, Szczecin 2001, s. 457.

powinny być szkole obojętne<sup>23</sup>.

Oto wzór ankiety, jaką można by zaproponować rodzicom w związku pomiarem jakości pracy szkoły:

### ANKIETA DLA RODZICÓW<sup>24</sup>

*W związku z przystąpieniem do budowania systemu jakości w oparciu o wewnętrzne mierzenia jakości pracy szkoły, zwracam się do Państwa z prośbą o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania.*

*Wychowawca Klasy*

- 1. Czy została Pani/Pan zapoznany z obowiązującymi w szkole przedmiotowymi systemami oceniania?**
  - a) tak
  - b) nie
  - c) nie pamiętam
- 2. Czy Pani/Pana zdaniem nauczyciele systematycznie dokonują oceny wiedzy i umiejętności uczniów?**
  - a) tak
  - b) nie
  - c) nie wiem
- 3. Jakie zasady rekrutacji obowiązują w szkole, do której uczęszcza Pani/Pana dziecko?**
  - a) przyjmowani są tylko uczniowie z rejonu,
  - b) przyjmowani są wszyscy chętni uczniowie,
  - c) przyjmowani są uczniowie spełniający określone wymagania dotyczące wyników nauczania na poprzednim etapie kształcenia,
  - d) przyjmowani są uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych na podstawie orzeczeń z poradni psychologiczno-pedagogicznej,
  - e) liczy się nade wszystko ocena z zachowanie na świadectwie po poprzednim etapie kształcenia.
- 4. Czy Pani/Pana zdaniem w szkole przestrzegane są prawa dziecka i ucznia?**
  - a) tak
  - b) nie – proszę podać przykłady.....
- 5. W jaki sposób, zdaniem Pani/Pana, w szkole upowszechniana jest wiedza o prawach dziecka? (proszę wybrać wszystkie wiadome Państwu formy)**
  - a) prelekcje dla rodziców,
  - b) prelekcje dla uczniów,
  - c) lekcje wychowawcze poświęcone temu zagadnieniu,
  - d) działalność Samorządu Uczniowskiego,
  - e) publikowanie tej tematyki w szkolnej gazecie,
  - f) nie wiem.

<sup>23</sup> B. Urbanek, *Wspierać rodziców w wychowaniu*, [w:] *Wychowanie w zreformowanej szkole. Kierunki rozwoju*, (red.) L. Pawelski, Szczecinek 2007, s. 207.

<sup>24</sup> Ankieta dotyczy rodziców uczniów pierwszej klasy gimnazjum.

**6. Czy w szkole są organizowane zajęcia pozalekcyjne?**

- a) tak
- b) nie
- c) nie wiem

**7. Czy wszyscy uczniowie w szkole mają taką samą szansę skorzystania z tych zajęć?**

- a) tak, każdy chętny uczeń może z nich skorzystać,
- b) są zajęcia, na które uczęszczają tylko wybrani przez nauczyciela uczniowie,
- c) są zajęcia płatne, w których nie uczestniczą wszyscy chętni uczniowie z powodów materialnych,
- d) są zajęcia organizowane tylko dla wybranych klas,
- e) nie wiem.

*Dziękuję Państwu za wypełnienie tej ankiety*

Dla wszystkich powinno być sprawą oczywistą, że mierzenie jakości stanowi podstawę do innych działań projakościowych, do rozwoju szkoły, dlatego właściwe przeprowadzenie tego badania jest bardzo ważne. Wnioski z mierzenia jakości pozwolą na określenie stopnia spełnienia wskaźników, opracowanie programów naprawczych i programu rozwoju placówki. Powinno się je także wykorzystać do działań promocyjnych w środowisku. Należy przy tym pamiętać, że o ile z niektórymi wypracowanymi w ten sposób propozycjami programowymi, zmierzającymi do poprawy jakości nauczycielskiej pracy można dyskutować, to i tak zawsze warto je przeanalizować choćby dlatego, że ewentualne uwagi odnoszą się bezpośrednio do pracy każdej szkoły i wiele z nich można zastosować także na każdym poziomie nauczania<sup>25</sup>.

**Jak eliminować słabsze strony kształcenia?**

To ważna kwestia, wręcz strategiczna w całokształcie działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły, także w kontekście podejmowanych działań naprawczych, jakim jest pomiar jakości pracy szkoły. W szkole – czy chcemy tego, czy nie – obowiązują stereotypy, których nie da się i być może nawet nie powinno się wyeliminowywać. Choćby kwestia egzaminów zewnętrznych i pytań stawianych sobie przez uczniów, nauczycieli i rodziców, a bywa, że i wzajemnie – czy warto uczyć się „pod egzaminy”, czy znajomość podstawy programowej wystarczy, by pozytywnie napisać końcowy test, czy konieczne są korepetycje? Fakt, w sensie formalnym są to być może dylematy wymagowane, co by bowiem nie mówić – kwestia zgodności materiału z podstawy czy programu nauczania z weryfikującymi kilkuletnią pracę nauczycieli egzaminami czy sprawdzianami zewnętrznymi nigdy raczej nie straci na aktualno-

<sup>25</sup> B. Urbanek, *Batalia o poprawę jakości kształcenia*, „Nowa Szkoła” 2013, nr 1 (709), s. 22.



ści. Skoro tak, to wydaje się, że ważniejsze jest znalezienie „złotego środka”, i to właśnie bywa nauczycielskim dylematem. Choć niekoniecznie musi nim być. Skoro zgodni jesteśmy co do tego, że tak jest, to spróbujmy odpowiedzieć na pytanie – czy rzeczywiście? Czy programy nauczania języka polskiego, matematyki, historii, a właściwie ich realizacja, zapisana w planach wynikowych rozpisanych z kolei na jednostki lekcyjne sprawdza się, gdy chodzi o egzaminacyjne wyniki naszych uczniów?

W pokojach nauczycielskich zdania na ten temat są zdecydowanie podzielone – może słusznie. Wielu pedagogom, gdyby mieli się na ten temat wypowiedzieć, towarzyszyłyby co najwyżej odczucia ambiwalentne. Bo chcieliby mieć, w takim rozumieniu swojego przedmiotowego posłannictwa, w nich wsparcie, ale i czuć niczym nieskrępowaną swobodę działania<sup>26</sup>. No właśnie, choć nauczyciele z dość długim stażem na pewno wielokrotnie mogli też doświadczyć, że szkolna codzienność nie zawsze bywa odzwierciedleniem programów nauczania. To fakt, i to zarówno ta uczniowska, jak i nauczycielska, przy czym nie wiadomo, kto bardziej na tym tracił. Sam program, uczniowie czy nauczyciele? Analizując rokrocznie podstawy programowe języka polskiego, przede wszystkim w odniesieniu do kształcenia literackiego i językowego, bardzo często wypada ów niepokój czynić zasadnym. Można bowiem, bez większego wysiłku, wykazać, że na ogół dość pobieżnie uwzględniają oraz metodycznie porządkują przyświecającą ich autorom ideę – by wyposażyć uczniów w jak najlepsze narzędzia poznawania świata, świadomego określenia w nim swojego miejsca, a także rozumienia zachodzących w nim zmian, by móc właściwie je interpretować.

Daleko nie szukać – analizując konstrukcję programu obowiązującego w roku szkolnym 2012/2013 trudno nie zauważyć, że nie został on przemyślany i zredagowany w taki sposób, by pracujący z tym programem nauczyciel miał w nim zarówno merytoryczne wsparcie, jak też komfort pełnej swobody w tworzeniu takich sytuacji edukacyjnych, by móc dostosowywać ów program do ogólnych potrzeb klasy, jak też uwzględniać w nim wymagania jednostkowe<sup>27</sup>. W takim rozumieniu wspomniany program został naznaczony swoim grzechem zaniechania. Bo gdyby chcieć odnosić się li tylko do kilku podstawowych założeń metodycznych, to – po pierwsze, program ów na ogół nie sprawił, że trudne a nawet stresujące niekiedy przejście do końcowego etapu poszczególnych stopni kształcenia staje się łagodne, mniej odczuwalne. Po drugie – wymagania szczegółowe co do treści nauczania i umiejętności w III etapie edukacyjnym (gimnazjum) wcale nie gwarantują wyzwalań twórczych możliwości i umiejętności poznawczo-interpretacyjnych, tak uczniów, jak

<sup>26</sup> B. Urbanek, J.P. Sawiński, *Jak motywując oceniać uczniów?*, Koszalin 2006, s. 12.

<sup>27</sup> D. Waloszek, *Innowacyjność jako kategoria kształcenia nauczycieli*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, (red.) J. Grzesiak, Kalisz-Konin 2007, s. 77.

i nauczycieli. Wreszcie po trzecie – wprawdzie jego treści są z założenia nastawione na kształcenie samodzielności ucznia, ale zarówno w oczekiwanych umiejętnościach tworzenia wypowiedzi czy też świadomości językowej nie odnalazłem odpowiedzi na pytanie – czy ma on szansę rozumieć i tłumaczyć różne zjawiska zachodzące w świecie.

Eliminowanie słabych stron kształcenia należy do podstawowych nauczycielskich obowiązków. To się zawsze opłaca. Dokładna, szczegółowa i pogłębiona analiza jakościowa wyników sprawdzianów bądź egzaminów zewnętrznych powinna stanowić w każdej placówce oświatowej podstawę planowania działań naprawczych<sup>28</sup>, co oczywiste. Trudno co prawda o gotowe recepty, ale wieloletnia nauczycielska praktyka podpowiada pewne rozwiązania. Można by więc zacząć od analizy łatwości poszczególnych zadań w odniesieniu do wszystkich uczniów, nie tylko w zespole klasowym, także w szkole. Następnie przeanalizować ich osiągnięcia według standardów, odpowiadając jednocześnie na pytania – które zadania wypadły najlepiej, jakie umiejętności mogą zadowalać. Określić zatem mocne i słabsze strony kształcenia. Oczywiście, podobne analizy powinni przeprowadzać wychowawcy wszystkich klas, można więc sprawdzić, czy wyniki pod względem jakościowym różnią się i na ile. Takie zestawienia sporządzane powinny być co roku i analizowane między innymi po to, by wszyscy nauczyciele wiedzieli, które z umiejętności są trudniejsze do opanowania przez uczniów oraz by zaplanować i wdrożyć takie działania, które w efekcie ich wprowadzenia zaowocują skuteczniejszymi metodami kształcenia<sup>29</sup>.

Aby skutecznie eliminować uczniowskie braki, które w danym roku dokuczyły im (nam) szczególnie, dobrze mieć w szkole właściwie funkcjonująca, rozbudowana i ponadprzeciętną także w sensie jakości egzaminacyjną bazę danych. Ta ponadprzeciętność, nie bójmy się tego słowa, nie jest tu od rzeczy, należy to bowiem rozumieć przede wszystkim jako przeciwstawianie się przeciętności bądź biernym dążeniu do niej. Przeciętność w edukacji jest jej najmniejbezpieczną stroną i niewątpliwie stanowi jedno z największych zagrożeń dla młodego pokolenia Polaków. Dlatego trzeba niezwłocznie wydać stanowczą walkę niebezpieczeństwu przeciętności w edukacji<sup>30</sup>, także i w obszarze budowania systemu jakości w oparciu o wewnętrzne mierzenia jakości pracy szkoły. Wszelkie materiały analityczne, zwłaszcza arkusze sprawdzianów czy egzaminów z lat poprzednich powinny być gromadzone w szkole, co oczywiste, a także i przez zainteresowanych nimi nauczycieli przedmiotowców, uczących w klasach IV – VI szkoły podstawowej oraz I – III gimnazjum. Bywa, że takie osobiste „banki informacji” sięgają ponad 250 testów kompetencyjnych, w tym

<sup>28</sup> H. Szaleniec, *Jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych*, Warszawa 2004, s. 8.

<sup>29</sup> B. Urbanek, Postęp w oświacie – niezbędne zmiany w polskiej edukacji, „Nauczyciel i Szkoła” 2012, nr 2 (52), s.129.

<sup>30</sup> K. Denek, *Jakość edukacji i jej ewaluacja*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, (red.) J. Grzesiak, Kalisz-Konin 2008, s. 20.

także autorskich arkuszy nauczycieli. Ćwicząc najróżniejsze egzaminacyjne warianty nie należy twierdzić, że klasowe ćwiczenia w czymkolwiek uszczuplają program nauczania, na co wielu nauczycieli – akurat nie wiedzieć dlaczego – wręcz się uskarża. Powiedzmy tak – dobra praktyka z reguły powoduje, iż zespół klasowy (nauczyciel i uczniowie) już po niedługim czasie dopracowuje się swoistego systemu pracy z nimi (testami). Zaczyna obowiązywać specjalizacja, uczniowie rzadko kiedy rozwiązują wszystkie zadania, te które są opanowane, zwykle się pomija. Oczywiście, można a nawet trzeba udostępnić arkusze tym uczniom, którzy chcieliby rozwiązywać zadania w domu, więcej – nauczycielowi nawet powinno na tym zależeć. Później te *domowe* należy w klasie omówić.

Te najważniejsze testowe zadania powinny być skatalogowane. Można zrobić to częściowo elektronicznie poprzez skanowanie i następnie druk, niektóre zadania ze starych arkuszy porozcinać i nakleić je na kartoniki. W ten sposób tworzy się testowe bloki tematyczne, dotyczące doskonalenia konkretnych umiejętności. Mówiąc bardziej obrazowo – gdy najsłabszą stroną np. szóstkoklasisty są kłopoty z rozróżnieniem personifikacji i animizacji (uosobienia i ożywienia – dop. B.U.), nauczyciel proponuje mu taki „bankowy arkusz”, oby tylko zechciał z nim w domowym zaciszu popracować. Gdy zaś chodzi o ćwiczenia ogólnoklasowe, należy poświęcić nieco więcej uwagi uczniom słabszym, odstającym umiejętnościami od reszty klasowego zespołu. Pamiętajmy zatem – i to można by ewentualnie zalecić jako pewnik – że wspieranie najsłabszych uczniów, to najskuteczniejszy sposób na uzyskanie korzystnego wyniku sprawdzianu czy egzaminu. Wskazana byłaby więc indywidualna praca z tymi uczniami, na przykład podczas tzw. *karcianych zajęć wyrównawczych*,

Konkluzja jest więc oczywista – jakość kształcenia zawsze będzie warunkowana, wręcz upersonifikowana jakością pracy nauczyciela, to oczywiste. Warunkowana – tak, ale nie – uwarunkowana, ponieważ żadna ustawa, zarządzenie, dyrektywa, modne ostatnio procedury, nie zastąpią chęci, kreatywności czy twórczego innowacyjnego niepokoju. Plany, programy, projekty – choćby były nawet drukowane złotą czcionką na czerpanym papierze nie zastąpią wartości, ku którym powinniśmy zmierzać<sup>31</sup>. Bo wartości, to kluczowy problem dla edukacji szkolnej. Występują w niej jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli i uczniów. Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości. Są one kategorią edukacji i nauk o niej. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw. Przyciągają one dzieci, uczniów i dorosłych ku sobie. Zmuszają do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Dlatego trzeba uczynić wszystko, żeby wartości mogły być rozpoznawane, rozumiane, akceptowane i respektowane<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> L. Pawelski, B. Urbanek, *Wokół edukacji samorządowej*, Szczecinek 2010.

<sup>32</sup> K. Denek, *Sterowny czynnik rozwoju społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, (red.) K. Denek, A. Kamińska, W. Kojas, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2010, s. 18.

Dlatego tak istotną i ważną kwestią jest budowanie wewnątrzszkolnych systemów zapewnienia jakości, przy czym, co w takich sytuacjach naturalne i oczywiste, rodzą się pytania – co zrobić, żeby realizacja tego obowiązku nie sprowadzała się li tylko do kolejnego tworzenia i gromadzenia przypadkowych informacji czy dokumentów, jak ten system zorganizować, aby osiągnąć wewnętrzną spójność i celowość czy też jakie miejsce wyznaczyć mierzeniu jakości pracy szkoły, aby służyło ono doskonaleniu i podnoszeniu efektów pracy nauczyciela i ucznia? Przy odrobinie dobrej woli odpowiedzią jest sama istota jakości, którą można – kontrolować, mierzyć, zapewniać, zarządzać nią a także doskonalić. Bo system zapewnienia jakości w szkole to nic innego jak właściwe planowanie pracy, właściwie prowadzona dokumentacja szkolna, opracowanie odpowiednich procedur, wdrożone standardy i wskaźniki ich spełniania, prowadzenie mierzenia jakości pracy, monitorowanie i ewaluacja działań przy zaangażowaniu całej rady pedagogicznej pod kierunkiem dyrektora szkoły. Dopowiedzmy też, że podstawą a także gwarancją powodzenia tego systemu jest również sprawny obieg informacji oraz właściwa organizacja doskonalenia nauczycieli w tym zakresie, przy współpracy instytucji wspomagających, w tym między innymi ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli.

### **Bibliografia**

- Bereźnicki F., *Zarys dydaktyki szkolnej*, Wydawnictwo PEDAGOGIUM, Szczecin 2011.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, WSiP, Warszawa 2002.
- Covington M.V., Teel K.M., *Motywowanie do nauki*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2004.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005.
- Denek K., *Jakość edukacji i jej ewaluacja*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, (red.) J. Grzesiak, Wydawnictwo PWSZ Kalisz, Kalisz-Konin 2008.
- Denek K., *Sterowny czynnik rozwoju społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, (red.) K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Wydawnictwo HUMANITAS, Sosnowiec 2010.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2011.
- Denek K., *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2012.
- Kamińska A., Oleśniewicz P., *Multiplikacja w epoce wielokulturowości oraz jej postulaty dotyczące wychowania*, [w:] *Z edukacją w przyszłość*, (red.) L. Pawelski, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2011.
- Kopaczyńska I., *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Kraków 2004.

- Kowolik P., *W drodze do jakości usług edukacyjnych*, [w:] *O poprawę efektywności kształcenia* (red.) L. Pawelski, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2013.
- Palka S., *Wiązanie orientacji poznawczych i metodologicznych w pedagogicznych badaniach edukacyjnych*, [w:] *Edukacja jutra. Tradycje i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, (red.) K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Wydawnictwo HUMANITAS, Sosnowiec 2013.
- Pawelski L., Urbanek B., *Wokół edukacji samorządowej*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2010.
- Plewka Cz., Bednarczyk H., *Vademecum menadżera oświaty*, Radom 2000.
- Stróżyński K., *Ocenianie szkolne dzisiaj – poradnik dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 2003.
- Szaleniec H., *Jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych*, WSiP, Warszawa 2004.
- Szempruch J., *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, (red.) J. Grzesiak, Wydawnictwo UAM, Kalisz 2007.
- Urbanek B., *Jacy nauczyciele, jacy uczniowie – taka szkoła*, „Nauczyciel i Szkoła” 2008, nr 3-4(40-41)
- Urbanek B., *Szanowny Panie Ministrze!*, „Nowe w Szkole” 2006, nr 6.
- Urbanek B., Sawiński J.P., *Jak motywująco oceniać uczniów?*, Wydawnictwo CEN, Koszalin 2006.
- Urbanek B., *Jak poprawić jakość pracy nauczycieli*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 180.
- Urbanek B., *Ocenianie – sztuka czy umiejętność?*, „Nauczyciel i Szkoła” 2007, nr 1-2 (34-35).
- Urbanek B., *Wspierać rodziców w wychowaniu*, [w:] *Wychowanie w zreformowanej szkole. Kierunki rozwoju*, (red.) L. Pawelski, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2007.
- Urbanek B., *Nowa jakość – w nowej szkole*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, (red.) Cz. Plewka, Wydawnictwo Naukowe WSH TWP, Szczecin 2009.
- Urbanek B., *Postęp w oświacie – niezbędne zmiany w polskiej edukacji*, „Nauczyciel i Szkoła” 2012, nr 2(52)
- Urbanek B., *Batalia o poprawę jakości kształcenia*, „Nowa Szkoła” 2013, nr 1(709)
- Urbanek B., *Metodyczne aspekty kształcenia*, Wydawnictwo Naukowe COLLEGIUM BALTICUM, Szczecin 2013.
- Waloszek D., *Innowacyjność jako kategoria kształcenia nauczycieli*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, (red.) J. Grzesiak, Wydawnictwo PWSZ Kalisz, Kalisz-Konin 2007.
- Wenta K., *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, Szczecin 2001.

Żuchelkowska K., Gładyszewska M., *Ocena opisowa w opinii rodziców uczniów klas młodszych*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, (red.) J. Grzesiak, Wydawnictwo UAM, PWSZ, Kalisz-Konin 2009.

Eugeniusz SZYMIK

Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości w Gliwicach

---

## Świętość niegdyś i dzisiaj. Czy święty może być idolem współczesnej młodzieży?

*Tylko wzorowanie się na wielkich  
i kryształowo czystych charakterach  
rodzi piękne idee i szlachetne czyny.*

Albert Einstein

### **Słowa kluczowe**

pozytywne i negatywne cechy osobowości, sylwetki świętych dawnych i dzisiejszych

### **Streszczenie**

*Świętość niegdyś i dzisiaj. Czy święty może być idolem współczesnej młodzieży?*

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie: czy święty może być idolem współczesnej młodzieży w okresie adolescencji w XXI wieku? Jego tematyka opiera się na analizie zjawiska w aspekcie pedagogicznym, bowiem w edukacji szkolnej istnieje wiele sytuacji sprzyjających rozmowie na temat świętości.

Część teoretyczna przybliży cechy osobowości świętych (w artykule zostały zawarte cechy aktualne, pozytywne, które mogą być pomocą w dzisiejszych czasach, a jednocześnie większy nacisk został położony na cechy negatywne, które budzą opory wśród ludzi żyjących w epoce racjonalizmu, technicyzacji itp., czyli piszący stara się odnieść do najnowszych tendencji w światowej prasie, kulturze, kościele), zaś część praktyczna zapoznaje czytelnika z wybranymi wizerunkami świętych, którzy stali się uosobieniem wzorców moralnych, godnych do naśladowania. W ostatniej partii artykułu zostały ukazane portrety dwóch współczesnych świętych, tj. Jana XXIII i Jana Pawła II.

### **Key words**

positive and negative personality traits, silhouettes of saints past and contemporary

### **Summary**

*Holiness once and today. Is saint can be an idol of modern youth?*

The author of the article tries to answer a question whether a saint person can be an idol of contemporary youth in grow – up time in the twenty – first century? The subject of the article is based on analysis of this phenomenon in pedagogic aspect, because in school education there are many occasions to talk about saints.

The theoretic part tells as about saints personality (in the article there is included positive characteristic, which can be helpful nowadays, the article shows negative characteristic which puts up some resistance in people live in the era of rationalism, technicality etc., so the author tries to contain the newest trends in word – wide newspapers, culture and church), and practice part schools introduces the portraits

of saints, who became moral patterns and practice part shows the reader with the selected images of saints. The last part of the article shows portraits of two contemporary saints: John XXII and John Paul II.

### Wprowadzenie

W XXI wieku wśród nastolatków w okresie adolescencji istnieje potrzeba poszukiwania wzorców, gdyż czas młodości jest ściśle związany z kształtowaniem osobistego zapatrywania na świat i własnej filozofii życia. Jest to wiek licznych poszukiwań i ważnych odkryć, czas, w którym decyduje się przyszłość. Współczesny młody człowiek stawia sobie pytania: jaki sens ma moje życie? Czy warto podejmować w nim trud? Czy można mieć nadzieję na szczęście i na jakich „fundamentach” je budować? Jak postępować w trudnych sytuacjach życiowych? Zewsząd bombardowany jest różnorodnymi ofertami, sugestiami, które obiecują łatwe odpowiedzi na te egzystencjalne pytania. Pozostaje jednak nadal zagubiony w wielości i różnorodności poglądów, nie wie, jaką drogą powinien pójść, kogo naśladować, aby się nie zawieść, aby być szczęśliwym<sup>1</sup>.

Jako nauczyciel polonista uważam, że jest sporo okazji, aby rozmawiać z uczniami o sprawach świętości, na przykład w związku z omawianymi tekstami (w trakcie lekcji poświęconych analizie utworów: *Iluminacja św. Augustyna*, *Pieśń słoneczna* i *Kwiatki św. Franciszka* (fragmenty) – w gimnazjum czy *Wyznania św. Augustyna* – w liceum) oraz na godzinach do dyspozycji wychowawcy w gimnazjum (lekcje na temat: *Postacie, które warto naśladować; Co to znaczy mieć autorytet?*).

Interesuje mnie przede wszystkim kwestia naśladowania wzorów osobowych, kreowanych przez świętych. Święci to ludzie nietuzinkowi, wierni ideałom, odważni wobec męczeństwa, toczący walkę ze złem, dążący do udoskonalenia siebie, walczący z własną słabością, chorobą itp.

Poznając ich osobowości, odnajdziemy cechy anachroniczne, nieprzydatne w dzisiejszym rozumieniu, takie jak: wiara zagłuszająca wszelkie ludzkie potrzeby, działanie bez umiaru (dbali o Boga, mniej o ludzi), ucieczka od ludzi, asceza (św. Aleksy), pogarda dla zdrowia i ciała (w epoce kultu ciała, piękna, zdrowia to szczególnie cechy dzisiaj rażące, wręcz tępiące, bowiem ciało staje się fetyszem dla dzisiejszego pokolenia). Inne negatywne cechy to: jednostronność poglądów, zawężenie horyzontów oraz zupełne oderwanie od świata i ludzi. Zbytńia pokora i samoponížanie się nawet w epoce walki człowieka o pozycję, karierę jest niezrozumiała, anachroniczna. W epoce kultu nauki i postępu niektórzy święci, szczególnie ci niewykształceni, budzą sprzeczne odczucia, i tak wychowankowie ich odbierają (młodzi ludzie lekceważą takie wzorce osobowe). Trzeba więc zachęcić młodzież do naśladowania przez

<sup>1</sup> Por. Jan Paweł II, *Orędzie do młodych całego świata na Światowy Dzień Młodzieży w Niedzielę Palmową* 1988, OsRomPol, 1988 nr 1, s. 5; por. także tenże: *Podstawowy problem ludzkiego życia – zbawienie*. Lizbona, Park Edwarda VII: *Homilia podczas mszy św. dla młodzieży*, OsRomPol, 1982 nr 5, s. 13.



ukazanie innych cech, tych pozytywnych. Należą do nich: bycie dobrym, łagodnym, opanowanym człowiekiem, dającym ludziom wszystko, co możliwe, poświęcających się wręcz (wzorem może być matka Teresa z Kalkuty), szacunek dla niepowtarzalności duchowej każdego człowieka, czyli umiarkowana tolerancja (św. Paweł, Apostoł Narodów, który głosił ideę współistnienia kultur, religii, a przy tym hasło miłości. Młodzież go ceni, bowiem łączył wiarę i rozum), odporność na przeciwieństwo losu – oparcie w Bogu dawało nadzieję (dzisiejszy człowiek pogrążony jest w rozpacz i depresji), pomoc bliźnim (św. Jan Bosko – opiekun opuszczonej młodzieży, Brat Albert – patron ubogich, postawa szczególnie przydatna w dobie kryzysu światowego, Pier Giorgio Frassati – typ młodego chrześcijanina, rozmodlonego i wrażliwego na potrzeby drugiego człowieka, uosobienie cnót ubóstwa, czystości i posłuszeństwa).

W mojej wypowiedzi wybór dotyczy tych, którzy służyli głównie ludziom i dawali im wzorce moralne. Dlatego w wyborze świętych celowo pominąłem sylwetki pustelników i mistyków (np. św. Teresa z Avila z XVI w., św. Faustyna Kowalska z I połowy XX w.), a jako przedmiot rozważań posłużą mi następujący święci: św. Augustyn, św. Franciszek, św. Jan Bosko, św. Brat Albert, św. Pier Giorgio Frassati.

**Św. Augustyn** (354-430), autor *Wyznań*, stanowi wzór nawróconego grzesznika, przeżywającego wątpliwości, ale znajdującego cel w Bogu. Wprawdzie według niego rozum ma służyć wierze i ona ma go prowadzić swym światłem (cecha dzisiaj raczej odrzucana), ale może ukazać skutki życia w pustce egzystencjalnej. Świadczą o tym słowa: „Nie odnajdziesz siebie w pustce sztucznych rajów”. A zatem człowiek, który przeżył grzech, upadek moralny, nadużywał dóbr świata, wypowiada słowa: „Niespokojne jest serce moje, póki w Tobie nie spocznie” i w ten sposób pokazuje, że bez Boga życie jest puste. I to jest dramat dzisiejszych społeczeństw, zupełnie zlaicyzowanych (np. amerykańskich), które są bezbronne wobec kryzysów i nieszczęść. Przypomnijmy, że św. Augustyn przeżył chwile upadku starożytnego świata i Bóg był wtedy dla niego oparciem. Nie dziwi zatem sformułowanie: „sztuczneraje”, które prowadzą do zagubienia się zupełnie, a zarazem mogą stanowić przestrożę dla narkomanów. Święty Augustyn uważał, że „wewnętrzny niepokój” człowieka to wynik rozczarowania życiem ziemskim, które jest nietrwałe. Wartości trwałe, duchowe, takie jak: Bóg, dusza i życie, są wieczne, zaś życie doczesne – przemijające, zmieniające się w czasie. Należy więc wyrzec się pożądań ziemskich i skoncentrować się na Bogu, który, mimo że jest niedostępny rozumowi, wydaje się być jedyną szansą na zbawienie. Trzeba Go szukać we własnej duszy, w swoim sumieniu, a do tego potrzebne są: wiara, nadzieja i miłość.

**Św. Franciszek**, który żył na przełomie XII i XIII wieku, to człowiek poszukujący, jak wszyscy, szczęścia i radości w życiu, uosobienie dobroci, wierny ewangelicznym cnotom ubóstwa, pokory, miłości, czystości i posłuszeństwa. Ten wyznawca radosnej filozofii sam stwierdza:

*„A szczęście przecież polega na  
radowaniu się prawdą, czyli na  
radowaniu się Tobą, który jesteś  
Prawdą”<sup>2</sup>*

Św. Franciszek był mistykiem, a jego sposób przeżywania Boga i wiary stanowi klucz do zrozumienia życiowej postawy naśladowcy Chrystusa. Cechuje ją: akceptacja ludzi i świata jako doskonałego dzieła Bożego, umiłowanie człowieka i okazywanie mu miłosierdzia („Pochwalony bądź, Panie, przez tych, co przebaczą dla miłości Twojej. I znoszą słabość i utrapienie. Błogosławieni, którzy wytrwają w pokoju” – to przesłanie dla dzisiejszych ludzi, jak znosić słabość i cierpienie), wrażliwość na przyrodę („Pochwalony bądź, Panie, z wszystkimi swymi twory,/ Przede wszystkim z szlachetnym bratem naszym, słońcem,/ Które (...) jest piękne i promienne w wielkim blasku.”), szacunek dla wszelkich stworzeń (dzikie zwierzęta podchodziły do niego jak łagodne baranki, a on potrafił nawiązać z nimi kontakt, np. z wilkiem z Gubbio: „Pójdź tu, bracie wilku. Rozkazuję ci w imię Chrystusa nie czynić nic złego ni mnie, ni nikomu” – dzisiaj postawa szalenie pożądana, rozmawiał z ptakami, oswajał dzikie turkawki), poza tym: promienny optymizm, pogoda ducha, mimo życia w skrajnym ubóstwie, niechęć do wojen.

Jak widać, jego naukę, polegającą na wygłaszaniu kazań i czynieniu cudów, a zarazem stanowiącą podstawę wszelkich działań wyróżniała miłość do świata, ludzi (okazał trędotowatemu współczucie, obmywając i opatrując jego ciało, pełne zgnilizny i smrodu), przyrody i wszystkich stworzeń, której źródło tkwi w miłości Boga, radość do życia, braterstwo, dobroć, cnota i świętość („... pamiętali lepiej o cnocie i świętości św. Franciszka”).

Co ciekawe, św. Franciszek potrafił nawet poskromić zbrodnicze instynkty Muzułmanów (nie dziwi zatem fakt, że cenili go Muzułmanie za dobroć, pokorę). Był może zbyt pokorny, nie walczył o zaszczyty, i to może być dla dzisiejszej młodzieży niezrozumiałe, ale zalety (np. pokora, ubóstwo, miłość bliźniego) przewyższają tę minimalną wadę.

