



Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

EDUKACJA HUMANISTYCZNA

Półrocznik
myśli społeczno-pedagogicznej

Nr 2 (43), 2020

Wersja drukowana jest wersją pierwotną

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Szczecin 2020

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA
INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Wojciech Oleszak – przewodniczący, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Kazimierz Kozłowski – zastępca przewodniczącego, Uniwersytet Szczeciński, Polska
Beáta Balogová, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja
Tadeusz Bąk, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. B. Markiewicza w Jarosławiu, Polska
Erik Bratland, Nord University – Nesna, Norwegia
Claudia-Florentina Dobre, Uniwersytet Bukareszteński, Rumunia
Milan Ďuriš, Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja
Stanisław Fel, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska
Zbigniew Formella – Papieski Uniwersytet Salezjański w Rzymie, Włochy
Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Jarmila Honzíkóvá, Zachodnioczeski Uniwersytet w Pilźnie, Czechy
Kamil Kardis, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja
Pavel W. Kostenok, Południowo-Uralski Państwowy Instytut Sztuki, Rosja
Antonina Kowalewa, Moskiewski Uniwersytet Humanistyczny, Rosja
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
Janusz A. Majcherek, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska
Josef Malach, Uniwersytet Ostrawski, Czechy
Andrzej Niesporek, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
Bogusław Pietrulewicz, Uniwersytet Zielonogórski, Polska
Czesław Plewka, Politechnika Koszalińska, Polska
Irina Polekhtova, Moskiewski Uniwersytet Państwowy im. M. Łomonosowa, Rosja
Henryk Skorowski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska
Izabela Skórzyńska, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska
Marek Szczepański, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
Janusz Sztumski, Górnośląska Szkoła Handlowa, Polska
Ladislav Várkony, Instytut Technologii w Dubnicy, Słowacja
Anna Wachowiak, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Polska
Marek Woś, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Robert Woźniak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Dariusz Zając, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska

KOMITET REDAKCYJNY
EDITORIAL OFFICE COMMITTEE

REDAKTOR NACZELNY Eunia Baron-Polańczyk
ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO Anna Oleszak
SEKRETARZ REDAKCJI Marta Musiej, Monika Urbanik-Pająk
CZŁONEK KOMITETU Grzegorz Dudarski
CZŁONEK KOMITETU Renata Kasperska

REDAKTORZY TEMATYCZNI
THEMATIC EDITORS

Pedagogika – Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Socjologia – Marek Woś, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Psychologia – Zbigniew Nęcki, Krakowska Akademia im. Frycza Modrzewskiego w Krakowie
Dydaktyka – Alina Tomaszewska, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Poradnictwo zawodowe – Aneta Klementowska, Uniwersytet Zielonogórski
Nauki o zarządzaniu – Renata Kasperska, Uniwersytet Zielonogórski
Media w edukacji – Jacek Jędrzykowski, Uniwersytet Zielonogórski
Prawo – Anna Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Nauki o bezpieczeństwie – Wojciech Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Ergonomia – Andrzej Lasota, Uniwersytet Zielonogórski

REDAKTORZY JĘZYKOWI
LANGUAGE EDITORS

Alla Matuszak, Czelabiński Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny, Rosja – język rosyjski
Jarek Janio, Santa Ana College, Santa Ana, California, USA – język angielski
Anna Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska – język polski

REDAKTOR STATYSTYCZNY
STATISTIC EDITOR

Marek Hajdukiewicz, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska

KOREKTOR / *PROOFREADER* Anna Oleszak
PROJEKT OKŁADKI / *COVER DESIGN* Piotr Mączka

Adres redakcji: Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15
tel. (91) 424 32 00, fax (91) 424 32 03
e-mail: redakcja@wshtwp.pl
www: <http://edukacjahumanistyczna.wshtwp.pl>

© Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, 2020
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15
www.wshtwp.pl
ISSN 1507-4943

Wydawca: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie
Szczecin 2020

www.twp.szczecin.pl
Nakład: 100 egz.

Skład i łamanie: Konrad Adamek
Druk i oprawa: UniPromotion Magdalena Kosobucka

SPIS TREŚCI

Od Redakcji.....	7
STUDIA I ROZPRAWY	
Kazimierz Kozłowski, <i>Pierwszy rok szkolny na Pomorzu Zachodnim z perspektywy 75-lecia polskiego regionu</i>	9
Robert B. Woźniak, <i>Pedagogika marynistyczna. Zarys problematyki przedmiotu</i>	27
Andrzej Michalak, <i>Kariera Angeli Merkel a przeszłość niemieckiej polityki przyszłości. Socjologicznie narracyjny esej politologiczny</i>	47
Teresa Szczerska, <i>Emocje w procesie arteterapii</i>	61
Marek Woś, <i>Centrum Usług Społecznych szansą na sprawniejszą formę wspierania potrzebującej rodziny</i>	71
Andrzej Kawecki, <i>Etiologia i skala samobójstw w Polsce w latach 1999-2019</i>	87
DONIESIENIA Z BADAŃ	
Hana Filipčyková, <i>Utilization of practical knowledge in teaching accounting and taxes</i>	121
Olga Jabłonko, <i>Znaczenie etyki zawodowej w pracy andragoga</i>	133
Alina Tomaszewska, Grażyna Kwiatkowska, <i>Postawy rodzicielskie w wirtualnych pamiętnikach młodzieży</i>	145
Z DONIESIEŃ EDUKACYJNO-ZAWODOWYCH	
Erik Bratland, <i>Knowledge building as theory development in education: What forms of progression and in-depth learning are possible in the subject of social sciences?</i>	163
Małgorzata Krzeczowska, <i>Zachęcić samego siebie, aby chciało się innym ... z praktyki własnej nauczyciela akademickiego</i>	179
Przemysław Żebrok, <i>Działalność szkół niepublicznych w opinii nauczycieli. Przykład niepublicznej placówki oświatowej w Bielsku-Białej</i>	197
ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU	
EDUKACJA HUMANISTYCZNA	223

CONTENTS

From the Editor	7	
DISSERTATIONS		
Kazimierz Kozłowski, <i>The first school year in West Pomerania from the perspective of the 75th anniversary of the Polish region</i>	9	
Robert B. Woźniak, <i>Marine studies. outline of the subject problems</i>	27	
Andrzej Michalak, <i>Angela Merkel's career and past German policy of the future. Sociological narratives in the political science essay</i>	47	
Teresa Szczerska, <i>Emotions in the process of art therapy</i>	61	
Marek Woś, <i>The Social Service Center offers a more efficient form of support for the family in need.</i> ..	71	
Andrzej Kawecki, <i>Etiology and scale of suicides in Poland in 1999-2019</i>	87	
REPORTS OF THE RESEARCH		
Hana Filipczyková, <i>Utilization of practical knowledge in teaching accounting and taxes</i>	121	
Olga Jablonko, <i>The importance of professional ethics in the work of andragog</i>	133	
Alina Tomaszewska, Grażyna Kwiatkowska, <i>Parental attitudes in virtual diaries of young people</i> .	145	
EDUCATION AND PROFESSIONAL REPORTS		
Erik Bratland, <i>Knowledge building as theory development in education: What forms of progression and in-depth learning are possible in the subject of social sciences?</i>	163	
Małgorzata Krzeczowska, <i>Encourage yourself to others will also be involved... from the own practice of the academic teacher</i>	179	
Przemysław Żebrok, <i>Non-public school activities in the opinion of teachers. An example of the non-public educational institution in Bielsko-Biała</i>	197	
REGULATIONS ON HOW TO PREPARE MATERIALS FOR PUBLICATION IN THE SEMI-ANNUAL		223

Od Redakcji

Z przyjemnością prezentujemy najnowszy numer czasopisma naukowego „Edukacja Humanistyczna”, półrocznika wydawanego przez Wyższą Szkołę Humanistyczną Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie.

Tradycyjnie prezentujemy dwanaście artykułów – tym razem w języku polskim oraz angielskim. Mamy nadzieję, że najnowszy numer spotka się z zainteresowaniem Czytelników, a zróżnicowanie podejmowanych tematów stanie się impulsem do dalszych badań, poszukiwań i inspirujących dyskusji.

Składamy serdeczne podziękowania Autorom oraz Recenzentom, którzy uczestniczyli w tworzeniu niniejszego numeru. Państwa zaangażowanie, wiedza i doświadczenie pozwalała na nieustanne podnoszenie walorów merytorycznych i edytorskich publikacji.

Dodatkowo uprzejmie informujemy, że pod adresem: www.wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna-redakcja/ dostępna jest elektroniczna wersja aktualnego numeru, a także numery archiwalne „Edukacji Humanistycznej”. Zachęcamy do odwiedzania strony internetowej redakcji.

Z życzeniami zdrowia i optymizmu

*Z-ca Redaktora Naczelnego
dr Anna Oleszak*

STUDIA I ROZPRAWY

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (43), 2020
Szczecin 2020

Kazimierz Kozłowski
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

PIERWSZY ROK SZKOLNY NA POMORZU ZACHODNIM Z PERSPEKTYWY 75-LECIA POLSKIEGO REGIONU

Uwagi wstępne

Od 1950 roku, co pięć lat, obchodzono lub przynajmniej wspominano kolejne rocznice „wyzwolenia” Pomorza Zachodniego lub, w III RP, przejścia regionu przez Rzeczypopolitą. Zawsze przy tych okazjach pamiętano o znaczeniu polskiej oświaty. Literatura na ten temat jest bogata, acz o zróżnicowanej jakości, a jednak zawsze prezentowana z intencją uhonorowania pionierskich nauczycieli i uczniów. W okresie Polski Ludowej (1945–1989) wskazywano, mniej lub bardziej merytorycznie, na „jedynie słuszną” lub przynajmniej realną w trudnych okolicznościach politykę władz i jej sukcesy. Po zmianie ustroju w latach 1989–1990 w opracowaniach naukowych i popularnych, a głównie w publicystyce, krytykowano ustrój w PRL i jego liderów, także osób odpowiedzialnych za oświatę. W odniesieniu do kadry kierowniczej szkół i nauczycieli, generalnie rzecz biorąc, nikt z profesjonalnych badaczy dziejów oświaty szczecińskiej, koszalińskiej czy szerzej – zachodniopomorskiej nie kwestionował ich doniosłej roli w skutecznym budowaniu polskiego regionu.

Jest w 75-letniej polskiej historii Pomorza Zachodniego wiele istotnych, przełomowych dat z czasów Polski Ludowej, oczywiście ważnych również dla szkolnictwa. Chodzi głównie o procesy, które uzewnętrzniły się w 1948, 1956, 1970, 1980/81 i 1989 roku. W III RP trwa proces wyłaniania i komentowania znaczenia politycznych, gospodarczych i dyplomatycznych wydarzeń, mających wpływ na przemiany mentalne i socjalne społeczeństwa. Nie budzi jednak wątpliwości fakt, że lata 1945–1946 to przełom w tysiącletnich dziejach Pomorza Zachodniego, także w słowiańskiej, a nade wszystko niemieckiej historii tej ziemi. Trzeba przypomnieć, że decyzje zwycięskich nad III Rzeszą mocarstw z 1945 roku w sprawie polskiej granicy zachodniej traktowane były formalnie jako tymczasowe. Istniało jednak nie

tylko wśród Polaków przekonanie, że zostaną one potwierdzone na konferencji pokojowej, do której nigdy nie doszło. Skomplikowany proces uznawania polskiej granicy zachodniej na Odrze i Nysie dotyczy głównie relacji PRL z Republiką Federalną Niemiec, która do 1970 roku jej nie uznawała. Polskim argumentem w doprowadzeniu do akceptacji naszych granic zachodnich była skuteczność polskiego osadnictwa i niekwestionowany sukces polonizacji, realizowany dzięki porozumieniu, mimo podziałów społeczeństwa, obozu władzy z szeroko rozumianą opozycją, z Kościołem katolickim włącznie. Szkolnictwo w procesie polonizacji odegrało doniosłą rolę. Pomorze Zachodnie do 1939 roku zamieszkiwało ok. 99% Niemców oraz niespełna 0,5% Żydów i ok. 6 tys. autochtonów-Kaszubów; aktualnie zaś (czyli od kilkudziesięciu lat) mieszka tu 99% Polaków i około 1% mniejszości narodowych (oczywiście poza pracownikami sezonowymi). W omawianym regionie funkcjonuje – podobnie jak w całym kraju – sieć szkół wszystkich szczebli oraz organizacje społeczne wspierające oświatę. Budowanie przez władze i społeczników polskiej oświaty na Pomorzu Zachodnim od 1945 roku było i jest wydarzeniem arcydoniosłym w całym okresie polskiej tu obecności.

Wiedząc, jaki dorobek w kręgu badaczy dziejów szkolnictwa zachodniopomorskiego mają tacy historycy jak profesorowie: Lucyna Turek-Kwiatkowska, Małgorzata Machalek, Czesław Plewka i wielu innych, chcę przypomnieć z perspektywy 2020 roku pierwszy w historii Polski rok szkolny na Pomorzu, czyli lata 1945–1946. To rocznicowe przypomnienie i objaśnienie ówczesnych historycznych wydarzeń realizuję także w tym tekście poprzez przywoływanie życiorysów i źródeł odnoszących się do twórczej aktywności kilku organizatorów polskiej oświaty w regionie. Rozpocznę jednak te rozważania od przypomnienia oświatowej aktywności ludności rodzimej Pomorza w walce o utrzymanie języka kaszubskiego, a także polskiej tradycji na wschodnich obszarach województwa zachodniopomorskiego (które do pierwszego rozbioru Rzeczypospolitej wchodziły w jej skład).

