

Kwartalnik Edukacyjny



3 (46) JESIEŃ 2006

Ukazuje się od 1993 r.

ROZWAŻANIA TEORETYCZNE

Elżbieta M. Minczakiewicz Upośledzenie umysłowe czy niepełnosprawność intelektualna?	3
Sławomir Baran Przywrócić wartość ojcostwa	22
Janusz Mierzwa „Globalna wioska” typu Gemeinschaft czy Gesellschaft?	32
Małgorzata Rybczyńska Znaczenie nauczyciela wychowawcy w kształtowaniu osobowości ucznia	38

PRACE BADAWCZE • INNOWACJE

Ryszard Kalamarz Uczeń dorosły w procesie edukacyjnym	41
Jadwiga Daszykowska Czas wolny w budżecie czasu nauczyciela studiującego	52
Czesław Lewicki Nauczyciel jako przedmiot i podmiot współczesnych badań pedagogicznych	59

DYSKUSJE • PORTRETY

Pożegnanie prof. zw. dr hab. Janusza Homplewicza – Beata Szluz	65
Krystyna Zaufal O Szwajcarii i jej oświacie słów kilka	68

RECENZJE • SPRAWOZDANIA

Adam Solak, <i>Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności</i> – Beata Szluz	73
Henryk Cudak, <i>Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych</i> – Jadwiga Daszykowska	76
Józef Sowa i Franciszek Wojciechowski, <i>Rehabilitacja edukacyjna w zarysie</i> – Izabela Marczykowska	80
Wiesława Walc, <i>Przemoc w relacjach międzyludzkich – opinie młodzieży</i> – Bożena Krupa	82
Andrzej Cypriś, ks. Andrzej Garbarz, Beata Szluz, <i>Jakie państwo?</i> – Zofia Frączek	84
Jarosław Koral SDB, <i>Etyczno-społeczne aspekty bezrobocia w świetle doświadczeń polskich</i> – ks. dr Andrzej Grabarz	91
Eugenia I. Laska, Teresa Piątek, <i>Wokół zintegrowanego kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym</i> – Mariusz Kalandyk	94
Jan Śledzianowski, <i>Wychowanie wobec przemocy</i> – Wiesława Walc	100
Mieczysław Radochoński, <i>Osobowość antyspołeczna</i> – Danuta Ochojska	102

Zapraszam do lektury nowego numeru „Kwartalnika...”. Wydanie jesienne koncentruje się wokół kilku zagadnień centralnych. Przedstawiamy tekst dr Elżbiety M. Minczakiewicz dotyczący humanizacji życia ludzi niepełnosprawnych intelektualnie. Zainteresowanie budzi główna idea artykułu: punktem wyjścia do zmiany statusu osób intelektualnie niepełnosprawnych jest dyskusja nad terminologią naukową opisującą to zjawisko. Albowiem „Niepełnosprawność intelektualna” i związane z nią problemy pomimo wielorakiej odmienności łączą się niepostrzeżenie w jedną grupę zagadnień mających na uwadze przede wszystkim dobro człowieka, a więc dobro istotnego Podmiotu. Ważne jest to, by praca z ludźmi niepełnosprawnymi rozpoczynała się od pogłębionej indywidualnej diagnozy, która uniknie pułapek działań schematycznych, a da szansę na udzielenie właściwej i skutecznej pomocy.

Polecam także tekst Sławomira Barana pt. „Przywrócić wartość ojcostwa”. Autor podkreśla, że w dzisiejszych czasach rola ojca staje się z wielu względów szczególnie trudna. Przemiany społeczne sprawiły, że dotychczasowy, jasno określony, paternalistyczny model ojcostwa stracił na znaczeniu, a w jego miejsce pojawił się nowy – zmieniający dotychczasowe jakości modelu paternalistycznego [autorytet, władza, prestiż społeczny, dominacja] na wymóg partnerstwa, dialogu, opiekuńczości, współdziałania. Oba modele męskości, ścierając się ze sobą, powodują spore kłopoty mężczyźn w identyfikowaniu się z pełnioną rolą ojca. O tym, jak nie dopuścić do powstania „cywilizacji bez ojców” przeczytacie Państwo w prezentowanym artykule.

Zachęcam również do czytania pozostałych tekstów teoretycznych i badawczych oraz bardzo bogatego działu recenzji.

Przeczytajcie Państwo również wspomnienie o Ś.P. Prof. Januszu Homplewiczu, zasłużonym dla Podkarpacia i nie tylko znakomitym naukowcu i pedagogu.

M. K.

Redakcja naukowa:

**dr hab. Józef Sowa, prof. Akademii Pedagogicznej w Krakowie, dr Zofia Frączek [UR],
dr Beata Szluz [UR], dr Wiesława Walc [UR]**

Redaguje zespół:

Zbigniew Bury, Mariusz Kalandyk (red. nacz.), Piotr Ożarski, Rostław Pawlikowski

Prezentowane materiały objęto recenzją naukową. Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach.

e-mail: kwartalnik@pcen.rzeszow.pl

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie
Rzeszów 2006

Projekt okładki: **Andrzej Iskrzycki**

Skład i łamanie: **Witold Dryja**

Wydawca: **Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie**
35-234 Rzeszów, ul. Partyzantów 10a

tel. 017 85 340 97, fax 85 346 82; e-mail: biuro@pcen.rzeszow.pl; www.pcen.rzeszow.pl

Druk i oprawa: Poligrafia PCEN Rzeszów, ul. Targowa 1

Nakład: 250 egz.

Elżbieta M. Minczakiewicz

Upośledzenie umysłowe czy niepełnosprawność intelektualna?

Jak przejść od tradycji do humanizacji życia niepełnosprawnych
zgodnie z ideą „nie ma kaleki, jest człowiek”

*Prawa człowieka czynią nas ludźmi.
To na ich podstawie budujemy wszak świątynię
ludzkiej godności*

Kofi Annan
Sekretarz Generalny ONZ, grudzień 1997

Wprowadzenie

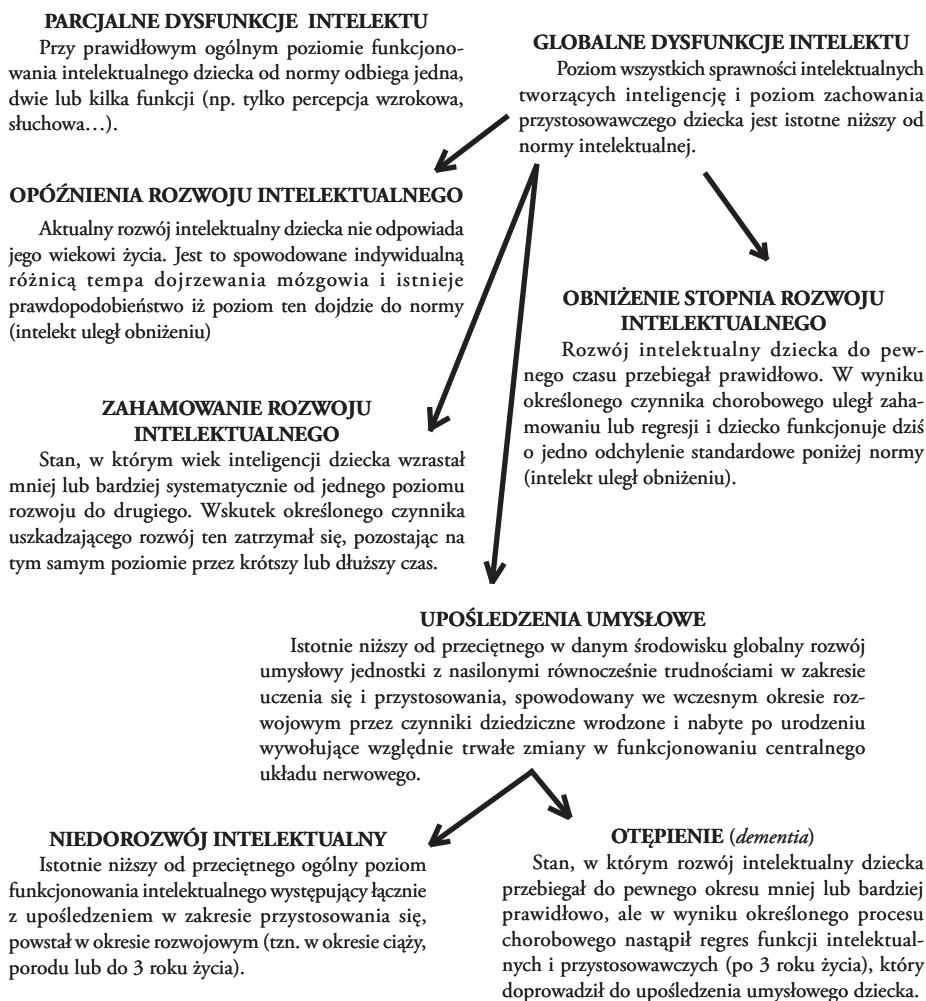
Zanim podejmę próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie postawione w tytule niniejszego opracowania, chciałabym jednak zatrzymać się nieco przy kwestiach terminologicznych. W niniejszym opracowaniu pragnę zwrócić uwagę na taką kategorię epistemologiczną jak „upośledzenie umysłowe”, kategorię oznaczaną także innymi jeszcze terminami, może mniej naznaczającymi i stygmatyzującymi człowieka, tj. „niedorozwój umysłowy”, „niepełnosprawność umysłowa”, „obniżenie sprawności umysłowej” czy „oligofrenia”.¹

J. Kostrzewski w jednym ze swych opracowań² podkreśla znaczenie właściwej terminologii. Często bowiem bywa, iż przypisywanie danemu terminowi różnych znaczeń doprowadza do nieporozumień, a nawet poważnych konfliktów i sporów. Biorąc pod uwagę taki termin, jak „upośledzenie umysłowe”, który pojawił się w tytule niniejszego opracowania, spróbujmy odnieść się do wyjaśnień Autora. J. Kostrzewski,

¹ Por.: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 261, A. Maciarz, *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Kraków 2005, s. 82-83, a także: T. Witkowski, *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*, Warszawa 1993, P. Pawłowski, *Niepełnosprawność i zagrożenia z niej wynikające*, [w:] E. Tomasiak, E. Mazanek (red.), *Współczesne tendencje w rehabilitacji*, Warszawa 1998, s. 92-103.

² J. Kostrzewski, *Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego. Od Rocka Hebera (1959) do Ruth Luckasson i in.*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 8, Warszawa 1997, s. 210-233.

dostrzegając chaos terminologiczny, podejmuje próbę uporządkowania terminologii dotyczącej dysfunkcji intelektu. Autor podkreśla, iż wszystkie dysfunkcje intelektualne oznaczone takimi jak wyżej, bądź podobnymi terminami, można podzielić na dwie podstawowe grupy, to jest: *dysfunkcje globalne i parcjalne* (por. Schemat 1).



Schemat 1.

Dysfunkcje intelektu wg. J. Kostrzewskiego

Wśród **globalnych dysfunkcji intelektualnych** można wyróżnić: 1) upośledzenie umysłowe (z niedorozwojem umysłowym, czyli oligofrenią oraz otępieniem, tj. demencją), 2) zahamowanie rozwoju umysłowego, które może mieć charakter sytuacyjny, okresowy lub trwały, 3) obniżenie stopnia rozwoju intelektualnego (o charakterze sytuacyjnym, okresowym lub trwałym) oraz 4) opóźnienie rozwoju intelektualnego (por. schemat 1). Przy tej ostatniej Autor dodaje, iż opóźnienie rozwoju intelektualnego rozpoznaje się tylko wówczas, gdy ogólny poziom inteligencji i zachowania przystosowawczego, mierzony stosowanymi indywidualnie, rzetelnymi i trafnymi skalami pomiaru, znormalizowanymi na reprezentatywnej próbie populacji, „jest istotnie niższy o dwa odchylenia standardowe oraz istnieje uzasadnione prawdopodobieństwo, oparte na wynikach sukcesywnych badań kontrolnych, iż rozwój ten dojdzie do normy”.³

Wśród **parcjalnych dysfunkcji intelektualnych** Autor wyróżnia „upośledzenie jednej lub kilku funkcji, przy ogólnym prawidłowym rozwoju umysłowym, zahamowanie, obniżenie oraz opóźnienie rozwoju określonej funkcji, np. funkcji mowy i języka (por. DSM-IV oraz CD-10), zaburzenia w zakresie percepcji ruchowej, wzrokowej czy słuchowej, które w efekcie warunkują takie zaburzenia, jak: dysleksja, dysgrafia, dysortografia i inne”.⁴

Zgodnie z definicją Amerykańskiego Towarzystwa d/s Niedorozwoju Umysłowego (American Association on Mental Deficiency, dziś noszącego nazwę American Association on Mental Retardation - AAMR) z 1959 roku, „określono »niedorozwój umysłowy« jako niższy niż przeciętny ogólny poziom sprawności intelektualnych, który powstaje w okresie rozwojowym i wiąże się z zaburzeniami w zachowaniu przystosowawczym”.⁵ Stan jednostki określano więc wielkością wskaźnika ilorazu inteligencji (I.I.), uwzględniając przy tym odchylenie standardowe oraz „okres rozwoju”, którym to terminem oznaczono kategorię czasu, obejmującą interwał czasowy od poczęcia do ukończenia 16 roku życia. Wspomniana definicja niedorozwoju umysłowego, podana przez Amerykańskie Towarzystwo d/s Niedorozwoju Umysłowego, zamieszczona w podręczniku Ricka Hebera, została przyjęta przez Światową Organizację Zdrowia i uznana wówczas za obowiązującą. W Polsce – jak pamiętamy – definicja ta obowiązywała do dnia 1 stycznia 1980 roku, to jest do chwili wprowadzenia IX rewizji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób, Urazów i Przyczyn Zgonów. W wyniku rewizji wyeliminowano z tejże klasyfikacji taką kategorię, jak „pogranicze upośledzenia umysłowego”.⁶

W 1973 roku wspomniane już American Association on Mental Retardation (AAMR) opublikowało szóste w kolejności wydanie podręcznika *Terminologia i klasyfikacja upośledzenia umysłowego* pod red. Herberta J. Grossmana, w którym „niedorozwój umysłowy” przyjęto definiować jako „istotnie niższy niż przeciętny

³ *Ibidem*, s. 210-211.

⁴ *Ibidem*, s. 210 oraz schemat 1.

⁵ *Ibidem*, s. 212.

⁶ *Ibidem*, s. 214.

ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, współwystępujący wraz z zaburzeniami w zachowaniu przystosowawczym, powstały w okresie rozwojowym”, przy czym „istotnie niższy niż przeciętny” oznaczał poziom niższy o dwa odchylenia standardowe.⁷ Kolejne wydania podręcznika (tj. siódme i ósme) omawianej *Terminologii i klasyfikacji upośledzenia umysłowego* wprowadzały mało istotne zmiany, polegające m.in. na uwzględnieniu pięciopunktowego błędu pomiaru, co pozwoliło wyróżnić tzw. „dolną normę”. Dopiero dziewiąta edycja podręcznika, która ukazała się w 1992 roku pod redakcją Ruth Luckasson i licznej grupy współautorów, a w dodatku pod zmienionym tytułem *Niedorozwój umysłowy. Definicje. Klasyfikacja i Systemy Pomocy*, wprowadziła pewne istotne zmiany. W podręczniku zamieszczono definicję o następującym brzmieniu: „Niedorozwój umysłowy charakteryzuje się istotnie niższym niż przeciętnym funkcjonowaniem intelektualnym z jednocześnie współwystępującym ograniczeniem w zakresie dwóch lub więcej spośród następujących umiejętności przystosowawczych: porozumiewania się, samoobsługi, trybu życia domowego, uspołecznienia, korzystania z dóbr społeczno-kulturalnych, samodzielności, troski o zdrowie i bezpieczeństwo, umiejętności szkolnych, organizowania czasu wolnego i pracy”, z dopiskiem wyjaśniającym, iż stan ten ujawnia się przed 18 rokiem życia (a nie jak poprzednio przyjęto uważać, przed 16 rokiem życia).⁸

Dyskusje nad definicją pojęcia „niedorozwój umysłowy” wyrazem troski o godność człowieka

Zdaniem R. Luckasson⁹ właściwie sformułowana definicja to taka, która określa dokładne granice definiowanego przedmiotu, a użyte w niej słowa określające lub wyjaśniające termin są w pełni przystępne i dla wszystkich jednakowo zrozumiałe. Definicja – jak wynika z przekazu R. Luckasson – powinna dookreślać pojęcie, czym dany fenomen jest, a czym nie jest. W przypadku definiowanego fenomenu „niedorozwój umysłowy” – definicja winna również przyczyniać się do zbudowania pozytywnego „obrazu osób”, których stan jest opisywany czy też określany tym właśnie terminem. Dobrze sformułowana definicja winna zezwalać na wyrobienie sobie własnego zdania na temat opisywanego fenomenu. Winna skłaniać do przyjęcia teoretycznych podstaw istnienia człowieka (niezależnie od etapu ontogenezy – dzieci, młodzież, osoby dorosłe), który, zachowując status jednostki obciążonej tego rodzaju przypadłością, może napotykać na pewne ograniczenia w zakresie funkcjonowania społecznego, stąd też wymagać może konkretnego wsparcia i pomocy bądź to ze

⁷ H. J. Grossman, *Terminologia i klasyfikacja upośledzenia umysłowego*, za: J. Kostrzewski, *ibidem*, s. 215.

⁸ R. Luckasson i in., *Niedorozwój umysłowy. Definicje. Klasyfikacja i Systemy Pomocy*, za: J. Kostrzewski, *ibidem*, s. 218.

⁹ Por.: E. Domagała-Zysk, *Definicja niepełnosprawności intelektualnej formą społecznego wsparcia*, „Nasze Forum – Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny” 2004, nr 3-4, s.37-42.

strony swych najbliższych (np. rodziców czy rodzeństwa), bądź ze strony nauczycieli, wychowawców, opiekunów, czy terapeutów. Rzetelnie dookreślony fenomen „niedorozwój umysłowy” i wskazanie konkretnych działań o charakterze praktycznym pozwala bowiem na nakreślenie celów pracy terapeutycznej z konkretną osobą, na dobór odpowiednich dla niej metod postępowania, właściwą organizację procesu rehabilitacji oraz ocenę skuteczności podejmowanych działań o charakterze pomocowym (por. tabela 1 oraz schematy 2, 3 i 4 – 2 i 3 w opracowaniu własnym). Dobra definicja, rzetelnie określająca stan i potrzeby – zwłaszcza dzieci i młodzieży, stanowi podstawę do organizowania niezbędnego wsparcia i pomocy w takim zakresie, jakiego wymaga sytuacja.

Tabela 1.

Podjęcie diagnostyczno – rehabilitacyjne
wobec dziecka-ucznia z niepełnosprawnością intelektualną

algorytmiczne	heurystyczne
<ul style="list-style-type: none">określenie deficytów;	<ul style="list-style-type: none">rozpoznanie i określenie stopnia zaistniałych problemów dziecka, ucznia bądź osoby dorosłej;
<ul style="list-style-type: none">postawienie diagnozy;	<ul style="list-style-type: none">próba poszukiwania rozwiązań problemów, jakie się pojawiły;
<ul style="list-style-type: none">wprowadzenie programu;	<ul style="list-style-type: none">weryfikacja wcześniej postawionej diagnozy w toku realizowanego programu usprawniania funkcji i wsparcia społecznego;
<ul style="list-style-type: none">ocena wyników.	<ul style="list-style-type: none">eliminowanie w toku zajęć metod mało skutecznych (np. za łatwych lub zbyt trudnych);
	<ul style="list-style-type: none">położenie akcentu na jakości życia danej osoby i jej najbliższej rodziny.

Wspomniany wyżej fenomen „niedorozwój umysłowy” – K. Mrugalska – prezes Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym – zastępuje terminem „upośledzenie umysłowe”. Autorka, definiując znaczenie omawianej kategorii epistemologicznej, kładzie akcent na dwa zasadnicze predykatory, a to: 1) funkcjonowanie intelektualne znacznie poniżej przeciętnej oraz 2) wyraźnie osłabioną zdolność przystosowania się jednostki do codziennych wymagań życia społecznego.¹⁰

¹⁰ Por.: K. Mrugalska, XXV Sympozjum Naukowe, *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną i jej prawo do pełnego człowieczeństwa* 29 listopada 1999 roku. Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym. Warszawa 2000.

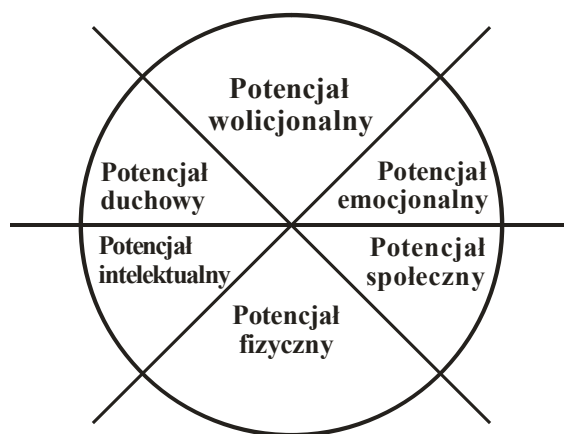
Idąc za tokiem myśli licznych dyskutantów (tj. przedstawicieli różnych dziedzin nauki), którzy dość często włączają się do dyskusji przedmiotowej, wypada może dodać, iż wszyscy wypowiadający się na temat definicji „upośledzenia umysłowego” czy też „niedorozwoju umysłowego” są zgodni co do tego, że osobę można uznać za upośledzoną umysłowo tylko wówczas, gdy zostaną u niej stwierdzone zaburzenia potwierdzone wynikami badań, odpowiednio udokumentowanymi przez profesjonalistów (np. psychologa i/lub pedagoga specjalnego, internistę, neurologa, psychiatrę), a tym samym i trudności w zakresie obydwu wspomnianych wyżej sfer rozwoju. Z tak ujętej definicji wynika wszak, iż niski iloraz inteligencji przy jednoczesnym prawidłowym przystosowaniu społecznym absolutnie nie wystarcza do tego, aby kogoś uznać za upośledzonego umysłowo. Podobnie też trudności w przystosowaniu społecznym przy ilorazie inteligencji (I.I.) mieszczącym się w granicach normy również nie upoważniają do zaakceptowania tego rodzaju diagnozy.

Zdaniem R. Luckasson - jak wspominałam wyżej - właściwie sformułowana definicja to taka, która dokładnie określa granice definiowanego przedmiotu, a zawarte w niej słowa definiujące pojęcie, są w pełni zrozumiałe dla odbiorcy i jednoznaczne pod względem treści, dające podstawę do wytworzenia w jego umyśle pozytywnego, w pełni czytelnego obrazu osoby z niepełnosprawnością intelektualną.¹¹ Czy zatem cytowana wyżej definicja autorstwa K. Mrugalskiej spełnia kryteria dobrej definicji? Pytanie to, jako otwarte pozostawiam bez odpowiedzi. Nie pierwsza i nie ostatnia to wersja definicji, która w moim odczuciu wydaje się być niewystarczająca. Czy warto jednak tracić czas na dociekania, drobiazgowy dysputy lub osąd tej, czy innych dostępnych definicji? Każda z nich (dodajmy, iż chodzi o definicje z lat minionych), oprócz „istotnie niższego niż przeciętny poziom funkcjonowania...”, „wrodzone lub istniejące od wczesnego dzieciństwa obniżenie zdolności rozwoju intelektualnego...”, czy stwierdzenie stanu „ograniczonego lub defektywnego uczenia się...”, bądź „wstrzymanego lub nieukończonego rozwoju mózgu...”, niewiele może wnieść do zagadnienia „pozytywny obraz osoby”. To osoba bowiem powinna być centralnym punktem odniesienia. Żadna z definicji, nie uwzględniła stanu, potrzeb i możliwości konkretnego człowieka w takim stopniu, jak to jest konieczne. Niewiele bowiem wiemy: kim tak naprawdę jest osoba obarczona diagnozą niepełnosprawności intelektualnej? Co jest jej mocną, a co słabą stroną? Jaki jest jej potencjał rozwojowy? (por. schemat 2). Czy i w jakim stopniu może rozwijać swe potencjalne zdolności lub nadzwyczajne talenty (a wiele tych osób takie posiada), a także zainteresowania?

O tym, że są to istotne informacje, wiedzą ci, którzy, dostrzegając potrzeby osób z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej, podejmują działania społeczne na rzecz budowania ich pozytywnego „obrazu siebie”. Za przykład niech wystarczą wypowiedzi przedstawicieli wielu dziedzin naukowych: prawników, lekarzy, nauczycieli, inżynierów. Uczestnicząc w comiesięcznych spotkaniach w ramach

¹¹ E. Domagała-Zysk, *op. cit.*

realizowanego długoterminowego programu transgranicznej współpracy polsko-niemieckiej, poświęconych problematyce przygotowania do pracy i zatrudnienia osób z diagnozą niepełnosprawności stopnia umiarkowanego, a nawet znacznego, biorący udział w programie nie szukają pomocy w opisach, stygmatyzujących etykietach i opiniach. Koncentrują się na konkretnych osobach, ich potrzebach i możliwościach. Dotyczy to i dorastającej młodzieży, i osób dorosłych. Każdą osobę wyróżniają przecież pewne cechy indywidualne, w tym odmienne tempo pracy oraz sposoby bycia i zachowania, charakterystyczne dla przeżywanych przez nie sytuacji problemowych. Rozeznanie zjawiska jest niezwykle ważne, chociażby ze względu na to, że liczy się czas – by po ustaleniu stanu i potrzeb konkretnych osób natychmiast organizować niezbędną im pomoc i wsparcie społeczne.



Schemat 2.

Teoretyczny model potencjałów indywidualnych dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w/g S. Wegscheider-Cruse

Źródło: S. Wegscheider-Cruse, *Nowa Szansa*, Wydawnictwo PTP, Warszawa 2000, s. 32.

Kreśląc podstawy do zaprezentowania swego stanowiska w kwestii przedmiotowej, nie zamierzam wydawać sądów wartościujących na temat, która z definicji jest bardziej stygmatyzująca lub bardziej przystająca do rzeczywistości i potrzeb jednostki. Śledzę ewolucję zmieniających się koncepcji i postaw społecznych wobec ludzi obarczonych niepełnosprawnością intelektualną i zauważam pozytywne zmiany i to zarówno w rozumieniu istoty upośledzenia umysłowego, definiowania tego fenomenu, jak również w samym podejściu do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Podejściu wyrażającym się w ich akceptacji, przychylności, w rozumieniu potrzeb, a także zaistniałych u nich różnej natury trudności.

Przemiany okresu transformacji i globalizacji punktem zwrotnym w postrzeganiu osób niepełnosprawnych

Przemiany społeczne, które zaszły w Polsce po 1989 roku, w dużym stopniu zaważyły m.in. na postawach społecznych wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną, na sposobach ich postrzegania i traktowania – nie tylko w rodzinach, ale także w różnego rodzaju instytucjach społeczno-opiekuńczych. Wyrazem zainteresowania się osobami z omawianą diagnozą były m.in. podejmowane próby ukazywania ich w mass mediach. Stosunkowo często emitowane programy telewizyjne i radiowe z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną ukazywały i ukazują nadal liczne przykłady ich codziennego życia, sposoby reagowania na bodźce, ich konkretne potrzeby, a także możliwości funkcjonowania społecznego w środowisku swojego życia i zamieszkania.

To audycje telewizyjne, wszelkiego rodzaju festiwale pozwalające poznać zakres ich możliwości na niwie twórczości, olimpiady sportowe z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną (a nierzadko także i fizyczną) pozwoliły zrozumieć, iż „upośledzenie umysłowe” nie jest - jak sądzono w przeszłości - chorobą, którą można leczyć w sposób tradycyjny (zwłaszcza chorobą zakaźną, którą można się zarazić), nie jest także chorobą psychiczną, która czasem faktycznie wymaga okresowego odizolowania chorego od reszty społeczeństwa i systematycznego leczenia farmakologicznego. Wsłuchując się w wypowiedzi przygodnych obserwatorów i/lub widzów, już niejednemu raz zauważyłam, iż na temat osób z niepełnosprawnością intelektualną budują dziś coraz bardziej pozytywne opinie i sądy. Wydają się na ogół prawidłowo postrzegać i rozumieć sytuację i potrzeby, zwłaszcza dzieci i młodzieży z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej. Niektórzy skłaniają się powoli i ostrożnie do zmiany dotychczasowych opinii na ten temat. Częściej niż miało to miejsce w przeszłości postrzegają ich jako ludzi niezwykle wrażliwych, uczynnych, empatycznych, dokładnych i cierpliwych. Osobiste przekonania przygodnych obserwatorów czy widzów przyczyniły się do tego, że formułowane definicje fenomenu „niedorozwój umysłowy” zyskały dodatkowo brakujący aspekt, który pozwala zobaczyć, kim jest osoba obciążona deficytami rozwoju intelektualnego, co sobą prezentuje, co potrafi, co może, co ją interesuje, co zachwyca, a co wyzwała dyskomfort, czasami nawet niebotyczny strach.

Nie wdając się w dyskusję o charakterze prawnym czy administracyjnym, chciałabym się zatrzymać na wątku społecznym. Muszę podkreślić, iż zmiany w mentalności społecznej oraz w podejściu wobec osób z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej, które wszak do niedawna były wyraźnie dyskryminowane a nawet poniżane, zaważyły na jakości budowanego przez nie „obrazu siebie”. Trudno było je w przeszłości zauważyć w miejscach publicznych, na ulicach miast, miasteczek czy wiosek, nie wspominając o prezentowaniu ich w mass mediach, w programach telewizyjnych o stosunkowo wysokiej oglądalności (tak, jak na przykład Maciuś z

serialu „Klan”, czy Corky z serialu „Dzień za dniem”). Okres transformacji ustrojowej - obiektywnie rzecz ujmując - wprowadził zauważalne zmiany w życiu tych ludzi, a jednocześnie w zakresie sposobu postrzegania i traktowania osób niepełnosprawnych w ogóle, ich życia osobistego, możliwości ich kształcenia, preferowanych form wsparcia społecznego ich samych, jak również wsparcia społecznego ich rodzin. Jednym z istotnych poczynań diagnostyczno-terapeutycznych, jakie obserwujemy od wczesnych lat dziewięćdziesiątych, jest wyraźne odchodzenie od obwarowanej wskaźnikami pomiaru niskiej inteligencji, jak również medycznej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej (ujmowanej ciągle jeszcze w kategoriach deficytów zdrowia i ogólnie niskiej sprawności wielu funkcji), na rzecz koncepcji społeczno-rozwojowej jednostki ludzkiej.¹²

Mocno zakorzeniony w naszej kulturze medyczny aspekt niepełnosprawności, zezwalający na zbudowanie tzw. modelu biologistycznej koncepcji niepełnosprawności, skoncentrowany wyłącznie na deficytach i ogólnie ujmując patologii, nie tylko w przeszłości, ale i jeszcze dziś wydaje się ukazywać różnice w funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych, w porównaniu z funkcjonowaniem osób pełnosprawnych. Wykazywane różnice między obydwu tymi populacjami były wszak (a bywają w wielu przypadkach także i dziś) ewidentną przyczyną segregacji społecznej ludzi na normalnych i nienormalnych, urodziwych i brzydkich, bogatych i biednych, a także mądrych i głupich, a więc „upośledzonych”. Skutków tego rodzaju taksonomii doświadczali wszyscy ci, którzy nie mieścili się w ogólnie przyjętych standardach, a więc zarówno dzieci kształcące się na poziomie przedszkolnym, jak również uczniowie czy to szkół stopnia podstawowego, czy ponadpodstawowego, nie wyłączając osób dorosłych, którzy swym wyglądem, czy też ze względu na sposób bycia, nie odpowiadali przyjętym normom społecznym. Tak rozumiane „upośledzenie”, nawet jako termin, musi się zatem źle kojarzyć wielu tym osobom, a może nawet sprawiać im ból. Zaistniałe przemiany społeczne pozwoliły odczuć je także tym, którym w przeszłości jako „upośledzonym”, a więc niezdolnym do indywidualnego swego rozwoju, odmawiano prawa nie tylko do fizycznego, czysto biologicznego rozwoju i miejsca w rodzinie, ale i godnego, ludzkiego życia w wielu instytucjach opiekuńczych. Nie zwracano uwagi na posiadany potencjał rozwojowy (bo dostrzegano tylko ułomność i nędzę bezradnego człowieka), niepowtarzalne tempo, indywidualne potrzeby i możliwości rozwoju istoty ludzkiej. Odmawiano im także prawa do budowania własnego jestestwa, posiadania marzeń, planów życiowych itp. Obecnie - jak wynika to z wielu prac – ograniczę przykłady do rodzimych autorów¹³ – czynniki biologiczne, które w przeszłości stawiane były

¹² Zob.: A. Twardowski, *Zmiany w sytuacji osób niepełnosprawnych w latach 1989-2005*, [w:] *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Kraków 2005, s.13-23.

¹³ M. Kościelska, *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, Warszawa 1987 oraz *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1995; W. Dykcik, *Postępowe zmiany w kulturze, etyce, polityce i prawie w zaspokajaniu potrzeb osób niepełnosprawnych oraz ich społeczno-pedagogiczne następstwa (oczekiwania na dobroczynność, inercja, apatia czy konfrontacyjna roszczeniowość*, [w:] *Pedagogika*

na pierwszym miejscu, traktuje się nadal jako ważne ogniwo rozwoju człowieka, podkreślając jednakże znaczenie wpływu paralelnych czynników *psychologicznych* człowieka (np. wolę działania jednostki, motywację, nastawienie i poczucie sensu życia, chęć doznawania sukcesów, plany, marzenia, zadowolenie) oraz *społecznych* (np. potrzebę obecności wśród życzliwych ludzi, a więc potrzebę kontaktów społecznych, potrzebę poszukiwania różnego rodzaju sposobów porozumiewania się, potrzebę organizowania spotkań rodzinnych czy koleżeńskich).

Kontekst przemian społecznych umożliwił zrozumienie faktu, że fenomen „niepełnosprawności intelektualnej” musi być rozpatrywany indywidualnie w kontekście stanu, potrzeb i możliwości człowieka (niezależnie od tego, jaka jest jego płeć, jaki jest jego wiek życia, jaka jego natura, uroda, nawyki, jakiego rodzaju orientacje i jakie opcje polityczne odpowiadają jego rodzicom czy krewnym). Biorąc pod uwagę z natury rzeczy niekorzystną sytuację jednostki, spowodowaną bądź to określonymi przyczynami wynikającymi z niedomagania organizmu, bądź innej natury, które mogą utrudniać, a niekiedy nawet całkowicie udaremnić pełnienie ról społecznych, (np. roli zgodnie z wiekiem życia, charakterem płci, roli społecznej w rodzinie, a więc roli siostry czy brata), zaczęto i tę kwestię pilnie badać. „Niepełnosprawność intelektualna” dziś - podkreślmy to wyraźnie - coraz częściej traktowana jest „nie jako zaburzenie organiczne, ale psychologiczne; jako określony stan człowieka, do którego się dochodzi w rezultacie nieprawidłowego procesu rozwojowego”.¹⁴

Zauważmy jednak, iż daleko nam jeszcze do normalności. Pomimo tak wielu korzystnych zmian w zakresie postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych, nadal jeszcze wiele osób z diagnozą niedorozwoju umysłowego bywa dyskryminowanych, odsuwanych na margines życia społecznego. O ile jednak w przeszłości koncentrowano się wyłącznie na różnego rodzaju uszkodzeniach i wynikających z nich dysfunkcjach, o tyle dziś akcent przenoszony jest na psychologiczne i społeczne następstwa tychże uszkodzeń. Nie wystarcza to jednak, by osoby z diagnozą upośledzenia umysłowego mogły w pełni godnie żyć i prawidłowo funkcjonować w swym środowisku wychowawczym.

Kwerenda literatury przedmiotowej, uściślając dostępne definicje dotyczące fenomenu „niedorozwój umysłowy”, pozwoliła mi zwrócić uwagę na fakt, iż we wszystkich tych definicjach, począwszy od Ricka Hebera (przypomnijmy - zaprezentowanej w 1959 roku) aż po definicje Herberta J. Grossmana (edytowane w latach 1973, 1977, 1983, a także DSM-IV i ICD-10), szczególnie miejsce zajmuje iloraz inteligencji (I.I.) mierzony testami, do którego to wskaźnika ciągle nie mogę się przekonać. Ponadto definicje te wydają się wskazywać na ścisłą zależność

specjalna. Aktualne osiągnięcia i wyzwania, T. Żółkowska (red.), Szczecin 2005, s. 17-26; Cz. Kosakowski, *Problemy wspólne i swoiste w edukacji osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych oraz z różnymi typami niepełnosprawnościami*, Cz. Kosakowski, ks. C. Rogowski (red.), Olsztyn 2005, s. 109-116.

¹⁴ M. Kościelska, *op. cit.* [*Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1995], s. 8.

między niepełnosprawnością intelektualną a nieodwracalnymi uszkodzeniami mózgu, a przecież nie od dziś wiadomo, iż bezpośrednią przyczyną upośledzenia umysłowego mogą być nie tylko uszkodzenia organiczne, ale – jak ma to miejsce w wielu przypadkach - również zaniedbania środowiskowe (np. patologia rodziny, zaniedbania wynikające z braku opieki, czy deprivacja potrzeb jednostki, wynikająca chociażby z pauperyzacji wielu polskich rodzin wskutek chwilowej utraty pracy czy też długotrwałego systemowego bezrobocia). Nie w każdej więc sytuacji upośledzenia umysłowego można szukać przyczyn w wadach budowy i jakości funkcjonowania centralnego układu nerwowego (CUN). M. Kościelska podkreśla wyraźnie, że osoby noszące stygmat upośledzenia umysłowego kształtowane są bardziej przez warunki życia i wychowania, deprivację ich indywidualnych i społecznych potrzeb, nieprawidłowo budowane relacje z innymi (często nawet z najbliższymi im osobami), przykre doznania i doświadczenia osobiste niż przez uszkodzenia czy wynikające z nich dysfunkcje ustrojowe.¹⁵ Diagnozowane u nich trudności różnej natury, czy zaburzenia w zachowaniu, należy raczej postrzegać i ujmować w kategoriach psychologicznych, jako pewnego rodzaju ograniczenia i płynące stąd następstwa (np. głębokie zranienia w wyniku odrzucenia, doznanie bólu i cierpienia w sytuacji braku rozumienia pewnych ich zachowań przez ludzi z zewnątrz) niż skutki wynikające z faktu uszkodzeń organicznych.

Przeszłość wyznacza drogę przyszłości

Chcąc przekonać się o tym, co dla współcześnie żyjących ludzi oznacza termin „upośledzenie umysłowe” lub „niepełnosprawność intelektualna”, przeprowadziłam krótki sondaż oparty na technice zdań niedokończonych. Badaniami objęte zostały 203 osoby dorosłe obojga płci, w tym: 39 (19,21%) matek i ojców dzieci z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej, 34 (16,75%) osoby będące absolwentami świeżo ukończonych studiów magisterskich i podyplomowych z zakresu pedagogiki (w tym pedagogiki specjalnej i społecznej); 36 (17,73%) osób dorosłych zatrudnionych na stanowiskach urzędniczo-administracyjnych znaczących instytucji państwowych, 43 (21,18%) osoby młode (z przedziału 25 – 30 rok życia), pełniące różne role społeczne, intencjonalnie włączane do rozmowy podczas spotkań formacyjnych i/lub podróży bądź w innych okolicznościach oraz 51 (25,12%) osób pracujących z osobami z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej o charakterze złożonym, którą to nazwą oznaczyłam osoby z niepełnosprawnością intelektualną z dysfunkcją narządu ruchu, z zespołem Downa, z autyzmem, z wadą słuchu i mowy, z wadą wzroku, z zaburzeniami w zachowaniu się oraz bliżej nieokreśloną dysfunkcją narządowo-tkankową).

¹⁵ M. Kościelska, *op. cit.* [*Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, Warszawa 1987], s. 79.