Autor *Kwiatków św. Franciszka* uważał, iż przez miłosierdzie i przebaczenie człowiek pokonuje zło i otrzymuje łaskę od Boga.

Warto wspomnieć, iż św. Franciszek jako pierwszy w historii wystawił dramat sceniczny o narodzeniu Jezusa w Betlejem, zapoczątkował zwyczaj urządzania szopek bożonarodzeniowych, czym niewątpliwie zyskał sobie wdzięczność i sympatię dzieci na całym świecie. Dodajmy, iż w tym roku uroczyste obchodzona jest 800. rocznica założenia zakonu franciszkańskiego.

Jego żeńską odpowiedniczką jest św. Klara, równie serdeczna, poświęcająca się ludziom, praktykująca ubóstwo (bogata pani, która wyrzekła się majątku).

<sup>2</sup> Cyt. za: M. Łojek, *Teksty filozoficzne dla uczniów szkół średnich*. Warszawa 1987, s. 102.

**Św. Jan Bosko** – kapelan turyńskiej ulicy z I połowy XIX wieku, to opiekun opuszczonej młodzieży (szczególnie chłopców – młodocianych więźniów), ich wspaniały wychowawca i przyjaciel. W swojej pracy duszpasterskiej duży nacisk kładł na odpowiednie wychowanie całego pokolenia i jednocześnie podkreślał konieczność całościowego wychowania człowieka w różnych sferach życia: fizycznego, fachowego, obywatelskiego, moralnego i religijnego.

Świadomy odpowiedzialności posługi wychowawczej i przekonany o słuszności niesienia pomocy potrzebującym, a szczególnie młodemu, opuszczonemu i pozbawionemu miłości, dokonującym trudnych wyborów życiowych, apelował o okazywanie im zrozumienia ze strony dorosłych i zdecydowanie przeciwstawiał się ich świadomej demoralizacji.

Ten genialny wychowawca pomagał w moralnym wychowaniu ku świętości w sferze religijno-moralnej, dając przykłady, jak należy kochać młodzież (szczególnie biedną i opuszczoną), oraz okazywać jej pomoc w zrozumieniu sensu swojej doczesnej egzystencji.

Swój system wychowawczy (zwany powszechnie „zapobiegawczym”) oparł na trzech aksjomatach: rozumie, religii i miłości.

Pierwsza zasada polegała na wyrobieniu w wychowankach zdolności poprawnego rozumienia i krytycznego oceniania rzeczywistości; druga – na osobistym zaangażowaniu się w realizację królestwa Bożego na ziemi i na głębokiej znajomości prawd wiary, przy czym w udoskonalaniu siebie w sferze duchowo-moralnej ważną rolę odgrywać powinny dwa Sakramenty: Eucharystii i Pokuty. Trzecia zasada akcentuje pojęcie miłości nadprzyrodzonej, opartej na rozumie, która powinna wyrażać się na zewnątrz poprzez słowa, spojrzenia i gesty.

Kapłan turyńskiej ulicy tworzył zakłady wychowawcze w celu doskonalenia duchowego młodzieży, narażonej na niebezpieczeństwa, aby uchronić ją przed zepsuciem, wpajać prawdziwe wartości i pomóc osiągnąć świętość.

Uważam, że gdyby więcej było takich wychowawców, mniej byłoby „wykolejonych dusz”.

**Św. Brat Albert (Adam Chmielowski)**, który żył w II połowie XIX wieku, znany jest jako ojciec krakowskich nędzarzy oraz organizator opieki społecznej (postawa niezbędna w dzisiejszych czasach).

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż ten „Najpiękniejszy człowiek swego pokolenia” okazał szczególne zainteresowanie biednym ludziami, zniewolonym przez różne nalogi, stałym bywalcom miejskiej ogrzewalni w Krakowie. Dla „wyrzutków społeczeństwa” (na przykład dla bezdomnych chłopców) tworzył domy noclegowe, tzw. przytuliska.

Jak podaje ks. H. Łuczak, św. Brat Albert posiadał wyjątkowe uzdolnienia i walory towarzyskie, a „jego młodość, odwaga i urok osobisty sprawiły, że

zyskał sobie przyjaciół nawet w wrogim środowisku<sup>3</sup>, tj. w szpitalu rosyjskim podczas amputacji pięty<sup>4</sup>.

Ten wybitnie uzdolniony samouk podjął w dwudziestym czwartym roku życia studia malarskie w Akademii Sztuk Pięknych w Monachium i mimo burzliwych kolei życia (brak uznania wśród artystów, niedoceniona twórczość, pobyt w klasztorze u Ojców Jezuitów w Starej Wsi koło Przemyśla i związana z nim choroba psychiczna) stał się ów święty Ojcem nędzarzy oraz założycielem dwóch zgromadzeń zakonnych.

Brat Albert uchodził za człowieka, który opowiadał się zawsze po stronie wyższego dobra, dlatego też solidaryzując się z nędzarami (dla nich zrezygnował z kariery malarskiej) i broniąc ludzkiego prawa do „chleba i mieszkania”, bezinteresownie poświęcił się dla dobra innych ludzi.

„Polski Biedaczyna” był oddany Bogu i zwolennikiem życia w ubóstwie. Jego zdaniem, „Powinno się być dobrym jak chleb”, co oznacza, że „chciał być dobry jak leżący na stole bochen chleba, z którego każdy może ukroić kęs dla siebie, jeśli jest głodny”<sup>5</sup>. Nie dziwi zatem fakt, że przychodzili do niego oprócz nędzarzy również ludzie z salonów, profesorowie uniwersyteccy, zbuntowani<sup>6</sup>.

Dzisiaj, w świecie znieczulicy społecznej i rozprzestrzeniającego się egoizmu, św. Brat Albert stanowi dla młodzieży wspaniałą przykład postawy altruistycznej, nakazującej niesienie pomocy drugiemu człowiekowi (np. umierającemu z głodu czy cierpiącemu). Swym postępowaniem unaoczniał, że wartości moralne i religijne zdecydowanie przewyższają wartości materialne, które prowadzą niejednokrotnie do waśni i zazdrości między ludźmi i wpływają destrukcyjnie na ich tryb życia.

**Św. Pier Giorgio Frassati** (I połowa XX wieku) stanowi przykład chrześcijanina, który dążył do zjednoczenia z Bogiem, praktykował cnoty ubóstwa i posłuszeństwa oraz dał przykład życia w obfitości możliwy do zrealizowania przez wszystkich.

Szczególnie bliskie były mu słowa Chrystusa dotyczące miłości bliźniego, a zasadą wszelkiego działania – Pawłowy hymn o miłości (1 Kor 13. 1-13). Realizował opisane w nim zasady miłości w życiu codziennym poprzez: domaganie się poszanowania sprawiedliwości i współczucia cierpiącym, okazywanie miłosierdzia grzesznikom oraz udzielanie pomocy potrzebującym wsparcia materialnego.

Mimo że pochodził z bogatej arystokratycznej rodziny, od dzieciństwa był przyzwyczajony do prostego życia. Nie miał ambicji bycia kimś wielkim. Na co dzień wykazywał postawę altruistyczną, którą cechowały ofiarność i poświęcenie.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 136.

<sup>4</sup> Św. Brat Albert brał czynny udział w powstaniu styczniowym, w którym stracił konia i został ranny w pięcie na skutek wybuchu granatu. Por. ibidem, s. 136.

<sup>5</sup> Ks. H. Łuczak, *Geniusze cnoty. Katechezy o świętych...*, op. cit., s. 138.

<sup>6</sup> Por. ibidem, s. 143.

Jego miłość do bliźniego najczęściej urzeczywistniała się w zaspokajaniu potrzeb materialnych ludzi najbardziej potrzebujących. Z tej miłości potrafił oddać wszystko, co posiadał, co zaoszczędził, z niej też wypływało jego szczególne zaangażowanie w niesienie pomocy bliźniemu.

Często musiał wykazywać się dużą inwencją i pomysłowością, by zgromadzić środki potrzebne dla biednych. Zdobywanie pieniędzy, ubrań lub innych rzeczy sprawiało mu wiele radości. Nie wstydził się prosić kogoś o pożyczanie pieniędzy, które później rozdawał potrzebującym.

Zawsze udzielał wsparcia biedakom, których dostrzegł z balkonu swojego domu. Przyjmował każdego, kto prosił o jałmużnę. Rozdawał nie tylko pieniądze, ale również swoje ubrania. Podobnie postępował, gdy spotykał na ulicy kogoś bez odpowiedniego ubrania. Widząc zmarzniętego nędzarza oddawał mu marynarkę, płaszcz, a nawet buty<sup>7</sup>.

Warto odnotować fakt, iż w okresie studiów wspierał swoich kolegów, kupując im książki potrzebne do nauki, opłacając koszty związane ze studiami czy korepetycjami.

Zauważmy, że w XXI wieku, w epoce postępu technicznego i dobrobytu materialnego, który pociąga za sobą chęć bogacenia się, ubóstwo staje się nie modne. Propaguje się raczej dążenie do zysku i władzy. Taka „postawa konsumpcyjna” cechuje również ludzi młodych, którzy sądzą, że szczęście polega na użyciu i dlatego też niektórzy nie przestrzegają moralności ewangelicznej.

Godny podkreślenia jest fakt, iż duchowość i całe życie Frassatiego były ściśle związane z Eucharystią: z Sakramentu wypływały i ku niemu zmierzały.

Czystość Pier Georgia, jako chłopca świeckiego, polegała na szlachetności serca, czystości mowy i czystości cielesnej, ale nie pozbawionej marzeń o spotkaniu kiedyś dobrej dziewczyny (utrzymywał kontakty koleżeńskie z wieloma dziewczynami) i zawarciu związku małżeńskiego.

Frassati, kochając Boga i ludzi czystym sercem, od dzieciństwa aż do śmierci dał świadectwo, że w każdych warunkach i na każdym etapie rozwoju życie ewangeliczną radą czystości jest możliwe.

Należałoby zaznaczyć, iż zachowanie czystości w dzisiejszych czasach jest bardzo trudne. Przyczynia się do tego presja wywierana na młodzież przez środki masowego przekazu, które, reklamując i propagując pornografię oraz tzw. „seks bez granic”, pomniejszają naturalne skłonności do wysiłku i obiecują natychmiastowe spełnienie wszelkich pragnień.

Postawa Frassatiego może być przykładem dla współczesnego człowieka, który, poddając się często mirażom ułatwionego życia, nie potrafi lub nie chce zwrócić swego serca ku Bogu.

<sup>7</sup> Por. K. Strzelecka, *Frassati*. Warszawa 1989, s. 41, 43, 44; oraz: L. Frassati: *Pier Giorgio Frassati. Człowiek ośmiu Błogosławieństw*. Warszawa 1999, s. 221-222.

### Podsumowanie

Nasuwa się wniosek, że dla części społeczeństwa, zwłaszcza dla starszego pokolenia, wzorce osobowe dawnych epok są nadal aktualne, natomiast dla wykształconych młodych ludzi stają się powoli anachroniczne. Wiara była cechą dominującą w dawnych czasach. W dobie kultu nauki, postępu technicznego, pieniądza, narastającego egoizmu i egocentryzmu ludzi świętość stała się pojęciem wręcz wyśmiewanym, zbędnym. Ale warto przekonywać, że poznawanie życia i działalności świętych, a także ich pism może stanowić inspirację, a nawet i wzór dla współczesnej młodzieży. Ostatnie miesiące związane z kanonizacją dwóch papieży (Jana XXIII i Jana Pawła II) przyniosły nowe spojrzenie na świętość i jej rolę we współczesnym świecie. Doceniono humanistyczne oblicze współczesnych świętych, ich serdeczny stosunek do prostego człowieka (szukającego oparcia w Bogu), szczególnie cenny w epoce wyrachowania współczesnego kapitalizmu, prymatu wielkich korporacji, bezwzględności w biznesie. Dbają oni o rodzinę, młodzież<sup>8</sup>, są uosobieniem dobroci i serdeczności; dzięki nim ożywione zostały kontakty między różnymi religiami świata (czego przedtem nie było). Współcześni święci stali się patronami kultury narodowej, bowiem przemawiali nie tylko do katolików, ale i do społeczności wielu narodów; rozwinęli model św. Franciszka<sup>9</sup> w przeciwieństwie do św. Aleksego, który w świetle osiągnięć Jana XXIII i Jana Pawła II wydaje się wręcz postacią anachroniczną.

### Bibliografia

- Frassati L., *Pier Giorgio Frassati. Człowiek ośmiu Błogosławieństw*. Warszawa 1999.
- Jan Paweł II, *Orędzie do młodych całego świata na Światowy Dzień Młodzieży w Niedzielę Palmową* 1988, OsRomPol, 1988 nr 1.
- Jan Paweł II, *Podstawowy problem ludzkiego życia – zbawienie*. Lizbona, Park Edwarda VII, *Homilia podczas mszy św. dla młodzieży*, OsRomPol, 1982 nr 5.
- Łojek M., *Teksty filozoficzne dla uczniów szkół średnich*. Warszawa 1987.
- Strzelecka K., *Frassati*. Warszawa 1989.

<sup>8</sup> Jan Paweł II szczególnie młodzież przyciągał do siebie i do kościoła, ku zdziwieniu starszego pokolenia.

<sup>9</sup> Franciszkanizm stał się wzorem do naśladowania we współczesnej dobie.

Michał PIELKA

Student Wydziału Informatyki i Nauki o Materiałach Uniwersytetu Śląskiego

---

## Matematyka a pedagogika – meandry sztuki origami

### Słowa kluczowe

origami, matematyka, aksjomaty, projektowanie, baza, pakowanie okręgów

### Streszczenie

*Matematyka a pedagogika – meandry sztuki origami*

W niniejszym opracowaniu zostały opisane i wyjaśnione sposoby konstrukcji matematycznych z użyciem kartki papieru. Przedstawione zostały sposoby podziału arkusza na równe części, oraz operacje bisekcji i trysekcji kąta. Zdefiniowane metody poparte zostały aksjomatami przyjętymi w origami. Zwieńczeniem całego tekstu jest ogólny opis metody projektowania baz modeli z użyciem drzew i algorytmu pakowania okręgów. Inspiracji dla artykułu dostarczyła refleksja nad interdyscyplinarnością pedagogiki – jej związkami z niemal wszystkimi naukami, włącznie z naukami ścisłymi. Poniższy tekst ma na celu wskazać jedną z płaszczyzn współpracy pedagogiki z matematyką, czyli wykorzystanie origami w arteterapii i edukacji matematycznej.

### Key words

origami, mathematic, axioms, designing, base, circle packing

### Summary

*Mathematic and pedagogy – problematic of an origami art*

This text describes and explains mathematics constructions using sheet of paper. It presents methods of sheet division and angle bisection and trisection. Defined methods are prove by origami axioms. Finally, it describes a general method of base designing using trees and circle packing algorithm.

Inspirations for this article was supplied by reflection about interdisciplinary of pedagogy – its relationships with almost all branches of science inclusive technical sciences. This text is to point one of the plane of pedagogy cooperation with mathematic, that is application in art therapy and mathematics education.

### Wprowadzenie

Pedagogika jest nauką o wychowaniu rozumianym jako całościowy proces dojrzewania do pełni osobowej dojrzałości<sup>1</sup>, co dokonuje się przez wszechstronny rozwój człowieka stymulowany różnorodnymi bodźcami. Warsztat pracy każdego pedagoga powinien uwzględniać wielorakie uwarunkowania

---

<sup>1</sup> D. Luber, *Różnorodność w jedności. Przegląd stanowisk teoretycznych na temat osobowości nauczycieli*, [w:] *Kompetencyjny warsztat pracy nauczycieli*, P.P. Barczyk, G. Paprotna (red.), Myslowice 2010, s. 17.

rozwojowe dziecka, jak również determinanty tegoż rozwoju, wśród których wymienia się m.in. oddziaływanie na sferę poznawczą, emocjonalną, wyobrażeniową czy percepcyjną. „Świat wrażeń wzrokowych człowieka to nic innego, jak zmysłowe poznawanie rzeczywistości, a więc zdobywanie wiedzy płynącej z kontaktu informacyjnego z otaczającymi świat przedmiotami, zjawiskami i ludźmi”<sup>2</sup>. Dzięki temu dziecko może lepiej odbierać, analizować i interpretować zjawiska z którymi spotyka się każdego dnia, może ono lepiej orientować się w otoczeniu czy wreszcie budować wiedzę o samym sobie i otaczającym je świecie. Jak widać proces percepcji jest bardzo ważnym procesem, o którego rozwój trzeba dbać mając na uwadze, że współgrają z nim także procesy myślenia, uwagi, pamięci i wyobraźni. Stąd też głównymi formami uaktywniania dzieci są zajęcia ruchowe, muzyczne, plastyczne, teatralne. Sztukę origami można potraktować jako aktywność plastyczną, która jednakowoż spełnia wiele funkcji – służyć może terapii zajęciowej, edukacji matematycznej czy wreszcie stymulacji rozwojowej dziecka w obszarze manualnym i percepcyjnym. Ponadto origami znajduje swoje zastosowanie w edukacji matematycznej, w której dużą rolę odgrywają atrakcyjne środki dydaktyczne, szczególnie w kształtowaniu pojęć matematycznych. Dydaktycy wyrażają przekonanie, że istnieje ścisły związek między atrakcyjnymi pomocami dydaktycznymi a aktywnością uczniów. Uczniowie lubią działać, manipulować, operować konkretnymi, co implikuje ich zainteresowanie atrakcyjnymi środkami dydaktycznymi. Dziecko lubi tworzyć, ponieważ dzięki temu doznaje poczucia sprawstwa tak potrzebnego każdemu człowiekowi. Dlatego rolą nauczyciela jest zainteresowanie ucznia wykonywaną czynnością, danie mu odczucia radości i przyjemności. Z kolei twórczość pedagogiczna jako proces i wyniki tworzenia przez nauczyciela czegoś nowego, sprzyja realizacji z góry założonych celów mających związek określonymi zmianami w osobowości ucznia<sup>3</sup>, sprzyja zatem jego rozwojowi. Stąd w tym kontekście origami znajduje swoje wyraźne uzasadnienie w zastosowaniu na gruncie pedagogiki.

Większości ludzi origami kojarzy się z tworzeniem prostych modeli z papieru, lub różnego rodzaju papierowych zabawek, takich jak samoloty, czy łódki, a samo składanie również niesie za sobą mnóstwo zabawy, szczególnie dla najmłodszych. Faktycznie, najczęściej z takim właśnie „origami” mamy do czynienia, ale na tym papierowy świat się nie kończy, gdyż okazuje się, że nawet takie najprostsze modele jak przykładowo świetnie każdemu znany żuraw wymagały czasami wielu godzin spędzonych na projektowaniu ich, tak by ich złożenie było jak najprostsze, a model wyglądał jak najlepiej. Poza tak prostymi

<sup>2</sup> M. Malinowska, *Rozwój percepcji wzrokowej i aktywności plastycznej dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] „Nauczyciel i Szkoła” 2011, nr 2(50), s. 146.

<sup>3</sup> Por. A. Fortuna, *Stymulowanie umiejętności rozwoju zdolności percepcyjno-manipulacyjnych w procesie kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym*, [w:] „Nauczyciel i Szkoła” 2002, nr 3-4 (16-17), s. 242.

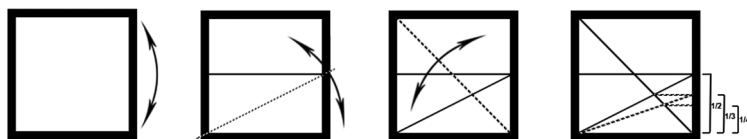


modelami można znaleźć modele naprawdę bardzo zaawansowane przypominające wręcz rzeźby. Każda jednak figura, czy to prosta, czy bardziej skomplikowana opiera się na tym samym – na papierowej matematyce.

### Podział arkusza na równe części

Najprostsze operacje matematyczne na kartce papieru polegają głównie na dzieleniu arkusza papieru na równe części, tworząc równoległe do siebie zagięcia w równych odstępach. Najprostszy podział z jakim można się spotkać, to dzielenie na części<sup>4</sup>. Aby wykonać taki podział wystarczy jedynie nałożyć krawędź na sąsiednią do niej równoległą co powoduje powstanie zagięcia, które jest równoległe do obydwu krawędzi wejściowych, a odległości pomiędzy wszystkimi trzema krawędziami wyjściowymi są równe. Podział można powtarzać wielokrotnie, aż otrzyma się zadaną dokładność. Zależność ta jest na tyle oczywista, że nie wymaga dowodu. Jednak często zachodzi potrzeba stworzenia podziału na trzy, pięć, siedem, itp. równych części. Istnieje metoda, która pozwala tworzyć podziały na mniejsze części mając już dane zagięcie, dzielące kartkę<sup>5</sup>. Jeśli kartka podzielona jest na wejściu na dwie równe części, to metoda ta będzie prowadzić do ustalenia krawędzi usytuowanej na wysokości  $\frac{1}{3}$  kartki, następny krok spowoduje podział na wysokości  $\frac{1}{4}$ , powstanie więc ciąg dany wzorem ogólnym  $a_n = \frac{1}{n+1}, n \in N$ . Sama metoda rozpoczyna się od podziału kwadratowej kartki papieru na dwie równe części, następnie z rogu kartki do końca powstałego zagięcia należy stworzyć dodatkowe zagięcie, jeśli teraz kartkę zegniesz po przekątnej, która przecina nowo powstałe zagięcie, to prosta prostopadła do krawędzi kartki przechodząca przez punkt przecięcia dwóch ostatnio stworzonych zagięć wyznacza kolejny krok w metodzie.

Rys. 1. Kolejne kroki podziału

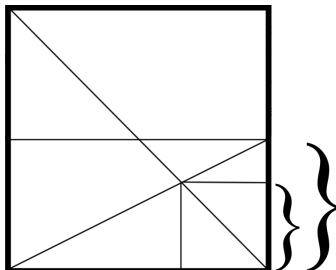


Dowód tej metody, będzie polegał na wykazaniu, że taki podział prowadzi do powstania wyżej podanego ciągu. Dowód będzie wykorzystywał podobieństwo trójkątów, oraz tangens kąta pomiędzy zagięciem powstałym w skutek przeprowadzenia linii biegnącej od rogu kartki do krawędzi podziału poprzedniego i kątem kartki (wybrać należy mniejszy kąt), co przedstawiono na rysunku 2.

<sup>4</sup> Robert J. Lang, *Origami and Geometric Construction*, Binary Divisions, Natick 2009, s. 4.

<sup>5</sup> Robert J. Lang, *Origami and Geometric Construction*, Natick 2009, s. 13.

Rys. 2. Wspomagający dowód twierdzenia o podziale



Dowód:

$$\tan \alpha = \frac{x}{a-x} = \frac{\frac{1}{t}a-x}{x}, t \in \mathbf{N}$$

$$(a-x)\left(\frac{1}{t}a-x\right) = x^2$$

$$\left(\frac{1}{t}+1\right)ax = \frac{1}{t}a^2$$

$$x = \frac{1}{1+t}a, t \in \mathbf{N}$$

Zmienna  $x$  oznacza kolejną wysokość podziału, można więc potraktować ją jako kolejny wyraz ciągu, który dany jest wzorem,  $\frac{1}{1+t}a, t \in \mathbf{N}$ , co należało wykazać.

### Bisekcja<sup>6</sup> i trysekcja<sup>7</sup> kąta

Jednak to nie wszystko, w ten sposób otrzymuje się jedynie zagięcia do siebie równoległe, bądź prostopadłe, jeśli daną operację powtórzmy po uprzednim obrocie kartki o  $90^\circ$ . Tworzenie zagięć po ukosie będzie się wiązało z podziałem kąta. Przykładowo można zacząć od przekątnej, a następnie zagiąć krawędź kartki tak, by pokryła się z przekątną, w ten sposób otrzyma się dwusieczną kąta między wspomnianymi liniami. Operację tę można powtarzać w innych miejscach. Problem pojawia się, gdy kąt chce się podzielić na trzy równe części<sup>8</sup>. Konstrukcja taka z użyciem cyrkla i linijki polega na przedłużeniu jednego z ramion kąta tak by przecinało wierzchołek, następnie zakreśleniu okręgu mającego środek w wierzchołku kąta i wyznaczeniu prostej przecho-

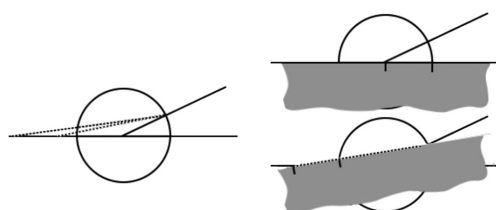
<sup>6</sup> Podział kąta na dwie równe części.

<sup>7</sup> Podział kąta na trzy równe części.

<sup>8</sup> Robert J. Lang, *Origami and Geometric Construction*, Natick 2009, s. 33.

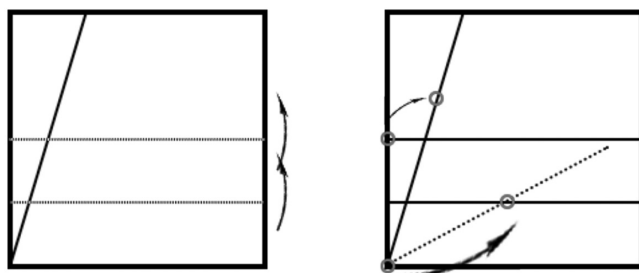
dzącej przez punkt przecięcia ramienia nieprzedłużonego i okręgu, oraz przecinającej przedłużone ramie po stronie zewnętrznej kąta tak, by odległość między tym przecięciem, a najbliższym punktem wspólnym nowej prostej z okręgiem była równa promieniowi okręgu. Operacja ta używając do konstrukcji tylko cyrkla i linijki, ma nieskończenie wiele kroków, jest to więc niewykonalne. Używając jednak kartki o prostej krawędzi z wyznaczoną odległością równą promieniowi okręgu można zawęzić algorytm do jednego kroku. Całą operację obrazuje rysunek 3. Wynika z tego, że konstrukcja taka powinna być dosyć łatwo wykonywalna w origami, tak też jest, istnieje bardzo prosty sposób wyznaczenia trysekcji kąta.

Rys. 3. Wykorzystanie papieru przy trysekcji



Aby wykonać mając dany kąt, którego jedno z ramion leży na krawędzi kartki należy wyznaczyć dwie proste równoległe do siebie i do wcześniej wspomnianego ramienia w równych odległościach a następnie tak zgiąć kartkę, by punkt przecięcia drugiej prostej z krawędzią kartki przechodzącej przez wierzchołek kąta prostopadłe do jego ramienia leżał na drugim ramieniu kąta, a wierzchołek kąta leżał na pierwszej prostej. Prosta przechodząca przez wierzchołek kąta i punkt, w którym wierzchołek kąta został przyłożony do pierwszej prostej wyznacza ramie kąta o trzykrotnie mniejszej mierze niż kąt wejściowy. Brzmi to dosyć skomplikowanie, jednak w praktyce jest bardzo proste, sytuację tę przedstawia rysunek 4.

Rys. 4. Trysekcja w origami



Widać, że dzięki zastosowaniu technik origami ta konstrukcja staje się wykonalna i można wyznaczyć w skończonej ilości kroków trysekcję kąta, origami daje więc ogromne możliwości.

Istnieje jeszcze wiele różnych konstrukcji matematycznych w świecie origami, jednak jest ich zbyt dużo by wszystkie po kolei opisać. Warto jednak wspomnieć kilka słów na temat aksjomatów związanych z konstrukcjami origami, są to aksjomaty<sup>9</sup> Huzita-Justina. Odkryte zostały w 1989 roku przez Jacquesa Justina, ale dopiero w 1991 na Pierwszym Międzynarodowym Spotkaniu Nauki i Techniki Origami Humiaki Huzita przedstawił je światu początkowo mówiło się jedynie o sześciu aksjomatach, z czasem jednak dołączono aksjomat siódmy.

Aksjomaty<sup>10</sup>:

- Jeśli dane są dwa punkty  $p_1$  i  $p_2$  to można utworzyć zagięcie łączące te dwa punkty,
- Jeśli dane są dwa punkty  $p_1$  i  $p_2$  to istnieje takie zagięcie, które umieszcza punkt  $p_1$  na  $p_2$ ,
- Jeśli dane są dwie proste  $l_1$  i  $l_2$  to istnieje takie zagięcie, które umieszcza prostą  $l_1$  na prostej  $l_2$ ,
- Jeśli dany jest punkt  $p$  i prosta  $l$  to istnieje zagięcie prostopadłe do prostej  $l$ , przechodzące przez punkt  $p$ ,
- Jeśli dane są punkty  $p_1$  i  $p_2$  oraz prosta  $l$  to istnieje zagięcie umieszczające punkt  $p_1$  na prostej  $l$ , przechodzące przez punkt  $p_2$ ,
- Jeśli dane są dwa punkty  $p_1$  i  $p_2$  oraz dwie proste  $l_1$  i  $l_2$  to istnieje zagięcie, które umieszcza punkt  $p_1$  na prostej  $l_1$  i punkt  $p_2$  na prostej  $l_2$ ,
- Jeśli dany jest punkt  $p$  oraz dwie proste  $l_1$  i  $l_2$ , to istnieje zagięcie, które umieszcza punkt  $p$  na prostej  $l_1$  i jest prostopadłe do prostej  $l_2$ .

Wszystkie te aksjomaty można wytłumaczyć i udowodnić posługując się geometrią analityczną.

### Projektowanie bazy metodą pakowania okręgów

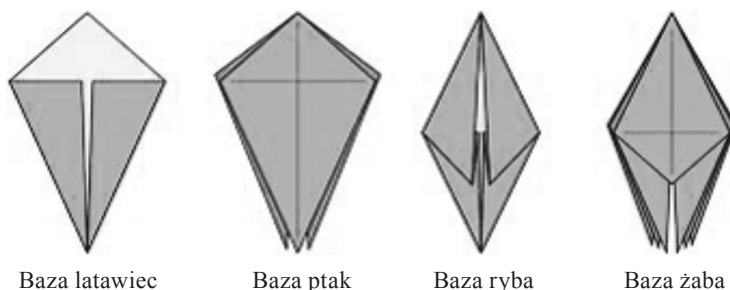
Z powyższych aksjomatów i technik korzysta każdy, kto składa papierowe modele, chociaż czasem nie ma o tym pojęcia. Jednak dla twórców modeli jest to bardzo ważne, nie są to jednak jedyne informacje, które pozwalają stworzyć model. W procesie projektowania nie wystarczy znać aksjomaty i techniki podziału. Każdy model opiera się na jakiejś bazie<sup>11</sup>, która po pewnych modyfikacjach i dopracowaniu detali przeradza się w gotowy model. Najprostsze modele opierają się na już istniejących bazach, takich jak baza żaby, czy ptaka – bazy przedstawia rysunek 5.

<sup>9</sup> Aksjomat – pojęcie w logice matematycznej, jest to pewne twierdzenie wyodrębnione spośród innych twierdzeń danej teorii, takie, że inne wynikają z niego wszystkie inne twierdzenia tej teorii.

<sup>10</sup> *Huzita-Justin Axioms*, [www.langorigami.com](http://www.langorigami.com)

<sup>11</sup> Robert J. Lang, *Origami design secrets – Second edition*, Boca Raton 2011, s. 55.