I. Doświadczenia i osiągnięcia ludności rodzimej w zakresie szkolnictwa

Wielkie historyczne znaczenie dla Polaków, którzy osiedlili się na Pomorzu Zachodnim po przejściu tej ziemi przez Rzeczypospolitą, miała tradycja kaszubska (mieszkali oni na Pomorzu Zachodnim już w okresie zakończenia wielkiej wędrówki ludów, prawdopodobnie od VIII w.). Badania źródłowe związane z dziejami oświaty kaszubskiej prowadził i ogłosił drukiem liczne prace prof. Zygmunt Szultka, znany i ceniony historyk, przez dziesięciolecia związany zawodowo z Instytutem Historii Polskiej Akademii Nauk oraz przez kilka lat z Uniwersytetem Szczecińskim. Badacz ten stwierdził m.in., że proces wypierania języka polskiego i kaszubskiego ze wschodnich obszarów Księstwa Pomorskiego, a po jego upadku w XVII wieku prowincji pomorskiej, był bardzo złożony. Usuwanie tradycji języka rodzimej ludności Pomorza było inspirowane przez państwo brandenbursko-pruskie, a głównym jego realizatorem od XVII wieku był Kościół ewangelicko-augsburski, który w tym zakresie współpracował z władzami. Proces ten szczególnie widoczny był na wschodnich obszarach omawianego regionu. Trzeba wyjaśnić, że sprawami funkcjonowania administracji kościelnej na Pomorzu Zachodnim w okresie rządów Brandenburgii i Prus był

Konsystorz Ewangelicki. Sprawował on władzę nad prepozytami lub superintendentami stojącymi na czele synodów skupiających przeciętnie około 20 parafii. Prepozyci odpowiedzialni byli za utrzymanie *dobrego porządku i dyscypliny w kościele*. Wyjątkowe miejsce wśród nich na Pomorzu zajmował superintendent słupski¹. Na terenie tego powiatu mieszkało wielu Kaszubów. Cenne świadectwo aktywności prepozytów słupskich dał przywołany przez prof. Zygmunta Szultkę prepozyt słupski Krystian Wilhelm Haken, który w 1780 roku pisał m.in.: *Wielka duma narodowa Kaszubów jest główną przyczyną tak długo stawianego oporu przeciwko zupełnemu wygaśnięciu plemienia sarmackiego. Ta duma nie pozwalała, aby w jakikolwiek sposób łączyli się z krwią niemiecką, że w Niemczech widzą grabieżców swojej dotychczasowej ojczyzny. Ta duma przyczyniła się także do tego, że uważają za hańbę posługiwanie się językiem niemieckim. (...) Istnieje reskrypt polecający [1780 rok], aby kaznodzieje [duchowni protestanci] w miarę możliwości starali się usuwać język kaszubski i narzucali [Kaszubom] tylko niemieckich nauczycieli, a dzieciom nieumiejącym czytać po niemiecku nie udzielali konfirmacji. To jednak wymaga mądrości i przezorności, trzymania na baczność, aby mieszkańcy nie spostrzegli, że ma się zamiar wyrugować ich język, gdyż Kaszubi zbuntowaliby się przeciw temu i najskuteczniej oparliby się takiemu planowi². Zygmunt Szultka postawił i uzasadnił tezę, iż oprócz Kościoła ewangelicko-augsburskiego szkoła i służba wojskowa w pruskiej armii odegrały zasadniczą rolę w skutecznym niemieczeniu ludności rodzimej, która jednakże przetrwała do 1945 roku, mimo brutalnych prześladowań w okresie hitlerowskim.*

Z kolei prof. Józef Borzyszkowski stwierdza, że po drugiej wojnie światowej *wśród napływającej na Pomorze Zachodnie ludności, spory procent stanowili Kaszubi i Pomorzanie, sąsiadujący od wieków przez granicę z krajem dotąd niemieckim. Kaszubi wyruszyli przede wszystkim do najbliższych swoim dotychczasowym siedliskom wsi i miasteczek powiatów: bytowskiego, lęborskiego, człuchowskiego i miastecckiego. Nieliczni wyruszyli dalej na zachód, do Słupska, Koszalina po Szczecin. (...) Przyłączone do Polski ziemie, zwane powszechnie odzyskanymi, odkrywały przed przybyszami swoje na ogół obce cywilizacyjnie i kulturowo oblicze. Kaszubom jednak nie było ono wcale obce. Częściowo byli pośrednikami między pozostającą jeszcze na miejscu pomorską ludnością niemiecką a przybyszami z Polski centralnej³.*

Tutaj trzeba wspomnieć o aktywności oświatowej ludności niemieckiej do czasu jej przymusowego wysiedlenia, głównie w latach 1946-1947. Na przejętym przez Polskę obszarze połowa tejże ludności uciekła przed frontem. Nadal pozostawało jednak w omawianym regionie kilkaset tysięcy Niemców. Wiosną 1945 roku na terenach uważanych przez Polaków za ziemie odzyskane, w poszczególnych miejscowościach Niemcy, głównie prześladowani przez władze hitlerowskie socjaldemokraci i komuniści, w porozumieniu z kombatantami wojennymi (radzieckimi) przystąpili do tworzenia szkół. Organizujące się na tych terenach władze polskie stawiały przeszkody, lecz czasami też wyrażały zgodę na uruchomienie takiej placówki. Trzeba podkreślić, iż organizatorzy tych szkół dbali, aby nauczyciele

¹ *Historia Pomorza*, t. II (do 1815 r.), oprac. Z. Szultka, H. Lesiński, Poznań 2003, s. 290.

² Z. Szultka, *Słowiańska ludność autochtoniczna na Pomorzu Zachodnim od VI wieku do 1945 roku*. Referat wygłoszony w Szczecinie w 2019 r.

³ J. Borzyszkowski, *Historia Kaszubów. Historia Kaszëbów*, Gdańsk 2014, s. 292.

byli dobierani z kręgów niezwiązanych z partią nazistowską. Posługiwano się podręcznikami, które powstały przed 1933 rokiem. Jak pisze prof. Zenon Romanow, na terenach byłej prowincji pomorskiej doszło w kilku miejscowościach do utworzenia szkół niemieckich w czerwcu 1945 roku. W *Goliszewie w powiecie kamieńskim komendant wojenny [Armii Czerwonej] zezwolił miejscowym [niemieckim] komunistom na otwarcie szkoły, która jednak została zamknięta po kilku dniach przez [polskiego] pełnomocnika obwodowego, a organizatorzy wysiedleni za Odrę*⁴. Podobna sytuacja miała miejsce w Czaplinku, gdzie miejscowy dowódca oddziału radzieckiego, nie zważając na protesty władz polskich, wydał w sierpniu 1945 roku – a więc już po konferencji w Poczdamie – zgodę na tworzenie szkoły niemieckiej. Były też przypadki przyjmowania dzieci niemieckich do szkół polskich, np. w kwietniu 1945 roku w miejscowości Święte uczyło się w polskiej szkole 36 niemieckich uczniów (polskich dzieci było 176).

Oddzielną sprawą była historia szkół niemieckich w Szczecinie. Od maja 1945 roku działał tam niemiecki zarząd miasta, najdłużej kierowany przez Ericha Wiesnera, który organizował m.in. szkolnictwo niemieckie⁵. Po 5 lipca 1945 roku, gdy Szczecin został przejęty przez polską administrację, szkoły te uległy dekompozycji. W źródłach odnotowano, że w sierpniu 1945 roku w Szczecinie-Stołczynie przez kilka miesięcy istniała niemiecka szkoła, w której było 110 uczniów. Występowały też przypadki aktywności tajnych szkół niemieckich, np. w Koszalinie. W tego typu placówkach zajęcia trwały dwie godziny dziennie. Według ustaleń Z. Romanowa ostatnie wiadomości o niemieckich szkołach w pierwszym powojennym okresie z lutego 1947 roku dotyczyły szkoły w Szczecinie-Golecinie.

Zenon Romanow przywołał też fakt, że władzom Polski Ludowej zależało, w okolicznościach przejęcia ziem nad Odrą i Bałtykiem, na eksponowaniu przed polskimi osadnikami i zwycięskimi w drugiej wojnie światowej mocarstwami, losów ludności rodzimej. Władysław Gomułka, lider PPR i minister ziem odzyskanych, w 1946 roku głosił tezę, że Niemcy znaleźli się na obszarze ziem odzyskanych tylko jako przybysze, którym zaborczość i agresja ich przodków utorowała drogę na podbite tereny Polski⁶. Oczywiście ta konstatacja nie wytrzymywała krytyki merytorycznej, lecz potrzebna była nie tylko ze względów politycznych, ale także patriotycznych. Ustalenia historyków pokazują współcześnie ten problem w kategoriach naukowych.

Warto tu przywołać niezwykle erudycyjne stwierdzenie prof. Gerarda Labudy, które przedstawił w Szczecinie w 1992 roku: *Granica na Odrze i Nysie nie jest tworem dnia wczorajszego lub z przedwczoraj. W stosunkach polsko-niemieckich i polsko-niemieckim sąsiedztwie była ona od początku zetknięcia się obu państw już w X wieku, a przecież strumień przeobrażeń politycznych bezustannie zalewał ją wodą zapomnienia, to w polskiej świadomości społecznej tkwiła ona nadal jako granica etniczna, kulturalna i historyczna. Dziwnym zbiegiem wydarzeń ze stanu uśpienia do życia wezwał ją znowu pakt Hitlera–Stalina z 23 sierpnia*

⁴ Z. Romanow, *Ludność niemiecka na ziemiach zachodnich i północnych z lat 1945-1947*, Słupsk 1992, s. 143.

⁵ K. Kozłowski, *Pomorze Zachodnie w sześćdziesięciolecie (1945-2005). Społeczeństwo – władza – gospodarka – kultura*, Szczecin 2007, s. 319-331.

⁶ W. Gomułka, *Artykuły i przemówienia*, t. 2, Warszawa 1965, s. 245.

1939 roku⁷. Postawiona przez tego wybitnego uczonego teza znajduje potwierdzenie w szeregu prac naukowych, w tym także dotyczących historii oświaty na Pomorzu Zachodnim.

Tomasz Szrubka w pracy *Szkolnictwo koszalińskie w latach 1945–1968* stwierdza, że *uruchomienie szkół po wyzwoleniu* [takiej terminologii używano w tym czasie – KK] *odbywało się spontanicznie. Najwcześniej rozpoczęto zajęcia w niewielkich szkołach podstawowych, głównie z inicjatywy nauczycieli oraz dzięki pomocy materialnej miejscowej ludności. Pierwsze [polskie – KK] szkoły zorganizowano w powiecie złotowskim i bytowskim, a więc w tych powiatach, gdzie mimo akcji germanizacyjnej i terroru hitlerowskiego w okresie międzywojennym i w czasie drugiej wojny światowej przetrwała ludność polska*⁸. To ona, po przejęciu administracji części regionu przez władze polskie, najwcześniej na Pomorzu Zachodnim rozpoczęła organizację polskiej szkoły, nawiązując do tradycji II Rzeczypospolitej, ale także pamiętając o wspomnianym wyżej dziedzictwie ludności rodzimej, głównie Kaszubów. Już w kwietniu 1945 roku rozpoczęto naukę w Krajence, Złotowie i Świętej w powiecie złotowskim oraz Niezabyszowie w powiecie bytowskim. W maju otwarto następne szkoły w kilku dalszych miejscowościach powiatów złotowskiego, człuchowskiego i szczecineckiego. Istniała tam w świadomości mieszkańców obecna tradycja II RP, ale i pamięć, że tereny te były do pierwszego rozbioru Polski (1772) częścią Rzeczypospolitej.

Trzeba zaznaczyć, że zanim pracownicy kuratorium kierowanego przez Stanisława Helsztyńskiego znaleźli się na terenach wschodnich Okręgu III Ziem Odzyskanych, czyli Pomorza Zachodniego, zastali tam już kilku inspektorów szkolnych i dyrektorów szkół powołanych przez miejscowe władze, które umownie można zaliczyć do samorządowych. Powstawały one po ustaniu działań bojowych, za zgodą komendantów wojennych (sprawy ich nominacji zostały później zweryfikowane i sformalizowane).

Profesjonalni badacze zwracają uwagę, iż tzw. autochtoni doznali w ostatniej fazie wojny i początkach rządów polskich na tym terenie wielu krzywd ze strony Armii Czerwonej, ale i od Polaków. Traktowani byli, mimo starań Polskiego Związku Zachodniego, jako Niemcy. Jak wcześniej wspomniałem, najwięcej ludności rodzimej na historycznym Pomorzu Zachodnim zamieszkiwało obszary ziemi łęborskiej i bytowskiej, które były w okresie Księstwa Pomorskiego lennem Polski, a także powiat złotowski, przez wieki należący do I Rzeczypospolitej. W okresie międzywojennym podzielony on został na część niemiecką i polską. W tej pierwszej mieszkało ok. 10 tys. Polaków, którzy tworzyli polskie szkoły.

Zanim przypomnę dzieje oświaty w powiecie złotowskim, chcę nadmienić, że przy weryfikacji ludności rodzimej, jednym z kryteriów uzyskania polskiego obywatelstwa było pytanie, czy dany autochton „posyłał swe dzieci do polskich szkół w Niemczech”. Podkreślam, że na wschodnich terenach województwa szczecińskiego (istniało od 1946 do 1950 r. w tych samych granicach jak Okręg III Ziem Odzyskanych) po wojnie szkoły polskie organizowały specjalne kursy znajomości języka polskiego dla ludności rodzimej, aby ułatwić jej weryfikację.

⁷ G. Labuda, *Dzieje granicy polsko-niemieckiej jako zagadnienie badawcze*, w: *Problemy granic i obszaru odrodzonego państwa polskiego (1918–1990)*, red. A. Czubiński, Poznań 1992, s. 46.

⁸ T. Szrubka, *Szkolnictwo koszalińskie w latach 1945–1968*, Poznań–Słupsk 1969, s. 12.

II. Tradycje oświaty polskiej na wschodnich obszarach Pomorza Zachodniego

Po odrodzeniu Polski w 1918 roku część ziem historycznie polskich pozostało w państwie niemieckim. Sprawy szkolnictwa polskiego w Niemczech w okresie międzywojennym prowadzone były dzięki staraniom Związku Polskich Towarzystw Szkolnych w Niemczech. Powstał on w 1922 roku wraz ze Związkiem Polaków w Niemczech. W 1925 roku na obszarze rejencji pilskiej powstało w Złotowie Polsko-Katolickie Towarzystwo Szkolne. Prezesem był ksiądz Maksymilian Grochowski. Pierwszym kierownikiem tego zasłużonego dla polskiej oświaty towarzystwa był Kazimierz Białek, zaś ostatnim – do 1939 roku – Leon Szostak. Na terenie rejencji koszalińskiej z siedzibą w Bytowie od 1925 roku działało PKTS – kierował nim do 1928 roku Bernard Werra, jego następcą był Jan Bauer, a od 1931 roku Edmund Styp-Rekowski. To właśnie oni w trudnych uwarunkowaniach koordynowali proces powstawania szkół z językiem polskim. Efekt był imponujący⁹.

W powiecie złotowskim w 1929 roku powstało 19 szkół, w 1930 dalsze dwie, a w 1933 kolejna. Do wojny działały tam 22 szkoły, do których uczęszczało 878 uczniów (w 1939 roku zostały zlikwidowane).

W powiecie bytowskim w 1929 roku pierwszą szkołę otwarto w Ostrowie Dąbrowie, następnie powstały w 1930 roku, przetrwały do 1932, za wyjątkiem szkoły w Ugoszczy, która działała do 1939 roku. W placówkach było niewielu uczniów, bo tylko 66.

Działalność wspomnianych szkół w Niemczech finansowana była przez władze niemieckie (ale tylko w placówkach liczących powyżej 40 uczniów), fundusze własne oraz dotacje polskich organizacji społecznych.

W czasie wojny, jak pisze Z. Romanow, z rąk niemieckich zginęło 22 nauczycieli polskich szkół z powiatów bytowskiego i złotowskiego, co stanowiło 20% ogółu nauczycieli na omawianym terenie, 31 było więźniami obozów koncentracyjnych, kilkudziesięciu pracowało jako robotnicy przymusowi, kilkunastu zmuszono do służby w armii niemieckiej. Część z ocalonych nauczycieli po wojnie pracowała w zawodzie lub administracji państwowej i samorządowej. Władze PRL w latach 60. i 70. uhonorowały wielu z nich odznaczeniami państwowymi, poświęcono im sporo publikacji, a ich imieniem nazwano kilka ulic. Bogata jest literatura z lat 60. i 70. XX wieku, dotycząca szkolnictwa polskiego na Pomorzu. Opracowania te powstały z udziałem naukowców z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, a także wyższych uczelni z Wrocławia, Gdańska oraz historyków z tzw. Pomorza Środkowego, głównie z inicjatywy środowiska koszalińskiego i słupskiego¹⁰.