Otóż z przeprowadzonego sondażu wynika, iż wszyscy respondenci słyszeli o upośledzeniu umysłowym. Terminem tym oznaczali jednak różne jakościowo stany lub objawy. Bezpośrednio zainteresowani istotą „niedorozwoju umysłowego” – rodzice wychowujący dziecko z niepełnosprawnością intelektualną głębszego stopnia (z czytelnymi objawami cech klinicznych, tj. zespołem Downa, autyzmem, mózgowym porażeniem dziecięcym czy rozszczepem podniebienia i wargi) oraz absolwenci pedagogiki specjalnej i nauczyciele aktualnie pracujący z dziećmi i młodzieżą – używali zamiennie takich terminów, jak: „upośledzenie umysłowe”, „niepełnosprawność intelektualna”, „obniżone funkcje intelektu”. Pozostali respondenci znali co prawda różne terminy, ale nie zawsze odpowiadające istocie zjawiska. Znacznie częściej niż cytowane wyżej przywoływane były terminy z okresu pierwszej połowy XX wieku, takie jak: „wielka choroba”, „choroba świętego Wita”, „debile”, „imbecyle”, „idioci”, „chorzy psychicznie”, „chorzy na umyśle”. We wszystkich prawie definicjach, będących zdaniem uzupełniającym: „Niepełnosprawność intelektualna to...” lub „Upośledzenie umysłowe to...” – na pierwszym miejscu stawiano aspekt deficytu natury organicznej, np. ... „uszkodzenie mózgu”, „choroba nerwowa na skutek uszkodzenia głowy”, „choroba mózgu”, „chory mózg wywołany padaczką”, „choroba psychiczna”, „zaburzenie myślenia”, „bezkrytyczne zachowanie się na skutek uszkodzenia głowy”, „kalectwo umysłowe i fizyczne”, „to taka choroba psychiczna, która uniemożliwia rozwój mowy, nie pozwala chodzić, uczyć się”, „choroba, która odbiera rozum i władze ciała”, „uszkodzenie głowy i systemu nerwowego”.

Z wypowiedzi respondentów wynikało, iż osoby upośledzone umysłowo są: „trudne”, „agresywne”, „nieobliczalne”, „źle się uczą, bo mają kłopot z głową”, „są nerwowe”, „mało pamiętają, bo mają chorą głowę”, „chodzą do szkoły specjalnej lub siedzą w domu albo w jakimś zakładzie psychiatrycznym”, „są obciążone dziedzicznie chorobą po rodzicach albo dziadkach pijakach i meliniarzach”. W dziewięciu (4,43%) przypadkach w definicjach „niepełnosprawności intelektualnej”, oprócz wskazanego deficytu rozwoju, pojawiły się uwagi dotyczące konieczności roztoczenia opieki i pomocy, a ponadto zwrócono uwagę na to, że „osoby starsze w warsztatach specjalnych (prawdopodobnie chodziło o warsztaty terapii zajęciowej lub zakłady pracy chronionej) mogą coś pożytecznego robić, lecz wymagają opieki”, „potrzebują dużo czasu, a ich wyniki są słabe”, „raczej nie powinny mieszkać w domu, z rodziną, bo są niebezpieczne”, „upośledzenie umysłowe można poznać po wyglądzie”, „wygląd dzieci jest dziwny, mają buzię otwartą, ślinią się, nie mówią, nie chodzą”.

Definicje podręcznikowe, jeżeli się pojawiały, to były formułowane zbyt ogólnikowo, niedokładnie, nieporadnie, a przez to niezrozumiale. Wiele problemów zupełnie obcych naturze omawianej niepełnosprawności, jakie sygnalizowali respondenci, wynikało z braku rozumienia formułkowych definicji podręcznikowych, np. „poniżej niż przeciętnego funkcjonowania, to znaczy średnio sobie radzą, albo nisko sobie radzą z nauką, jedzeniem czy ubieraniem”, „nie można ich porównywać z dziećmi normalnymi, bo są nienormalne”, nie wspominając już rozumienia terminu „odchylenie standardowe”, które gdzieś tam było w świadomości respondentów,

lecz nie znalazło miejsca w ich wypowiedziach (np.: „nie wiem co to”, „słyszałem, ale nie wiadomo po co się bawić”, „kogo to interesuje, jak ktoś niemądry, to nawet obliczać nie trzeba”, „przeciętny, to przeciętny, ale odchylony?”).

Przykłady wyników przeprowadzonego sondażu nie były zadowalające ani też budujące. Wiedza na temat „upośledzenia umysłowego” czy „niedorozwoju umysłowego” pomimo postępu nauk medycznych i społecznych jest nadal niewystarczająca do tego, by zmienić zakorzeniony w tradycji i umysłach ludzi „wizerunek osoby upośledzonej”.

Próba podsumowania i wnioski

„Niepełnosprawność” w ogóle rozumiana jest jako stan fizyczny i/lub psychiczny człowieka, trwale lub okresowo utrudniający bądź w różnym stopniu ograniczający, a nawet udaremniający mu realizowanie zadań życiowych czy też pełnienie ról społecznych zgodnie z przyjętymi normami prawnymi i społecznymi.¹⁶ W tej definicji mieści się także taka kategoria epistemologiczna jak „niepełnosprawność intelektualna”. „Niepełnosprawność intelektualna” w wymiarze kulturowym praktycznie nie istnieje. Wyrzucamy ją z naszej świadomości, jeśli nie dotyczy nas bezpośrednio lub naszych najbliższych. Jej istnienie uświadamiamy sobie dopiero w chwili, gdy zobaczymy człowieka, który albo ze względu na deformacje ciała, albo ze względu na niedostatki w zakresie rozwoju funkcji mowy i językowo-słownego porozumiewania się, czy przejawiane sposoby zachowania się, nie odpowiada obowiązującym standardom społecznym. Biorąc pod uwagę z jednej strony dotychczas preferowane definicje terminu „upośledzenie umysłowe”, „niepełnosprawność intelektualna” czy „niedorozwój umysłowy”, a z drugiej nieco inne sposoby ujmowania tej kategorii epistemologicznej, zauważamy, jak wielkie wyzwanie staje dziś przed nami, a więc zarówno rodzicami, jak również nauczycielami, opiekunami, czy terapeutami. „Niepełnosprawność intelektualna” w odbiorze społecznym nacechowana jest jakąś obawą przed „czymś”, czego się boimy, obawiamy, co chcemy obejść, nie zauważać, zatrzeć, czego nie akceptujemy jako fenomenu aksjologicznej natury. Oddalanie tego problemu społecznego - jak zauważa B. Gębski - motywuje w nas chęć podejmowania jakiejś działalności opiekuńczej czy charytatywnej na rzecz jednostki lub grupy, by uwolnić się od wyrzutów sumienia czy czegoś podobnego, co skrywane jest w naszym umyśle.¹⁷

„Niepełnosprawność intelektualna” i związane z nią problemy, pomimo wielorakiej odmienności, łączą się niepostrzeżenie w jedną grupę zagadnień mających na uwadze przede wszystkim dobro człowieka, a więc dobro istotnego Podmiotu.

¹⁶ Por.: Ustawa z 26 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osoby niepełnosprawnej – Dz.U. nr 123, poz. 776.

¹⁷ B. Gębski, *Niepełnosprawność w ujęciu uogólnionego innego – z perspektywy interakcjonizmu symbolicznego*, [w:] *Pedagogika specjalna – aktualne osiągnięcia i wyzwania*, T. Żółkowska (red.), Szczecin 2005, s. 106-110.

Warto może zauważyć, iż przełom wieków przyniósł nowe spojrzenie na znaczenie, funkcje i naukowe uzasadnienie nazewnictwa, jeśli idzie o upośledzenia umysłowe, które na dobre zadomowiło się w rozlicznych publikacjach z tego zakresu, czego szczególnie rozpoznawalnym symptomem stała się obecność w literaturze przedmiotu samego terminu „niepełnosprawność intelektualna”. Zmiany w tym zakresie – jak zaznaczyłam to wcześniej – wiązać należy z ustaleniami Światowej Organizacji Zdrowia z 1980 roku w ramach Międzynarodowej Klasyfikacji Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń, w których wyniku doszło do rozgraniczenia terminów w zależności od tego, czy dana niepełnosprawność jest „uszkodzeniem” w rozumieniu medycznym, „niezdolnością” do podejmowania funkcji życiowych, czy też „upośledzeniem” w sensie społecznym. Zgodnie z tym – „uszkodzenie” (*impairment*) dotyczy fizycznego, a więc somatycznego aspektu zdrowia, „niepełnosprawność” (*disability*) należy odnieść do funkcji jako skutku uszkodzenia jakiegoś organu oraz „upośledzenie” (*handicap*), które jest miarą społecznych i kulturowych następstw uszkodzenia lub niepełnosprawności, czyli dysfunkcji. Przeto zauważmy, iż „niepełnosprawność” oraz „upośledzenie” zostały połączone w jeden ciąg przyczynowo-skutkowy, opatrzone takimi terminami, jak: „uraz”, „choroba”, „uszkodzenie”, „zaburzenie” i odnoszą się wyraźnie do sfery biologicznej.¹⁸

Wynika więc z tego, iż terminom „niepełnosprawność” i „upośledzenie” nadano dwa różne zakresy znaczeniowe. „Niepełnosprawność”, będąca skutkiem uszkodzeń organicznych, odnosi się do sfery psychicznej, co w zależności od miejsca uszkodzenia może powodować zaburzenia w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej i ruchowej, myślenia, komunikowania się, w sferze emocjonalnej (zaburzenia w zachowaniu) bądź w motoryce. Natomiast społeczny aspekt upośledzenia wskazuje na konflikt pomiędzy ograniczonymi możliwościami osoby niepełnosprawnej a wymaganiami, jakie przed nią stawia środowisko społeczne, w którym przyszło jej żyć.¹⁹ Okazuje się, że to otoczenie najbliższych określa dla każdego z nas podstawowy zakres kompetencji społecznych, które osiągamy jako istoty rozwijające się według modelu interakcyjnego. „Upośledzenie” w tak rozumianym kontekście jest miarą braków w środowisku, które nie jest w stanie odpowiedzieć na specyficzne potrzeby człowieka (zarówno dziecka, jak również osoby dorosłej) w sytuacji diagnozowanej u niego niepełnosprawności. „Upośledzenie” wydaje się być często synonimem życiowej bezradności człowieka, uzależnienia go od pomocy społecznej w sytuacji braku możliwości wsparcia społecznego i braku przygotowania go do pełnienia ról społecznych, zgodnie z wiekiem życia, płcią czy jego różnego rodzaju potrzebami.

Do tego, co dotychczas zostało zreferowane, dodam, iż nauka nie może dać przyzwolenia na bezkrytyczną akceptację wszelkich społecznych tendencji, jak też podejmowania prób ustalania prymatu jednych nad drugimi, a taki charakter ma dziś dyskusja nad terminami: „niepełnosprawność intelektualna” i „upośledzenie umysłowe”.

¹⁸ M. Wlazło, *Upośledzenie czy niepełnosprawność – o znaczeniu, funkcjach i podstawach naukowych nazewnictwa w pedagogice specjalnej*, [w:] *ibidem*, s. 130-135.

¹⁹ *Ibidem*.

Wybór jednego z nich zależy w istocie od potrzeby, kontekstu, statusu społecznego rozmówcy czy adresata, do którego zwracamy się w konkretnej sprawie lub mamy zamiar to uczynić, by zasięgnąć jego rady lub pomocy. Żadna z definicji sprzed 1990 roku w zasadzie nie uwzględnia w pełni czytelnego kryterium „tworzenia pozytywnego obrazu” osoby obciążonej niepełnosprawnością intelektualną. Kryterium to - jako szczególnie istotne - uwzględnia dopiero definicja w opracowaniu Ruth Luckasson i współpracowników z 2002 roku. Definicja niepełnosprawności intelektualnej zawarta w dziesiątej edycji podręcznika *Mental Retardation - Deficition, Classification and System of Supports*, wydanym przez American Association on Mental Retardation w 2002 roku, brzmi: „Niedorozwój umysłowy jest niepełnosprawnością charakteryzującą się znacznymi ograniczeniami zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i zachowaniu przystosowawczym wyrażającym się w pojęciowych, społecznych i praktycznych umiejętnościach przystosowawczych”.²⁰

Definicja ta wyraźnie łączy dwie zasadnicze koncepcje „niepełnosprawności” i „wsparcia” a ponadto łączy pojęcie „niedorozwój umysłowy” (a więc upośledzenie umysłowe) z pojęciem „niepełnosprawności”. Z analizy tak wielu wątków merytorycznych i procesualnych wynika, iż termin „niepełnosprawność intelektualna” jest terminem w pełni zasadnym, tym bardziej, że preferuje go anglojęzyczna literatura naukowa, co nie wymaga dodatkowych wyjaśnień ani komentarzy, aczkolwiek chciałabym tylko dodać, iż przyjmując ostatnią z definicji z 2002 roku, trzeba jednak mieć na uwadze to, że:

- 1) Aktualne ograniczenia, jakie diagnozujemy, muszą być zawsze postrzegane na tle środowiska społecznego, charakterystycznego dla rówieśników danej osoby i w kontekście właściwego jej środowiska kulturowego.
- 2) Ocena ta winna uwzględniać różnorodność kulturową i językową (np. sposób komunikowania się ludzi, rodzaj i zakres słownictwa osób najbliższych, zwyczaje, przyzwyczajenia, dialekty, regionalizmy), charakterystyczne dla środowiska życia konkretnej osoby.
- 3) Każdy człowiek rozwija się zgodnie ze swoim tempem rozwoju, wykazując z jednej strony swoje mocne, a z drugiej także słabe strony.
- 4) Ograniczenia w zakresie funkcjonowania społecznego danej osoby winny być opisywane po to, aby przygotować dla niej odpowiedni, stosowny do potrzeb indywidualnych, rodzaj pomocy, dbając jednocześnie o zabezpieczenie właściwego profilu (tzn. rodzaj i zakres) wsparcia społecznego.
- 5) Dzięki indywidualnie opracowanym programom wsparcia społecznego życie osób z niepełnosprawnością intelektualną może ulegać ewidentnej poprawie. Brak oczekiwanych efektów rozwoju sugerować może potrzebę zmiany programu usprawniania zaburzonych funkcji lub/i skorygowania bądź nawet zmiany profilu wsparcia.²¹

²⁰ *Ibidem*, s. 134.

²¹ Por.: E. Domagała-Zysk, *op. cit.*, s.40.

Kończąc, pragnę zauważyć, iż zaprezentowana i omówiona w szczegółach definicja „niepełnosprawności umysłowej”, zaakceptowana i przyjęta przez American Association on Mental Retardation w 2002 roku, odchodzi od ilorazu inteligencji (I.I.), przyporządkowującego daną osobę do określonej kategorii ludzi determinowanej stopniem upośledzenia umysłowego, biorąc za podstawę indywidualne potrzeby jednostki i zakres niezbędnego jej wsparcia społecznego. W myśl przyjętych założeń, opracowany program wsparcia traktowany jako indywidualny (czytaj: osobisty), winien uwzględniać 5 zasadniczych obszarów działań w odniesieniu do stanu i potrzeb Podmiotu, wyraźnie wskazujących na treści wychowania i nauczania.

Są nimi:

- 1) Pomoc w usprawnianiu funkcji intelektualnych.
- 2) Wsparcie społeczne w zakresie nabywania umiejętności praktycznych i nauczania się przez daną osobę (np. ucznia czy wychowanka) różnych form zachowań adaptacyjnych.
- 3) Uczenie umiejętności wchodzenia w role społeczne (np. role wynikające z płci: dziewczynki, chłopca, córki, syna, siostry, brata, bądź role wynikające z wieku życia: dziecka, dorosłego, czy staruszka.
- 4) Pomoc w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów z otoczeniem.
- 5) Wsparcie medyczne - uczenie troski o swoje ciało, o własne zdrowie, o estetykę swojego otoczenia oraz o wprowadzenie danej osoby w szersze środowisko społeczne i kulturalne.

Omówiony wyżej teoretyczny model pozwalający na wyjaśnienie fenomenu „niepełnosprawności intelektualnej” w ujęciu dziesiątej edycji podręcznika *Mental Retardation - Definion, Classification and System of Supports*, wydanej przez AAMR, przedstawia schemat 5 (zob. s. 21).²² Głównym podmiotem, dla którego model ten został opracowany, jest autentyczny człowiek. Człowiek ów, zdradzając pewne ograniczenia, ma jednak swoje potencjalne możliwości i potrzeby wyznaczające obszary indywidualnego rozwoju. Stąd też zadaniem rodziny lub z konieczności zastępującej ją instytucji jest rozeznanie tych potrzeb i – zgodnie z oczekiwaniami osoby zainteresowanej – udzielenie jej odpowiedniego wsparcia oraz pomocy. Podczas ustalania rodzaju i zakresu niezbędnego jej wsparcia zawsze trzeba wziąć pod uwagę kilka istotnych predyktorów:

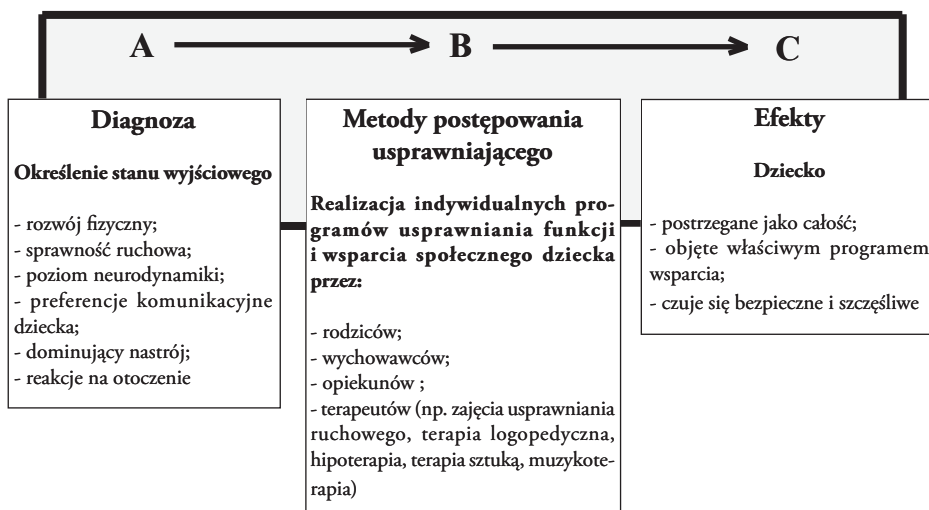
- Czas - ustalenie, jak długo danej osobie wsparcie takie będzie potrzebne.
- Częstotliwość - ustalenie, jak często dana osoba powinna otrzymywać taki czy inny rodzaj wsparcia.
- Środowisko życia (*setting*) – ważne jest tu np. miejsce zamieszkania danej osoby: miasto, miasteczko, wioska i status rodziny, do której osoba z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej przynależy z racji swego urodzenia i wychowania, a także standard życia rodziny.

²² Por.: E. Domagała-Zysk, *ibidem*, s.41.

- Środki niezbędne do tego, by osobie zainteresowanej można było udzielić oczekiwanego przez nią wsparcia.
- Stopień ingerencji w życie osoby niepełnosprawnej – trzeba dokładnie ustalić, czy w ogóle potrzebna jest ingerencja, a jeśli tak, to w jakim zakresie?

Poziom funkcjonowania osób z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej (*intellectual disability*) - jak nietrudno to czasem zauważyć - zależy może nie tyle od jakości i rodzaju udzielanego jej wsparcia społecznego, co raczej od tego, w jakim stopniu ona sama chce i potrafi z tego wsparcia korzystać, zgodnie z odczuwanymi potrzebami, posiadanymi predyspozycjami i możliwościami rozwoju. Z definicji niepełnosprawności intelektualnej wynika wszak, iż każda osoba wymaga rzetelnej diagnozy indywidualnej. Należy wziąć pod uwagę między innymi osiągnięty poziom i stopień rozwoju jednostki, jej potrzeby oraz zakres oczekiwanego, a przy tym niezbędnego wsparcia, nie zaś standardy i ogólniki, które w żadnej mierze nie będą odpowiadały ani naturze jednostki, ani jej potrzebom o charakterze społecznym.

Materiały dodatkowe: schematy 3,4,5



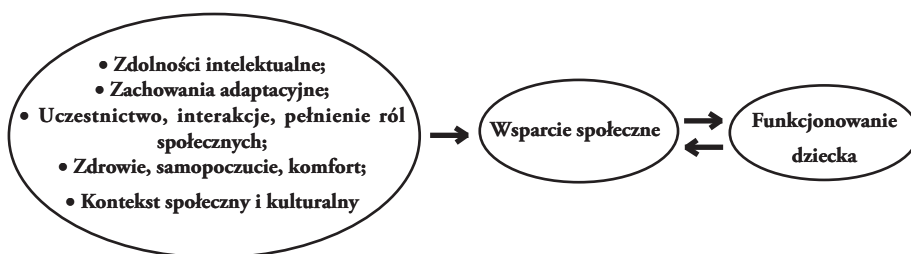
Schemat 3.

Etapy postępowania: od diagnozy do terapii i wsparcia społecznego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną

1. Rozpoznanie i określenie rozmiaru problemów dziecka-ucznia;
2. Poszukiwanie skutecznych sposobów nawiązywania kontaktów interpersonalnych (np. między nauczycielem, dzieckiem-ucniem i jego najbliższymi, a zwłaszcza rodzicami lub opiekunami) celem ustalenia wspólnych oczekiwań i stawianych sobie wymagań;
3. Weryfikowanie wstępnie postawionej diagnozy na podstawie obserwacji zachowań dziecka-ucznia, jego spontanicznych reakcji na pojawiające się bodźce oraz dostępnej dokumentacji (w tym dokumentacji medycznej, psychologicznej, pedagogicznej);
4. W toku realizowanego indywidualnego programu usprawniania konkretnej funkcji ustalamy rodzaj i zakres niezbędnej pomocy dziecku-ucniowi oraz czas i zakres niezbędnej mu wsparcia społecznego;
5. W postępowaniu diagnostyczno-terapeutycznym zawsze trzeba mieć na uwadze konkretnego ucznia, w którego zachowaniu i zakresie posiadanych umiejętności (w zakresie różnych funkcji), znajdujemy wiele pozytywów, przy pojawiających się u niego deficytach i trudnościach, z którymi sobie nie radzi; któremu w związku z tym trzeba pomóc. Pozornie okazujemy mu mniej obdarzającej go uwagi, (zwłaszcza zainteresowania się jego przypadłościami ograniczającymi kontakty społeczne), koncentrując ją na możliwościach uczenia się, zapamiętywania i utrwalania nabytych już wcześniej umiejętności;
6. W toku bezpośredniego kontaktu z dzieckiem-ucniem, zawsze starać się w nim znaleźć wszystkie „mocne” punkty, (np. coś pozytywnego w jego wyglądzie lub zachowaniu, co w tej sytuacji może być punktem zwrotnym w jego kontaktach z dorosłymi) i pomostem prowadzącym do uzyskiwania zadowalających efektów wspólnej pracy;
7. Pracując z dzieckiem-ucniem i jego rodziną, zawsze trzeba kłaść akcent na jakość życia nie tylko jego samego, ale i jego rodziny, na jego relacje ze środowiskiem społecznym; z rodzicami, rodzeństwem i dalszymi krewnymi (ze światem zewnętrznym);
8. Realizując program pracy z dzieckiem-ucniem, trzeba sukcesywnie badać uzyskiwane tego efekty, by w razie konieczności, móc go zmodyfikować w części lub całości bądź zmienić na inny, bardziej przystający do potrzeb ucznia i możliwości jego rozwoju.

Schemat 4.

Heurystyczne podejście nauczycieli wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, jego potrzeb i możliwości rozwoju



Schemat 5.

Teoretyczny sposób ujmowania istoty niepełnosprawności intelektualnej - w oparciu o stan, potrzeby i możliwości funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną

Źródło: E.Domagała-Zysk, *Definicja niepełnosprawności intelektualnej formą społecznego wsparcia*, „Nasze Forum” 2004, nr 3-4 (15-16), s. 41. Oryginał, *Mental Retardation, Definition, Classification and System of Supports*, New York 2002.

dr Elżbieta Maria Minczakiewicz pracuje w Katedrze Pedagogiki Specjalnej AP w Krakowie. Specjalności: logopedia, niedostosowanie społeczne, pedagogika specjalna, rewalidacja upośledzonych umysłowo

Sławomir Baran

Przywrócić wartość ojcostwa

Uwagi wstępne

Do truizmów należy stwierdzenie, że rodzina jest podstawowym i niezaprzecanym środowiskiem rozwoju i wychowania człowieka. Istnieje powszechna zgodność co do tego, że oddziaływania rodziców wobec dzieci i ślad, jaki pozostawiają w nich w procesie wychowania, mają wyjątkowe znaczenie dla jego przyszłości i funkcjonowania w rolach społecznych. Do niedawna jednak, kiedy podejmowano refleksję nad wychowaniem rodzinnym, koncentrowano się przede wszystkim na macierzyństwie, postulując, że ta dziedzina przysługuje jedynie matce, która jest bardziej predysponowana do pełnienia funkcji wychowawczej. Tym samym rolę ojca w sferze wychowania dziecka spychano na drugi plan, co skutkowało w traktowaniu jej jako mniej ważnej, czy wręcz marginalnej. Takie przekonanie było przez długi czas obecne w mentalności społecznej, a także w publikacjach naukowych, które w większości referowały wyniki badań famioliologów nad macierzyństwem.

Podjmując refleksję nad współczesnym ojcostwem, trzeba mieć na uwadze kontekst historyczny przemian, jakie dokonały się w zakresie modelu rodziny i pozycji ojca. Warto sobie uświadomić, że rodzina przez długi czas funkcjonowała w obrębie systemu patriarchalnego,¹ w którego ramach rola ojca była bardzo jasno zdefiniowana. Redukowana była ona zwykle do sfery ekonomicznej i wyrażała się w trosce o zabezpieczenie rodzinie bytu materialnego. Ojciec był przedstawicielem szerszego środowiska społecznego, łącznikiem pomiędzy światem pozarodzinnym a życiem wewnątrzrodzinnym, posiadał silny autorytet i poczucie władzy. Przemiany makrospołeczne,² które nasiliły się po zakończeniu II wojny światowej, zakwestionowały patriarchalne rozumienie funkcji ojca. Zrodziło to stan, w którym ojcowie nie bardzo potrafili zrezygnować ze swej dotychczasowej roli, a tym bardziej wchodzić w nową rolę, która była im obca. Spowodowało to u nich pewnego rodzaju zagubienie, a także zachwianie się ich męskiej tożsamości.

Obrazem tego zagubienia w rozumieniu roli ojca w rodzinie są funkcjonujące we współczesnej kulturze i konkurujące ze sobą dwa wzorce męskości: tradycyjny i współczesny. Tradycyjny paradygmat męskości utożsamiany jest z siłą, opanowaniem, sukcesem, prestiżem społecznym, dominacją nad kobietami i dziećmi. Te cechy wymuszają u mężczyzn tłumienie uczuć i emocji, tak jakby

¹ K. Pospiszyl, *Czy zmierzch rodziny patriarchalnej*, „Problemy Rodziny” 1996, nr 6, s. 16.

² Wśród nich należy wymienić przede wszystkim industrializację, urbanizację, zmianę statusu kobiety w społeczeństwie, ogromny postęp w zakresie nauk biomedycznych.

ta sfera doświadczeń była zarezerwowana jedynie dla kobiet. W nowym wzorcu męskości podkreśla się równość i partnerstwo kobiet i mężczyzn. Wyznacznikiem działań mężczyzny staje się współdziałanie, a nie dominacja. W ramach tej koncepcji mężczyźni przełamują bariery eksponowania w swoim zachowaniu uczuciowości i cech kobiecych.³

Ścieranie się tych dwóch modeli męskości – tradycyjnego i współczesnego – powoduje spore trudności w zakresie identyfikowania się mężczyzn z rolą ojcowską. Jak zauważa H. Bullinger,⁴ utożsamianie się mężczyzn z tradycyjnym wzorcem męskości stanowi poważną przeszkodę w należyтым wypełnianiu przez nich funkcji ojcowskiej. Prowadzi bowiem do konfliktu ról, kształtując przekonanie, że trudno jest współcześnie być dobrym ojcem i spełniać się jako mężczyzna.

Brak jasno określonego wizerunku mężczyzny-ojca doprowadził do sytuacji, w której zaczęto mówić o kryzysie współczesnego ojcostwa. Wśród familiologów często pojawiało się określenie „cywilizacja bez ojców” czy „bezojcowskie społeczeństwo”.⁵ Zrodziło to potrzebę nowego odkrycia wartości mężczyzny w roli ojca. W nauce coraz częściej zauważalny był „krzyk” o przywrócenie wartości ojcostwa. „Krzyk” ten jest nadal głośny i odbija się coraz szerszym echem w świadomości społecznej.

Nauka o wartości ojcostwa

Wzrost zainteresowania ojcostwem na polu nauki nastąpił dopiero w latach siedemdziesiątych. Ujawnił się on najpierw się w ramach literatury zachodniej, nieco później polskiej (po 1980 roku). Publikacje naukowe zawierały zarówno teoretyczne rozważania nad znaczeniem ojca, jak i wyniki badań empirycznych wskazujących na istnienie silnych korelacji pomiędzy oddziaływaniem ojca a rozwojem dziecka.

W początkowym etapie badań nad znaczeniem roli ojca naukowcy koncentrowali się na ujawnianiu skutków, jakie niesie dla rozwoju dziecka stała lub długotrwała nieobecność ojca w rodzinie. Prowadziły one do jednoznacznych wniosków. Brak kontaktu dziecka z ojcem przyczynia się do dotkliwych dla jego rozwoju zaburzeń we wszystkich wymiarach jego osobowości. Przerażająco wyglądają statystyki z amerykańskich badań podejmujących zagadnienie fizycznej nieobecności ojca w rodzinie:

³ K. Arcimowicz, *Męskość w kulturze współczesnej*, „Małżeństwo i Rodzina”, 2004, nr 2, s. 11.

⁴ H. Bullinger, *Mężczyzna czy ojciec*, Warszawa 1997, s. 18-20.

⁵ Przykładem tego mogą być tytuły niemieckich publikacji autorów zajmujących się problematyką współczesnego ojcostwa. Zob.: A. Mitscherlich, *Auf dem Weg zur vaterlosem Gesellschaft*, Munchen 1973, M. Matussek, *Die vaterlose Gesellschaft, Briefe, Berichte, Essays*, Reinbek:Rowohlt 1999.

- 63% młodzieży popełniającej samobójstwa wychowało się bez kontaktu z ojcem (źródło: U.S. D.H.H.S. Bureau of the Census),
- 90% bezdomnych i uciekających z domu dzieci pochodzi z rodzin bez ojca,
- 80% młodych mężczyzn popełniających gwałty nie miało kontaktu z ojcem (źródło: „Criminal Justice & Behavior”, Vol 14, p.403-26, 1978),
- 85% dzieci, które sprawiają problemy wychowawcze, wychowały się bez ojca (źródło: Center of Disease Control),
- 71% młodzieży, która porzuca szkołę, pochodzi z takich rodzin (źródło: National Principals Assotiation Report on the State of High School),
- 75% młodzieży ulegającej zatruciu chemicznymi środkami wychowało się bez ojca (źródło: Rainbow for all God's Children),
- 85% młodzieży trafiającej do więzień wychowało się w domu bez ojca (źródło: Fulton Co. Georgia Jail population, Texas Dept. of Corrections 1992).⁶

Dlaczego obecność ojca jest niezbędna dla prawidłowego rozwoju dziecka? Głównym źródłem deformującym rozwój dzieci wychowywanych bez ojca jest brak niezbędnego dla prawidłowego wzrastania wzorca męskiego, który zarówno dla syna, jak i córki stanowi konieczny czynnik dla kształtowania ich tożsamości.

Brak kontaktu ojca z synem powoduje poważne zakłócenie niezbędnego dla jego właściwego rozwoju psycho-społecznego procesu identyfikacji z własną płcią. Nie mając realnego modelu identyfikacji, syn często przyswaja sobie zachowania typowo kobiece na skutek wytworzenia w świadomości idealnego, sfeminizowanego obrazu ojca lub też, nie chcąc okazać się zniewieściałym, przesadnie podkreśla cechy męskie, co znajduje wyraz w hipermaskulinizacji jego zachowań.⁷ Zdaniem T. Parsonsa⁸ chłopcy wychowywani jedynie przez matki są bardziej agresywni i podatni na wykołejenie niż ci, którzy doświadczają obecności ojca. Autor ten nazwał to zjawisko „protestem męskim”. Powstaje ono wskutek wytworzenia u chłopców nierealnego obrazu ojca, co może prowadzić do sprzeciwu syna wobec matki, który – dążąc do ideału męskiego – w niczym nie chce naśladować matki i sprzeciwia się jej zasadom. Wzmocnia to u niego skłonność do przejawiania zachowań agresywnych.

Równie niekorzystnie nieobecność ojca odbija się na rozwoju córki, szczególnie w aspekcie kształtowania jej kobiecości. Związane jest to przede wszystkim z brakiem męskiego wzoru, który stanowi dla niej punkt odniesienia dla rozwijania jej odmienności, indywidualności, wyjątkowości jako kobiety.⁹ Poczucie

⁶ <http://www.wstroneojca.ngo.pl/statystyki.htm>

⁷ E. Szuchta, *Rola ojca w psychospołecznym rozwoju syna*, Lublin 1984, s. 210, por.: Z. Oleś, P. Oleś, *Z psychologicznych aspektów ojcostwa*, [w:] *Oblicza ojcostwa*, E. Kowalewska (red.), Gdańsk 2000, s. 258.

⁸ Za: K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, Warszawa 1986, s. 51.

⁹ L. Schierse Leonard, *Zraniona kobieta*, Kraków 2003, s. 27, por.: H. N. Wright, *Tatusiowa córeczka*, Warszawa 1996, s. 23, K. Śępowicz-Buczko, *Wychowawcza rola ojca w rodzinie*, „Małżeństwo i Rodzina” 2004, nr 2, s. 31.

niedowartościowania własnej kobiecości ze strony ojca może również rodzic w córce chęć kompensowania braków w tym zakresie poprzez wczesne podejmowanie współżycia seksualnego.¹⁰

Brak ojca powoduje również kształtowanie u niej nierealnego obrazu mężczyzny, co w dużej mierze wpływa na trudności w wyborze przyszłego męża i w pełnieniu roli żony i matki.¹¹

Z badań przeprowadzonych przez M. Janukowicz¹² na temat zjawiska nieobecności polskich ojców w rodzinie wynika, że wśród mężczyzn czynnych zawodowo aż 79,6% uzależnionych jest od pracy i w niej upatrują własną wartość jako rodzica. Pracują oni po 10, 12 a nawet 14 godzin dziennie, chętnie przyjmując godziny nadliczbowe w soboty i w niedziele. Autorka tych badań zauważa, że przyczyną tak dużego zaangażowania zawodowego ojców nie jest jedynie chęć utrzymania pracy w sytuacji wysokiego bezrobocia, ale pragnienie osiągnięcia coraz wyższego standardu życia. Nie trudno wnioskować, że pracoholizm ojców odbywa się kosztem nieobecności w domu. Polski przedszkolak może liczyć na bliski kontakt z ojcem jedynie przez 50-60 minut tygodniowo, przy czym wątpliwa wydaje się jakość tego kontaktu, zważywszy na to, że pochłonięci pracą ojcowie nie mają ani wystarczająco siły, ani motywacji do tego, aby zaangażować się w wychowanie dziecka.

Jest rzeczą zrozumiałą, że sama obecność fizyczna ojca nie wystarczy do zaspokojenia potrzeb opiekuńczo-wychowawczych dziecka. H. Biller¹³ stwierdza nawet, że lepiej dla dziecka jeśli w ogóle nie ma ojca niż żeby miało takiego, który – choć fizycznie obecny – nie włącza się w proces jego wychowania. Sytuacja, w której ojciec jest w bliskim otoczeniu fizycznym dziecka, ale nie nawiązuje z nim relacji w płaszczyźnie psychicznej, wydaje się być szczególnie niekorzystna dla jego rozwoju. Przyjmowanie przez ojca postawy biernej wobec dziecka dotkliwie rani jego poczucie własnej wartości, dając mu do zrozumienia, że nie jest warte zainteresowania nawet ze strony najbliższej mu osoby, jaką jest ojciec. Trwanie takiego stanu kształtuje w dziecku niską samoocenę i brak wiary we własne siły. Nie doświadcza bowiem od ojca potrzebnych dla jego rozwoju wzmocnień pozytywnych, w postaci zainteresowania, pochwał, uznania jego działań.

Nawiązanie bliskiej relacji uczuciowej ojca z dzieckiem wydaje się być kluczowe dla zaistnienia prawidłowego oddziaływania wychowawczego. Warto podkreślić, że to oddziaływanie ojca na dziecko dokonuje się niejako dwutorowo: w płaszczyźnie niezamierzonej (spontanicznej) i zamierzonej (intencjonalnej). Spróbujmy przyjrzeć się tym dwóm aspektom ojcowskiego wpływu.

¹⁰ Por.: G. Macdonald, *Wzorowy ojciec*, Kraków 1991, s. 166-167.

¹¹ Zob.: M. Wolicki, *Wpływ kontaktu psychicznego z ojcem na uczenie się przez dziecko ról rodzicielskich*, „Problemy Rodziny” 1982, nr 4, s. 29.

¹² M. Janukowicz, *Czy współczesne ojcostwo to ojcostwo nieobecne?*, „Małżeństwo i Rodzina” 2002, nr 1, s. 44.

¹³ Za: R. Winter, *Psychologowie o dobrym ojcu*, „Więź” 1976, nr 9, s. 125.

Niezamierzone oddziaływanie ojca

Ten nurt oddziaływań ojca związany jest z nieuświadomionym wpływem, jaki ojciec wywiera na dziecko swoją codzienną postawą. Wpływ ten dokonuje się szczególnie poprzez mechanizmy psychologiczne: naśladownictwo, identyfikację, modelowanie.

Naśladownictwo – jest pierwszym mechanizmem nieświadomego wpływu ojca, ujawniającym się w pierwszych latach życia dziecka. W znacznym stopniu warunkuje on zaistnienie właściwego fundamentu dla ogólnego, a przede wszystkim społecznego rozwoju dziecka. Dotyczy to szczególnie rozwoju jego mowy. Dzięki doświadczaniu mowy ojca i naśladowaniu jej nie tylko poszerza ono zasób słownictwa, ale także skalę dźwięków. Możliwość spostrzegania twarzy ojca, jego gestów sprawia, że dziecko uczy się różnicować świat na kobiecy i męski. Naśladowanie ojca przez dziecko przyspiesza również proces opanowania przez niego podstawowych umiejętności życiowych takich jak: chodzenie, ubieranie, jedzenie itp.¹⁴

Identyfikacja – jest następstwem procesu naśladownictwa. Zaistnienie tego mechanizmu jest szczególnie ważne dla chłopców, którzy drogą dziedziczenia społecznego przejmują od ojca męskie wzorce zachowań. Identyfikowanie się syna z ojcem prowadzi do akceptowania przez niego własnej tożsamości płciowej, ułatwiając podjęcie przyszłej roli małżeńskiej i rodzicielskiej. Przyczynia się do internalizacji reprezentowanego przez ojca systemu wartości i norm moralnych, co istotnie wpływa na formowanie silnego sumienia u chłopca. W konsekwencji prowadzi do ukształtowania u niego silnej osobowości. Ma to ogromne znaczenie dla jego późniejszego funkcjonowania w społeczeństwie, szczególnie w zakresie przystosowania się do panujących w nim norm społecznych.¹⁵

Modelowanie – jest konsekwencją zaistniałego procesu identyfikacji. Polega ono na przyjmowaniu przez syna zachowań ojca przy zachowaniu odrębności własnej osobowości. Mechanizm ten jest konieczny do ukształtowania u niego tożsamości swego „ja” oraz przygotowania go do podjęcia samodzielnego życia¹⁶. Zdaniem Cz. Walesy,¹⁷ aby modelowanie przebiegało prawidłowo, ojciec musi być oparciem dla swojego dziecka i uczestniczyć od początku w jego wychowaniu, nagradzać jego właściwe poczynania. Siła oddziaływań w tym zakresie wzrasta, kiedy zachowanie dziecka jest wysoko akceptowane przez ojca.

¹⁴ M. Wolicki, *Mechanizm naśladownictwa w kontakcie ojca z dzieckiem*, „Problemy Rodziny” 1982, nr 5-6, s. 36-37.

¹⁵ Tenże: *Mechanizm identyfikacji w kontakcie ojca z dzieckiem*, „Problemy Rodziny” 1983, nr 1, s. 21-22. Por: Tenże, *Rola ojca w rodzinie*, [w:] *Horyzonty ojcostwa*, pod. red. A. Garbarza, Rzeszów 2000, s. 23.

¹⁶ Tenże: *Mechanizm modelowania w kontekście ojca z dzieckiem*, „Problemy Rodziny” 1983, nr 2, s. 17, 22.

¹⁷ Cz. Walesa, *Rola ojca w psychicznym rozwoju dziecka*, [w:] *Oblicza ojcostwa*, D. Kornas-Biela (red.), Lublin 2001, s. 309-310.

Zamierzone oddziaływanie ojca

Ta sfera wpływu ojca związana jest z określonym stopniem jego wiedzy pedagogicznej na temat rozwoju dziecka i poszczególnych składowych samego procesu wychowania, a także świadomym działaniem wychowawczym, uwzględniającym metody i środki prowadzące do osiągnięcia założonego celu. Wiąże się on z możliwością popełniania błędów wychowawczych w zależności od posiadanej wiedzy i umiejętności pedagogicznych ojca.