Rys. 5. Podstawowe bazy



Każda z tych baz ma kilka części, czegoś na kształt skrzydełek, konstruując model używa się ich do modelowania poszczególnych elementów, takich jak głowa, ogon, nogi. Jednak nie każdy model można stworzyć z użyciem podstawowych baz. Wiele modeli wymaga stworzenia nowej bazy, co jest najtrudniejszym krokiem w modelowaniu origami. Aby móc projektować bazy najpierw należy zrozumieć czym są „skrzydełka”<sup>12</sup> bazy<sup>13</sup>. Załóżmy, więc, że mamy arkusz papieru, składamy go na pół po przekątnej i znów na pół po dwusiecznej kąta ostrego i powtarzamy to kilka razy, aż model będzie dosyć cienki, gdy zagniemy go w miejscu odległym od wierzchołka o długość  $x$  i rozłożymy kartkę otrzymamy wielokąt podobny do ćwiartki okręgu o promieniu  $x$ . Im więcej zagięć wykonamy zwiężając arkusz tym bardziej powstały wielokąt będzie przybliżał się do okręgu, stanie się nim zaś w nieskończoności, co nie jest możliwe. Zanim jednak model zostanie rozłożony można go porównać do jednego skrzydełka bazy, skrzydełko to będzie miało długość  $x$ , jego wierzchołek zaś będzie środkiem okręgu. Można więc wyciągnąć następujący wniosek – Każdy okrąg na kartce papieru będzie pojedynczym skrzydełkiem. Faktycznie tak też jest i zależność tę wykorzystuje się do projektowania baz z zadaną ilością skrzydełek. Wiadomo więc, że wierzchołek skrzydełka może znajdować się na rogu kartki, ale gdy rozłoży się jedną z baz podstawowych można zauważyć, że mamy do czynienia jeszcze z dwoma typami skrzydełek, leżących na krawędzi i wewnątrz pola kartki. Skrzydełka można więc podzielić na trzy typy: wierzchołkowe, krawędziowe, środkowe<sup>14</sup>. Załóżmy teraz, że na kartce znajduje się więcej niż jeden okrąg określający skrzydełko, załóżmy ponadto, że co najmniej dwa okręgi nachodzą na siebie, następnie podejmiemy próbę złożenia takiej bazy. Okaże się, że w miejscu części wspólnej okręgów papier zostanie rozerwany<sup>15</sup>, oznacza to, że baza, w której okręgi nachodzą na siebie jest niemożliwa do złożenia. Można więc przyjąć następujące zasady

<sup>12</sup> Ang. *Flap* – najczęściej nazwa ta nie jest tłumaczona.

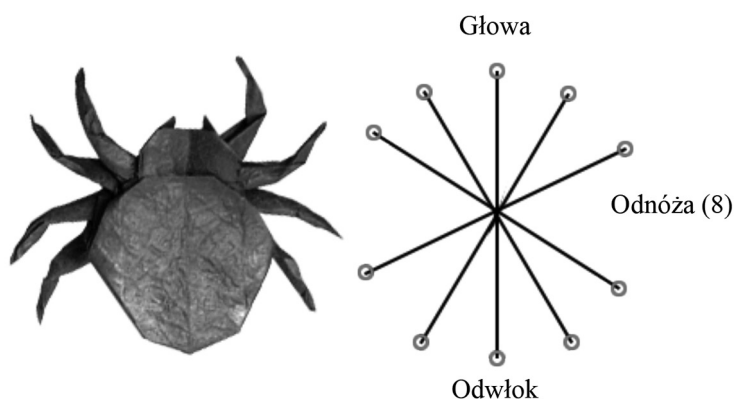
<sup>13</sup> Robert J. Lang, *Origami design secrets – Second edition*, Boca Raton 2011, s. 293.

<sup>14</sup> Robert J. Lang, *Origami design secrets – Second edition*, Boca Raton 2011, s. 295.

<sup>15</sup> Robert J. Lang, *Origami design secrets – Second edition*, Boca Raton 2011, s. 296.

przy projektowaniu bazy za pomocą okręgów. Po pierwsze, środki okręgów muszą leżeć wewnątrz kartki, po drugie, okręgi nie mogą na siebie nachodzić, dodatkowo zakłada się, że okręgi powinny mieć jeden punkt styczności, chociaż w niektórych modelach stosuje się rzeki, czyli figury wypełniające miejsca między okręgami niestycznymi. Okręgi nie muszą mieć identycznych promieni, są one zależne od długości skrzydełek jaką chce się uzyskać. Zanim jednak przejdzie się do umieszczania okręgów na kartce papieru należy zaprojektować drzewo. Drzewo<sup>16</sup> jest czymś w rodzaju schematu bazy, gdzie każda gałąź oznacza jedno skrzydełko, najlepiej obrazuje to przykład na rysunku 6.

Rys. 6. Drzewo na przykładzie pająka



Drzewo przedstawione na rysunku 6 dodatkowo wymaga zachowania symetrii osiowej<sup>17</sup>. Oś symetrii przechodzi przez głowę i odwłok, co oznacza, że środki okręgów określających skrzydełka dla głowy i odwłoku będą miały środki na osi symetrii. Niezależnie od tego, czy model ma, czy nie ma osi symetrii należy rozwiązać problem umieszczenia okręgów na kartce papieru. Problem ten – pakowania okręgów, był badany jeszcze zanim zastosowano tę technikę w origami. Rozwiązanie tego problemu wymaga wielu skomplikowanych obliczeń, jednak problem ten może być rozwiązany przy pomocy komputera. Już teraz istnieją programy rozwiązujące problem pakowania okręgów, przykładowo program TreeMaker<sup>18</sup>, który pozwala na podstawie drzewa wygenerować siatkę okręgów.

<sup>16</sup> Robert J. Lang, *Origami design secrets – Second edition*, Boca Raton 2011, s. 268.

<sup>17</sup> Robert J. Lang, *Origami design secrets – Second edition*, Boca Raton 2011, s. 305.

<sup>18</sup> [www.langorigami.com/science/computational/treemaker/treemaker.php](http://www.langorigami.com/science/computational/treemaker/treemaker.php)

### Zakończenie

Reasumując, proces projektowania origami wymaga wiele doświadczenia, oraz znajomości podstaw matematyki, szczególnie geometrii analitycznej. Dodatkowo problem sprawia znalezienie optymalnego rozwiązania przy projektowaniu bazy, gdyż każdą bazę z określoną liczbą skrzydełek można zaprojektować na wiele sposobów, dodatkowo baza powinna być możliwie prosta do złożenia. „Twórcze doświadczenia przy pracach ręcznych prowadzą do nowych form wyrażania i to nie tylko ze względu na neurodydaktyczne wartości. Jak twierdzą dydaktycy, wszystkie czynności, wymagające ćwiczenia oburęczności, czyli muzykowanie, prace ręczne, majsterkowanie i sport, prowadzą w konsekwencji do intensywnego rozwoju połączeń mózgowych między obu jego półkulami, a to właśnie stymuluje rozwój młodego człowieka, dorosłemu zaś pomaga zachować zdrową kondycję psychiczną do późnego wieku”<sup>19</sup>.

### Bibliografia

- Inglot-Gonera M., *Co ma ręka do głowy? Czyli o roli prac ręcznych w rozwoju dziecka*, [w:] „Nauczyciel i Szkoła” 2011, nr 2(50).
- Lang Robert J., *Origami design secrets – Second edition*, CRC Press, Boca Raton 2011.
- Lang Robert J., *Origami 4*, A K Peters, Natick 2009.
- Luber D., *Różnorodność w jedności. Przegląd stanowisk teoretycznych na temat osobowości nauczycieli*, [w:] *Kompetencyjny warsztat pracy nauczycieli*, P.P. Barczyk, G. Paprotna (red.), Mysłowice 2010.
- Malinowska M., *Rozwój percepcji wzrokowej i aktywności plastycznej dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] „Nauczyciel i Szkoła” 2011, nr 2(50).

### Netografia

- Origami and Geometric Constructions*, [www.langorigami.com/science/math/hja/origami\\_constructions.pdf](http://www.langorigami.com/science/math/hja/origami_constructions.pdf).
- Huzita-Justin Axioms*, [www.langorigami.com/science/math/hja/hja.php](http://www.langorigami.com/science/math/hja/hja.php).

---

<sup>19</sup> M. Inglot-Gonera, *Co ma ręka do głowy? Czyli o roli prac ręcznych w rozwoju dziecka*, [w:] „Nauczyciel i Szkoła” 2011, nr 2(50), s. 191.





# *Recenzje i sprawozdania*



Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

---

## Recenzja książki: Elżbieta Górnikowska-Zwolak (red.), *Kobiety w przestrzeni polityki społecznej wobec rodziny. Aspekty edukacyjne*. Mysłowice 2013, Wydawnictwo Górnośląskiej WSP, ss. 328.



Recenzowana praca zbiorowa pt. *Kobiety w przestrzeni polityki społecznej wobec rodziny. Aspekty edukacyjne* przygotowana pod redakcją naukową prof. nadzw. dr hab. Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak zawiera teksty autorów wywodzących się z różnych środowisk akademickich kraju (Lublin, Mysłowice, Płock, Poznań, Warszawa) oraz z zagranicy (Moskwa). Współautorzy tomu poruszyli w swoich artykułach ważną i istotną problematykę kobiet w ich przestrzeni rozwoju i edukacji, wpisując się tym samym w dyskurs problematyki płci kulturowej. Kim jest kobieta?

Według autorów: *Wielkiego słownika ucznia* – „kobieta to dorosła osoba płci żeńskiej”<sup>1</sup>. W *Słowie wstępnym* czytamy na s. 5, że „przedmiotem zainteresowania pedagogów społecznych (a tę perspektywę – pedagogiki społecznej – uczyniono tu wiodącą) jest człowiek ujmowany wraz z całym jego otoczeniem, człowiek w relacji ze środowiskiem, wzajemny aktywny stosunek człowieka i środowiska. Mówi się też o wychowaniu i środowiskowych uwarunkowaniach procesu wychowania, pamiętając, że wychowanek to nie tylko dziecko – skoro wychowanie jest procesem całościowym”. Edukacja i wychowanie całościowe jest obecnie jednym z najczęściej poruszanych argumentów we współczesnym świecie. Ma ono związek z polityką oświatową, społeczną, ekonomiczną, psychologią, socjologią i pedagogiką społeczną. Wychowanie przez całe życie podejmowane jest po to, żeby się rozwijać i stawać się lepszym.

Praca, jak pisze w *Słowie wstępnym* (s. 14) Redaktorka naukowa tomu, ma „charakter interdyscyplinarny, a rozważania podjęli przedstawiciele historii, polityki społecznej, prawa, psychologii, pedagogiki (andragogiki i pedagogiki społecznej)”. Wszystkie teksty składające się na całość tomu są uporządkowane i logicznie rozłożone w czterech częściach.

---

<sup>1</sup> M. Bańko (red.), *Wielki słownik ucznia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 625. Tom (A-Q).

Część pierwsza zatytułowana: *Wychowanie dziewcząt w instytucjach edukacyjnych w ujęciu historycznym* (s. 19-74) zawiera dwa opracowania autorstwa: Alicji Puszki – *Wychowanie osieroconych dziewcząt w zakładach prowadzonych przez Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego à Paulo na przykładzie funkcjonowania Sali Sierot w Lublinie w latach 1922-1939*, oraz artykuł Joanny Szady – *Realizacja ideologicznego modelu kobiety w Państwowym Domu Młodzieży w Lublinie w latach 1953-1956*. Autorka drugiego z wymienionych tekstów w sposób analityczny przedstawia metody realizacji ideologii komunizmu w placówkach szkolnych i opiekuńczych tego okresu. Szkoda, że obszerny tekst A. Puszki nie został podzielony na części nadając im śródtytuły.

Druga część nosi tytuł: *Edukacja o kobietach i edukacja kobiet – sprzężenie historii ze współczesnością* (s. 75-129). Część tę otwiera interesujący tekst Józefa Półturzyckiego – *Muzea biograficzne i izby pamięci znanych kobiet w Polsce łączący przeszłość ze współczesnością*. Autor scharakteryzował sylwetki kobiet (Marii Skłodowskiej-Curie, Marii Konopnickiej, św. Faustyny Kowalskiej, bł. Karoliny Kózkówny, Zofii Kossak-Szatkowskiej, Kazimierzy Iłłakowiczówny, Marii Dąbrowskiej, Zofii i Wacława Nałkowskich, Marii Kownackiej, Zofii Urbanowskiej, Haliny Poświatowskiej i generał Elżbiety Zawackiej) i muzealne formy pamięci z nimi związane.

Inne zagadnienie w swoim opracowaniu zaprezentowała Anna Frąckowiak – *Kształcenie ustawiczne kobiet w świetle polskich raportów*, przedstawiając analizy danych statystycznych dotyczące udziału kobiet w kształceniu ustawicznym ukazując pewne stałe tendencje i zmiany analizowanych obszarów.

Tę część książki zamyka artykuł Soni Kędziory zatytułowany – *Edukacja w szkole rodzenia a kształtowanie się oceny poznawczej stresu okoloporodowego*, napisany poprawnie i bardzo kompetentnie. Autorka zaprezentowała wyniki badań własnych, których celem było ustalenie czy działalność edukacyjna szkół rodzenia ma wpływ na ocenę poznawczą porodu naturalnego i systemu rooming-in.

W części trzeciej pracy zatytułowanej – *Polityka społeczna państwa wobec kobiet* (s. 131-190) znalazły się trzy teksty. Otwiera go tekst noszący tytuł – *Podstawowe instrumenty polityki rodzinnej w wybranych krajach Unii Europejskiej. Wnioski dla Polski* autorstwa Bożeny Kołaczek. Autorka przedmiotem analizy komparatystycznej uczyniła warunki dostępu do świadczeń rodzinnych i świadczeń związanych z godzeniem obowiązków zawodowych i rodzinnych rodziców pracujących – nowego członka UE – Estonii oraz Finlandii i Szwecji – krajów o rozwiniętej polityce prorodzinnej. Wnioski końcowe artykułu stanowią propozycje zagraniczne dla Polski w zakresie polityki prorodzinnej.

Sądę, że tekst Angeliki Barczyk-Nessel o *Ochronie pracy kobiet w kontekście rodzicielstwa* w sposób wyczerpujący i merytorycznie poprawny relacjonuje przepisy regulujące uprawnienia rodzicielskie, kobiet będących w ciąży.

Barbara Kołodziej w artykule *Polityka rodzinna w statutach i programach wybranych partii politycznych* skupia uwagę Czytelników na analizie statutów i programów dziewięciu partii politycznych w Polsce pod kątem ich stosunku do polityki rodzinnej.

Część ostatnia recenzowanego tomu zawiera sześć różnych artykułów o wspólnym tytule: *Kobiety, mężczyźni, dzieci – wybrane zagadnienia społeczno-kulturowe i edukacyjne* (s. 191-316). Tę część otwierają dwa artykuły autorstwa Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak i Anny Gil:

- Singlowanie, czyli życie w pojedynkę. Charakterystyka kobiet singielek (doniesienie z badań);
- Małżeństwo i rodzina czy życie w pojedynkę – poglądy i odczucia singielek (mieszkanek województwa śląskiego).

Podjęta problematyka badawcza w obu opracowaniach, rozważania teoretyczne wprowadzające Czytelników w temat, oraz analizy empiryczne są poprawnie i przejrzyście zaprezentowane (wykresy, tabele).

Kolejny tekst: Sylwii Baranowicz i Renaty Kaczmarek *Niezrealizowane macierzyństwo. Odczucia kobiet związane z utratą ciąży* – stanowi interesujący wkład teoretyczny i empiryczny na temat macierzyństwa, samopoczucia kobiet po poronieniu, sposobach radzenia sobie ze stratą, opieki medycznej, wsparcia kobiet po utracie dziecka, sytuacji prawnej rodziców po śmierci dziecka.

W następnym artykule Dorota Luber i Leokadia Szymczyk w sposób przekonujący i kompleksowy zajęły się – *Poglądami i przekonaniem dorosłych w zakresie edukacji seksualnej* co stanowiło problem główny badań, zaś celem badań było poznanie opinii ankietowanych o edukacji seksualnej i seksualności człowieka. Zaprezentowane wyniki badań są ważnym przyczynkiem do ukazania roli rodziców w procesie wychowania seksualnego.

Zagadnienie *Współdziałania szkoły i rodziców. Wybrane problemy* podnosi Ekaterina Lyman w interesującej formie o charakterze praktycznym z przykładami konkretnych rozwiązań w omawianej placówce Moskwy. Utrudnieniem dla Czytelnika może być brak przypisów.

Pracę zamyka interesujący tekst autorstwa Artura Wójcika i Marcina Kaprała zatytułowany *Rola społeczna mężczyzny we współczesnym świecie w refleksji studentów pedagogiki*. Zawiera on przegląd współczesnych opracowań naukowych i popularnonaukowych podejmujących problematykę męskości, kreowania współczesnego wizerunku mężczyzny w zróżnicowanych formach przekazu kulturowego, w szczególności filmu i powieści.

Pracę otwiera obszerne słowo wstępne – *O płci kulturowej (gender), związku pedagogiki społecznej z polityką społeczną i strategii gender mainstreaming* Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak, zamykają zaś streszczenia tekstów w języku angielskim wraz ze słowami kluczowymi. Na stronach 325-328 są zawarte informacje o autorkach i autorach współtwórcach tomu.

Zrecenzowana praca (studium) jest obszerna ze względu na wieloaspektowe spojrzenie na problem kobiet w różnych wymiarach życia społecznego. Studium ma charakter zarówno poznawczy, kształcący i praktyczny. Sądzę, że zainteresuje nauczycieli akademickich (pedagogów, psychologów, socjologów, lekarzy), pracowników oświaty, studentów pedagogiki. Opracowanie to wyróżnia dbałość o język, komunikatywność przekazu, definicyjne uściślenie pojęć i stosowanych terminów. Na uwagę zasługuje poprawna adiustacja tekstu i elegancja szaty graficznej. Książka została wydana w miękkiej oprawie.

Wydana pod redakcją naukową Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak publikacja niewątpliwie stanowi inspirację do dalszych pedagogicznych przemyśleń i poszukiwań badawczych.

Przyjemnej lektury!

Ewa KUMIK

Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi

---

Recenzja książki pt. *Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie – trzy drogi, jeden cel*, pod redakcją naukową Ditty Baczały i Jacka J. Błęszyńskiego wydanej przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w 2014 roku, ss. 195.

Publikacja pt. *Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie – trzy drogi, jeden cel* pod redakcją naukową Ditty Baczały i Jacka J. Błęszyńskiego składa się z dwunastu rozdziałów napisanych przez kadrę naukowo-dydaktyczną polskich wyższych uczelni, m.in.: Wyższej Szkoły Nauk Społecznych „Pedagogium” w Warszawie, Akademii Muzycznej we Wrocławiu, Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku. Poziom całej monografii jest bardzo wysoki, zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodologicznym. Książka może stać się inspirującą lekturą.

We współczesnym świecie nie może zabraknąć twórczego dyskursu na temat muzyki w logopedii. Obie te dziedziny wspólnie tworzą drogę terapii, wspomaganie i wsparcia. Na 192 stronach w dwunastu rozdziałach zawarte są ciekawe rozważania teoretyczne i empiryczne. Już same tytuły rozdziałów informują o zawartych w nich treściach. W rozdziale pierwszym *Rewalidacyjne funkcje dóbr kultury* Hanna Żuraw przedstawia wizję człowieka, jego ciało i dysfunkcje w refleksji antropologicznej, prezentuje ideologię rehabilitacji, charakteryzuje znaczenia, jakie wiążą się z zastosowaniem różnych procedur kulturotechnicznych w usprawnianiu oraz opisuje szanse jakie stwarza kontakt z kulturą zainicjowany w terapii dla kształtowania stylu życia człowieka. W rozdziale drugim *Zastosowanie muzykoterapii we wspomaganie komunikacji* Paweł Cylulko przedstawia refleksje na temat wspomaganie komunikacji pacjentów poprzez odczytywanie i interpretowanie komunikatów muzycznych towarzyszących komunikatom werbalnym. W zakończeniu swoich rozważań Autor zauważa, że właściwie wysłuchane i zinterpretowane komunikaty przyczyniają się do pełniejszej diagnozy pacjenta i lepszej komunikacji. W rozdziale trzecim *Odzwierciedlenie ekspresywnego i semantycznego związku muzyki*

ze słowem w technikach muzykoterapii Klaudia Kukielczyńska-Krawczyk próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie: W jakim stopniu współczesne techniki muzykoterapii odzwierciedlają istniejące od wieków w sztuce liczne związki słowa i muzyki? Rozdział czwarty – *Rozważania o kompetencjach muzycznych nauczycieli-terapeutów w terapii muzyką*. Ewa Szatan przedstawiła w tym rozdziale swoje refleksje i spostrzeżenia oparte na pracy pedagogicznej z dziećmi i studentami oraz omówiła badania, które przeprowadziła ze studentami w roku akademickim 2012/2013. W rozdziale piątym zatytułowanym *Rola śpiewu w rozwoju mowy dziecka i w terapii zaburzeń* Małgorzata Suświłło zaprezentowała różne stanowiska dotyczące rozumienia dziecięcego śpiewania i badań nad mózgiem oraz przedstawiła badania nad wykorzystaniem śpiewu w leczeniu zaburzeń mowy i głosu dziecka prowadzonych przez Tiję Rintę ze School of Arts and Humanities, Institute of Education, University of London. W rozdziale szóstym *Muzyka jako początek i koniec wszelkiej mowy – fonogesty w komunikacji i języku muzycznym* Monika Kamper-Kubańska zwróciła uwagę na fonogestykę w muzyce, która odgrywa podobną rolę do fonogestów używanych w komunikacji z osobami niesłyszącymi. W rozdziale siódmym *Interdyscyplinarne podejście w terapii logopedycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną w Warsztacie Terapii Zajęciowej* Amelia Golema zaprezentowała różne teorie i wyniki dotychczas prowadzonych badań oraz wskazała na zasadność łączenia muzyki z ruchem w działaniach terapeutycznych. Rozdział ósmy – *Śpiew w logopedii i logorytmice – możliwości zastosowania, wskazówki metodyczne*. Anna Walencik-Topiłko przedstawiła w tym rozdziale swój autorski program stymulujący sprawność narządów mowy dzieci poprzez śpiew, który jest wdrażany w Polsce od 2003 roku. Andrea Jaworska w rozdziale dziewiątym *Stymulacja słuchu muzyką metodą Tomatisa* skupia uwagę czytelnika na mniej znanej części metody, która nazywa się audio-wokal terapia. W rozdziale dziesiątym *O rehabilitacji głosu – z doświadczeń pedagoga-wokalisty* Iwona Polak zaprezentowała własne doświadczenia związane z rehabilitacją głosu oraz podała kilka indywidualnych przypadków z wideostroboskopowym obrazem krtani. O ogromnej roli rehabilitacji w likwidowaniu zaburzeń głosu spowodowanych wadą słuchu w kolejnym rozdziale *Zaburzenia głosu u osób z wadą słuchu – diagnoza i terapia* piszą Ewa Kowalewska i Anna Walencik-Topiłko. W ostatnim, dwunastym rozdziale – *Różne formy oddziaływań muzycznych w terapii dzieci z zespołem Aspergera* Karina Szafrąńska podkreśla, że zajęcia muzykoterapeutyczne mogą korzystnie wpłynąć na proces rozwoju psychomotorycznego dziecka z zespołem Aspergera. Autorzy w swoich refleksjach odwołują się do tekstów literatury krajowej i zagranicznej.

Niniejsza publikacja zatytułowana *Muzyka w logopedii* jest obrazem ciekawych przemyśleń, niepokojów, postulatów środowiska naukowców, specjalistów: logopedów, muzykologów, logorytmików, oligofrenopedagogów, neurologopedów, muzykoterapeutów, psychologów, przedstawicieli sztuki mu-



zycznej w zakresie wokalistyki, ekspertów w dziedzinie emisji głosu. Książka rzetelnie przygotowana pod względem redakcyjnym przez Dittę Baczałę i Jacka J. Błęszyńskiego stanowi zwieńczenie wieloletnich doświadczeń Autorów. Wszystkie artykuły zasługują na wysoką ocenę, zarówno pod względem treści, jak i języka. Recenzowana książka jest dobrze udokumentowanym materiałem empirycznym na temat wielorakich aspektów muzyki w logopedii. W istotny sposób wzbogaca dorobek współczesnej pedagogiki specjalnej oraz psychologii społecznej. Może stać się źródłem refleksji i cennych wskazówek dla logopedów, terapeutów, nauczycieli, studentów, rodziców, a także decydentów mających wpływ na polską edukację. Warto polecić tę książkę do prywatnych zbiorów, jak również do bibliotek uczelnianych, szkolnych i pedagogicznych. Niniejsza publikacja stanowi interesujący przyczynek do dalszych badań nad problemami logopedii, a szczególnie nad połączeniem logopedii z muzyką. Należy wysoko ocenić inicjatywę Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, który zmierzył się z tym ważnym zagadnieniem. Niewątpliwą zaletą tej monografii jest zakres tematyczny i wnikliwość badawcza jej Autorów. Dlatego ważny jest fakt ukazania się tej książki na rynku wydawniczym.



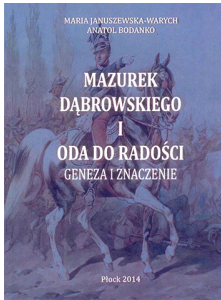
Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

---

Recenzja książki: *Maria Januszevska-Warych, Anatol Bodanko, Mazurek Dąbrowskiego i Oda do radości. Geneza i znaczenie.*

Oficyna Wydawnicza NOVUM Szkoły Wyższej  
im. Pawła Włodkowica, Płock 2014, ss. 154.



Uwagę Czytelników pragnę zatrzymać na publikacji, która nie powinna umknąć uwadze. A znaczących przyczyn tego stwierdzenia znajduję wiele.

Oto wyszła drukiem monografia, której Autorzy koncentrują się na *Mazurku Dąbrowskiego* i *Odzie do radości*, które stały się hymnem narodowym i hymnem Unii Europejskiej, co było głównym założeniem recenzowanej pracy.

Zajrzyjmy do słownika języka polskiego, aby poprawnie zdefiniować terminy: hymn i oda.

Hymn to „uroczysta pieśń, będąca symbolem jedności jakiegoś narodu lub państwa, wykonywana podczas uroczystości i świąt narodowych. Inaczej mówiąc to pochwalny utwór poetycki o treści patriotycznej lub religijnej”<sup>1</sup>.

Zaś na kartach encyklopedii czytamy, że hymn państwowy, narodowy oznacza „pieśń patriotyczną uznawaną za symbol jedności narodowej; utrwaloną przez tradycję (oficjalna forma zbiorowej manifestacji uczuć narodowych)”<sup>2</sup>.

Oda – „uroczysty wiersz wychwalający jakąś osobę, ideę, doniosłe wydarzenie”<sup>3</sup>.

Proces integracji Polski z Unią Europejską to proces, który właściwie odnosi się do młodzieży i jej szans po wejściu Polski do niej. W 2014 roku mija dziesiąta rocznica.

Edukacja muzyczna i historyczna wchodzi w zakres wychowania patriotycznego ze szczególnym zwróceniem uwagi na kształtowanie stosunku dzieci i młodzieży do symboliki narodowej, tj. hymnu narodowego i hymnu (ody) Unii Europejskiej.

---

<sup>1</sup> M. Bańko (red.), *Wielki słownik ucznia (A-Ó)*. Warszawa 2006, s. 512.

<sup>2</sup> *Encyklopedia powszechna (Gwi-Kap)*. Warszawa 2009, Tom 5, s. 184.

<sup>3</sup> M. Bańko (red.), *Wielki słownik ucznia (A-Ó)*. Warszawa 2006, s. 1074.

W tej dziedzinie współczesna szkoła może szeroko rozwijać pracę wychowawczą wokół szkolnej symboliki narodowej i ponadnarodowej, poprzez kształtowanie właściwego stosunku uczniów do hymnu (hymnów), wdrażając poprawne nawyki pożądanego zachowań wobec hymnu (hymnów). Ucząc form wdrażania i przywiązania w postaci konkretnych zachowań, w sytuacjach codziennych, jednocześnie kształtuje się postawę patriotyczną, gdyż stosunek do symboliki narodowej jest istotnym elementem kreowania tej postawy.

Autorzy zaproponowali poznawanie Hymnu Narodowego i Unii Europejskiej oraz przeżywanie obu tych utworów. A to po to, aby uczniowie bardziej rozumieli nie tylko dawniejszą rzeczywistość w tym przedmiotowym zakresie, ale także i przede wszystkim dzisiejszą na tle historycznym.

W procesie kształtowania stosunku uczniów do historii ważnym elementem jest przywiązanie do symboliki polskiej i europejskiej (flaga państwowa, unijna, sztandar szkoły, godło państwowe, hymny). Odpowiednio kreowana obrzędowość winna być umiejętnie wykorzystana w życiu szkolnym, pozalekcyjnym i pozaszkolnym.

Ważna jest umiejętna praca z obu hymnami. Wychowawcze znaczenie tak doniosłych utworów polega na tym, że integrują one społeczność szkolną wokół wspólnych celów, łączących uczniów, nauczycieli i rodziców w jedno środowisko.

Wiersz, pieśń (hymn) w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły (placówki) stanowi uzupełniające źródło wiedzy, środek wywołania sytuacji problemowej, środek weryfikacji własnych lub cudzych poglądów, sądów oraz zadań, które należy prowadzić w formie rozwiązywania: pytań, poleceń, konkursów.

Hymn wywołuje poczucie silnej więzi ze społecznością szkolną i środowiskową. Tradycja, symbolika i obrzędowość zwielokrotniają możliwości i umiejętności przeżywania ważnych wydarzeń, wzbogacają zakres dostępnych dzieciom i młodzieży doświadczeń, pogłębiają wrażliwość młodych odbiorców. To wszystko zaś nie pozostaje bez wpływu na różnorodną aktywność dzieci i młodzieży zarówno w życiu szkoły, jak i w życiu rodzinnym.

Hymn i oda stanowią dużą wartość wychowawczą i należy się do nich odnosić z należytą powagą. Są one w stanie ukształtować w uczniach wartościowe wzorce i wzmocnić umiejętność przeżywania najpiękniejszych tradycji narodowych i międzynarodowych.

*Mazurek Dąbrowskiego* i *Oda do radości* stanowią istotne elementy obrzędowości, które mają towarzyszyć wszystkim podniosłym uroczystym momentom.

Wiele przyczyn sprawia, że rozprawa pióra M. Januszewskiej-Warych i A. Bodanko zasługuje na szczególną uwagę i uznanie (dziesiąta rocznica wstąpienia Polski do UE (2004 r.) i kolejne wybory europosłów na nową kadencję do Parlamentu Europejskiego (25 maja 2014 r.)

Recenzowana monografia odznacza się ważnością i aktualnością problematyki. Podstawy zaś teoretyczne zagadnienia hymnu i ody zostały potraktowane przez Autorów na bardzo szerokim tle. Praca posiada następującą strukturę:

Część I: *Mazurek Dąbrowskiego – Polski hymn narodowy* – opracowana przez Anatola Bodanko (s. 13-40) nawiązuje do sławnej pieśni powstałej we Włoszech w roku 1797, którą odśpiewał po raz pierwszy Józef Wybicki – autor słów Mazurek Dąbrowskiego – na zebraniu starszyczny legionowej w Reggio. Autor ukazał stan świadomości narodowej Polaków po utracie niepodległości w roku 1798; powstanie Legionów Polskich we Włoszech oraz kształtowanie świadomości narodowej legionistów polskich w latach 1797-1800. Całość tej części zamyka dość szczegółowa analiza treści pieśni *Jeszcze Polska nie zginęła*.

Część II: *Hymn Unii Europejskiej – kantata z finału IX Symfonii Ludwiga van Beethovena* – Oda do radości do tekstu Friedricha Schillera – napisana została przez Marię Januszewską-Warych (s. 41-86), która zawiera udokumentowane fakty i przedstawia poglądy stanowiące filozoficzne, historyczne i artystyczne uzasadnienie wyboru kantaty kończącej IX Symfonię Ludwiga van Beethovena jako hymnu Europy a także Unii Europejskiej. W pierwszej części zagadnienia Autorka nawiązuje do fenomenu hymnu państwowego; do oświecenia – wieku oświeconego światłem rozumu ludzkiego, który jest najbliższy w sztuce klasycyzmowi; romantyzmu wiążącego się z postulatem estetycznym, by muzyka współdziałała z poezją, tańcem, dramatem, malarstwem, wreszcie także i do filozofii sztuki (s. 44).

Droga do historycznej decyzji, której celem było ustanowienie dla Europy wspólnieintegrującego ją hymnu, to droga Rady Europy i państw należących do Unii Europejskiej.