⁹ Z. Romanow, *Nauczyciele prywatnych katolickich szkół powszechnych z polskim językiem wykładowym w powiecie bytowskim i złotowskim w latach 1929–1939 i ich pomniejsze losy*, w: *Materiały z XII konferencji kaszubsko-pomorskiej*, Słupsk 2013, s. 115–127.

¹⁰ Przykładowo: K. Trzebiatowski, *Oświata i szkolnictwo polskie na Pomorzu Zachodnim w pierwszej połowie XX wieku*, Wydawnictwo Poznańskie 1961; *Pamiętniki nauczycieli złotowskich 1929–1939*, oprac. i wstęp E. Makowski, Poznań 1964; *Ziemia złotowska*, red. W. Wrzesiński, Wydawnictwo Morskie Gdańsk 1969; XII Konferencja kaszubsko-pomorska „Szkolnictwo i oświata na Pomorzu (XVI–XX wiek)”, red. Z. Romanow, Słupsk 2013.

III. Znaczenie kadr oświatowych w procesie budowania polskiego szkolnictwa

Zanim zaprezentuję sylwetkę pierwszego kuratora oświaty szczecińskiej w regionie, warto przywołać cytaty z artykułu Pawła Jasienicy¹¹, zamieszczony w „Tygodniku Powszechnym” jesienią 1946 roku dotyczący oświaty, a głównie nauczycieli.

Jasienica pisał: *Znawcy zagadnienia biją na alarm. Ze szkół wszystkich stopni pomatu odpływają siły pedagogiczne, młodzież zaś nie chce słyszeć o „karierze” nauczycielskiej, a jednocześnie z tym lansuje się u nas projekty szerokiej przebudowy szkolnictwa. Nie można tym pomysłem odmówić rozmachu. (...) Nie wątpię, że plany te opracowane zostaną w najdrobniejszych nawet szczegółach. Tylko nie wiem, kto je będzie realizował. Mówi się u nas i pisze wiele o nędzarskim uposażeniu nauczycielstwa. Tematu tego dostatecznie już znanego nie zamierzam poruszać. Pragnę natomiast stwierdzić, że od zawodu nauczycielskiego odstręczają nie tylko złe warunki materialne, ale też – a może przede wszystkim – niski walor społeczny tej pracy¹².*

Dalej P. Jasienica, po omówieniu sytuacji w II Rzeczypospolitej stwierdza, że szkolnictwo jest dzisiaj uważane za „przystań życiową wątpliwej wartości”. Swoje rozważania katolicki publicysta podsumowuje następująco: *Jeżeli się chce zaradzić niepokojącemu kurczeniu się kadr nauczycielskich, to należy pamiętać nie tylko o poprawie warunków materialnych, ale i ochronie godności pracownika oświatowego. Zajmowana przezeń pozycja musi się stać pożądana i atrakcyjna. Droga właściwa wiedzie przez możliwie wydadne ich ustabilizowanie i uniezależnienie tego zawodu od wszelkiego nacisku administracyjnego i politycznego. Nauczyciela kwalifikować winny wyniki jego pracy, a nie przekonania polityczne. Nasi oświatowcy dość wyraźnie dowiedli swego patriotyzmu, żeby ich można lub trzeba było podejrzewać o antypaństwowość, patrzeć im na ręce i na każdym kroku strofować. Zresztą wśród ludzi zadowolonych i życiowo ustabilizowanych nie bywa zazwyczaj antypaństwowców. Przemyślenia P. Jasienicy potwierdzają liczne dokumenty, m.in. pismo pełnomocnika rządu na Okręg Pomorze Zachodnie, Leonarda Borkowicza z 20 lipca 1945 roku. Borkowicz pisał: *Doszło do wiadomości pełnomocnika rządu na Pomorze Zachodnie, że wskutek złych warunków pracy nauczycielstwo nie zgłasza się do zawodu nauczycielskiego, obejmując inne, lepiej płatne posady, względnie opuszczają już zajmowane stanowiska, skarżąc się na poważne braki w zaopatrzeniu i warunkach egzystencji¹³.* Ów późniejszy wojewoda polecił pełnomocnikom obwodowym [powiatowym], aby starali się zdecydowanie poprawić warunki bytowe nauczycieli, jednakże analiza dalszej dokumentacji z 1945 i 1946 roku (jak i lat następnych) wskazuje na fatalną sytuację materialną i złe warunki ich bezpieczeństwa osobistego.*

O refleksji Pawła Jasienicy z 1945 roku warto pamiętać i dziś.

¹¹ Paweł Jasienica, publicysta i historyk, w czasie wojny związany był z podziemiem niepodległościowym, po wojnie zaś był jednym z redaktorów „Tygodnika Powszechnego”.

¹² P. Jasienica, *Zagadnienia*, „Tygodnik Powszechny” nr 64 z 1946 r., s. 4.

¹³ Archiwum Państwowe w Szczecinie (AP Szczecin), Kuratorium Okręgu Szkolnego Szczecińskiego.

IV. Sylwetka pierwszego polskiego kuratora na Pomorzu Zachodnim, Stanisława Helsztyńskiego

Pierwszym kuratorem oświaty zachodniopomorskiej był dr Stanisław Helsztyński (właściwe nazwisko Stanisław Skorupka), historyk literatury, anglista, tłumacz, powieściopisarz i poeta, profesor w Uniwersytecie Warszawskim. Urodził się w kwietniu 1891 roku w Kosowie na Obrą w Wielkopolsce w powiecie gostyńskim w zamożnej rodzinie chłopskiej (jego bliskim krewnym był ksiądz Ignacy Skorupka). W latach 1916–1917 kształcił się w Münster i Monachium. Anglistykę studiował w Uniwersytecie Poznańskim. Po studiach pracował od 1922 do 1939 roku jako nauczyciel w gimnazjum L. Lorentza w Warszawie i w tym okresie podnosił systematycznie kwalifikacje oraz zdobywał doświadczenie naukowe i status literata oraz publicysty. W 1923 roku wydał książkę pt. *Ksiądz Ignacy Skorupka*, o swoim sławnym krewnym, który poległ w wojnie polsko-bolszewickiej. Helsztyński doktoryzował się w 1926 roku na podstawie pracy *Polskie przekłady Milтона i Pope’a*, w 1930 roku został członkiem PEN-Clubu, a w 1932 Związku Literatów Polskich¹⁴. Poznał osobiście znanego literata Stanisława Przybyszewskiego¹⁵, wydał drukiem blisko 2 tys. jego listów.

Tej klasy humanista był i jest symbolem budowania na przyznanym Polsce Pomorzu Zachodnim polskiego szkolnictwa. To jest doniosły fakt, godny przypomnienia w 75. rocznicę rozpoczęcia procesu budowania polskiego regionu nad Odrą i Bałtykiem. Kuratorem oświaty był krótko, tzn. od kwietnia do września 1945 roku. Wydawane przez Helsztyńskiego okólniki i instrukcje pisane były pięknym, później już niepraktykowanym językiem, niemal literackim. W takim stylu przemawiał też w czerwcu 1945 roku jako pierwszy polski w historii kurator zachodniopomorski na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi. Zjazd ten m.in. sformułował zmiany w systemie szkolnym przez wprowadzenie obowiązkowej siedmioletniej szkoły podstawowej oraz ustanowienie czteroletniego stopnia licealnego. Oceniany jest w III RP także krytycznie. Autorzy II tomu *Historii wychowania. Wiek XIX i XX*, profesorowie Jan Draus i Ryszard Terlecki stwierdzają: *W czerwcu 1945 roku zwołano do Łodzi „delegatów” środowisk oświatowych, w rzeczywistości przeważnie działacze politycznych i społecznych, szykujących się do robienia kariery u boku władzy. Przedstawiono tam reformy szkolnictwa, które odtąd miało być jednolite, powszechne, publiczne i bezpłatne. (...) W czerwcu 1945 roku miały miejsce wydarzenia, które opóźniły narzucanie Polsce systemu komunistycznego. W rezultacie powołania w Moskwie polskiego Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej zdominowanego przez komunistów, ale przynajmniej w niewielkiej części złożonego także z przedstawicieli partii demokratycznej [chodzi o Polskie Stronnictwo Ludowe – KK] Ministerstwo Oświaty objął Czesław Wycech (1899–1977), przed wojną nauczy-*

¹⁴ ZLP – stowarzyszenie grupujące literatów polskich, założone przez Stefana Żeromskiego w 1920 r. Do 1949 r. funkcjonowało jako Związek Zawodowy Literatów Polskich.

¹⁵ S. Przybyszewski (1868–1927), literat, czołowy twórca programu Młodej Polski. Działal w środowisku europejskiej bohemy, głównie w Berlinie i Norwegii.

ciel i działacz ludowy, w czasie okupacji dyrektor Departamentu Oświaty i Kultury, kierującego podziemnym szkolnictwem. (...) Ministerstwo Oświaty [do stycznia 1947 – KK] opierało się planom upodobnienia polskiej oświaty do wzorów sowieckich¹⁶.

Na zjeździe w Łodzi doktor S. Helsztyński, a wszystko wskazuje, że w najgłębszym przekonaniu, mówił: *Korzystam z tej kapitalnej sposobności, jaką jest Ogólnopolski Zjazd Oświatowy, żeby zaapelować do władz centralnych, do Związku Nauczycielstwa Polskiego i szerokiej rzeszy nauczycielstwa, aby dopomogły nam do stworzenia szkolnictwa na tym obszarze. Wymagania nasze są skromne. Nie potrzebujemy gmachów, funduszy, pomocy materialnej. Mamy moc budynków, olbrzymią sieć szkół, gdzie dawniej pracowało pięć tysięcy nauczycieli niemieckich. Potrzebujemy tylko pięciuset nauczycieli Polaków, zdecydowanych na wszystko, na znaczne trudności, złą komunikację, niedostateczne odżywianie i niedostateczne bezpieczeństwo osobiste. Pragniemy ludzi młodych, nie szukających kariery ani szabru, lecz pracy. (...) Dajcie nam nauczyciela ideologa, społecznika, nauczyciela pioniera, którego zapału nie zgasiłaby żadna przygoda w terenie. Ci ludzie położą podwaliny pod szkołę polską. Przyjmijemy każdą szkołę, byle polską, byle naszą. Swoje wystąpienie zakończył Helsztyński takim oto apelem: *Przybywajcie do Ziemi Odzyskanych. Dziesięć do czternastu tysięcy nauczycieli będzie potrzebnych tutaj po nasyceniu tych ziem przez osadnictwo. (...) Potrzeba nam ludzi silnych, bo człowiek słaby i nerwowy ucieknie po tygodniu. Późniejsza fala przyjdzie już na gotowe, na razie musi się znaleźć pięciuset sprawiedliwych, którzy utworzą drogę innym*¹⁷.*

Przypomnijmy, iż w czasie drugiej wojny światowej dr S. Helsztyński brał aktywny udział w tajnym nauczaniu – był od 1940 roku dyrektorem tajnego gimnazjum L. Lorentza. W tym kontekście pragnę przypomnieć, że po klęsce wrześniowej 1939 roku terytorium Rzeczypospolitej Polskiej znalazło się pod okupacją niemiecką i radziecką. Na ziemiach przyłączonych do III Rzeszy (Wielkopolska, Pomorze, Śląsk, miasto Łódź) szkolnictwo polskie zostało zlikwidowane, nauczyciele zostali aresztowani lub wysiedleni. Na obszarach pod okupacją ZSRR, która trwała do czerwca 1941 roku, warunki funkcjonowania polskiego szkolnictwa były zróżnicowane. Wadze upaństwowiły szkoły prywatne, zakazały prowadzenia zajęć szkolnych przez duchownych, strukturę szkolnictwa zunifikowano z systemem radzieckim, wprowadzono nowe programy i podręczniki. Powstawały też liczne szkoły ukraińskie i białoruskie. Szczególnie istotna dla przyszłości polskiej oświaty była sytuacja w Generalnym Gubernatorstwie – pozostawiono tam jedynie szkoły powszechne i zawodowe z zawężonym programem nauczania. W tych warunkach uformowało się w GG tajne nauczanie na poziomie szkoły średniej, a dla uczniów szkół powszechnych z rozszerzonym nauczaniem nawiązującym do programów z okresu II RP. Już w grudniu 1939 roku powstała Tajna Organizacja Nauczycielska, którą kierował Czesław Wycech (związany z ruchem ludowym). Działał też w kraju Departament Oświaty i Kultury Delegatury Rządu na Kraj. Departamentowi temu podlegały biura okręgowe oświaty oraz powiatowe i gminne komisje

¹⁶ J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków 2009, s. 299–300.

¹⁷ M. Frankel, *Przedmowa do drugiego wydania W piastowskich grodach Pomorza Zachodniego*, Szczecin 1985, s. 7.

oświaty i kultury. Polskie tajne nauczanie włączyło w obszar swego działania część terenów włączonych do Rzeszy (Wielkopolskę i Śląsk).

Dokumentacja archiwalna dotycząca aktywności społecznej i życia osobistego S. Helsztyńskiego dotycząca czasów wojny i pierwszych powojennych lat, jest zdekomponowana i nie obejmuje wszystkich obszarów aktywności, także najbardziej zasłużonych nauczycieli w regionie zachodniopomorskim. Dlatego ważne są osobiste wspomnienia i refleksje S. Helsztyńskiego zawarte w jego książce *W piastowskich grodach Pomorza Zachodniego*. Warto przypomnieć drugie wydanie tej książki przygotowane przez Marię Frankel po przeprowadzeniu rozmów z 90-letnim prof. Helsztyńskim w 1985 roku. Swój przyjazd na Pomorze Zachodnie S. Helsztyński tak opisuje: *W chwili, gdy z Warszawy w marcu 1945 roku wojewódzkie grupy operacyjne ruszyły na zachód i północ celem objęcia we władanie Ziem Odzyskanych, wybór mój padł na północno-zachodnią linię, linię północnej Odry i Szczecin. W dziejach powstania naszej państwowości był to prawdziwy kamień węgielny, punkt centralny, któremu pierwsi władcy Polski poświęcili ogrom wysiłku i uwagi*¹⁸. Mimo poczucia doniosłości swej misji na Pomorzu Zachodnim, dr S. Helsztyński w końcu sierpnia 1945 roku wrócił do Warszawy obejmując katedrę w Uniwersytecie Warszawskim. Z Pomorzem Zachodnim kontaktował się jednak wielokrotnie, w Szczecinie wydano też i nagrodzono jego książkę *W piastowskich grodach Pomorza Zachodniego*. W tej publikacji S. Helsztyński stwierdził, że 4 września 1945 roku rozpoczął się *pierwszy normalny rok szkolny na Pomorzu Zachodnim*. Ale do tego dnia działały już na terenie okręgu 42 szkoły powszechne.