W ramach tego nurtu oddziaływań wyeksponują jedynie wybrane sfery wpływu, które wydają się mieć wyjątkowe znaczenie w spełnianiu przez współczesnego ojca funkcji wychowawczej.

Znaczenie wczesnego zaangażowania ojca w kontakt z dzieckiem

Szczególnie ważnym zadaniem spoczywającym na współczesnych ojcach jest ich czynny udział w życiu dziecka już od chwili jego narodzin. W patriarchalnym modelu rodziny wczesny okres życia dziecka zdominowany był silnym związkiem z matką. Ojciec zajmował drugorzędne miejsce w kontakcie z dzieckiem, a jego wpływ na nie odbywał się jedynie za pośrednictwem żony. Jego znaczenie rosło dopiero, kiedy dziecko osiągało wiek szkolny.¹⁸ Obecnie coraz częściej postuluje się, aby relacje rodzinne już od momentu narodzin dziecka miały układ triadyczny, w którym ojciec bardzo wczesnie wchodzi w bezpośredni kontakt z dzieckiem. Zdaniem L. Schona¹⁹ wiele badań koncentrowało się dotychczas jedynie na relacji diadycznej pomiędzy matką a dzieckiem, pomijając wartość obecności ojca we wczesnym okresie życia potomka. Rozszerzenie relacji diadycznej w triadyczną nie pomniejsza niezastąpionej, biologicznie uwarunkowanej więzi matki z dzieckiem, ale ubogaca ją poprzez umożliwienie niemowlęciu zdobycia jakościowo odmiennych doświadczeń w kontakcie z ojcem.

Mówiąc o potrzebie wczesnego budowania więzi pomiędzy ojcem a dzieckiem, nie należy zapominać o tym, że mężczyzna, w przeciwieństwie do kobiety, u której predyspozycje do podjęcia zadań rodzicielskich przypisane są jej niejako z natury, potrzebuje przejścia pewnego procesu dorastania do właściwego pełnienia roli ojcowskiej. Momentem inicjującym ten proces, jest chwila, w której mężczyzna dowiadyuje się o tym, że w niespełna rok narodzi się jego dziecko. Okres ciąży żony jest dla niego czasem zmiany roli mężczyzny-męża w rolę mężczyzny-męża-ojca. Musi on przyjąć określoną postawę wobec faktu, że ojcostwo zmienia jego życie i nakłada na niego szereg obowiązków, o których być może dotąd nie myślał. Nawet u tych mężczyzn, którzy wykazują akceptację dziecka już od chwili, kiedy dowiedzieli się o jego zaistnieniu, ta nowa sytuacja egzystencjalna może oprócz ogromnej radości budzić wiele obaw i lęków. Niewątpliwie to, jak mężczyzna poradzi sobie z nowymi uczuciami związanymi z przyjęciem roli ojca, w dużej mierze zależy od jego relacji

¹⁸ Zob.: M. Wołicki, *Rola ojca w rodzinie*, [w:] *Horyzonty ojcostwa*, A. Garbarz (red.), Rzeszów 2000, s. 18.

¹⁹ L. Schon, *Ojcowie i synowie – tęsknota za nieobecnym ojcem*, Gdańsk 2002, s. 23, 33.

z żoną. Jak zauważa niemiecki psycholog H. Bullinger²⁰, doświadczanie przez ojca radości z powodu bliskich narodzin dziecka uwarunkowane jest jakością więzi małżeńskiej oraz zaangażowaniem mężczyzny w przeżycia żony związane z ciążą. Im intensywniejsza więź między oczekującymi na dziecko rodzicami, tym większa radość udziela się ojcu.

Równie pomocne w dojrzewaniu mężczyzny do właściwego spełniania roli ojcowskiej jest jego otwarcie się na nawiązywanie kontaktu z nienarodzonym dzieckiem. Kontakt taki odbywać się może poprzez dotykanie i masowanie brzucha żony, mówienie do dziecka, śpiewanie mu. Zdaniem D. Kornas-Bieli²¹ taka aktywność ze strony ojca bardzo korzystnie wpływa na rozwój jego uczuć rodzicielskich, zmniejsza lęk przed spotkaniem z dzieckiem i ułatwia mu nawiązywanie późniejszej relacji z noworodkiem. Pozytywnie stymuluje ona również rozwój dziecka w łonie matki. Potwierdzają to badania psychologiczne dowodzące, że mózg dziecka odbiera i przechowuje w swojej pamięci wszelkie bodźce, które docierają do niego spoza otoczenia wewnątrzmacicznego.

Niezwykle ważną rolę w kształtowaniu odpowiedzialnej postawy rodzicielskiej ojca odgrywa jego udział wraz z żoną w kursach szkół rodzenia, przygotowujących małżonków do narodzin dziecka. Program szkoły rodzenia dostarcza podstawowej wiedzy na temat rozwoju dziecka w łonie matki i zmian zachodzących w nim w okresie połogowym. Mężczyźni zapoznani zostają z zasadami pielęgnacji noworodka takimi jak kąpiel czy przewijanie. Dzięki temu charakterystyczne dla nich obawy przed skrzywdzeniem dziecka podczas czynności opiekuńczych zostają zminimalizowane a nawet całkowicie zanikają. Praktyczne przygotowanie do udziału w porodzie, a przede wszystkim obecność przy narodzinach dziecka pogłębia rodzicielską świadomość ojca, a także kształtuje w nim poczucie odpowiedzialności za dziecko już od chwili, kiedy przychodzi ono na świat. Dzięki temu ojcowie pełniej angażują się we wczesny kontakt z dzieckiem, wspomagając żonę w czynnościach pielęgnacyjnych takich jak: kąpanie, przewijanie, usypianie, ubieranie, karmienie.²² Mają oni przy tym sposobność nie tylko do nawiązywania bliskiej więzi uczuciowej z niemowlęciem, ale także poprzez dotykanie go, przytulanie, kołysanie, głaskanie, całowanie, patrzenie mu w oczy, noszenie na rękach, mówienie do niego kształtują w nim poczucie bezpieczeństwa, które jest niezbędne dla jego prawidłowego rozwoju.²³

Wczesne zaangażowanie ojca w opiekę i wychowanie dziecka stawia go w pozycji pełnowartościowego uczestnika jego rozwoju. Niezwykle ważne jest to, aby ojcowie postrzegali własne oddziaływania wobec dziecka jako niepowtarzalne i wyjątkowe. Nauka zaprzecza twierdzeniu, że wypełnianie ojcowskich funkcji w sposób bardziej ekspresyjny jest nieudolnym dublowaniem roli matczynej.

²⁰ H. Bullinger, *op. cit.*, s.57.

²¹ D. Kornas-Biela, *Wokół początku życia ludzkiego*, Warszawa 2002, s. 107-111.

²² Zob.: W. Fijałkowski, *Ojcostwo na nowo odkryte*, Pelplin 1996, s. 15-16.

²³ Cz. Walesa, *Rola ojca*, s. 289-299, por.: J. Kłys, *Jak rozumiem ojcostwo? Studia nad Rodziną*, Warszawa 1999, s. 143.

Nawet wykonywanie przez ojca przy dziecku tych samych czynności co matka nie jest nigdy ich powielaniem, ale jakościowo odmiennym sposobem wyrażania więzi uczuciowej. Dzięki temu ojciec może dostarczać dziecku męskich bodźców i uczyć je innych sposobów zachowania i reakcji.

Wartość kontaktu ojca z dzieckiem poprzez zabawę

Ważną formą budowania silnej więzi uczuciowej pomiędzy ojcem a dzieckiem, w znaczący sposób stymulującą jego rozwój, jest zabawa. Jak zauważa A. Jaworowska²⁴ w sferze kontaktów zabawowych ujawniają się największe różnice pomiędzy rodzicami. Ojcowie są częściej niż matki skłonni do podejmowania zabaw ruchowych, wymagających aktywności fizycznej dziecka. Stosują w trakcie zabaw wyższy stopień kontroli i kierowania zachowaniami dziecka. Częściej je nagradzają i podejmują próby ukierunkowania aktywności dziecka zgodnie z własną wolą i założonym planem.

Organizowane przez ojca zabawy korzystnie wpływają na rozwój motoryczny, poznawczy i społeczny dziecka. Dzięki nim ćwiczy ono nowe umiejętności ruchowe i manipulacyjne, a także poznaje przeznaczenie przedmiotów używanych w zabawie. Ta forma kontaktu z dzieckiem podnosi również jego aktywność własną, uczy koncentracji i współdziałania w wykonywaniu różnych zadań, pobudza rozwój zainteresowań, poszerza horyzonty wyobraźni. Rozwija w nim takie cechy jak wytrwałość, systematyczność, zdolność do pokonywania przeszkód.²⁵

Znaczenie ojca w wieku szkolnym dziecka

Sz szczególnie ważna rola przypada ojcu w momencie osiągnięcia przez dziecko wieku szkolnego i wchodzenia w środowiska pozarodzinne. Zdaniem M. Porota²⁶ po siódmym roku życia dziecka będzie ona przybierała na znaczeniu, osiągając pewne maksimum w okresie dojrzewania psychiczno-seksualnego.

Wejście dziecka w życie szkolne jest dla niego nowym, niezwykle istotnym doświadczeniem. Zaczyna przebywać w środowisku, gdzie istnieje określony system wymagań i obowiązków, stawianych dziecku dotychczas przede wszystkim przez rodziców. Ponadto, funkcjonując przez długi czas w grupach klasowych, musi wykazać się umiejętnościami nawiązywania pozytywnych kontaktów z rówieśnikami. Jakość jego funkcjonowania społecznego w dużej mierze zależy od właściwych oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych ojca, który jako mężczyzna z natury jest bardziej zainteresowany rzeczywistością zewnętrzną. Takie ukierunkowanie oddziaływań ojca potwierdzają badania K. Skarżyńskiej,²⁷ dotyczące wartości prezentowanych przez

²⁴ A. Jaworowska, *Specyfika roli ojca: Różnice między matką a ojcem w zakresie funkcjonowania w rolach rodzicielskich*, „Psychologia Wychowawcza” 1986, nr 1, s. 73-75.

²⁵ Cz. Walesa, *Rola ojca w psychicznym rozwoju dziecka*, [w:] *Oblicza ojcostwa*, D. Kornas-Biela (red.), Lublin 2001, s. 299.

²⁶ Za: M. Wolicki, *Rola ojca w rodzinie*, [w:] *Horyzonty ojcostwa*, A. Garbarz (red.), Rzeszów 2000, s. 22.

²⁷ K. Skarżyńska, *Wartości rodzicielskie matek i ojców*, „Psychologia Wychowawcza” 1990,

rodziców. Ojcowie wykazali się większą skłonnością do preferowania u swoich dzieci wartości poznawczych, chcąc przede wszystkim ułatwić im zrozumienie świata.

Specyfiką oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych ojca jest również to, że cechują się one wysokim stopniem wymagań, ograniczeń, zakazów i nakazów. Dzięki temu dziecko uczy się rezygnacji, wyrzeczenia w sytuacjach tego wymagających, ponoszenia ofiary, podporządkowania się innym ludziom i normom społecznym, a także posłuszeństwa, odpowiedzialności, sumiennosci w wypełnianiu zadań, współdziałania z innymi. Ojciec, motywując dziecko do panowania nad sobą, kontrolowania swoich odruchów i reakcji, uodparniając na znoszenie bólu i przykrości, wyrabia w nim takie cechy jak cierpliwość i męstwo.²⁸ Nabycie przez dziecko tych umiejętności rzutuje na stopień jego zaangażowania w inicjowanie i podtrzymywanie interakcji z innymi, co z punktu widzenia społecznego funkcjonowania dziecka w szkole jest niezwykle ważne.

Oddziaływania opiekuńczo-wychowawcze ojców w wieku szkolnym dziecka powinny wyrażać się przede wszystkim w udzielaniu mu pomocy w realizowaniu obowiązków szkolnych, dobrym przygotowaniu go do tych zadań i umożliwieniu ich wykonywania w domu. Szczególnie istotny jest poziom zainteresowania ojca sprawami szkolnymi dziecka, czuwanie nad tokiem jego nauki i towarzyszenie mu w procesie nabywania wiedzy. Niedostatki opieki ojca w tym zakresie, przejawiające się chociażby brakiem czasu, hamują u dziecka rozwijanie potrzeby osiągnięć, właściwego stosunku do nauki, wpływając niekorzystnie na kształtowanie u niego postawy twórczej.²⁹

Udział ojca w rozwoju moralno-religijnym dziecka

Wyjątkowy wpływ ojca ujawnia się również w zakresie rozwoju moralnego dziecka. Ojciec wprowadza je w doświadczenie powinności, kształtując w nim świadomość norm moralnych. W tym zakresie istotne są nie tyle jego teoretyczne pouczenia, ale przykład, jaki daje dziecku, wyrażający się w przestrzeganiu tych zasad moralnych, których zachowania wymaga od dziecka. Przez długi czas postrzega ono bowiem ojca jako autorytet moralny i internalizuje wzorce jego zachowań. Rola ojca w wychowaniu moralnym uwidacznia się także w dziedzinie kształtowania umiejętności rozróżniania dobra od zła oraz pozytywnego i negatywnego kwalifikowania własnych czynów. Stanowi to fundament dla formowania jego sumienia.³⁰

Rozwój moralny dziecka dokonuje się zazwyczaj w aspekcie wychowania religijnego. Ojciec spełnia w tym zakresie znaczącą funkcję. Wielu autorów podkreśla, że jego wpływ na rozwój religijny dziecka dokonuje się głównie poprzez kształtowanie obrazu Boga. Zdaniem P. Boveta³¹ proces ten przechodzi dwa etapy. W początkowej fazie kontaktu dziecka z ojcem wyraża się on w diwinizacji (ubóstwianiu) ojca, traktowaniu go tak, jakby był bogiem. Następnie, w okresie wzmożonego krytycyzmu

nr 1-2, s.10-11.

²⁸ M. Wolicki, *op.cit.*, s.25.

²⁹ Zob.: K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, Warszawa 1980, s. 136.

³⁰ Zob.: Cz. Wąlesa, *op. cit.*, s. 302.

³¹ Za: J. Król, *Postawy rodzicielskie, poziom samoakceptacji a pojęcie Boga*, Lublin 1989. s. 73-74.

dziecka, kiedy dostrzeżę ono ograniczenia ojca, następuje przekształcenie diwinizacji ojca w proces „paternalizacji” Boga, co wyraża się w kształtowaniu wyobrażenia Boga-Ojca, na wzór ojca, który otacza dziecko troską, jest źródłem nakazów i zakazów oraz nagród i kar. W zależności od postawy ojca w oczach dziecka, od przyjemnych lub przykrych doznań w kontakcie z nim, kształtuje sobie ono obraz Boga troskliwego, czułego lub też obraz Boga surowego, karzącego i siejącego strach.

Refleksje końcowe

Przywracanie współczesnym ojcom właściwego miejsca w rodzinie, dowartościowanie ich roli wychowawczej, staje się dziś nagłą potrzebą społeczną. Wzmacnianie znaczenia funkcji ojcowskiej może dokonywać się na różnych płaszczyznach, między innymi przez:

- wzrost badań oraz publikacji naukowych, popularnonaukowych, podejmujących problematykę ojcostwa;
- organizowanie sympozjów, konferencji, sesji naukowych na temat współczesnego ojcostwa w ramach uniwersytetów, szkół wyższych, instytutów naukowych;
- opracowywanie programów wzmacniających wartość ojcostwa;³²
- wspieranie stowarzyszeń broniących praw ojca;³³
- dowartościowanie roli ojca w ramach poradnictwa rodzinnego, kursów przedmałżeńskich, zajęć z wychowania do życia w rodzinie w szkole;
- podejmowanie refleksji nad rolą ojca w rodzinie w mediach.

Wzrost poziomu wiedzy na temat roli ojca we współczesnej rodzinie uzależniony będzie niewątpliwie od jakości zaangażowania się w te i tym podobne inicjatywy.

Należy pamiętać o tym, że proces przechodzenia ze stanu wiedzy w praktyczną realizację tej wiedzy jest niełatwy i długotrwały. Ogromna rola w zakresie dowartościowywania ojcostwa spoczywa na kobietach. To od ich postawy wobec mężczyzn i ojcostwa, ale także wobec macierzyństwa zależy będzie to, czy role matki i ojca traktowane będą jako równoważące i komplementarne. Za szczególnie niebezpieczne należałoby uznać umniejszanie którejś z tych ról kosztem drugiej lub przedstawianie ich jako konkurencyjne. Podważałoby to najbardziej fundamentalny dla pedagogiki rodziny aksjomat, mówiący o tym, że człowiek dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania potrzebuje doświadczenia kontaktu z matką i ojcem.

Sławomir Baran jest nauczycielem religii i filozofii w V LO (przy Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2); od 10 lat interesuje się problematyką ojcostwa - z tego tematu przygotowuje pracę doktorską

³² Na szczególną uwagę zasługuje program Fundacji św. Cyryla i Metodego pt: „Centrum ojcostwa”, którego misją jest inspirowanie prac badawczych i edukacyjnych tematycznie związane z rolą ojca w rodzinie, organizowanie kursów szkoleniowych dla ojców – <http://www.tato.net.pl>

³³ Warto w tym miejscu dodać, że w Polsce działa Stowarzyszenie Obrony Praw Ojca, założone w 1989 r. Zajmuje się ono zabieganiem o obyczajowe i prawne zmiany dotyczące równouprawnienia roli ojca w polskim społeczeństwie, szczególnie w sytuacji, kiedy dochodzi do rozbicia rodziny.

Janusz Mierzwa

„Globalna wioska” typu *Gemeinschaft* czy *Gesellschaft*?

Globalizacja jest procesem nieodwracalnym, a w niektórych częściach świata wyzwala szerokie zmiany społeczne z ich pozytywnymi i negatywnymi następstwami. Ci, którzy podlegają negatywnym skutkom tych zmian, często odbierają procesy globalizacyjne „jako niszczycielską powódź, zagrażającą zasadom społecznym, które zapewniały im bezpieczeństwo i fundamentom kultury, która nadawała kierunek ich życiu”.¹ Nie powinniśmy jednak pozostawać bezsilni wobec procesów globalizacyjnych, gdyż nie wypływają one z prawa ludzkiej natury, lecz są wytworem myśli człowieka.² Mimo niejasnych jeszcze konsekwencji dokonujących się zmian, wiadomo już na pewno, że niosą one ze sobą także „wielkie nadzieje, ale także pytania i obawy”.³ Procesy globalizacyjne, „choć stwarzają pewne zagrożenia, otwierają też niezwykle i wiele obiecujące możliwości, właśnie z punktu widzenia celu, jakim jest przekształcenie ludzkości w jedną rodzinę, opartą na wartościach sprawiedliwości, równości i solidarności”.⁴

To dogłębne zatroskanie papieża Jana Pawła II o człowieka i świat⁵ u progu XXI wieku⁶ nasuwa potrzebę głębszej refleksji nad problemem globalizacji. Współczesny świat został bowiem zdominowany tym procesem, którego rzeczowy sens można uchwycić dopiero wówczas, gdy uzna się, iż na globalizację składa się niejednorodny zbiór zjawisk, procesów i tendencji, uwidaczniających się w życiu ekonomicznym, społecznym i politycznym. Globalizacja jest zatem jednym z tych słów-kluczy, przy których pomocy staramy się uzyskać rozumny dostęp do sensu przemian, jakie ogarnęły ludzkość po roku 1989. Można więc uznać, że globalizacja ma znaczenie epokowe.⁷

„Globalna wioska”

Produktem globalizacji jest tzw. „globalna wioska”. Wioska to teren, na którym ludzie żyją blisko siebie, dzielą się swymi problemami, interesują się sprawami sąsiadów, a samotność jest im zazwyczaj obca. Mieszkańcy wsi posiadają własny rytuał, własną kulturę i własną tradycję.⁸

¹ Jan Paweł II, *Przemówienie do Papieskiej Akademii Nauk Społecznych*, nr 2, 27.04.2001.

² S. Tkocz, *Globalizacja (cz. II)*, www.opoka.org.pl.

³ Jan Paweł II, *Orędzie na XXXI Światowy Dzień Pokoju*.

⁴ Jan Paweł II, *Orędzie na XXXIII Światowy Dzień Pokoju*.

⁵ Zob. *Zatroskany o człowieka i świat. Nauczanie etyczno-społeczne Jana Pawła II*, H. Skorowski [red.], Warszawa 2005.

⁶ Zob. H. Skorowski, J. Koral, J. Gocko, *Świat u progu XXI wieku. Wybrane zagadnienia z problematyki międzynarodowej*, Warszawa-Tyczyn 2006.

⁷ Cz. Porębski, *O globalizacji*, „Znak” 1998, nr 2.

⁸ S. Tkocz, *op. cit.*

Jednym z pierwszych naukowców, którzy podjęli problematykę „globalnej wioski”, był amerykański socjolog Roland Robertson, który globalizację definiował, jako „zbiór procesów, które świat społeczny czynią jednym”.⁹ Robertson tę jedność świata pojmował w 4 zależnościach:

- a) po pierwsze: za pośrednictwem ogólnoswiatowej sieci informatycznej (Internet) dokonuje się błyskawiczna wymiana informacji, myśli, poglądów, opinii a także wzorców postępowania, norm i standardów zachowania oraz stylów bycia i mody;
- b) po drugie: ludzkie społeczności stają się coraz bardziej powiązane siecią zależności ekonomicznych, finansowych, politycznych, strategicznych i kulturalnych. Na przykład krach na giełdzie w Hong Kongu odbija się echem w kantorach w Warszawie, w Rzeszowie czy w Przemysłu;
- c) po trzecie: pojawiają się nowe formy ponadnarodowych organizacji ekonomicznych, politycznych, kulturalnych – oderwane od jakiegokolwiek państwa czy narodu; od jego historii, kultury czy tradycji. Dobrym przykładem tego stanu rzeczy mogą być wielkie korporacje przemysłowe, banki, koncerny i firmy o międzynarodowej strukturze;
- d) po czwarte: pojawiają się nowe grupy społeczne, których życie i praca są zupełnie oderwane od konkretnego miejsca. Kiedyś byli to najczęściej dyplomaci, a dziś dołączyli do nich biznesmeni, menedżerowie, finansisci, personel lotniczy, zawodowi sportowcy, artyści oraz w pewnym stopniu naukowcy. Nieustannie krążą oni po świecie, spędzając wiele czasu w hotelach i bardzo często zmieniając miejsce swego pobytu. Swoje biura i mieszkania posiadają najczęściej w okolicach lotniska, gdzie przygotowuje się dla nich specjalne sale konferencyjne.¹⁰

Efektom takiego stylu bycia staje się wciąż postępująca uniformizacja życia, przejawiająca się na zewnątrz m.in. w kulturze spożycia, która niegdyś łączyła ludzi przy jednym stole, gdzie prowadzono wspólne rozmowy czy sąsiedzkie spotkania. Dziś nagminne spożywanie tzw. szybkich dań typu „fast food” zagraża rodzinnym obyczajom. Ponadto „globalna wioska” doprowadziła do unifikacji w posobie ubierania się prawie na całym świecie, wypierając w ten sposób stroje ludowe czy regionalne. Także mieszkania są najczęściej jednakowo umeblowane, a najsmutniejszym w nich faktem jest coraz mniejsza liczba książek, które zastępuje telewizor i komputer.

„Globalna wioska” zmieniła także miejski krajobraz, który obecnie bardziej przypomina „wesołe miasteczko” lub wielkie centrum handlowe niż dawne, tradycyjne miasto z ratuszem, teatrem, szkołą i kościołem.

Coraz intensywniejsze i bardziej powszechne kontakty ponadnarodowe wymagają wspólnego języka porozumiewania się. Ponieważ nie przyjęła się idea języka esperanto czy innych sztucznych języków, dlatego zwrócono się ku językowi

⁹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 582.

¹⁰ *op. cit.*

angielskiemu, który swoją światową ekspansję rozpoczął od kontrolerów ruchu powietrznego i środowiska pilotów, aby poprzez wciąż rozwijającą się turystykę, naukę i technikę opanować dziedzinę programowania komputerowego oraz środowisko biznesu. Dzisiaj znajomość angielskiego staje się podstawowym wymogiem edukacyjnym, a w większych aglomeracjach powstają szkoły języka angielskiego dla małych dzieci, tzn. dla dzieci od drugiego roku życia. Twórcy takich szkół uczą dzieci wymawiać pierwsze słowa w języku angielskim.

Psychologiczna refleksja nad tymi zjawiskami, które tworzą nową świadomość zbiorową, nakazuje zwrócenie szczególnej uwagi na tzw. **wartości konfliktowe**. Z jednej strony ludzie zaczynają myśleć w kategoriach globalnych, tj. wspólnego losu, wspólnych zagrożeń czy wspólnej nadziei, a z drugiej strony globalizacja mobilizuje świadomość obronną przed utratą odrębności kulturowej, własnej tradycji, własnych obyczajów, wierzeń czy sposobu życia. Starcie tych dwóch przeciwstawnych tendencji prowadzi do poszerzenia horyzontów myślowych poza własną wioskę, miasto, kraj, region, kontynent – na cały glob, a z drugiej strony – prowadzi do umocnienia poczucia związku z lokalnym środowiskiem, z własną kulturą, historią i tradycją. Ten fakt świadomościowy może mieć najbardziej rewolucyjne implikacje dla przyszłości całego ludzkiego społeczeństwa globalnego.¹¹

Obecnie pokojowymi metodami dokonuje się podbój współczesnego świata przez najbogatsze kraje. Czyni się to głównie poprzez ujednoczenie kultury w skali globalnej. Kultura bowiem jest nośnikiem wielu różnorodnych wartości, w tym wartości religijnych. Dzisiaj wzory kulturowe są przenoszone nie poprzez przewagę militarną, ale poprzez przewagę medialną. Środki masowego komunikowania, a następnie masowe kontakty ludzkie oraz masowa produkcja i masowa konsumpcja doprowadziły do powstania zjawiska określanego mianem „akulturacji antycypującej”, tworzonej przez „miejscowych” (zazwyczaj ubogich) dla „przyjezdnych” (najczęściej zamożnych). Przykładem zjawiska „akulturacji antycypującej” może być działalność lokalnych przedsiębiorstw turystycznych, które ze względów czysto komercyjnych starają się sprostać prawie wszystkim nawykom i upodobaniom bogatych przybyszów, budując np. budki z hamburgerami, baseny z barami; blokują innym dostęp do morza, meblują hotele tak samo jak w Kalifornii czy w Berlinie, sprowadzają takie same jak u „nich” urządzenia czy produkty – od samochodu, po komputer i kulturę Internetu; takie same ubrania, produkty spożywcze i różnorakie gadżety domowe. W ten sposób człowiek znalazł się w sieci (lub w pajęczynie www).¹²

¹¹ *Ibidem*, s. 584; Zob. także: H. Skorowski, *Europa regionu*, [wyd. 2], Warszawa 2006.

¹² „Akulturacja” (franc. *Acculturation*, niem. *Akkulturation*). „Termin z zakresu nauk społecznych, oznaczający proces przemian kulturowych, dokonujących się u jednostek lub grup społecznych w wyniku bezpośrednich i trwałych kontaktów między nimi, zwykle z zachowaniem cech kultury rodzimej. Ponadto akulturacja może oznaczać: przekazywanie kultury z pokolenia na pokolenie (np. proces wychowywania dzieci), przystosowanie się jednostki do grupy, zasymilowanie się w niej, naśladowanie jej wzorów wewnątrzgrupowych, przyjmowanie przez jednostkę lub grupę pierwiastków kulturowych na drodze styczności z grupą bardziej cywilizowaną (np. wpływ kultury miejskiej na kulturę wsi). Akulturacja religijna, będąc jednym z rodzajów akulturacji, oznacza procesy przekazywania kultury religijnej oraz treści

Cztery wizje globalizacji

Amerykański socjolog Roland Robertson zwraca uwagę przede wszystkim na zmiany świadomościowe, które wywołuje globalizacja kultury. Globalizacja kultury polega na rozpowszechnieniu pewnej kulturowej wizji globalizacji. Taka wizja – niezależnie od tego, czy jest tylko artykułowana potocznie czy też propagowana ideologicznie lub teoretycznie – może stać się czynnikiem kształtującym zwrotne procesy globalizacyjne.

Robertson, uwzględniając podział zbiorowości ludzkich wprowadzony do socjologii przez Ferdinanda Toenniesa na wspólnoty (*Gemeinschaft*) i zorganizowane społeczności (*Gesellschaft*), proponuje typologię czterech „obrazów porządku globalnego”, jakie funkcjonują w wyobraźni współczesnych mieszkańców globu: Globalny *Gemeinschaft* I, Globalny *Gemeinschaft* II, Globalny *Gesellschaft* I i Globalny *Gesellschaft* II.

• Globalny *Gemeinschaft* I

W tej koncepcji świat postrzegany jest jako bogata mozaika zamkniętych i ograniczonych od siebie wspólnot: egalitarnych, unikalnych, wyższych i niższych, ale wzajemnie od siebie izolowanych i nie dążących do podporządkowania sobie odmiennych od siebie. Taka wizja świata przejawia się głównie w islamie, który postuluje odrodzenie własnych wspólnot religijnych w czystym, idealistycznym kształcie, z pozostawieniem „niewiernych” (tj. wyznawców innych religii) samym sobie, w ich własnych kulturach, które nie mogą w niczym zagrozić wyższej, tj. nadrzędnej kulturze. Taki obraz świata posiadają również antyglobaliści, którzy wyrażają swój zdecydowany sprzeciw wobec uniformizacji kultury poprzez jej globalizację.

• Globalny *Gemeinschaft* II

Jest to przekonanie dotyczące ogólnoludzkiego konsensusu wobec wspólnych wartości i ideałów. Świat nie jest jeszcze jednością gatunku ludzkiego, ale należy dążyć do tego, by nim się stał. Takie idee głosi przede wszystkim chrześcijaństwo, a wyrażają się one w koncepcjach ekumenicznych współczesnego katolicyzmu oraz w hasle „Nowej ewangelizacji”, skierowanym do współczesnego świata przez papieża Jana Pawła II. Na gruncie świeckim propagatorami podobnych idei są ruchy pacyfistyczne, ekologiczne oraz ruch praw człowieka.

i wartości religijne poszczególnym osobom lub grupom (np. poprzez rodzinę, szkołę parafialną, katechizację, kazanie).” S. Pawlaczek, *Akulturacyja*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 1, F. Gryglewicz, R. Łukaszuk, Z. Sułowski [red.], Lublin 1989, kol. 283-284; Zob. także: P. Sztompka, *op. cit.*

• Globalny Gesellschaft I

Trzecia wizja „globalnej wioski” to mozaika suwerennych, niezależnych państw narodowych, powiązanych silnymi więzami kooperacyjnymi w dziedzinie ekonomii, polityki i kultury. Taką wizję określano niegdyś „konceptcją pokojowego współistnienia”. W tym ujęciu zakładano istnienie wiodącego mocarstwa lub mocarstw, które – nie ingerując w wewnętrzne sprawy innych państw – biorą na siebie rolę „światowego policjanta”, z obowiązkiem utrzymania globalnego porządku. W wersji egalitarnej państwa uczestniczące w tym światowym projekcie traktuje się jako równych partnerów, zaangażowanych we wzajemnie korzystną współpracę. Można powiedzieć, że taka koncepcja „pokojowego współistnienia państw” realizowała swoje zadania w okresie pomiędzy II wojną światową a 1989 r., który to rok powszechnie uważa się za początek ogólnoswiatowych przemian społecznych, politycznych, gospodarczych, kulturowych i religijnych.

• Globalny Gesellschaft II

Czwarta wizja „globalnej wioski” przewiduje zanik państw narodowych i unifikację – najpierw regionalną, a później globalną – pod przewodnictwem wspólnej organizacji politycznej czy ponadnarodowego rządu światowego. Największe tendencje w realizacji takiej koncepcji pojawiły się po wojnie na kontynencie europejskim, poczynając od integracji Wspólnoty Węgla i Stali, poprzez integrację Wspólnego Rynku aż po Unię Europejską i wspólną walutę. Tym historycznym procesom zjednoczeniowym towarzyszyły ponadnarodowe instytucje wymiaru sprawiedliwości – Trybunały w Hadze i w Strassburgu, a także coraz mocniejsze ciała polityczne: Parlament Europejski i Komisja Europejska. Dokonuje się unifikacja prawa, polityki, gospodarki i ekonomii. Ponadto instytucje unijne wspierają oddolne procesy integracyjne, a globalizacja przestaje być tylko tendencją społeczną, gdyż staje się sposobem na urządzenie ludzkiego świata.

Starcie i dialog pomiędzy tymi czterema koncepcjami globalizacyjnymi będą zapewne ważnym czynnikiem, który ostatecznie zadecyduje o kształcie społeczeństwa przyszłości.¹³

¹³ *Ibidem*, s. 596; Zob. także: H. Skorowski, *Świat u progę...* [op. cit.], s. 63-114.

Zakończenie

W konkluzji przeprowadzonej refleksji nad procesami globalizacyjnymi warto postawić pytanie: „Czy globalizacja, której nie sposób powstrzymać, stanowi szansę czy zagrożenia dla ludzkości?” Jednoznaczna odpowiedź na tę kwestię wydaje się być zbyt trudna, gdyż – jak zauważono we wstępie – globalizacja jest procesem złożonym i wieloaspektowym. Niewątpliwie globalizacja budzi nadzieję, ale także stwarza pewne zagrożenia. Do pozytywnych czynników procesów globalizacyjnych należy zaliczyć np. sferę kontaktów międzyludzkich, które mogą rodzić zarówno dobro, jak i zło; szybką wymianę informacji, myśli, poglądów, opinii; większą możliwość zdobycia wiedzy o świecie. Sam proces globalizacji może służyć międzyludzkiej solidarności oraz ochronie godności i praw człowieka.

Z drugiej strony „globalizacja” posiada także negatywne strony. Nie da się ukryć, że „globalizacja, która spowodowała głębokie przemiany w systemach gospodarczych, tworząc niespodziewane możliwości wzrostu, zarazem też sprawiła, że wielu zostało zepchniętych na pobocze drogi, a na skutek bezrobocia w krajach najwyżej rozwiniętych oraz nędzy w wielu krajach półkuli południowej miliony ludzi nadal nie mogą korzystać z postępu i dobrobytu”.¹⁴ Ponadto „wielu ludzi, zwłaszcza z grup nieuprzywilejowanych, odbiera zachodzące zmiany jako coś, co zostało im narzucone, a nie jako proces, w którym mogliby czynnie uczestniczyć”.¹⁵

Wydaje się zatem, że naczelną i pożądaną wartością w kreowaniu nowej rzeczywistości społecznej, zmierzającej do budowy „globalnej wioski”, powinna być „solidarność”, traktowana nie jako bliżej nieokreślone współczucie czy powierzchowne rozrzewnienie wobec problemów innych ludzi, ale jako trwała postawa, dodatkowo wzmocniona prawodawstwem państwowym, angażowania się na rzecz dobra wspólnego.¹⁶ Z kolei międzynarodowe dobro wspólne, traktowane jako „suma warunków życia społecznego, jakie bądź zrzeszeniom, bądź poszczególnym członkom społeczeństwa pozwalają osiągnąć pełniej i łatwiej własną doskonałość”¹⁷ domaga się międzynarodowej solidarności, jako zasady życia zbiorowego wszystkich mieszkańców globu. Bowiem dobro konkretnych jednostek uzależnione jest od dobra wspólnego całej społeczności.

ks. dr Janusz Mierzwa jest zastępcą kierownika Katedry Socjologii w Wyższej Szkole Społeczno-Gospodarczej w Tyczynie, wykładowcą socjologii w Instytucie Teologiczno-Pastoralnym w Rzeszowie.

¹⁴ Jan Paweł II, *Przemówienie do Korpusu Dyplomatycznego akredytowanego w Stolicy Apostolskiej*, nr 3, 10.01.2000.

¹⁵ Jan Paweł II, *Przemówienie do Papieskiej Akademii Nauk Społecznych*, nr 2, 27.04.2001.

¹⁶ Jan Paweł II, Encyklika *Sollicitudo rei socialis*, nr 38.

¹⁷ Sobór Watykański II, *Gaudium et spes*, nr 26; Zob. także: *Katechizm Kościoła Katolickiego*, nr 1906.

Małgorzata Rybczyńska

Znaczenie nauczyciela wychowawcy w kształtowaniu osobowości ucznia

Na kształtowanie się i rozwój osobowości ucznia wpływa wiele czynników: środowisko domowe, szkolne, jego własne predyspozycje umysłowe, zdobywane doświadczenie życiowe, grupa przyjaciół i inne. Ważną rolę w rozwoju osobowości uczniów przypisuje się jednak nauczycielowi, na którym – w głównej mierze – spoczywa odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia.

Współczesny nauczyciel ma rozwijać osobowość wychowanka, kształtując jego intelekt, uczucia, postawy. Wyposażać go w wiedzę, w system norm i wartości określających jak żyć w pełnej harmonii z innymi w warunkach coraz bardziej złożonego życia społecznego. Szczególnie ważnym, w całokształcie zadań nauczyciela, jest proces wychowania moralnego, wpływania na tę stronę osobowości ucznia, która determinuje wartościowe pod względem moralnym jego postępowanie.

Niektórzy z pedagogów, na przykład D. Maszczyk, podkreślają, że „zasad moralnych nie można nauczyć się werbalnie, można je przekazać wówczas, gdy stanowią one składnik wzoru osobowego”.¹ Na podstawie tej tezy można stwierdzić, że jednym z podstawowych środków oddziaływania wychowawczego na uczniów jest osobisty przykład nauczyciela wychowawcy. Całokształt jego postępowania ma stanowić dla ucznia wzór osobowy.

W pedagogice pojęcie wzoru osobowego rozumiane jest jako „opis lub wyobrażenie jakiejś osoby, której czyny uważa się za godne do naśladowania”.² Uznawany w danej grupie wzór osobowy stanowi istotny czynnik kształtowania się osobowości ludzi. Jednostka uznająca jakiś wzór identyfikuje się z nim coraz bardziej, upodabniając się do niego. Wzory osobowe są nośnikami określonych elementów aksjologicznych: intelektualnych, moralnych, estetycznych. Istnieje przekonanie, że nauczyciel wychowawca, funkcjonując w świadomości uczniów jako wzór osobowy, ma bardzo duże możliwości wywierania wpływu wychowawczego poprzez uruchamianie naśladownictwa i identyfikacji. Wprawdzie często w literaturze stawia się znak równości między tymi mechanizmami, jednak wiele argumentów przemawia za tym, że istnieją zasadnicze różnice między nimi.

„Naśladownictwo polega na przyjmowaniu od innej osoby, która staje się wówczas modelem, zewnętrznych form zachowania oraz sposobów reagowania na różnorodne sytuacje, identyfikacja zaś na odwzorowywaniu cudzych stanów psychicznych, wewnętrznym utożsamianiu się z inną osobą, przyjmowaniu od niej poglądów, postaw, ideałów, wartości”.³

¹ D. Maszczyk, *O kształtowaniu wzorów osobowych młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo - Wychowawcze” 1980, nr 5, s. 214.

² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 239.

³ M. Dudzikowa, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987, s. 165.

Zdaniem J. Rembowskiego jednostka identyfikuje się z wzorem osobowym poprzez internalizację wartości realizowanych przez wzór. Przy czym, aby mówić o uruchomieniu tego mechanizmu, trzeba trwałych i głębokich więzi emocjonalnych z wzorami osobowymi.⁴

Proces odwzorowywania nazywany jest modelowaniem, a osoba, której zachowanie (lub stany psychiczne) są odwzorowywane, modelem. Najsilniej oddziałującymi modelami w życiu dziecka są tak zwane osoby znaczące, które uważa ono za bliskie sobie pod pewnymi względami, wobec których zajmuje przychylnie postawy i którym przypisuje jakieś cenne dla siebie właściwości. Są nimi najczęściej osoby z najbliższego otoczenia, jak matka, ojciec, przyjaciel oraz osoby będące źródłem autorytetu czy społecznego uznania, jak nauczyciele, wychowawcy, bohaterowie.

U. Bronfenbrenner, powołując się na badania empiryczne L. Bandury, wykazuje, że na skuteczność procesu modelowania wpływają trzy grupy czynników. Są nimi: właściwości podmiotu; czynności, zachowania prezentowane przez modela; właściwości modela.⁵

Do grupy pierwszej należy indywidualna podatność na modelowanie, uwarunkowana uprzednim doświadczeniem dziecka, poziom jego sprawności i umiejętności, poziom rozwoju umysłowego, jak również cechy procesów motywacyjnych.