Część III: *Wybrane treści nauczania z zakresu edukacji artystycznej i kulturalnej (z muzyki) oraz przykłady metodycznych rozwiązań* – opracowała Maria Januszewska-Warych (s. 87-106) wprowadzeniem wyjątków z Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (cele kształcenia; treści kształcenia – wymagania szczegółowe) oraz metodyczne rozwiązania w postaci scenariuszy zajęć z muzyki – na przykładzie klasy VI szkoły podstawowej, na temat polskiego hymnu narodowego i na temat hymnu Europy.

Uzupełnienie monografii stanowią pojęcia (hasła), których treść, skorelowaną z podjętą problematyką, scharakteryzowała i zdefiniowała Maria Januszewska-Warych (s. 107-142) (Józef Wybicki, Jan Henryk Dąbrowski, Mazurek Dąbrowskiego, Muzeum Hymnu Narodowego w Będminie, mazur, mazurek. Ludwig van Beethoven, Friedrich von Schiller, Europa, Pałac Biskupi w Würzburgu, symfonie, IX Symfonia d-moll op. 125, oda, oda do radości, hymn, lekcja muzyki).

W części końcowej pracy zamieszczono Aneksy. Bogaty jest też wykaz pozycji źródłowych, literaturowych i źródeł internetowych.

Pracę otwierają: spis treści w języku polskim, rosyjskim i angielskim i wprowadzenie.

Aby potencjalnym Czytelnikom nie odbierać szansy na zindywidualizowane refleksje, recepcję i interpretacje, dodam, iż monografia okazuje się mieć nie tylko oryginalny pomysł dociekań, lecz i rozwiązań praktycznych.

Rekomenduję monografię różnym grupom Odbiorców – dojrzałym i początkującym naukowcom, ale też praktykom wszelkich orientacji humanistycznych. Magistrantom i w ogóle studentom pedagogiki różnych specjalności, nauczycielom, wychowawcom i kandydatom do zawodu nauczycielskiego.

Dorota LUBER

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

---

## Recenzja książki: *Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej*, pod red.

A. Głowali, M. Kamińskiej, M. Szymańskiej,  
L. Tomaszewskiej, PWSZ, Płock 2013, ss. 319.

*„Świat wartości, w którym bytuje człowiek jest niezmienny, zmienia się jedynie stosunek człowieka do wartości – bywa relatywny i utylitarny – niemniej jednak to wartości decydują o tym, kim jest człowiek”<sup>1</sup>.*

W zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której toczą się dyskursy na wielu płaszczyznach życia współczesnego człowieka, jak chociażby rynku pracy, warunków ekonomicznych czy postępu technicznego, nie mogło zabraknąć refleksji nad stanem edukacji w Polsce. Jest to temat zarówno niezwykle istotny, co w równej mierze delikatny i kontrowersyjny. Z jednej bowiem strony do głosu dochodzą ideały niemające nic wspólnego z „mierzalnością” efektów kształcenia, z drugiej zaś niemalże gloryfikacja jakości, podejście do ucznia jak do klienta. Stąd też pojawienie się na rynku wydawniczym cennej w tym względzie pozycji jaką jest książka wydana przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Płocku: „*Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej*” pod redakcją naukową Agnieszki Głowali, Małgorzaty Kamińskiej, Marii Szymańskiej i Liliany Tomaszewskiej.

Autorki i autorzy, których teksty znalazły się w tej książce dokonali próby kompilacji wymiaru formalnego – a więc bardziej pragmatycznego i wymiaru aksjologicznego – bliższego ideom i ideałom. Na ile im się to udało w świecie techniki, wirtualu i cyberprzestrzeni ocenią czytelnicy, szczególnie pedagodzy oraz przyszli pedagodzy, do których pozycja ta jest adresowana. I tak w pierwszej części znajdują się teksty podejmujące kwestię aksjologicznego wymiaru edukacji, a otwiera ją artykuł Józefa Półturzyckiego „*Aksjologia i kultura jako podstawy modernizacji pracy nauczyciela*”. W artykule tym autor zwrócił uwagę na wychowanie do takich wartości, które chronią podstawowe warunki osobowego bycia i rozwoju, stąd też pojawia się konieczność zrewidowania publikacji pedagogicznych podejmujących kwestię aksjologii w wychowaniu ze względu na konieczność odkrywania prawdy w człowieku w duchu poszano-

---

<sup>1</sup> D. Luber, *Antropologia daru. Małżeństwo – Rodzina – Wychowanie*, Mysłowice 2008, s. 299.

wania wartości. Z kolei Leszek Kopciuch w swoim artykule „*Jakich wartości nie powinniśmy chcieć*”, zadał pytanie o wartości niechciane, wartości intencjonalne oraz wartości tolerancji ze względu na różnorodność nadawanych jej znaczeń. Jednocześnie zwraca uwagę na istotny kontekst wielokulturowości współczesnej edukacji w zglobalizowanym społeczeństwie i niemalże konieczność tolerancji wobec innych kultur, do której trzeba wychowywać, ale i której trzeba uczyć.

Następny artykuł autorstwa Doroty Luber „*Aksjologiczny kontekst kształcenia pedagogów*” podejmuje refleksje nad samą osobą wychowawcy, który według Autorki pełni rolę fundamentalną w wychowaniu i nie może być osobą, która na co dzień nie urzeczywistnia wartości. Z kolei Justyna Sprutta w artykule „*Recepcja wartości antycznych we współczesnym kształceniu pedagoga (starożytny ideał wychowawczy jako wzorzec)*”, zawarła historyczną analizę wartości antycznych, czym wskazała na obiektywizm, niezmiennosc i uniwersalizm fundamentalnych wartości. Tę część książki kończy artykuł Edwarda Wilczkowskiego, Władimira Pasicznika i Anastazji Wilczkowskiej „*Formy aktywności fizycznej w systemie wartości młodzieży akademickiej*”, którego Autorzy zwracają uwagę na rolę i znaczenie kultury fizycznej w życiu współczesnej młodzieży akademickiej.

Część druga książki podejmuje kwestię przygotowania do wychowania, a więc edukowania pedagogów i nauczycieli, tych przyszłych, jak również tych już pracujących w zawodzie, a rozpoczyna tę część artykuł Jowity Berdzik „*Nauczyciel wobec wyzwania XXI wieku*”. Autorka zauważa w nim, że czasy współczesne przyniosły chaos w obszarze norm i zasad, dlatego zachodzi potrzeba odnalezienia mistrza, który będzie dla dziecka autorytetem. Przy czym Autorka przywołuje wyniki badań przeprowadzonych przez siebie, które wyraźnie wskazują liczne wymagania stawiane współczesnemu nauczycielowi. Następnym tematem są „*Problemy wychowawcze współczesnego pedagoga*” autorstwa Artura Belowskiego, który dotyczy przyczyn trudności wychowawczych tkwiących w środowisku rodzinnym i rówieśniczym, a które prowadzą do alkoholizowania się, narkotyzowania i lekceważenia nauki przez uczniów.

W kolejnym tekście Dawida Misiaka „*Superwizja w oświacie. Problemy wychowawcze oraz wypalenie zawodowe nauczycieli*”, znajdujemy podkreślenie wartości superwizji dla poprawy efektywności pracowników każdego resortu, w tym także środowiska oświatowego. Tematem rozważań kolejnego artykułu Patrycji Burak jest „*Rola pedagoga w erze mass-mediów*”. Autorka zwraca uwagę na coraz częstsze zacieranie się granicy między światem realnym a tym kreowanym przez mass-media, co skutkuje także negatywnymi konsekwencjami na niwie wychowania. Kolejna Autorka Beata Ciesielska w artykule „*Rola pedagoga w pokonywaniu trudności wychowawczych*” podkreśla, że dzisiejsza szkoła jest miejscem, w którym nauczanie nie powinno ustępować miejsca wychowaniu; że w toku edukacji dziecka pojawiają się również



problemy wychowawcze, którym współczesny nauczyciel winien umieć zaradzić. Z kolei Agnieszka Głowala w tekście „*Kompetencje emocjonalne w refleksji kandydatów na nauczycieli*” wskazuje na społeczny i komunikacyjny charakter sytuacji edukacyjnych, które jej zdaniem ewoluują od transmisji wiedzy i kształtowania człowieka do uczenia samodzielności intelektualnej.

W dalszej części niniejszego opracowania czytelnik odnajduje teksty podejmujące zagadnienie osoby nauczyciela pracującego z uczniem niepełnosprawnym i trudnym. I tak Renata Biernat w swoim artykule „*Kierunki i warunki skuteczności oddziaływań rewalidacyjnych wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*” zauważa, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną wymagają szczególnego wsparcia, ponieważ mają znacznie ograniczone możliwości nabywania wiedzy i umiejętności. Z kolei Grażyna Zarebska jest autorką tekstu „*Rola pedagoga specjalnego w krzewieniu uniwersalnych wartości służących wychowaniu dzieci i młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie*”, w którym podjęła problem agresji i przemocy we współczesnej szkole, upatrując źródeł tychże negatywnych zjawisk w relatywizmie moralnym i zaniku dotychczasowych wartości. Agnieszka Lewicka-Zelent i Monika Lisiecka przedstawiają tekst „*Zjawisko narkotyzowania się wśród przyszłych pedagogów*”, w którym dokonały charakterystyki zjawiska zażywania substancji psychoaktywnych wśród studentów – przyszłych pedagogów. Natomiast Renata Miszczuk przedstawiła tekst „*Trudności oraz potrzeby pedagogów/nauczycieli w pracy z wychowankami w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych*” opracowany na podstawie badań wśród nauczycieli, wychowawców z Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych w województwie świętokrzyskim. W artykule zostały ukazane trudności jakie napotykają wychowawcy w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Na zakończenie Michał Siniarski-Czaplicki i Dorota Nożewska w artykule „*Działalność społeczna łódzkiego wodnego ochotniczego pogotowia ratunkowego w świetle zmieniających się ustaleń prawa*” napisali o wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży przez WOPR, wskazując tym samym na przykład dobrej praktyki lokalnej instytucji.

Publikację zamyka część poświęcona dyskusjom wokół pedagogicznych praktyk zawodowych – ważnego obszaru kształcenia pedagogów. Ilona Żeber-Dzikowska, autorka pierwszego artykułu w tekście „*Przygotowanie zawodowe we współczesnym kształceniu i wychowaniu*” ukazuje niektóre aspekty dotyczące przygotowania zawodowego oraz poszukuje odpowiedzi na pytanie o rolę nauczyciela w rozpoznawaniu u dzieci i młodzieży uzdolnień. Następnie Mariola Okraska w tekście „*Poziom i struktura wypalenia zawodowego u nauczycieli pracujących z osobami niepełnosprawnymi*” nie tylko wyjaśnia pojęcie, przyczyny i symptomy wypalenia zawodowego nauczycieli, ale także przedstawia sposoby radzenia sobie z wypaleniem oraz przybliży istotę niepełnosprawności w kontekście pracy nauczyciela. Z kolei Krystyna Korneta w artykule „*Formalny i aksjologiczny wymiar praktyk w kształceniu studentów*”

*pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*” zwraca uwagę na wieloznaczność pojęcia wartości i podkreśla, że ze stanowiska obiektywistycznego wartości istnieją bez oceny ludzi, gorzej jest z wartościami upatrywanymi ze stanowiska subiektywistycznego, gdyż wówczas to człowiek określa czym jest wartość w zależności od jego potrzeb, uczuć czy woli.

Tekst „*Miejsce praktyk zawodowych w kształceniu nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej*” autorka podkreśla związek praktyk zawodowych z nabywaniem kompetencji merytorycznych przez studentów pedagogiki, które to stanowią podstawę oddziaływań praktycznych, dlatego też teoria i praktyka powinny się nieustannie przenikać w kształceniu przyszłych nauczycieli. Następnie pojawia się tekst Jyri Pavlova „*Kształtowanie zdrowia zawodowego fachowców jako czynnika kompetencji zawodowej przyszłych nauczycieli szkół zawodowych*”, podejmujący istotny problem jakim jest czynnik zdrowia w nauczaniu. Chodzi de facto o poziom zdrowia, zarówno fizycznego, jak i psychicznego, co stanowią podstawę aktywności zawodowej nie tylko nauczycieli. Autor podkreśla ogromną wagę działań zmierzających do rozwoju osobowości nauczycieli, nabywania przez nich stosownej wiedzy, umiejętności i kompetencji zdrowotnych. Ostatnie dwa artykuły podejmują refleksję nad faktycznym znaczeniem praktyk pedagogicznych. Pierwszy, Magdaleny Kubat „*Z doświadczeń przyszłego nauczyciela matematyki wyniesionych ze studenckich praktyk ciągłych*” – w opinii nauczyciela matematyki. Drugi Agnieszki Pawluk-Skrzypek „*Praktyki zawodowe – cenne doświadczenie czy czas stracony?*” – w opinii studentów pedagogiki. Obydwa mogą dostarczyć cennych wskazówek dla studentów pedagogiki nt. roli i znaczenia praktyk zawodowych, które są często traktowane jako zło konieczne; jak również dla nauczycieli prowadzących praktyki, którzy także często tak właśnie traktują praktyki studenckie. A jest to przecież czas nabywania praktycznych doświadczeń, czas konfrontacji teorii z praktyką, jednym słowem poniekąd czas „*stawania się*” nauczycielem.

W moim przekonaniu książka znakomicie wpisuje się w przestrzeń problematyki kształcenia pedagogów, poddając teoretycznej refleksji wymiar aksjologiczny i formalny w profesjonalnym procesie edukacji do tej pięknej misji, jaką jest „*bycie wychowawcą*”. Od zarania dziejów bowiem refleksja o wychowaniu inspirowana jest myślą filozoficzną i pedagogiczną o osobie nauczyciela – wychowawcy. Wszak to on podejmuje działania, dobiera treści, wyraża określoną postawę osobowościową i etyczną. Winien zatem być wzorem, którego naśladowanie uzależnione jest od faktu realizowania przez niego ideału doskonałości, gdyż dobry przykład jest najlepszą siłą wychowawczą. Wychowywanie wymaga zatem odwagi, aby wpięć podjąć trudy samodoskonalenia, a potem wskazywać drogę, prowadzić i zachęcać do poszukiwania przez wychowanka prawdy o sobie samym i o sensie swojego istnienia<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> D. Luber, *Aksjologiczny kontekst kształcenia pedagogów*, [w:] *Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej*, A. Głowała, M. Kamińska, M. Szymańska, L. Tomaszewska (red.), Płock 2013, s. 40.

Piotr P. BARCZYK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

---

Opinia czytelnicza książki Zuzanny Zbróg,  
pt. *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”,  
Kraków 2011, ss. 308.



Kiedy pojawiły się pierwsze skutki transformacji ustrojowej w Polsce szkoła ciągle czekała na swój czas. Coraz ostrzej było widać, że całe szkolnictwo nie nadąża za potrzebami kraju, regionów, miast i poszczególnych grup społecznych. Ciągle brakowało diagnozy społecznej szkolnictwa uwzględniającej jej niedostatki i potrzeby w perspektywie najbliższych lat. Wciąż czekamy na całościową ocenę systemu edukacyjnego, zaś jej brak powoduje coraz bardziej nasilającą się krytykę różnych grup społecznych. Doraźne zmiany nieopowiedzone diagnozą nie mogą przynieść istotnych zmian w kierunku optymalizowania praktyki oświatowej na miarę potrzeb szybko zachodzących w całej infrastrukturze społeczno-gospodarczej, naukowo-technicznej.

Dobrze się stało, iż wśród nielicznych publikacji prezentujących efekty empirycznych badań dotyczących edukacji pojawiła się praca dr Zuzanny Zbróg dotycząca obszarów słabo spenetrowanych a w znacznym stopniu warunkujących efekty edukacyjne.

To, że opiniowana książka dotyczy stosunkowo małej populacji, nie przeszkadza w tym, aby ustalone wnioski z badań poddać przemyśleniom w kontekście każdej innej placówki.

Pisze o tym Autorka w swoich postulatach końcowych, zwracając uwagę na ten właśnie problem.

Cała praca jest nie tylko bardzo interesująca ze względu na temat, osadzenie w najnowszej teorii, oryginalnej metodologii ale i przyjaznej narracji powodującej, że czytelnik staje się poniekąd dyskutantem, na bieżąco konfrontując treść książki z realiami własnej szkoły.

Widać tu wyraźnie orientację Autorki na odbiorcę jej efektów pracy naukowej. I to należy pochwalić.

Książka składa się z pięciu rozdziałów, wstępu, wniosków z badań własnych, podsumowania – postulatów końcowych, bibliografii i aneksu. Jestem przekonany, że krąg odbiorców może być bardzo duży. Teoretycy edukacji znajdą w niej „najnowsze badania identyfikujące potrzeby społeczne uczniów, nauczycieli i rodziców” (z rec. wydawniczej prof. zw. dra hab. B. Śliwerskiego) zaś praktycy: wizytatorzy, dyrektorzy, nauczyciele mogą znaleźć wartościowy materiał porównawczy do swoich działań waloryzujących bieżącą działalność szkoły.

No i studenci pedagogiki „uczący się szkoły” mogą w tej książce znaleźć źródło informacji podstawowych oraz inspiracji do badań własnych i korygowania własnego przygotowania nauczycielskiego.

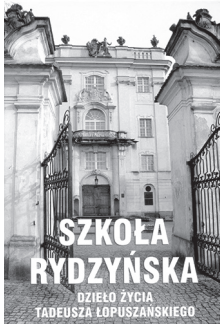
Na koniec chciałbym Autorce pogratulować książki i życzyć dalszych osiągnięć w odkrywaniu uwarunkowań dobrej praktyki pedagogicznej w polskiej szkole.

Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

---

Recenzja książki: Edyta Żebrowska,  
Dorota Giebułtowicz (red.), *Szkoła Rydzynska.  
Dzieło życia Tadeusza Łopuszańskiego.*  
Warszawa-Rydzyzna 2013, ss. 160, Wydawnictwo  
Kaw-Druk



W 130 rocznicę urodzin Tadeusza Jana Łopuszańskiego wybitnego pedagoga, współtwórcy nowego systemu edukacji narodowej, Ministra i Wiceministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1919-1926, twórcy i dyrektora doświadczalnego Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie w latach 1928-1939 książkę tę Mu poświęcają byli Rydzyniacy.

W celu przybliżenia Czytelnikom półrocznika zasad Fundacji im. T. Łopuszańskiego przytaczam kilka jej celów:

„Głównym celem założonej w 1991 Fundacji im. Tadeusza Łopuszańskiego jest przywrócenie polskiej oświacie wspaniałego daru, jakim był zapis utworzonej w 1776 roku ordynacji rodowej księcia Augusta Sułkowskiego na rzecz Komisji Edukacji Narodowej dla kształcenia niezamożnej, a zdolnej młodzieży, mającej dobre zadatki moralne, świeckiej młodzieży szlacheckiej. Zapis zatwierdzony jeszcze przez Sejm I RP w 1783 został «prawem kaduka» zrealizowany ponad 100 lat temu, 1909 roku po wygaśnięciu rodu Sułkowskich przez zaborczy rząd niemiecki, przekazujący wszystkie dobra Ordynacji Sułkowskich towarzystwu dla germanizacji ziem polskich zwanemu HAKATĄ. Dopiero po I wojnie światowej w niepodległej Polsce, ministerstwo oświaty (WRiOP) powołało «Fundację im. Książąt Sułkowskich» dla prowadzenia męskiej szkoły średniej w Zamku Rydzynskim koło Leszna Wielkopolskiego. Szkoła przez 11 lat działania (1928-1939) uzyskała sukcesy zarówno dydaktyczne jak i pedagogiczne, realizując nawet idący cel – a mianowicie inicjowanie i eksperymentowanie nowych metod w polskim szkolnictwie średnim.

Należy wspomnieć, że rozwinięty system stypendialny Fundacji pozwalał na uczestniczenie w kształceniu i wychowaniu w Szkole Rydzynskiej także

chłopców z biedniejszych rodzin, przybywających na podstawie opinii kierowników szkół podstawowych. Szkoła przyjmowała także uczniów z zagranicy – zarówno Polaków, jak i kilku obcokrajowców, którzy do końca życia zachowali mocne związki z naszym krajem. Po 75 latach od ostatniej matury można powiedzieć, że eksperyment pedagogiczny ministra i dyrektora Tadeusza Łopuszańskiego udał się w każdym aspekcie – wychowawczym, edukacyjnym, patriotycznym i zdrowotnym.

W okresie okupacji bogate zbiory i wyposażenie wywieźli okupanci, a Zamek przekazano Hitlerjugend, w końcowych dniach II wojny Zamek został spalony przez sowieckich żołnierzy. Fundacja Sułkowskich została rozwiązana jednym dekretem Bieruta w roku 1952, łącznie ze wszystkimi polskimi fundacjami. Obecnie Ministerstwo Edukacji Narodowej nie wykazuje zainteresowania szkolnymi placówkami eksperymentalnymi, a tym samym przywróceniem przedwojennej Fundacji Sułkowskich, chociaż wszyscy kolejni ministrowie edukacji w III RP przyznawali słownie rację staraniom Fundacji”.

Autorzy i Współautorzy książki przybliżają Czytelnikom osobę Tadeusza J. Łopuszańskiego. I tak Zbigniew T. Wierzbicki prezentuje: *Życie i dzieło Tadeusza Jana Łopuszańskiego* urodzonego w 1874 r. we Lwowie. Studiował na Uniwersytecie Jagiellońskim matematykę i fizykę oraz pedagogikę. Wiele podróżyował po Anglii, Francji, Niemczech, Austrii. Był zamiłowanym nauczycielem szukającym nowatorskich rozwiązań pedagogicznych, które z uporem godnym podziwu wcielał w życie szkolne, mając przed oczyma konieczność jego doskonalenia. Jako młody nauczyciel fizyki i chemii w gimnazjum w Rzeszowie (1899-1903) wprowadził do procesu lekcyjnego ćwiczenia laboratoryjne. Organizował wycieczki w Tatry. Będąc nauczycielem szkoły realnej w Krakowie powołał Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW), „Komisji reformy szkoły średniej”. Był członkiem Zarządu Głównego Towarzystwa Szkół Ludowych. Pracował na Śląsku i Śląsku Cieszyńskim, w Krakowie, Mińsku Mazowieckim i Lublinie. Był twórcą i dyrektorem Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie. Jako emeryt mieszkał w Gliwicach, gdzie zmarł w 1955 r.

W kolejnym rozdziale zatytułowanym: *Szkoła Doświadczalna. Gimnazjum i Liceum w Rydzynie* autorstwa A. Zajkiewicza, J.B. Glińskiego, P. Gluzińskiego i Z.T. Wierzbickiego zaprezentowano koncepcję szkoły doświadczalnej dla uczniów w wieku 12-19 lat. Głównym celem pracy teoretyczno-praktycznej, było stworzenie nowego typu szkoły średniej, której program nauki i wychowania odpowiadałby potrzebom współczesnego narodu oraz odrodzonego, lecz słabego państwa polskiego.

Koncepcja wychowania T. Łopuszańskiego opierała się na trzech filarach:

- dążeniu do bezwzględnego przestrzegania prawdy przez wychowanków;
- rozwijaniu w wychowankach zainteresowań indywidualnych;
- zamiłowaniu do pracy twórczej w dziedzinie ich indywidualnych zainteresowań.

Przedstawiono: *Dzienny program zajęć* w internacie, tradycje i symbolikę, rozkład godzinowy przedmiotów w roku szkolnym 1933/34. Ważnym elementem koncepcji wychowawczej były prace ręczne i społeczne oraz zajęcia wychowania fizycznego.

Szersze spojrzenie na: *Wychowanie fizyczne i turystykę w Szkole Rydzyskiej* nakreślił Maciej Ostrowski skupiając uwagę na warunkach dla uprawiania sportu (obozy, wędrówki), turystyki i survivalu oraz organizacji wychowania fizycznego.

Byli Rydzyniacy J.B. Gliński i Z.T. Wierzbicki są autorami rozdziału: *Próby kontynuacji idei Szkoły Rydzyskiej*, którym chodziło o odtworzenie Fundacji i Szkoły w Rydzynie. Przedstawiono: *Kalendarium działań Fundacji w latach 1993-2012*.

Jan B. Gliński opisuje: *Dwie siostrzane fundacje im. Sułkowskich w Rydzynie i fundację im. T. Łopuszańskiego*. Pierwszą utworzono w 1776 r., a drugą w 1991 r.

Dużą część pracy stanowi rozdział zatytułowany: *Nauczyciele Szkoły Rydzyskiej*, w którym to zaprezentowano krótkie notki o nauczycielach Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie w latach 1928-1939. Niektóre sylwetki napisane zostały przez kolegów, członków rodzin – wzbogacone o zdjęcia.

W dalszej części przedstawiono 18 not biograficznych uczniów Szkoły Rydzyskiej – wybierając najbardziej charakterystyczne życiorysy, pokazując jak po 75 latach od ostatniej matury potoczyły się losy jej absolwentów.

Całość pracy zamyka rozmowa Macieja Ostrowskiego z Henrykiem Jaszczewskim, byłym Rydzyniakiem, konstruktorem żaglówek (jachtów) MAK.

Praca posiada wiele zdjęć kolorowych i czarno-białych. Na wielu jej kartach wyodrębniono główne myśli T. Łopuszańskiego. Całość zamyka wykaz pozycji bibliograficznych.

Sądzę, że ta krótka recenzja przybliżyła postać T. Łopuszańskiego wraz z jego głównymi ideałami nowoczesnego nauczania i wychowania młodzieży szkół średnich. Wiodącymi rysami metod edukacyjnych Szkoły Rydzyskiej były: bolesne doświadczenia historyczne; eksperymentalny charakter programu nauczania i wychowania; przepojenie procesu wychowawczego wartościami moralnymi. Idee pedagogiczne T. Łopuszańskiego są spójne w treści i aktualne do dzisiaj.





Alojzy SUCHANEK

Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie

---

Recenzja książki: *Karel Steimetz – Jan Mazurek – Hana Kubešová Kapitoly z historie německé hudebni kultury v Ostravě 1860-1945. Osobnosti, instituce, reflexe*. Wydawnictwo, Ostravská universita v Ostravě – Pedagogická fakulta v roce 2013. Ostrava, ss. 138.

#### **Niezwykłe Wydawnictwo**

Mowa o ważnym ośrodku myśli muzykologicznej, ognisku muzycznej edukacji – będącym w ścisłym związku ze Studium edytorstwa muzycznego Fakultetu Pedagogicznego i Katedry Wychowania Muzycznego Ostrawskiego Uniwersytetu w Ostrawie. Autorzy pracy pt. „*Kapitoly z historie německé hudebni kultury v Ostravě 1860-1945*”. *Osobnosti, Instituce, Reflexe*. (Rozdziały z historii niemieckiej kultury muzycznej w Ostrawie 1860-1945) **Karel Steimetz, Jan Mazurek, i Hana Kubešová** przedstawili zjawiska produkcji i reprodukcji faktów niemieckiej kultury muzycznej powstających na tle historycznie opisanych procesów społecznych miasta Ostrawy w latach 1860-1945. Istotnym aspektem tego stanowiska stało się przeświadczenie o konieczności dokonania w obecnym czasie korekty w dotychczasowych badaniach muzykologicznych, gdzie podejście do przedstawionego tematu pracy jest potraktowane historycznie jako wspomagające dla teoretycznej dyscypliny muzykologicznej.

Rozdziały z historii niemieckiej kultury muzycznej w Ostrawie w latach 1860-1945 to zarówno prezentacja bardzo istotnej ewolucji poglądów autorów Karela Steimetz, Jana Mazurka i Hany Kubešowej na podmiot i zakres socjologii muzyki, jak i poglądów oraz wyników badań opisanych również przez wielu specjalistów Europy. Informacje te, którym poświęcone są rozdziały pracy, mogą być szczególnie interesujące dla czytelnika zajmującego się historią kultury muzycznej Ostrawy.

Praca składa się z przedmowy, 7 rozdziałów, zakończenia, rozległej bibliografii, indeksu nazwisk i zbioru ilustracji. W całości pracy można wydzielić kilka wątków tematycznych. W pierwszym z nich autorzy podejmują problematykę socjologii społeczeństwa, jego strukturę, formę i przejawy życia, naznaczoną głębokimi zmianami w sferze socjalnej i narodowościowej obywateli środowiska ostrawskiego. W tej części pracy autorzy podejmują również

ogólne rozważania nad przeglądem różnych koncepcji historii kultury na tle wybranych teorii historiograficznych i socjograficznych rozwoju społecznego Ostrawy.

W kolejnych dwóch rozdziałach zostały omówione znaczące osobowości życia muzycznego końcem XIX a początkiem XX wieku w Ostrawie. Jedną z najbardziej znaczących osobowości był **Arthur Könnemann** – chórmistrz „Männerengesangsvereinu” (Męskiego Towarzystwa Śpiewaczego), dyrygent i założyciel „Orchester-Verein für classische Musik” (Orkiestralnego Zrzeszenia Muzyki Klasycznej), pedagog muzyczny oraz dyrektor, założyciel „Musik-Bildung-Anstalt” (Instytut Edukacji Muzycznej), kompozytor utworów wokalnych, symfonicznych i operowych np. autor utworu instrumentalnego Capriccio na smyczki oraz fortepian op. 32 komponowanego jako „Wspomnienie Fryderyka Chopina”. Następną osobowością rozdziału był **Anton Aich** – organista, kompozytor i dyrygent „Mährisch-Ostrauer Symphonieorchester-Verein” (Towarzystwa Morawsko-Ostrawskiej Orkiestry). Studia kompozytorskie ukończył w mistrzowskiej klasie Antonína Dvořáka w Pradze. Angażował się przede wszystkim jako chórmistrz. Jego zasługą powstał zespół wokalny „Jüdischer Gesangsverein” (Żydowskie Towarzystwo Śpiewacze). W rozdziale tym autor z przykrością stwierdza iż dorobek kompozytorski Antona Aicha został w części zagubiony.

Dalszy blok tematyczny poświęcony jest niemieckim towarzystwom śpiewaczym powstałym w Ostrawie, Witkowicach oraz okolicznych miastach Ostrawy. Pierwszym z nich, to „Mährisch-Ostrauer Männerengesangsverein (Męskie Towarzystwo Śpiewacze Morawskiej Ostrawy) powstałe w 1861 r. oraz Witkowitz Männerengesangsverein (Witkowskie Męskie Towarzystwo Śpiewacze) powstałe 1878 r. O wiele później powstawały dalsze zespoły wokalne jak np.: Steirischer Gesangsklub die Mürzthaler (Styryjskie Towarzystwo Śpiewacze Mürzthaler) 1885 r.; Gesangverein Einigkeit in Witkowitz (Towarzystwo Śpiewacze Jedności we Witkowicach) 1886 r. Już w przeciągu XIX wieku w Morawskiej Ostrawie, Przywozie i Witkowicach powstawały osady żydowskie, w których organizowane były „Jüdischer Gesangsverein” (Żydowskie Towarzystwo Śpiewacze), zaś na obrzeżach Ostrawy tworzyło się wiele nowych niemieckich towarzystw śpiewaczych. Wszystkie zespoły śpiewacze prezentowały bogaty repertuar kompozytorów niemieckich: Fr. Schuberta, R. Schumanna, J. Brahmsa, R. Wagnera i wielu innych. Po ponad osiemdziesięciu latach istnienia towarzystwa śpiewacze, które prezentowały bogaty dorobek artystyczny w 1945 r. przestały istnieć. Autorzy pracy ubolewają, iż w tym czasie zostało dużo materiałów źródłowych zniszczone.