V. Aktywność drugiego kuratora oświaty szczecińskiej Józefa Kani

Następcą i kontynuatorem aktywności pierwszego w historii Polaka, kuratora zachodniopomorskiej oświaty, od sierpnia 1945 roku był Józef Kania, przedwojenny doświadczony nauczyciel, pochodzący z Wielkopolski, politycznie związany z PSL-em Stanisława Mikołajczyka. On to od końca sierpnia 1946 do lutego 1947 roku kierował organizacją oświaty w regionie w złożonych uwarunkowaniach. Warto zwrócić uwagę na niektóre jego dokonania, co zawarte jest w sprawozdaniach z tego okresu. Na zakończenie pierwszego zjazdu oświatowego w Koszalinie w dniach 25–28 października 1945 roku, który odbył się z inicjatywy kuratora J. Kania i obradował pod jego przewodnictwem, nastąpiły „zaślubiny nauczycielstwa polskiego z Bałtykiem” w miejscowości Złotobrzeg niedaleko Kołobrzegu. Według zapisu w protokole tego uroczystego spotkania czytamy, że kurator J. Kania *w swoim przemówieniu przypomina chwile dotarcia przed wiekami drużyn dwóch Bolesławów do Bałtyku. To granice naszego gospodarstwa politycznego. Siła, moc, świadoma wola naszych przodków, chociaż prochem już legli w ziemi, zmartwychwstała dziś i wcielona w nas kierownikach oświaty oraz tej obecnej tu drużynie harcerek!* Jako władarz na tej ziemi przyodrzezańskiej *rzuca obywatel kurator nauczycielom, siewcom polskości, pozdrowienie Narodu Rolników „Boże błogosław”. Zebrani odpowiadają staropolskim „Bóg zapłać”. (...) Obywatel kurator śmiało wchodzi w zawilgocony piasek wybrzeża i dalekosiężnym ruchem we fale Bałtyku*

¹⁸ Tamże, s. 5.

rzuca pierścień, znak wieczystego przymierza polskiego nauczycielstwa z morzem¹⁹. W takim właśnie podniosłym duchu zaczynała się kariera kuratora J. Kani w regionie. Trzeba w tym miejscu jeszcze przywołać szersze informacje o wspomnianym pierwszym zjeździe kierowniczej kadry nauczycielskiej w Koszalinie. Oto fragment protokołu z tego spotkania: *Czwartek 25 października 1945, godz. 10.00. Reprezentacyjna sala Urzędu Wojewódzkiego w Koszalinie. U stop orla białego w dekoracji proporczyków z emblematami Gryfa pomorskiego, gromadzą się przodownicy pracy oświatowej i wychowawczej, by na tle dostojnych i wielkich chwil, które nad Polską płyną, radzić nad obliczem polskiej szkoły u granic Chrobrego. Jeszcze kilka miesięcy temu elita wodzowska odwiecznego wroga knuła w tej sali plany zmierzające do wytępienia żywiołu polskiego. Dzisiaj witają się tu koledzy – wychowawcy nowego, świeżo nad Odrą cementującego się społeczeństwa polskiego. Kolega repatriant z Grodna, Wilna i Lwowa ściska mocną dłoń koledze z podziemnej, zaczarowanej szkoły okresu okupacji, ciepłym spojrzeniem obejmuje tych nielicznych kolegów, którzy pod znakiem Rodła pełnili straż nad Odrą, chyląc czoło przed tymi, którzy noszą jeszcze ślady niedawno przeszłych katusz, doznanych po więzieniach i obozach koncentracyjnych. Na sali nastrój poważny i godny. Czuć powiew historii. Oprócz przemówienia kuratora J. Kani, który był głównym inicjatorem i organizatorem zjazdu oraz innych liderów rodzącej się oświaty polskiej w regionie, na szczególną uwagę zasługuje wystąpienie Józefa Mozolewskiego, wybitnego działacza Związku Polaków w Niemczech, naczelnika jednego z wydziałów kuratorium. Powiedział on m.in.: *Polska tradycja wychowawcza nigdy na Pomorzu Zachodnim nie doznała przerwy. Polskie tradycje wychowawcze pielęgnowano bowiem z pietyzmem w prywatnych szkołach polskich, na kursach języka ojczystego, w organizacjach, w świetlicach, w ogniskach domowych, słowem wszędzie, gdzie przed wojną mieszkał autentyczny lud polski względnie napływający tu z centrum Polski robotnik. Ideał wychowawczy budowano na pięciu prawach Polaków, które brzmiały: Jesteśmy Polakami; Wiara ojców naszych jest wiarą naszych dzieci; Polak Polakowi bratem; Co dzień Polak narodowi służy; Polska Matką naszą, o matce nie mówi się źle²⁰.**

Mimo poparcia, jakiego udzielał J. Kani minister oświaty Cz. Wycech, uwarunkowania jego pracy na stanowisku kuratora były bardzo trudne.

Zachowane sprawozdania i inne informacje wskazują na imponującą aktywność zawodową drugiego kuratora oświaty zachodniopomorskiej, organizatora i koordynatora pierwszych dwóch lat szkolnictwa w województwie szczecińskim²¹. Do czasu odwołania Józefa Kani ze stanowiska ze względów politycznych (po przeprowadzonych pod terrorem wyborach do Sejmu ze stycznia 1947 r.) zarówno Ministerstwo Oświaty, jak i wojewoda Szczeciński nie mieli do kuratora żadnych merytorycznych zastrzeżeń. On sam w kwietniu 1946 roku w piśmie do wojewody Leonarda Borkowicza podsumował stan oświaty w regionie koncentrując się na problemach najważniejszych, tzn. stanowiących zagrożenie dla

¹⁹ AP Szczecin, Kuratorium Okręgu Szkolnego Szczecińskiego, sygn. 29.

²⁰ AP Szczecin, Urząd Wojewódzki Szczeciński, sygn. 51.

²¹ Trzeba wyjaśnić, że do połowy 1946 r. obszar Pomorza Zachodniego nosił oficjalną nazwę Okręg III Ziem Odzyskanych Pomorze Zachodnie. Obejmował on rozległe obszary byłej Prowincji Pomorskiej, a konkretnie tereny rejencji szczecińskiej, koszalińskiej, częściowo też frankfurckiej i pilskiej. Od połowy 1946 r. obszar ten otrzymał nazwę województwo szczecińskie, zbliżone swym obszarem do współczesnego województwa zachodniopomorskiego, wraz ze Słupskiem.

utrzymania i dalszej budowy sieci szkół. Kania pisał, że na czoło trudności wysuwają się: 1. brak lokali szkolnych, z których wiele zajmują różne instytucje, urzędy i wojsko. 2. niskie pobory nauczycieli, brak dostatecznych przydziałów artykułów spożywczych i odzieży. *Powszechnie obserwowanym jest zjawisko nędzy wśród rzeszy nauczycieli.* 3. w większych miastach województwa *nauczycielstwo pozbawione jest jakiegokolwiek troski ze strony właściwych czynników w przydziale mieszkań prywatnych.* 4. brak sił fachowych, czyli nauczycieli z właściwymi kwalifikacjami.

Zdaniem J. Kania fatalny stan szkolnictwa może ulec poprawie, jeżeli *w trosce o dobro Szkoły Polskiej wezmą udział inne czynniki państwowotwórcze i że zagadnienie szkolnictwa będzie jednym z zagadnień naczelnych w wysiłku nad odbudową państwa.*

Delegat (inspektor) Ministerstwa Oświaty, który kontrolował szczecińskie kuratorium w maju 1946 roku²² pisał, że za kadencji drugiego kuratora oświaty Józefa Kania (od 27 sierpnia 1945) w połowie listopada 1945 roku Kuratorium przeniosło się z Koszalina do Szczecina (a więc kilka miesięcy wcześniej niż pozostałe jednostki Urzędu Wojewódzkiego Szczecińskiego) i znalazło stałą siedzibę w gmachu przy ul. Piastów 17. Inspektor podkreślał, że na uformowanym do maja 1946 roku terenie okręgu szkolnego powstała sieć 19 inspektoratów szkolnych. W kuratorium ustanowiono właściwe oddziały, wydziały i referaty, stwierdzając jednocześnie, że organizacja kuratorium jest właściwa. Dodaje jednak, że obsada kuratorium (było tylko 51 pracowników) jest niewystarczająca oraz że często występują zmiany kadrowe, słabe jest przygotowanie biurowe personelu, występują braki środków komunikacji oraz inne *obiektywnie trudne warunki organizacji szkolnictwa na Ziemiach Odzyskanych.* Stwierdzono też, że osadnicy dopytują się, czy w danej miejscowości jest lub będzie szkoła. *Rolnicy z braku szkoły często porzucają przydzielone im bogatsze i lepiej urządzone gospodarstwa i przenoszą się nawet do biedniejszych rejonów, żeby znaleźć szkołę.* Trudno tę tezę potwierdzić, lecz niektóre wspomnienia pionierskich osadników podkreślają ważną rolę szkoły i Kościoła w podejmowaniu decyzji o osiedlaniu się w danej miejscowości. W podsumowaniu wizytacji stwierdzono też, że na terenie kuratorium działa jeden zakład kształcenia nauczycieli oraz dziesięć sześciomiesięcznych kursów dla 250 nauczycieli. Dodatkowo istniały dwa kursy sześciotygodniowe dla 60 przedszkolank. Odnotowano też prowadzenie przez kuratorium 183 kursów repolonizacyjnych oraz 22 szkół powszechnych dla dorosłych i 14 szkół średnich dla dorosłych. Doceniono też nadzór kuratorium nad częścią bibliotek publicznych.

Kurator J. Kania do końca swojej brutalnie przerwanej kadencji miał oparcie w osobie ministra oświaty i działacza ruchu ludowego Wincentego Witosa. Odwołanie Kania po przeprowadzonych pod terrorem wyborach ze stycznia 1947 roku miało ewidentnie polityczny charakter. Polecono kuratorowi, aby w lutym 1947 roku złożył sprawozdanie z pracy Kuratorium na sesji Wojewódzkiej Rady Narodowej 28 lutego 1947 roku. Przygotowani przez KW PPR radni wysunęli pod adresem J. Kania szereg zarzutów, m.in., że wprowadził za niskie płace dla *młodych nauczycieli niewykwalifikowanych* [podr. K.K.] *zamiast tego, aby właśnie dać im uposażenie normalne, aby tym samym dopomóc w dalszym kształceniu się.*

²² AP Szczecin, Kuratorium Okręgu Szkolnego Szczecińskiego, sygn. 29.

Atakowano też kuratora za to, że nic nie zrobił, aby „nauczycielstwo zdemokratyzować”. Pod pojęciem demokracja miano na myśli ideologizację i podporządkowanie nauczycieli rządzącej partii. Smutna jest konkluzja, która stanowiła podstawę odwołania kuratora. WRN uchwaliła, że *negatywnie ocenia działalność Kuratorium czyniąc za ten stan rzeczy odpowiedzialnym obywatela Kanię*. W tej sytuacji zwrócono się do Ministerstwa Oświaty o „uzdrowienie istniejących stosunków” poprzez odwołanie kuratora²³.

Po wyeliminowaniu z życia politycznego PSL Stanisława Mikołajczyka w 1947 roku, oświata stała się obszarem ofensywy ideologicznej PPR, która jednak w omawianym regionie nie przekształciła się w otwartą walkę polityczną. Polonizacja Pomorza Zachodniego łączyła elity wywodzące się z II Rzeczypospolitej z nową władzą polityczną.

VI. Pierwszy rok szkolny w polskim Szczecinie

W Szczecinie organizatorzy polskiego szkolnictwa nawiązywali do doświadczeń Polonii szczecińskiej w okresie międzywojennym. Pewną rolę odegrało tu działające od 1930 roku Polskie Towarzystwo Szkolne. Celem tego stowarzyszenia było utrzymanie i pielęgnowanie polskiej mowy ojczystej na obszarze rejencji szczecińskiej. Prezesem tej organizacji był robotnik, Kazimierz Strzembiewicz. Przy pomocy polskiego konsulatu w Szczecinie powołano polską szkołę, którą prowadziła Stefania Lechowska, siostra konsula. Uczyło się w niej 19 dzieci. Po kilku miesiącach działalności tej szkoły właściciel wynajętego lokalu, z inspiracji władz Szczecina wymógł dzierżawę lokalu. Działalność tej placówki wznowiono w nowym lokalu przy pl. Lotników, gdzie otwarto staraniem konsulatu polskiego i organizacji społecznych „Dom Polski”. W szkółce uczono tylko języka polskiego, a władze niemieckie konsekwentnie przeszkadzały aktywności jej organizatorom. W 1932 roku władze cofnęły S. Lechowskiej prawo nauczania i pobytu w Szczecinie. Szkołę zamknięto na pewien czas.

Działalnością oświatową w kilku miejscowościach rejencji szczecińskiej, w której przebywali polscy robotnicy sezonowi, zajmował się Związek Polskich Robotników Rolnych organizując kursy języka polskiego. Gdy reaktywowano konspiracyjnie szkołę w Szczecinie, jej filarem był Maksymilian Golisz z polskiego konsulatu, który założył też drużynę harcerską „Gryf” (7 chłopców). Od 1934 roku szkołę oraz kursy języka polskiego po wyjeździe ze Szczecina M. Golisza prowadził jego następca Aleksander Omieczynski. Za swoją aktywność na rzecz państwa polskiego A. Omieczynski, podobnie jak M. Golisz, w czasie drugiej wojny światowej zostali zamordowani przez władze hitlerowskie. Warto w tym miejscu przywołać wspomnienia Elżbiety Dąbrowskiej, zapisane w pamiętniku na konkurs „Dzieje szczecińskich rodzin”. Urodziła się w 1926 roku i wraz z rodzicami mieszkała pod Szczecinem, w Ustowie. Mając sześć lat poszła do niemieckiej szkoły, gdzie była szykanowana przez niemiecką nauczycielkę. *Od 1934 do 1939 roku jako polskie dziecko byłam uczennicą polskiej Szkołki. W 1936 roku wstąpiłam do Zuchów. Zajęcia mieliśmy dwa lub trzy razy w tygodniu.*

²³ Za: K. Kozłowski, *Między racją stanu a stalinizmem. Pierwszych dziesięć lat władzy politycznej na Pomorzu Zachodnim 1945–1955*, Szczecin 2000, s. 189.

*Naszym nauczycielem był Aleksander Omieczynski. Był on też naszym drużynowym. Uczył nas po polsku mówić, czytać i śpiewać ludowe i narodowe piosenki*²⁴.

Pamięć o polskiej szkółce z okresu II RP jest w szczecińskim szkolnictwie obecna po dzień dzisiejszy. Działalność Polonii szczecińskiej szeroko omówiła Anna Poniatońska w oddzielnej publikacji i III tomie *Dziejów Szczecina*²⁵.