Grupę drugą można sprowadzić do organizacji czynności, a przy modelowaniu zamierzonym także do optymalnej strategii wychowawczej, polegającej na stopniowym komplikowaniu czynności i zachowań zgodnych z poziomem rozwoju dziecka.

Skuteczność modelowania – zdaniem omawianego autora – zależy przede wszystkim od trzeciej grupy czynników, które ujmuje w następujący sposób: siła oddziaływania modela jest tym większa, im w większym stopniu dziecko dostrzega jego kompetencje i wysoką pozycję społeczną.

Zdolność wzbudzania zachowań przez model wzrasta w zależności od stopnia, w jakim model uprzednio uczestniczył w wychowaniu i nagradzaniu dziecka. Wyrażając to inaczej, najsilniej oddziałującymi modelami w życiu dziecka są osoby, które postrzega ono jako dające mu wsparcie. Uwaga ta prowadzi do sformułowania trzeciej tezy, która brzmi: Największe szanse stania się modelami o maksymalnej zdolności „zarażania” mają osoby wyróżniające się w codziennym życiu dziecka, a więc rodzice, nauczyciele, towarzysze zabaw.

Zdolność wzbudzania zachowań przez model jest tym większa, im bardziej danej osobie model wydaje się podobny do niej. Siła, z jaką model wywołuje rzeczywiste wykonanie czynności, w znacznym stopniu zależy od obserwacji następstw, jakie przynosi modelowi jego zachowanie.⁶ Zatem jeżeli czynności modela prowadzą do przyjemnych, pozytywnych rezultatów, rosną szanse, że dziecko wykona zaobserwowane zachowanie. Przeciwnie, kara, jaka spotyka model, prowadzi do powstrzymania się od wykonania czynności.

⁴ J. Rembowski, *Identyfikacja*, „Nowa Szkoła” 1967, nr 4.

⁵ U. Bronfenbrenner, *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1970, nr 1, s. 9 i n.

⁶ *Ibidem*, s. 14.

Podobieństwo modelu (nauczyciela) do podmiotu (ucznia) z nim się identyfikującego podlega z czasem autonomizacji. Oznacza to, że uczeń niekoniecznie musi zachowywać się tak jak model. Wystarczy mu bowiem zachowywać się tak wewnętrznie, a więc analogicznie czuć, przeżywać, reagować, myśleć, ażeby świadomość takiego podobieństwa stała się dla niego źródłem satysfakcji. Jeżeli identyfikowanie się z kimś jest źródłem wewnętrznej nagrody, to zrozumiałe, że na podłożu tego mechanizmu wykształcają się trwałe tendencje do przejmowania jego poglądów czy wartości.⁷ Skłonność ta będzie tym silniejsza, im mniej oparcia znajduje jednostka we własnych postawach i przekonaniach. Dlatego właśnie obiektem, w stosunku do którego zachodzi zjawisko identyfikacji, są zawsze osoby pod jakimś względem wartościowe, silne, imponujące. Świadomość upodobnienia się do nich przynosi jednostce poczucie siły i własnej wartości, podnosi więc niekiedy jej samoocenę.⁸

Naśladownictwo i identyfikacja są ważnymi mechanizmami osobowotwórczymi. W związku z tym powinny być wykorzystywane w pracy pedagogicznej z uczniem. Muszą jednak stanowić dla niego wartość nagradzającą w tym sensie, że lansowany model (nauczyciel wychowawca) dysponuje tym, czego on pragnie i że odwzorowywanie zachowań modelu zaspokoi wiele jego potrzeb, na przykład umożliwi uzyskanie aprobaty i skuteczną realizację celów.

Uwzględniając fakt, że nauczyciel wychowawca już od pierwszych dni pobytu ucznia w szkole kształtuje jego osobowość, konieczne wydaje się zwrócenie uwagi na coraz silniej akcentowane humanistyczne podejście nauczycieli do wychowanków. Jest to jednoznaczne z uznawaniem każdego z nich za jednostkę autonomiczną, której przysługuje prawo do własnej podmiotowości, czyli „wewnętrznej niezależności i odpowiedzialności za swoje zachowanie, łącznie z prawem do w miarę samodzielnego kształtowania własnego losu”.⁹ Oznacza to liczenie się z poczuciem godności i wartości dzieci i młodzieży, a przede wszystkim z ich potrzebami psychicznymi (bezpieczeństwa, uznania, szacunku i samorealizacji). Wychowawcy, traktując uczniów w sposób podmiotowy, pozostawiają im możliwie szeroki zakres swobód, stroniąc od narzucania czegokolwiek czy powoływania się na własny autorytet. Bezsprzecznie ważnymi przejawami humanistycznego podejścia nauczycieli wychowawców do uczniów jest rozumienie ich, okazywanie im życzliwości, pomocy w różnorodnych problemach.

Wydaje się, że tylko takie podejście do uczniów może sprawić, że nauczyciel będzie funkcjonował w ich świadomości jako wzór osobowy, przyczyniając się do rozwoju cennych i pożądaných postaw, wdrażając ich do perspektywicznego patrzenia na świat. Zatem nauczyciel wychowawca, stanowiąc wzór do naśladowania i identyfikacji, wpływa w znacznej mierze na kształtowanie się osobowości ucznia.

Małgorzata Rybczyńska

pracuje w Centrum Kształcenia Ustawicznego w Krośnie

⁷ A. Bandura, R. H. Walters, *Agresja w okresie dojrzewania*, Warszawa 1968, s. 234.

⁸ *Ibidem*, s. 235.

⁹ M. Sobocki, *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1992, s. 84.

Ryszard Kalamarz

Uczeń dorosły w procesie edukacyjnym

Wdobie cywilizacji informatycznej raz zdobyte wykształcenie w szkole w okresie dzieciństwa i młodości nie wystarcza na całe życie. Występuje zatem potrzeba ciągłego uzupełnienia wiedzy i umiejętności przez uczestnictwo w różnorodnych formach doskonalenia i kształcenia, w tym także w formach szkolnych. System edukacji stwarza też szansę doksztalcenia się tym osobom dorosłym, które z różnych powodów nie zdobyły wcześniej potrzebnego im wykształcenia. Stają się one wówczas uczniami dorosłymi, słuchaczami, uczestnikami form oświatowych oraz działalności kulturalnej.

Uczeń dorosły to „osoba, która podlega oddziaływaniu oświatowemu”.¹ Należy jednak podkreślić, że występuje jakościowa różnica między uczącym się człowiekiem dorosłym a uczniem młodocianym. Uczeń dorosły jest jednostką dojrzałą pod względem psychicznym i fizycznym, jest pełnoletni, posiada określony status społeczny, wykonuje pracę zawodową, jest odpowiedzialny, samodzielny, bardziej zrównoważony emocjonalnie itd.²

W działaniach pedagogicznych niezbędne jest zatem uwzględnienie **specyfiki ucznia dorosłego**, który oprócz nauki często obarczony jest obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi. Uczeń ten na ogół z trudem godzi obowiązek nauki z innymi powinnościami – zawodowymi i domowymi. Przeciążenie licznymi obowiązkami, w tym nauką, prowadzi do przemęczenia i znużenia. Są to zjawiska nieodłącznie towarzyszące życiu i pracy ucznia dorosłego, co łączy się bardzo często z brakiem systematyczności w nauce. Unikanie przemęczenia i znużenia wymaga nabycia umiejętności planowania swoich czynności zarówno w dłuższych okresach czasu, jak też w układzie tygodnia i dnia. Korzystne jest posiadanie nawyku wykonywania określonych działań, w tym związanych z nauką, o stałych porach dnia, co niekiedy jest utrudnione przez pracę zmianową lub przebiegającą w różnych godzinach – w zależności od potrzeb stanowiska pracy i wymagań niektórych zawodów.

Z wymienionymi problemami (i szeregiem innych) spotyka się uczeń dorosły, a przez to i nauczyciel, który z nim pracuje i odpowiednio kształtuje proces dydaktyczno -wychowawczy. Specyficzny charakter pracy z uczniem dorosłym, rodzaj relacji interpersonalnych w toku oddziaływań pedagogicznych w warunkach całkowitej **dobrowolności uczestnictwa** w danej formie edukacji wywiera wpływ na funkcjonowanie nauczyciela uczniów dorosłych. Ten wpływ dotyczy kształtowania się i wzmacniania określonych cech i właściwości pedagogicznych, np. konsekwencji w działaniu, powiązanej z wyrozumiałością, elastyczności, umiejętności motywowania do nauki i efektywnej organizacji pracy.

¹ F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław 1995, s. 28.

² *Ibidem*, s.35.

Na znaczne możliwości uczenia się osób dorosłych wskazują współcześni badacze tego zagadnienia z dziedziny andragogiki, psychologii człowieka dorosłego, w tym psychologii rozwojowej, np. Wł. Szewczuk, Z. Pietrasiński, F. Urbańczyk, M. Tyszkowa, L. Turowski, Z. Matulka, O. Czerniawska i inni.³ Wspomniani autorzy w konkluzji dochodzą do wniosku, że **ludzie dorośli mogą z powodzeniem, bez większych ograniczeń, uczyć się przez całe życie**, a w wielu dziedzinach mają nawet lepsze warunki do uczenia się niż uczniowie ze szkół młodzieżowych (mają silniejszą motywację, są bardziej obowiązkowi, wytrwali, odporni na trudy, cierpliwi i bardziej zdyscyplinowani).⁴ Takie stanowisko jest wynikiem dostrzegania bogatego doświadczenia życiowego i zawodowego, którym dysponują dorośli. Doświadczenie to kształtuje odpowiednio osobowość ludzi dorosłych, w tym ich kompetencje intelektualne mające istotne znaczenie w procesie uczenia się. I tak pod wpływem doświadczenia, szczególnie zawodowego, kształtuje się selektywne analityczne spostrzeganie, zdolność myślenia abstrakcyjnego, twórczego i krytycznego, pojemna i elastyczna uwaga dowolna, kierowana i twórcza wyobraźnia, pamięć logiczna i in.⁴

Istotnym zagadnieniem z punktu widzenia rozwoju ludzi dorosłych, a tym samym występowania określonych warunków oddziaływania pedagogicznego na nich, jest duże **zróźnicowanie** populacji tych osób ze względu na wiek, wykonywany zawód, poziom kultury osobistej, wykształcenie, środowisko życia, poziom przejawianej aktywności życiowej itd. Szczególnie **wykonywana praca zawodowa** – jej charakter i związana z tym intensywność bodźców stymulujących rozwój osobowości człowieka dorosłego powoduje, iż jedni ludzie dysponują bardzo bogatym doświadczeniem zawodowym, u innych zaś występuje ubóstwo takich doświadczeń, u jednych zdolność do myślenia abstrakcyjnego sięga wyżyn, u innych myślenie dopiero co zaczyna mieć abstrakcyjny charakter.⁵ Rozwój człowieka dorosłego w znacznym stopniu zależy od niego samego – czy znajdzie siłę i motywację do pracy nad sobą i na ile stymulują go do tego wykonywane przez niego obowiązki zawodowe. **Rozwój to szansa**, którą człowiek dorosły może zdyskontować z pożytkiem dla siebie lub zignorować – zaprzepaścić.⁶

Zróźnicowanie dojrzałości rozwoju (w pewnych granicach) i doświadczenia indywidualnego, charakteryzujące uczniów dorosłych, wymaga od nauczyciela pracującego z dorosłymi odwoływania się do ich wiedzy i umiejętności nabytych

³ Przykładowo są to prace: L. Turowski, *Andragogika ogólna*, Warszawa 2004; F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław 1995; Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983; J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991; M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1973; O. Czerniawska, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź 2000.

⁴ W. Szewczuk, *Dorosłość. Człowiek dorosły i jego możliwości rozwojowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), Warszawa 1993, s.126 i nast.; tegoż autora: *Psychologia człowieka dorosłego. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 1961, s. 82; L. Turowski, *op. cit.*, s.36 i 37.

⁵ W. Szewczuk: *Dorosłość...*, s.125.

⁶ Z. Pietrasiński: *Dorośli. Problemy rozwoju*, [w:] *Encyklopedia...*, s.129.

w związku z wykonywanym zawodem oraz uczestnictwem w życiu społecznym i rodzinnym. W celu skutecznego **indywidualizowania** działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych niezbędne jest pogłębione poznanie przez nauczyciela właściwości intelektualnych, warunków szkolnych i domowych oraz sytuacji zawodowej swoich uczniów dorosłych. Taka **rzetelna diagnoza** stanowi warunek podejmowania trafnych decyzji pedagogicznych, np. dotyczących zastosowania metod, form i środków dydaktycznych. One właśnie w należyтым stopniu aktywizują uczestników kształcenia czy doskonalenia, są adekwatne do zewnętrznych i wewnętrznych warunków działania. Elementy diagnozy dotyczącej funkcjonowania uczniów dorosłych w systemie edukacyjnym zawarte są w dalszej części tego opracowania. Zawarte w nich treści rysują portret ucznia dorosłego.

Cele życiowe i aspiracje uczniów dorosłych

Wyniki przeprowadzonego sondażu w Policealnym Studium Zawodowym w Rzeszowie⁷ wykazały, iż objęci nim słuchacze dążą przede wszystkim **do ukończenia szkoły**, do której aktualnie uczęszczają. Większość z nich ma **zamiar kontynuowania nauki w szkole wyższej** na studiach licencjackich i magisterskich. Równolegle występuje bardzo silne **dążenie do uzyskania odpowiedniego i interesującego zawodu** – do wykonywania satysfakcjonującej i potrzebnej pracy zawodowej, pozwalającej na spożytkowanie wiedzy zdobytej w szkole. **Awans edukacyjny traktowany jest przez badanych jako niezbędny warunek poprawy swojej sytuacji życiowej**. Na drugim miejscu – po uzyskaniu wykształcenia i odpowiedniego zawodu – słuchacze PSZ wymieniają **dążenie do założenia rodziny i spełnienia się w życiu rodzinnym**.

Silne dążenie badanych do awansu edukacyjnego i zawodowego, stanowiące główny motyw ich uczenia się, wymaga permanentnego wzmocnienia w procesie edukacyjnym, stanowi dobrą podstawę do **indywidualizowania** pracy dydaktyczno – wychowawczej, opartej o działania animacyjne.

Motywy wyboru szkoły i zawodu

Pochodną planu życiowego słuchaczy PSZ jest **motywacja**, którą kierowali się oni przy wyborze szkoły i zawodu.⁸ Motywami tymi są: **chęć dalszego uczenia się** po ukończeniu Studium w celu uzyskania wyższego wykształce-

⁷ W celu poznania „potrzeb, zamierzeń życiowych oraz motywów wyboru szkoły i zawodu” został przeprowadzony przez autora tego opracowania sondaż diagnostyczny w Policealnym Studium Zawodowym w Rzeszowie w okresie V-VI 2005 r. Zastosowana została technika ankiety oraz wywiadu. Badaniem objęto 116 słuchaczy PSZ, pisali oni wypracowania (pytania otwarte ankiety) na tematy: „Do czego przede wszystkim dążysz w życiu – co chciałabyś/chciałbyś osiągnąć w bliższej, a co w dalszej przyszłości?”, „Dlaczego wybrałaś/eś tę szkołę i zawód?”, „Co chciałabyś/chciałbyś, aby się zmieniło w Twojej szkole i dlaczego?”

⁸ *Ibidem*.

nia; traktowanie nauki w Studium **jako etapu przygotowania do studiów wyższych** i upewnienia się co do słuszności dokonanego wyboru kierunku kształcenia i związanego z nim zawodu; **możliwość uzyskania dobrej pracy** lub też jako warunek **utrzymania się w pracy** dotychczas wykonywanej; **chęć zmiany zawodu na lepszy; atrakcyjność zawodu** oraz jego perspektywiczne walory; **możliwość zatrudnienia za granicą**. Inne motywy, to: **dobra opinia o szkole** w środowisku, **niezbyt wysokie czesne, mała odległość szkoły od miejsca zamieszkania** i w związku z tym **niskie koszty dojazdu, niedostanie się na studia dzienne**.

Wypowiedzi respondentów na temat **motywów wyboru przez nich szkoły i zawodu** wskazują, iż występująca na pierwszym miejscu chęć uczenia się w celu zdobycia zawodu oraz dalszego kształcenia się z zamiarem podniesienia swoich kwalifikacji nierozzerwalnie wiąże się z przejawianymi **zainteresowaniami i ambicjami zawodowymi** badanych (zainteresowanie zawodem, chęć utrzymania się na dotychczasowym stanowisku, zmiana zawodu na lepszy, uzyskanie dodatkowych kwalifikacji zawodowych).

Znajomość przez nauczycieli motywów uczniów dorosłych, którymi kierowali się, dokonując wyboru szkoły i zawodu, pozwala na efektywne organizowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej, m.in. na indywidualizowanie tej pracy i rozwój motywacji poznawczej uczących się.

Oczekiwania uczniów dotyczące zmian w szkole

Zdaniem słuchaczy szkoła ma dobrą opinię, sprawną organizację pracy, ale są też **potrzebne zmiany organizacyjne i programowe**.⁹ Dotyczy to np. zmiany planu zajęć, większej dyscypliny ze strony niektórych nauczycieli, lepszego zapotrzebowania biblioteki szkolnej w podręczniki, uruchomienia nowych specjalności kształcenia zawodowego, przeznaczenia większej liczby godzin dydaktycznych na naukę praktycznych przedmiotów zawodowych oraz aby częściej organizowane były wyjścia poza szkołę (wycieczki dydaktyczne) do placówek i firm związanych z zawodem, przyznawania stypendiów za dobre wyniki w nauce. Słuchacze postulowali także, by nauczyciele traktowali ich jak osoby dorosłe, a w procesie dydaktycznym odwoływali się do ich doświadczeń zawodowych.

Przedstawione oczekiwania słuchaczy dotyczące zmian w szkole **świadczą o dojrzałości i odpowiedzialności respondentów za sprawy swojej szkoły, a tym samym wyrażają troskę o efekty kształcenia**.

⁹ *Ibidem*.

Portret ucznia dorosłego w świetle wypowiedzi nauczycieli

Nauczyciele objęci badaniem sondażowym¹⁰ w większości wskazali na **znaczne zróżnicowanie** środowiska uczniów dorosłych. Różnice te dotyczą wieku, poziomu intelektualnego, motywacji do nauki, potrzeb, postaw oraz obciążenia obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi. Pochodzą oni z rodzin o różnym statusie społecznym i poziomie kultury. W każdej grupie zajęciowej jest sporo uczniów zdolnych, jednak wielu z nich nie wykorzystuje należycie swoich możliwości intelektualnych. Nie wszyscy słuchacze są dość pracowici, niektórzy z nich niosą też za sobą багаż „nieciekawej przeszłości”. Większość objętych sondażem nauczycieli (ponad 70%) różnice między uczniami dorosłymi określa jako „duże” – znacząco utrudniające im pracę dydaktyczno-wychowawczą z tymi osobami.

Na ogół stosunek do nauki uczniów dorosłych jest bardzo poważny i rozsądny, bo podjęli się tego obowiązku **dobrowolnie** i bardzo chcą zdobyć określone wykształcenie. Dlatego takie zjawiska jak aroganckie zachowanie i wagarowanie należą do rzadkości. Na ogół też słuchacze zgodnie z sobą współżyją i chętnie współdziałają. W niektórych jednak grupach można spotkać jednostki agresywne (przykład z technikum wieczorowego), ich agresja skierowana jest głównie na rówieśników. Niekiedy może mieć miejsce silne negatywne oddziaływanie grupy na jednostkę, przejawiające się np. skłanianiem jej do wspólnego używania alkoholu. Wśród słuchaczy znajdują się osoby przejawiające zaburzenia w zachowaniu. Do najczęściej spotykanych należą: nadmierne opuszczanie zajęć, problemy ze skupieniem uwagi, brak ambicji, arogancja, brak zdyscyplinowania, palenie papierosów, wulgaryzmy, zaburzenia nerwicowe.

Osoby z zaburzeniami nerwicowymi mają trudności z koncentracją uwagi przez dłuższy czas, są niespokojne, szybko się denerwują. Występują u nich również zaburzenia żołądkowo-jelitowe, bóle głowy, a także niekiedy omdlenia. Źródłem stresu jest nadmiar obowiązków, zła sytuacja materialna i rodzinna, słabe wyniki w nauce, niekiedy też sytuacja w grupie rówieśników oraz problemy związane z używaniem alkoholu i narkotyków.

Nadmiar obowiązków domowych i zawodowych powoduje, że osobom uczącym się brakuje czasu, w tym czasu na naukę. Rodzi to trudność godzenia nauki z pracą i obowiązkami rodzinnymi. Wielu uczniów ze środowiska wiejskiego dodatkowo musi znaleźć czas na pracę w gospodarstwie rodziców lub własnym. Ponadto w życiu uczniów dorosłych występują też inne utrudnienia ograniczające czas na naukę i wykonywanie pozostałych obowiązków. Są to kłopoty z dojazdem do szkoły, szczególnie w piątkowe popołudnie, co często koliduje z pracą zawodową.

¹⁰ Badania diagnostyczne wykonane zostały przez autora tego artykułu w miesiącach V-VI 2006 r. i dotyczyły „niepowodzeń szkolnych uczniów dorosłych”. W ramach sondażu zastosowano ankietę oraz wywiad. Badaniami objęto 37 nauczycieli oraz 182 słuchaczy różnych typów szkół dla dorosłych (LO, liceum zawodowe, technikum wieczorowe, policealne studium zawodowe) głównie z terenu woj. podkarpackiego.

Jeśli szkoła znajduje się na terenie wiejskim, kłopoty z dojazdem wzrastają, szczególnie w okresie zimowym. Zła sytuacja finansowa niektórych uczniów nieradzących sobie z nauką powoduje, że nie mogą oni skorzystać z korepetycji. Występują też różnorodne problemy rodzinne oraz zawodowe, np. niekiedy nie ma możliwości zwolnienia się z pracy. Ilustracją sytuacji wielu uczniów dorosłych może być wypowiedź nauczycielki z 11-letnim stażem pracy pedagogicznej ze Studium Zawodowego dla Dorosłych: „W grupie 70% uczniów pracuje i ma liczne obowiązki w domu. To powoduje, że często opuszczają oni zajęcia, czy też przychodzą do szkoły bez należytego przygotowania”.

Zarysowany portret ucznia dorosłego w wypowiedziach ich nauczycieli ukazuje **pracowitość i odpowiedzialność** większości uczniów dorosłych, często też **ogromne trudności** w życiu rodzinnym i zawodowym, które muszą pokonywać. Występują **znaczne różnice** między poszczególnymi słuchaczami (i całymi grupami zajęciowymi), co utrudnia prowadzenie z nimi pracy pedagogicznej i wymaga od nauczyciela **indywidualnego traktowania** każdego dorosłego ucznia.

Aktywność poznawcza uczestników zajęć dydaktycznych

Poziom aktywności uczniów dorosłych na obserwowanych 68 zajęciach dydaktycznych¹¹ był zróżnicowany i uzależniony od rodzaju tych zajęć. Najbardziej aktywizowały słuchaczy **zajęcia o charakterze praktycznym – bezpośrednio związane z wybranym zawodem i najczęściej odbywane w laboratorium**. W mniejszym stopniu słuchacze byli aktywni na ćwiczeniach prowadzonych poza pracowniami (w klasach lekcyjnych), a najmniej na zajęciach prowadzonych metodą wykładu tradycyjnego. Zainteresowanie słuchaczy opracowywanymi treściami na zajęciach teoretycznych występowało stosunkowo rzadko i głównie u nauczycieli bardziej doświadczonych.

Wykład oraz metoda ćwiczeniowa były stosowane najczęściej, bo blisko na 50% wszystkich zajęć. Wystąpiło też **zróżnicowanie** stosowanych metod poprzez ich łączenie, np.: wykład – ćwiczenia, wykład – pogadanka, pogadanka – ćwiczenia, pogadanka – pokaz. Zróżnicowanie sposobów pracy dydaktycznej wpłynęło na uatrakcyjnienie zajęć, uelastyczyło proces kształcenia, pozwoliło słuchaczom bardziej aktywnie włączyć się w jego przebieg.

Znaczna aktywność i samodzielność słuchaczy oraz widoczne ich emocjonalne zaangażowanie wystąpiły tylko na 40% ćwiczeń. Wśród stosowanych metod pracy dydaktycznej brakło klasycznej metody problemowej, dyskusji oraz metody gier dydaktycznych. Stosowanie tych metod wymaga odpowiednich wcześniejszych zabiegów i wysiłku nauczyciela, ale też skutecznie aktywizuje słuchaczy.

¹¹ Badania autora tego artykułu nt. „uwarunkowań aktywności poznawczej osób dorosłych w procesie kształcenia”, przeprowadzone w Policealnym Studium Zawodowym w Rzeszowie w okresie V-VI 2005 r. Złożyło się na nie 68 obserwacji jednogodzinnych zajęć dydaktycznych (obserwacja uczestnicząca) uzupełnionych wywiadami z nauczycielami prowadzącymi zajęcia.

Pytania słuchaczy dotyczące realizowanych treści wystąpiły tylko na 1/3 zajęć, zwykle były to 1–2 pytania. Samodzielne i kilkudzaniowe wypowiedzi słuchaczy wystąpiły na ok. 15% zajęć, zaś do rzadkości należało wygłaszanie referatów (3 przypadki), podobnie – prowadzenie po uprzednim przygotowaniu przez niektórych słuchaczy fragmentów zajęć (3 przypadki), czy samodzielne stawianie przez nich problemów i aktywne uczestnictwo w ich rozwiązywaniu (3). Tylko w dwóch przypadkach prowadzący udzielili słuchaczom wskazówek nt. jak się uczyć?

Większe możliwości przejawiania aktywności w czasie wykładu może dać słuchaczom **wykład audytoryjny** – dobrze upogładowiony, w którego toku słuchacze stawiają pytania a prowadzący wykład odwołuje się do ich doświadczeń, tam też niektórzy słuchacze, odpowiednio wcześniej przygotowani, prowadzą fragmenty zajęć. Starannie wykonane notatki z wykładu ułatwią później utrwalanie materiału programowego.

Wyniki przeprowadzonych obserwacji pozwalają stwierdzić, że w badanych środowiskach szkolnych istnieją znaczne możliwości rozwijania aktywności poznawczej słuchaczy w procesie dydaktyczno-wychowawczym, przede wszystkim przez powszechne respektowanie w praktyce pedagogicznej odpowiednich wskazań dydaktyki, wynikających z treści ogniw i zasad dydaktycznych. I tak na przykład co czwarty nauczyciel nie motywował słuchaczy do udziału w swoich zajęciach (ogniwo pierwsze), zaś co trzeci nie wskazywał na praktyczne znaczenie realizowanych treści oraz nie oceniał pracy słuchaczy (ogniwo szóste i siódme).

Efektywność pracy pedagogicznej i związana z tym aktywność słuchaczy w procesie kształcenia wymaga **odpowiedniego upogładowienia** – przez zastosowanie różnorodnych środków dydaktycznych, w tym środków technicznych. Na większości obserwowanych zajęć (78%) środki te zostały trafnie dobrane, chociaż (głównie na wykładach) nie zawsze było ich na tyle, by wystarczająco upogładowić opracowywane zagadnienia. Co piąty nauczyciel w ogóle nie stosował pomocy dydaktycznych lub posługiwał się jedynie „słowem mówionym” lub tablicą i kredą. Na około 40% zajęć nauczyciele stosowali środki techniczne nauczania, były to komputery, zestawy do ćwiczeń laboratoryjnych, rzutniki pisma z zestawem foliogramów. Rzadziej stosowane były nagrania magnetofonowe (4 przypadki) oraz film video (3). Powielane materiały pomocnicze na ogół samodzielnie przygotowywane przez nauczycieli wystąpiły w 18 przypadkach, tj. na 26,5 % zajęć. Rzadziej stosowano zeszyty do ćwiczeń (5), teksty zadań (2), testy dydaktyczne (3).

Zaletą samodzielnie opracowanych przez nauczycieli **materiałów pomocniczych** jest to, iż są one dobrze dostosowane do realizowanego programu, występuje możliwość ich zastosowania w każdych warunkach (klasa, klasa pracownia, laboratorium), a także pozwalają uniknąć popełnianych przez słuchaczy pomyłek ze względu na czytelny sposób przekazu treści. W opisywanym przypadku były to np. wzory druków, tabele, zeszyty do ćwiczeń, przykładowe rozwiązania zadań, niektóre definicje, schematy mogące zastąpić plansze i in.

Stosowanie pomocy dydaktycznych wskazane jest nie tylko do opracowywania nowego materiału, ale także do jego **utrwalania** oraz **do kontroli i samokontroli** uzyskanych rezultatów. Ponadto słuchacze powinni być wdrażani do przygotowywania określonych zagadnień na zajęcia dydaktyczne, pochodzących z różnych źródeł, np. z przeprowadzonego wywiadu, edukacyjnego programu telewizyjnego, Internetu itd. **Umiejętność czerpania wiedzy pochodzącej z różnych źródeł stanowi istotny element wdrażania słuchaczy do samokształcenia.**

Przytoczone dane empiryczne potwierdzają tezę **o roli nauczyciela w procesie stymulacji rozwoju uczniów dorosłych.** W tych działaniach niezbędna jest **twórcza postawa nauczyciela.** Zarówno jego cechy osobowe, jak i przygotowanie zawodowe mają istotny wpływ na **kształtowanie zdolności ucznia dorosłego do autokreacji.**

Niepowodzenia dydaktyczne uczniów dorosłych i ich przyczyny

Większość objętych badaniem nauczycieli¹² dostrzega z tych przedmiotów, z których prowadzą zajęcia, że **dorośli uczniowie napotykają na trudności w uczeniu się** i podają ich przyczyny. I tak przykładowo z języka rosyjskiego uczniowie najczęściej mają kłopoty z opanowaniem imiesłów przysłówkowych i przymiotnikowych. Jest to wynikiem – zdaniem nauczyciela – słabej znajomości gramatyki języka polskiego. W ogóle uczenie się języków sprawia trudności wielu dorosłym, jeśli tę naukę rozpoczynają dopiero od podstaw.

Nauczyciele rzadziej wskazywali na te funkcje intelektualne, które – nie będąc należycie rozwiniętymi u uczniów – stanowią przeszkodę w efektywnym uczeniu się, np.: „uczniowie mają trudności w opanowywaniu materiału ze zrozumieniem”.

Są też nauczyciele, którzy w ogóle nie dostrzegają trudności dydaktycznych, na jakie napotykają ich podopieczni, np.: „Nasi uczniowie nie mają żadnych trudności związanych z nauką” (dyrektor szkoły).

Uczniowie,¹³ pytani o ich kłopoty związane z uczeniem się, podają, iż mają trudności ze zrozumieniem materiału, zapamiętywaniem wzorów (matematyka), uczeniem się na pamięć, np. z powodu nadmiaru pojęć (prawo), przy jednocześnie słabych wyjaśnieniach ze strony nauczyciela itd.

Na ogół uczniowie nie otrzymują zbyt wielu wskazówek od nauczycieli, jak się uczyć. Najczęściej były to rady, jak wykonać konkretne zadanie z danego przedmiotu, w tym zorientowanie słuchaczy, jaką w tym celu należy dobrać literaturę. Niektórzy nauczyciele wskazywali na istotne treści w strukturze danego przedmiotu. Wystąpiły też wypowiedzi nauczycieli zachęcające słuchaczy do samodzielnego poszukiwania informacji, np. w Internecie, o potrzebie selekcjonowania informacji, o sposobach utrwalania wiadomości z wykorzystaniem grafów, rysunków i schematów, czy też o potrzebie uczenia się w ciszy i skupieniu. Najczęściej wskazywano na rolę systematyczności w nauczaniu i uczenie się ze zrozumieniem.

¹² *Badanie niepowodzeń ...*, patrz przypis 10.

¹³ *Ibidem.*

Przekazywane słuchaczom uwagi nt. technik efektywnego uczenia się przeważnie były zbyt ogólne i w małym stopniu mogły stać się wytyczną praktycznego działania. Niewiele podano też wskazówek na temat zasad higieny pracy umysłowej.

Przyczyny niepowodzeń uczniów dorosłych w nauce są różnorodne. Tkwią one w samym uczniu i jego postępowaniu. Ich źródłem może być środowisko rodzinne i rówieśnicze, trudna sytuacja materialna słuchacza i jego rodziny, a także wadliwa praca szkoły i nauczyciela.

Do przyczyn, wymienionych zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów, należą:

- różnice w poziomie rozwoju umysłowego słuchaczy (małe zdolności);
- występowanie u słuchaczy zaburzeń nerwicowych i w związku z tym powstawanie trudności ze skupieniem uwagi;
- opuszczanie zajęć, niska frekwencja;
- brak systematyczności w uczeniu się;
- niska motywacja słuchaczy do uczenia się oraz zbyt mała ich pracowitość;
- nadmiar obowiązków rodzinnych i zawodowych;
- zbyt duża przerwa w nauce;
- braki z innych przedmiotów (korelujących), a także braki powstałe na wcześniejszych – niższych szczeblach kształcenia;
- trudna sytuacja materialna słuchacza oraz jego rodziny;
- brak podręczników u niektórych uczniów;
- niezbyt dobre warunki w domu do uczenia się;
- niekiedy niezbyt sprzyjająca atmosfera w grupie zajęciowej (klasie) do uczenia się;
- mało efektywna praca niektórych nauczycieli (słabe przygotowanie się do zajęć, mało dokładne wyjaśnienia, „nudne” lekcje);
- słaba znajomość przez nauczycieli uczniów i ich problemów;
- brak fachowej literatury do niektórych przedmiotów;
- „przeladowanie” materiału i za mało czasu przeznaczanego na jego realizację;
- słabe warunki bazowe i materialne szkoły, „ubóstwo” pomocy dydaktycznych (np. z fizyki, geografii).

Wymienione czynniki, **najczęściej występujące łącznie**, w znacznym stopniu utrudniają pracę dydaktyczno-wychowawczą, niekiedy też zmuszają słuchaczy do **przerwania nauki** i opuszczenia szkoły. Co roku na ogół z poszczególnych grup odchodzi 3 – 7 słuchaczy, niekiedy nawet do 20 – 30% i więcej.

Uogólnienia i wnioski

W niniejszym artykule autor starał się podkreślić **tezę o występowaniu jakościowej różnicy między uczącym się człowiekiem dorosłym a uczniem młodocianym**. W świetle przeprowadzonych badań uczniów dorosłych cechuje: **dojrzałość i odpowiedzialność** za swój los i sprawy własnej szkoły. Usilnie **dążą oni do uzyskania wykształcenia** (w perspektywie na poziomie wyższym) oraz do

zdobycia odpowiadającego im, **atrakcyjnego zawodu**. Chcą też **założyć rodziny i spełnić się w życiu rodzinnym**. Głównym jednak motywem uczenia się jest mocno podkreślane dążenie do awansu edukacyjnego i zawodowego.

Między dorosłymi uczniami występują **znaczne różnice** w zakresie wieku, posiadanych zdolności, kultury osobistej, motywacji do nauki, nawyków i postaw. Rodzi to potrzebę uwzględnienia tych różnic w procesie edukacyjnym poprzez indywidualizowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej z dorosłymi.

Uczniowie dorośli **dobrowolnie** przyjęli na siebie obowiązek uczenia się. Oprócz nauki muszą wywiązać się także z powinności zawodowych i rodzinnych. Często jest to bardzo trudne do pogodzenia. Nadmiar obowiązków prowadzi **do przemęczenia**, a niekiedy też do przerwania nauki w szkole.

Pracą ucznia dorosłego kieruje nauczyciel. Badanie potwierdziło tezę o **znaczącej roli nauczyciela w stymulowaniu rozwoju ucznia dorosłego oraz w przygotowaniu go (wdrażaniu) do autoedukacji**. Skutecznie procesami tymi może kierować tylko **nauczyciel twórczy**, refleksyjny, należycie przygotowany do pracy od strony rzeczowej i metodycznej.

Przeprowadzone wstępne badania diagnostyczne pozwalają sformułować szereg wniosków. Ich realizacja zapewne przyczyni się do skuteczniejszego stymulowania rozwoju uczniów dorosłych w procesie edukacji szkolnej.

Oto najważniejsze z nich:

- Rozwój zawodowy nauczyciela jest ściśle powiązany z twórczością pedagogiczną, wymaga to m.in. częstego analizowania i oceniania swojej pracy.
- Praca z osobami dorosłymi w szerszym zakresie wymaga stosowania metod aktywizujących, jak np. dyskusja, klasyczna metoda problemowa, metoda gier dydaktycznych.
- Niektórzy nauczyciele lepiej powinni przygotowywać się do zajęć od strony metodycznej, co wiąże się szczególnie z uwzględnieniem etapów cyklu działania zorganizowanego.
- Należałoby bardziej zadbać o to, aby wszyscy uczniowie mieli możliwość zapoznania się z odpowiednio dostosowanymi do potrzeb programu podręcznikami i innymi publikacjami, w tym materiałami pomocniczymi samodzielnie opracowanymi przez nauczycieli.
- Usprawnienia wymaga planowanie pracy uczniów tak, aby część łatwiejszych zagadnień mogli samodzielnie opracowywać w domu w okresie między zjazdami, zaś zagadnienia trudniejsze realizować w szkole z zastosowaniem nauczania problemowego.
- Niezbędne jest zapoznanie uczniów z technikami efektywnego uczenia się oraz zasadami higieny pracy umysłowej.

- Częściej trzeba skłaniać słuchaczy do samodzielnego poszukiwania i prezentowania na zajęciach informacji pochodzących z różnych źródeł (prowadzenie wywiadów, korzystanie z programów edukacyjnych radia i telewizji, korzystanie z Internetu itd.).
- W toku zajęć dydaktycznych trzeba się odwoływać do doświadczeń słuchaczy, szerzej włączać ich do aktywnego udziału w różnorodnych formach pracy dydaktycznej, np. prowadzenia przez zdolniejsze osoby, po wcześniejszym przygotowaniu, fragmentów zajęć, wygłaszania referatów itd.

Wymienione wnioski odpowiadają potrzebom objętych badaniem środowisk, jednocześnie są w pełni zgodne z ideą i zadaniami edukacji permanentnej.

dr Ryszard Kałamarz *jest adiunktem w Instytucie Pedagogiki
Uniwersytetu Rzeszowskiego*

Jadwiga Daszykowska

Czas wolny w budżecie czasu nauczyciela studiującego

Wstęp

W współczesnym świecie czas wolny odgrywa coraz większą rolę, rozszerza się jego udział w życiu jednostek i społeczeństw. Za postępującymi w szybkim tempie przemianami cywilizacyjnymi, społecznymi, kulturalnymi, podążają również przemiany w tej sferze, rodząc problemy związane, w sensie jakościowym, z wychowaniem do kultury czasu wolnego, z jego zagospodarowaniem; w sensie ilościowym – ze skutkami jego nadmiaru, ograniczonej ilości lub braku.

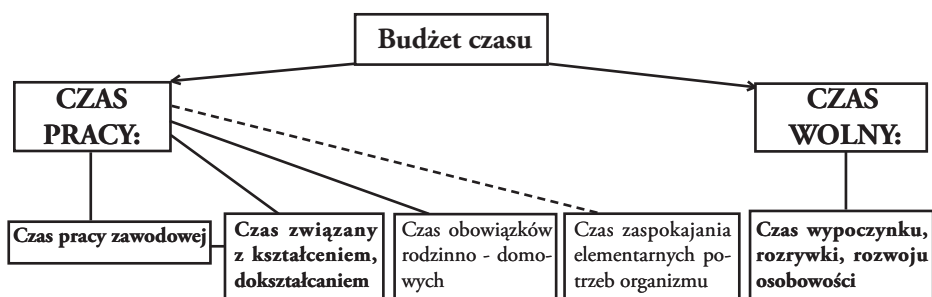
Czas wolny jest tą kategorią, która dla nauczycieli studiujących ma istotne znaczenie. W hierarchii wartości tej grupy pojawia się często po rodzinie, pracy zawodowej i zdrowiu.¹ W niniejszym artykule zaprezentowano wyniki badań dotyczące ilości czasu wolnego nauczycieli czynnych zawodowo, którzy podejmują kształcenie uczelniane, rozumiane jako zdobywanie kwalifikacji zawodowych w formie zorganizowanych studiów wyższych (studia zaoczne) oraz dokształcanie, czyli uzupełnianie wykształcenia w toku zorganizowanego kształcenia (studia podyplomowe).

Budżet czasu nauczyciela studiującego

A. Kamiński do ogólnej struktury czasu – tzw. „czasu codziennego” zalicza: pracę zawodową, dodatkową pracę zarobkową, dojazdy do pracy wraz z drogą pieszą, zaspokojenie elementarnych potrzeb, obowiązki rodzinne, kształcenie uczelniane pracujących (wraz z dojazdami) oraz wczasy – tj. czas wolny. Autor określa ogólną strukturę czasu jako „budżet czasu danej jednostki, danej grupy (np. rodziny), danej kategorii zawodowej lub społecznej, oznaczający posegregowane informacje o czasie zużywanym na określone czynności w ciągu tygodnia, miesiąca, roku”.² Specyfika zawodu nauczycielskiego pokazuje w praktyce, że znacznie kształtuje on budżet czasu nauczyciela, na który składają się dwie sfery życia: czas wolny i czas pracy (patrz rys. 1).