Na specjalną uwagę czytelnika zasługują ostatnie trzy rozdziały (5, 6, 7) poświęcone przeglądowi wyników badanej Społeczności Przyjaciół Muzyki Morawskiej Ostrawy (Mährisch-Ostrauer Gesellschaft der Musikfreunde). W tym rozdziale zostały przedstawione nowe zadania socjomuzykologii, które

obok ściśle poznawczych celów wyznaczają doniosłe zadania pragmatyczne. W kolejnym rozdziale autor referuje również w ujęciu historycznym związki badań nad powstaniem Orkiestr Studentów Niemieckich Ostrawskich Szkół Średnich („Orchester deutscher Studenten der Ostrauer Mittelschulen”). Ostatni rozdział zawiera przegląd niemieckiego szkolnictwa muzycznego, krytyki oraz publicystyki muzycznej w rozwoju życia muzycznego obywateli narodowości niemieckiej Ostrawy. Wśród wielu czynników wpływających na kształt obserwowanych oraz badanych zachowań muzycznych szczególnie zainteresowanie autor poświęca obiektywnym zmianom poziomu kultury muzycznej a wreszcie warunkom ideologicznym społeczeństwa w środowisku ostrawskim, w jakim dane zachowania muzyczne powstały. Całość pracy kończy się rozdziałem, w którym autorzy publikacji formułowali koncepcję uniwersalnej muzyki niemieckiej za wyjątkowo ważną uznając problem kulturalnej identyfikacji.

Wielość badań nad muzyką w ostatnich latach stawia przed naukowcami obowiązek stałego prowadzenia studiów, które nie tylko mogą, ale powinny służyć polityce kulturalnej, bowiem dopiero wsparte bazą informacyjną przez takie studia przygotowaną jest ona w stanie ogarnąć wielość problemów i zjawisk współczesnego życia. Książka ta przynosi w pierwszym rzędzie rozległą wiedzę o przedmiocie socjologii muzyki: daje pełny przegląd literatury, prezentuje różne podejścia metodologiczne, referuje obecny stan badań nad życiem niemieckiej kultury muzycznej w Ostrawie w latach 1860-1945 i jego przemianami, jest najnowszą i chyba najpełniejszą pracą na ten temat.

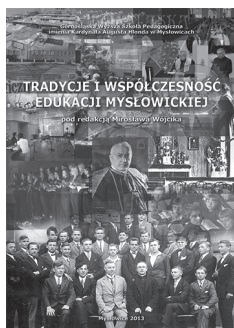


Dorota LUBER

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

---

## Recenzja książki: *Tradycje i współczesność edukacji myślowickiej*, pod red. Mirosława Wójcika, Wydawnictwo Górnośląskiej WSP, Mysłowice 2013, ss. 362.



„Dużo rzeczy ginie, ale są rzeczy, które zginąć nie mogą: są rzeczy, które się nie przeżyły, są rzeczy, które są wieczne i te walory wieczne jako przez człowieka nie stworzone, przeżyć się nie dadzą, one istnieć będą dalej”<sup>1</sup>.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom środowisk edukacyjnych miasta Mysłowice, jak również wypełniając pewną lukę w historii myślowickiej edukacji, pod auspicjami Górnośląskiej WSP im. kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, zrodziło się dzieło podejmujące się ukazania myślowickiej oświaty w perspektywie historyczno-kultu-

rowej. Redakcji dzieła: *Tradycje i współczesność edukacji myślowickiej* podjął się prof. Mirosław Wójcik, rektor Górnośląskiej WSP, a teksty napisali zarówno naukowcy, jak i praktycy lokalnych środowisk edukacyjnych.

Książka została podzielona na pięć części, które kolejno podnoszą różnorodne kwestie, i tak pierwsza podkreśla znaczenie Mysłowic w kształtowaniu przestrzeni kulturowej Górnego Śląska. Jest tu zapis o stanie badań nad dziejami tego specyficznego miejsca w tzw. „Trójkacie Trzech Cesarzy” oraz obszerny wizerunek wielokulturowych tradycji miasta, które jednakże mimo tego funkcjonuje w symbiozie a mieszkańcy współdziałają dla dobra Mysłowic. W części drugiej zawarto dokonania wielkich postaci miasta Mysłowice, ze szczególnym podkreśleniem roli Prymasa i Kapłana tej Ziemi Kardynała Augusta Hlonda. Wszak to Jego Dzieło stało się fundamentem dla dzieł kolejnych wielkich Polaków – Prymasa Stefana Wyszyńskiego a następnie papieża Jana Pawła II – obaj byli kontynuatorami myśli humanistyczno-chrześcijańskiej Augusta Hlonda. To niewątpliwie wielki duszpa-sterz, pedagog i wychowawca, ale i opiekun narodu polskiego żyjącego w kraju i poza jego granicami. Stąd też w publikacji znalazły się także teksty o uwarunkowaniach duchowości Księdza Prymasa, tych będących implikacją Eucharystii, jak i tych związanych z Maryją, przenikającą całe życie i posługę Kardynała Hlonda.

---

<sup>1</sup> A. Hlond, *Przemówienie w czasie poświęcenia statuy Matki Bożej przed katedrą wrocławską – 23 września 1948 r.*, [w:] *W służbie Boga i Ojczyzny*, S. Kosiński (oprac.), Warszawa 1988, s. 259.

Ta część prezentuje ponadto wizerunek świętego Jana Bosko jako wzoru wychowawcy, którego kontynuatorem jako salezjanin był August Hlond. Te wartości, które wspólnota salezjańska propagowała, ale których także strzegła dla przyszłych pokoleń, stanowiły kanwę dla bogatych dokonań Księdza Prymasa. Bo też to nie tylko kapłaństwo, zasady życia chrześcijańskiego czy wreszcie wiara były w orbicie głoszonych tez wspólnocie wiernych, ale i życie społeczne, dobro Narodu i walory pedagogiczne były dla Augusta Hlonda równie istotne. O tym wszystkim można przeczytać w prezentowanej powyżej części recenzowanego dzieła.

W rzeczy samej w publikacji ukazującej myślowicką edukację nie mogło zabraknąć jedynej na terenie tegoż miasta Uczelni Wyższej, mianowicie Górnośląskiej WSP im. kardynała Augusta Hlonda i wskazania jej zaangażowania w propagowanie oświaty na terenie Mysłowic i regionu. Uczelnia bowiem ma na swoim koncie dokonania na polu kształtowania infrastruktury kulturalno-oświatowej miasta, wykształciła rzesze licencjatów i magistrów pedagogiki, realizuje rozliczne projekty badawcze, w tym także międzynarodowe. Jest to prężne akademickie środowisko, będące *kuźnią charakterów, ale i talentów* z uwagi na szeroko zakrojoną działalność artystyczną. Jest także środowiskiem kształtującym postawy aksjologiczne przyszłych pedagożek i pedagogów, o czym sami się wypowiadają w części empirycznej niniejszego opracowania. Ponadto Uczelnia partycypuje w organizowaniu regionalnych konkursów adresowanych do młodzieży Górnego Śląska i Zagłębia, a poświęconych charyzmie i nauczaniu Jana Pawła II czy Prymasa Hlonda.

W przedostatniej części pedagodzy-praktycy dzielą się z czytelnikiem swoimi refleksjami dotyczącymi współcześnie funkcjonujących na terenie Mysłowic szkół ponadgimnazjalnych i gimnazjów. Ci, którzy na co dzień doświadczają trudu, ale przecież i piękna – satysfakcji działalności pedagogicznej, ukazują jakby od wewnątrz zarówno historię tych placówek, jak i stan edukacji w środowisku myślowickim.

Dzieło kończy *Varia*, poświęcona kolejnemu – współczesnemu Wielkiemu Ślązakowi – Jego Ekscelencji Księdzu Biskupowi Gerardowi Bernackiemu, któremu w ogóle całość dzieła jest dedykowana z okazji 70-lecia urodzin i 25-lecia sakry biskupiej. Jego Ekscelencja przez długie lata był opiekunem duszpasterskim Uczelni, laureatem *Górnośląskiego Lauru Nauki Sapere Aude* w 2008 roku, człowiekiem o wielkim sercu i bogatej duszy. Takie świadectwo dają o nim w końcowej części Ci, którym dane było spotkać Księdza Biskupa.

Ta cenna i ważna publikacja z pewnością przybliży czytelnikowi historię edukacji w tym ważnym miejscu na mapie Górnego Śląska jakim są Mysłowice. Natomiast ukazane treści wychowawczo-pedagogiczne mogą stanowić inspirację dla poczynań pedagogów-praktyków na niwie wychowania w duchu wartości nie tylko wszak chrześcijańskich, ale uniwersalnych. Bo czyż takimi nie są Prawda, Dobro i Piękno? Miłość, Rozum i Wiara? Płynące z salezjańskiego modelu formacji ducha, aby w każdym czasie i w każdym miejscu wspierały *człowieczeństwo*.

Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach

---

Recenzja książki: *Anastazja Wilczkowska, Wychowanie muzyczne uczniów ogólnokształcących szkół Polski (aspekt historyczny – monografia)*. Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie. Piotrków Trybunalski 2013, ss. 293.

Obiektywne przyczyny współczesnego stanu rozwoju naukowo-technicznego ludzkości wymagają od krajów europejskich pogłębienia gospodarczej i kulturowej współpracy. W ostatnim dziesięcioleciu trwa proces pogłębienia współpracy między państwami europejskimi w obszarze oświaty. Kierownictwo Unii Europejskiej uważa, że opracowanie wspólnej strategii oświatowej jest obowiązkowym warunkiem gospodarczego zjednoczenia Europy oraz społecznej stabilizacji państw UE. Chodzi o wypracowanie konkretnego mechanizmu integracji polityki w tym obszarze, i w pierwszej kolejności unifikacji oraz standaryzacji narodowych systemów oświatowych.

Wśród głównych kierunków działań w drodze ku osiągnięciu jakości oświaty w różnych krajach świata wyróżniają się takie, jak: przeorientowanie się szkoły na osobowość ucznia: określenie nowych podstaw programowych edukacji szkolnej; stworzenie sprzyjających pedagogicznych warunków oraz aktywizacji metodyki nauczania, podniesienie poziomu kompetencji nauczyciela. Głównym zadaniem szkoły powinno być kształtowanie u młodzieży cech człowieka żyjącego w harmonii z otaczającym światem (I. Bech, I. Zjaziun, W. Kremeń, Cz. Kupisiewicz, T. Lewowicki, N. Leszczenko, H. Padałka, O. Rudnicka i in.).

Wprowadzenie ukraińskiej oświaty na poziom standardów europejskich, humanizacja i demokratyzacja procesu nauczania i wychowania w ogólnokształcących szkołach Ukrainy, potrzeba wprowadzenia nowych pedagogicznych technologii, poszukiwanie optymalnych conceptualnych podejść w rozwoju narodowej oświaty sprzyja wzrastaniu naukowego i praktycznego zainteresowania, studiowania zagranicznego doświadczenia szkół ogólnokształcących. Biorąc pod uwagę ten fakt warto zaznaczyć istniejące podobieństwa szeregu problemów występujących w narodowych systemach oświatowych

Polski i Ukrainy. Warto również nadmienić, iż w zachodnich obwodach Ukrainy od wielu lat skutecznie funkcjonują polskie szkoły narodowe. Także w niedalekiej przeszłości systemy edukacji obu krajów łączyło wiele wspólnego. Jednak istotne zmiany rozpoczęto po proklamacji polskiej niepodległości na początku lat 90. minionego wieku. Dla niepodległej Ukrainy studiowanie polskiego doświadczenia jest aktualne, ponieważ od początku lat 90. rozpoczęto tworzenie zasadniczo nowego systemu edukacji, który uwzględnia, co jest zawarte w Narodowej Doktrynie Rozwoju Oświaty Ukrainy w XXI wieku, stworzenie możliwości stałego duchowego samodoskonalenia się, kształtowania intelektualnego oraz kulturalnego potencjału jako najwyższych wartości nacji. Owe zadania nadają szczególnego znaczenia udoskonaleniu systemu wychowania estetycznego dzieci i młodzieży.

Na współczesnym etapie społecznego rozwoju, kiedy obserwujemy pod wpływem tempa naukowo-technicznego rozwoju występowanie zmian w obszarze wartości społecznych, na pierwszy plan wychodzą problemy odrodzenia duchowych wartości. Dzisiaj, jak nigdy wcześniej, świat piękna staje się niezbędnym dla zachowania nie tylko spójnego wewnętrznego świata osobowości, lecz nierzadko życia człowieka. Wzmocnienie roli sztuki (zwłaszcza muzyki) obecnie uwarunkowane jest tym, że sztuka reprezentuje sobą jedną z najważniejszych form przetrwania osobowości, rozwijając uniwersalne zdolności twórcze człowieka. Jak uważała O. Rudnicka sztukę cechuje wysoka wrażliwość ku wszystkiemu co się dzieje wokół. Sztuka zawsze syntezuje najistotniejsze problemy życia człowieka wywołuje społeczne zainteresowanie.

Sukcesom ukraińskiej reformy edukacyjnej w złożonych współczesnych warunkach dobitnie pomagają studiowanie dorobku zagranicznych systemów edukacyjnych, rzetelna analiza oraz poszukiwanie nowych wzorów i osiągnięć z jednoczesnym uwzględnieniem narodowej specyfikacji i naukowych osiągnięć w tej dziedzinie.

Wybitny polski pedagog Janusz Korczak twierdził, że reformowanie świata jest przede wszystkim reformowaniem wychowania dorastającej generacji. W dziełach wybitnych działaczy kultury ukraińskiej i oświaty (M. Łysenki, A. Makarenki, S. Rusowej, W. Suchomlińskiego, I. Franki i in.) uzasadniono ważną rolę sztuki w duchowym rozwoju człowieka. Sztuka, jako jedność poznania i estetyki, jest ważną przesłanką wychowania człowieka twórczego, harmonii która objawia się w materialnej sferze, jak i duchowej, skierowanej na przekształcenie świata według zasad piękna. Wyprzedzając inne formy sztuki, muzyka jest jednym z najpotężniejszych środków duchowego rozwoju człowieka, oddziaływania na emocjonalną sferę oraz twórczy potencjał osobowości, dominującą formą wychowania we współczesnym świecie totalnej globalizacji.

W. Suchomliński nadawał muzyce ogromne znaczenie właśnie w procesie wychowania dzieci i młodzieży szkolnej, podkreślając, że poznanie świata percepcji niemożliwe jest bez pojmowania i przeżywania muzyki, bez głębokiej



duchowej potrzeby słuchania muzyki. Bez muzyki ciężko przekonać młodzież, która dopiero wchodzi w świat dorosłych, że człowiek powinien przede wszystkim odzwierciedlać piękno, a to przekonanie właśnie jest podstawą emocjonalnej, estetycznej oraz moralnej kultury.

O. Rostowski w swojej monografii pt. *Pedagogika muzycznej ekspresji* zaznacza, iż muzyka jest jednym z najpotężniejszych środków wychowania nadającego estetycznego zabarwienia całemu duchowemu życiu człowieka. Muzyka, pisze autor, jest niezastąpionym środkiem twórczego zubożenia estetycznego doświadczenia ludzkości, zwłaszcza w jej oddziaływaniu na dorastające pokolenie.

Różnorodne aspekty związane z kulturą muzyczną osobowości, rola muzyki w duchowym rozwoju dzieci i młodzieży stały się przedmiotem badań ukraińskich i zagranicznych naukowców w dziedzinie filozofii (I. Zjaziun, L. Szeremet), pedagogiki (W. Butenko, D. Kabalewski, L. Masoł, G. Nikołaj, O. Oleksiuk, G. Padałka, M. Przychodzińska, O. Rostowski, O. Rudnicka, G. Szewczenko, O. Szelokowa i in.), psychologii (A. Gotsinder, A. Leontjew, S. Rubinstejn, B. Tieplow, I. Swoboda i in.), socjologii (P. Grusiewicz, A. Sachor, E. Parkitna i in.) oraz muzykoznawstwa (A. Białkowski, B. Meduszewski, S. Ułanowa i in.).

W obecnej dobie w większości krajów Europy przeprowadza się reformowanie wszystkich ogniw systemu edukacji, zaś idea wychowania przez sztukę nabiera większego znaczenia. Priorytetowe znacze zaczyna przy tym odgrywać sztuka muzyczna, która posiada uniwersalne możliwości oddziaływania na jednostkę bez względu na wiek. Człowieka, odracającego muzykę można uważać w pewnym tego słowa znaczeniu za osobę jednostronną, zaś jej rozwój duchowy – niepełnym. Niski poziom kultury muzycznej nie pozwala jednostce wykazać się możliwościami potencjału jej duchowego rozwoju. Muzyka sprawia potężne emocjonalne oddziaływanie, rozwija w człowieku pozytywne odczucia, robi go lepszym i wrażliwszym na otaczający świat, ponieważ muzyka wywołuje emocjonalną reakcję oraz w znaczącym stopniu poszerza horyzonty wewnętrznego świata jednostki. Muzyka sprzyja wdrażaniu etyczno-estetycznego ideału. Właśnie na tym polega specyfika jej treści oraz wpływu na dzieci i młodzież (A. Białkowski, O. Demjaczuk, W. Goriszowski, W. Orłow, H. Padałka, M. Przychodzińska, W. Szutkiewicz i in.).

Wychowanie muzyczne w polskiej literaturze pedagogicznej jest rozpatrywane jako celowy, systematyczny rozwój kultury muzycznej oraz zdolności twórczych człowieka, kształtowanie emocjonalnej percepcji muzyki i estetycznych uczuć. Wychowanie muzyczne w szkole, w szerszym znaczeniu tego pojęcia, zawiera elementy nauczania i edukacji muzycznej, które razem gwarantują wszechstronny rozwój uczniów.

W procesie становienia i rozwoju systemu wychowania muzycznego uczniów w Polsce, zgromadzone ogromne doświadczenia, studium i refleksja

nad którymi, jak uważają współcześni ukraińscy badacze, może sprzyjać przyspieszeniu oraz wzrostowi efektywności reformowania systemu wychowania estetycznego uczniów szkół ogólnokształcących na Ukrainie.

Główny cel recenzowanej monografii polegał na wyłonieniu wiodących kierunków rozwoju i specyfiki teorii praktyki wychowania muzycznego uczniów szkół ogólnokształcących Polski na przestrzeni dziejów, opisu współczesnych osiągnięć w tej dziedzinie, co w istotny sposób może być wykorzystane w procesie modernizacji edukacji muzycznej w szkołach Ukrainy.

W założeniu pracy monograficznej leżała koncepcja świadcząca o tym, że wychowanie muzyczne dzieci i młodzieży w Polsce, na wszystkich etapach historycznych odbywało się w oparciu o tradycje narodowe, aktywną działalność społeczną polskich pedagogów i nauczycieli, krytyków muzycznych, kompozytorów, działaczy społecznych, a także adaptacji wybranych zagranicznych koncepcji metod jako zgodnych z polską tradycją muzyczną i edukacją.

W realizacji głównego celu badań wykorzystano następujące metody naukowe:

- analizy i syntezy ukraińskiej, polskiej i europejskiej literatury naukowej i pedagogicznej w zakresie wychowania muzycznego, aktów i norm prawnych, planów i programów nauczania, materiałów konferencyjnych, empirycznych i danych statystycznych;
- induktywnego i dedukcyjnego opracowania danych empirycznych oraz ustalenia przyczyn powstawania procesów pedagogicznych z uwzględnieniem skutków;
- analizy porównawczej organizacji, treści oraz form wychowania muzycznego uczniów szkół polskich i ukraińskich.

W trakcie badań wykorzystano następujące materiały źródłowe:

- literatura z zakresu filozofii, historii pedagogiki oraz muzyki, współczesnej sztuki;
- zbiory biblioteczne Biblioteki Narodowej w Warszawie, bibliotek naukowych Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz Filii Uniwersytetu w Piotrkowie Trybunalskim, Biblioteki Narodowej Akademii Nauk Ukrainy im. W. Wernadskiego, Lwowskiej Biblioteki Narodowej im. W. Stefanika NAN Ukrainy;
- periodyki z zakresu sztuki oraz pedagogiki i publicystyki „Muzyka i Śpiew”, (1925-1928), „Muzyka w Szkole (1929-1933)”, „Muzyka” (1924-1938), „Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie” (1925-1934);
- monografie, podręczniki akademickie, skrypty (J. Białkowski, W. Goriszowski, Z. Zemla, P. Kowolik, K. Kramer, Z. Lissa, M. Przychodzińska i in.).

Teoretyczne podstawy badania tworzą twierdzenia i wnioski polskich, ukraińskich, oraz zagranicznych naukowców, a mianowicie:

- dzieła z zakresu edukacji Ukrainy i w Polsce, humanizacji procesu wychowania uczniów (Cz. Banach, I. Bech, Cz. Kupisiewicz, T. Lewowicki, W. Okoń, I. Zjaziun, W. Kremeń, W. Kuś, O. Sawczenko i in.);
- pedagogiki porównawczej (N. Abaszkina, B. Wulfson, K. Chmielewska, B. Jamkowski, Z. Macewa, T. Maszczak, B. Mielniczenko, N. Nyczkało, L. Puchowska, O. Suchomlińska i in.);
- teorii i praktyki wychowania muzycznego dzieci i młodzieży (B. Astafiew, A. Białkowski, E. Dalcroze, K. Orff, Z. Kodaly, B. Meduszewski, G. Niklaj, O. Oleksiuk, O. Rudnicka, M. Przychodzińska, B. Zelińska, S. Ułanowa i in.).

W rozdziale pierwszym zatytułowanym „Wychowanie muzyczne dzieci i młodzieży Polski (okres X – początek XX wieku)” przeprowadzono analizę retrospektywną materiałów archiwalnych, prac naukowych oraz publikacji nauczycieli, pedagogów, działaczy społecznych w kontekście zastosowania różnorodnych zasobów kultury muzycznej we wszechstronnym wychowaniu dzieci i młodzieży. Ukazano wybitną rolę Komisji Edukacji Narodowej we wprowadzaniu wychowania muzycznego do programów nauczania szkół różnego typu, a także rozpatrzono stan edukacji muzycznej w różnych częściach Polski, które były podporządkowane przez 125 lat Rosji, Prusom i Austro-Węgrom.

W rozdziale drugim pt. „Główne etapy rozwoju teorii i praktyki wychowania muzycznego uczniów szkół ogólnokształcących Polski” przeprowadzono analizę stanu wychowania muzycznego w okresie międzywojennym (1918-1939), omówiono funkcjonowanie systemu wychowania muzycznego dzieci i młodzieży w różnych etapach historycznych rozwoju Polski: lata powojenne (1945-1962), w latach 70-80 XX wieku: teoria i praktyka edukacji muzycznej uczniów w latach 90. minionego stulecia.

W rozdziale trzecim omówiono „Wychowanie muzyczne uczniów szkół ogólnokształcących na współczesnym etapie rozwoju edukacji w Polsce” – przeanalizowano główne kierunki udoskonalenia wychowania muzycznego dzieci i młodzieży w warunkach reformowania polskiej szkoły. Rozpatrzono koncepcje znanych w Europie naukowców, pedagogów, kompozytorów (E.J. Delcroze’a, K. Orffa, Z. Kodalijsa i in.), które były adaptowane do potrzeb polskich szkół.

W czwartym rozdziale – „Kształcenie nauczycieli muzyki w wyższych szkołach Polski” przeprowadzono analizę rozwoju systemów kształcenia nauczycieli muzyki w okresie powojennym, oraz specyfikę współczesnego procesu kształcenia owych nauczycieli.

W piątym rozdziale ukazano „Wspólne i odmienne tendencje reformowania systemu muzycznego wychowania uczniów w Polsce i na Ukrainie na współczesnym etapie” na podstawie studiów naukowo-teoretycznych publikacji,

prawnych aktów resortów edukacyjnych w Polsce i na Ukrainie. Przeprowadzono analizę porównawczą systemu wychowania muzycznego w tych krajach, zaprezentowano wspólne cechy w pozyskiwaniu dróg integracji rodzajów sztuki w szkole, propozycje szkolnych programów nauczania, a także specyfikę realizacji procesu nauczania tej dyscypliny w szkołach ogólnokształcących.

Monografia może być proponowana dla nauczycieli akademickich wyższych szkół, w których realizuje się proces kształcenia przyszłych nauczycieli muzyki, doktorantom oraz studentom, którzy interesują się problematyką z zakresu edukacji muzycznej.

Praca ta posiada wysokie wartości poznawcze, ogromne walory naukowe o dużych wartościach dydaktycznych oraz bogaty zestaw pozycji bibliograficznych. Pod względem edytorskim nie budzi zastrzeżeń.

Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

---

Recenzja książki: *Leszek Pawelski, Bogdan Urbanek, Szkoła w oczekiwaniach uczniów, rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwo: Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych. Szczecinek 2014, ss. 332.

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych jest rzeczywiście bardzo prężną organizacją na rynku w kraju. Kim są autorzy wydanej ostatnio pracy?

Leszek Pawelski – profesor Wyższej Szkoły Collegium Balticum w Szczecinie, długoletni nauczyciel pracujący na różnych stanowiskach w resorcie edukacji. Obecnie wykładowca pedagogiki, ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli. Autor, redaktor i współredaktor dwudziestu książek i ponad 300 artykułów w czasopismach. „Belfer Roku 2013”, czynny instruktor ZHP.

Bogdan Urbanek – nauczyciel, dziennikarz, literat. Autor ponad 450 publikacji z zakresu dydaktyki i metodyki pracy pedagogicznej, edukacji regionalnej i medialnej, ewaluacji i innowacji w edukacji, zarządzania oświatą oraz funkcjonowania systemów oświatowych w Polsce i krajach UE. Nauczyciel dyplomowany języka polskiego, nauczyciel akademicki, ekspert MEN. Posiada wiele odznaczeń.

Jest to trzecia praca wchodząca w skład tryptyku edukacyjnego:

- *Wokół edukacji samorządowej (2010)*;
- *Pedagogiczna trójjednia (2012)*;
- *Szkoła w oczekiwaniach uczniów, rodziców i nauczycieli (2014)*.

Problematyka książki wkracza na trudny, wieloaspektowy ciągle niejednoznacznie odbierany obszar funkcjonowania szkoły, nie unika spraw, które bardzo rzadko towarzyszą rozmowom w zespołach nauczycielskich. W polskiej szkole XXI stulecia nauczyciele powinni być liderami zmian w edukacji, czyli właściwie przygotowanymi, kompetentnymi i refleksyjnymi oraz krytycznymi wobec siebie, a także systematycznie doskonalącymi swoje umiejętności i własny warsztat pracy. Książka L. Pawelskiego i B. Urbanka odpowiada na te i inne problemy w sposób teoretyczny i analityczno-badawczy.

Wprowadzeniem do pracy są rozważania K. Denka zatytułowane: *Spotkanie ze szkołą na miarę społeczeństwa wiedzy*. Następnie odnajdujemy *Wstęp*, po którym treść trzech rozdziałów.

Rozdział I: *Nauczyciel jako lider zmian w edukacji* (s. 19-93). Zadaniem szkoły jest między innymi kształcenie (wyposażenie uczniów w wiedzę, umiejętności), wychowanie (podstawy, wartości). Jest to proces długotrwały, który służy rozwijaniu u uczniów osobowości, odpowiedzialności i planowania własnej drogi życiowej. Dowiadujemy się o tym jak stworzyć udany zespół klasowy?, jak zbudować program wychowawczy? Na te pytania dołączono: *Plan wychowawczy klasy VIa Szkoły Podstawowej nr 1 im. A. Mickiewicza w Szczecinku w roku szkolnym 2011/2012*.

Dalsze rozważania tego rozdziału skupione są na metodycznych aspektach kształcenia w tym na: procesie nauczania – uczenia się; programowaniu i planowaniu pracy dydaktycznej; rodzajach aktywności prowadzących do osiągnięcia celów kształcenia; innowacjach pedagogicznych będących sojusznikiem postępu.

Ocenianie elementem kompetencji zawodowych nauczyciela poparte jest wieloma zestawieniami tabelarycznymi (oceny efektywne motywujące uczniów, oceny a kompetencje kontrolne i ewaluacyjne nauczyciela) oraz kwestionariuszem dla ucznia odnoszącym się do procesu oceniania. Rozdział zamykają rozważania Autorów na temat egzaminów zewnętrznych i mierzenia jakości wybranych obszarów pracy szkoły.

Rozdział II: *Dlaczego dostał jedynkę – przyczyny uczniowskich i nauczycielskich niepowodzeń* (s. 95-172).

Autorzy tego rozdziału prezentują profilaktykę i dydaktykę pracy z uczniem trudnym. Z czym mają uczniowie kłopoty w Polsce? Najpoważniejszym wrogiem młodzieży polskiej jest spożywanie alkoholu, przemoc, kradzieże, narkotyki.

Kolejny podrozdział traktuje o metodach i formach pracy z uczniami zdolnymi, szukaniu mocnych stron uczniów, pomysłach na szkołę.

Dalsze wywody skupione są na nauczycielskiej tożsamości nie tylko przy tablicy z przesłaniem szanowania polskiego nauczyciela, a konkretnie za co? – za ciężką, odpowiedzialną pracę, za kształtowanie młodego pokolenia, za wykształcenie świetnych absolwentów, za odwagę w pracy pedagogicznej i wychowawczej. Omówiono modele nauczycielskiego profesjonalizmu przechodząc kolejno do pokolenia elektronicznych mediów (pojęcie, rola, cele i zadania pedagogiki medialnej, istota i znaczenie e-learningu).

Z zaciekawieniem Czytelnik skupi swoją uwagę na problemie języka nie tylko od święta (język – jego funkcje, normy, kryteria). Jakie są najczęstsze rodzaje błędów językowych, czyli odstępstw od współczesnej normy językowej (błędy leksykalne, gramatyczne, składniowe, stylistyczne, frazeologiczne, ortograficzne, interpetycyjne). Podano przykłady najczęściej popełnianych błędów językowych przez dzieci i młodzież – forma niepoprawna i forma poprawna.

Rozdział III: *Dokonanie zawodowe – certyfikatem nauczycielskiej jakości* (s. 173-258).

Autorzy książki otwierają ten rozdział od elementów zagrożeń polskiej edukacji wychodząc od podstawy programowej, od zmian strukturalnych kończąc na jakości, które są warunkiem skutecznych zmian edukacyjnych.

Bardzo ciekawe rozważania – stwierdzenia padają na kartach pracy, a odnoszące się do praktyk zawodowych, które stanowią integralną część procesu kształcenia nauczycieli. Zaprezentowano cele, rodzaje praktyk i zadania nauczycieli – opiekunów; zadania przydzielane studentom podczas praktyk.

Kolejnym istotnym czynnikiem rozwoju zawodowego nauczycieli jest doksztalcenie w drodze do zarządzania zasobami ludzkimi. Podrozdział piąty skupia uwagę Czytelnika, na tworzeniu własnego warsztatu pracy wraz ze Szkolnym Centrum Informacyjnym (SCI) (biblioteka szkolna inaczej).

Bibliografia cytowana i wykorzystana w książce zawarta jest na stronach 259-272. Kolejno zamieszczono wykaz publikacji Leszka Pawelskiego w latach 1995-2014 (s. 273-290); Bogdana Urbanka w latach 1971-2014 (s. 291-309). Pisali o nas (s. 311-322) i W obiektywie (s. 323-332) znalazły się fotografie (16) z życia i działalności obu autorów książki.

Monografia skierowana jest to nauczycieli akademickich, nauczycieli innych typów szkół, studentów pedagogiki i psychologii.





Anna LEKSTON

Centrum Kształcenia Ustawicznego Ekonomistów im. Ludwika Krzywickiego w Chorzowie

---

## Modernizacja ustawicznego kształcenia zawodowego w ramach współpracy europejskiej (sprawozdanie z realizacji międzynarodowego projektu edukacyjnego)

„Projekt Modernizacja” ustawicznego kształcenia zawodowego w ramach współpracy europejskiej był odpowiedzią na potrzeby środowiska oświatowego w związku ze zmianami wprowadzonymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, koniecznymi w obecnym systemie kształcenia zawodowego. W projekcie uczestniczyły dwie strony:

- Centrum Kształcenia Ustawicznego Ekonomistów im. Ludwika Krzywickiego w Chorzowie (Polska)
- VITALIS Betreuungsgesellschaft für Modellprojekte mbH Coordination of programs in the European Community for SME's (Niemcy).

Projekt miał charakter interdyscyplinarny, uczestnikami projektu była zarówno kadra pedagogiczna, kadra kierownicza Centrum Kształcenia Ustawicznego Ekonomistów (CKUE), egzaminatorzy państwowi, nauczyciele języka angielskiego i niemieckiego jak również przedstawiciele Powiatowego Urzędu Pracy w Chorzowie, Urzędu Miasta Chorzów jako jednostki prowadzącej i przedstawiciele instytucji współpracujących z CKUE, między innymi Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach.