Natomiast prof. Lucyna Turek-Kwiatkowska szeroko i kompetentnie w IV tomie *Dziejów Szczecina* przedstawiła proces budowania i dziejów polskiego szkolnictwa w Szczecinie. Po zakończeniu działań wojennych, jeszcze przed trwałym przejściem miasta przez władze polskie, tzn. 4 maja 1945 roku, rozpoczął w Szczecinie działalność Wydział Oświaty, Kultury i Sztuki Zarządu Miejskiego powołany przez prezydenta miasta Piotra Zarembę. Jego kierownikiem był Bruno Taydelt, który miał ogromne zasługi w przygotowaniu bazy materialnej dla szkolnictwa. Wydział ten od listopada 1945 roku współpracował w zakresie szkolnictwa z kuratorium oświaty.

Pierwsza w Szczecinie polska szkoła podstawowa powstała we wrześniu 1945 roku przy ul. Piastów – kierownikiem został Władysław Sykuła. Naukę rozpoczęło 36 dzieci, a liczba uczniów szybko rosła, powstawały też następne szkoły. W 1946 roku do 19 szkół podstawowych w mieście uczęszczało 6802 dzieci. W sierpniu 1945 roku w Szczecinie zarejestrowano 25 nauczycieli, zaś w 1947 roku było ich już 232.

O ile inauguracja pierwszego polskiego roku szkolnego w szkolnictwie podstawowym odbyła się bardzo skromnie, o tyle pierwszy rok szkolny w gimnazjum i liceum miał bardzo uroczysty charakter. Jak wspomina Jerzy Brinken, znany w Szczecinie geograf i księgarz, zasłużony działacz oświaty i kultury, *uroczystość otwarcia szkoły odbyła się w niedzielę 2 września 1945 roku. Miała charakter wielkiej manifestacji patriotycznej. Wzdłuż ulicy Piastów zgromadziła się cała ludność polska zamieszkała wówczas w Szczecinie. Były przemówienia, śpiewano Rotę, ocierano łzy wzruszenia. Organizatorką i dyrektorką pierwszej w Szczecinie szkoły średniej była osoba wybitna, z imponującą wiedzą i doświadczeniem pedagogicznym, Janina Szczerska. Jej życiorys był niezwykły. Urodziła się w 1887 roku w Stryju. Była absolwentką Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie – magister filologii klasycznej i polonistyki. Przez dziesięć lat przed wojną była dyrektorką Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Siedlcach. W czasie okupacji związała się z ruchem oporu w szeregach Armii Krajowej. Aresztowana przez gestapo, przez rok była więziona i torturowana. Otrzymała wyrok śmierci, lecz została uwolniona przez partyzantów. Brała udział w powstaniu warszawskim. Po jego klęsce została zesłana do obozu koncentracyjnego w Ravensbrück. Po wyzwoleniu obozu przeszła szmat drogi do Stargardu, gdzie zgłosiła się do władz szkolnych (przed wojną współpracowała ze Stanisławem Helsztyńskim). Kurator Helsztyński zaproponował jej objęcie funkcji organizatorki i dyrektorki pierwszej szkoły średniej w Szczecinie. Szkoła ta powstała przy ul. Piastów 12. Kierowała nią*

²⁴ Pamiętnik w zbiorach Książnicy Pomorskiej, nr 1188.

²⁵ A. Poniatońska, *Polonia szczecińska*, w: *Dzieje Szczecina*, t. III, s. 812.

przez trzynaście lat. Do końca roku szkolnego 1945/46 do koedukacyjnego gimnazjum i liceum zgłosiło się 723 uczniów. Liczba ta systematycznie rosła. Szczerska, mimo nieufnego traktowania jej przez władze w okresie stalinowskim, cieszyła się ogromnym autorytetem²⁶.

Trzeba wspomnieć, że w Szczecinie Wojewódzki Komitet Żydów Polskich prowadził trzy szkoły dla dzieci pochodzących z tego środowiska, które po wojnie było tutaj bardzo liczne.

Już w październiku 1945 roku władze miejskie uruchomiły przy ul. Barnima pierwsze przedszkole dla ok. 20 dzieci. W 1946 roku otwarto też przedszkole organizacji Caritas przy ul. Zwycięstwa. Podobną placówkę prowadził także Państwowy Urząd Repatriacyjny.

Trzeba też odnotować, iż od początku polskiej obecności w Szczecinie trwały próby powołania wyższych uczelni. Prezydent Piotr Zaremba, w porozumieniu ze środowiskiem naukowym Poznania, zabiegał o utworzenie w Szczecinie uniwersytetu. Próba ta nie powiodła się. W listopadzie 1946 roku powstała natomiast filia Akademii Handlowej w Poznaniu. Rektorem został Józef Górski. Od wiosny 1946 roku trwały również starania o utworzenie wyższej szkoły technicznej. Zakończyły się one sukcesem i 1 grudnia 1946 roku powołano Szkołę Inżynierską z rektorem Ryszardem Bagińskim (wykład inauguracyjny odbył się 8 marca 1947 r.).

Zakończenie

Filarem polonizacji przejętego przez Polskę w 1945 roku zgermanizowanego regionu zachodniopomorskiego była Polska Szkoła (tak w dokumentach z 1945 i 1946 roku pisano), Kościół, instytucje kultury i nauki, administracja państwowa i tzw. samorządowa, w pewnym sensie wojsko. Rola szkolnictwa była ogromna. Na wschodnich terenach III Okręgu Ziem Odzyskanych Pomorze Zachodnie ważną rolę nie tylko symbolicznie, ale i kadrowo odegrały przedwojenne doświadczenia oświatowe na obszarach zamieszkałych przez Polaków, a także tradycja kaszubska. Na pozostałych obszarach regionu pionierską pracę organizatorską wykonały władze szkolne, kompetentnie kierowane w pionierskim okresie przez kuratorów S. Helsztyńskiego i J. Kanię. Mimo fatalnych warunków socjalnych, braku należytego bezpieczeństwa i pewności co do przyszłości Pomorza Zachodniego w Polsce zarówno pionierska kadra kierownicza, jak i rzesze nauczycieli dzięki swej ofiarności i poczuciu pełnienia ważnej misji dziejowej, zbudowali w latach 1945–1946 podwaliny polskiego regionu nad Odrą i Bałtykiem.

²⁶ M. Machalek, *Janina Szczerska, nauczyciel i wychowawca w trudnych czasach*, w: Materiały z III konferencji edukacyjnej „Historię tworzą ludzie”.

Bibliografia

- Borzyszkowski J., *Historia Kaszubów. Historia Kaszëbów*, Gdańsk 2014.
- Draus J., Terleck R., *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków 2009.
- Frankel M., *Przedmowa do drugiego wydania W piastowskich grodach Pomorza Zachodniego*, Szczecin 1985.
- Gomułka W., *Artykuły i przemówienia*, t. 2, Warszawa 1965.
- Jasienica P., Zagadnienia, „Tygodnik Powszechny” nr 64 z 1946 r., s. 4.
- Kozłowski K., *Między racją stanu a stalinizmem. Pierwszych dziesięć lat władzy politycznej na Pomorzu Zachodnim 1945–1955*, Szczecin 2000.
- Kozłowski K., *Pomorze Zachodnie w sześćdziesięcioleciu (1945-2005). Społeczeństwo – władza – gospodarka – kultura*, Szczecin 2007.
- Labuda G., *Dzieje granicy polsko-niemieckiej jako zagadnienie badawcze*, w: *Problemy granic i obszaru odrodzonego państwa polskiego (1918–1990)*, red. A. Czubiński, Poznań 1992.
- Machalek M., Szczerska J., *Nauczyciel i wychowawca w trudnych czasach*, w: *Materiały z III konferencji edukacyjnej „Historię tworzą ludzie”*.
- Poniatowska A., *Polonia szczecińska*, w: *Dzieje Szczecina*, t. III, Szczecin 1994.
- Romanow Z., *Ludność niemiecka na ziemiach zachodnich i północnych z lat 1945-1947*, Słupsk 1992.
- Romanow Z., *Nauczyciele prywatnych katolickich szkół powszechnych z polskim językiem wykładowym w powiecie bytowskim i złotowskim w latach 1929–1939 i ich pomniejsze losy*, w: *Materiały z XII konferencji kaszubsko-pomorskiej*, Słupsk 2013.
- Szrubka T., *Szkolnictwo koszalińskie w latach 1945–1968*, Poznań–Słupsk 1969.
- Szultka Z., Lesiński H., *Historia Pomorza, t. II (do 1815 r.)*, Poznań 2003.
- Szultka Z., *Słowiańska ludność autochtoniczna na Pomorzu Zachodnim od VI wieku do 1945 roku*. Referat wygłoszony w Szczecinie w 2019 r.

Kazimierz Kozłowski

Pierwszy rok szkolny na Pomorzu Zachodnim z perspektywy 75-lecia polskiego regionu

W 1945 roku rozpoczął się, w trudnych uwarunkowaniach, proces budowania polskiego regionu na Pomorzu Zachodnim. Doniosłą rolę odegrała w tym zakresie oświata. Na wschodnich obszarach regionu już wiosną tego roku, staraniem mieszkających tam jeszcze przed wojną Polaków, organizowano polskie szkoły. W zachodniej części okręgu, w tym w Szczecinie, pierwszy polski rok szkolny organizowały władze państwowe, a głównie kuratorium zachodniopomorskiej oświaty, którym kierował przez kilka miesięcy znany humanista, literat dr Stanisław Helsztyński. Jego następcą we wrześniu 1945 roku został Józef Kania. Pierwsze polskie placówki oświatowe działały w oparciu o założenia programowe funkcjonujące w II Rzeczypospolitej. W Szczecinie pierwszy polski rok szkolny zainaugurowano 4 września 1945. Niniejszy artykuł prezentuje uwarunkowania historyczne, polityczne, społeczne towarzyszące budowie polskiego szkolnictwa na Pomorzu Zachodnim.

Słowa kluczowe: oświata, polonizacja, Kuratorium Okręgu Szkolnego Szczecińskiego, Stanisław Helsztyński, Józef Kania.

The first school year in West Pomerania from the perspective of the 75th anniversary of the Polish region

In 1945, under harsh conditions, began the process of building the Polish region in Western Pomerania. In this field education played an important role. Thanks to the efforts of the Poles living there before the war, Polish schools were organized in the eastern parts of the region already in the spring of this year. In the western part of the district, including Szczecin, the first Polish school year was organized by the state authorities, mainly The Education Office of Western Pomerania, which was, for several months, headed by a well-known humanist, writer Dr. Stanisław Helsztyński. In September 1945 his successor became Józef Kania. The first Polish educational institutions operated on the basis of program assumptions functioning in The Second Polish Republic. In Szczecin, the first Polish school year was inaugurated on September 4, 1945. This article presents historical, political and social conditions accompanying the building of Polish education in Western Pomerania.

Keywords: Education, Polonization, The Education Office of Western Pomerania/Regional Board of Education, Stanisław Helsztyński, Józef Kania.

Translated by Kazimierz Kozłowski

Robert B. Woźniak
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

PEDAGOGIKA MARYNISTYCZNA. ZARYS PROBLEMATYKI PRZEDMIOTU

Wstęp

Jednym z czynników determinujących życie społeczne, ekonomiczne, jak też kulturowe i polityczne okresu przełomu XX i XXI wieku jest globoedukacja¹. Pojęcie to oznacza złożony zakres zjawisk i działań o wymiarze narodowym i ogólnościowym. Badacze zgodnie podkreślają, że globalizacja to proces z jednej strony zbliżania się świata, upodabnianie, jak i integrowanie narodów i państw, z drugiej oznacza dramatyczny proces polaryzacji, podziałów i przepaści społecznych, przestrzennych i ekonomicznych narodów i ich gospodarek. Oznaczać to może, iż ten najbardziej narzucający się stan procesów i zabiegów niesie ze sobą zarówno korzyści, jak i ogromne zagrożenia. Te ostatnie najbardziej dotyczą społeczności biedniejszych, wobec których globalizacja stawia trudne wyzwania. Wskaźnikiem owych wyzwań są zwłaszcza: wielkość, szybkość, zmienność, skuteczność, innowacyjność, wykształcenie i fachowość. Nowe warunki życia i zmian jakościowych, ludzi, kraju czy też społeczeństwa chcącego odnieść sukces muszą wykazać gotowość do zmian, adaptować się do nowych struktur. Oznacza to również zmianę tożsamości, postaw, systemu wartości i stereotypów podporządkowanych celom globalizacji. Owe zmiany muszą być przyjęte i zaakceptowane przez personel zarządzający oraz całe społeczeństwo, które w tym systemie żyje i pracuje².

Świat globoedukacji zdominowany przez zaawansowane technologie komputerowe, których podstawą jest elektroniczna komunikacja staje się podstawowym narzędziem po-

¹ Cz. Kupisiewicz, Cz. Banach, *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, w: *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, w: *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, t. 2, Warszawa 2000.

² J. Niemiec, *Globalizacja - podmiotowość - podatność - powszechność szkoły*, w: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Red. W. Kojas, Cieszyn 2003, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.

znawania i doświadczania świata, z którego wypompowana (wybrana) została natura, przestrzeń oraz czas i zastąpiły je doświadczenia medialne świata, w którym my sami jesteśmy nie tyle obecni, co teleobecni tam i nie wiadomo gdzie.

Globalność i wirtualność stają się nie tylko kategoriami, są zarazem hiperaktualne w określonym miejscu, szkoły czy też laboratorium, stanowiąc bezprecedensowy skok cywilizacyjny³. Kategoria ta stanowi globowirtualność, stanowi nowe narzędzie poznawcze, które już zagościło w systemach globoedukacji i świata, do którego szkoła ma daleko, najpierw musi być globalna szkoła. Globowirtualność edukacji nie jest do pomyslenia bez Globu Ziemińskiego, która zakłada realizację idei i zadań tejże edukacji⁴.

W tym tekście skupiono się na tytułowych określeniach, czyli globoedukacji społeczeństwa w aspekcie socjologicznym i pedagogicznym, wyjaśniono podstawowe pojęcia i dylematy przedmiotu globalistyki jako nauki wieloparadygmatycznej. Rozwinięcie wskazanych wątków poprzedzono teorią globomarynizacji edukacji oraz bardzo skrótowym zarysowaniem obszarów edukacji.

1. Wokół pojęcia globalizacji i globoedukacji

Globalizacja to brzeźnię intensywnych przemian i wielostronnych działań, długofalowych, zwiększających aktywność wielu krajów podatnych do realizacji wielu dziedzin ekonomicznych i kulturowych oraz edukacyjnych, jak i innowacyjności kształcenia w systemie szkolnym. System teoretyczny globalizacji zawiera wiele nowych pojęć, wśród których można wymienić: globalizm, globalizację multi, mezo, makro czy też mega globalizm, wirtualność, casting, monitoring, liberalizm, uniwersalizm, marginalizm i inne. Warto jeszcze wymienić: transformację, trans nacjonalizm, transmigrację, trans decentralizację. Z wielowymiarowości elementów oraz przemian edukacyjnych i społecznych zatrzymamy się przy analizie modelu globomarynizacji edukacji.