¹ Zob.: S. Marczuk, *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej*, Wyd. WSP, Rzeszów 2001.

² A. Kamiński, *Budżet czasu i jego badanie*, „Oświata Dorosłych” 1962, nr 10, s. 588-589. Por. także: E. Jazwińska-Motyłska, *Budżet czasu w ciągu życia*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 4.



Rysunek 1.

Budżet czasu nauczyciela studiującego – opracowanie własne

Można powiedzieć, iż występuje współzależność pomiędzy czasem pracy a czasem wolnym nauczycieli studiujących: czas pracy stanowi jeden z czynników różnicujących nie tylko ilość czasu wolnego, ale i jakość jego zagospodarowania. Natomiast wielkość i jakość wypoczynku w czasie wolnym kształtuje wydajność i jakość pracy nauczyciela – w tym przebieg i efekty jego kształcenia bądź doksztalania.³

Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań własnych

Podstawę teoretyczną badań stanowił termin „czas wolny nauczycieli studiujących”, oznaczający „czas poza pracą zawodową, kształceniem uczelnianym i związanymi z tym czynnościami koniecznymi, czas poza obowiązkami rodzinnymi, domowymi, społecznymi, przeznaczony na wypoczynek, rozrywkę i rozwój osobowości”. Skonstruowano go w oparciu o definicję „wczasów” A. Kamińskiego, zgodnie z którą, „wczas” to [...] zajęcie i zachowanie się w czasie wolnym od pracy zarobkowej – normalnej i dodatkowej – od zaspokajania potrzeb organizmu, od obowiązków domowych, od kształcenia się uczelnianego – podejmowane dobrowolnie dla odpoczynku, zabawy i własnego rozwoju umysłowego, społecznego, artystycznego, technicznego, fizycznego”.⁴ Powyższa interpretacja terminu jest adekwatna do codziennych czynności podejmowanych przez studiujących nauczycieli, gdyż akcentuje dodatkową pracę, obciążenie obowiązkami rodzicielskimi, domowymi (gospodarskimi), przy dużej feminizacji zawodu nauczycielskiego (z zastrzeżeniem, że nie zawsze można używać zamiennie pojęć „wczas” i „czas wolny”). Przedmiotem podjętych badań była wielkość czasu wolnego nauczycieli studiujących, z uwzględnieniem czynników determinujących tę sferę życia.

³ Zob.: M. Hildebrand, R. C. Mannell, *Leisure and the job satisfaction of teachers*, The 1996 Leisure Research Symposium, October 23-27, Kansas City, MO, źródło: <http://www.indiana.edu/~lrs/lrs96/mhildebrand96.html>

⁴ A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1965, s. 75.

W pracy zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. W celu zebrania materiału badawczego zrealizowano następujące techniki: obserwacji uczestniczącej niekontrolowanej, ankiety (w tym technikę niedokończonych zdań), wywiadu swobodnego. Badania diagnostyczne przeprowadzono w oparciu o kwestionariusz ankiety czasu wolnego (opracowanie własne). Do analizy ilościowej wyników badań wykorzystano metody statystyczne, między innymi: test niezależności Chi-kwadrat, współczynnik korelacji r-Pearsona, analizę wariancji ANOVA I. Obok wnioskowania statystycznego dokonano analizy jakościowej wyników badań.

Badania empiryczne przeprowadzono w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie oraz na Uniwersytecie Rzeszowskim, objęto nimi 397 studentów pedagogiki i historii, na studiach wyższych zawodowych i magisterskich w systemie zaocznym oraz grupę słuchaczy studiów podyplomowych na wymienionych kierunkach. Badania miały charakter audytoryjny.

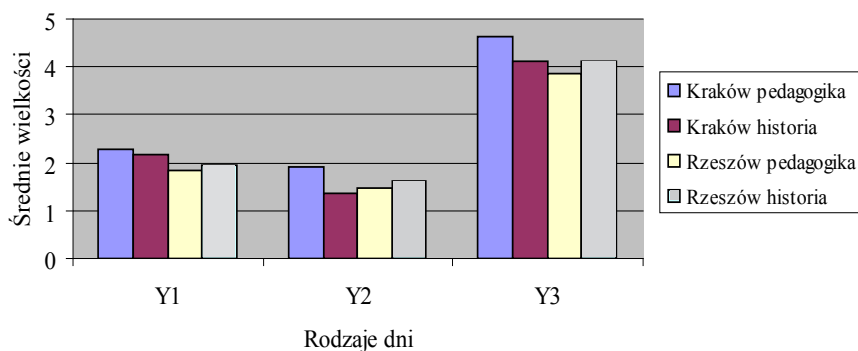
Próbę badawczą stanowiły 4 grupy badanych: **PK** – nauczyciele studiujący pedagogikę w AP w Krakowie – 142 osoby; **HK** – nauczyciele studiujący historię w AP w Krakowie – 77 osób; **PR** – nauczyciele studiujący pedagogikę na UR – 110 osób oraz **HR** – nauczyciele studiujący historię na UR – 56 osób.

W grupie nauczycieli studiujących zdecydowanie przeważały kobiety (92,47%), mężczyźni stanowili 7,53% badanych. Najliczniejszą grupą w próbie (43,64%) były osoby w wieku 31-37 lat, zaś najmniejszą nauczyciele w wieku powyżej 44 roku życia – 5,97%. W próbie dominowały osoby z wyższym wykształceniem – 56,36 %, najmniej badanych (1,56%) posiadało wykształcenie pomaturalne. Najliczniejsza grupa osób pozostawała w związkach małżeńskich – 71,95%, zaś nieco ponad 1% nauczycieli było wdowcami/wdowami. Małżonkowie z małymi dziećmi stanowili 38,16% badanych z próby. Nauczyciele (40,0%) mieszkali głównie na wsi, najwięcej z nich – 29,61% pracowało w zawodzie od 1 do 5 lat. Najmniejszą grupą badanych (0,78%), stanowiły osoby o stażu pracy powyżej 25 lat.

Ilość czasu wolnego i jego determinanty w badanej próbie – analiza i opis wyników badań

Przeprowadzone badania pozwoliły na ustalenie wielkości czasu wolnego oraz czynników różnicujących tę kategorię czasu wśród nauczycieli studiujących.

We wszystkich badanych grupach nauczyciele dysponowali niewielką średnią ilością dobowego czasu wolnego – w dni robocze wynosił on 2,08 h, w dni zajęć dydaktycznych na uczelni – 1,62 h, w dni wolne od pracy zawodowej i zajęć na uczelni – 4,23 h. Badania wykazały również, że ilość czasu wolnego nauczycieli w poszczególnych rodzajach dni we wszystkich grupach PK, HK, PR i HR była zbliżona niezależnie od kierunku studiów i uczelni (rys. 2).



Rysunek 2.

Średnie wielkości czasu wolnego nauczycieli studiujących w zależności od rodzajów dni w grupach PK, HK, PR, HR (w h)

Źródło: opracowanie własne.

Objaśnienia: Y1 – dzień roboczy, Y2 – dzień, w którym odbywają się zajęcia dydaktyczne, Y3 – dzień wolny od pracy zawodowej i zajęć dydaktycznych na uczelni

Dowodzono, że wzrost wydatkowania czasu w zakresie pracy zawodowej, kształcenia, doksztalcania i samokształcenia powodował zmniejszanie ilości czasu wolnego nauczycieli. (Wartość współczynnika korelacji liniowej między czasem wolnym w dniu roboczym i czasem pracy zawodowej również w dniu roboczym wynosiła - 0,1526). Natomiast zależność korelacyjna czasu wolnego w dniu zajęć na uczelni i w dniu wolnym od pracy zawodowej i zajęć dydaktycznych na uczelni oraz czasu pracy w tych samych rodzajach dni nie różniła się istotnie od zera, tzn. wielkości tej korelacji były wywołane zapewne jedynie czynnikami losowymi.

Ograniczenia rozmiaru czasu wolnego były spowodowane przede wszystkim rozmiarami czasu wykonywanej pracy zawodowej (tj. czasem pracy w szkole, czasem przygotowania się do lekcji i czasem pracy pozalekcyjnej). W świetle wyników badań średni dobowy czas obowiązków zawodowych badanych wynosił prawie 7 h (6,77 h) w dniu roboczym, 5,24 h – w dniu wolnym od pracy zawodowej i zajęć dydaktycznych na uczelni oraz 2,33 h – w dniu, w którym nauczyciele uczestniczyli w zajęciach dydaktycznych na uczelni. Zważywszy, że obciążenie nauczycieli zajęciami dydaktycznymi na uczelni było znaczne, zatem średnią czasu przeznaczanego w tym dniu na nienormowaną pracę zawodową uznano za wysoką. Podobnie sytuacja przedstawiała się w dniu wolnym, kiedy nauczyciele realizowali czynności związane z tzw. nienormowaną pracą zawodową. (Analiza czasochłonności poszczególnych czynności w budżecie czasu pozwalała na wyciągnięcie wniosku, iż w dniu wolnym i dniu zajęć dydaktycznych na uczelni nauczyciele obciążeni byli pracą zawodową w postaci przygotowania do lekcji, poprawy prac uczniowskich i innymi obowiązkami wynikającymi z pełnionego zawodu).

Istotnym składnikiem ogólnego bilansu czasu nauczycieli studiujących było kształcenie, doksztalcanie i samokształcenie. Najwięcej czasu badani przeznaczali na kształcenie i doksztalcanie w dniu zajęć dydaktycznych na uczelni, wynosiło ono 6,24 h. Jednak na podstawie obserwacji nauczycieli studiujących (z punktu widzenia nauczyciela akademickiego) oraz wywiadu z badanymi można sformułować wniosek, że w praktyce nauczyciele przebywali na uczelni o wiele dłużej – zarówno w Krakowie, jak i Rzeszowie. W większości nauczyciele dojeżdżali do Krakowa i Rzeszowa, co niejednokrotnie wiązało się z oczekiwaniem na zajęcia dydaktyczne – a co za tym idzie – wydłużaniem czasu pobytu na uczelni. Co więcej, podczas wywiadu nauczyciele zgłaszali występowanie licznych przerw pomiędzy zajęciami, które również obciążały budżet czasu. Dłuższy czas kształcenia (niż ten, na który wskazują wyniki badań) mógł być również wynikiem korzystania przez nauczycieli „na miejscu” (w Akademii Pedagogicznej i Uniwersytecie Rzeszowskim) z czytelni (najczęściej w sobotę), gdzie badani mieli możliwość (niekiedy jedyną w czasie „zjazdów”) dotarcia do zalecanej literatury. Dowodzi tego czas poświęcony przez badanych na czynności samokształceniowe w dniu zajęć na uczelni, który był nieco większy (2,76 h), w porównaniu z czasem w dniu roboczym (2,36 h), a nawet dniu wolnym od pracy i zajęć dydaktycznych (1,91 h). Dodatkową kwestię stanowią niskie wartości średniego czasu przeznaczanego przez badanych na samokształcenie, co w przypadku zawodu nauczyciela wydaje się być zjawiskiem niepokojącym.

Z przeprowadzonej analizy wynika również, że zachodzi istotna zależność korelacyjna między czasem wolnym, a wielkością czasu przeznaczanego na zajęcia dydaktyczne na uczelni. Siła tej korelacji, pomimo że jest statystycznie istotna ($p < 0,05$) jest niewielka (-0,1344). Wartość tego współczynnika jest ujemna, dlatego można wnioskować, iż gdy rósł czas zajęć dydaktycznych na uczelni, to na ogół malał czas wolny nauczycieli studiujących. Natomiast nie stwierdzono istotnej korelacji pomiędzy czasem wolnym w poszczególnych dniach, a czasem przeznaczonym w tych dniach na samokształcenie.

Obciążenie pracą zawodową i studiowaniem stanowiło decydujący czynnik absorbujący czas wolny badanych, jednakże nie jedyny. Na podstawie badań ustalono, że najwięcej czasu wolnego posiadali nauczyciele studiujący stanu wolnego (kawaler/panna) oraz wdowcy/wdowy. Ze względu na sytuację rodzinną najczęściej najmniejszymi jego zasobami dysponowali małżonkowie posiadający małe dzieci oraz osoby samotnie wychowujące potomstwo. Ustalono, że prawidłowość ta dotyczyła wszystkich trzech analizowanych rodzajów dni.

Badania dowiodły, iż mężczyźni dysponowali większą ilością czasu wolnego (nawet do 40%) aniżeli kobiety. (Jedynie w dniach zajęć dydaktycznych ilość czasu wolnego kształtowała się z niewielką – 10 % korzyścią dla kobiet). Czynnik płci decydował więc o ilości czasu wolnego badanych, co może oznaczać przede wszystkim większe zaangażowanie kobiet niż mężczyzn w obowiązki domowe.

Ustalono także, że stosunkowo największą ilością czasu wolnego (w poszczególne dni) rozporządzali nauczyciele studiujący w wieku 23-30 lat oraz powyżej 44 lat w stosunku do pozostałych osób w badanej próbie. Najmniej czasu wolnego posiadali zaś badani w wieku średnim (tj. od 38 do 44 lat). Można przypuszczać, iż mniejsze obciążenie zajęciami pozazawodowymi – szczególnie obowiązkami rodzinnymi i domowymi osób w wieku 23-30 lat (a dokładnie mniejsza ich ilość w stosunku do obowiązków wykonywanych przez osoby starsze), powodowało większą ilość wolnego czasu tej grupy. Za dodatkowy czynnik można uznać sytuację rodzinną tych badanych – najmniej osób w przedziale wiekowym 23-30 lat posiadało dzieci, a więc i wykonywało mniej obowiązków względem rodziny i domu. Dysponowanie większą ilością czasu wolnego nauczycieli powyżej 44 roku życia jest oczywiste z tego powodu, że były to przeważnie osoby, które „odchowwały” dzieci i nie podejmowały dodatkowych prac zarobkowych.

Z reguły najmniej czasu wolnego posiadali nauczyciele o stażu pracy od 16 do 20 lat, zaś najwięcej nauczyciele o stażu pracy powyżej 25 lat. Uzyskane w tym zakresie wyniki odpowiadają analogicznie zmiennej wieku, zatem nie wymagają dodatkowego komentarza.

Wielkość czasu wolnego nauczycieli studiujących w zależności od miejsca zamieszkania przedstawiała się nieco odmiennie. W dniu roboczym najmniej czasu wolnego mieli nauczyciele mieszkający na wsi (1,8 h) i w małych miasteczkach (2,2 h). Natomiast w dniu wolnym od pracy największa jego ilość występowała u badanych mieszkających w dużych miastach (4,37 h) oraz na wsi (4,30 h). W dniach, w których nauczyciele studiowali, najmniej czasu wolnego posiadali mieszkańcy dużych (1,28 h) i średnich miast (1,19 h). Wysokie obciążenie pracą i obowiązkami na wsi i (w większości) w małych miasteczkach (ich mieszkańcy w praktyce często posiadają małe przydomowe ogródki i gospodarstwa, których utrzymanie wymaga określonego nakładu pracy i czasu) można uznać za przyczynę takich proporcji w rozmiarach czasu wolnego według zmiennej, jaką jest miejsce zamieszkania.

Należy podkreślić, że różnice pomiędzy badanymi grupami ze względu na omówione wyżej czynniki były niewielkie.

Weryfikacja uzyskanych w wyniku badań danych potwierdziła założenia następujących hipotez:

- nauczyciele studiujący dysponują ograniczonym budżetem czasu wolnego,
- doskonalenie zawodowe (kształcenie i doksztalcanie) znacznie ogranicza ilość czasu wolnego nauczycieli,
- więcej czasu wolnego posiadają nauczyciele studiujący stanu wolnego, mniej osoby zamężne posiadające (dzieci),
- najmniejszą ilością czasu wolnego dysponują nauczyciele studiujący w średnim wieku,
- nauczycielki (kobiety) studiujące posiadają mniej wolnego czasu niż studiujący nauczyciele (mężczyźni).

Podsumowanie

Wyniki badań dowodzą, iż nauczyciele studiujący posiadają stosunkowo niewielką ilość czasu wolnego, dlatego konieczne jest sukcesywne zwiększanie omawianej kategorii czasu w tej grupie poprzez: lepszą organizację czasu pracy w szkole, równomierne i sprawiedliwe dzielenie obowiązków na terenie szkoły oraz w ramach nienormowanego czasu pracy zawodowej. Realizacja tego postulatu spoczywa przede wszystkim na dyrekcji szkół i radach pedagogicznych.

Wydaje się, że poprawa warunków studiowania nauczycieli w postaci korzystnego rozkładu czasowego wykładów i ćwiczeń oraz dogodnego ich usytuowania i ulepszenia warunków pracy samodzielnej – głównie dostępu do zalecanej lektury w czytelnich i bibliotekach, mogłaby nieco ograniczyć w ogólnym budżecie czasu studiujących ilość tzw. „czasu pustego”. Wykonaniem tego zadania należałoby zainteresować odpowiednie władze uczelni.

Byłoby korzystne dla nauczycieli, aby za zdobywaniem kolejnych stopni awansu zawodowego oraz autentycznymi wynikami nauczycielskiej edukacji w ramach kształcenia i doksztalcania zawodowego podążało odpowiednie ich uposażenie, motywujące do dalszej pracysamokształceniowej (bez lęku o sytuację finansową rodziny i własną oraz bez obaw o perspektywę na przyszłość). W organizowaniu form pomocy nauczycielom podejmującym doksztalcanie i doskonalenie zawodowe większą rolę mógłby odegrać samorząd lokalny.

dr Jadwiga Daszykowska jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Instytutu Pielęgniarstwa i Położnictwa Uniwersytetu Rzeszowskiego

Czesław Lewicki

Nauczyciel jako przedmiot i podmiot współczesnych badań pedagogicznych

Wprowadzenie

Zawód nauczycielski i sam nauczyciel jako osoba są przedmiotem zainteresowań badawczych działu pedagogiki określanego jako pedeutologia. Refleksje dotyczące tego zawodu sięgają starożytności, niektóre z nich są aktualne do dziś, mimo coraz szerszego i zmieniającego się przedmiotu badań pedeutologicznych. W całości dorobku pedeutologicznego poczesne miejsce zajmują polscy badacze i znawcy problematyki nauczycielskiej, tak pedagodzy jak i psycholodzy. W tym miejscu należy przywołać nazwiska choćby takich uczonych jak: G. Piramowicz (*Powinności nauczyciela* – 1787 r.), J. W. Dawid (*O duszy nauczycielstwa* – 1912 r.), M. Grzegorzewska, M. Kreutz (*Osobowość nauczyciela wychowawcy* – 1947 r.), Z. Mysłakowski, S. Baley, S. Szuman (*Talent pedagogiczny* – 1947 r.) oraz z współczesnych badaczy takich jak: K. Duraj-Nowakowa J. Kozłowski, W. Okoń, S. Palka, M., R. Radwiłowiczowie, J. Walczyzna.¹

W przeszłości tematem sporów pedeutologicznych były między innymi takie zagadnienia jak: cechy osobowe nauczyciela-wychowawcy i ich pochodzenie; powołanie, czy talent pedagogiczny; kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli; miejsce nauczyciela w społeczeństwie; warunki pracy i życia nauczyciela; adaptacja do zawodu nauczycielskiego itp. Przez całe wieki szukano wzoru osobowego nauczyciela, starano się także ten wzór kreślić. Można stwierdzić, że proces poszukiwania i tworzenia takiego wzoru jest nieskończony. Wynika to między innymi z roli nauczyciela w zmieniającym się społeczeństwie. Rola ta musi mieć charakter zarówno aktywny, jak i adaptacyjny, tzn. nauczyciel z jednej strony ma zmieniać (tworzyć) nowe społeczeństwo, z drugiej zaś strony musi on często dostosowywać swoje działania do zmieniającego się społeczeństwa nie tylko uczniów. Pytania: **kim jest ?, kim staje się ? i kim powinien być nauczyciel ?**, nigdy nie tracą na aktualności w badaniach pedeutologicznych.²

¹ Zob. m. in.: J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Opracował i podał do druku E. Walawender. [wyd. 2] Wyd. KUL, Lublin 2002; K. Duraj-Nowak, *Nauczyciel: kultura, osoba, zawód*, Wyd. „Mediator”, Kielce 2000; M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela: cykl I-III*, WSiP, Warszawa 1996; W. Okoń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, PWN, Warszawa 1988; W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1991; G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, Wstęp i opracowanie T. Mizia. [wyd. 2] WSiP, Warszawa 1988; M. Radwiłowicz, R., *Nauczyciel klas początkowych*, WSiP, Warszawa 1981, a także rodziców dzieci w wieku szkolnym, bowiem osoby stanowiące przedmiot wyróżnionego rodzaju edukacji nie zawsze są zdolne do właściwej ich recepcji i percepcji.

² Zob.: S. Krawcewicz, *Pedeutologia*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1996, s. 591.

We współczesnej myśli pedeutologicznej istotne miejsce zajmuje problematyka interpersonalna. Realizowana jest ona w takich aspektach jak: relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem, bądź klasą szkolną; relacje na linii nauczyciel – nauczyciel; dwustronne relacje na płaszczyźnie nauczyciel – nadzór pedagogiczny oraz nadzór pedagogiczny – nauczyciel. Jakość tych relacji istotnie warunkuje poziom i efekty pracy nauczycielskiej.³ Nie są to wszystkie relacje, w jakich współczesny nauczyciel występuje w szkole i poza nią. Jak do tej pory w dyscyplinie tej nie poruszano relacji: nauczyciel praktyk – badacz teoretyk problematyki pedeutologicznej i dydaktyczno-wychowawczej. W metodologii badań naukowych precyzuje się postawę badacza, nie wiemy natomiast nic na temat postaw nauczycieli wobec badań dotyczących ich samych oraz ich warsztatu pracy. Tymczasem **o tyle możemy się dowiedzieć o problemach warsztatu pracy nauczycielskiej i nich samych, o ile sami zechcą pokazać nam ten warsztat oraz powiedzieć o sobie.** Badania pedeutologiczne, aby były wiarygodne i posiadały wymiar praktyczny, wymagają czynnej w nich postawy nauczycieli. Nauczyciel w badaniach tych nie może być tylko przedmiotem badań, musi on być także ich podmiotem.

Postawy nauczycieli wobec badań pedeutologicznych oraz ich konsekwencje

Praca badawcza nigdy nie była ani lekka, ani bezproblemowa. Szczególne trudności badacz odczuwa, gdy natrafi on na jakiś opór materii badanej. Zjawisko to można również odnieść do specyficznego przedmiotu badań, jakim jest nauczyciel i problemy jego zawodu.

Refleksje na temat postaw nauczycieli wobec badań pedeutologicznych są wynikiem własnych doświadczeń badawczych autora oraz sondażu przeprowadzonego wśród dyplomantów przygotowujących prace licencjackie lub magisterskie na studiach dziennych i zaocznych w Uniwersytecie Rzeszowskim (w sondażu wykorzystano technikę rozmowy-wywiadu).

Istnieje wiele teorii, koncepcji i definicji postaw; według jednej z nich, wywodzącej się z koncepcji socjologicznych, „postawa to pewien względnie trwały stosunek emocjonalny lub oceniający do przedmiotu bądź dyspozycja do występowania takiego stosunku, wyrażająca się w kategoriach pozytywnych, negatywnych lub neutralnych”.⁴ Postawy zawsze kształtuje się i przejawia wobec określonych osób, rzeczy, faktów, zjawisk, procesów itp. (przedmiot, obiekt postawy). W strukturze każdej postawy wyróżnia się takie komponenty jak: poznawczy, emocjonalno-oceniający i działaniowy. Cechą charakterystyczną postawy jest jej znak (pozytywny, neutralny, negatywny). Charakteryzując postawy, należy zwrócić także uwagę na ich trwałość, kierunek, nasilenie i aktywność. Postawa człowieka wobec jakiegoś obiektu może być np. trwała, silnie pozytywna i bierna (co z tego, że nauczyciel jest

³ Zob.: *Ibidem*, s. 590.

⁴ S. Mika, *Wstęp do psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1975, s. 65.

przekonany o potrzebie badań pedagogicznych, gdy nie chce w nich uczestniczyć, nie chce wziąć udziału w wywiadzie, wypełnić kwestionariusza ankiety itp.), lub skrajnie negatywna, okresowo-warunkowa i zaangażowana (taki nauczyciel „potrafi” czasami skutecznie utrudnić przeprowadzenie badań). Podane przykłady postaw są niewątpliwie niepożądane w badaniach pedeutologicznych.

Jakie są postawy współczesnych nauczycieli wobec badań nad nimi samymi oraz problemami ich zawodu? Nie jest łatwo udzielić pełnej odpowiedzi na to pytanie. Aby jednak tego dokonać, należy stwierdzić, że postawy te, ich kierunek i nasilenie, uwarunkowane są wieloczynnikowo. Na pewno ważne są tutaj takie czynniki jak:

- znajomość i świadomość celu i przedmiotu badań;
- przedmiot badań;
- poziom zaufania do badacza;
- doświadczenia osobiste z udziału w podobnych badaniach;
- doświadczenie zawodowe wynikające z wykształcenia i stażu pracy;
- ocena sensu i przydatności praktycznej wyników badań;
- sposób przeprowadzania badań i jakość zastosowanych narzędzi;
- obciążenie obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi;
- stosunek przełożonych do udziału w badaniach;
- poziom stabilizacji zawodowej, itp.

Nie są to oczywiście wszystkie determinanty postaw nauczycieli wobec problemów badań pedeutologicznych.

Przeprowadzony sondaż daje podstawy do pewnych uogólnień oraz oceny postawy współczesnych nauczycieli do badań, których sami są przedmiotem. Postawa ta generalnie jest **pozytywna i zaangażowana**. Jest to postawa **współdziałania z badaczem**. Wynika ona niejako z nowej roli i sytuacji nauczyciela w reformującej się szkole. Sytuacja ta wymusza czynną postawę nauczyciela także wobec badań naukowych. Czynny udział w badaniach jest bowiem wysoko oceniany przy awansie zawodowym nauczyciela. Przy takiej postawie nauczyciele nie tylko chętnie uczestniczą w badaniach, ale starają się do nich wnieść także swój wkład, interesują się wynikami tych badań oraz możliwościami zastosowania ich w praktyce. W wynikach tych badań widzą oni szansę rozwiązania własnych problemów zawodowych. Niestety, oprócz postaw pozytywnych, można także spotkać się z szeregiem **negatywnych postaw** współczesnych nauczycieli wobec badań naukowych, których przedmiotem są problemy zawodu nauczycielskiego. Postawy te to między innymi: **postawa obojętna, postawa unikania, postawa nieuzasadnionej negacji, postawa lekceważąca, arogancji i złośliwości**.

Postawa obojętna, podobnie jak postawa unikania badań pedeutologicznych, wyraża się w tym, że nauczyciel nie angażuje się w badania, ich przedmiot jest mu obojętny, jeśli musi, to wypełni np. jakiś kwestionariusz ankiety, jeśli nie musi, to na pewno tego nie zrobi, najchętniej tego typu prace scedowałby na innych. Konsekwencją takich postaw mogą być trudności w zebraniu materiału empirycznego, opóźnienie badań, niekompletność danych. Kolejną postawą negatywną, która

może również skutecznie zniweczyć trud badawczy, jest postawa nieuzasadnionej negacji. Postawa ta wyraża się między innymi w tym, że badany rozumie cel i przedmiot badań, ma wiele do powiedzenia i pokazania, ma czas itd., ale celowo wszystko kwestionuje, zgodnie z zasadą „nie, bo nie”. Znany mi jest przypadek postawy dyrektorki dużej szkoły: poproszona przez studenta-badacza o przekazanie do wypełnienia ankiet dla nauczycieli tej szkoły, stwierdziła, że może te ankiety „rzucić” w pokoju nauczycielskim, ale wie, że nikt ich nie wypełni. Niestety, nie jest to przypadek odosobniony.

Jeszcze groźniejsze są konsekwencje postawy arogancji i złośliwości. Postawa ta może mieć charakter jawny lub ukryty. Jej obiektem może być zarówno badacz, jak i podjęty przez niego problem. Jeśli jej obiektem jest badacz, wyraża się ona w negatywnym, niekiedy agresywnym zachowaniu wobec niego (bezpośrednio lub pośrednio). Gdy obiektem jest problem badawczy, wyraża się ona w formie niegrzecznych (czasami zupełnie pozbawionych kultury) i złośliwych dopisków (np. na kwestionariuszu ankiety), bądź celowo wypaczonych wypowiedzi. Ich treść nie ma nic wspólnego z merytoryczną stroną prowadzonych badań. Konsekwencją takiej postawy są niekiedy zupełnie wypaczone wyniki badań. Ktoś, kto celowo złośliwie udziela w badaniach nieprawdziwych informacji, często nie zdaje sobie sprawy, że sam sobie szkodzi. Zjawisko jest o tyle groźne, że badacz, klasyfikując taki materiał jako wiarygodny, uogólnia go i publikuje. Bywa, że następnie jest on wielokrotnie cytowany, a więc i multiplikowany (kojarzy się to z procesem szerzenia się wirusa chorobowego).

Na podstawie przeprowadzonego sondażu i zebranego materiału empirycznego można stwierdzić, że negatywne postawy nauczycieli wobec badaczy i samej problematyki pedeutologicznej – ich nasilenie i częstotliwość, są charakterystyczne dla określonych problemów badawczych i grup nauczycieli. Okazuje się, że współcześni nauczyciele raczej niechętnie biorą udział w badaniach dotyczących bezpośrednio ich kompetencji zawodowych i warsztatu pracy (np. w związku z reformą systemu edukacji), oceny systemu nadzoru pedagogicznego itp. Można także stwierdzić, że nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej zdecydowanie częściej wykazują pozytywne postawy wobec omawianego rodzaju badań niż nauczyciele „przedmiotowcy”, pracujący w starszych klasach. Bardziej pozytywnie do tych badań ustosunkowani są także nauczyciele o niższym statusie wykształcenia. Płeć, staż pracy oraz zajmowane stanowisko nie są zmiennymi istotnie różnicującymi postawy nauczycieli wobec badań pedeutologicznych.

Przyczyny negatywnych postaw nauczycieli do badań pedeutologicznych

Przyczyny negatywnych postaw nauczycieli wobec własnego udziału w badaniach naukowych są wysoce złożone i uwarunkowane wieloczynnikowo. Są to zarówno przyczyny osobowościowe, etyczno-prawne, jak i społeczne. Okazuje się, że wielu nauczycieli po prostu boi się wziąć udział w badaniach ze względu na ich przedmiot.

Mają oni **obawy, że udział w takich badaniach może im zaszkodzić**, że może to być np. podstawa do ich zwolnienia czy innych szykan. Przykładem może być tutaj sytuacja sprzed kilku lat (uczestniczyłem w niej osobiście), gdzie do dyskusji na temat problemów pracy nauczycielskiej z udziałem dziennikarza poproszeni zostali czynni nauczyciele, studenci studiów zaocznych. Studenci, pomimo zachęt i zapewnienia o anonimowości wypowiedzi, raczej niechętnie i niezbyt szczerze wypowiadali się w tej dyskusji (tzn. unikali jakiegokolwiek krytyki rzeczywistości szkolnej), dlatego ogromnym zaskoczeniem tak dla mnie, jak i zaproszonego dziennikarza było, gdy kilka minut po zakończeniu tego spotkania przyszedł jeden z nich (dyrektor dużej szkoły) w celu odwołania wszystkiego, co powiedział – rzecz w tym, że człowiek ten nie odezwał się ani słowem! Prawdopodobnie miał on wiele do powiedzenia i to słów krytycznych, ale strach spowodował, że zagubił się w swoich myślach. Przytoczony przykład wprawdzie nie był sytuacją badawczą, ale jest on typowy dla negatywnych postaw nauczycieli wobec badań pedeutologicznych.

Jak wynika z przeprowadzonego sondażu, przyczyną negatywnych postaw wobec wyróżnionego typu badań mogą być doświadczenia własne nauczycieli jako badaczy. Wyraża się to w logice „skoro ja, pisząc np. pracę magisterską, robiąc badania, nie potrzebowałem żadnej pomocy lub odmówiono mi takiej pomocy, dlaczego mam pomagać innym?” Przy wykonywaniu badań dla celów awansu zawodowego istotną przyczyną negatywnych postaw nauczycieli wobec takich badań jest także **obawa przed konkurencyjnością w zawodzie** (ten, któremu pomogę, dzięki mnie będzie lepszy i może mnie wyeliminować z zawodu).

Uzasadnioną przyczyną negatywnych postaw nauczycieli wobec badań pedeutologicznych jest także **negatywna postawa badacza** wobec nich jako przedmiotu badań. Postawa ta, to swojego rodzaju **arogancja i brak szacunku badanego dla badanych**. Wyrazem tego jest między innymi stawianie nauczycielom w badaniach pytań poniżej pewnego poziomu lub też podejmowanie pseudoproblemów naukowych. Trudno się dziwić nauczycielowi, który na pytanie np. „co to jest konkordat?”, pytanie zaopatrzone w kafeterię, gdzie oprócz prawidłowego określenia znajdzie się np. określenie „część uprzęży konia”, że wybierze tę właśnie „najgłupszą” odpowiedź. On to zrobi celowo, bo ma prawo czuć się lekceważonym, gdy jakiś „uczony” traktuje go jak głupca.

Istotną przyczyną niechęci nauczycieli do czynnego uczestnictwa w badaniach, jak wynika z przeprowadzonego sondażu, jest także **brak wiary w praktyczną użyteczność prowadzonych badań**. „W iluż to już badaniach braliśmy udział i zamiast coraz lepiej jest coraz gorzej”, stwierdzają z żalem badani.

Mówiąc o przyczynach negatywnych postaw nauczycieli wobec badań, w których muszą oni wystąpić jako ich przedmiot, należy zwrócić także uwagę na fakt społecznego udziału nauczyciela w takich badaniach oraz na przypadki **przejęcia obowiązkami zawodowymi**.

Podsumowanie i wnioski

Przedstawione przykłady negatywnych postaw nauczycieli do badań wykonywanych na terenie szkoły i klasy nie wyczerpują problemu. Przykłady te wskazują na potrzebę przygotowywania kandydatów na nauczycieli do otwartej i aktywnej postawy wobec badań dotyczących szkoły i zawodu nauczycielskiego. Pierwszym krokiem na tej drodze jest niewątpliwie podjęcie wartościowego, użytecznego pedagogicznie problemu badawczego w ramach pracy licencjackiej lub magisterskiej. Niestety, zdarza się, że student zmuszony jest do podjęcia takiego tematu, który nie ma nic wspólnego ani z teorią, ani praktyką pedagogiczną.

Nauczyciele muszą być przekonani, że te badania to nie „sztuka dla sztuki”, ale że mają one sens naukowy, że nie są skierowane przeciwko nim, a ku nim. Aby nauczyciel stał się podmiotem badań pedeutologicznych, musi być także traktowany przez badacza z odpowiednią powagą i szacunkiem. Zarówno badacz, jak i badany muszą być świadomi wspólnoty celów. Muszą oni współpracować ze sobą w procesie badawczym. Od nauczycieli jako specyficznej grupy zawodowej mamy prawo oczekiwać takiej postawy. Tylko współpraca badacza z nauczycielem jako przedmiotem badań daje gwarancję obiektywnych i użytecznych praktycznie wyników.

Aktywny udział nauczyciela w badaniach powinien być także w znacznie większym stopniu uwzględniany przy jego awansie zawodowym.

dr Czesław Lewicki jest pracownikiem naukowym
Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego

Pożegnanie

Janusz Homplewicz (1931-2006)

*Trzeba dożyć lat męskich, pierwszych szronów u skroni,
by pojąć tę prawdę, rzeczywistość istnienia –
że jest jawą jedyną ten sen, co za snem goni
i wewnętrzną swą treścią rzeczywistość przemienia...*

dr Tomasz Strzembosz, senior



Prof. zw. dr hab. Janusz Homplewicz urodził się 27 kwietnia 1931 r. w Przemyśle i tę ziemię ukochał nade wszystko. Rodzicami jego byli Marian Homplewicz i Maria z domu Charlewska. W 1949 r. złożył maturę w II Gimnazjum i Liceum im. K. Morawskiego w Przemyśle. Następnie rozpoczął studia na Wydziale Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego, które ukończył w 1952 r. Pracę magisterską na temat *Organizacja ministerstwa i resortu administracyjnego* przygotował na seminarium u prof. dra hab. Maurycego Jaroszyńskiego na Uniwersytecie Warszawskim, uzyskując w 1953 r. stopień magistra prawa.

W latach 1954-56 pracował na stanowisku radcy prawnego w Ministerstwie Oświaty w Warszawie. Następnie w roku 1956 rozpoczął pracę naukową w Katedrze Prawa Administracyjnego na Wydziale Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego w charakterze asystenta, gdzie uzyskał wszystkie stopnie i tytuły naukowe. W 1964 r. na podstawie dysertacji pt. *Prawne zagadnienia kierownictwa państwowego w dziedzinie oświaty i wychowania* otrzymał tytuł doktora nauk prawnych. Przewód habilitacyjny przeprowadził w 1971 r. na podstawie rozprawy *Zarządzanie administracyjne*. W 1986 r. na podstawie trzech podstawowych dla teorii prawa szkolnego opracowań: *Zarządzanie oświatowe*, *Polskie prawo szkolne* oraz *Tradycyjne a współczesne instytucje prawa szkolnego*, uzyskał tytuł profesora.

Prof. J. Homplewicz skierował swoje zainteresowania badawcze na problematykę z zakresu oświaty i wychowania. Zajmował się prawnymi aspektami szkolnictwa i oświaty, a następnie również zagadnieniami organizacji i zarządzania w oświacie.

W 1988 r. rozpoczął pracę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie. Podjął na Wydziale Pedagogicznym wykłady z przedmiotu Etyczne i prawne podstawy pracy nauczyciela. W 1991 r. rozpoczął systematyczne wykłady z przedmiotu Etyka pedagogiczna. Uwieńczeniem prowadzonych rozważań była wydana w 1996 r. książka nosząca tytuł *Etyka pedagogiczna*. Bogactwo publikacji wpisuje Profesora w krąg twórców współczesnej polskiej myśli pedagogicznej.

W latach dziewięćdziesiątych zainteresowania badawcze prof. J. Homplewicza objęły problematykę teorii pedagogicznej, pedagogiki personalistycznej, etyki pedagogicznej, pedagogiki rodziny, pedagogiki harcerskiej, a także pedagogiki trzeciego wieku, wkraczając w andragogikę. Profesor był przez kilka lat opiekunem Uniwersytetu Trzeciego Wieku działającym przy Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie. UTW to jedna z kreatywnych form działalności uczelni w swym środowisku.¹

Warto wspomnieć, że w dniu 15 grudnia 1994 r. z inicjatywy Profesora, został powołany w Instytucie Pedagogiki nowy zakład o nazwie Zakład Organizacji Wychowania, który w późniejszym czasie przekształcił się w Zakład Pedagogiki Teoretycznej, a następnie w Zakład Teorii Wychowania. Kierownictwo Zakładu, zgodnie z uchwałą Rady Wydziału, objął prof. dr hab. Janusz Homplewicz.

Uzasadnieniem powołania w Instytucie Pedagogiki nowego Zakładu był fakt, iż obejmować on miał szeroką problematykę dyscyplin i specjalności koncentrujących się wokół pedagogiki i jej subdyscyplin. W zakres zainteresowań pracowników nowego Zakładu weszły więc takie dziedziny wiedzy jak: organizacja i zarządzanie oświatą, prawo szkolne i oświatowe, kształtowanie systemów oświatowych, organizacja pracy szkoły i placówki oświatowo-wychowawczej i ich kierownictwa, problematyka organizacji aparatu administracji oświatowej, etyka pedagogiczna, organizacja procesów nauczania i wychowania, budowa i organizacja, wykonawstwo programów nauczania i wychowania. Profesor kierował i sprawował opiekę naukową nad młodszymi pracownikami Zakładu do 2003 r.

Dorobek naukowy Profesora obejmuje ponad 450 różnych opracowań naukowych. Obrazuje to ogrom wiedzy i pracy Autora, rozległość Jego zainteresowań badawczych, jak i umiejętność łączenia zagadnień z różnych dyscyplin naukowych. W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie i Uniwersytecie Rzeszowskim wypromował ponad 200 magistrów pedagogiki. Ukazuje to bardzo duży wkład prof. J. Homplewicza w kształcenie, dokształcanie i doskonalenie wykwalifikowanych kadr – najpierw prawniczych, a następnie oświatowych. Dziełu temu poświęcił przeszło czterdzieści lat swojego twórczego życia.