Konieczność wprowadzenia zmian w polskim szkolnictwie zawodowym spowodowała zapotrzebowanie na wiedzę fachową i doświadczenie europejskiego szkolnictwa zawodowego. Potrzeby w tym zakresie zostały zaspokojone poprzez udział w wymianie doświadczeń objętych projektem.

Cele projektu:

- zdobycie wiedzy nt. ustawicznego kształcenia zawodowego w Niemczech,
- poznanie ujednoliconego europejskiego systemu oceniania,
- porównanie systemów i programów kształcenia zawodowego, zwłaszcza w zakresie tzw. kursów kwalifikacyjnych,
- poznanie systemu organizacji praktyk zawodowych w Niemczech,
- poznanie sposobów zaangażowania w szkolnictwo zawodowe jednostek pozazawodowych,

- poznanie niemieckiego rynku pracy,
- zdobycie nowych doświadczeń zawodowych i życiowych, zwiększenie mobilności, a także poszerzenie kompetencji językowych oraz otwarcie się na kulturę europejską.

Do napisania projektu motywował odczuwany przez środowisko nauczycieli brak:

kompatybilności i wsparcia szkoły w zakresie odpowiedzialności za proces i wyniki kształcenia zawodowego. Zaproszenie uczestników do udziału w projekcie wynikało z potrzeby udoskonalenia pracy dydaktycznej CKUE oraz wprowadzenia nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych, odpowiadających dzisiejszym zmianom, zaproponowanych przez Ministerstwo Edukacji w 2012 roku.

Zdobyte doświadczenia umożliwiają dokonanie wspólnej ewaluacji dotychczasowych doświadczeń w zakresie edukacji zawodowej. Głównym celem projektu było zatem poznanie i porównanie rozwiązań niemieckiego systemu edukacji zawodowej z polskim systemem szkolnictwa zawodowego oraz udoskonalenie kompetencji językowych uczestników, pracy zespołowej na szczeblu szkoły i instytucji z nią współpracujących. Poprzez udział w tego typu wymianie doświadczeń zamierzono zespołowo wypracować rozwiązania skutkujące bardziej efektywną współpracą między CKUE a instytucjami środowiska lokalnego i regionu, co przyczyni się do udoskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego i poprawi wyniki kształcenia zawodowego.

Efektom naszych działań będą w perspektywie zmodyfikowane procedury informacyjne i edukacyjne między szkołą a jej otoczeniem instytucjonalnym w przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Program projektu zakładał wyjazdy dwóch 13 osobowych grup do VITALIS Betreuungsgesellschaft – für Modellprojekte mbH w dwóch terminach: listopad 2013 roku oraz kwiecień 2014 roku. Do udziału w realizacji projektu zaproszono przedstawicieli dyrekcji CKUE, wyselekcjonowaną kadrę pedagogiczną CKUE w tym: nauczycieli – zawodowców kształcących w prowadzonych zawodach, koordynatorów projektu, nauczycieli języka angielskiego zawodowego, egzaminatorów państwowych z przedmiotów zawodowych i ogólnokształcących. Do udziału w projekcie zaproszono także: przedstawicieli Powiatowego Urzędu Pracy w Chorzowie, przedstawicieli Urzędu Miasta Chorzowa oraz instytucji współpracujących z CKUE, a zatem pracowników naukowo-dydaktycznych Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach i Śląskiej Wyższej Szkoły Informatyczno-Medycznej w Chorzowie, którzy uczestniczą w procesie kształcenia zawodowego, a ponadto decydują o kierunkach kształcenia. Przedstawiciele PUP-u w Chorzowie wnieśli do projektu cenne informacje w zakresie potrzeb rynku pracy.

Wskazane wyżej podmioty pełnią strategiczną rolę w kształceniu młodzieży i dorosłych i przygotowaniu tychże do podjęcia pracy zawodowej, dlatego tak istotne było zapoznanie się przedstawicieli tych podmiotów z procesem przygotowawczym do podjęcia kształcenia zawodowego i procesem kształcenia zawodowego w krajach Unii Europejskiej. Grupa biorąca udział w projekcie zapoznawała się, porównywała i analizowała różne systemy kształcenia, które służyc mają nowoczesnemu organizowaniu ustawicznego kształcenia zawodowego w CKUE oraz w pozostałych centrach kształcenia ustawicznego w naszym regionie.

Uczestnictwo dwóch grup interpodmiotowych w projekcie dało możliwości doskonalenia wiedzy i doświadczeń w zakresie ścieżek zawodowych każdemu z uczestników, a także umożliwiło osiągnięcie lepszej efektywności ustawicznego kształcenia zawodowego w naszym regionie. Wyselekcjonowane merytorycznie dwie grupy zostały szczegółowo zapoznane z systemem i ofertą niemieckiego ustawicznego kształcenia zawodowego. Uzyskana wiedza i doświadczenie, wykorzystane zostaną w praktycznej organizacji procesu kształcenia zawodowego w CKUE, w tym w branży logistycznej, ekonomicznej, administracyjnej, turystycznej i informatycznej w latach 2014/2015 i w następnych.

Osoby biorące udział w projekcie poprzez uczestnictwo w grupach wyjazdowych, wymieniły poglądy i zdobyły wiedzę na temat struktury i organizacji egzaminu zawodowego dla kierunków prowadzonych w Centrum Kształcenia Ustawicznego Ekonomistów w Chorzowie. Zapoznały się z zasadami korelowania kształcenia ogólnego z zawodowym na terenie Niemiec oraz z zasadą indywidualizacji wymagań edukacyjnych na różnych poziomach kształcenia zawodowego w technikum i na kursach kwalifikacyjnych. Ze względu na znaczenie poznawania aktualnych, praktycznych umiejętności zawodowych, uczestnicy projektu złożyli też wizyty w miejscach odbywania przez niemieckich uczniów praktycznej nauki zawodu. Dzięki temu polscy przedstawiciele szkolenia zawodowego mieli okazję do porównania, zweryfikowania i w przyszłości udoskonalenia warunków kształcenia praktycznego w Polsce.

Specyficzne cele projektu wynikają z obszarów tematycznych przypisanych poszczególnym grupom wyjazdowym ze szczególnym uwzględnieniem założeń ujednoczonego systemu oceniania ECVET. Celem pierwszej grupy było poznanie zasad ujednoczonego kształcenia zawodowego i oceniania z uwzględnieniem możliwości systemu ECVET oraz zasad dualnego systemu kształcenia zawodowego w Niemczech. Ważnym elementem poznania była też korelacja kształcenia wiedzy i umiejętności zawodowych w szkole i w miejscu praktycznego szkolenia zawodowego, a także porównanie systemów oceniania efektów ustawicznego kształcenia zawodowego w Niemczech i w Polsce. Druga grupa skupiona była na zagadnieniach związanych z wdrażaniem ofert edukacyjnych w różnych formach ustawicznego kształcenia zawodowego,

jak również na zapoznaniu się z metodyką ustawicznego kształcenia zawodowego w Niemczech i w Polsce w warunkach niemieckiej i polskiej edukacji zawodowej.

Dla realizacji projektu ważne też było powiązanie potrzeb rynku pracy z tworzeniem ofert edukacyjnych w różnych formach kształcenia zawodowego, a także aktywizacja zawodowa w różnych grupach wiekowych. Pobyt za granicą w znacznym stopniu udoskonalił kompetencje uczestników w zakresie języka niemieckiego i angielskiego.

Spotkania w ramach wymiany doświadczeń polskich i niemieckich stały się okazją do porównania procesów ustawicznego kształcenia zawodowego w Polsce i w Niemczech oraz wypracowania płaszczyzn współpracy szkoły z instytucjami, które współtworzą ofertę edukacyjną szkół zawodowych na rynku pracy.

Udział w projekcie Modernizacja ustawicznego kształcenia zawodowego w ramach współpracy europejskiej umożliwił pracownikom Powiatowego Urzędu Pracy w Chorzowie poznanie zasad dualnego systemu kształcenia zawodowego w Niemczech i sposobów powiązania potrzeb rynku pracy z tworzeniem ofert edukacyjnych w różnych formach kształcenia zawodowego. Problem dostosowania kierunków kształcenia do potrzeb pracodawców jest szczególnie ważnym problemem na rodzimym rynku pracy. Sprawdzone rozwiązania w tym zakresie mogą stanowić podstawę do innowacyjnych projektów wdrażanych w porozumieniu z instytucjami zatrudniania, szkołami zawodowymi oraz pracodawcami.

Realizacja projektu wpłynie na poziom kształcenia zawodowego w obszarze szkolnictwa zawodowego realizowanego przez technika, szkoły policealne oraz zawodowe kursy kwalifikacyjne stanie się to poprzez rozszerzenie kompetencji o wiedzę specjalistyczną związaną z systemem szkolnictwa w Niemczech i ujednolicaniem systemu oceniania.

Projekt przyczynił się do poprawy mobilności osób kształcących się w ustawicznym szkolnictwie zawodowym, lepszego przygotowania absolwentów CKUE do podjęcia pracy zawodowej oraz komfortu poruszania się po regionalnym i krajowym rynku pracy. W efekcie wiąże się to z podniesieniem jakości ustawicznego szkolnictwa zawodowego w naszym regionie.

Projekt przyczynił się także do lepszego przygotowania kadry kształcącej w zakresie doradztwa zawodowego dla słuchaczy CKUE, wyboru właściwej ścieżki zawodowej, nawiązania ściślejszej współpracy z poradniami doradztwa zawodowego, Powiatowym Urzędem Pracy w Chorzowie, a co za tym idzie do lepszego przygotowania naszych absolwentów CKUE do podjęcia pracy.

Ewa KUMIK

Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi

---

## Sprawozdanie z III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu KONTEKSTY KSZTAŁCENIA MUZYCZNEGO zorganizowanej w Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi w dniach 10-11 kwietnia 2014 roku

W dniach 10-11 kwietnia 2014 roku odbyła się III Ogólnopolska Konferencja Naukowa z cyklu *KONTEKSTY KSZTAŁCENIA MUZYCZNEGO* pod patronatem honorowym JM Rektora Akademii Muzycznej im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi prof. Cezarego Saneckiego oraz patronatem medialnym czasopisma „Wychowanie Muzyczne”. Konferencja organizowana jest cyklicznie, co dwa lata, przez Katedrę Edukacji Muzycznej AM w Łodzi. Tematem przewodnim tegorocznej konferencji były „Bariery w edukacji muzycznej”, a celem analiza kształcenia muzycznego w kraju z uwzględnieniem jego głównych problemów i barier, analiza podmiotowych i pozapodmiotowych uwarunkowań trudności w kształceniu muzycznym oraz prezentacja i wymiana doświadczeń w zakresie zapobiegania trudnościom oraz rozwiązywania problemów w kształceniu muzycznym. Podczas dwudniowych obrad odbyło się sześć paneli dyskusyjnych. W konferencji udział wzięło 36 referentów: pedagogów, psychologów, a także doktorantów, magistrantów oraz nauczycieli reprezentujących polskie ośrodki akademickie i edukacyjne z Bydgoszczy, Częstochowy, Gdańska, Katowic, Kielc, Krakowa, Lublina, Łodzi, Poznania, Rzeszowa, Słupska, Szczecina i Warszawy. Tematyka konferencji skupiona była wokół kilku problemów, a mianowicie: indywidualnych zasobów nauczyciela i ucznia w przezwyciężaniu trudności w edukacji muzycznej, problemie gustu muzycznego jako bariery w percepcji muzyki, wieloaspektowych uwarunkowaniach trudności w kształceniu muzycznym, a także barierach psychologicznych w edukacji muzycznej oraz roli muzyki w terapii i rehabilitacji. Wykorzystanie wiedzy z zakresu neurodydaktyki w edukacji muzycznej przedstawili: prof. dr hab. Alicja Kozłowska-Lewna z Akademii Muzycznej w Gdańsku (*Słuch absolutny – symptomem zdolności muzycznych i poznawczych?*), mgr Zdzisława Szczech z Akademii Muzycznej w Łodzi (*Neurony lustrzane – naukowa sensacja czy szansa dla edukacji*) oraz dr Rafał Lawendowski i mgr Adam Sadowski z Uniwersytetu

Gdańskiego (*Anatomiczne i fizjologiczne konsekwencje kształcenia muzycznego*). Indywidualne zasoby nauczyciela i ucznia w przezwyciężaniu trudności w edukacji muzycznej przedstawili: prof. dr hab. Jadwiga Uchyla-Zroski z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (*Rozwiązywanie problemów jako umiejętność studenta warunkująca jego rozwój muzyczny*), dr Anna Antonina Nogaj z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Centrum Edukacji Artystycznej (*Doświadczenie sytuacji trudnych w procesie muzycznej edukacji a poczucie kontroli młodych adeptów sztuki muzycznej*), mgr Bogna Barańska z Akademii Muzycznej w Poznaniu (*Wzmoczona pobudliwość psychiczna uczniów zdolnych – potencjał czy bariera w edukacji muzycznej?*), Michaela Makulik studentka Muzykoterapii Akademii Muzycznej w Łodzi (*Typy umysłu a proces kształcenia młodych muzyków*) oraz Magdalena Myjak magistrantka kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej Akademii Muzycznej w Łodzi (*Obraz muzyka w ocenie środowiska - wyniki badań własnych*) oraz dr Marcin Wolniewski z Akademii Muzycznej w Łodzi (*Wybrane problemy pracy dyrygenta z zespołami zawodowymi*). Na trudności występujące podczas kształcenia w szkołach muzycznych zwróciły uwagę następujące osoby: prof. dr hab. Zofia Konaszkiewicz z Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie (*Problemy ucznia twórczego w szkole muzycznej II stopnia*), dr Alicja Delecka – Bury z Akademii Sztuki w Szczecinie (*Radość z muzyki? Obraz szkoły muzycznej w wypowiedziach uczniów*), dr Ewa Kumik z Akademii Muzycznej w Łodzi (*Trudności w kształceniu muzycznym – retrospektywna ocena absolwentów szkół muzycznych*), mgr Irena Motyl z Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Słupsku (*Porażka edukacyjna w kształceniu muzycznym*) oraz mgr Monika Welc z Zespołu Szkół Muzycznych Nr 1 w Rzeszowie (*Zasoby indywidualne nauczyciela i ucznia w przezwyciężaniu trudności w edukacji muzycznej*), mgr Renata Banacka-Walczak ze Społecznej Akademii Nauk w Łodzi (*Lęk społeczny i trema u uczniów szkół muzycznych oraz ich wpływ na sukcesy oraz niepowodzenia*). Profesor dr hab. Grażyna Poraj z Akademii Muzycznej w Łodzi przedstawiła badania na temat: *Profile psychologiczne i adaptacja zawodowa nauczycieli szkół muzycznych*. O trudnościach w edukacji wokalne mówili artyści-wokaliści z Wydziału Wokalnego Akademii Muzycznej w Łodzi: prof. dr hab. Ziemowit Wojtczak (*Śpiewać każdy (?) może. O barierach w edukacji wokalne*) oraz dr hab. Bożena Wagner (*Pokonywanie wieloaspektowych barier w procesie kształcenia młodych adeptów wokalistyki na poziomie szkoły muzycznej II st. i wyższym*). Doktorant łódzkiej akademii muzycznej mgr Krzysztof Kraciński przedstawił osobiste refleksje na temat: *Wady wzroku jako fizyczna bariera w kształceniu wokalnym*. Wykorzystanie zajęć muzycznych w programach edukacyjnych przedstawili: prof. dr hab. Elżbieta Aleksandrowicz z Akademii Muzycznej w Łodzi (*Sila płynąca z muzyki. Wzmacnianie potencjału artystycznego tance-*

rzy poprzez zadania muzyczno-ruchowe), dr Piotr Winczewski z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, filia w Piotrkowie Trybunalskim (*Przemiany dydaktycznych i wychowawczych treści zabaw muzyczno-ruchowych na przestrzeni dziejów*), dr Anna Pawelec z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie (*Muzyka i ruch w kształceniu studentów pedagogiki ogólnej*), dr Dominika Lenska z Akademii Muzycznej w Katowicach (*Alternatywny model edukacji muzycznej małego dziecka według Katalin Forrai*). Doktor Anna Pyda-Grajpel z Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie omówiła: *Warunki realizacji wychowania muzycznego w ogólnokształcących szkołach podstawowych Częstochowy*, a dr Stella Kaczmarek z Akademii Muzycznej w Łodzi scharakteryzowała – *JEKI (Jedem Kind die Instrument) jako przykład przezwyciężania trudności w kształceniu muzycznym w Niemczech*. Tematem słuchania muzyki artystycznej w szkole i trudnościami w realizowaniu percepcji muzyki zainteresowali uczestników konferencji między innymi: pracownicy naukowcy Akademii Muzycznej w Katowicach: dr Grażyna Darlak (*Proszę pani, czy my musimy tego słuchać? O słuchaniu muzyki w szkole*) oraz mgr Łukasz Szmigiel (*Obudzić świadomość, pokonać bariery – wokół zainteresowań muzycznych młodzieży*), a także mgr Magdalena Handke z Uniwersytetu Szczecińskiego (*Gust muzyczny gimnazjalistów – komunikat z badań*), mgr Mariusz Artur Borkowski doktorant Wydziału Kulturoznawstwa i Filologii Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie (*Edukacja muzyczna w placówkach kształcenia ogólnego a nowe formy uczestnictwa w kulturze – czyli dialog tradycyjnych wartości z nowoczesnością w kręgu powszechnego wychowania muzycznego*), Jakub Neske magistrant kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej Akademii Muzycznej w Łodzi (*Percepcja muzyki a edukacja muzyczna*). O barierach psychologicznych w edukacji muzycznej oraz roli muzyki w terapii i rehabilitacji mówili: mgr Ewa Rybarczyk z Akademii Muzycznej w Łodzi (*Zaburzenia rozwoju u dzieci jako bariera kształcenia muzycznego*), mgr Paulina Stopińska z Uniwersytetu Łódzkiego (*Zasoby osobiste i strategie radzenia sobie ze stresem u muzyków i nie-muzyków*), dr Anna Kalarus z Akademii Muzycznej w Krakowie (*Muzyczne działania percepcyjno-zabawowo-twórcze jako forma aktywności o charakterze prewencyjnym wobec stresu szkolnego. Prezentacja wyników badań*), dr Izabela Dębicka z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (*Założenia programowe muzykoterapii aktywnej w rehabilitacji dzieci 6-7-letnich z rozpoznaniem mózgowego porażenia dziecięcego*), dr Julia Kaleńska-Rodziej z Katedry Psychologii, Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (*Wyobrażenia a wykonanie: wizualizacja jako technika regulacji emocji i ukierunkowania myślenia w procesie psychologicznego przygotowania muzyka do występu*), mgr Wojciech Naporą z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (*Style radzenia sobie ze stresem i ocena poznawcza u artystów występujących publicznie*).

Na podsumowanie pierwszego dnia konferencji uczestnicy wysłuchali koncertu polskiej muzyki filmowej „Zapomniana melodia” w wykonaniu Alexandry Kędry – fortepian, Daniela Frontczaka – gitara, Szymona Banasika – perkusja. W drugim dniu konferencji studenci AM w Łodzi oraz uczniowie Publicznego Gimnazjum nr 44 im. Wisławy Szymborskiej w Łodzi przedstawili projekt artystyczny *Laboratorium dźwięku*. Była to prezentacja audycji muzycznej przygotowana pod kierunkiem mgr Katarzyny Kłys.

Konferencja stanowiła szeroką, międzydyscyplinarną debatę służącą wymianie poglądów przedstawicieli nauki. Stała się również czynnikiem integrującym różne środowiska naukowe, zajmujące się edukacją muzyczną, a także stworzyła platformę wymiany myśli, doświadczeń, opinii i wyników badań naukowych związanych z ww. problematyką. Wszyscy uczestnicy wysoko ocenili organizację konferencji oraz wartości merytoryczne poruszane w czasie jej trwania. Mocną stroną konferencji były ożywione dyskusje, które towarzyszyły panelom. Atmosfera konferencji zachęcała do debaty, która czasami przenosiła się poza oficjalne obrady. Uczestnicy konferencji byli zgodni, co do potrzeby kontynuacji dyskusji wokół zagadnień poruszanych w trakcie konferencji i wyrazili zadowolenie z faktu, że konferencja jest wydarzeniem cyklicznym.



Gabriela PAPROTNA

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

---

## Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. „Edukacja wobec zmian cywilizacyjnych”

W dniach od 11 do 13 maja 2014 r., w Ciechocinku, miała miejsce Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. „Edukacja wobec zmian cywilizacyjnych”. Organizatorem był Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

11 maja br., w dniu przyjazdu, Uczestnicy Konferencji mieli pierwszą okazję do nieformalnych spotkań.

Obrady rozpoczęły się 12 maja br., a uroczystego otwarcia Konferencji dokonali: prof. zw. dr hab. Ryszard Gerlach, Kierownik Zakładu Pedagogiki Pracy i Andragogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, oraz prof. zw. dr hab. Stefan Kwiatkowski, wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i wiceprzewodniczący Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej. Powitali Uczestników, wyrazili przekonanie, że spotkanie będzie okazją do dyskusji nad aktualnymi, ważnymi problemami edukacji oraz do poszukiwania praktycznych rozwiązań, zwłaszcza że pedagogika pracy stwarza możliwości współpracy z wieloma dyscyplinami naukowymi.

Pierwsze trzy wystąpienia miały na celu wprowadzenie w problematykę obrad. Najpierw prof. zw. dr hab. Ryszard Gerlach rozpatrywał różne problemy edukacji na tle zmian cywilizacyjnych. Przemiany zachodzą zarówno w organizacji życia społecznego, jak i w życiu jednostek. Celem edukacji jest – w tych warunkach – ukazanie sposobów ułatwiania człowiekowi odnajdywania się w sytuacji zmian, tak aby możliwe było osiągnięcie przezeń pełnego rozwoju.

Drugie wystąpienie należało do prof. zw. dr. hab. Krzysztofa Jakubiaka, który przedstawił historyczne źródła i inspiracje przemian cywilizacyjnych w dziejach nowożytnych. Przywołał poglądy różnych pedagogów, ukazując ich wpływ na tworzenie nowego ładu społecznego, nowego modelu małżeństwa i rodziny – opartego na uczuciu, w sferze cywilnej, świeckiej oraz na relacje państwo – szkoła. Świadomość bowiem historycznych uwarunkowań pozwala zrozumieć współczesne przemiany społeczne i oświatowe.

Problematyka edukacji wobec zmian gospodarczych stała się przedmiotem wykładu prof. zw. dr. hab. Zygmunta Wiatrowskiego. Skupił on uwagę

słuchaczy na humanistycznym kontekście przemian gospodarczych. Przedstawił kierunki zmian gospodarczych w skali globalnej, regionalnej i lokalnej oraz wskazał na obiektywną konieczność modyfikacji rzeczywistości edukacyjnej, w tym kształcenia zawodowego i szkolnictwa wyższego. Zdaniem Profesora wiedza i praca staną się podstawowymi wyznacznikami postępu i rozwoju.

W dalszej części konferencji obrady toczyły się w formie paneli dyskusyjnych. Panel I nosił tytuł „Wielowymiarowość zmian cywilizacyjnych i ich implikacje dla edukacji”, a jego moderatorami byli: prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski i prof. zw. dr hab. Waldemar Furmanek. W pierwszym w tej części obrad wystąpieniu prof. zw. dr hab. Janusz Sztumski omówił zagadnienia postrzegania zmian cywilizacyjnych i ich konsekwencji. Korzystanie z osiągnięć cywilizacyjnych zależy, zdaniem Profesora, od tego, w jakim stopniu społeczeństwo zostało wychowane. Cywilizacja Europy została ukształtowana najpierw przez rewolucje przemysłowe, których konsekwencją jest redukcja wysiłku fizycznego, potem przez naukowo-techniczne, które skutkują redukcją wysiłku intelektualnego. W efekcie jest więcej ludzi wykształconych, ale mniej świątłych.

Z kolei prof. zw. dr hab. Waldemar Furmanek mówił o pracy człowieka wobec wyzwań cywilizacyjnych. Praca, która decyduje o jakości życia człowieka, podlega wielu przemianom: powstają nowe formy organizacji pracy, zmieniają się relacje formalno-prawne między pracownikiem a pracodawcą, relacje czasu pracy do czasu życia człowieka. Nowe wymiary pracy wpłyną będą na rozumienie pedagogiki pracy.

Zagadnienie chaosu cywilizacyjnego w edukacyjnych „chmurach i silosach” przedstawił prof. zw. dr hab. Kazimierz Wenta. Chmury to wibrujące w cyberprzestrzeni informacje, do których można coś dodać. Silos zaś symbolizuje zamknięcie. W silosie funkcjonuje szkoła. Prelegent zwrócił uwagę na związki cywilizacji i kultury, twierdząc, że współczesna edukacja nie nadąża za postępem cywilizacyjnym.

Przedmiotem wykładu prof. zw. dr hab. Ryszarda Parzęckiego były problemy edukacji rozpatrywane w kontekście globalizacji. Mówca zadał pytanie, dlaczego w rozwoju cywilizacyjnym obserwuje się coraz większy podział i zróżnicowanie, również w edukacji. To właśnie ona powinna ulec zmianom, tak aby zapobiegać niepowodzeniom szkolnym.

Sprostanie wymogom cywilizacyjnym wymaga odpowiednich kompetencji i kwalifikacji. Problem walidacji kompetencji pozaformalnych i nieformalnych przedstawił prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski. Współczesna rzeczywistość stawia bowiem pytanie o to, jak potwierdzać kompetencje uzyskane w toku edukacji nieformalnej.

Analizę zjawiska bezrobocia w warunkach zmian cywilizacyjnych przeprowadził prof. zw. dr hab. Zdzisław Wołk. Bezrobocie występuje we wszystkich gospodarkach, jednak przeżywanie tego stanu jest sprawą indywidualną.

Zdaniem Profesora, być może będzie można mówić o quasi-zawodzie, jakim jest bezrobotny (?). Powstaje więc pytanie, czy w procesie edukacyjnym należałoby zawrzeć elementy przygotowania do tego, że można zostać – na jakimś etapie życia – bezrobotnym właśnie (swego rodzaju „kompetencje bycia bezrobotnym”).

Ostatnie wystąpienie w I panelu przedstawił prof. dr hab. Franciszek Szlosek, który omówił interpretacyjne osobliwości pracy ludzkiej. Kwalifikacje i kompetencje to urzędnicze regulacje i to do nich dopasowuje się działanie człowieka. Prelegent zwrócił uwagę na fakt, że choć praca jest postrzegana jako wartość, to wciąż brak jest teorii pedagogiki pracy.

Panel II dotyczył kwestii edukacji w sytuacji zmiany społecznej, a jego moderatorami byli: prof. zw. dr hab. Andrzej Bogaj i prof. zw. dr hab. Kazimierz Wenta.

Na początku prof. zw. dr hab. A. Bogaj rozważał, czy pedagogika potrafi sprostać wyzwaniom cywilizacyjnym. Pytanie jest o tyle zasadne, że w latach 1999-2004 obserwowaliśmy raczej wycofanie pedagogów, dystans, bierność, brak wizji i strategii rozwoju edukacji, szkoły oraz brak całościowych studiów nad systemem edukacji. Zmiany miały charakter przystosowawczy i naśladowczy. Wskazać trzeba też, zdaniem Profesora, zaniedbania pedagogiczne obszarów „3B” (bieda, bezdomność, bezrobocie). Polska stała się krajem: instytucji prywatnych, budżetowym, na zasiłku, a dzieci w szkole są często stygmatyzowane.

Funkcjonowaniem nauczyciela we współczesnym społeczeństwie zajął się prof. zw. dr hab. Jerzy Kunikowski. Stwierdził, że zawód ten stanowi część gospodarki, ważne jest więc, jakie koncepcje edukacyjne będą miały zastosowanie we współczesnych społeczeństwach oraz to, jak ma przebiegać kształcenie nauczyciela. Jego rolę zawodową wyznaczają wartości, zachowania, motywacja, szczególnie ważnym przymiotem jest odpowiedzialność.

Wobec wyzwań cywilizacyjnych staje również edukacja kulturalna, na co zwrócił uwagę prof. dr hab. Stanisław Kunikowski. Wobec faktu, że obecnie dla wielu ludzi pierwszoplanowe stały się wartości materialne, rodzi się pytanie, jakie postawy aksjologiczne w tej sytuacji kształtować. Choć widoczne jest osłabienie kultury, to jednak edukacja kulturalna powinna służyć człowiekowi przez całe życie. Trzeba jednak, zdaniem Profesora, odpowiedzieć na pytanie, czy ma ona być wprowadzeniem w dotychczasowy dorobek, czy też inspiracją do tworzenia kultury.

Kolejny prelegent – prof. zw. dr hab. Jacek Woźny – przedstawił przykład narzędzia usprawniania zarządzania uczelnią wyższą, jakim jest strategiczna karta (Balanced Scorecard). Wskazał na jej przydatność, skuteczność i perspektywiczność.

Problem doboru i kształcenia ustawicznego kadr dla grup dyspozycyjnych omówił prof. dr hab. Jan Maciejewski. Zwrócił uwagę, że ów proces determi-

nuje system bezpieczeństwa państwa. Istnieje więc potrzeba badań systemów społecznych.

Panel II zakończyło wystąpienie dr. Tadeusza Piątka, który odniósł się do stosowania nowoczesnych technologii edukacyjnych w kontekście wyzwań współczesnej szkoły, postulując szersze ich wdrażanie.

Uczestnicy Konferencji mieli możliwość udziału jeszcze w III Panelu, który nosił tytuł „Edukacyjny wymiar zmian w aspekcie jednostkowym”, jego moderatorami zaś byli: prof. zw. dr hab. Z. Wołek i prof. dr hab. F. Szlosek.

Jako pierwszy głos zabrał prof. dr hab. Kazimierz Czarnecki, który omówił indywidualne różnice cech człowieka jako podstawowy warunek podnoszenia poziomu edukacji. Wskazał przy tym na różnice biologiczne, temperamentalne, kulturowe, intelektualne, uczuciowe i emocjonalne, osobowościowe, profesjologiczne, rozwojowe, biomedyczne, w działaniu i w stylach życia.

Następnie prof. dr hab. Walentyna Łozowiecka podjęła zagadnienie aktywności zawodowej jednostki jako czynnika skutecznej adaptacji społeczno-zawodowej. Przeanalizowała kolejne etapy procesu osiągania efektywnej adaptacji, zwracając jednocześnie uwagę na zadania zarówno pracodawcy, jak i pracownika w tym zakresie.

Przykład badania karier zawodowych absolwentów uczelni wyższych przedstawiła prof. zw. dr hab. Eugenia Malewska. Prelegentka zaznaczyła, że kariera zawodowa i rozwój zawodowy to nie są tożsame zjawiska. Dane przytoczone jako efekt badań absolwentów dwu specjalności – pedagogiki pracy i odnowy biologicznej – nie są budujące: w swoim zawodzie pracuje jedynie 30% z nich, 60% podjęło pracę w innych miejscach, a 10% pozostaje bez pracy aż 3 lata.

Z kolei prof. dr hab. Ewa Przybylska odniosła się do edukacji podstawowej osób dorosłych jako wyzwania teraźniejszości. Jak się bowiem okazuje, odsetek osób nieumiejących czytać i pisać w krajach rozwiniętych jest niemały. Edukacja powinna być więc dostosowana do potrzeb indywidualnych jednostki, a praca – obszarem ich aktywności i uczenia się.

W następnym referacie prof. zw. dr hab. Eugenia Iwona Laska zaprezentowała wyniki badań aspiracji i preferencji edukacyjnych młodzieży ze środowiska wiejskiego. Wskazała na różnice w preferencjach dziewcząt i chłopców. Wartości cenione przez młodzież to: rodzina, mądrość, dobre współzycie z innymi ludźmi, spokojne życie.

W ostatnim w tej części konferencji wystąpieniu prof. dr hab. Jolanta Wilsz podjęła próbę wyłonienia cech pożądanych uczestników współczesnego rynku pracy. We współczesnym społeczeństwie inteligencji (już nie wiedzy, ale jej zastosowania, przetwarzania, itp.) do cech takich zalicza się: samodzielność, przetwarzalność, przedsiębiorczość, intuicję, elastyczność.