Początkowy zasięg wiedzy szkół sięgał problemów: kosmosu (zjawisk satelitarnych), globalnych (Świat), kontynentalnych (Europa) oraz ojczyzn (państw, społeczeństw, narodu). W ewolucyjnie kształtującej się edukacji społeczeństw i szkoły istotne dla globalizacji stanowiły trzy filary, które opisał B. Suchodolski⁵ i J. Niemiec,⁶ a którymi są: *podmiotowość* - *podatność* i *powszechność*. W rezultacie europeizacja szkolnictwa dążyła i wypracowała kompatybilny system oświaty w Europie, jednak bez interkulturowego modelu globoedukacji i społeczeństwa.

Edukacja ma charakter narodowy. W przypadku społeczeństwa wielonarodowego, jak i społeczeństwa wielonarodowościowego utożsamia się ze społeczeństwem i państwem, w którym żyje (np. Polacy i Niemcy) ma postać wielonarodowościową. W społeczeństwie

³ S. Penny, *Dwa tysiące rzeczywistości wirtualnej*, Magazyn Sztuki 1996, nr 9.

⁴ P. Sachura, *Państwo, szkoła, klasy*, <http://www.empiak/panstwo>

⁵ B. Suchodolski, *Europa — trzy spojrzenia oraz Europa — niebezpieczeństwa integracji*. W: *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*. Red. R. Gerlach, Bydgoszcz 1993.

⁶ J. Niemiec, *Globalizacja — podmiotowość — podatność — powszechność szkoły*, (w:) *Szkoła wobec współczesnych i kulturowych wyzwań globalizacji*, Cieszyn 2003.

wielonarodowym lub wieloetnicznym żyje wiele osób i w pewnych zakresach rozwija własną kulturę, współkształtuje wspólne instytucje, rozwija obyczaje, zwyczaje i odrębność wyznaniową.

Jednocześnie w obrębie wspólnego państwa tworzy szkoły, rozwija biznes i ponadetniczne instytucje kulturalne⁷. Presja czasu generuje konieczność dokonania wyboru i podjęcia decyzji w sprawie globoedukacji. Podobne starania podjęte przez Komisję Europejską, a także w raportach UNESCO, Klubu Rzymskiego i innych instytucji pomimo wielu działań i dokumentów wciąż nie odpowiadają rosnącym potrzebom kulturowym społeczeństwa ani wymogom demokracji, nie generują potrzeby wykorzystania wiedzy w dynamicznie rozwijającej się rzeczywistości świata.

Dotychczasowe problemy świata będą się pogłębiać, takie jak głód, przeludnienie, dewastacja środowiska, brak wody, wojny, klęski żywiołowe. Na świecie jest aż 130 mln dzieci nie objętych edukacją, a ponad 850 mln analfabetów. Problemy edukacyjne mają skalę planetarną. Produkt oświatowy jest założeniem na podtrzymanie i dalszy rozwój naszej cywilizacji. W efekcie powstaje nowa rzesza decydentów politycznych i biznesmenów rozpatrujących wszystko i wszystkich z własnej perspektywy.

Ogólne wskazania raportów i badań wskazują, aby model edukacji uwzględniał: powszechność i ustawiczność kształcenia, zmiany paradygmatu wartości i umiejętności, czyli uczenie się, aby wiedzieć, racjonalnie działać oraz umieć współpracować z innymi, potrzebę uczenia się alternatywnego i innowacyjnego⁸.

Powyższe zasady postulowane w raportach trafnie odnoszą się do globalnej rzeczywistości, lecz dany model musi odpowiadać na potrzeby i wyzwania edukacyjne i społeczno-kulturowe. Dalekie są od potrzeb i pożądań funkcjonującej rzeczywistości europejskiej, japońskiej lub nawet amerykańskiej⁹.

Analizę przemian społecznych można dokonywać nie tylko na podstawie redystrybucji systemu ekonomicznego, ale również alokacji kultury i edukacji, mechanizmów odwzajemniania. Model modernizacji edukacji dotyczy również technologii zastosowania wiedzy i informacji niezbędnej w przejściu od społeczeństwa tradycyjnego do społeczeństwa globo-marynistycznego i jego struktur ujętych funkcjonalnie. Oznacza to racjonalne wykorzystanie i rozwój zasobów kadrowych do realizacji zadań obejmujących nowe formy działania (i sankcji) i kształt modelu edukacji.

Koncepcję cechuje całościowe (globalne, holistyczne) ujęcie powiązań edukacji z technologią, z pracą, polityką i społeczeństwem oraz jako człowiekiem (*homo socio-logicus*) jego kręgami, grupami, wspólnotami, wielkimi zbiorowościami społecznymi czy też warstwami średnimi, jak i ludźmi dobrej woli. Oczywiście granice między tymi pojęciami są płynne, bowiem globalizacja umożliwia urzeczywistnienie tylko wartości społeczno-kulturowych, narodowych (historycznych) i cywilizacyjnych w różnym zakresie i stopniu.

⁷ R.B. Woźniak, *Socjoglobalistyka. Koncepcje i zagrożenia*, Szczecin 2009.

⁸ R. Siemieńska, *Wprowadzenie. Edukacja I. Polska reforma oświatowa w dobie globalizacji*. W: *Edukacja w dobie globalizacji*. Biuletyn Ośrodka Informacji Rady Europy. Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, 2001, nr 2-3.

⁹ A. Cybal-Michalska, *Orientacja proeuropejska — rozważania o naturze pojęcia*. W: *Edukacja w perspektywie integracji Europy*. Red. M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, Warszawa 2001, s. 71-82.

Jak powinien funkcjonować system edukacji odpowiadający potrzebom i przemianom współczesności, stanowiący podstawę dynamiki i rozwoju globalizacji? Musi koncentrować się na edukacji poszczególnych zbiorowości, rozwiązywaniu ich problemów nie tylko w wymiarze ekonomicznym, etnicznym, religijnym i rasowym, ale także przy wyrównywaniu szans migrantów.

Przedmiotem zainteresowań nauk społecznych są nie tylko sfery wpływu globalizacji na życie ludności, sfery ich warunków socjalnych i zdrowotnych, a także systemu (modelu) kształcenia. Współcześnie funkcjonującymi modelami kształcenia w warunkach globalizacji są modele edukacji: europejski, japoński, czy też amerykański¹⁰.

Modelowi *europejskiemu* edukacji szkolnej zarzuca się wysoki stopień sformalizowania, tradycjonalizm i dominację koncepcji kształcenia ogólnego o charakterze encyklopedycznym, co czyni go przestarzałym i mało efektywnym. Wciąż małą rolę odgrywa w nim system szkolnictwa zawodowego, postulowany przez pracodawców, i wyższego.

Model *japoński*, oparty na rywalizacji i intensywnym szkoleniu teoretycznym oraz treningu umiejętności praktycznych, a wspomagany rozwiniętymi pozaszkolnymi formami edukacji i szkolenia permanentnego organizowanego przez pracodawców, do tej pory okazywał się efektywnym. Jednak w ostatnich latach narastające trudności gospodarcze, utrudnienia w procesie przemian społecznych uwidoczniły jego pewne mankamenty, które stają się w Japonii podstawą rosnącej krytyki.

Model *amerykański*, oparty o szeroki udział instytucji prywatnych mających duży zakres swobody i autonomii, charakteryzujący się ponadto dużym zróżnicowaniem i pluralizmem, wykazuje też pewne niedomogi. Wprawdzie ten model edukacji jest współcześnie najbardziej pragmatyczny i utylitarny, lecz edukacja nastawiona na „radzenie sobie w życiu” daje zadowalające rezultaty na krótką metę; w długich okresach zawodzi jednak brak głębszych podstaw teoretycznych.

Ponadto Lidia Gabryś stwierdza, iż żaden z nich nie jest w pełni zadowalający, ani idealnie dopasowany do potrzeb edukacyjnych i wyzwań rozwojowych, którym powinien służyć. Trudno także założyć, że będzie on zmieniał się i doskonalił poprzez krzyżowanie lub hybrydyzację obecnie funkcjonujących. Zatem konieczne wydaje się stworzenie nowej koncepcji edukacyjnej, wykorzystującej dotychczasowe modele tylko w bardzo ograniczonym zakresie.

W świetle powyższego wydaje się trudne do rozumienia „model europejski”, nie uwzględniając pojęcia „Europa”, „Maryniska”. Funkcjonowanie tych pojęć w świadomości społecznej jest zróżnicowane. Mówiąc Europa najczęściej kojarzy się z pozytywnymi cechami, jak: kontynent do naśladowania, dobrze rozwinięty gospodarczo, przynależność do państw europejskich, dziedzictwem kultury, która jest wzorem do naśladowania, jest jednością społeczno-kulturową i cywilizacyjną. Można więc sądzić, że odpowiada wyzwaniom XXI wieku. Bogactwo europejskiej tradycji, kultury i nauki oraz procesów cywilizacyjnych

¹⁰ R.B. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych. Ku społeczeństwu otwartej edukacji*, Szczecin 2002.

sprawia, że trudno jest określić jeden styl, zwany modelem europejskim i mówić o jednoczesnym współistnieniu narodów i grup etnicznych w Europie.

Dokonujące się na świecie i w Europie przemiany globalne zmierzają do tworzenia całości, uwzględniając dziedzictwo kulturowe Starego Kontynentu, całokształt materialnego i duchowego dorobku ludności, narodu, epoki, ich symbole, wzory zachowań, zręby edukacji, demokracji i wolności. Paradygmatu globoedukacji należy szukać w zastanych wartościach i potrzebach.

Globoedukacja i marynistyka nie jest do pomyślenia bez globu ziemskiego, która zakłada realizację idei i zadań tejże edukacji w ujęciu modułowym, twierdzi Dobiesław Jędrzejczyk z Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy¹¹. Jerzy Nikitorowicz sądzi, że „czy chcemy, czy też nie, mamy i będziemy mieli na globie ziemskim edukację”¹². Pojawiają się teksty na temat zmian ogólnoswiatowych, stylu bycia w świecie, w szkole, pracy, na ulicy, o znikającej stoczni i uczenia się o funkcjonowaniu świata i wpływu globu¹³. Zjawiska te wymagają nowych kompetencji cywilizacyjnych umożliwiających człowiekowi świadome i skuteczne uczestniczenie w Świecie, rozumienie podejmowanych reform, istnienie określonych instytucji i racjonalnych przemian.

2. Globoedukacja w neoliberalnej orientacji

Globopedagogika uwikłana jest w splot przeróżnych orientacji, które sprawiają, że znajduje się w różnych skrzyżowaniach wskazujących na potrzebę pogłębiania dylematów dyscypliny w sytuacji globalizacji i pedagogiki. Wcześniej już zauważyli problemy rynku edukacyjnego K. Denek, Z. Kwieciński, K. Lewowicki, jak i W. Olszewski oraz F. Bereźnicki, a również M. Czerepaniak-Walczak. Dokonującą się transformację społeczno-kulturową i wiele teorii neoliberalnych w aspekcie modernizacji szkoły i nauki. Dokonania globalizacyjne to nie tylko wymiana dóbr konsumpcyjnych, usług i technologii, ale także nurt nowej ekonomii i nauki. Ameryka „aktywnie zbiera plony”, które wyszły z Europy z dwóch najważniejszych europejskich źródeł: wiary chrześcijańskiej i filozofii greckiej¹⁴.

Globalizacja posiada swoisty charakter, który dotyczy: stosunek do dóbr kultury - otwartość i standaryzacja; stosunek do wartości - pluralizm i relatywizm; stosunek do ludzi - personalizizm i indywidualizm; stosunek do czasu - postęp i bieg do przodu¹⁵. Czyli globa-

¹¹ www.kpbc.ukw.edu.pl/dliba/plain_content?id=81762 (01.06.2020).

¹² https://repozytorium.uwb.edu.pl/Jerzy_Nikitorowicz. Zob. T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.

¹³ P. Sadura, *Państwo, szkoła, klasy*, <https://www.emjak/panstwo> (01.06.2020).

¹⁴ Zob. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; Z. Kwieciński, *Tropy - ślady - próby. Studia i szkice z pogranicza pedagogiki pogranicza*, Poznań-Olsztyn 2000; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wyd. PWN, Warszawa 1995; F. Bereźnicki, *Dobra szkoła to miejsce uczenia się jak się uczyć, współtworzenia wiedzy, a nie przekazywania wiedzy*. W: Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej szkoły*, Szczecin-Radom 2009; M. Czerepaniak-Walczak, *Zmiana szkoły, szkoła zmiany. O koncepcjach zawodu nauczyciela*, w: *Ku dobrej szkole. Dylematy cywilizacyjne współczesnej edukacji*, red. Cz. Plewka, Radom 2009.

¹⁵ D. Maerten, *Globalizacja i edukacja. Szansa czy zagrożenie*. W: Cz. Plewka (red.), op. cit.

lizacja jest już procesem nieodwracalnym i wpisany do historii, stwarza szansę powodzenia edukacji i dążenia do uniwersalizmu, sprzeciwia się dehumanizacji i koncepcji neoliberalnej orientacji.

Neoliberalizm jest działaniem polityczno-ekonomicznym lansującym tezę o ludzkim dobrobycie i demokracji edukacji. E. Potulicka twierdzi, że proceder ten prowadzi do *erozji publicznego sektora edukacji*¹⁶. Edukacja końca XX wieku jest przedmiotem krytyki ze strony zwolenników neoliberalizmu, którzy zarzucają jej nieskuteczność w przygotowaniu społeczeństwo do stawienia czoła wyzwaniom globalizacji i nowych technologii, które decydują o charakterze tworzonego społeczeństwa oraz edukacji. W ramach praktyk polityczno-ekonomicznych, działacze głoszą, że ludzkiemu dobrobytowi najlepiej służyć będą przedsiębiorstwa w ramach instytucjonalnych, których cechy to: mocne prawa własności prywatnej, wolne rynki i wolny handel¹⁷. Rola państwa ma polegać na kreowaniu i utrzymaniu struktur instytucjonalnych, ma też gwarantować dobrą jakość i moc pieniądza, utrzymania funkcji militarnych, obronnych, policyjnych oraz prawnych, jakich wymaga zabezpieczenie prywatnych praw własności.

To, że zmiana i ruch wpisane są we wszystkie formy życia, nie oznacza, że nie zasługuje na poszukiwanie nowych mechanizmów, struktur i teorii, barier i zagrożeń. W koncepcji neoliberalnej spotykamy takie pojęcia, jak: wolność wyboru i konkurencja, autonomia szkół, zarządzanie lokalne, które służą uzasadnianiu nowych. rozwiązań, sprzyjających tworzeniu rynku edukacyjnego.

Urynkowanie oświaty, uważa W. Olszewski, ściśle wiąże się ze zjawiskiem komercjalizacji, gdzie zakupioną usługę ocenia się zgodnie z zasadami biznesu.

Konwencjonalna szkoła nie odpowiada potrzebom cywilizacji jutra. Obecnie coraz bardziej zauważalna jest zależność obrazu współczesnej cywilizacji od procesów globalizacji (A. Ćwikliński, s. 34). Nie jest przypadkiem, że nurt globalizacji dotyczy wszystkich wartości, jaszczaba ten proces na wszystkich poziomach, m.in. ekonomicznym, kulturowym, politycznym i militarnym. W wielu przypadkach globalizacja powinna nazywać się „amerykanizacją” i w tej formie budzi ona obawy.