W dniu 7 listopada 2006 roku odszedł od nas długoletni zasłużony nauczyciel akademicki, wychowawca kadr naukowych i młodzieży. Człowiek oddany nauce, dydaktyce i wychowaniu. Dla studentów oraz współpracowników był Autorytetem i Przyjacielem, dla wielu swoich uczniów - Mistrzem.

Ważniejsze publikacje:

1. *Zagadnienia prawne kierownictwa państwowego w dziedzinie oświaty i wychowania*, Kraków 1963;
2. *Szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze w systemie administracji państwowej*, Kraków 1966;
3. *Zarządzanie administracyjne*, Kraków 1970;

¹ A. W. Maszke, *Drogi życia i pracy naukowej Profesora Janusza Homplewicza*, [w:] *Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej*, Rzeszów 2001, s. 9-12.

4. *Kontrola administracji – problematyka teoretyczna*, Kraków 1974;
5. *Teoria organizacji i kierownictwa. Zagadnienia podstawowe*, Katowice 1979;
6. *Zarządzanie oświatowe. Zarys problematyki oświatowej teorii organizacji*, Warszawa 1982;
7. *Polskie prawo szkolne*, Warszawa 1984;
8. *Tradycyjne a współczesne instytucje prawa szkolnego*, Kraków 1985;
9. *Zagadnienia prawne działalności opiekuńczo-wychowawczej*, Rzeszów 1988;
10. *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996;
11. *Wyzwania pedagogiczne wobec perspektyw integracji europejskiej*, Rzeszów 1998;
12. *Pedagogika rodziny*, Rzeszów 2000;
13. *Pedagogika Świętego Michała*, Rzeszów 2002;
14. *Mysł pedagogiczna ks. Bronisława Markiewicza*, red. J. Homplewicz, A. Garbarz, Rzeszów 1997;
15. *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, red. J. Homplewicz, Rzeszów 1997;
16. *Służba dziecku w instytucjach świeckich i kościelnych*, red. J. Homplewicz, A. Garbarz, Rzeszów 1998;
17. *Księga Pamiątkowa XV-lecia Uniwersytetu Trzeciego Wieku w WSP w Rzeszowie*, red. J. Homplewicz, Rzeszów 1998;
18. *Sukces wychowawczy*, red. J. Homplewicz, Rzeszów 1999;
19. *Dar wychowania*, red. J. Homplewicz, Rzeszów 2001;
20. *Pedagogika jesieni*, red. J. Homplewicz, Rzeszów 2003.

opracowanie: **Beata Szluz**

Krystyna Zaufal

O Szwajcarii i jej oświacie słów kilka

Kathi i Hansowi Burkhardt-Schraner

Jest kilka powodów, które skłaniają mnie do pisania o Szwajcarii na łamach „Kwartalnika Edukacyjnego”. Jednym z nich jest żywione przeze mnie od wielu lat zainteresowanie funkcjonowaniem szwajcarskiej demokracji i jakością życia codziennego obywateli. Wiem, że w owym zainteresowaniu mechanizmami rządzenia się Szwajcarów nie jestem odosobniona i jest to oczywiste. W polskojęzycznej literaturze dał temu, jak sądzę, najpełniejszy wyraz Czesław Porębski w artykule *Jak się rządzą Szwajcarzy*¹ i w nieco później wydanej książce pod tym samym tytułem. Uważam, że w Europejskim Roku Edukacji Obywatelskiej, którym został ogłoszony przez Radę Europy rok 2005, warto również w Polsce pisać więcej, szerzej i częściej o tym pięknym kraju i o sposobach kreowania również przez oświatę, tożsamości i świadomości historycznej oraz odpowiedzialności obywatelskiej młodych Szwajcerek i Szwajcarów.

Kolejnym motywem jest fakt, iż to właśnie Szwajcaria była gościem honorowym jubileuszowych 50 Międzynarodowych Targów Książki, które odbywały się w Warszawie w drugiej połowie maja 2005 roku. Stanowiło to okazję do publikacji również w Internecie, ale i na łamach wysokonakładowych gazet codziennych, np. „Rzeczpospolitej”² rozważań o fenomenie literatury kraju czterech języków, w którym trzy spośród nich są językami sąsiadów o starej kulturze i znacznie wyższej liczbie ludności niż Szwajcaria. We wszystkich tekstach odnaleźć można zgodne podkreślenia, iż wyjątkowość literatury szwajcarskiej to rezultat przenikania i wzajemnego wzbogacania się czterech kultur i czterech języków: niemieckiego, francuskiego, włoskiego i retoromańskiego.³ Ustalenie ich równorzędności prawnej jako języków urzędowych – niezależnie od liczby osób deklarujących posługiwanie się danym językiem jako ojczystym – było procesem wspieranym przez władze centralne Konfederacji, której początkiem był rok 1291.⁴ I tak np. dla ochrony języka retoromańskiego, którym posługuje

¹ Cz. Porębski, *Jak się rządzą Szwajcarzy*, [w:] *Demokracja dla wszystkich*, Kraków, 1992, s. 129 – 147.

² Zob.: J. Zieliński, *Akademicy i raperzy*, [w:] „Rzeczpospolita. Plus – Minus”, 7- 8 maja 2005.

³ Wg danych z końca XX wieku liczba ludności w % określających dany język jako język ojczysty przedstawia się następująco: j. niemiecki – 63,6%, j. francuski – 19,2%, j. włoski – 7,6%, j. retoromański – 0,6%, inne języki – 8,9%.

⁴ 1291r. – to rok porozumienia na rzecz wspólnego działania przeciw hegemonii Habsburgów, mieszkańców tzw. kantonów leśnych Uri, Schwyz i Unterwalden. Wg tradycji podpisanie owego porozumienia odbyło się na łące Grütli nad Jeziorem Czterech Kantonów w dniu 1 sierpnia. I to jest dzień święta narodowego Szwajcarii. W wielu szwajcarskich tekstach znalazłam stwierdzenie, że właśnie wtedy szwajcarscy chłopcy stworzyli początki konfederacji... nie wiedząc o tym.

się nie więcej niż 1% mieszkańców, zdecydowano w 1938 roku o jego wprowadzeniu jako czwartego, oficjalnego języka urzędowego/ państwowego.

Pisząc o różnorodności kulturowej i językowej Szwajcarii, trzeba koniecznie powiedzieć o jej różnorodności religijnej, zapoczątkowanej w XVI w. działalnością Ulricha Zwingliego⁵ w Zurychu i Jana Kalwina w Genewie. Koniecznością jest również dopowiedzenie, że Szwajcaria, podobnie jak większość krajów europejskich, ma za sobą etap krwawych wojen religijnych w XVI i XVII wieku. „Na szczęście Szwajcarzy swych wewnętrznych wojen wyznaniowych nie prowadzili w tym samym czasie co reszta Europy, dzięki czemu ich skołatany związek państw nie został wciągnięty w wir wojny trzydziestoletniej. Regulacje pokojowe, które Szwajcarzy wypracowali po wyznaniowych wojnach domowych, uznawały prawo istnienia obu wielkich wspólnot chrześcijańskich. Zasada terytorialności gwarantowała międzywyznaniowe *status quo*. Dzięki temu pragmatycznemu rozwiązaniu udało się powstrzymać wyznaniowe wojny domowe, które na dłuższą metę musiałyby zniszczyć wspólnotę polityczną” – pisze Urs Altermatt,⁶ znany szwajcarski historyk, który w 1991 roku wykładał również na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Związkowe państwo szwajcarskie powstało na dobre w 1848 roku. Zgodnie z federalistyczną zasadą uznano wtedy, iż kwestie wyznaniowe są w gestii kantonów, zaś przyjęta ówczesnie konstytucja opowiedziała się za wolnością religijną i uznała wiarę za sprawę osobistą poszczególnych obywateli. Mieszkańcy Szwajcarii są bardzo dumni z faktu, iż konstytucja 1848 roku po długim procesie historycznym ustanowiła tolerancję religijną. Są dumni, że ta konstytucja stworzyła podstawy nowoczesnego, demokratycznego państwa federalnego.⁷ Są dumni, że pradiadowie współczesnych mieszkańców tego niezwykle pięknego kraju mieli dość wyobraźni, by nie bać się myśleć, że tworzenie państwa federalnego nie oznacza likwidacji samodzielnosci i odrębności oraz specyfiki kantonów, ale stwarza ich mieszkańcom warunki pełniejszego rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego. W jednym z artykułów znalazłam np. informację, że zanim utworzono nowoczesne państwo związkowe, w kantonie Ticino (Tessin), na którego terenie znajduje się szlak drożny i handlowy do przełęczy św. Gotharda, na długości zaledwie 20 kilometrów, było 13 różnych ustaleń odnośnie opłat celnych. Zatem 13 razy ważono wozy i towary. Zaś np. list z Zurychu do Genewy kosztował dziesięciokrotnie drożej niż list z Genewy do Casablanki. Ujednoclenie praw i struktur na poziomie związkowym było zatem odpowiedzią na wyzwania XIX wieku.

⁵ Ulrich Zwingli (1484 – 1531) reformator religijny i humanista. W jego rodzinnej miejscowości Wildhaus jest zachowany dom jego dzieciństwa.

⁶ U. Altermatt, *Sarajewo przestrzega. Etnonacjonalizm e Europie*, „ZNAK”, Kraków 1998, s. 153.

⁷ Wg encyklopedii Larousse’a: „konfederacja jest unią suwerennych państw, jest formą przejściową, której rezultatem może być przekształcenie się w państwo federalne. Mimo iż Szwajcaria zachowała swoją nazwę Konfederacja Helwecka (CH), jest w rzeczywistości od 1848 roku państwem federalnym”.

W roku 1998 byłam w Szwajcarii i miałam okazję obserwować różnorodne działania Szwajcarów, również na polu oświaty, dla uczczenia 150 rocznicy powstania w 1848 roku państwa federalnego.

Artykuł piszę w końcu lat 2005 roku, gdy my w Polsce przygotowujemy się do uroczystych obchodów 25 rocznicy Sierpnia. Chciałabym, abyśmy z dumą i godnością mówili i pisali o tym wydarzeniu również po wielu latach, podobnie jak mówią i piszą Szwajcarzy o ważnej rocznicy dla ich tożsamości narodowej, historycznej, politycznej. Miałam okazję bezpośredniej obserwacji tego fenomenu, tak w 1998 roku, jak i podczas innych pobytów w Szwajcarii, zawodowych,⁸ czy prywatnych. Tytułem ilustracji przywołuję wywiad pt. *Jeśli Paryż wart jest mszy, 1848 wart jest uroczystych obchodów*, który opublikowano na łamach wydawanego przez stowarzyszenie nauczycieli pisma pod nazwą „L'Edicateur”.⁹ Wywiadu udzielił Jean-Pascal Delamuraz, znany polityk federalny. Wskazał na rolę szkoły i nauczycieli w kształtowaniu u uczniów poczucia więzi i dumy z dokonań poprzednich pokoleń. Zwrócił uwagę na stworzenie w XIX wieku nie tylko instytucji życia demokratycznego, ale i infrastruktury technicznej (drogi, kolej) i naukowej (politechniki w Lozannie i Zurychu), która służy współcześnie i pozwala przygotować młode pokolenia badaczy, umiejących sprostać współczesnym wyzwaniom. W końcowej części wywiadu, przyrównując ówczesną XIX-wieczną sytuację Szwajcarii – *toutes proportions gardées* – do integracji europejskiej, zwrócił uwagę, że proces integracji nie oznacza zniesienia różnorodności. Zaapelował do szwajcarskich nauczycieli, członków licznych stowarzyszeń zawodowych o odpowiedzialną umiejętność zaszczepienia młodym obywatelom Szwajcarii tej odwagi i tego ducha, które pozwolą im dostrzegać wszystkie istotne elementy ewolucji dokonującej się aktualnie i które pozwolą działać dla **ochrony wspólnego dobra**, wspólnych interesów i bezpieczeństwa oraz kreować przyszłość, tak jak umieli to dostrzec i robić ich pradziadowie w 1848 roku. Przypominam sobie wypowiedź Francois Rosseta, który niemal dwadzieścia lat temu na pytanie „Czym jest polskość?”, zadane przez redakcję krakowskiego miesięcznika ZNAK, podkreślił w swojej odpowiedzi, właśnie kategorię „dobra wspólnego” jako swoisty wyznacznik szwajcarskiej tożsamości. I ów szacunek i świadomość nadrzędnej wartości „dobra wspólnego” miałam okazję dostrzegać zawsze podczas swoich wielokrotnych pobytów w Szwajcarii. Tego musimy się wszyscy w moim kraju – ponownie uczyć. I to jest kolejny motyw pisania o Szwajcarii. Mam w pamięci diagnozę naszego polskiego „stanu ducha”, dokonaną przez prof. Wojciecha Roszkowskiego, również na łamach krakowskiego ZNAKU, wprawdzie w 1998 r.,¹⁰ ale moim zdaniem nadal aktualną i wartą przemyślenia

⁸ Udział w seminarium szwajcarsko-polskim pt. „L'histoire sensible; apprendre sur le terrain” – „Historia bliska; uczyć – uczyć się w terenie” Broc – Fribourg 2001, pozwolił mi na refleksję w formie artykułu, opublikowanego na łamach „Wiadomości Historycznych” nr 5/2005.

⁹ „L' Educateur” nr 1/1998; 1848-1998. Wywiad nosi tytuł: *Si Paris vaut bien la messe, 1848 vaut bien une célébration!* – *Jeśli Paryż wart jest mszy, 1848 wart jest uroczystych obchodów*.

¹⁰ W. Roszkowski, *Jacy jesteśmy, kim być chcemy?*, [w:] „ZNAK” 1998, nr 519, s.20-25. Autor mówi m.in. „Jesteśmy społeczeństwem o mocno zachwianej równowadze i słabo rozwiniętych

przez każdego z nas, nauczycieli i rodziców, przez każdego, kto w jakimś, nawet niewielkim stopniu, może wpływać na kształtowanie owego „stanu ducha” młodych Polaków wobec dynamicznie zmieniającej się współczesności. Ale właśnie stawiając czoła zmianom, musimy mieć świadomość nie tylko pewnych stałych wartości, ale i – moim zdaniem – wiedzę jak w codziennej rzeczywistości politycznej i społecznej oraz codziennej praktyce edukacyjnej rozwiązują te kwestie inni. Wiem, podaję akurat przykład owych „innych” w bogatszym i stabilnym pod wieloma względami kraju! Może jednak warto sięgać także i do takich przykładów.

Przedstawmy zatem krótko strukturę polityczną Szwajcarii. Kompetencje i zadania władz państwa centralnego są głęboko zakorzenione w omawianej wyżej konstytucji. Do zadań władz centralnych należą m.in. kolej, poczta, moneta, cło, eksploatacja zasobów wodnych dla wytwarzania energii elektrycznej, bezpieczeństwo wewnętrzne i zewnętrzne oraz gwarancja ochrony konstytucji kantonalnych w 26 kantonach. Wszyscy obywatele są równi wobec prawa. Kobiety szwajcarskie mają prawo wyborcze od 1971 roku. Zgodnie z koncepcją liberalizmu konstytucja gwarantuje m.in. poszanowanie własności prywatnej, handlu i przemysłu, wolność stowarzyszeń, prasy i wypowiedzi. Pewną oryginalnością szwajcarską w planie politycznym jest „prawo inicjatywy”¹¹ obywatelskiej i referendum.¹²

Kantony przystępowały do Konfederacji w różnym czasie. Ich władze, wybierane przez obywateli, działają kolegialnie, ale to przede wszystkim na poziomie gminy – jest ich ponad 3000 w państwie – przejawia się owa bezpośrednia demokracja helwecka. Zadania gminy są wielostronne: administrowanie dobrami gminy, np. lasami, zaopatrzenie w wodę, gaz i elektryczność, budowa dróg i mostów, budynków użyteczności publicznej, utrzymanie policji i straży pożarnej, ochrona cywilna i medyczna, także ochrona środowiska, i – co ważne dla naszych rozważań – szkolnictwo. Dochodzą do owych zadań także zadania kulturalne, socjalne, wojskowe. O wszystkich kwestiach decydują mieszkańcy. I to jednocześnie dla jakości ich życia codziennego jest np. zespólny rozkład jazdy pociągów, autobusów i autobusów pocztowych, który pozwala mieszkańcom odleglejszych miejscowości wrócić nawet bardzo późnym wieczorem do domu po koncercie, jeśli nie posiadają samochodu. Takie rozwiązanie jest np. w kantonie Zurych.

Wróćmy do oświaty. Szwajcarzy z dumą podkreślają, że nie ma sukcesu gospodarczego i społecznego bez systemu kształcenia opartego na trwałych podstawach, o dobrej strukturze organizacyjnej i jednoznacznej filozofii pracy organizacyjnej

cechach obywatelskich. Wyraża się to między innymi w niskim stopniu występowania takich zjawisk jak: 1. Świadomość odpowiedzialności za losy nie tylko własne lub własnej rodziny, ale szerszej zbiorowości lokalnej lub narodowej, 2. Świadomość sumowania się społecznych przychodów i rozchodów, 3. Świadomość konieczności powszechnego obowiązywania norm postępowania oraz 4. Świadomość hierarchii celów własnych i wspólnych”.

¹¹ „Prawo inicjatywy” pozwala na poziomie federalnym (państwa centralnego) dokonać rewizji konstytucji, gdy żąda tego 100 tys. obywateli mających prawo wyborcze.

¹² Referendum ma dwa oblicza: np. referendum obowiązkowe tak na poziomie federacji jak i kantonu wymaga konieczności poddania pod głosowanie mieszkańców każdej zmiany konstytucyjnej.

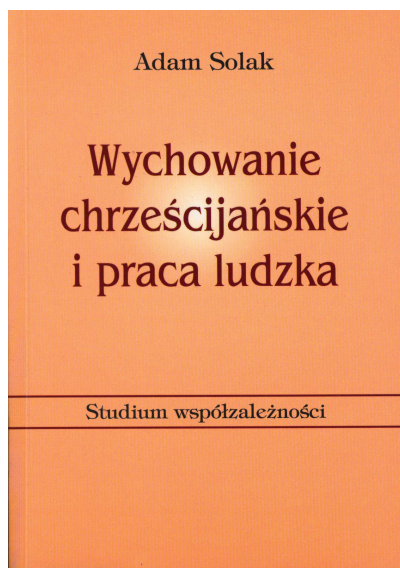
i merytorycznej. Naukę w szkole zaczynają dzieci na ogół w 6 roku życia i 98% spośród nich uczęszcza przez rok do przedszkola, zaś 75 % przez dwa lata. Współpraca administracji, instytucji kształcenia nauczycieli, naukowców, pracowników instytucji kulturalnych, związków wyznaniowych i stowarzyszeń nauczycielskich różnego typu, sprzyja tworzeniu jednorodnego klimatu dla całości systemu oświaty. Miałam okazję przekonać się o tym także podczas owego, wspomnianego wcześniej, seminarium w 2001 w Broc i Fryburgu (Szwajcaria romańska), którego tematem było przyrodnicze i kulturowe dziedzictwo regionu oraz dydaktyczne formy jego „przyswajania” przez młodych Szwajcarów. Ponownie tytułem ilustracji chcę przywołać duże przedsięwzięcie organizacyjne i merytoryczne z 1998 roku dla uczczenia jubileuszu Konfederacji. Otóż, wspólna praca parlamentu, kancelarii państwa federalnego, archiwów, muzeów i nauczycieli przyniosła rezultat w postaci wystawy objazdowej w 7 autobusach. Jej tytuł *Historia dla przyszłości*. Koncepcja wystawy z dydaktycznym wprowadzeniem, wyjaśnieniem jej idei i kartami pracy dla uczniów, istotnych dla tematów w każdym z poszczególnych 7 autobusów, została zaprezentowana na łamach pisma dla nauczycieli.¹³ W piśmie opublikowano wskazówki, które stanowią pomoc przy planowaniu zwiedzania wystawy. Znalazły się tu również odniesienia do narracji w szkolnych podręcznikach historii, wydanych w języku francuskim i niemieckim. Ekspozycja w każdym z autobusów została krótko omówiona: cele, kompetencje ponadprzedmiotowe i przedmiotowe, kształtowane w następstwie pracy, ukierunkowanie uczniów na samodzielne zwiedzanie i wypełnianie kart pracy w jego następstwie. Ponadto została zamieszczona bibliografia prac historycznych, opisujących polityczny rozwój państwa związkowego i wybrane dziedziny historii np. gospodarkę, Szwajcarię po II wojnie światowej i inne. W tym samym numerze pisma zamieszczono terminy wraz z nazwami miejscowości, w których wystawa objazdowa będzie eksponowana. Przedstawiam ten pomysł. Szwajcaria jest wprawdzie małym przestrzennie krajem, ale przyjazd autobusu ułatwia szkole i uczniom obejrzenie wystawy. Niekoniecznie i nie zawsze trzeba jeździć do stolicy! Jak mówi Szwajcarzy „to bardzo praktyczne”. Uważam, że bardziej praktyczne niż wiele konferencji teoretycznych organizowanych dla dorosłych.

Może warto wykorzystać cudze doświadczenia organizacyjne i dydaktyczne dla kształtowania świadomości historycznej i politycznej młodych Polaków? Być może zaproponowany przez kolejarzy z Lublina pociąg z ekspozycją dla uczczenia 25 rocznicy Sierpnia jest już tym rozwiązaniem. Nie mam jednak pełnej informacji. Aby ja znaleźć, muszę wykonać wiele działań, poszukiwań. Pewnie jesteśmy mniej „praktyczni”. Szkoda.

Krystyna Zaufal jest pracownikiem Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli; pracuje w dziale współpracy z zagranicą

¹³ „SLZ Die Zeitschrift für schweizer Lehrerinnen und Lehrer” 1998, nr 1.

A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności*



Praca ma szczególne znaczenie dla człowieka oraz jego otoczenia przyrodniczego i społecznego. Stanowi doświadczenie wyłącznie ludzkie, ponieważ tylko człowiek potrafi ją wykonać. Jest dobrem (godziwym), gdyż pozwala na samorealizację, zaspokajanie własnych potrzeb. Rozwija zatem osobę ludzką. W tym kontekście jedną z najbardziej palących kwestii społecznych jest bezrobocie, które dotyka współczesnego człowieka. W obszar tej problematyki doskonale wpisuje się rozprawa ks. prof. dra hab. Adama Solaka, pracownika Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, która nosi tytuł *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności*.

Autor już we wstępie stawia zasadnicze dla swoich rozważań pytanie: jakie są powiązania wychowania chrześcijańskiego z pracą ludzką? Jednocześnie znajdujemy tu dodatkowe wyjaśnienie, iż w opracowaniu zawarte są odniesienia także do wartości innych niż chrześcijańskie (s. 11). Na podstawie analizy literatury przedmiotu stwierdza, że wychowanie chrześcijańskie i praca są często traktowane jako odrębne zagadnienia. Nie neguje takiego stanowiska, lecz próbuje dostrzec związek między nimi. Píše: „Praca, jako czyn ludzki, jakakolwiek by ona była, jest zarazem aktem fizycznym i duchowym. Wszyscy ludzie czują, myślą, poznają, chcą, ale każdy wyraża swoje możliwości w sposób osobowy, czyli zgodnie ze swoim bytem ludzkim. Mniej ważny jest typ wykonywanej pracy – bardzo ważne jest natomiast to, czym człowiek jest jako człowiek, a to jest niezależne od wykonywanej pracy. Człowiek nie jest swoją pracą lub swoimi czynami, ale praca jest taka, jaki jest człowiek” (s. 12).

Problem badawczy postawiony w niniejszej książce dotyczy zagadnienia współzależności wychowania chrześcijańskiego i problematyki pracy. Autor przyjął za cel opracowania ukazanie występującego między nimi związku. Tak określony cel został zrealizowany na podstawie bogatej literatury źródłowej i różnorodnych opracowań. Zasadniczą literaturę źródłową stanowią dokumenty nauczania Kościoła, które dotyczą wychowania chrześcijańskiego i pracy

ludzkiej. Autor wymienia wśród nich: Deklarację o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, Konstytucję dogmatyczną o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, Encykliki Jana Pawła II (*Centisimus annus*, *Laborem exercens*, *Redemptor hominis*, *Sollicitudo rei socialis*, *Veritatis splendor*), Encyklikę o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży *Divini illius Magistra* Piusa XI, Encyklikę *Rerum novarum* Leona XIII oraz Encyklikę *Populorum progressio* Pawła VI. A. Solak przyjął następujący porządek analizy materiału źródłowego: oznaczenie adresata, celu, wydzielenie wątków głównych i pobocznych oraz uporządkowanie materiału pod kątem współzależności wychowania i pracy. Autor uznał, że dzięki takiemu porządkowi badań możliwe jest dostrzeżenie rozwoju dokonującego się w relacjach wychowania chrześcijańskiego względem pracy ludzkiej oraz braków w tym obszarze. Wyniki analiz konfrontowane są jednocześnie z literaturą przedmiotu, która podejmuje tę problematykę (s. 17).

W opracowaniu została zastosowana metoda analityczno-diagnostyczna (w jej ramach użyto dwóch technik: analizy treści dokumentów i sondaż pilotażowy przy pomocy kwestionariusza ankiet). To zróżnicowanie metod i technik badawczych pozwoliło zdaniem autora określić i wyjaśnić zachodzące zjawiska wspomnianej współzależności w omawianym obszarze (s. 17-19).

Zasadnicza konstrukcja książki składa się z sześciu rozdziałów. W pierwszym z nich zaprezentowana została praca w historyczno-edukacyjnym rozwoju ludzkości. Znajdujemy tu rys historyczny pojmowania roli pracy w społeczeństwie

(s. 21-26). Autor analizuje ponadto główne kierunki wychowawcze w trzech systemach edukacyjnych: chrześcijańskim, liberalnym i socjalistycznym (s. 27-39). Wskazuje na wychowanie i pracę, które są wyrazem troski o człowieka, rolę, jaką odgrywa praca oraz zagadnienia przygotowania do wykonywania zawodu (s. 40-78).

Kolejny rozdział publikacji obejmuje rozważania, które są skoncentrowane na aksjologicznym wymiarze wychowania i pracy człowieka. A. Solak rozpoczyna refleksję od analizy wartości i godności osoby ludzkiej w perspektywie pracy (miejsce kształtowania wartości osoby, metody i cele doskonalenia osobowości) (s. 79-93). Prezentuje hierarchię wartości w edukacji do pracy. Ideał „nowej” pracy został przedstawiony na gruncie fenomenologii Maxa Schelera w kierunku tworzenia „nowego człowieka” przez proces wychowania. Celem było „pokazanie, jakie horyzonty otwierają wychowanie i praca dla „nowych społeczeństw” w dobie przeobrażeń społecznych” (s. 19). Ponadto znajdujemy tu wizję pracy ludzkiej w ujęciu personalistycznym. Autor porusza zagadnienia: godności osoby ludzkiej w kontekście pracy, jej wartości i pierwszeństwa pracy przed kapitałem (s. 109-126).

Rozdział trzeci przybliży czytelnikowi eklezjalne ujęcie problematyki doskonalenia osobowości ludzkiej przez pracę. A. Solak dokonuje analizy Biblii oraz Magisterium Kościoła katolickiego. Znajdujemy tu rozważania obejmujące pojęcie osobowości, wskazujące na pracę jako istotny czynnik jej rozwoju a także ujęcie integralnego rozwoju człowieka (s. 127-170).

Czwarta część opracowania ukazuje wpływ wykonywanej pracy na kształtowanie się dojrzałej osobowości człowieka (s. 171-200). Zagadnienie to przedstawione zostało w dwóch wymiarach: teoretycznym i badawczym. Badania pilotażowe (ankietowe) prowadzone były w 2002 r. na terenie Tarnowa wśród 150 pracowników różnych zakładów pracy (państwowych i prywatnych, budżetowych i produkcyjnych). Ich istotą było wstępne potwierdzenie wniosków teoretycznych oraz otrzymanie wskazań, w jakich powinny zmierzać badania właściwe, jak zaznacza autor – w osobnej pracy (s. 188).

Rozdział piąty niniejszego studium zawiera prezentację zagrożeń i wyzwolenia osobowego wymiaru pracy przez wychowanie. Autor ukazuje zagadnienia: respektowania praw ludzi pracy, priorytet człowieka, pierwszeństwo pracy przed własnością oraz solidarność pracowników (s. 207-216). Wskazane zagadnienia zostały odniesione do kwestii bezrobocia (s. 217-227) oraz roli edukacji we właściwej formacji do prawidłowego przeżywania twórczego procesu pracy i wychowania (s. 228-238).

W ostatnim, szóstym rozdziale, A. Solak podejmuje próbę sformułowania paradygmatu wychowawczego dla edukacji wychowującej do pracy. Znajdujemy tu tezę, że edukacja zawodowa, w powiązaniu z wychowaniem ku wartościom immanentnym i transcendentnym, może przełamać współczesny impas na płaszczyźnie wychowanie – praca (s. 20).

W konkluzji napotykamy stwierdzenie, że „w pluralistycznie ukierunkowanym społeczeństwie wychowanie nie powinno ograniczać się jedynie do niesienia funkcjonalnej, społecznie nastawionej pomocy przy dorastaniu, ale powinno stwarzać takie warunki, aby człowiek mógł optymalnie i w jak największej wolności rozwijać swoje osobiste możliwości oraz uczyć się rozwijać swoje szanse zawodowe w życiu społecznym” (s. 277-278).

Niniejsza publikacja jest próbą ujęcia zagadnienia współzależności wychowania i pracy, można w niej odnaleźć bezpośrednio odniesienia do literatury przedmiotu z zakresu socjologii i pedagogiki oraz do nauczania Jana Pawła II. Prezentowana monografia zwraca uwagę czytelnika na jakość i istotę wychowania w kontekście kształtowania osobowości człowieka w pracy i poprzez nią. Refleksja ma charakter interdyscyplinarnej, godna jest polecenia wszystkim czytelnikom, którym zarówno problem pracy, jak i jej braku nie jest obcy i którzy poszukują rozwiązań w tym obszarze życia społecznego.

Beata Szluz

Adam Solak, *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności*, Wydawn. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2004, s. 304.

H. Cudak, *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*

W swojej książce pod tytułem *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych* Henryk Cudak podejmuje problematykę dotyczącą położenia dziecka w sytuacji rozwodowej rodziców oraz próbę analizy najważniejszych aspektów tego funkcjonowania: emocjonalnego i społecznego. Autor dąży również do ustalenia rodzaju trudności wychowawczych i ich nasilenia w zachowaniu dzieci małżeństw rozwiedzionych.

Badań dotyczących współczesnej rodziny polskiej jest coraz więcej, jednak zainteresowanie nauk społecznych zagadnieniem rodzin rozwiedzionych jest niewielkie. Biorąc pod uwagę fakt, iż rodzina stanowi najważniejszą wartość w życiu człowieka oraz podstawę funkcjonowania systemu mikro- i makrospołecznego, jak również znaczne nasilenie zjawiska rozwodów w ostatnich latach, należy powiedzieć, iż uczynienie przedmiotem eksploracji naukowej tej problematyki przez profesora Henryka Cudaka (znawcę zagadnień z zakresu pedagogiki rodziny), jest trafne i potrzebne. Należy do przedsięwzięć ważnych społecznie, poznawczo, metodologicznie, metodycznie i utylitarnie.

Wielkim atutem publikacji jest fakt, że stanowi ona wieloaspektowe studium opisujące sytuację dzieci małżeństw będących przed rozwodem, w jego trakcie, jak i po jego zakończeniu. Wskazuje tym samym na trwanie dramatu dziecka pomimo zapewnień

rodziców zawartych w słowach „kochamy Cię oboje” w sytuacjach konfliktu, bądź po odejściu jednego z nich.

Książka posiada czytelny układ. Charakteryzuje się przejrzystą strukturą, problemowym, logicznym i konsekwentnym układem treści. Składa się, poza wstępem, zakończeniem, bibliografią i aneksem, z sześciu rozdziałów. Każdy rozdział zawiera kilka podrozdziałów, a poprzedzony jest krótkim wprowadzeniem i opatrzony syntetycznym zakończeniem.

Pracę rozpoczyna rozdział zatytułowany *Rozwody rodziców – ich przyczyny i skutki w świetle literatury pedagogicznej i psychologicznej*. Autor w oparciu o wnikliwą i pogłębioną analizę literatury przedmiotu prezentuje w nim kategorie pojęciowe związane z podjętą problematyką badawczą oraz dokonuje przeglądu dotychczasowych badań poświęconych przyczynom rozwodów oraz konsekwencjom rozstania rodziców dla rozwoju dziecka. Autor zwraca uwagę na szczególną rolę rodziców w modelowaniu psychicznej i społecznej osobowości dziecka. Z tej perspektywy wysuwa aktualny postulat pozarozwodowego „świadczania” uczuciowego wobec dziecka. Nie można nie zgodzić się ze słowami autora, że: „o takim obowiązku nie orzeka żaden sąd, jednak rozwód małżonków nie powinien być nigdy rozwodem z dziećmi” (s.37).

W rozdziale drugim: *Metodologia badań własnych* autor wychodzi od jasnego sformułowania celu badań. Celem tym jest próba ukazania sytuacji dziecka małżeństwa rozwiedzionego w jego środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym oraz analiza czynników środowiska rodzinnego determinujących jego funkcjonowanie emocjonalne, przekazywane wartości i występujące trudności wychowawcze. W badaniach poszukuje również wielostronnych zależności (ich rodzaju i charakteru), jakie istnieją między rozwodem rodziców a funkcjonowaniem dziecka w środowisku rodzinnym i rówieśniczym. Przecho- dząc do problemów badawczych, autor formułuje następnie hipotezy, zmienne i wskaźniki, omawia zastosowane w procesie badawczym metody, różnorodne techniki i narzędzia oraz poddaje charakterystyce teren badań oraz grupę badawczą. Metodami wiodącymi w badaniach są: metoda sondażu diagnostycznego i metoda indywidualnych przypadków, oparte na technikach: ankiety, obserwacji, wywiadu, technice projekcyjnej, technikach statystycznych, obserwacji, analizie dokumentów i technice socjometrycznej. W badaniach realizowanych w trzech etapach łącznie wzięło udział 1178 osób: 300 rodziców rozwiedzionych i 300 rodziców z rodzin pełnych, sprawujących opiekę nad przynajmniej jednym dzieckiem w wieku szkoły podstawowej lub gimnazjalnej (od 7 do 16 lat) oraz 287 dzieci z małżeństw rozwiedzionych i 289 dzieci z rodzin pełnych.

Staranny dobór metod i technik badawczych, rzetelnie udokumentowane wyniki badań, ich opis i szczegółowa analiza ilościowa i jakościowa w rozdziałach:

trzecim, czwartym, piątym i szóstym, dowodzą wnikliwości autora podczas realizacji procedury badawczej.

W rozdziale trzecim pod tytułem: *Kryzys małżeński a funkcjonowanie dzieci w sytuacji rozwodowej rodziców* autor poddaje wieloaspektowej analizie wyniki badań dotyczące przyczyn rozwodów małżonków. Okazuje się, że głównymi czynnikami rozpadu rodziny są: alkoholizm (35,1% odpowiedzi), niezgodność charakterów (wymienia je 29,3% badanych rodzin), agresja męża lub żony (15,2% wskazań). Na dalszych miejscach znajdują się: zdrada małżeńska, konfliktowa atmosfera, trudne warunki materialne i mieszkaniowe, niezaspokojone potrzeby seksualne, opuszczenie rodziny przez jednego z małżonków, itp. Autor podkreśla, iż na rozbitcie badanych rodzin bardzo często składa się więcej niż jeden powód (najczęściej jest nim alkoholizm i znęcanie się nad rodziną), dowodzi również, iż wymienione przyczyny rozpadu małżeństwa różnicują badane grupy rodzin ze względu na takie zmienne, jak: wiek i poziom wykształcenia małżonków, staż małżeński, czy środowisko zamieszkania (s. 61-84).

W drugiej części omawianego rozdziału autor prezentuje rodzaje zachowań dzieci wobec sytuacji rozwodowej rodziców, zwraca uwagę na to, że dzieci rodziców rozwodzących się rzadko potrafią nazywać przeżywane emocje (s.85). Największym wrogiem dzieci w takiej sytuacji, poza wzajemną wrogością rodziców czy zaangażowaniem w konflikty dorosłych, jest ich niewiedza i pozostawienie w obliczu ogromnej zmiany, trudnej emocjonalnie, za-

burzającej poczucie bezpieczeństwa. Zmiany, której konsekwencji nie są one tak naprawdę świadome. Na podstawie analizy porównawczej zachowań dzieci małżeństw „zagrożonych rozwodem” oraz dzieci z rodzin pełnych autor ustala, iż prawie dwukrotnie częściej dzieci z rodzin rozbitych przeżywają smutek, poczucie beznadziejności, lęk, niepokój, posiadają niską samoocenę oraz brak poczucia sensu życia, jak również brak wiary w przyszłość, poczucie winy i osamotnienia. Tym stanem często towarzyszy gniew, złość, agresja i rozpacz. H. Cudak dowodzi tym samym (biorąc pod uwagę wiele dodatkowych zmiennych), iż „rozwoły rodziców są czynnikiem skrajnie niekorzystnym dla przeżyć wewnętrznych i zewnętrznych zachowań dzieci” (s.100).

Rozdział czwarty, zatytułowany *Sytuacja emocjonalna dziecka w czasie procesu rozwodowego i porozwodowego rodziców*, traktuje o emocjonalnych kosztach, jakie ponoszą dzieci rozwodzących się małżeństw. Autor prezentuje to zagadnienie w dwóch aspektach: w świetle konfliktów małżeńskich w trakcie rozwodu oraz w sytuacji po zakończeniu procedury rozwodowej. Przedstawione wyniki badań potwierdzają podejrzenie, iż dwukrotnie więcej dzieci małżeństw rozwodzących się uczestniczy w konfliktach rodzinnych (58,9% badanych) w stosunku do dzieci z pełnych rodzin (26,7%). Autor przekonuje, iż konflikt w rodzinie jest zjawiskiem naturalnym, problem polega na sposobie jego pokonania. Na szczególną uwagę zasługuje sugestia o potrzebie ustawicznego podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców, której poziom bardzo często

decyduje o sile więzi emocjonalnej między członkami rodziny i sposobie postępowania rodziców w sytuacjach „kryzysowych”. Okazuje się, że im wyższy jest poziom wykształcenia rodziców, tym częściej izolują oni dziecko w sytuacjach konfliktowych (s. 107).

Na podstawie badań autor podaje, że zachowaniami dzieci wobec konfliktów rodziców są najczęściej: agresywność, buntowanie się, nieufność, zamknięcie się w sobie, nieposłuszeństwo, apatia, lękliwość. Zachowania właściwe prezentuje nieliczna grupa dzieci z rodzin, w których rodzice się rozwodzą (13,2%) i znacznie większa z rodzin pełnych (46,7%). Autor podkreśla, że większość badanych dzieci (86,6%) z rozwiedzionych małżeństw w każdym okresie rozwojowym wykazuje w otoczeniu społecznym zaburzone zachowania emocjonalne, a ich ilość wzrasta wraz z wiekiem – przy czym – u chłopców zachowania te przyjmują postać nadpobudliwości psychoemocjonalnej (agresywność, buntowanie się, nieposłuszeństwo) – zaś u dziewczynek – zahamowanie psychoruchowe w postaci apatii, nieufności i lękliwości (s.117-128). Nie bez znaczenia jest to, że 22,6% rodziców, którzy po rozwodzie opuścili dom, nie utrzymuje kontaktów z dziećmi, podczas gdy regularnie (częściej niż 1 raz w tygodniu) z dziećmi spotyka się jedynie 4,2% rozwiedzionych rodziców. Sytuacja rozwodowa przyczynia się do zaburzonych relacji dziecka z rówieśnikami, do zachowań aspołecznych, u których podłoża znajdują się negatywne emocje. Jednak – jak słusznie zauważa autor – dziecko ma prawo to odreagować. Pogląd ów rzuca

nowe światło na pracę wychowawców, nauczycieli, terapeutów. Postrzeganie dziecka w kategoriach: „nieposłuszne”, „niegrzeczne”, „trudne”, itp. wskazuje na nieporadność dorosłych w kwestii wychowania, natomiast oddziaływanie pedagogiczne z punktu widzenia dziecka, które nie z własnej woli znalazło się w sytuacji trudnej, stwarza szansę na skuteczne, choć niekiedy żmudne niwelowanie negatywnych skutków rozwodu rodziców dla jego rozwoju.