Tak bogate w treści i różnorodne wystąpienia zakończyła dyskusja, co było ważnym zamiarem Organizatorów.

W popołudniowej części obrady konferencyjne toczyły się w formie równoległych paneli dyskusyjnych w sekcjach. Temat Sekcji I brzmiał: „Edukacja a gospodarczy wymiar zmian cywilizacyjnych”. Uczestnicy Sekcji II poruszali zagadnienia koncentrujące się wokół społecznego wymiaru zmian cywilizacyjnych i ich wpływu na edukację. (To w tej sekcji miałam okazję zaprezentować referat pt. „Edukacja wobec przemian aksjologicznych”.) Sekcja III zaś podjęła problematykę osób starszych w dobie zmian cywilizacyjnych.

Trzy kolejne sekcje obradowały już w następnym dniu Konferencji. I tak Sekcja IV debatowała pod hasłem „Edukacja zawodowa w kontekście potrzeb rynku pracy”, Sekcja V zajęła się realiami i wyzwaniem szkoły XXI wieku, a Sekcja VI rozpatrywała sytuację nauczyciela wobec wyzwań cywilizacyjnych.

Konferencja zakończyła się dyskusją plenarną, w której odniesiono się do nowych trendów, dylematów i rozstrzygnięć w edukacji funkcjonującej w warunkach zmian cywilizacyjnych. Spotkanie było okazją do wymiany poglądów, prezentacji wyników najnowszych badań, jak też stawiania pytań o edukację w kontekście toczących się przemian cywilizacyjnych. Warto też zaznaczyć, że w trakcie konferencji wyraźny był głos dotyczący dalszego poszukiwania i budowania tożsamości pedagogiki pracy jako subdyscypliny pedagogicznej, jej miejsca i zadań w obecnej rzeczywistości edukacyjnej i społecznej. Ten wątek łączył się często z odniesieniem do andragogiki, tworząc szeroką perspektywę refleksji i poszukiwań praktycznych rozwiązań.



# *Sylwetki pedagogów*





Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

---

## Bronisław Urban (1942-2014) – mistrz polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej



W dniu 26 lutego 2014 roku w Krakowie zmarł po ciężkiej chorobie prof. zw. dr hab. Bronisław Zygmunt Urban, wybitny humanista i mentor kilku pokoleń studentów, doktorów i profesorów, współtwórca, nestor i mistrz polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej, długoletni nauczyciel akademicki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie i Kolegium Nauczycielskiego w Bielsku-Białej.

Profesor B. Urban urodził się 27 lipca 1942 roku w Radgoszczy w województwie małopolskim. Po ukończeniu studiów pedagogicznych i obronieniu pracy magisterskiej w Uniwersytecie Jagiellońskim w 1966 roku został zatrudniony w Katedrze Pedagogiki UJ w charakterze asystenta. Stopień doktora nauk humanistycznych uzyskał w roku 1972 i został zatrudniony w Instytucie

Pedagogiki UJ jako adiunkt, początkowo pod kierunkiem Profesora Jana Konopnickiego – twórcy Krakowskiej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, później już jako jej kontynuator i główny reprezentant.

W roku 1984 uzyskał stopień doktora habilitowanego na podstawie dysertacji: *Niedostosowanie społeczne w domach dziecka*. W latach 1986-1997 był zatrudniony na stanowisku docenta. Tytuł naukowy profesora uzyskał w roku 1997. Od roku 1990 pełnił funkcję Kierownika Zakładu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

### **Działalność naukowa**

Zainteresowania i osiągnięcia naukowo-badawcze prof. zw. dr hab. B. Urbana koncentrowały się wokół kilku kręgów tematycznych, a mianowicie:

- zaburzeń w zachowaniu i niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży (rozmiary, typologie, profilaktyka);
- profilaktyki w instytucjach wychowawczych i środowisku lokalnym;
- doskonalenia instytucji resocjalizacyjnych – nowych koncepcji teoretycznych i metodycznych.

Bronisław Urban był najwyższej miary naukowcem i badaczem, autorem znaczących artykułów i książek naukowych z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej poruszających problematykę niedostosowania społecznego i zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży. Najważniejsze z nich dotyczyły wychowawczych wniosków z badań nad zaburzeniami w zachowaniu, zachowań agresywnych dzieci i młodzieży oraz odrzucenia rówieśniczego.

Pierwsze prace Profesora koncentrowały się na problematyce niedostosowania dzieci w naturalnych środowiskach wychowawczych. W szczególności dotyczyły one kryteriów niedostosowania (współuczestnictwa w adaptacji do warunków polskich arkusza diagnostycznego D.H. Stotta-Konopnickiego) oraz klasyfikacji symptomów, dających podstawę do weryfikacji typologii w ujęciu Stotta, który uwzględniał cztery rodzaje zachowań: zachowania wrogie; zahamowania; aspołeczność i zachowania niekonsekwentne.

Badania na grupie 100 dzieci potwierdziły istnienie kolejnego syndromu, tzw. niekonsekwencji, a tym samym pozwoliły na wprowadzenie do klasyfikacji Stotta-Konopnickiego czwartego typu niedostosowania, czyli zachowania niekonsekwentnego. Wyniki tych badań opublikowane zostały w dwóch rozprawach zamieszczonych w „*Zeszytach Naukowych UJ*” – *Prace Psychologiczno-Pedagogiczne. Kraków 1972* i „*Roczniku Pedagogicznym PAN*” 1971, nr 1. Wraz z tymi badaniami, Profesor prowadził badania nad poziomem intelektualnym dzieci społecznie niedostosowanych, które wykazały, że w grupie niedostosowanych zdecydowanie przeważa intelektualna norma, a tylko kilka procent młodzieży wykazało pograniczne upośledzenia.

Najpełniejsza weryfikacja metodologii i diagnostyki opartej na koncentracji D.H. Stotta była wynikiem badań uczniów klas III-VII w byłym województwie

zielonogórskim na populacji 100 824 dzieci. Tak wielka populacja wyjściowa pozwoliła na ustalenie rozmiarów niedostosowania w oparciu o zweryfikowane już wcześniej kryteria diagnostyczne i dokładne określenie proporcji między typami – w badaniach tych zastosowano pełną klasyfikację zawierającą również typ niekonsekwencji.

Ustalone wskaźniki stały się podstawą do ekstrapolacji rozmiarów na całą polską populację uczniów szkół podstawowych.

Z lat siedemdziesiątych XX wieku pochodzi jeszcze kilka innych prac dotyczących społecznego niedostosowania, między innymi opublikowana w „*Roczniku Pedagogicznym PAN*” 1979, nr 3 dotycząca rozmiarów niedostosowania społecznego w domach dziecka.

Z punktu widzenia współczesnych badań między innymi prowadzonych za pomocą technik diagnostycznych T.M. Achenbacha – technologia ta uwzględnia dwa typy zachowań: *interalizacyjne* wynikające z nadmiernego poczucia kontroli, są charakteryzowane przez lęk, płacliwość, uległość, bóle głowy, żołądka; *eksternalizacyjne* przejawiają się czynnym oporem, agresją, wrogością, zazdrością, hałaśliwością. Wszystkie problemy jednostki przekładają się na kontakty z otoczeniem, powodując zadawanie mu cierpienia. Uwzględniając typologię Achenbacha, można wyróżnić także podtyp omawianych zachowań w postaci zachowań agresywno-lękowych, w których źródłem zachowania jest lęk, tłumiony przez zachowania agresywne<sup>1</sup>. Na uwagę zasługuje praca opublikowana w „*Zeszytach Naukowych UJ*” 1979, z. 30 zatytułowana *Współwystępowanie symptomów wrogości i zahamowania u dzieci społecznie niedostosowanych*. Autor wykazał w niej, że współwystępowanie u pewnej części dzieci przeciwstawnych symptomów jest bezspornym faktem, stwierdzonym niezależnie od koncepcji niedostosowania – zaburzeń i stosowanych narzędzi diagnostycznych. Fakt ten wskazuje na złożoną etiologię niedostosowania i stwarza określone problemy w zakresie diagnozy i terapii resocjalizacji. Z tymi ustaleniami korespondują wyniki badań przedstawionych w „*Zeszytach Naukowych UJ*” 1980, z.32 dotyczących trafności diagnozy w świetle badań katamnesticznych oraz w „*Roczniku Komisji Nauk Pedagogicznych PAN*” z 1975 roku.

W latach osiemdziesiątych minionego stulecia B. Urban podjął próbę adaptacji głównych założeń psychologii poznawczej do problematyki społecznego niedostosowania. Po opublikowaniu dwóch prac z tego zakresu „*Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN*” 1989, tom XLII i „*Zeszyty Naukowe UJ*” 1990, z. 12. Autor stwierdził, że przedsięwzięcie takie jest niewykonalne ze względu na ograniczone możliwości empirycznej weryfikacji i niedostatecznie wyjaśnionej genezy emocjonalnych składników osobowości w psychologii kognitywnej. Podczas badań zielonogórskich Profesor współuczestniczył

<sup>1</sup> A. Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*. Kraków 2012, s. 158-159.

w opracowaniu zasad i metod profilaktyki społecznego niedostosowania. Szerze próby badawcze, wraz z próbą wdrażania wyników do praktycznego działania wychowawczo-profilaktycznego, podjął pod koniec lat osiemdziesiątych minionego wieku na terenie krakowskiej dzielnicy – Kazimierz. Przez okres trzech lat kierował zespołem badawczym i profilaktyczno-terapeutycznym. W badaniach tych chodziło o stwierdzenie rozmiarów różnorodnych objawów dewiacji ( w szczególności przestępczości) dzieci w okresie pogłębionego kryzysu społeczno-ekonomicznego oraz ujawnienie społecznych zasobów i możliwości wyrównywania szans rozwojowych. W oparciu o uzyskane dane odzwierciedlające rzeczywiste uwarunkowania starano się określić możliwości i zasady tworzenia skoordynowanego systemu profilaktyki w zaniedbanych środowiskach lokalnych. Badania te ujawniły głęboką dysfunkcjonalność oficjalnych instytucji opiekuńczych i wychowawczych końca lat osiemdziesiątych, formalizm i dużą rozbieżność między założonymi, a rzeczywistymi funkcjami oraz niespójność działania między szkołą, a agendami służb społecznych. Obserwacje te ugruntowały przekonanie o potrzebie tworzenia lokalnych systemów profilaktycznych. Na bazie tych doświadczeń zrodziło się też przekonanie o konieczności tworzenia teoretycznych podstaw profilaktyki i metodyki działania pedagogicznego w środowisku lokalnym. Wyniki tych obserwacji oraz refleksje nad możliwościami tworzenia lokalnych, zintegrowanych systemów profilaktyki opublikowane zostały w artykułach wydrukowanych na początku lat dziewięćdziesiątych, między innymi w „*Roczniku Pedagogicznym*” (1992), „*Studiach Pedagogicznych*” (1992) i „*Zeszytach Naukowych UJ*” (1992).

Na początku lat dziewięćdziesiątych, w związku z narastającą falą przestępczości młodzieży i eskalacją narkomanii Profesor podjął badania nad dynamiką tych zjawisk wśród młodzieży szkół podstawowych i średnich.

Już w nowym XXI wieku B. Urban zaprezentował refleksje, które pokazały, że w badaniu zależności między kontrolą rodzicielską a zaburzeniami w zachowaniu dzieci badacze w przeważającej mierze koncentrują się na eksternalizacyjnym typie zaburzeń (oznaczających zachowania słabo kontrolowane przez system kontrolny osobowości dziecka), natomiast typ internalizacyjny uwzględniany był marginesowo (oznacza on nadmierne kontrolowanie i wyraża się w wycofaniu, dysforii, lęku i zahamowaniu). Jest to zrozumiałe, jeśli uwzględni się społeczną doniosłość zachowań eksternalizacyjnych, zwłaszcza agresję i przestępczość. Nie oznacza to, że zaburzenia internalizacyjne mogą być pomijane w kolejnych badaniach<sup>2</sup>.

W kolejnych rozważaniach Profesor dokonał pogłębionej charakterystyki uwarunkowań i społecznej oceny zjawiska agresji – przemocy, popartych statystykami policyjnymi opracowanymi przez Zespół Prasowy Komendy Głównej

<sup>2</sup> B. Urban, *Kontrola wychowawcza w rodzinie a typy zaburzeń w zachowaniu dzieci*, [w:] *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży i jego zagrożenia*, (red.) K. Czarnecki, W. Kojas, M. Rozmus. Mysłowice 2001.

Policji odzwierciedlającymi rozmiary i dynamikę przestępczości do roku 2001. Zauważyć można pewne optymistyczne tendencje, które nie oznaczają początku trwałego, stopniowego spadku rozmiarów przestępczości. Po raz pierwszym, w roku 2001 zaobserwowano znaczący spadek w zakresie przestępczości kryminalnej, zwłaszcza tej nasyconej agresją<sup>3</sup>.

Zjawiska interakcji w grupach rówieśniczych zdaniem B. Urbana są niedostatecznie rozpoznane, chociaż ich doniosłość w praktyce wychowawczej została zauważona już na początku XX wieku. Szczególną formą interakcji grupowych jest odrzucenie rówieśnicze, które traktowane jest jako jeden z głównych przejawów niedostosowania społecznego. Etiologia odrzucenia jest wieloczynnikowa i obejmuje wyróżniające się cechy osobowościowe jednostki, które są negatywnie oceniane przez rówieśników. Szczególnie negatywne oceny grupowe przypisywane są zachowaniom agresywnym, które są najczęściej diagnozowane jako główne przyczyny odrzucenia „*Nauczyciel i Szkoła*” 2013, nr 2<sup>4</sup>.

Profesor B. Urban pedagogikę resocjalizacyjną postrzegał jako „dyscyplinę o charakterze interdyscyplinarnym w naukach społecznych. Ta nowa i stosunkowo młoda dyscyplina nauk sięga swoimi korzeniami i uzasadnieniami do humanizmu nowożytnej filozofii, bez której nie byłby możliwy postęp w podejmowaniu działań resocjalizacyjnych, terapeutycznych i profilaktycznych wobec osób potępionych i odrzuconych społecznie. To właśnie pod wpływem tej filozofii następowała zmiana w systemach resocjalizacyjnych oraz sposobach wykonywania kary pozbawienia wolności”<sup>5</sup>.

Jest autorem i modyfikatorem współcześnie stosowanych narzędzi do diagnozy niedostosowania społecznego szeroko stosowanego w krajach Europy Zachodniej, Kanady i USA – arkusza zachowania przystosowawczego T.M. Achenbacha.

Był pomysłodawcą i współorganizatorem jedyne w Polsce pisma naukowego poświęconego problematyce resocjalizacyjnej „*Resocjalizacja Polska*” pełniąc funkcję Przewodniczącego Rady Naukowej. Rocznik jest organem Sekcji Pedagogiki Resocjalizacyjnej afiliowanej przy Zespole Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. W pierwszym numerze B. Urban przedstawił tekst – *Resocjalizacja w Uniwersytecie Jagiellońskim. Rys historyczny, stan obecny*<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> B. Urban, *Uwarunkowania i społeczna ocena zjawiska agresji – przemocy*, [w:] Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży i jego zagrożenia. Red. A. Szymański, E. Krzyżak-Szymańska. Mysłowice 2006.

<sup>4</sup> Zainteresowanych odsyłam do pracy: B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa 2012.

<sup>5</sup> B. Śliwerski, *Polska nauka, w tym pedagogika resocjalizacyjna straciła swojego Mistrza – Profesora Bronisława Urbana* (Z blogu prof. B. Śliwerskiego 27.02.2014).

<sup>6</sup> P. Kowolik, *Recenzja pracy: „Resocjalizacja Polska”*. 2010, nr 1.

Profesor kierował wieloma zespołami naukowo-badawczymi, prowadząc szeroko zakrojone innowacyjne badania związane z uzależnieniami wśród uczniów szkół krakowskich, których wyniki stały się między innymi podstawą do napisania obszernej monografii: „*Zachowania dewiacyjne młodzieży*”. Kraków 1997. Wynikiem kolejnych poszukiwań badawczych była praca napisana pod kierunkiem naukowym Autora: „*Problemy współczesnej patologii społecznej*”. Kraków 1998 oraz praca autorska, za którą otrzymał nagrodę: „*Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*”. Kraków 2006. Był pomysłodawcą i współautorem znanego dwutomowego dzieła: „*Resocjalizacja: teoria i praktyka pedagogiczna*”. Warszawa 2008. Napisane i wydane znakomite książki wzbogacają wiedzę pedagogiczną nie tylko naukowców, nauczycieli, pracowników służb resocjalizacyjnych, studentów, wychowawców i rodziców młodzieży zagrożonej różnego rodzaju patologiami postaw i zachowań – stanowią kanon piśmiennictwa w tym zakresie (szerszy wykaz prac Profesora zamieszczono w zestawieniu bibliograficznym na końcu tego opracowania).

#### **Działalność dydaktyczna i organizacyjna**

Pracę dydaktyczną w Uniwersytecie Jagiellońskim rozpoczął w roku akademickim 1966/1967, prowadząc ćwiczenia z „*Elementów nauk pedagogicznych*” na kierunku: geografia i filologia rosyjska. W kolejnych latach prowadził wykłady, ćwiczenia i seminaria magisterskie. Pełnił funkcję opiekuna roku, opiekuna na obozach naukowo-badawczych studentów resocjalizacji. Pracował na drugim etacie w Studium Pedagogicznym AGH w Krakowie, w Studium Psychologii i Pedagogiki w Politechnice Krakowskiej oraz w Katedrze Pedagogiki Specjalnej obecnego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Pełnił funkcję kierownika studiów zaocznych, organizował studia podyplomowe z zakresu resocjalizacji będąc od początku powstania tych studiów do 1990 roku ich kierownikiem. W latach 1978-1990 był członkiem Zespołu Dydaktyczno-Wychowawczego Pedagogiki Specjalnej przy Ministrze Oświaty i Wychowania. Pełnił funkcję rzeczoznawcy w zespole powołanym przez Senat RP do spraw reformy systemu resocjalizacji nieletnich w Polsce.

Przez dwie kadencje od 1988 roku powołany do pełnienia funkcji Zastępcy Dyrektora Instytutu Pedagogiki UJ, a od 2000 roku – Dyrektor Instytutu Pedagogiki.

Od roku 1993 pełnił funkcję opiekuna naukowego kierunku: Resocjalizacja w Kolegium Nauczycielskim w Bielsku-Białej z ramienia Uniwersytetu Jagiellońskiego przez dwanaście lat (do 2006 r.). Współpracę z Kolegium kontynuował także po zakończeniu opieki naukowej ze strony UJ. Był redaktorem naczelnym wydawanego przez Kolegium czasopisma naukowego: „*Edukacja – Wychowanie – Resocjalizacja*”. Kilkanaście lat pełnił funkcję członka Rady Programowej Kolegium.

Od 1 października 1998 roku pracował w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach prowadząc wykłady z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej, profilaktyki; wykłady monograficzne i seminaria magisterskie. Wchodził w skład Rady Naukowej półrocznika pedagogicznego „Nauczyciel i Szkoła” wydawanego przez Górnośląską WSP. Był członkiem Senatu, a następnie Rady Naukowej tej uczelni. Zorganizował m.in. konferencje: *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości* (2006), *Aktualny stan wiedzy o zachowaniach dewiacyjnych a treści programów nauczania na specjalności resocjalizacja* (2009) w Zakopanem.

Był członkiem Fundacji Na Rzecz Dzieci z Domów Dziecka miasta Krakowa oraz przewodniczącym Towarzystwa Samopomocy działającego w Rejonowym Areszcie Śledczym w Krakowie.

Profesor należał do cenionych recenzentów, ekspertów w Sekcji Nauk Humanistycznych i Społecznych Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów Naukowych. Posiadał znaczący udział w organizowaniu środowiska pedagogów z zakresu resocjalizacji dzięki swoim wybitnym kompetencjom naukowym i twórczej osobowości.

W swojej karierze naukowej wypromował 17 doktorów, był autorem, kilkudziesięciu recenzji dysertacji doktorskich i habilitacyjnych oraz opinii na tytuły naukowe.

Osiągnięcia naukowe, organizacyjne i dydaktyczne Profesora Urbana spotkały się z uznaniem, czego wyrazem były nagrody rektorskie i ministerialne oraz odznaczenia, m.in. wyróżniony Nagrodą Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego I stopnia, Odznaką „Za zasługi dla Województwa Śląskiego” (2006), Nagrodą Marszałka Województwa Śląskiego (2011), Medalem Złotym za długoletnią służbę – Nagrodą Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej (2012), **Medal Złoty za długoletnią służbę (2012) Uniwersytetu Jagiellońskiego, Odznaką zasłużonego dla rozwoju Górnośląskiej WSP w Mysłowicach (2004).**

Profesor Bronisław Urban był człowiekiem wrażliwym na losy pojedynczego człowieka i na potrzeby społeczne. Był zawsze sprawiedliwym, oddanym bez reszty polskiej nauce. Cieszył się zasłużonym szacunkiem środowiska polskich pedagogów, w tym także swoich uczniów i współpracowników. Był bardzo odpowiedzialnym i słownym, świetnym organizatorem, cenionym, szanowanym i znanym w kraju i poza granicami Polski pracownikiem naukowym.

B. Urban posiada znaczny dorobek pisarski (książki, rozprawy, monografie, prace naukowe pod redakcją, artykuły i recenzje). Do najważniejszych z nich z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej należy zaliczyć:

**Prace autorskie**

- Urban B., *Niedostosowanie społeczne w domach dziecka*. Kraków 1982.
  - Urban B., *Wybrane zagadnienia teorii wychowania*. Kraków 1993.
  - Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków 1995.
  - Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne młodzieży*. Kraków 2000.
  - Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000.
  - Urban B., *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*. Kraków 2001.
  - Urban B., *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Kraków 2001.
  - Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków 2006.
  - Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa 2012.
- Pogrzeb Profesora Bronisława Urbana odbył się 6 marca 2014 roku w Krakowie.



Krystyna DURAJ-NOWAKOWA  
Akademia Ignatianum w Krakowie

---

## Profesor zw. dr hab. Ludwik Grzebień SJ Uczony, Nauczyciel akademicki i Współorganizator fundamentów Akademii IGNATIANUM

Zbyt rzadko mamy okazję, wygłaszając chociaż krótką laudację, doceniać bliskie osoby uczonych nie tylko za to, że są, ale że prawie na co dzień obdarzają nas – promieniując swą osobowością – wiedzą, umiejętnościami, zwanymi modnie kompetencjami, i kulturą bycia, łagodnym i życzliwym półuśmiechem z błyskiem w oku, uwagą i pomocną dłonią ściskając ręce już to na powitanie, już to na do widzenia. Aż tu nadarzyła się okazja, by przysłuchiwać się podczas lutowego posiedzenia naszej Rady Wydziału Pedagogicznego Akademii IGNATIANUM w Krakowie charakterystyce sylwetki i dorobku byłego Rektora naszego z dwu poprzednich kadencji (sprzed ostatniej, która trwa) przy okazji sformułowanego wniosku o nagrodę Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za całokształt dotychczasowego dorobku i wyróżniających się osiągnięć.

Z punktu widzenia pedagoga i pedeutologa za swą powinność uznałam w lapidarnej formie podzielenie się notą biograficzną z czytelnikami ogólnopolskiego czasopisma pedagogicznego, półrocznika pod znamieną nazwą „Nauczyciel i Szkoła”, która pasuje jak ulał do całożyciowej biografii bohatera niniejszego komunikatu – Ks. Profesora zw. dra hab. LUDWIKA GRZEBIENIA.

Okoliczności sprzyjające poświęceniu szczególnej uwagi tej Czcigodnej Personie pojawiły się dwie – po pierwsze zbliżające się 75-lecie urodzin Profesora i po wtóre – pragnienie wysokiego wyróżnienia tej Osoby Jubilata dorobku i szczególnych osiągnięć profesjonalnych przez Instytut Nauk o Wychowaniu, w którym Jubilat pełni od wielu lat funkcję Kierownika Katedry Historii Oświaty i Wychowania. Prześledźmy zatem *curriculum vitae* naszego Mistrza.

Ks. prof. dra hab. Ludwik Grzebień urodził się 15 sierpnia 1939 roku w Tułkowicach w województwie lwowskim (obecnie województwo podkarpackie). Po maturze studiował na Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego w Krakowie (w latach 1961-1964), a pracę licencjacką nt. *Filozofia Jana Bohomolca SJ* przygotował pod kierunkiem ks. prof. Jana Popiela. Przez kolejne cztery lata studiując na Wydziale Teologicznym *Bobolanum* w Warszawie, ukończył je kolejną pracą licencjacką pod wymownym tytułem *Nieznanie Estreicherom polonica w Bibliotece Teologicznej Bobolanum*, której promotorem

rem był ks. prof. dr Marian Żurowski. W *Bobolanum* nasz Uczony pomagał w porządkowaniu biblioteki i wkrótce stał się wysokiej klasy bibliotekoznawcą. Jesienią 1968 roku Ludwik Grzebień rozpoczął studia z Historii Kościoła na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, a w 1971 roku obronił tezy rozprawy magisterskiej zatytułowanej *Biblioteka biskupa Hieronima Rozrażewskiego (1542-1600)*, opracowanej na seminarium ks. prof. dr. hab. Stanisława Librowskiego. Minął zaledwie rok, gdy temu samemu promotorowi przedstawił już gotowy doktorat nt. *Organizacja bibliotek jezuickich w Polsce od XVI do XVIII wieku*, którego recenzentami byli, znani ze swej surowości naukowcy, ks. prof. dr hab. Bolesław Kumor z KUL oraz dr hab. Leszek Hajdukiewicz z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Onegdajszy Doktorant miał już wtedy na swoim koncie kilka publikacji. W 1972 roku ówczesny Dr rozpoczął współpracę z *Polskim Słownikiem Biograficznym* i wkrótce znalazł się w gronie rekordzistów w ilości napisanych biogramów. W przyszłości to właśnie słowniki biograficzne i encyklopedie staną się ulubioną formą pisarstwa naukowego, a także świadectwem wprost niewiarygodnej pracowitości.

Od początku lat siedemdziesiątych Prof. Ludwik Grzebień odbywał podróże zagraniczne. Najpierw były to studia duchowości, odbywane w St. Beuno's College w Tremeirchion w północnej Walii. Później sześciokrotnie wyjeżdżał do Szwecji, gdzie w Uppsali badał jezuickie rękopisy, zrabowane z Polski w czasach „potopu szwedzkiego”. Odbył trzykrotnie podróże studyjne do Stanów Zjednoczonych Ameryki Płn. oraz do Australii. Zaś na przykład z Zambii w 1975 roku przywiózł do Europy, a następnie do Polski archiwa polonijnego duszpasterstwa i afrykańskich misji, ocalone z zakurzonych strychów i zaniebanych piwnic. Nieustannie wzbogacane przez Profesora tak biblioteka jak i archiwum długo nie miały odpowiedniego miejsca. Gdy pojawiły się możliwości lokalowej ekspansji, postanowił wybudować bibliotekę oo. jezuitów – dziś podstawowy i wygodny oraz obfity w zbiory warsztat prac studyjnych także dla nas nauczycieli akademickich Akademii.

W latach 1972-1973 Ludwik Grzebień pracował jako asystent na KUL, a w latach 1979-1982 wykładał na Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie. W międzyczasie, uzyskawszy za kolejne osiągnięcia, habilitację na tej podstawie i na podstawie rozprawy awansowej pt. *Pionierski trud misjonarzy słowiańskich 1881-1969*, przedstawionej na ATK w 1978 roku. Wtedy też rozpoczął najważniejsze krakowskie dzieła. I tak w latach 1981-1985 pracował jako dyrektor Wydawnictwa Apostolstwa Modlitwy i – jednocześnie – kierował Biblioteką Pisarzy Towarzystwa Jezusowego. W tym czasie to Wydawnictwo publikowało rocznie już kilkadziesiąt pozycji o łącznym nakładzie ponad pół miliona egzemplarzy. Wielkim osiągnięciem tego okresu zabiegów Profesora było wybudowanie okazałych i funkcjonalnych gmachów na potrzeby naszej Biblioteki oraz owego Wydawnictwa.

Od 1985 roku Profesor wykładał na Wydziale Filozoficznym TJ, gdzie przez sześć lat (1988-1994) pełnił funkcję dziekana. W tym czasie Wydział przechodził ważne przeobrażenia, otwierał podwoje dla studentów także świeckich i, awansując, uzyskał prawa szkoły publicznej. To wówczas Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego w dniu 17 maja 1989 r. oficjalnie został uznany przez władze państwowe Polski za osobę prawną i odtąd podlegał przepisom umowy zawartej dnia 30 czerwca 1989 r. pomiędzy Rządem Polskim a Konferencją Episkopatu Polski w sprawie uregulowania statusu wyższych uczelni papieskich oraz trybu i zakresu uznawania przez państwo stopni i tytułów naukowych nadawanych przez te uczelnie („Monitor Polski”, Dz. U. PRL, Warszawa, 15 lipca 1989, nr 22, poz. 174.). Następnie, zainspirowani *Konstytucją Apostolską Sapientia Christiana* o uniwersytetach i wydziałach kościelnych (art. 3, § 1 i 2; art. 84, pkt c, d) oraz, pragnąc wyjść naprzeciw zapotrzebowaniu społeczeństwa polskiego, jezuiti zainaugurowali w Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego w Krakowie, w październiku 1989 roku, Instytut Kultury Religijnej – dwuletnie studium filozoficzno-teologiczne, którego głównym celem było pogłębienie formacji religijnej przede wszystkim ludzi świeckich. Zaś w roku akademickim 1990/91, wciąż pod światłym kierownictwem Ludwika Grzebienia, zainaugurowano w Wydziale Filozoficznym nasze pedagogiczne studia stacjonarne. Już w roku akademickim 1993/94 otwarto także studia niestacjonarne z pedagogiki.

Równocześnie Profesor – tytan pracy – od 1989 roku wykładał na Papieskiej Akademii Teologicznej, najpierw do 1995 roku na Wydziale Filozoficznym, a następnie – do 2004 na Wydziale Historii Kościoła. Przez długie dwanaście lat, od 1988 do 2000 roku, był dyrektorem Biblioteki Naukowej ks. Jezuitów, a od 1988 roku jest także dyrektorem Archiwum Prowincji. W 1990 roku uzyskał kościelny tytuł profesora, następnie zatwierdzony przez Centralną Komisję Kwalifikacyjną w 1999 roku.

Zwieńczeniem licznych i pracochłonnych zabiegów organizacyjnych było objęcie w 2004 roku funkcji Rektora ówczesnej Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” – uczelni już o ponad 80-letniej tradycji, utworzonej na fundamencie Wydziału Filozoficznego TJ (obecna nazwa: Akademia Ignatianum) i kierowanie tą szkołą wyższą przez dwie trzyletnie kadencje lat: 2004-2007; 2007-2010. Jedną z ważnych trosk Rektora wówczas były starania o uzyskanie prawa do doktoryzowania dla Wydziału Pedagogicznego, zwieńczone sukcesem. Bowiem decyzją z dnia 22 lutego 2010 r. Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów, nadała uprawnienia naszemu Wydziałowi Pedagogicznemu „Ignatianum” w Krakowie do nadawania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogiki.

Ponadto jeszcze w okresie pełnienia funkcji rektora Prof. Ludwik Grzebień rozpoczął starania o rozbudowę infrastruktury dydaktycznej „Ignatianum”, sfinalizowane podpisaniem umowy w sprawie realizacji inwestycji z udziałem środków nie tylko własnych, ale i unijnych.

W okresie pracy na Wydziale Filozoficznym, a następnie w „Ignatianum” nie tylko nie spowolnił działalności badawczej i pisarskiej oraz dydaktycznej, ale jeszcze ją zintensyfikował. Jest promotorem siedmiu rozpraw doktorskich i kilkudziesięciu prac magisterskich i licencjackich. Ponadto zrecenzował wiele rozpraw doktorskich i habilitacyjnych, a także wniosków o nadanie tytułu doktora *honoris causa*.