Jej otwarty (lub wieloczynnikowy) stosunek do: dóbr, wzrost, dysproporcje, stosunek do kultury (otwartość i standaryzacja), stosunek do wartości, postępowania i zwyczajów, pluralizm i relatywizm, stosunek do ludzi - personalizm i indywidualizm, stosunek do czasu - postęp i bieg do przodu¹⁸ jest ciągle mglisty.

¹⁶ E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja*, cz. 2: *Reforma edukacji wg modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Poznań-Toruń 1996, s. 40.

¹⁷ W. Olszewski, *Bariera i zagrożenia pedagogiki neoliberalnej na rynku edukacyjnym*. W: Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole*, op. cit., s. 52.

¹⁸ D. Maerten, *Globalizacja i edukacja. Szanse czy zagrożenia?*. W: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Red. W. Kojas, Cieszyn 2003. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, s. 42 i n.

Niewątpliwie XX/XXI wiek został zdominowany przez rozwój cywilizacji industrialnej i wizję porządku życia i zmian, wyzwaniom wobec których staje edukacja jako czynnik dialektycznego rozwoju¹⁹. U podstaw edukacji globalnej leży przekonanie, iż ludzkość żyje wspólnie w ramach globalnych systemów kulturowych i mikrospołecznych, akceptuje język angielski jako międzynarodowy, upowszechnianie osiągnięć naukowych itp. Ideał wychowawczy edukacji skierowanej na świat obejmuje kwestie pluralizmu kulturowego i dialogu, orientacji na globalną zmianę, przewidywanie trendów zmiany i rozwoju, jak i uczestnictwa w rozwiązywaniu problemów.

Państwo ma gwarantować dobrą jakość i moc pieniądza. Musi ustanawiać również takie struktury i funkcje militarne, obronne, policyjne oraz prawne, jakich wymaga zabezpieczenie prywatnych praw własności oraz zagwarantowanie, w razie potrzeby siłą, prawidłowego funkcjonowania rynków, również w obszarach takich jak ziemia, woda, szkolnictwo, opieka zdrowotna, praca socjalna czy zanieczyszczenia środowiska, sądzi W. Olszewski i D. Harvey²⁰.

Z ostrą krytyką prowadzoną przez Nową Prawicę spotkała się nie tylko oświata publiczna, ale również inne służby publiczne (służba zdrowia i opieka społeczna). Wielu krytyków pojmuje prywatyzację wszystkich społecznych obowiązków państwa²¹. Lansują oni korporacyjny model edukacji jako jedynie słuszny. Postulują potrzebę prywatyzacji dóbr i usług publicznych jako jedynego sposobu pobudzenia wzrostu gospodarczego, polepszenia świadczenia usług, odciążenia struktur rządowych, zwiększenia wolności indywidualnej.

W zakresie teorii neoliberalnej spotykamy takie pojęcia, jak: wolność wyboru i konkurencja, autonomia szkół, zarządzanie lokalne, które służą uzasadnieniu nowych rozwiązań, sprzyjających tworzeniu rynku edukacyjnego. Urynkowienie oświaty ściśle wiąże się ze zjawiskiem komercjalizacji, gdzie zakupioną usługę ocenia się zgodnie z zasadami biznesu. Takie usytuowanie oświaty prowadzi do fundamentalnych zmian w realizacji polityki oświatowej państwa. Sektor prywatny realizujący jakąś społeczną usługę (służba zdrowia, opieka społeczna, oświata) nie ma z zasady wpływu na tworzenie polityki w swojej dziedzinie, ponieważ z definicji może reprezentować własne interesy, a tym samym bronić status quo. Zwolennicy drogi neoliberalnej zajmują dość wpływowe stanowiska w edukacji (uczelnie i liczne think-tanki, tj. dosłownie „myślo-czołgi: zespoły ekspertów ds. naukowo-teoretycznego podbudowywania polityki określonych grup interesu), w mediach²². Polityka oświatowa państwa została więc zdominowana przez interes korporacyjny i zasady biznesu. Przejawia się to w nieustannym ataku na służby i instytucje publiczne, na politykę państwa, uwzględniającego zasady równości i sprawiedliwości społecznej.

Zwolennikami podporządkowania instytucji szkolnej prawom wolnego rynku są nie tylko poszczególni przedstawiciele myśli neoliberalnej i partie polityczne o tej orientacji, organizacje pracodawców i różne lobby, reprezentujące interesy wielkich koncernów, lecz

¹⁹ R. Łukasiewicz, *Alternatywy w kształceniu: szanse i ograniczenia*. W: PAC do pedagogiki. Wybór tekstów. Dołączyła Teresa Jaworska, Roman Leppert. Kraków 1998.

²⁰ D. Harvey, *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, przekł. J. P. Listwan, Warszawa 2008, s.9.

²¹ R. Pachociński, *Strategie reform oświatowych na świecie. Szkolnictwo podstawowe i średnie*, Warszawa 2003, s.23.

²² D. Harvey, op. cit., s. 10.

również Światowa Organizacja Handlu, Bank Światowy, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju czy Unia Europejska²³. W Polsce coraz częściej dochodzą do głosu zwolennicy *io akówienię edukacji*. Charakterystyczny jest tu głos stwierdzający, że w obecnych warunkach wydaje się absolutnie niezbędne poddanie edukacji mechanizmom wolnego rynku, który bardzo wyraźnie weryfikuje edukacyjne potrzeby naszego społeczeństwa. Przyszedł odpowiedni moment na to, żeby nauczyciele, wykładowcy i zarządcy państwowych placówek, którzy nie ponoszą praktycznie żadnych konsekwencji w złego wykonywania swojej pracy, otrzymali dawkę wolnorynkowych bodźców, po to, żeby zwiększyć efektywność i zapewnić uczniom i studentom edukację na jak najlepszym poziomie²⁴.

Neoliberalowie, idealizując rynek, przedstawiają go jako gwarantujący poprawę oraz tworzący naturalny porządek społeczny. Wolny rynek jest traktowany także jako optymalny mechanizm regulujący krążenie dóbr. Dlatego na wolnym rynku społecznym mają rządzić prawa ekonomii. Poprzez nadawanie określonej wartości (ceny) dobrom, wolny rynek ukazuje swoją racjonalność ekonomiczną. Wolny rynek stał się technologią życia codziennego²⁵ i jest traktowany jako *samonapędzający się regulator* wszelkich działań.

Koncepcja człowieka w ideologii wolnorynkowej to *homo oeconomicus*. Człowiek kierujący się w postępowaniu chłodną kalkulacją własnego interesu, potrafiący przeliczyć każdą sytuację na korzyści z niej wypływające²⁶. Kapitalizm zakłada dążenie jednostki do maksymalnej korzyści własnej. Podmiotowość wolnorynkowa związana jest z orientacją merkantylno-handlową, polegającą na traktowaniu dóbr wszelkiego rodzaju - w tym edukacji i siebie - jako towaru. Ideałem jest człowiek przedsiębiorczy, łatwo się adaptujący, działający zgodnie z prawami wolnego rynku i akceptujący je, gotów do ponoszenia ryzyka, dynamiczny, dobrze prezentujący własne osiągnięcia. Charakteryzuje się on mentalnością indywidualistyczną i umiejętnością konkurowania, współzawodniczenia o pozycję na rynku²⁷.

Współczesna forma demokracji została przez W. Carra określona mianem demokracji rynkowej i jest ona skoncentrowana wokół nadrzędnej zasady - wolności indywidualnej. Zdaniem jej zwolenników, demokracja rozkwita w społeczeństwie indywidualistycznym z konkurencyjną gospodarką rynkową, minimalną interwencją państwa, pasywnymi politycznie wadami i silnym, aktywnym przewodnictwem politycznym, kierującym się zasadami liberalnymi oraz ograniczonymi regułami prawnymi. Zwykli ludzie nie mają obowiązku uczestniczenia w podejmowaniu decyzji politycznych i nie dążą do tego. Wyraźnie odróżnia się elitę aktywnego przywództwa politycznego oraz pasywną większość zwykłych obywateli. Uważa się ponadto, że zwykli ludzie mają ograniczenia intelektualne, których

²³ W. Rabczuk, *Urynkowienie edukacji — szansa czy zagrożenie?*. W: A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkuclarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kraków 2005, s. 52.

²⁴ T. Sobierajski, *Edukacja potrzebuje wolnego rynku*, „Polska wyborcza”. Dodatek do dziennika „Polska z 15 grudnia 2007, s. 6. Cytat za: W. Olszewski, op. cit.

²⁵ E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, w: A. Kargulowa, M. Kwiatkowski, T. Szkuclarek (red.), *Rynek...*, op. cit., s. 33.

²⁶ W. Olszewski, *Bariery i zagrożenia pedagogiki neoliberalnej...*, op. Git SF02.

²⁷ E. Potulicka, *Edukacja dla demokracji*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia — procesy — konteksty*, t. 2, Gdańsk 2007, s. 87.

żadna edukacja nie może w sposób znaczący usunąć²⁸. Krytyczny głos w sprawie „demokratycznego kapitalizmu” (czyt: neoliberalizmu) zajmuje D. Harvey, który zauważa, że Bo Prana w gruncie rzeczy „głęboko podejrzliwy stosunek do demokracji”²⁹. Zwolennikom neoliberalizmu udało się zakorzenić w świadomości społeczeństwa pewien mit, że szkoły powinny opierać swoją działalność na takim nauczaniu, w którym uwzględnia się współzawodnictwo, ponieważ świat opiera się na nim, ale nie jest to w pełni prawdziwe. Istnienie świata, bardziej od współzawodnictwa, konkurowania zależy od współdziałania.

Orientacje na rzecz modernizacji szkoły w koncepcji odczytane z koncepcji W. Olshewskiego i innych³⁰ o procesach modernizowania szkoły przewiduje następujące możliwości:

- edukacja zorientowana na osobę jako podmiot — wolność jednostki;
- współpraca z otoczeniem;
- kryzys szkoły;
- komunikacji w szkole i rzeczywistej współpracy z otoczeniem;
- system kontroli standardów edukacyjnych, różnorodności potrzeb i działań (nadrzędności);
- przypisane dzieciom i młodzieży zagrożenia stresem i pracą, zanikiem więzi, oddaleniem od nauki;
- pauperyzacja społeczeństwa i nauczycieli, wpływ i presja środowiska pracy i nowych technologii w szkole i życiu młodzieży;
- orientacje liberalne młodego pokolenia;
- rozbieżność między ideologią reform a ideologią nauczycieli;
- opór wobec zmian;
- brak otwarcia się władzy i lokalnego społeczeństwa na idee „lokalizmu”, załamanie się infrastruktury moralnej;
- nowe strategie edukacji.

Są to wybrane problemy edukacji i zagrożeń zawarte w literaturze przedmiotu, prezentujące akceleracje rozwoju pewnych dziedzin i kierunków oraz innych koncepcji szukających nowego modelu nauk społecznych. Deklarowane i rzeczywiste zmiany szkoły instytucji edukacyjnej mogą wywodzić się z różnych źródeł i szczebli, wymagają jednak dużego zaangażowania się sił społecznych i odpowiedzialności.

W poszczególnych formach edukacji wyłaniają się różnego rodzaju sprzeczności wynikające z podziałów, i to zarówno wewnętrznych, jak i wewnątrzsystemowych. Studia nad kierunkami od lub degradacji modelu edukacji mogą być ujęte w procesie jej modernizacji w interesie szkół, grup etnicznych, politycznych i kulturowych, zróżnicowanych pod względem poziomu i kierunku zmian.

²⁸ Ibidem, s. 34-35.

²⁹ A. Domosławski, *Nabici w neoliberalizm*, „Gazeta Wyborcza” z 19 sierpnia 2008, nr 193.5803, s. 13.

³⁰ R.B. Woźniak, *Globopedagogika a problem szkoły wyższej*, w: Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, t. 1, Szczecin 2009, s. 31 in.

W zmianie modelu występuje zwykle zachwianie równowagi między starym i nowym systemie społecznym. Na ile występuje akceptacja przez społeczeństwo (i państwo) nowego systemu i negacja jego modernizacji, jak wykazują działania dysymilacyjne względem modernizacyjnych w realizacji własnych celów.

Istnieją spory pomiędzy grupami wspierającymi procesy przemian struktury i teorii edukacji oraz grupy hamujące jej koci przyczyniające się do wstrzymania modernizacji i wzbudzania konfliktów, często dążące do realizacji własnych interesów. Postawy te, występujące u wielu osób, przybierają postać form antagonizmów edukacyjnych i kulturowych w danej zbiorowości społecznej czy też nauce³¹.

Kto jest ofiarą dotychczasowej globalizacji: ludzie stanowiący ofiary istniejącego systemu edukacji, ich dotyka bezrobocie, wtórny analfabetyzm, bez szansy zdobycia pracy, tworzą grupę „niekompatybilnych”, nie potrafią posługiwać się komputerem, Internetem, absolwenci wszelkiego rodzaju szkół. Wykluczenie dostępu do bazy danych. Na świecie jest 130 mln dzieci nie objętych edukacją, a nadal przeszło 850 mln analfabetów, nauczanie ludzi z korzystania z czasu wolnego³². Wielkie ośrodki naukowe eksploatują mniejsze i słabsze ośrodki, „czyszcząc” je z najbardziej wykwalifikowanej kadry. Tyczy to również szkół niższych³³.

Również merkantylizm edukacji dowodzi, że nauka stała się również fówarem (można kupić dowolną ekspertyzę). Twórczość warunkuje sukces edukacji. Do najważniejszych pedagogicznych kategorii mieszczących się w paradygmatach globalnych związanych z pedagogiką J. Niemiec zalicza: pluralizm edukacyjny, powszechność systemu kształcenia, permanentność uczenia się, powszechność solaryzacji, partycypacja wielostronna oraz przemienność. Wyodrębnione kategorie ważna dla edukacji to *podmiotowość*, *podatność* i *powszechność*³⁴.

Podmiotowość jako funkcja obejmuje procesy samokształtowania osobowości, usytuowanie uznawanych wartości wspomaganych przez rodzinę, Kościół oraz Obyczajność lokalną, narzucanych „z góry”, przymusu polityków oraz ideologów. Podatność realizacji zadań dydaktycznych ujawnia się w procesie kształcenia wielowymiarowo.

3. Dylematy przedmiotu globomarynistyki edukacji

Podając wstępne pojęcia przedmiotu globoedukacji nie sposób pominąć problemów marynistyki i pedagogicznych wyznaczających kręgi pytań i problemów marynistycznych i pedagogicznych dotyczących wzajemnych relacji między społeczeństwem a edukacją i środowiskiem³⁵. Człowiek żyje w środowisku przyrodniczym i społecznym oraz wchodzi przez

³¹ Zob. D. L. Horowitz, *Ethnic Groups in Conflict. Second Edition*, Berkeley-Los Angeles-London, University of California Press 2000.

³² G. Rifkin, *Żyjemy szybciej, a nie lepiej*, „Forum” 2001, nr 41, s. 35.