W rozdziale piątym autor podejmuje analizę rozwoju społecznego dzieci rodziców rozwiedzionych, ich funkcjonowania w środowisku szkolnym i rówieśniczym oraz wyszczególnia najbardziej dominujące formy zaburzeń w zachowaniu. Wydaje się, że dla dziecka, które utraciło jednego rodzica, szczęśliwe życie rodzinne będzie stanowiło szczególnie wysoką wartość. Tymczasem – jak podaje autor – niepokojące jest zjawisko przejmowania systemu wartości przez dzieci w rodzinach rozwiedzionych. I tak więcej dzieci z rodzin pełnych niż dzieci z rodzin rozbitych ceni sobie szczęście w rodzinie. Co więcej, dla pierwszej z wymienionych grup ważniejsze są także wartości ponadczasowe, jak: uczciwość, prawdomówność, opiekuńczość, przyjaźń, życzliwość, dobroć, pomoc drugiemu człowiekowi. W grupie dzieci rodziców rozwiedzionych dziewczęta częściej preferują wartości ponadczasowe, chłopcy natomiast materialne (bogactwo, spryt życiowy, przedsiębiorczość i dobrze płatny zawód). Nowatorskim zabiegiem w przedmiocie badań jest porównanie systemu wartości rozwiedzionych rodziców z systemem wartości ich dzieci. Wprawdzie w kwestiach szczę-

cia rodzinnego wypowiada się więcej dzieci (50,9%) niż rodziców (45,6%), to jednak na co dzień dzieci preferują wartości allocentryczne, które pozwalają na zaspokojenie elementarnych potrzeb. W omawianym rozdziale autor podejmuje zagadnienia pedagogicznie ważne i jednocześnie niepokojące, które – biorąc pod uwagę znaczną liczbę rozwodów w ostatnich latach – wydają się zagrażać przyszłemu funkcjonowaniu rodziny, jak i spełnianiu przez jej członków podstawowych funkcji.

Opis trudności wychowawczych u dzieci uwarunkowanych czynnikami rodzinnymi składa się na treść szóstego rozdziału pracy. Autor nie demonizuje kategorycznie rozwodu małżonków (nie postrzega go jako zjawiska o charakterze patologicznym, (s.15), jednak wskazuje na jego skutki w postaci zaburzonych zachowań społecznych, czynów chuligańskich, wykolejenia a nawet przestępczości dzieci (w zależności od rozmiarów i stopnia trudności wychowawczych). Prezentuje pogląd, że zaburzone relacje między dzieckiem a rodzicami są przyczyną negatywnych doświadczeń w środowisku rodzinnym. Doświadczenia te przenoszone są na kontakty z innymi ludźmi i traktowane jako narzędzie skutecznego działania, metoda zdobywania sobie pozycji w grupie, środek do zaspokajania własnych potrzeb. Nieodpowiedni stosunek rozwodzających się rodziców (odtrącenie, nadopiekuńczość, pobłażliwość, surowość, itp.) i brak akceptacji dziecka autor uznaje za istotne źródło powstawania trudności wychowawczych (s.177).

Autor w prezentowanej publikacji nie ogranicza się jedynie do „opisania stanu rzeczy”, ale formułuje krytyczną refleksję i proponuje kierunki rozwiązań prezentowanych problemów. Dużą zaletą książki jest ponadczasowa wartość zaprezentowanych w niej zagadnień oraz dopasowanie do realiów i procedur polskich. Książka napisana jest prostym i zrozumiałym językiem. Budzi refleksję. Jej adresatami są studenci pedagogiki i psychologii, nauczyciele, terapeuci rodzinni, osoby zajmujące się pomocą dziecku i rodzinie, pracownicy poradni różnego typu. Może ona stać się dla nich nieocenioną pomocą w rozwoju zawodowym, wzbogacając ich warsztat pracy. Książka skierowana jest także do samych rodziców, gdyż pokazuje, iż rozejście się małżonków nie musi predysponować

dziecka do zachowań ryzykownych czy ponoszenia innych, patologicznych skutków w przyszłości. Nie ma bowiem sposobu, aby oszczędzić dziecku bólu, który przeżywa przy rozstaniu rodziców. Ci jednak mają ogromne pole do popisu, aby uczynić ten ból o wiele mniejszym. Jeżeli rodzicom się uda – to trudne doświadczenie nie będzie odbijać się destrukcyjnie na życiu dziecka.

Jadwiga Daszykowska

Henryk Cudak, *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Wydawnictwo „Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 243

J. Sowa, F. Wojciechowski, *Rehabilitacja edukacyjna w zarysie*

Zagadnienie pomocy dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest podejmowane szeroko, zarówno przez środowiska akademickie, jak i profesjonalistów zajmujących się tym obszarem w sferach profilaktyki, diagnozy i terapii. Jest to obszar wiedzy szeroki, wymagający szczególnej wrażliwości i osobowościowych predyspozycji.

Autorzy stawiają sobie pytanie: jakie są potrzeby w zakresie rehabilitacji edukacyjnej i kształcenia osób o specjalnych potrzebach w rozwoju? Poddają dyskusji problemy związane z organizacją kształcenia specjalnego w obszarach systemów integracyjnego i segregacyjnego.



W swojej pracy podkreślają konieczność podejmowania rozwiązań systemowych, będących konsekwencją praw osób niepełnosprawnych do należytego im

w społeczeństwie miejsca. [s. 8] Osoby zaangażowane w zadania polityki społecznej Państwa muszą sobie zdawać sprawę z faktu, że postęp w zakresie nauk medycznych niesie za sobą spadek umieralności niemowląt, ubocznych skutków rozwoju cywilizacyjnego i pogarszających się warunków życia i pracy. [s. 8]

Autorzy poświęcają swoją pracę studentom, którzy pragną zgłębić ten szeroki obszar wiedzy. Proponują im wiedzę ujętą syntetycznie i przystępnie. Cztery rozdziały tej pracy obejmują temat rehabilitacji w obszarze edukacyjnym.

Rozdział pierwszy przedstawia obszar rehabilitacji edukacyjnej w zakresie teoretycznych podstaw. Omawia terminologię podstawowych pojęć, odnosząc się do definicji zgodnych z Międzynarodową Klasyfikacją Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń przyjętych przez WHO. [s.13] Równocześnie przybliża, jak ewaluowały definicje dotyczące niepełnosprawności na przełomie ostatnich dziesięcioleci. Rozdział ten omawia szeroko biofizjologiczne podstawy, bez których proces rehabilitacji nie miałby racji bytu. Czytelnik znajdzie tutaj szereg schematów ułatwiających zainteresowanym zrozumienie zagadnień i poznanie tematu. Autorzy trafnie podkreślają, że postęp cywilizacyjny, który jest naszym udziałem, w żadnej innej dziedzinie wiedzy nie stawia tylu pytań. Ciągłe i nadal decyzje dotyczące zdrowia i rehabilitacji budzą emocje i dyskusje. Poruszają wymiar etyki i moralności. [s. 42-44]

Autorzy podkreślają, że w kierunku „wspomagania-wspierania” rozwoju osób niepełnosprawnych podążają obecnie postulaty i podejmowane programy

oddziaływań. Omawiają miejsce i kompetencje instytucji zajmujących się profilaktyką rozwoju dziecka z obszaru ryzyka i zagrożenia niepełnosprawnością. Wskazują na miejsce szkoły, w tym nauczyciela, środowiska we wspieraniu jednostki do możliwie pełnego życia w społeczeństwie. Podejmują temat znaczenia rodziców w procesie rehabilitacji. W pracy znajdujemy podkreślenie faktu, że odczytanie współczesnych znaczeń niepełnosprawności prowadzi do stwierdzenia, że w procesie rehabilitacji należy wykorzystywać wiedzę o człowieku, o jego złożonej naturze o jego podmiotowości oraz możliwościach wspomagania jego rozwoju. [s. 43] Temat podmiotowości człowieka w perspektywie edukacji specjalnej poruszany jest już od początków powstawania tej dyscypliny naukowej. Zwracali na to uwagę w Polsce m.in.: M. Grzegorzewska, A. Hulek, Cz. Kosakowski i in.

W rozdziale drugim, traktującym o ewolucji problemów i zadań rehabilitacyjnych, przypominają nam Autorzy, że niepełnosprawność w aspekcie psychofizycznym towarzyszy człowiekowi stale, niepodzielnie, przechodząc przez wszystkie okresy rozwoju. [s. 75]

Rozdział ten opisuje złożoność systemu oraz szeroko omawia strukturę procesu rehabilitacji i podejmowane przez nią cele. [s. 89] Rozwój człowieka niepełnosprawnego, jego rehabilitacja wymagają podejścia kompleksowego, interdyscyplinarnego oraz systemowego. Patrząc na jednostkę niepełnosprawną systemowo, należy uwzględnić uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne. Problemem metodologicznym jest przyjęcie określonych założeń, kryteriów tworzenia

modelu rozwoju osobniczego na bazie warunków indywidualnych i możliwości psychofizycznych. Proces rehabilitacji (jak podkreślają Autorzy) winien zagwarantować sprawne mechanizmy funkcjonowania człowieka. [s. 76] Rehabilitację rozumiemy tu jako wszechstronne działania specjalistyczne podejmowane wobec osób niepełnosprawnych. Rozróżniamy tu aspekty: medyczny, motoryczny, społeczny, zawodowy, edukacyjny oraz psychologiczny. Rozdział omawia ponadto zasady pracy rehabilitacyjnej oraz metody pracy z dziećmi i młodzieżą. [s. 101-103] Przedstawia strategię postępowania w procesie rehabilitacji. [s. 121-123]

Rozdział kolejny przynosi omówienie systemu organizacji wspierania i kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Podaje schemat struktury systemu edukacji, definiuje cele, do których zmierza zreformowany system kształcenia specjalnego. [s. 139] Szeroko omawia rehabilitację w odniesieniu do integracji. Przedstawia zagadnienie rehabilitacji osób upośledzonych umysłowo, niesłyszących i niedosłyszących, niewidomych i niedowidzących, przewlekle chorych i niepełnosprawnych ruchowo, osób z upośledzeniami sprzę-

żonymi, osób z zaburzeniami funkcjonowania społecznego.

Ostatni rozdział książki podejmuje obszar diagnozy i poradnictwa w aspekcie rehabilitacji. Dokonuje diagnozy potrzeb niepełnosprawnych, szczególnie w obszarze ich aktywności zawodowej. Przewiduje również formy pomocy i wsparcia, podejmowane wobec osób niepełnosprawnych. Czytelnik znajdzie w niej sformułowania legislacyjne dotyczące praw i obowiązków rodziny wychowującej niepełnosprawne dziecko, znajdzie również informacje o uprawnieniach tej rodziny. [s. 260]

Książka Józefa Sowy i Franciszka Wojciechowskiego to prawdziwe kompendium wiedzy o rehabilitacji człowieka niepełnosprawnego, podejmująca temat we wszystkich koniecznych dla zainteresowanego aspektach. Będzie przydatna osobom zaangażowanym w pracę z niepełnosprawnymi oraz tym, którzy dopiero odkrywają jej tajniki.

Izabela Marczykowska

J. Sowa i F. Wojciechowski, *Rehabilitacja edukacyjna w zarysie*, Zamość 2003, s. 328.

W. Walc, *Przemoc w relacjach międzyludzkich – opinie młodzieży*

Przemoc w rodzinie, szkole, na ulicy, ogólnie – w kontaktach z drugim człowiekiem – to zjawisko powszechne w dzisiejszych społeczeństwach. Sprzyja temu wiele czynników, m.in. kryzys wartości i autorytetów, osłabienie więzi rodzinnych, frustracja spowodowana

ubóstwem, pozostawianie młodych ludzi z ich własnymi problemami. Dodatkowo agresywne wzorce upowszechniane są przez środki masowego przekazu. Nasilenie zjawisk związanych z przemocą i agresją skłania do podejmowania działań, które pomogą rozwiązywać tego

rodzaju problemy i zbudować odpowiednie programy profilaktyczne. Jednakże zanim podejmie się jakiegokolwiek przedsięwzięcia, niezbędna jest rzetelna diagnoza, ocena sytuacji, a także poznanie przedmiotu, a przede wszystkim podmiotu, na który skierowane mają być działania. W pracy profilaktycznej niezbędna jest wiedza z zakresu psychologii rozwojowej, psychologii zdrowia, problematyki uzależnień, prawa. Ważna jest również świadomość własnych możliwości i ograniczeń dotyczących poruszanej problematyki.

Książka Wiesławy Walc *Przemoc w relacjach międzyludzkich – opinie młodzieży* jest doskonałym materiałem dydaktycznym i punktem wyjścia do dalszych prac. Autorka dokonuje analizy terminologicznej literatury poświęconej agresji i przemocy, precyzuje zakres pojęcia przemocy jako zjawiska – jego rodzajów i skutków. W obrazowy i wyczerpujący sposób ukazuje bezpośrednie i odległe w czasie konsekwencje stosowania przemocy wobec dzieci oraz określa skalę danego zjawiska.

Rozdział II książki traktuje o uwarunkowaniach przemocy w relacjach interpersonalnych. Zwrócono uwagę na dwie kwestie: czynniki tkwiące zwłaszcza w środowisku rodzinnym, popychające do stosowania przemocy wobec dzieci oraz przyczyny przemocy stosowanej przez młodzież. Prezentowane koncepcje, modele i teorie pomagają zrozumieć, co leży u podstaw przejawianego zachowania; jakie predyspozycje, cechy, wzory zachowań wskazują na potencjalne możliwości zastosowania przemocy w kontaktach międzyludzkich. Autorka dostarcza wielu przykła-

dów ujęć jedno- i wieloczynnikowych, próbując wyjaśnić złożoność zjawiska przemocy skierowanej wobec dzieci. Etiologię przemocy rozpatruje w kontekście różnych systemów, ich połączeń, wpływów i sytuacji stresogennych. Zwraca uwagę na częstotliwość, natężenie zachowań agresywnych, formy przemocy w zależności od poczucia kontroli emocjonalnej, tolerancji, radzenia sobie z problemami, wieku, płci czy elementów sprzyjających eskalacji przemocy: warunków ekonomicznych, bezrobocia, patologii.

Przyczyny stosowania przemocy przez dzieci i młodzież rozpatrywane są na pięciu płaszczyznach: indywidualnych uwarunkowaniach biopsychicznych, w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej oraz na poziomie wpływów makrospołecznych, w tym środków masowego przekazu. Każdy z tych obszarów wpływów na różnych etapach rozwoju dziecka poddany jest przez autorkę szczegółowej analizie. Podkreślono znaczenie stylu wychowania, braku właściwej opieki i kontroli rodzicielskiej, sposobu spędzania wolnego czasu przez dzieci i młodzież, wpływu kar na wychowanie.

Część badawcza omawianej pracy zasadniczo koncentruje się wokół opinii młodzieży na temat różnych aspektów zjawiska przemocy w relacjach interpersonalnych oraz dąży do ustalenia związku tych opinii z postawami rodzicielskimi. Posługując się metodą sondażu, autorka zwróciła się bezpośrednio do młodzieży. Uzyskane informacje posłużyły do sformułowania niezwykle interesujących wniosków.

Poruszające są zestawienia ilościowe doświadczanej przez młodzież przemocy, jak również przejawianego przez młodzież zachowania jako rodzaju rozładowania napięcia, zabawy, rozwiązywania konfliktów czy pewnego rodzaju rytuału. Badania wykazują, że młodzież potrafi zdefiniować pojęcie przemocy, wskazać jej negatywne skutki, a mimo to podaje szereg powodów dopuszczalności przejawiania przemocy. Niekonsekwencja między jednoznacznie negatywną opinią dotyczącą stosowania i sprawców przemocy, a pewnego rodzaju „furtką” dopuszczalności jest zastanawiająca i może być punktem wyjścia do dalszych badań.

Według młodzieży zjawisko przemocy jest na tyle powszechne, że każdy człowiek może być potencjalnym sprawcą przemocy, jak i jej ofiarą. Taki pogląd wskazuje na pewnego rodzaju zagrożenie poczucia bezpieczeństwa wśród młodych ludzi. Dlatego też ten fakt, ale przede wszystkim eskalacja

zjawiska agresji i przemocy skłania do poszukiwania dróg rozwiązań problemu na drodze edukacyjnej i profilaktycznej. O skuteczności podejmowanych działań można mówić dopiero wówczas gdy zaczną ze sobą ściśle współpracować różne podmioty odpowiedzialne za wychowanie dzieci i młodzieży, a w szczególności rodzina i szkoła.

Książka Wiesławy Walc *Przemoc w relacjach międzyludzkich – opinie młodzieży* może stać się inspiracją nie tylko dla specjalistów zajmujących się relacjami międzyludzkimi. Jest ważna dla tych wszystkich, którym leży na sercu dobro dzieci i młodzieży, a tym samym dobro całego społeczeństwa.

Bożena Krupa

Wiesława Walc, *Przemoc w relacjach międzyludzkich - opinie młodzieży*,
Wydawn. Uniwersytetu Rzeszowskiego,
Rzeszów 2006

A. Cypryś, ks. A. Garbarz, B. Szluz, *Jakie państwo?*

Książkę podzielono na dwie części – na wykłady i artykuły. Część pierwszą stanowią wykłady. Autorem pierwszego, interesującego wykładu jest ks. prof. dr hab. Józef Mandziuk (s. 9-17). Już na wstępie swych rozważań Autor stawia sobie pytanie: jakie ma być nasze państwo? Aktualny obraz państwa, który nakreślił, jest dość pesymistyczny. Wskazuje bowiem, że nasze państwo, to instytucja przeżywająca wielki kryzys. W swym tekście badacz przybliży problem ustroju państwa w aspekcie

historycznym. Próbuje także odpowiedzieć na pytanie o ustrój polityczny III Rzeczypospolitej oraz prezentuje zasady charakterystyczne dla demokracji parlamentarnej- ustroju współczesnej Polski. Prof. J. Mandzik określa ustrój demokracji parlamentarnej jako najlepszy z możliwych, ale pod warunkiem, że demokracja opiera się na Dekalogu, oraz że jej zasady są realizowane przez odpowiedzialnych ludzi – wykształconych, sumiennych, patriotów, owianych duchem sprawiedliwości społecznej.

Niezwykłe interesujący materiał zaprezentował ks. prof. dr hab. Henryk Skorowski (s.19-45). Podstawowe tezy, które zostały w nim ukazane, dotyczyły charakteru państwa. W świetle katolickiej nauki społecznej jest to charakter służebny, co oznacza, iż państwo nie jest samo dla siebie, ale istnieje dla innych podmiotów. Jak wskazuje Autor, ten służebny charakter państwa wiąże się bezpośrednio z zasadą pomocniczości, która w świetle nauki społecznej Kościoła jest zasadą podstawową i na niej powinno się opierać życie społeczne, w tym także państwowe. Zdaniem prof. H. Skorowskiego służebny charakter państwa, wynikający z zasady pomocniczości, dotyczy relacji społeczności państwowej do człowieka jako jednostki, czyli obywatela, do rodziny, wspólnot etnicznych i regionalnych, a także relacji państwa do wspólnoty narodowej.

W kolejnym wykładzie autorstwa ks. dr hab. prof. UKSW Jarosława Korala (s.47-57) naświetlona została polityka III RP na przykładzie polityki rodzinnej. Autor ukazuje trudną rzeczywistość społeczną, w jakiej przychodzi żyć człowiekowi. Zwraca uwagę na skomplikowane położenie współczesnej rodziny polskiej. Do złożonych problemów i niezwykle trudnych kwestii społecznych Badacz zaliczył bezrobocie, ubóstwo, alkoholizm, przestępczość, dysfunkcjonalność rodziny oraz bezdomność. Problemy o nieco innej skali to: narkomania, żebractwo, migracja, prostytutka, kwestia osób niepełnosprawnych, chorych i starych. Wszystkie te złożone problemy wpisują się w szeroko rozumianą politykę społeczną. Prof. J. Korala dokonał w swym tekście zwięzłej i jasnej charakterystyki wybranych koncepcji polityki społecz-

nej, wskazując na różnice między nimi i podobieństwa. Owa charakterystyka staje się punktem wyjściowym, niezbędnym dla wnikliwego przyjrzenia się polityce społecznej państwa polskiego przez pryzmat rodziny, która stanowi fundament struktury społecznej w wymiarze uniwersalnym. Autor przybliżył także obraz polityki rodzinnej w okresie transformacji. Krytycznym okiem spojrzął na ważniejsze raporty, programy i działania państwa. Na zakończenie swoich rozważań ukazał problemy, z którymi boryka się współczesna rodzina i wskazał na niezbędne zmiany w realizacji polityki społecznej na rzecz rodziny.

Godny uwagi tekst pt. *Preferencje wyborcze mieszkańców Podkarpacia w procesie przemian ustrojowych* zaproponował ks. Janusz Mierzwa (s. 59-80). Na wstępie Autor dokonał interpretacji dwóch znaczących dla podjętego tematu pojęć: „proces przemian ustrojowych”, „środowisko Podkarpacia”. Ukazując środowisko Podkarpacia i ludność tego regionu, przekonuje, iż środowisko życia człowieka stanowi podstawowe kryterium odniesienia dla zachowań jednostki w sytuacjach wyboru. W dalszej części swych rozważań Badacz prezentuje preferencje wyborcze mieszkańców Podkarpacia. Przybliżył wyniki wyborów prezydenckich w Polsce w latach 1990-2000 oraz wyborów parlamentarnych w latach 1991-2001, a także wyborów do Parlamentu Europejskiego, które odbyły się w Polsce po raz pierwszy 13.06.2004 roku. Podsumowując swoje analizy, Autor konkluduje, iż w pierwszym okresie przemian ustrojowych aktywność wyborcza mieszkańców Podkarpacia była kilkakrotnie większa niż po 15 latach transformacji.

Drugą część książki stanowią artykuły. Rozpoczyna je interesujący tekst, którego Autorem jest dr Radosław Zenderowski. Tekst ten nosi tytuł *Państwo - główny aktor stosunków międzynarodowych? Pluralizacja sceny międzynarodowej jako wyzwanie dla współczesnych państw* (s. 81-93). Dr R. Zenderowski podejmuje próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy nadal można uważać państwo za głównego aktora i decydenta stosunków międzynarodowych, czy też jego rola w kształtowaniu światowego porządku jest coraz mniejsza i to nie rządy państwa będą podejmować decyzje odnośnie przyszłości świata? Swoje rozważania Autor rozpoczyna od ukazania możliwości definiowania pojęcia „uczestnik stosunków międzynarodowych”. Odwołuje się przy tym do dwóch nurtów. Jednym z nich jest neoliberalizm, który znacząco poszerza klasę uczestników stosunków międzynarodowych o inne podmioty, np. organizacje międzynarodowe, korporacje wielonarodowe, różnorodne nieformalne struktury, których aktywność przekracza granice państwowe. Kolejna koncepcja to koncepcja neorealistyczna, która w omawianej kategorii umieszcza głównie państwa. Podsumowując swoje rozległe analizy, Autor uzasadnia, iż na gruncie badań stosunków międzynarodowych powszechnie przyjmuje się tezę mówiącą o ewolucji państwa jako takiego (jego zadań i funkcji) oraz wskazującą na ewolucję jego roli w stosunkach międzynarodowych na skutek pluralizacji sceny międzynarodowej. Przed państwem stawia się dziś wymóg transformacji i redefinicji jego dotychczasowej funkcji. Oczekuje się, aby było

organizatorem i gwarantem postępu technologicznego i wzrostu gospodarczego. Jego siła polega m.in. na efektywnej kooperacji z innymi uczestnikami stosunków międzynarodowych.

Problem aksjologicznych podstaw demokratycznego państwa prawnego stał się przedmiotem refleksji ks. dr. Piotra Steczkowskiego (s. 95-106). Na wstępie Autor zaprezentował możliwości interpretacji zasady państwa prawnego. Wskazał na jej dwa ujęcia (formalne i materialne), ocenił ich założenia i przybliżył konsekwencje ich przyjęcia. Podsumowując tę część rozważań, Badacz wyjaśnił, iż większość autorów jest przekonana o konieczności łączenia obydwu aspektów, zarówno formalno-prawnego, jak i materialno-prawnego. Realnym problemem, zdaniem ks. dr. P. Steczkowskiego jest sprecyzowanie wartości, które mogą stać się punktem odniesienia dla państwa prawnego. Tu Badacz odwołuje się do propozycji katolickiej nauki społecznej. Nauka Kościoła uznaje istnienie prawdy obiektywnej i eksponuje konieczność związku pomiędzy prawdą i wolnością, co rodzi konsekwencje praktyczne. Ustrój demokratyczny uzyskuje autentyczne, mocne fundamenty, a państwo trwałe i jednoznaczne zaplecze aksjologiczne. Zasada państwa prawnego, zdaniem Autora, nie oznacza rządów prawa jakiegokolwiek, ale rządy prawa, które będą gwarantować i chronić godność każdej osoby ludzkiej wyrażającą się w jej prawach podmiotowych.

Dr Katarzyna Zagulak w swoim opracowaniu pt. *Administracja publiczna jako wyznacznik jakości państwa* (s. 105-120), ukazuje administrację

publiczną jako ten element aparatu państwowego, od którego w znacznym stopniu zależy postrzeganie państwa przez obywatela. Autorka dowodzi, iż funkcjonowanie demokratycznego państwa zależy od szeregu uwarunkowań, a w szczególności od jego administracji. Z kolei rzeczywisty obraz współczesnej administracji zależy od wielu czynników, dla których charakterystyczne jest splatanie się i wzajemne uwarunkowania odmiennych w swej istocie elementów prawnych i pozaprawnych. Jednakże ostatecznie prawo staje się czynnikiem decydującym. Podsumowując, Autorka stwierdza, iż poziom jakości administracji w państwie prawnym jest w znacznym stopniu zdeterminowany już na etapie tworzenia prawa. Istotne znaczenie ma również prawidłowe jego stosowanie. Skuteczność prawa będzie tym większa, im bardziej postanowienia w nim zawarte są racjonalne i zgodne z osiągnięciami nauki, a także dostosowane do obiektywnych, aktualnych warunków i potrzeb, uwzględniając zasady poprawności legislacyjnej, jasne, spójne i dostępne dla adresatów.

Autorem kolejnego tekstu pt. *Partnerzy społeczni na tle innych instytucji systemu politycznego w Polsce* jest dr Leszek Graniszewski (s. 121-144). Badacz ten na wstępie dokonuje interpretacji znaczących dla podjętego problemu pojęć. Jednocześnie wskazuje on na pewną nieostrość zakresu pojęcia „partnerzy społeczni”. W znaczeniu węższym obejmuje ono gospodarcze grupy interesu (pracodawcy, biznes) i ich organizacje oraz związki zawodowe. Natomiast w znaczeniu szerszym w jego obrębie mieści się ogół organizacji

obywatelskich uczestniczących w życiu społeczno-politycznym społeczeństwa i państwa. W dalszej części tekstu Autor zajmuje się samym zjawiskiem partnerstwa społecznego i jego najważniejszymi podmiotami. Wskazuje na udział partnerów społecznych w parlamentarnym procesie przekształcania najważniejszych decyzji politycznych w obowiązujące prawo. Badacz zwraca także uwagę na szczególne zainteresowanie partnerów społecznych rządem i funkcjonującą pod jego kierownictwem administracją rządową.

Dr Krzysztof Kaszuba w swoim opracowaniu zatytułowanym *Jaki biznes?* (s. 145-157) podejmuje już na wstępie próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie – czym w ogóle jest biznes? Powołuje się przy tym na autorytet w świecie biznesu i sztuki zarządzania, którym jest Peter F. Drucker. Następnie Autor szuka odpowiedzi na pytanie o mądrość w biznesie, przytaczając fragmenty encyklik i wypowiedzi Jana Pawła II. Na koniec swych analiz Badacz wskazuje na przykład czterech podkarpackich firm, które w 1990 roku jeszcze nie istniały, a dzisiaj znajdują dla siebie miejsce na rynku krajowym i zagranicznym. Zdaniem Autora mogą one stanowić źródło odpowiedzi na pytanie – Jakie państwo? Jaka Polska?

Interesujący tekst pt. *Trwałość i nierozzerwalność małżeństwa wyznacznikami rozwoju* (s. 159-178) zaprezentował ks. dr hab. prof. UKSW Henryk Stawniak. Już we wprowadzeniu Autor ukazał złożoność sytuacji społecznej, w której przychodzi funkcjonować współczesnej rodzinie i małżeństwu. Do szczególnie niebezpiecznych zagro-

zeń zaliczył postępującą liberalizację, laicyzację i desakralizację życia. W ich następstwie szerzą się rozwody, rośnie liczba cywilnych kontraktów małżeńskich, szerzy się odrzucanie norm etycznych. Autor stawia sobie pytanie, czy w tej sytuacji warto podejmować wysiłki na rzecz trwałości małżeństwa i rodziny? Czy warto szerzyć klimat umysłowy, obyczaj społeczny i prawodawstwa cywilne na rzecz trwałości i nierozzerwalności małżeństwa? Na tak sformułowane pytania prof. H. Stawniak odpowiada w swym tekście twierdząco wskazując, iż zarysowane przez niego zagrożenia to problem całej ludzkiej społeczności. Poszukując gruntu dla cechy trwałości i nierozzerwalności małżeństwa, Badacz skupia się na przedstawieniu jego natury. Następnie zajmuje się samą nierozzerwalnością małżeństwa polegającą na tym, że żadna władza doczesna nie może go rozwiązać, a koniec jego trwania wyznacza śmierć jednego z małżonków. Autor w swoich wywodach przytacza liczne argumenty na rzecz nierozzerwalności małżeństwa. W dalszej części analizuje elementy ochrony trwałości małżeństwa przy rozwodzie. Szczególną uwagę zwraca na dwa elementy – przesłanki rozwodowe i procedurę orzekania. Następnie prowadzi rozważania nad tym, co mogą uczynić dziś sędziowie i adwokaci występujący w sprawach rozwodowych na rzecz małżeństwa i rodziny. Tu zwraca uwagę na konieczność sumiennego wypełniania przez nich obowiązków, zwłaszcza podczas posiedzenia pojednawczego, a także ich odpowiedzialny udział w kształtowaniu prawa na rzecz nierozzerwalności małżeństwa.

W opracowaniu ks. dr. Andrzeja Garbarza, które nosi tytuł: *Rodzina jako środowisko kształtowania miłości społecznej w ujęciu Arcybiskupa Ignacego Tokarczuka* (s. 179-188) znajdujemy interesujące rozważania na temat małżeństwa i rodziny. Powołując się na liczne teksty Arcybiskupa Ignacego Tokarczuka, ks. dr. A. Garbarz ukazuje małżeństwo jako początek i podstawę wspólnoty rodzinnej. Dowodzi, iż w tym trudnym współczesnym życiu, kiedy w imię źle pojętej nowoczesności, rozwoju i postępu propaguje się rozwody i niewierność, nie ma w życiu społecznym ważniejszego zadania jak troska o rodzinę, która daje człowiekowi dar życia i miłości. Szans na przezwyciężenie wielorakich niebezpieczeństw i kryzysów dopatruje się Autor we właściwym wychowaniu, w szczególności w wychowaniu rodzinnym, które powinno objąć całego człowieka – rozwój fizyczny i intelektualny. W tym świetle rodzina staje się szkołą cnót i wychowawczynią charakterów. Ks. dr. A. Garbarz wskazuje w swym tekście, że tylko w takich rodzinach, w których rodzice kochają dzieci i dzieci mają szacunek dla rodziców rodzi się przyszłość i odrodzenie wartości moralnych oraz duchowych. Autor przedstawia także w swych rozważaniach starość jako normalny okres w życiu człowieka, jako dopełnienie życia ludzkiego. Uzasadnia, iż obecność człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie daje okazję do rozwoju osobowego młodych i staje się czynnikiem wzbogacania życia i realizowania miłości społecznej. Natomiast postawy wobec ludzi

starych i formy opieki sprawowanej nad nimi są wskaźnikiem poziomu duchowego i rozwoju kulturalnego społeczeństwa.

Godny uwagi tekst pt. *Pokolenie Jana Pawła II* zaprezentowali prof. dr hab. Jerzy Chłopecki i dr hab. inż. prof. WSiIZ Tadeusz Pomianek (s. 189-203). Wprowadzając w klimat swoich rozważań, Autorzy wypowiadają się na temat nowego oblicza Polski, które ujawniło swoje istnienie w dniach choroby, śmierci i żałoby po Janie Pawle II. Polska w tych dniach mimo łez miała twarz radosną – „miłość jest radosna nawet wtedy, gdy towarzyszą jej łzy”. W tych właśnie dniach pojawiła się myśl o zrodzeniu się pokolenia Jana Pawła II, któremu, jak uzasadniają Autorzy, przychodzi żyć w niezwykle trudnej epoce postmodernistycznej. Jest to epoka płynna, a owa płynność postmodernizmu wynika z jego wykorzenienia się ze świata wartości. Wartością staje się sama zmienność, a koniecznością nadążanie za nią. Nie ma niezменной prawdy i nie ma też jednej prawdy. Podstawowym ideałem jest posiadanie dóbr, zdobywanie ich w taki czy inny sposób. To pokolenie, które żyje w tak trudnych czasach, ma się stać zapleczem dla polskiej transformacji i żyzną glebą, na którą padło ziarno słów Jana Pawła II. Badacze zastanawiają się, czy wobec tego wielki entuzjazm tłumów gromadzących się na nabożeństwach z udziałem papieża pozostał tylko płytką manifestacją? W odpowiedzi wskazują, iż istnieją przesłanki pozwalające wnioskować, że w młodym pokoleniu Polaków rośnie potrzeba nowych aspiracji, zbudowanych na

wartościach tworzących podstawy cywilizacji kreacji w miejsce cywilizacji konsumpcji, a wyrażany w młodym pokoleniu głód wartości i potrzeba świata aksjologicznie uładowanego jest największym kapitałem Polski.

W kolejnym tekście zatytułowanym – *Jakiego państwa oczekują Polacy?* (s. 205-224) dr Paweł Grygiel prezentuje interesujące badania sondażowe dotyczące oczekiwań Polaków w stosunku do państwa, zarówno w aspekcie politycznym, jak i gospodarczym. Przybliża też uwarunkowania tych oczekiwań. Autor powołuje się na badania przeprowadzone w największych polskich ośrodkach badań społecznych i politycznych. Zaprezentowane badania dotyczyły stosunku Polaków do demokracji, ich poczucia alienacji, odniesienia do porządku autorytarnego, biedy i bogactwa oraz rozwarstwienia i egalitaryzmu. Badacz ukazał też oczekiwania socjalne naszych rodaków, z których wynika, iż oczekują oni przede wszystkim zmian o charakterze gospodarczym. Podsumowując ukazane wyniki badań, Autor wyjaśnia, iż świadomość zbiorowa Polaków, którą obrazują sondaże, zdaje się mówić: „Wolność już mamy, czas na dobrobyt”.

Następny tekst, którego Autorem jest ks. dr Władysław Kret, nosi tytuł *Teoria państwa – według Tomasza Morusa* (s. 225-233). Ukazał on państwo jako przedmiot nieustannego zainteresowania myślicieli, którzy na przestrzeni wieków tworzyli różnorodne koncepcje jego funkcjonowania. Szczególną uwagę poświęcił teorii państwa stworzonej przez Tomasza Morusa. Zaprezentował wydarzenia historyczne i przemiany

społeczno – gospodarcze Anglii, które wywarły wpływ na życie, poglądy i działalność Tomasza Morusa. Szczególną uwagę Badacz zwrócił na teorię państwa doskonałego według Tomasza Morusa. Wyekspozował jego poglądy dotyczące ustroju politycznego, ekonomii, prawa, Kościoła i religii, a także pracy, nauki i wychowania. Na koniec swych analiz dokonał oceny koncepcji państwa Tomasza Morusa.

Ks. dr Andrzej Garbarz jest także autorem tekstu na temat *Współczesne utopie społeczno – polityczne według arcybiskupa Ignacego Tokarczuka* (s. 235-252). Powołując się na liczne opracowania arcybiskupa, wskazuje on na trzy główne utopie, które przyniósł XX wiek – komunizm, hitleryzm i skrajny kapitalizm. Badacz uzasadnia, że utopia komunistyczna odrzucała prawdziwego Boga, tworzyła wizję boga własnego, którym była klasa robotnicza. Utopią był też narodowo-socjalistyczny hitleryzm. Jej bożkiem była rasa niemiecka. Skrajny kapitalizm głoszący, że nie ma żadnych zasad i wartości, również ma swojego bożka, który nazywa się „kasa”. Utopią zdaje się być też idea zjednoczenia całej Europy i „stworzenie narodu europejskiego” odrywającego narody od korzeni, kultur narodowych i tradycji. Koncepcja ta najwyżej stawia wartości materialne. Autor uzasadnia, że bagatelizowanie tych wartości, które posiada każdy naród, niesie niebezpieczeństwo ukształtowania jakiejś masy bez wyrazu, łatwej do manipulowania. Jak czytamy, utopią może być też ślepa wiara w postęp i konsumpcyjny styl życia, który na najwyższym szczeblu

hierarchii wartości stawia przyjemność używania i wartości materialne. Autor w swych rozważaniach eksponuje ogromną rolę Kościoła w kształtowaniu postawy realizmu, w rozwoju człowieka, narodu i państwa.

Niezwykle interesujące dociekania odnajdujemy w tekście dr. Wergiliusza Gołąbka (s. 253-288). Nosi on tytuł *Zmiany kulturowo – społeczne w okresie transformacji ustrojowej (wybrane zagadnienia)*. Autor wskazuje, iż lata 1989 – 2000 to czas głębokich przeobrażeń, które nie ominęły kultury w Polsce i instytucji kultury. Badacz dokonuje wnikliwej analizy tych przemian. Podejmuje próbę przesłedzenia dorobku i spuścizny formacji modernistycznej i porównania jej z tzw. postmoderną czy ponowoczesnością. Stara się odpowiedzieć na pytania: czym była nowoczesność i jakimi operowała paradygmatami? Dlaczego zakwestionowano prawie w większości jej dorobek? W podsumowaniu Autor wskazuje na szereg niebezpiecznych zmian kulturowo – społecznych, które w sposób istotny wpływają na kształt polityki kulturalnej państwa i samorządów.

Mgr Anna Sokołowska w swoim artykule na temat *Edukacja muzyczna dzieci i młodzieży w polskim systemie wychowania pozaszkolnego* (s. 289 – 299) ukazała rangę placówek wychowania pozaszkolnego w rozwoju uzdolnień i zainteresowań, pogłębianiu wiedzy, kształtowaniu umiejętności spędzania czasu wolnego i przygotowywaniu do uczestnictwa w życiu kulturalnym dzieci i młodzieży. Na początek Autorka zaprezentowała krótki rys historyczny ukazujący rozwój tego typu placówek

w Polsce. Dokonała charakterystyki celów i zadań placówek wychowania pozaszkolnego. Szczególną uwagę zwróciła na działalność muzyczną tychże placówek. Przybliżyła obraz kadry prowadzącej zajęcia muzyczne w placówkach i dokonała charakterystyki form prowadzonych zajęć. Zwróciła także uwagę na osiągnięcia uczestników tych zajęć. Autorka zaprezentowała również interesujące badania obrazujące działalność muzyczną Zespołu Placówek Oświatowo – Wychowawczych w Łańcucie.

Zarówno we wprowadzeniu ks. prof. dr. hab. Henryka Skorowskiego, jak i w zaprezentowanych wypowiedziach uczestników sesji naukowej powtarza się pytanie: jakie państwo? Autorzy poszczególnych tekstów poszukują odpowiedzi na tak trudne pytanie, odwołując się

do katolickiej nauki społecznej, która wypracowała swoją koncepcję państwa. Szukając odpowiedzi na to niezwykle kłopotliwe pytanie, Badacze dotykają różnych obszarów życia współczesnego człowieka i dylematów, z jakimi się on boryka. Ukazują m. in. problemy współczesnego małżeństwa, rodziny i edukacji. Zaprezentowane materiały odznaczają się wysokim poziomem refleksji odślaniającej potrzeby współczesnego człowieka. W książce zaprezentowano wiele oryginalnych myśli dotyczących przyszłości państwa, stąd też stanowi ona cenny wkład w rozwój podjętej problematyki.

Zofia Frączek

Jakie państwo? red. ks. Andrzej Cypryś, ks. Andrzej Garbarz, B. Szluz, Rzeszów 2005, s. 306 (materiały sesji naukowej, która odbyła się 10 czerwca 2005 r. w Rzeszowie)

J. Koral SDB, *Etyczno-społeczne aspekty bezrobocia w świetle doświadczeń polskich*

Zjawisko bezrobocia w Polsce istnieje już od wielu lat. Bezrobocie dotyka wielu ludzi. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej osoby, które nie widziały możliwości zatrudnienia w kraju, podjęły masową emigrację. Uderza ogromna skala tego zjawiska i równocześnie – jego złożoność. Problemy bezrobocia są szeroko dyskutowane w rozmaitych kręgach, począwszy od rozmów polityków, biznesmenów, socjologów, psychologów, a na rozmowach zwykłych ludzi kończąc. Stały się one jednym z wiodących i ważnych tematów ogólnospołecznej dyskusji. Jest to także problem pracodawców, firm i przedsiębiorstw, urzędów pracy, władz państwowych i samorządowych.