Redagował dziesiątki tomów opracowań, zawsze chętnie dostarczając materiałów źródłowych także innym badaczom. Wśród dotychczasowych ponad 1200 publikacji w bibliografii Profesora jest też historia afrykańskich misjonarzy i dzieło o duszpasterstwie wśród Polonii amerykańskiej na przełomie XIX i XX wieku, są prace o Chyrowie (z monumentalnym tomem *Chyrowiacy*, wydanym w 2000 roku) i o *Bobolanum*, o szkołach jezuickich i o Wydawnictwie Apostolstwa Modlitwy, o jezuitach we Lwowie, w Toruniu, w Pułtusku, w Krakowie, w Sandomierzu, dwutomowa bibliografia do dziejów Towarzystwa Jezusowego w Polsce. Wśród najnowszych – *Jezuici polscy w Australii. Południowa Australia 1870-1906. Wiktoria 1950 – 2012*. Do tych historycznych panoram dodać trzeba także monografie przedmiotów poznania lokalnego, jak kościelne dzieje Dobrzechowa albo historię parafii w Strzyżowie. Prof. Ludwik Grzebień jest bowiem mistrzem szczegółu, historycznego detalu, dziejowego drobiazgu, z których składa się wiedza o gmachu minionych wieków.

Od wielu lat kieruje Katedrą Historii Oświaty i Wychowania w IGNATIANUM, stając się wsparciem i wzorem dla wielu młodych badaczy i studentów.

Profesor wnioskował i uczestniczył w badaniach w ramach pozyskanych grantów następująco:

- Projekt badawczy (nr rejestracyjny 1 H01G 029 28) pt. *Polonica w archiwum rzymskim Towarzystwa Jezusowego*. Realizacja projektu w roku 2005-2007 (przyznane środki finansowe – 129.600. PLN).
- Kierownik złożonego projektu (lipiec 2013) w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki moduł 1.1. (Trwa proces rozpatrywania wniosków) nt. *Szkolnictwo średnie i akademickie w Polsce od XVI do XVIII w. Słownik geograficzny*.
- Współpraca naukowa z zespołem realizującym grant ministerialny pt. *Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje*. Na uwagę czytelników zasługują jeszcze i członkostwa Profesora w międzynarodowych i krajowych organizacjach i towarzystwach naukowych:
  - Towarzystwo Naukowe KUL (od 1978 roku),
  - Institutum Historicum Societatis Iesu w Rzymie (od 1985 roku),

- Komitet Historii Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk (od 2003 roku),
- Polskie Towarzystwo Historyków Edukacji (od 2004 roku).
- Członek Rady Naukowej Konferencji Episkopatu Polski (od 2004 roku).

Profesor uczestniczył w kongresach historycznych, m.in. w Krakowie, Cieszynie, Lublinie, Opolu, Pułtusku, Warszawie, Rzymie, Wilnie, Moskwie i Połocku. Jego wkład w rozbudzenie zainteresowań i w rzetelne poznawanie jezuickiej przeszłości na ziemiach Rzeczypospolitej Wielu Narodów jest nie do przecenienia. Bibliografia – por. zbiory obu narodowych bibliotek naszej Ojczyzny: BN w Warszawie i Biblioteki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie – tylko w nikłym stopniu pozwalają nam sobie wyobrazić udokumentowane godziny prac nad gromadzeniem i opracowaniami materiałów archiwalnych, udostępnianiem wyników z podziwu godną hojnością zwłaszcza uczonym ze Wschodu – krajów byłej Rzeczypospolitej, gdzie kulturotwórcza obecność Towarzystwa Jezusowego jest odkrywana na nowo, już bez ideologicznych obciążeń.

Gdy stawiano przez aklamację przyjęty wniosek o nagrodę Ministra, dziękowałam za dostarczenie nam podstaw do intelektualnego poruszenia i wzruszenia, że mogliśmy wysłuchać biografii tak znaczącej Postaci i nieposłedniego talentu Nauczyciela Akademickiego Ks. Profesora. Byłam rada, że przysłuchiwała się temu także młodzież akademicka w osobach jej przedstawicieli. Profesor Ludwik Grzebień SJ jest bowiem dla nas naukowym i pedologicznym oraz dydaktycznym wzorem cnót moralnych i wybitnych cech osobowościowych nieprzeciętnego kalibru nauczyciela i zwierzchnika, organizatora i kierownika oraz bogatszego stażem Kolegi. Człowieka o wysokiej kulturze ogólnoludzkiej, który z szacunkiem odnosi się do każdego człowieka. Osoby z gruntu dobrej i wyrozumiałej dla naszych niedostatków. Taki przykład osobowy nie tylko zachwyca i budzi podziw oraz wywołuje estymę, ale i zobowiązuje do naśladownictwa, ponadto jeszcze i motywuje do dalszych starań o samokształtowanie, o formację: nas samych, naszych współpracowników i naszych wspólnych uczniów-studentów.

*Ad multos annos* w krzepkim zdrowiu i pomyślności, Szanowny Księżu Profesorze!

Kraków, na przedwiośniu 2014 r.



Grażyna KEMPA

Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Pedagogiki i Psychologii

---

## Laudacja na cześć prof. dr. hab. Tadeusza Aleksandra z okazji przyznania nagrody Złotego Laura Nauki „Sapere Aude” Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

*Magnificencjo,  
Wysoka Rado,  
Wielebni Księża,  
Wielce Dostojny Profesorze,  
Szanowni Goście*

Czuję się zaszczycona, że dziś przypadła mi w udziale wyjątkowa rola, bo laudatora w przewodzie uzyskania przez Profesora zwyczajnego Tadeusza Aleksandra wysokiej nagrody jaką jest Złoty Laur Nauki Sapere Aude Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.

Powinność tę traktuję jako ogromne wyróżnienie, wszak Laureat jest jednym z najwybitniejszych współczesnych andragogów i uczonym o międzynarodowym autorytecie – Humanistą, który w ciągu swego życia zawodowego odgrywał wiele ról społecznych nie tylko w kręgach środowisk akademickich naszego kraju.

Na podstawie analizy dokonań edukacyjno-badawczych i dorobku naukowego Profesora, uważam, że wywarł On kluczowy wpływ nie tylko na rozwój nauk o wychowaniu dorosłych, ale także dynamizację edukacyjną tegoż potencjału społeczno-zawodowego w Polsce.

Sylwetka osobowo-edukacyjna i naukowa Wielce Szanownego Laureata jest imponująco bogata, dlatego mam świadomość tego, że nawet najskrupulatniejsza jej charakterystyka nie wyrazi walorów osobistych i dokonań życiowych wartościowych społecznie, wszak są one wielkiego formatu we wszystkich kategoriach.

Omówię je przynajmniej krótko, rozpoczynając od dzieciennych i szkolnych lat Tadeusza, które upływały w trudnych okresach naszej historii, bo w czasie

II wojny światowej i w początkach PRL-u. Możemy przypuszczać, jak mozolne było wówczas życie na nowosądeckiej wsi. Tam bowiem, w rodzinie i w środowisku przyrodniczo-szkolnym, dorastał T. Aleksander. Tam, kształtowały się Jego postawy, które – według wielkiego pedeutologia przełomu XIX i XX wieku, J.W. Dawida – zapewniają wpływ osobisty nauczyciela na wewnętrzne życie wychowanka.

Jak się po latach okazało, to w osobowości Laureata jarzyła się już wówczas – „miłość dusz” i pierwsze wartości, które rzutowały na krystalizowanie się zainteresowań humanistycznych. To one wyznaczyły Jego dalszą podróż edukacyjną – najpierw do Liceum Pedagogicznego w Nowym Sączu, a następnie na Wydział Filozoficzno-Historyczny Uniwersytetu Jagiellońskiego (UJ) (1957-1962).

Mając już więc nie tylko dyplom uczelni wyższej, ale jak mogę przypuszczać – powołanie pedagogiczne, młody Magister zatrudnił się na stanowisku nauczyciela przedmiotów pedagogicznych w Liceum Pedagogicznym i w Studium Nauczycielskim im. Pawła Stalmacha w Cieszynie. Tam, nabywał przez dwa lata doświadczenia wychowawcy i rozwijał cechy charakteru oraz zachowania celowe do wykonywania w sposób rzetelny profesji pedagogicznej.

W związku z tym uważam, że przyjęcie młodego Pedagoga w poczet nauczycieli akademickich Katedry Kultury i Oświaty Dorosłych Wydziału Filozoficzno-Historycznego UJ w dn. 1X 1964 roku było dowodem na docenienie walorów mgra T. Aleksandra przydatnych na kierunku pedagogika. Pracując wytrwale i mozolnie, Czcigodny Laureat zdobywał w macierzystej Uczelni kolejne stopnie naukowe, i tak: w 1968 roku obronił doktorat, a w 1975 roku otrzymał tytuł dra hab. i w 1977 roku uzyskał stanowisko docenta.

Muszę podkreślić, że w czasie wieloletniej pracy dydaktyczno-naukowej nasz Jubilat piastował też wiele zaszczytnych funkcji kierowniczych, m.in. w Wydziałowym Studium Kulturalno-Oświatowym (1972-1977), następnie w Studium Pedagogicznym Doskonalenia Asystentów, a od 1987 roku w Zakładzie Pedagogiki Dorosłych, który przekształcił w 2002 roku w Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki. Dodam, że dwukrotnie był też zastępcą dyrektora Instytutu Pedagogiki UJ (1979-1981; 1998-2000).

W dowód uznana, za ogromne zaangażowanie badawcze i kompetencje naukowe oraz umiejętności dydaktyczne, a także organizacyjne otrzymał Pan Profesor od prezydenta RP tytuł profesora, a w 2002 roku został powołany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na stanowisko profesora zwyczajnego UJ.

Z jednej strony owe wyróżnienia nobilitowały zdobyte już zasługi Wielce Szanownego Laureata, także na polu nauki, a z drugiej zachęcały do kontynuowania badań, które prowadzi nadal.

Dorobek pisarski Profesora jest imponująco duży. Podany w liczbach, przedstawia się następująco: 350 prac naukowych, w tym 15 książek, 280 arty-



kułów i ponad 50 innych publikacji. Wśród tych ostatnich są: sprawozdania i raporty z badań (11), recenzje książek (9), sprawozdania z konferencji naukowych (9), informacje z działalności różnych instytucji naukowych i edukacyjnych (6), ekspertyzy dla potrzeb praktyki (6), biogramy uczonych (6) itp.

Po przeanalizowaniu treści owego dorobku, zauważa się, że na początku kariery naukowej, Szanowny Laureat korzystał z bogatego doświadczenia zdobytego w praktyce nauczycielskiej i wewnętrznej potrzebie niesienia pomocy edukacyjnej wychowankom. Bazując, jak mi się wydaje, przede wszystkim na tym, opublikował pierwszą książkę naukową w 1972 roku, którą była rozprawa doktorska, pt.: *Awans oświatowy młodzieży wiejskiej (1945-1970)*. Podkreślę, że została ona uznana w konkursie ogólnopolskim, za najbardziej wartościową pracę naukową na temat wsi.

W dalszym swoim dorobku naukowym Czcigodny Laureat skupił się na tworzeniu ogólnej teorii oświaty i kultury dorosłych. W niej wyróżnić można kilka podstawowych obszarów, takich jak: pozaszkolna edukacja ogólnokształcąca, pozaszkolna edukacja zawodowa, wychowanie przez kulturę i sztukę, funkcje wychowawcze regionu, dzieje oświaty dorosłych i historia pracy kulturalnej.

Pierwszym obszarem jest pozaszkolna edukacja ogólnokształcąca dorosłych. W niej, Pan Profesor T. Aleksander skoncentrował się na charakterystyce i wskazaniu efektywności oraz braków we wszechnicach dla dorosłych różnego typu, m. in. uniwersytetach ludowych, uniwersytetach trzeciego wieku. Przedmiotem Jego zainteresowań naukowych stało się także ukazywanie wartości wszechnic regionalnych bardziej dostępnych społecznie, takich jak np. biblioteki, muzea, galerie sztuki. Niewątpliwie, ważnym wydarzeniem naukowym dotyczącym tego obszaru badań było opublikowanie przez Drogiego nam Laureata wartościowej naukowo monografii pt.: *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji ogólnokształcącej dorosłych* (1992), ukazującej studentom i osobom zainteresowanym konkretnymi formami tego kształcenia, ich wartości oraz możliwości polepszenia skuteczności.

Również opublikowanie sześć lat później, książki pt. *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych* (1998), poprzedzonej wydanymi licznymi rozprawami i pracy z pierwszego obszaru badawczego, także za granicami naszego kraju, m.in. w Niemczech, świadczyło o dużych potrzebach naukowych w tym zakresie w całej Europie. Podkreślę, że w badaniach prowadzonych na szeroką skalę pomogło Profesorowi otrzymane wsparcie finansowe w postaci grantu z KBN-u. Naukowiec dostrzegł i opisał tworzenie się w poszczególnych branżach gospodarczych oraz tzw. resortach społecznych (bankowości, w wymiarze sprawiedliwości, ochronie zdrowia itp.) własnych, wewnętrznych i odrębnych systemów dokształcania oraz doskonalenia pracowników.

Wnioski i zaproponowane przez Niego sprawdzone rozwiązania dotyczące sposobów poprawy funkcjonowania instytucji gospodarczych i społecznych działających w obrębie poszczególnych branż oraz resortów, stały się niewątpliwym i trwałym dorobkiem współczesnej teorii andragogiki.

Trzecim obszarem badawczym Szanownego Laureata z zakresu ogólnej teorii oświaty i kultury dorosłych, to teoria oraz praktyka wychowania dorosłych przez kulturę i sztukę. Treści dotyczące upowszechniania kultury, diagnozowania potrzeb z tego zakresu osób z różnych grup społecznych, a w tym żyjących na wsiach, czy też uprawiających poszczególne zawody oraz pasje, także przez Profesora są opracowane z wielką pasją oraz znanstwem. Oto niektóre ich tytuły: *Uwarunkowania uczestnictwa kulturalnego ludności wiejskiej* (1974), *Drogi aktywizacji kulturalnej ludzi pracy* (1980), *Kultura wypoczynku na wczasach* (1986), *Zespoły instrumentalne w Polsce* (1994).

Ponieważ dziś Wielce Szanowny Profesor otrzymuje Złoty Laur Nauki Uczelni na Górnym Śląsku, dlatego dopowiem, że w Jego książkach są także uwiecznione badania dotyczące społeczności dorosłych z naszego regionu. W pracach tych, Profesor zwraca uwagę m. in. na duże zróżnicowanie, jeśli chodzi o warunki, zakres, formy i efekty kontaktu osobowego człowieka z kulturą oraz wskazuje na przyczyny i konsekwencje tego zjawiska. Sformułował On także programy, w których proponuje wprowadzenie zmian w niekorzystnych wskaźnikach.

Czwartym, bardzo cennym obszarem penetracji naukowej Laureata stała się kultura i wychowanie przez wartości oraz zasoby aksjologiczne regionu. Zajmując się tą kwestią, w szczególności Pan Profesor interesował się sposobami intensyfikacji wychowania młodzieży i dorosłych przez odwoływanie się do różnych wartości pielęgnowanych w danym regionie, np. nowosądeckim. Opublikował swe wyniki badawcze, m.in. w następujących monografiach andragogiczno-pedagogicznych: *Oddziaływanie kulturalne dużego miasta na region* (1985 czy też wydanej w 1993 pt.: *Życie społeczne i przemiany kulturalne Nowego Sącza w latach 1870-1990*, dając rzetelny i pogłębiony obraz źródeł oraz różnorodności omawianej problematyki związanej z konkretnym regionem i jego historią.

Historyczno-andragogiczną pasję badawczą Profesora odnajdujemy także w pracach skupionych w dziale dotyczącym dziejów pracy oświatowej i działalności kulturalnej. Wychowany na krakowskim Wydziale Historycznym nabył umiejętności redagowania tekstów tego typu. Nasycił je wątkami, które nie tylko badawczo Go interesują, ale mogą też służyć praktyce wychowawczej dorosłych, np. są to opracowane biografie (Mariana Hodackiego – ostatniego komisarza RP w Wolnym Mieście Gdańsku, Kardynała Augusta Hlonda itp.), i monografie inspirujące do poprawy skuteczności instytucji współczesnych. Oto przykłady: *Towarzystwa Szkoły Ludowej w Galicji*, *Instytut Rzemieślni-*

czo-Przemysłowy w Katowicach, Towarzystwa Czytelni Ludowych, Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego.

Podkreślę, że Pan Profesor T. Aleksander, równoległe z prowadzonymi badaniami naukowymi skupionymi w tych pięciu działach, omówionych przeze mnie, uprawiał dydaktykę akademicką. Dlatego też od początku swej podróży zawodowej na Uczelni Krakowskiej zależało mu na uwewnętrznieniu przez studentów w sposób skuteczny, odkrytej wiedzy. Wyrazem tego było Jego angażowanie się w przygotowywanie dla nich podręczników. Podam przynajmniej jeden z ich tytułów, to *Andragogika. Podręcznik akademicki* (2009, wyd. II 2013) dobrze znany nauczycielom akademickim i studentom pedagogiki.

Poza tym Pan Profesor uczestniczył czynnie jako: promotor 800 magistrów i 11 doktorów, też był recenzentem 60 prac doktorskich, 123 książek przygotowywanych do druku i dorobku 12 doktorów w przewodach habilitacyjnych oraz 6 doktorów habilitowanych w postępowaniach o nadanie tytułu profesora nauk humanistycznych.

Laureat także współpracował i nadal to czyni, z różnymi ośrodkami myśli andragogicznej nie tylko w Polsce. Jego zaangażowanie naukowe tego rodzaju, sięga wielu krajów, np.: Słowacji, Ukrainy, Niemiec, gdzie do dziś wygłasza i publikuje referaty naukowe.

Przejawiane przez działania zawodowe Laureata świadczą o tym, że od początku swej drogi akademickiej nie ograniczał się tylko do troski o własny rozwój naukowy. Jego dokonania profesjonalne stawały się coraz bardziej znane i doceniane w różnych kręgach naukowych i społecznych. Wyrazem tego było np. włączenie Pana Profesora do składu członków Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN-u w 1998 roku i wielokrotne powoływanie do piastowania funkcji przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Dorosłych, czy też funkcji wiceprezesa Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Poza tym od lat... wchodzi Profesor w skład zespołów redakcyjnych czasopism naukowych pedagogicznych wielu ośrodków akademickich.

Dodam też, że Pan Profesor Tadeusz Aleksander za swoje niezwykle znaczące zasługi, wynikające z pełnienia w sposób wybitny społecznej roli Uczzonego, został uhonorowany wieloma nagrodami, m. in. uzyskał cztery nagrody Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz kilka nagród Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wielce Szanowny Laureacie! Wyjątkowość Twoich wielorakich osiągnięć w zakresie pełnienia społecznej roli Uczzonego, przedstawiłam ujmując syntetycznie, zaledwie najważniejsze tylko wybrane wątki.

Pozwól Czcigodny Profesorze, że złożę Ci, w swoim imieniu i wszystkich obecnych osób w auli, najserdeczniejsze gratulacje oraz życzenia zdrowia, długiej... i owocnej pracy naukowej w gronie osób życzliwych oraz twórczych społecznie.



## *Wskazówki dla autorów*



Półrocznik pedagogiczny „Nauczyciel i Szkoła” wydawany przez  
Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną  
imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach  
41-400 Mysłowice, ul. Powstańców 19  
www.wsew.edu.pl; e-mail: nauczyciel.szkoła@wsew.edu.pl

## **ZASADY RECENZOWANIA PUBLIKACJI W PÓLROCZNIKU „NAUCZYCIEL I SZKOŁA”**

Uczciwe i rzetelne recenzowanie artykułów, raportów, materiałów z badań, recenzji, sprawozdań i innych dokumentów o charakterze akademickim, jak również szkół, przedszkoli, placówek oświatowo-wychowawczych prowadzących badania i działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, ma decydujący wpływ na poziom uprawiania nauki, dydaktyki i opieki współczesnego szkolnictwa w Polsce.

### **Procedura recenzowania**

Półrocznik pedagogiczny „Nauczyciel i Szkoła” zamieszcza prace oryginalne, pogładowe z zakresu pedagogiki i nauk współdziałających z nią. Są to: rozprawy i artykuły, komunikaty i sprawozdania z badań – autorskie i stricte naukowe.

Ponadto półrocznik publikuje recenzje i polemiki. W naszym przekonaniu, każda interesująca publikacja powinna doczekać się recenzji, czy choćby krótkiej noty omawiającej podstawowe tezy książki.

Publikujemy również sprawozdania i materiały z konferencji, zjazdów i seminariów naukowych oraz zamieszczamy sylwetki pedagogów. „Nauczyciel i Szkoła” wydawany jest systematycznie drukiem (dostępny jest również w wersji elektronicznej od numeru 1 (51) 2012) i jako półrocznik posiada swój numer ISSN 1426-9899.

Procedura recenzowania artykułów w półroczniku jest zgodna z zaleceniami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego opisanymi w opracowaniu: *Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce*, Warszawa 2011:

- Autorzy, przysyłając artykuły, sprawozdania, recenzje, sylwetki do publikacji, wyrażają zgodę na procedurę recenzowania;
- Nadesłane opracowania są poddawane ocenie formalnej (wstępnej) przez redaktorów tematycznych oraz przez Redakcję;
- Następnie są recenzowane przez dwóch rzetelnych (i jak najbardziej kompetentnych recenzentów), którzy nie są członkami Redakcji półrocznika;
- Prace nie są wysyłane do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzą Autorzy, ani do osób mogących pozostawać z Autorem w konflikcie interesów;

- Recenzentom nie wolno wykorzystywać wiedzy na temat tekstów przed ich publikacją;
- Autor tekstu jest informowany o wyniku dokonanej recenzji oraz otrzymuje dwie recenzje (dotyczące jego opracowania) do wglądu. Następnie możliwa jest korespondencja (ustosunkowanie się do autora recenzji) i podpisanie odpowiedniego oświadczenia Redakcji;
- Lista recenzentów współpracujących publikowana jest do publicznej wiadomości w półroczniku raz w roku;
- Recenzent nie może być autorem tekstu w półroczniku, na potrzeby którego przygotowuje recenzję;
- Przyjmuje się, że w innych rozwiązaniach recenzent musi podpisać deklarację o niewystępowaniu *konfliktu interesów*. Przez konflikt interesów rozumie się zachodzące między recenzentem a autorem:
  - bezpośrednie relacje osobiste (pokrewieństwo, związki prawne, konflikt),
  - relacje podległości zawodowej,
  - bezpośrednią współpracą naukową w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.
- Recenzja powinna być logicznie spójna i utrzymana w tonie rzeczowym, a jej konkluzje muszą być jasne i jednoznaczne;
- Recenzja posiada formę pisemną i kończy się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
- Każdy artykuł prezentujący wyniki badań empirycznych trafia także do redaktora statystycznego Redakcji, który kontroluje poprawność prowadzonych przez autorów metod statystycznych.

### **Wyjaśnienie pojęć „ghostwriting” i „Quest authorship”**

Rzetelność w nauce stanowi jeden z jej jakościowych fundamentów. Czytelnicy powinni mieć pewność, iż autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentują rezultaty swojej pracy, niezależnie od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Dowodem etycznej postawy autorów publikacji oraz najwyższych standardów redakcyjnych powinna być jawność informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy etc.), co jest przejawem nie tylko dobrych obyczajów, ale także społecznej odpowiedzialności.

Z „ghostwriting” mamy do czynienia wówczas, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, bez ujawnienia swojego udziału jako jeden z autorów lub bez wymienienia jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji.



Z „**quest authorship**” („honorary authorship”) mamy do czynienia wówczas, gdy udział autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a pomimo to jest autorem/współautorem publikacji.

W celu przeciwdziałania przypadkom „**ghostwriting**” i „**quest authorship**” Redakcja półrocznika wprowadziła odpowiednie procedury swoiste dla nauk pedagogicznych oraz wdrożyła poniższe rozwiązania:

- Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (wraz z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp. wykorzystanych przy przygotowaniu tekstu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi autor zgłaszający tekst.
- „Ghostwriting” i „quest authorship” są przejawem nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych itp.).
- Redakcja będzie dokumentować wszelkie przejawy nierzetelności naukowej, zwłaszcza łamanie i naruszanie zasad etyki obowiązujących w nauce.
- Redakcja czuwa nad merytoryczną stroną półrocznika, jednak za treść artykułów odpowiadają Autorzy.
- Rada Naukowa ani Wydawca nie ponoszą odpowiedzialności za skutki ewentualnych nierzetelności autorskich.

#### **Lista Recenzentów:**

1. dr hab. Alina Budniak
2. prof. zw. dr hab. Edward Wilczkowski
3. ks. prof. nadzw. dr hab. Ireneusz Celary
4. prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowska
5. prof. dr hab. Anna Karpińska
6. prof. nadzw. dr hab. Arkadiusz Marzec
7. prof. nadzw. dr hab. Andrzej Pawilonis
8. prof. zw. dr hab. Edward Polański
9. prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec
10. prof. zw. dr hab. Antoni Smołalski
11. prof. nadzw. dr hab. Kazimierz Szmyd
12. prof. nadzw. dr hab. Marzenna Magda-Adamowicz
13. prof. nadzw. dr hab. Krystyna Żuchelkowska
14. assistant professor, PhD. dr hab. Mykytenko Natalia Oleksandriwna

## Wskazówki dla Autorów artykułów proponowanych do publikacji

Czasopismo „NAUCZYCIEL I SZKOŁA” zamieszcza oryginalne teksty, dotyczące szeroko rozumianej oświaty, pedagogiki.

- Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 0,5-1,1 arkusza, zaś informacje o konferencjach i recenzje książek do 3 stron.
- Artykuł powinien zawierać: tytuł, słowa kluczowe, streszczenie (język polski i angielski), wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany Bibliografia.
- Wymagane są informacje o autorze (imię, nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, e-mail).
- Artykuł należy przekazać lub przesłać redaktorowi wydania w formie drukowanej, w jednym egzemplarzu oraz w formie elektronicznej (CD-ROM).
- Tekst artykułu powinien być opracowany w edytorze tekstu Microsoft Word 97 lub 2000. Format czcionki: Times New Roman 12 pkt. Odstęp między wierszami 1,5.
- Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
- Redakcja zastrzega sobie prawo do dokonywania skrótów i zmiany tytułu artykułu bez porozumienia z Autorem.
- Za treść artykułu odpowiedzialność ponosi Autor.

Teksty artykułów do numeru 1 przyjmujemy do **15 grudnia br.**, zaś do numeru 2 do **15 czerwca br.** na adres redakcji.

*Redakcja*

## Guidelines for authors of articles considered for publication

The journal editorial office welcomes original material in the field of adult education.

- Manuscripts should be no more than 0,5-1,1 sheet, information about conferences and book reviews should not exceed 3 pages.
- Manuscripts should include the title, key words describing the content of the paper, two abstracts (one in Polish and one in English), introduction, main text with subheadings defining the sections of the paper, bibliography.
- Required information about author(s) (author(s) name(s), each (author's professional affiliation, mailing address and email address, telephone number).
- Authors are requested to supply one hard copy of the manuscript- submitted to the editor as well as its electronic version or (CD-ROM).
- A manuscript should be written in MS Word 97 or 2000 in Times New Roman 12-point font and 1,5 space between lines.
- Authors receive one copy of the Journal.
- The editor reserves the customary right to style and if necessary shorten material accepted to publication.
- The contents of the article are of sole responsibility of the Author (Authors).

Texts of articles to numbers 1 are to be submitted by **15<sup>th</sup> December** this year, and to numbers 2 by **15<sup>th</sup> June** this year on the editorial office.

*Redakcja*

.....  
imię/imiona i nazwisko/nazwiska

.....  
miejscowość i data

### OŚWIADCZENIE AUTORA (WSPÓLAUTORA)\*

Oświadczam, że złożona przeze mnie do druku w Wydawnictwie Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, zwanym dalej „Wydawcą”, w półroczniku pedagogicznym „Nauczyciel i Szkoła” praca zatytułowana:

.....  
.....  
zwana dalej „utworem” nie była wcześniej publikowana w całości lub w części, ani nie została złożona do druku w innym wydawnictwie lub redakcji innego periodyku i nie narusza praw autorskich innych osób.

Oświadczam, że jeżeli praca zostanie przyjęta do druku, zrzekam się honorarium za utrwalenie i zwielokrotnienie utworu techniką drukarską, którą wydawane są egzemplarze wyżej wymienionego czasopisma, jak również na nośnikach elektronicznych i w Internecie oraz z tytułu rozpowszechniania tak utwalonych i zwielokrotnionych egzemplarzy utworu, w tym wprowadzenia ich do obrotu oraz zamieszczenia na stronie internetowej półrocznika\*\*.

Tym samym Autor zobowiązuje się nie publikować nigdzie tego artykułu w jakimkolwiek języku bez pisemnej zgody „Wydawcy”.

Jednocześnie deklaruje/deklarujemy wkład osobisty w powstanie publikacji:

- opracowanie koncepcji i założeń (imię i nazwisko autora) .....
- opracowanie metod (imię i nazwisko autora) .....
- przeprowadzenie badań (imię i nazwisko autora) .....
- opracowanie tekstu (imię i nazwisko autora) .....
- inne prace (imię i nazwisko autora) .....

oraz w pełni ponoszę (-simy) odpowiedzialność za rzetelność naukową prezentowanego artykułu i jestem (-śmy) świadomi konsekwencji w przypadku jej braku.

Czytelny podpis Autora/Współautorów\*:

.....  
.....

---

\* Niepotrzebne skreślić

\*\* Zgodnie z art. 45 w zw. art. 50 pkt. 1 i 2 Ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawach autorskich i prawach pokrewnych (Dziennik Ustaw 2006, nr 90, poz. 631 ze zmianami).

## DYSPONENDA WYDAWNICZA

### Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

#### I. Prace autorskie

1. A. Barczyk-Nessel, **Psychologia, psychiatria i prawo wobec podsądnych zaburzonych psychicznie**, Mysłowice 2013, cena 19,00 zł
2. J. Sprutta, B. Słomczewska-Molnar, **Sztuka i wychowanie. Skrypt dla studentów pedagogiki**, Mysłowice 2013, cena 38,00 zł
3. E. Dereń, **Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918-1970)**, Mysłowice 2010, cena 30,00 zł
4. L. Szymczyk, **Wpływ działań edukacyjnych na kształtowanie relacji w rodzinie w aspekcie wychowania seksualnego**, Mysłowice 2009, cena 30,00 zł
5. E. Górnikowska-Zwolak, **Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej**, Mysłowice 2009, cena 30,00 zł

#### II. Prace zbiorowe

1. **Tradycje i współczesność edukacji mysłowickiej**, red. M. Wójcik, Mysłowice 2013, cena 45,00 zł
2. **Kobiety w przestrzeni polityki społecznej wobec rodziny. Aspekty edukacyjne**, red. E. Górnikowska-Zwolak, Mysłowice 2013, cena 44,00 zł
3. **Rodzinne źródło dobrostanu społecznego**, red. E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik, Mysłowice 2013, cena 30,00 zł
4. **Kontekst życia w okresie senioralnym**, red. A. Barczyk-Nessel, Mysłowice 2013, cena 27,00 zł
5. **Teoretyczne i metodyczne aspekty pracy socjalnej w środowisku**, red. M. Czapka, M. Wójcik, Mysłowice 2012, cena 54,00 zł
6. **Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn**, red. E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik, Mysłowice 2011, cena 40,00 zł
7. **Obecność kobiet i problematyki kobiecej w refleksji andragogów i pedagogów społecznych**, red. E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik, Mysłowice 2010, cena 32,00 zł
8. **Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna**, red. B. Urban, Mysłowice 2010, cena 35,00 zł
9. **Kompetencyjny kontekst warsztatu pracy nauczyciela**, red. P.P. Barczyk i G. Paprotna, Mysłowice 2010, cena 32,00 zł
10. **Emigracja jako problem lokalny i globalny**, red. A. Lipski, W. Walkowska, Mysłowice 2010, cena 20,00 zł
11. **Ewaluacja w edukacji przedszkolnej i szkolnej. Teoria i praktyka**, red. E.I. Laska, G. Paprotna, Mysłowice 2009, cena 15,00 zł