Dobrze, że ten bolesny problem, zwłaszcza dla wielu ludzi zdolnych do pracy, zwalnianych z pracy i poszukujących jej, nie jest jedynie przedmiotem narzekań czy bezradności. Nie ustają wysiłki, aby temu nieszczęściu starać się zaradzić poprzez rozmaite inicjatywy instytucji politycznych i społecznych. Pomocą w tych wysiłkach jest wnikliwa analiza bezrobocia i to z różnych punktów widzenia. Potrzeba takiej analizy, dokonywanej przez fachowców i ludzi kompetentnych, jest niewątpliwie potrzebą czasu. Jedną z takich analiz przeprowadził ks. dr hab. Jarosław Koral, profesor UKSW w Warszawie, kierownik katedry Polityki Społecznej w Instytucie Politologii na Wydziale Nauk Historycznych i Społecznych w tym Uniwersytecie. Ponadto książkę profesor jest między innymi konsulatorem Komisji Charytatywnej Episkopatu Polski.

Autor zajął się – jak to określił w tytule publikacji – aspektami „bezrobocia w świetle doświadczeń polskich”. Jak zauważył, „bezrobocie w powojennej historii Polski było tłumione z racji ideologicznych i dlatego było zjawiskiem niemal zupełnie nieznanym. Od kilkunastu lat jednak stało się czynnikiem istotnie wpływającym na egzystencję współczesnego społeczeństwa (...); bezrobocie uznano za najpoważniejszy problem odradzającego się państwa polskiego” (s. 8).

Swoją refleksję i analizy zjawiska bezrobocia Autor rozpoczyna od przedstawienia tematu pracy (Rozdz. I). Przybliżając koncepcję pracy z pozycji katolickiej nauki społecznej, ks. Koral ukazuje najpierw rozumienie

pojęcia pracy (s. 11-17) i godność pracy ludzkiej oraz jej uzasadnienie (s. 17-25). Warto w tym drugim punkcie podkreślić podmiotowy wymiar pracy, zarówno w odniesieniu do osoby człowieka pracującego, jak jej społeczny, a może lepiej powiedzieć – wspólnotowy wymiar. Kolejnym punktem rozważań jest prawo do pracy (s. 25-32). Znajdujemy tu odwoływanie się do dokumentów świeckich, takich jak Międzynarodowy Pakt Praw Człowieka, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ, najnowszych dokumentów europejskich – Karty Podstawowych Praw Socjalnych Pracowników czy Traktatu Amsterdamskiego (s. 25). Jest także odwołanie do oficjalnego nauczania Kościoła, czyli do encyklik papieskich, począwszy od Leona XIII, *Rerum novarum*, poprzez Jana XXIII *Pacem in terris* i Pawła VI *Populorum progressio*, aż po encykliki społeczne Jana Pawła II *Laborem exercens* i *Centesimus annus*. W przybliżaniu pracy ludzkiej w ujęciu katolickiej nauki społecznej ks. Koral odwołuje się również do znakomitych autorów polskich, którzy zajmowali się tymi zagadnieniami, między innymi Cz. Strzeszewskiego, F. Mazurka, J. Majki.

Po przedstawieniu problematyki pracy, niejako na tej podstawie, podjęto refleksję na temat *Zjawiska bezrobocia we współczesnym świecie* (Rozdz. II, s. 22). Ks. Koral bardzo precyzyjnie podaje „definicje i rodzaje bezrobocia” (s. 33). Na uwagę w tym punkcie zasługuje wymienienie i określenie rodzajów bezrobocia. Na podstawie literatury Autor wymienia ich aż 13: jawne, ukryte, powszechne,

lokalne, czyli regionalne, koniunkturalne, czyli transformacyjne, strukturalne, sezonowe, frykcyjne, czyli płynne, technologiczne, krótkotrwałe, średniookresowe, długookresowe, chroniczne, czyli masowe. Już z tego zestawienia widać, jak bardzo bezrobocie jest zjawiskiem złożonym i różnorodnym. Ma ono zasięg międzynarodowy (Rozdz. II, p. 2, s. 29). W tym punkcie ks. Koral przedstawia skrótowo historię międzynarodowego bezrobocia: „pojawiło się wraz z rewolucją przemysłową, która rozpoczęła się w Anglii na przełomie XVIII i XIX wieku” (s. 29). Po przedstawieniu krótkiej historii tego zjawiska możemy dowiedzieć się, jaki jest obecnie międzynarodowy stan bezrobocia, w tym także w krajach Unii Europejskiej (s. 45-51).

Dużo miejsca poświęca autor analizie bezrobocia w ujęciu katolickiej nauki społecznej (s. 52-69). W społecznych dokumentach Kościoła, szczególnie w encyklikach papieskich, temat bezrobocia występuje często. Papieże zwracają uwagę przede wszystkim na etyczny wymiar pracy ludzkiej oraz podają zasady moralne, według których powinno być kształtowane życie społeczne i gospodarcze. Zwracają także uwagę na negatywne zjawiska społeczne, w tym na bezrobocie. Zasadami tymi w odniesieniu do przewyższania bezrobocia i innych niepokojących zjawisk społecznych: poszanowania prawa do pracy w imię sprawiedliwości społecznej, solidarności i dobra wspólnego. Drogą zaś – jak podkreśla ks. Koral – „wiodącą do rozwiązania problemu bezrobocia jest praca nad kulturą rozumianą jako ogólna koncepcja życia” (s. 69).

W kontekście tych ogólnych rozważań Autor omawianej publikacji dokonuje charakterystyki polskiego bezrobocia (s. 69). Wyróżnia w nim kilka aspektów. Najpierw – selektywność, polegająca na tym, że „bezrobocie w Polsce dotyka przede wszystkim ludzi młodych poniżej 35 roku życia, bardziej kobiety niż mężczyzn oraz osoby o relatywnie niskim poziomie wykształcenia” (s. 75-79). Kolejnym aspektem polskiego bezrobocia jest zróżnicowanie geograficzne (por. s. 79-63). Następnie bezrobocie związane jest z kryzysem produkcji, a dokładniej z recesją gospodarczą niektórych gałęzi przemysłu (por. s. 83-85). Ciekawą cechą polskiego bezrobocia zdaniem ks. Korala jest „starzenie się” bezrobocia. Polega ono na tym, „że coraz większa jest liczba osób pozbawionych pracy w sposób trwały, czyli dłużej niż rok” (s. 85). Autor pokazuje szereg negatywnych skutków tego zjawiska w wymiarze indywidualnym, ekonomicznym, etycznym i społecznym (por. s. 86-87). Wreszcie zauważyć trzeba niską aktywność osób bezrobotnych (s. 87-88).

Rozdział III opracowania poświęcony jest społecznym aspektom bezrobocia. Są to według ks. Korala: utrata sensu i celu życia człowieka bezrobotnego (s. 89-103), marginalizacja społeczno-ekonomiczna życia rodzinnego (s. 103-118), obciążenie życia państwowego i społecznego (s. 118-129). Swoje analizy w wymienionych obszarach Autor ukazuje zarówno od strony psychologicznej, jak i ekonomiczno-społecznej. W rozdziale IV omówione zostały etyczne aspekty bezrobocia. Powoduje ono negatywny wpływ na świat wartości człowieka

(s.130-152), rozbitcie jednościi rodzinnej (s. 152-163), jest przyczyną konfliktów i napięć życia społecznego (s. 163-172).

Wymienionych w rozdziałach III i IV problemów społeczno-etycznych, związanych z bezrobociem, jest sporo. Wydawać by się mogło, że ks. Koral opisując to, z natury negatywne przeciw zjawisko, kreśli dość ponurą wizję sytuacji człowieka pracy w Polsce. Tak jednak nie jest. Dokładniejsza lektura pokazuje, mimo poruszanych bardzo trudnych do rozwiązania kwestii społecznych, że Autor stara się znaleźć drogi nadziei wiodące do przezwycięzania tych niekorzystnych sytuacji. Jest przede wszystkim ukazana w sposób jasny chrześcijańska koncepcja człowieka, jego godność i możliwości rozwoju. Ponadto niemal na każdej stronie książki Autor powołuje się na zasady katolickiej nauki społecznej i w ich świetle nie tylko ocenia, ale także ukazuje sposoby ich realizacji w konkretnym życiu, w tym w sytuacjach negatywnych, a takim jest bezrobocie. Warto od strony zaproponowanej przez ks. Korala spojrzeć na ten problem, aby widzieć go w szerszej perspektywie antropologicznej i społecznej.

Zwrócenie uwagi na etyczny wymiar tego, tak dziś niepokojącego zjawiska, które jest udziałem wielu ludzi w Polsce, zasługuje na uwagę i głęboką refleksję nie tylko bezrobotnych, ale także wszystkich tych, którym leży na sercu dobro człowieka. W tym także, a może przede wszystkim, pedagogów, którzy przeciw mają za zadanie poznawać profilaktycznie przyczyny zjawisk w otaczającej nas rzeczywistości, ostrzegać przed zagrożeniami i pokazywać właściwe drogi ku prawdziwym wartościom. Wiemy, że są nimi oprócz materialnych i ekonomicznych te, które powinny człowieka uzdolnić do przezwycięzania niekorzystnych okoliczności życia.

Książka ks. prof. Jarosława Korala jest dostępna w bibliotece Instytutu Jana Pawła II w Rzeszowie. Warto sięgnąć po tę lekturę sięgnąć!

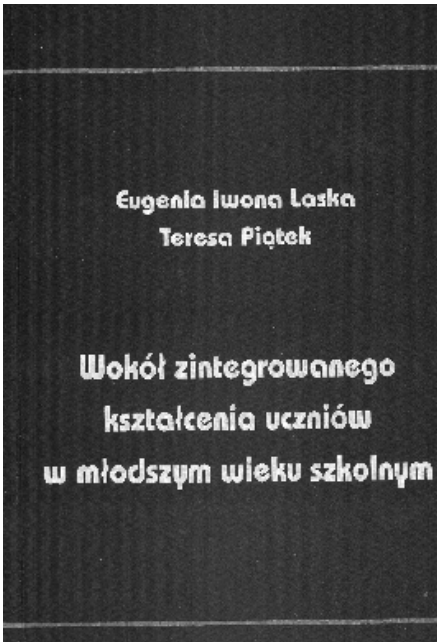
ks. Andrzej Grabarz

Jarosław Koral SDB, *Etyczno-społeczne aspekty bezrobocia w świetle doświadczeń polskich*, Agencja Wydawnicza i Reklamowa AKCES, Warszawa 2004, ss. 239.

E. I. Laska, T. Piątek, *Wokół zintegrowanego kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym*

Książka ukazała się w 2005 r. nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Rzeszowskiego. Stanowi pozycję, która w sposób wszechstronny próbuje ukazać zagadnienie problemów nauczania zintegrowanego w nowych realiach cywilizacyjno-kulturowych. Autorki

podkreślają, że współczesna edukacja z wielu względów stała się w obliczu intensywnych przemian i poszukiwań. M. in. dlatego, że świat początków XXI wieku wydaje się być „światem na rozdrożu”, „międzyepoką”. W obliczu nowych faktów, a zwłaszcza na nowo



definiowanych zagrożeń takich jak np. bezrobocie, bieda, zanieczyszczenie środowiska, starzenie się społeczeństw, postępująca globalizacja w wymiarze ekonomiczno-społecznym, przed szkołą i systemami edukacyjnymi stają zupełnie nowe wyzwania, od których nie sposób się odżegnywać.

Praca dzieli się na dwie części wg czytelnego klucza; część pierwsza dotyczy bowiem *Teoretycznych podstaw edukacji zintegrowanej*, część druga zaś *Praktyki edukacji zintegrowanej*. Warto podkreślić, że część teoretyczna obejmuje swoim zakresem bardzo szeroki obszar zagadnień. Dotyczy – przeczytamy o tym w rozdziale pierwszym – zarówno tendencji w edukacji u progu nowego tysiąclecia, idei integracji jako koncepcji pedagogicznej, jak i uwarunkowań psychologicznych i pedagogicznych integrowania edukacji. Autorki w rozdziale drugim części pierwszej pre-

zentują z kolei wyniki swoich badań odnoszące się do „istoty integracji”, a więc teoretycznych sposobów funkcjonowania pojęcia w literaturze naukowej oraz jego ewoluowania. Przegląd stanowisk zmierza do pokazania odczytań najbardziej reprezentatywnych ze względu na możliwe ich wykorzystanie w praktyce pedagogicznej. Wskazuje się więc na ujęcia, które łączą w swych koncepcjach możliwe do zaprojektowania i realizacji kompetencje wychowanków z działaniami nauczycieli, aranżującymi od strony metodycznej proces nabywania owych kompetencji.

Czytamy tu między innymi: „integracja rozumiana jest jako jednoczesne realizowanie celów nauczania i wychowania, oznacza rezygnację z podziału na tradycyjne przedmioty nauczania.[...] Celem takiej organizacji kształcenia jest całościowe poznawanie otaczającego świata, ukazywanie zjawisk, zdarzeń, problemów w różnych aspektach, umożliwianie i ułatwianie dzieciom wszechstronnego poznania i doświadczania rzeczywistości poprzez wielostronną działalność i motywowanie ich do działania.” Rozdział ów prezentuje również prekursorów integracji w edukacji wczesnoszkolnej, a także style edukacji dziecka w wybranych koncepcjach pedagogicznych. Autorki przypomniały koncepcje pedagogiczne Marii Montessori, Rudolfa Steinera, Celestyna Freineta, Carla Rogera, Susan Kovalik, i Tomasa Gordona. Podkreślają w nich te cechy, które wskazują na rolę twórczości w życiu dziecka, przeciwko tresurze i bezmyślnemu naśladownictwu. Przypominając koncepcję „edukacji kompatybilnej do mózgu ucznia”

zwracają uwagę na fakt, że „nauczyciele powinni rozpoznawać zdolności i talenty swoich uczniów, a także kreować pozytywne środowisko fizyczne i emocjonalne dla ich rozwoju. Treści mające znaczenie w realnym życiu przekazywać w sposób zintegrowany”.

Rozdział trzeci: *Wybrane aspekty zintegrowanego kształcenia* odnosi się do teoretycznych aspektów tego typu nauczania. Autorki koncentrują się na kilku podstawowych problemach, decydujących o jakości tego modelu kształcenia. Wskazują m.in. na rolę integracji celów i treści kształcenia, ważność integrowania metod, a także form organizacyjnych i środków dydaktycznych w nauczaniu początkowym. Podkreślają ich specyfikę dla tego poziomu kształcenia i jednocześnie przestrzegają przed sytuacją, gdy „dochodzi do przeceniania czynności metodycznych, które bywają bardzo urozmaicone i wyszukane, ale ich wyniki są dalekie od oczekiwanych i nie tylko nie są osiągnięte, ale i nierozpoznane”. Mówi się o tym w kontekście naczelnego celu edukacji szkolnej, w tym także wczesnoszkolnej, tj. rozwoju. Nowoczesne nauczanie winno więc służyć pobudzaniu i rozwijaniu działalności poznawczej uczniów a także ich twórczych postaw. Ważnym zadaniem staje się także zaznajamianie dzieci z pożądanym społecznie systemem wartości oraz wdrażanie ich do zachowań prospołecznych. Wszystko to powinno się odbywać w atmosferze życzliwości i zaufania. Podkreśla się, że w tak zaplanowanej koncepcji nauczania zintegrowanego liczy się nie tyle ilość przyswojonej wiedzy, co jej jakość i wartość w ważnych dla dziecka

sytuacjach oraz kształtowanie wyższych czynności psychicznych. Po prostu nabywanie wiadomości i kształtowanie umiejętności staje się środkiem do realizacji celów nadrzędnych, tj. wprowadzaniem w świat wartości i norm społeczno-moralnych.

Warto przy tym zaznaczyć, że podane wyżej założenia odpowiadają zalecanej przez UNESCO taksonomii celów edukacyjnych. Wyróżnia się tu trzy kategorie celów:

- cele ostateczne – wyrażone w kategoriach najbardziej ogólnych; dotyczą wizji przyszłości;
- cele pośrednie – odnoszą się do aspiracji mniej ogólnych; dotyczą działań na jednym lub kilku poziomach systemu oświatowego;
- zadania edukacyjne – wiążą się z celami pośrednimi; odpowiadają konkretnym zadaniom, jakie składają się na proces nauczania i uczenia się, precyzują zasady działania inspirujące te procesy.

Autorki podkreślają, iż we wdrażanej reformie systemu edukacji celom nadaje się nowe cechy: mają one realizować to wszystko, co wzmacnia podmiotowość ucznia oraz humanizuje jego relacje ze szkołą jako instytucją, z innymi instytucjami oraz innymi ludźmi. Operacjonalizacja z kolei daje możliwość ich sprawdzenia oraz stworzenia standardów określających poziom ich realizacji.

Podobnie rzecz się ma z integracją treści kształcenia. Głównym pojęciem odzwierciedlającym ową ideę jest „nauczanie całościowe”. W myśl tej koncepcji określone treści nauczania grupuje się według wybranych ośrod-

ków tematycznych, będących obiektem zainteresowania dzieci. Układ treści ma charakter koncentryczny, a nie linearny, a wiadomości w ramach realizowanych tematów są „całościowymi fragmentami otaczającej rzeczywistości”. Aktywność uczniów sprawia, że w nauczaniu do głosu dochodzi strona wychowawcza całego przedsięwzięcia. Podobna zasada otwiera ucznia na nowe doświadczenia i umożliwia rozwój jego osobowości.

Wzmacnia ją praca nad integrowaniem metod w kształceniu dziecka. Podrozdział ów koncentruje się nad tym problemem, tworząc teoretyczną podstawę dla opisywanych działań. Zwraca się tu uwagę na fakt, iż możliwości różnych form edukacyjnych i metod należy rozpatrywać – co tylko na pozór oczywiste – w ścisłym powiązaniu z założonymi celami oraz podkreśla wagę form pracy grupowej, która proces uczenia się będzie koncentrowała wokół takich czynności jak: przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Temu celowi służyć mogą metody kształcenia wielostronnego i sama koncepcja takiego właśnie kształcenia. Przewiduje ona cztery grupy metod – strategii nauczania-uczenia się. Są to: strategia asocjacyjna, strategia problemowa, strategia waloryzacyjna oraz strategia operacyjna (praktyka). Koncepcja wielostronnego nauczania-uczenia się jest w opinii auterek syntezą dotychczasowego dorobku dydaktyki w zakresie różnych sposobów i metod nauczania.

Należy przy tej okazji podkreślić, iż wszystko to ma służyć uczniowi i jego upodmiotowieniu. Postępowanie nauczyciela, skoncentrowane na formach partnerskiego współdziałania i udziela-

niu uczniom pomocy edukacyjnej, będzie skupiało się bardziej na potrzebach i oczekiwaniach ucznia niż na programie szkolnym i jego wymaganiach. Już na tym etapie kształcenia bierze się pod uwagę fakt, iż właściwym celem edukacji jest rozwój człowieka warunkowany nie tylko przez szkołę, ale także samokształcenie i doskonalenie się.

Przedstawiając z kolei formy organizacyjne procesu nauczania, zwraca się uwagę na fakt, iż tradycyjne nauczanie przedmiotowo-lekcyjne i klasowo-lekcyjne może stanowić barierę w skutecznej realizacji zadań edukacji całościowej. Wszak otaczająca rzeczywistość stanowi konglomerat zjawisk i elementów pozostających ze sobą w wielorakich związkach; wszystkie one dopełniają się i warto, by były poznawane w warunkach najbardziej zbliżonych do naturalnych. Czytamy więc, że „organizacja pracy z podziałem na przedmioty nie ma już więc w całościowym nauczaniu początkowym żadnego uzasadnienia”. Podobnie rzecz się ma z przestarzałym w tym stanie rzeczy systemem klasowo-lekcyjnym. Utrudnia on bowiem często rozwijanie samodzielnej aktywności ucznia a także ignoruje stopień zainteresowania uczniów tematem, nie pozwalając na elastyczne gospodarowanie czasem.

Ważnym elementem przedstawianego modelu jest rola nauczyciela – refleksyjnego praktyka. Owa refleksja dotyczy wszystkich etapów pracy dydaktycznej: przed podjęciem działań, w czasie ich trwania a także po ich ustaniu. Celem jest wyeliminowanie działań stereotypowych i rutynowych na rzecz uważności i ostrożności w podejmowaniu decyzji czy analizie zaistniałych faktów. Elemen-

tem refleksji pedagogicznej jest także ciągle samokształcenie, które dotyczy nie tylko umiejętności metodycznych, lecz także wiedzy ogólnospołecznej czy psychologicznej.

Domknięciem pierwszej części książki jest podrozdział pt. *Kontrola, ocena i samoocena w zintegrowanym kształceniu dzieci*. Autorki pokazują przy tej okazji, jakie negatywne skutki może przynieść ocenianie małego człowieka w sposób różnicujący; naraża go bowiem na stres, wywołuje niepokój, prowadzi często do dramatycznego obniżenia samooceny. Stopnie nie są w opinii Auterek dobrym sposobem motywowania ucznia, o wiele bardziej efektywna jest ocena opisowa. Uczniowie nie boją się bowiem ujawniania swoich luk w wiadomościach, wzrasta ich samodzielność w rozwiązywaniu problemów a także poziom integracji grup klasowych. W podrozdziale pojawia się teza warta szczególnej uwagi: „kontrola i ocena mają sens wówczas, gdy wdrażają uczniów do samokontroli i samooceny”, stanowiąc niejako podsumowanie teoretycznej części pracy.

Część druga książki koncentruje się na pragmatycznej stronie edukacji zintegrowanej, stanowiąc zbiór przydatnych narzędzi ułatwiających pracę nauczyciela nauczania zintegrowanego. W rozdziale pierwszym *Planowanie pracy edukacyjnej* znajdziemy listę wybranych programów kształcenia zintegrowanego, których autorami są zarówno nauczyciele praktycy, jak i metodycy oraz nauczyciele akademicy. Przypomina się przy tej okazji, że autorem programu nauczania może być nauczyciel prowadzący zajęcia na danym etapie kształcenia. Program musi

uzyskać pozytywną opinię nauczyciela mianowanego, posiadającego wyższe wykształcenie z dziedziny wiedzy, do której ów program się odwołuje.

Pisząc o najbardziej wartościowych typach programu nauczania, podkreśla się, że wymaga on swobodnego doboru i porządkowania treści. Sugeruje się, za R. Więckowskim, że najbardziej optymalnym sposobem efektywnego uczenia się dzieci na tym etapie kształcenia jest kształcenie językowe ujmowane w aspekcie semiotycznym. „W tej sytuacji – czytamy – nie ma tematów globalnych czy ośrodków tematycznych, tematów na dany dzień pracy, ale są eksponowane sposoby wyrażania siebie przez dziecko, a nauczyciel tworzy w tym względzie odpowiednie warunki i uczy dziecko najbardziej optymalnych sposobów uzewnętrzniania swoich doznań i przeżyć w procesie poznawania otaczającej rzeczywistości.” Niebezpieczeństwem, na które zwraca się uwagę, jest fakt, iż w wyniku wielości i różnorodności programów nauczania może nastąpić znaczne zróżnicowanie poziomu wykształcenia dzieci. Z tego względu warto się zastanowić, jaki program ze względu na konkretne potrzeby naszych uczniów będzie optymalny. Czy będzie przystawał do warunków szkolnych? Czy da się twórczo modyfikować [nie jest zbyt szczegółowy a przez to hamuje własną inicjatywę]? Itd.

Szczegółowo omawia się tu również rozkłady materiału, traktowane jako konkretne plany edukacyjne oraz scenariusze zajęć. Tym ostatnim poświęcony jest rozdział drugi. W zbiorze wielu możliwych rozwiązań zwraca uwagę różnorodność wielu rozwiązań i ich

bogactwo. Stanowi zbiór konkretnych przykładów, które mogą się przydać w konkretnej pracy dydaktycznej nauczyciela jako ważny element wzbogacania własnego warsztatu metodycznego. Ciekawie z tego punktu widzenia prezentuje się na przykład scenariusz zajęć zintegrowanych pod nazwą dzień aktywności. Nazwę scenariusza uzasadnia się faktem, iż odzwierciedla ona pracę nauczyciela z dziećmi w ciągu dnia w różnych obszarach: począwszy od językowej a skończywszy na plastycznej. Pomysł ów według jej autorki, E. Ziętkiewicz, odzwierciedla charakter nauczania zintegrowanego, tj. przechodzenia „od jednego obszaru aktywności do następnego w sposób łagodny, nazwany ‘na zakładkę’ – co oznacza, że z jednej zakończonej aktywności wynika (wypływa) następna”.

Autorki książki podkreślają, że zarówno sposób pisania scenariusza, jak również styl korzystania z niego jest sprawą indywidualną nauczyciela. Należy pamiętać jednak o podstawowych założeniach aktualnych teorii nauczania-uczenia się a także prawidłowościach organizacyjnych wynikających z wybranych przez nauczyciela sposobów nauczania.

Podsumowanie książki skupia się na zaletach i wadach edukacji zintegrowanej, jest zdaniem sprawy z istniejących stanowisk w tym względzie. Także tych stanowiących *votum separatum*. Autorki przytaczają opinie, które przestrzegają przed swoistą absolutyzacją nauczania zintegrowanego. Może ono bowiem przynieść niezamierzone skutki negatywne: nieumieszczanie ważnych treści ze względu na ich niewspółbież-

ność z założeniami integracji, ignorowanie wymogów charakterystycznych dla różnych (odmiennych) dyscyplin naukowych czy też po prostu powierzchowność przekazywanej wiedzy.

Ten sposób nauczania ma swoje mocne strony: ujmuje rzeczywistość zgodnie z jej naturą, czyli całościowo, zaspokaja naturalną ciekawość ucznia i jego motywację, nauczyciel zaś staje się bardziej doradcą ucznia, przewodnikiem w uczeniu się, a nie sędzią. Tym samym uspołecznia dzieci, uczy współpracy, uczula na potrzeby liczenia się z opinią kolegów, czy pielęgnowania godności człowieka.

Autorki zastrzegają, że koncepcja nauczania zintegrowanego jest w ciągłym rozwoju, nie jest panaceum na wszystkie bolączki współczesnej szkoły, zwłaszcza te dotyczące wczesnych etapów uczenia się dziecka. Jest jednak propozycją nowoczesną, sprzyja potrzebom rozwojowym dziecka i budowaniu poczucia własnej podmiotowości.

Zachęcam do lektury.

Mariusz Kalandyk

E. I. Laska, T. Piątek, *Wokół zintegrowanego kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005, s. 187.

J. Śledzianowski, *Wychowanie wobec przemocy*

O przemocy mówi i pisze się ostatnio dość dużo. Jest to problematyka podejmowana podczas naukowych i publicystycznych dyskusji, analizowana na łamach naukowych czasopism, a także prasy codziennej. Minał już – na szczęście – czas, kiedy poruszanie jej ograniczało się wyłącznie do podawania mniej lub bardziej szokujących danych statystycznych dotyczących rozmiarów tego groźnego zjawiska. Coraz częściej pojawiają się głosy (także w postaci publikacji), które próbują wskazywać drogi przeciwdziałania pojawianiu się przemocy w stosunkach międzyludzkich – zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży. Taki charakter ma niewątpliwie książka ks. Jana Śledzianowskiego *Wychowanie wobec przemocy*.

Składa się ona z dwóch warstw: teoretycznej i empirycznej. Teoretyczna część publikacji (Rozdział I) ukazuje te elementy myśli chrześcijańskiej i nauk humanistycznych, które stają się czynnikiem zapobiegającym przemocy. Autor podkreśla, iż „Skutecznym lekarstwem na zwalczanie zła jest miłość” [s. 14] – miłość bliźniego – pierwsze i podstawowe prawo, którym powinni żyć chrześcijanie. [s. 14] Przypomina, że „Musi się ona opierać przede wszystkim na dostrzeganiu i poważaniu jednorazowej i nieprzemijającej wartości drugiego człowieka”. [s. 23] Jego zdaniem: „Prawdziwa, dojrzała miłość jest najskuteczniejszą formą profilaktyki w każdej dziedzinie życia: zapobiega przemocy, rozpaczy, uzależnieniom. Chroni też przed grzechem,

nienawiścią, krzywdą. Jest też doskonałym lekarstwem na czyjeś skrzywdzenie i ból.” [s. 23-24]

W dalszej części rozdziału dokonana została prezentacja humanistycznych idei prowadzących do modeli wychowania opartych na braterstwie ze wszystkimi ludźmi. Objęła ona okres od starożytności (poglądy filozofów) po czasy współczesne. Tę interesującą analizę kończy autor refleksją: „Wychowanie ku wzajemnemu braterstwu jest szczególnie istotne w czasach dzisiejszych, kiedy to nastąpiła wręcz eskalacja negatywnych zjawisk związanych z naiwnością, przemocą i agresją. Według wielu istnieje konieczność odwołania się do wychowania chrześcijańskiego, które kładzie nacisk na realistyczne i całościowe spojrzenie na człowieka.” [s. 32]

W pierwszym rozdziale książki zawarta została ponadto prezentacja historycznych dokonań w dziedzinie kodyfikacji praw człowieka i dziecka – co szczególnie interesujące – nie tylko współczesnych, ale także tych dawnych (z XIII wieku).

Dalsza część rozdziału to analiza samego zjawiska przemocy – począwszy od sposobu rozumienia pojęć „przemoc” i „agresja”, poprzez charakterystykę rodzajów przemocy, różnych teorii tłumaczących przyczyny jej pojawiania się, aż po analizę objawów sugerujących doświadczanie poszczególnych rodzajów przemocy oraz konsekwencji tego typu sytuacji.

Na kolejnych stronach publikacji autor prezentuje przeprowadzone przez siebie i swoich sześć seminarzystek badania dotyczące analizowanego zjawiska. Objęły one sporą grupę badawczą – 1163 uczniów szkół różnych szczebli. Analiza wyników badań ukazuje wiele aspektów podjętej problematyki – sposoby definiowania przez uczniów pojęcia przemocy i różnych jej rodzajów; rozumienie przez nich oraz ich stosunek do chrześcijańskich norm moralnych przeciwstawiających się agresji i przemocy, a także tego typu norm wynikających z etyki naturalnej i prawa stanowionego; moralne oceny wybranych zachowań formułowane przez respondentów; ich opinie na temat źródeł przemocy pojawiającej się w środowisku dzieci i młodzieży. Pokazują one również młodych ludzi, objętych badaniami, jako ofiary i sprawców przemocy. Ważnym i interesującym zagadnieniem, podjętym przez badaczy, była ocena przez uczniów wpływu różnych środowisk kształtujących postawy sprzeciwiające się przemocy – przede wszystkim rodziny, Kościoła katolickiego, szkoły. W przypadku szkoły zwrócono uwagę (poddano tę kwestię empirycznym analizom), iż może ona stać się również środowiskiem, gdzie młody człowiek doznaje przemocy oraz takim, które tego typu zachowania u niego generuje. Respondenci dokonywali także oceny – pod kątem zagrożenia przemocą – środowiska rówieśniczego (w aspekcie doświadczania jej i pobudzania do krzywdzących innych zachowań) oraz mediów. Interesującą kwestią, która znalazła miejsce w problematyce opisywanych

w książce badań, są propozycje młodych ludzi dotyczące sposobów eliminowania przemocy z ludzkiego życia.

Analizę wyników opisywanych w publikacji badań kończy próba oceny kształtujących się u respondentów postaw moralnych wobec przemocy (na podstawie ich przekonania, czy na agresję należy odpowiadać agresją, stosunku do samobójstw, zabójstwa w samoobronie).

Próbując wskazać źródła rozbieżności pomiędzy akceptacją chrześcijańskich norm etycznych a rzeczywistym zachowaniem młodych ludzi, autor stwierdził, iż „[...] rozdzźwięk między zasadami wiary a życiem w aspekcie stosowania agresji i przemocy dokonuje się w rodzinie, przez antywychowawcze postawy rodziców, brak wychowawczego oddziaływania rodziców, brak kontaktu z rodzicami na rzecz kontaktu z telewizorem i Internetem.” [s. 226] Jest to stwierdzenie niezwykle ważne, podkreślające odpowiedzialność dorosłych za kształtowanie u młodego pokolenia postaw przeciwstawiających się krzywdzeniu innych. Jak autor zauważył wcześniej: „[...] do życia bez agresji i przemocy trzeba człowieka wychować.” [s. 167]

Książka ks. Jana Śledzianowskiego *Wychowanie wobec przemocy* w istotny sposób wpisuje się w obszar pedagogicznych rozważań na temat przemocy wśród dzieci i młodzieży – dokładniej w ten ważny nurt, który obok podkreślania powagi problemu wskazuje konkretne drogi poprawy groźnej – zarówno dla jednostek, jak i całego społeczeństwa – sytuacji. Ich istotę autor ujmuje w słowach: „Dlatego w wychowaniu wobec przemocy należy ukazać dziecku kulturę, wzorce społecznych zachowań,

rozdzielenie między dobrym i złym postępowaniem. [...] Cóż bowiem bardziej wzniosłego i pięknego w owej pedagogice zgody i pokoju może wymyśleć człowiek nad przykazanie: »miłuj bliźniego swego jak siebie samego«. Jest ono wezwaniem do współodczuwania, współradowania i współcierpienia z drugim człowiekiem.» [s. 229-230] W związku z potrzebą przeciwdziałania przemocy autor formułuje konkretne wskazania pod adresem rodziców, nauczycieli i wychowawców, które z pewnością mogą stać się cennymi radami dla wszystkich poczuwających się do odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia.

Książka ks. Jana Śledzianowskiego jest pozycją ciekawą, inspirującą do przemyśleń. Z pewnością zainteresuje ona pedagogów, wychowawców, nauczycieli, studentów pedagogiki, a także rodziców, którzy pragną bliżej poznać zjawisko przemocy wśród dzieci i młodzieży oraz nauczyć się w codziennym życiu przeciwdziałać mu oraz sobie z nim radzić.

Wiesława Walc

ks. Jan Śledzianowski, *Wychowanie wobec przemocy*, KARAD Kielce 2004.

M. Radochoński, *Osobowość antyspołeczna*

Praca prof. M. Radochońskiego *Osobowość antyspołeczna* jest godną polecenia zarówno studentom pedagogiki, psychologii, medycyny i innych pokrewnych kierunków, jak również praktykom specjalizującym się w tych dziedzinach. Z zainteresowaniem przeczytają ją również osoby, którym zależy na prawidłowych oddziaływaniach wobec dzieci i młodzieży.

Książka obejmuje problematykę zaburzeń osobowości, koncentrując się szczególnie na zachowaniach antyspołecznych. Jednostki antisocjalne stanowią istotne zagrożenie dla bezpieczeństwa publicznego, komplikują życie najbliższemu otoczeniu i sobie samym, stąd niezbędne jest podejmo-

wanie wszelkich działań mających na celu zapobieganie rozwojowi tych zaburzeń. Aby efektywnie oddziaływać, ważne jest posiadanie niezbędnej wiedzy na temat uwarunkowań zaburzeń i specyfiki funkcjonowania tych osób. Książka prof. M. Radochońskiego stanowi istotny wkład do wiedzy z tego zakresu.

Autor stara się odpowiedzieć na rozliczne pytania, na przykład dlaczego ciągle zwiększa się liczba osób ujawniających zachowania antyspołeczne, jakie są tego przyczyny, w jakich kręgach społecznych jest największy odsetek takich osób i dlaczego mężczyźni częściej w porównaniu z kobietami dokonują czynów przestępczych. Niezaprze-

czalną zaletą książki jest systemowe spojrzenie na sytuację osób z zaburzeniami zachowania. Autor uwzględnia różnorodne determinanty nieprawidłowego rozwoju społecznego i ich wzajemne oddziaływanie na siebie. Zwraca uwagę na uwarunkowania biologiczne- czynniki dziedziczne, nieprawidłowe przetwarzanie przez mózg informacji- szczególnie w zakresie regulacji emocji, rolę rodziny i szerszego środowiska społecznego oraz różnorodne czynniki psychologiczne. Jak słusznie podkreśla Autor, u prawie każdego z nas występują tendencje do zachowań antyspołecznych, jednak od środowiska w dużej mierze zależy, na ile te właściwości będą wzmacniane lub hamowane.

W rozdziale pierwszym swojej pracy prof. M. Radochoński prezentuje najbardziej znaczące koncepcje teoretyczne zaburzeń rozwoju osobowości. Koncentruje się na różnorodnych kryteriach diagnostycznych, aktualnych klasyfikacjach zaburzeń zachowania i opisuje objawy charakterystyczne dla osobowości paranoicznej, schizoidalnej, schizotypowej, antyspołecznej, typu borderline, histrionicznej, lękliwej, zależnej i anankastycznej. Podkreśla również istotne trudności w diagnozie różnicowej wymienionych zaburzeń. W rozdziale drugim analizuje determinanty rozwoju zachowań antyspołecznych, przedstawiając poglądy i najnowsze badania różnych autorów z zakresu omawianej problematyki. Uwzględnia udział czynników genetycznych, neuropsychologicznych

i środowiskowych w kształtowaniu się nieprawidłowych zachowań. Autor podkreśla, iż od układu wzajemnych czynników, od dynamiki zmian w otoczeniu zależy, na ile zachowania nieprawidłowe przyjmą postać stabilną (ciągłość w czasie i występowanie różnych objawów zachowania w poszczególnych okresach życia, na przykład w wieku 10 lat- kradzieże, w wieku 15 lat- handel substancjami psychoaktywnymi, w wieku 20 lat- napady, przemoc fizyczna, seksualna, a w wieku 30 lat- fałszerstwa finansowe itp.) lub wystąpią jako przejściowa postać zaburzeń antyspołecznych (brak ciągłości w rozwoju zachowań antyspołecznych, występowanie konfliktów z prawem szczególnie w okresie dorastania, większa kontrola nad swoimi reakcjami antyspołecznymi). Właściwa diagnoza różnicowa tych postaci zaburzeń ma ogromne znaczenie w praktyce pedagogicznej i resocjalizacyjnej, i stanowi warunek podjęcia właściwych oddziaływań terapeutycznych. Bardzo interesujący jest również rozdział trzeci, gdzie Autor omawia zespoły zaburzeń zachowania, które mogą stanowić pewnego rodzaju kontinuum w cyklu życiowym człowieka (zespół deficytu uwagi i nadrucliwości, zaburzenia opozycyjno- buntownicze, zaburzenia kontroli zachowania, osobowość antisocjalna).

W książce *Osobowość antyspołeczna* zawarte są również badania własne, przeprowadzone wśród skazanych odbywających karę więzienia. Autor, zgodnie z ujęciem systemowym,

uwzględniając biopsychospołeczny model uwarunkowań zaburzeń, starał się ustalić, na ile proces kształtowania się osobowości antyspołecznej zależy od różnorodnych czynników tkwiących w jednostce, w relacjach z mikrosystemami, makrosystemami i mezosystemami. W badaniach zostały zastosowane interesujące techniki badawcze służące do oceny indywidualnych właściwości jednostki oraz relacji ze środowiskiem, w którym żyje. Dla potrzeb pracy Autor skonstruował również kwestionariusz do oceny specyficznych zaburzeń osobowości, który może również znaleźć zastosowanie wśród osób zajmujących się diagnozowaniem zaburzeń. Do badań zakwalifikowano 303 recydywistów i 291 osób z ogólnej populacji. Rezultaty badań są bardzo interesujące. Uzyskane wyniki potwierdzają istotne znaczenie szeregu czynników, które mogą prowadzić do ujawnienia się zachowań antyspołecznych.

Opracowany przez Autora model interakcji czynników etiologicznych w rozwoju osobowości antyspołecznej z pewnością należy uwzględnić przy konstruowaniu programów profilaktycznych i wychowawczych, szczególnie tych, skierowanych do grupy podwyższonego ryzyka zagrożenia wykołajeniem. Jest on również przydatny w pracy terapeutycznej.

Zatem książka *Osobowość antyspołeczna* adresowana jest do praktyków. Powinna również zająć ważną pozycję wśród podręczników akademickich. Praca napisana jest w sposób jasny i zrozumiały, czytelnym językiem.

Zarówno zamieszczone tabelki, jak i sposób szeregowania zagadnień, pozwala na usystematyzowanie uzyskanej wiedzy, ułatwia przyswojenie materiału.

Podsumowując, praca ma szereg niezaprzeczalnych walorów, stanowi swoiste kompendium wiedzy z zakresu problematyki zaburzeń osobowości.

Danuta Ochojska

M. Radochoński, *Osobowość antyspołeczna. Geneza, rozwój i obraz kliniczny*, Rzeszów 2000, s