³³ S. Konstańczak, *Czy edukacja może być globalna?*, w: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, Cieszyn 2003, s. 69.

³⁴ J. Niemiec, *Globalizacja - podmiotowość - powszechność szkoły*, w: *Szkoła wobec...*, op. Cit., s. 16.

³⁵ L. Gabrys, *Wyzwania globalizacji wobec systemu edukacji*. W: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań edukacji*. Red. W. Kojas. Cieszyn 2003, s. 79.

różne związki z elementami tych układów. Wskazując na humanistyczne założenia badań globoedukacji, którymi są problemy³⁶:

- społeczeństwa i edukacja, etyka, moralność i prawo;
- przyroda, kosmos, całe środowisko przyrodnicze i społeczne;
- kultury i odpowiedzialności ekospołecznej;
- wychowania człowieka dostrzegającego dobro i piękno oraz wartości osobowo twórczych;
- globalnego ujmowania postępu, nauki, techniki, technologii i dziedzictwa kultury narodów;
- globalnej problematyki zrównoważonego rozwoju i zmiany świata, i jego historycznego i edukacyjnego rozwoju jako odpowiedzialności;
- uznania personalistycznego rozwoju narodów świata i świadomości osoby ludzkiej pochodzącego z całościowego poznania człowieka, czyli z poznania: potocznego, mądrościowego, naukowego, socjologicznego oraz pedagogicznego, filozoficznego, społeczno-kulturowego i religijnego.

Ujęcie wskazuje na podmiotowość oglądu świata i człowieka globopedagogiki i zarazem przedmiotu badań styczności w sytuacji rozwoju społeczeństwa informacyjnego, procesach globalizacji oraz przemianach cywilizacji współczesnej determinujących nowoczesną edukację³⁷.

Współczesny świat transformacji i globalizacji ustala nowe zasady i sposoby postępowania wraz z rosnącym znaczeniem nauki nastąpiła erupcja myśli pedagogicznej. W większości były to teoretyczne rozważania nad naturą człowieka i edukacją pozbawione w dużej mierze analizy złożoności współczesnego świata, w której globalizm stanowi podstawowe źródło refleksji nad kulturą i ekonomią światową, problemami ludzkości, strukturą analiz społecznych, politycznych i ekonomicznych, nowej wiedzy o człowieku i przyczynach destrukcji³⁸. Edukacji marynistycznej przypisuje się głębszy sens, odnoszący się do powszechnej, upełnomacniającej, holistycznej i wielokulturowej i prospektywnej edukacji³⁹.

Z. Kwieciński twierdzi, że tak ujmowana edukacja zajmuje miejsce pośrednie między megapedagogizmem a pedagogicznym redukcjonizmem. Megapedagogizmowi zarzuca się brak *rozpoznania przyczyn, kryzysów zagrożeń, nieuprawnione ekstrapolacje opisywanych zjawisk na skalę powszechną i na bliską przyszłość oraz przypisywanie edukacji wszechmocy sprawczej*.

Zaś redukcjonizm pedagogiczny przypisuje się rezygnacji z *wszelkiej szerszej perspektywy wychowanka niż jego osobista i dotyczące jego bezpośrednich kontaktów społecznych. Jest to także rezygnacja z „wszelkiej innej orientacji niż aktualistyczna”*.

³⁶ J. Niemiec, *Globalizacja - podmiotowość - podatność - powszechność szkoły*. W: *Szkola...*, op. cit., s. 13-24.

³⁷ R.B. Woźniak, *U podstaw socjoglobalistyki. Koncepcje i zagrożenia*, Szczecin 2009. Wyd. KaDruk.

³⁸ J. Gnitecki, *Trendy i poszukiwania nie nad edukacją*, Poznań 1997; tenże, *Globalistyka*, Poznań 2002. 397. Kwieciński, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, Olsztyn 2000.

³⁹ Z. Kwieciński, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, Olsztyn 2000.

Ciekawą propozycję pogranicza edukacji prezentuje L. Witkowski, wyodrębniając kolejno: ambiwalencję, idiosynkrazję, decentrację i uwiedzenie⁴⁰.

Ambiwalencja to *ontologiczne, nieredukowalne zagęszczenie świata*, to zmaganie się z wieloznaczną dwuznacznością. Idiosynkrazja to zdolność do przekraczania indywidualnych sposobów widzenia i wartościowania świata oraz budowania indywidualnej wrażliwości poznawczej, moralnej i estetycznej. Z kolei decentracja to wyjście poza stan harmonii i uporządkowania danego układu oraz nasycenie. uniwersalizmu pogranicza różnicą, odmiennością i innością. Natomiast uwiedzenie to otwarcie jednostki na nowe sensory, znaczenia i wartości, to burzenie dotychczasowego schematu myślenia i wejścia w świat ludzkich marzeń pełnych pokus, ale i pułapek. Ten nowy typ wiedzy o edukacji w przestrzeni edukacyjnej bywa też określany jako: uniwersalizm pogranicza edukacji, teoria wielkiej narracji, epistemologiczne konteksty pogranicza edukacji⁴¹.

Tak rozumiane ujęcie edukacji charakteryzuje też heterogeniczność i pulsacja lub oscylacje sensów i znaczeń wokół jakiegoś wyjściowego stanu, słowa-symbolu⁴².

Oscylacje te według J. Gniteckiego przyjmują postać równowagową (ustalony sens), nierównowagową (ustawiczna zmienność sensów) lub zrównoważoną (ustalona przestrzeń przeciwstawnych sensów wokół jakiegoś wyjściowego stanu na danym poziomie zmienności). Zrównoważona przestrzeń przeciwstawnych sensów stwarza możliwość ich asymetrycznego asymetrycznego uspoźnienia, transferu w kierunku nadwyżki i redukcji sensu oraz partycypacji, czyli samoudzielania się. Zrównoważenie w przestrzeni edukacyjnej charakteryzuje przejście do etapu refleksji uniwersalistycznej. Asymetryczne uspoźnienie zrównoważonych sensów tj. znaczeń słowa - obrazu - symbolu, charakteryzuje przejście do etapu refleksji transcendentalnej. Natomiast transfer i partycypacja zrównoważonych i asymetrycznie uspoźnionych sensów znaczeń w przestrzeni edukacyjnej charakteryzuje przejście do etapu refleksji transcendentalno-universalistycznej. Łącznie zrównoważenie, asymetryczne uspoźnienie, transfer i partycypacja to kategorie wiedzy o wychowaniu umożliwiające rozwój wzwyż jednostek i grup społecznych. Można też powiedzieć, że kategorie ambiwalencji zrównoważonej, asymetrii uspoźnienia, transferu i partycypacji wyznaczają specyficzny typ myślenia pedagogicznego i wiedzy o edukacji w przestrzeni transcendentalno-universalistycznej⁴³.

Sferę uniwersalnej przestrzeni edukacyjnej tworzy globomarynistyka jako wieloparadygmatyczna nauka. Globomarynistykę można określić jako *naukę o globalnych problemach edukacyjnych i kulturowych współczesnego świata*. Zajmuje się problemami teoretyczno-metodologicznymi poznawania świata, tworzenia nowego wizerunku człowieka i obywatela, społeczeństwa i globu za pomocą sieci metod analitycznych i empirycznych w szerokich uwarunkowaniach społeczno-demograficznych i kulturowych, oraz kierunkach transwersalności. Szuka dialogu, rozumienia i wyjaśniania nowego ładu globalnego,

⁴⁰ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988.

⁴¹ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, Toruń 1988.

⁴² T. Hejnica-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki*, Warszawa 1998.

⁴³ J. Gnitecki, *Trendy i poszukiwania ...*, op. cit.

zrównoważonego rozwoju i edukacji w sferze faktów, działania, wartości, równości i wolności, piękna i dobra.

Jej poczynania dotyczą też problemów racjonalnego i skutecznego projektowania i rozwiązywania mikro-, mezo-, makro- i mega problemów współczesności i przyszłości życia społecznego.

Globomarynistyka czyni przedmiotem swej refleksji naukowej wszechludzkie problemy życia społecznego we wszystkich formach bytowania ludzkiego. Istota i sposób pojmowania i formowania rzeczywistości globalnej, jak i transcendentalnej zmierza więc ku zmianie paradygmatu pedagogiki.

3.1. Globomarynistyka pedagogiki jako nauka wieloparadygmatyczna

Paradygmat - jako powszechnie przyjęte przekonanie teoretyczne stanowiące tradycję badawczą - wprowadzony w XVIII wieku do filozofii ogólnej przez J. C. Lichtenberga, a do filozofii nauki w 1962 roku Thomasa S. Kuhna, funkcjonuje też w socjologii wiedzy i innych obszarach nauk społecznych.

Paradygmat (gr. *paradeigma* - wzór, przykład, sposób widzenia rzeczy, wspólne supozycje, które determinują poglądy ludzi pewnej epoki oraz ich podejście do zagadnień naukowych) to powszechnie przyjęte przykazanie teoretyczne w naukach społecznych i przyrodniczych, określające sposób badania, analizowania i oczekiwania efektów działania⁴⁴.

Paradygmat w sensie szerokim daje wskazówki uczonym, jak i jakie wykonywać eksperymenty, określa sposób widzenia problemów oraz ich rozwiązań⁴⁵.

Teoria paradygmatów została sformułowana przez profesora historii nauki University of Kalifornia Thomasa S. Kuhna w pracy *The Structure of Scientific Revolutions* (1962) i stanowi próbę syntetycznego ujęcia wewnętrznego mechanizmu rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych. Podstawą teorii Kuhna jest pojęcie paradygmatu zdefiniowane jako ogólnie uznane osiągnięcie nauki (teoria nauk), które w pewnym czasie dostarcza modelowych rozwiązań określonej grupie ludzi uprawiających daną naukę. Powstanie, rozwijanie i odrzucanie paradygmatów jest istotnym czynnikiem rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych.

W globopedagogice można wyodrębnić paradygmaty wyjaśniające zjawiska społeczne pedagogiki w wymiarze zintegrowanych paradygmatów.

Z. Melosik określa podstawowe problemy globalne współczesnej edukacji, wśród których wyróżnia:

- kształtowanie przekonania o uniwersalnym charakterze osoby ludzkiej i konieczności odkrywania w procesie dydaktycznym powszechnej wartości ogólnoludzkiej kultury;

⁴⁴ T.S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press 1962.

⁴⁵ J. Herbut (red.), *Leksykon filozofii klasycznej*, Lublin 1997.

- uświadomienie poczucia przynależności każdej jednostki wraz z całą wspólnotą ludzką do ziemskiego ekosystemu;
- potwierdzenie możliwości osobistego udziału i swojej grupy społecznej w życiu ponadnarodowym społeczności;
- rozwijanie zdolności rozumienia cywilizacji i kultury jako wspólnego, ogólnoludzkiego wytworu;
- ukazywanie odmiennych opcji rozumienia świata i jego problemów z tytułu występowania różnych kryteriów ich wartościowania w licznych kulturach świata.

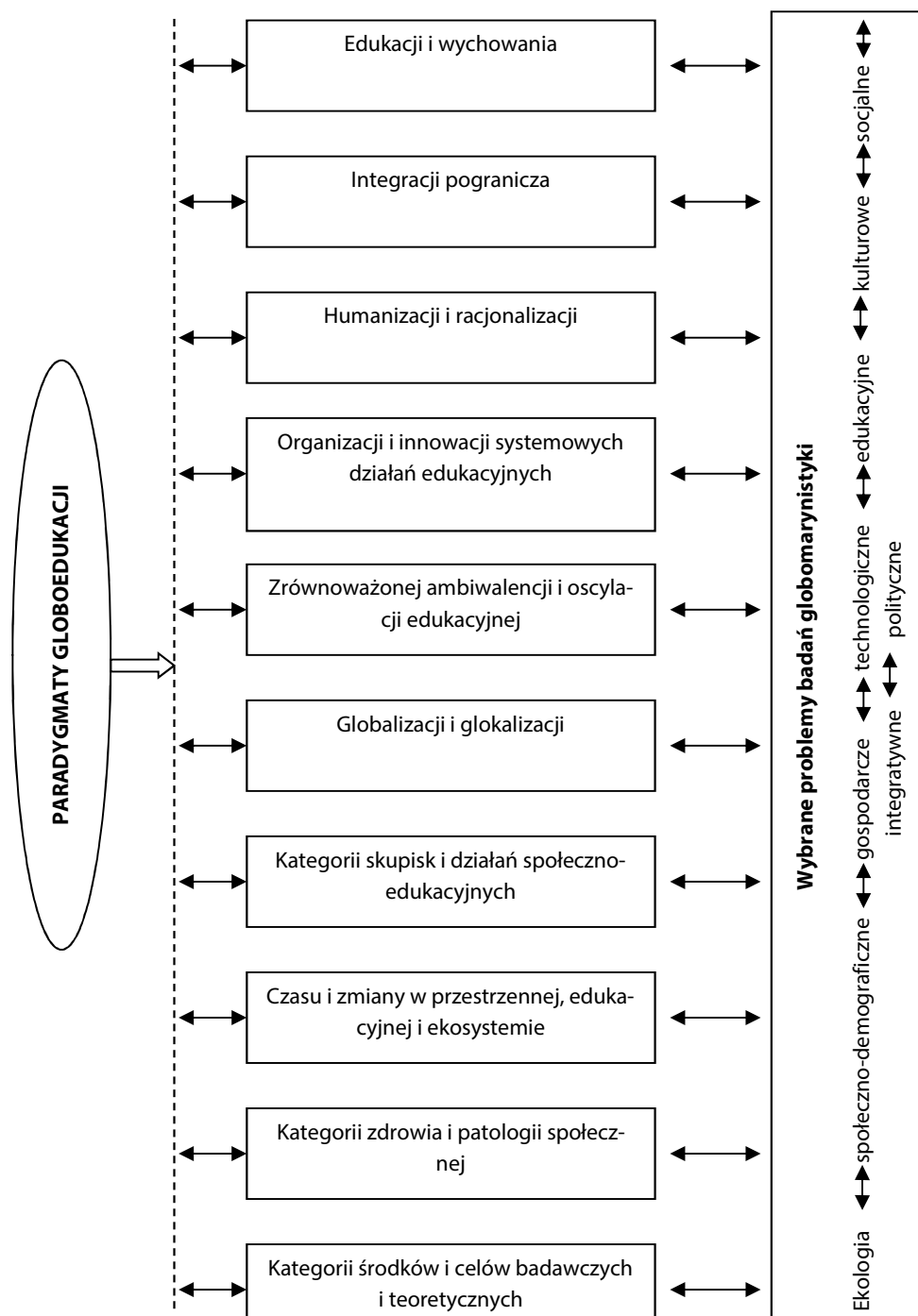
Przedstawione hasła mogą być przydatne dla wyłonienia paradygmatów globoedukacji.

Paradygmat naukowy określa istotę dyscypliny naukowej, jej wzorce badań, strukturę działalności, ideał dyscypliny, zakres pojęć i teorii naukowych. Globomarynistyka ma charakter wieloparadygmatyczny, występuje w niej wielość paradygmatów naukowych, wiedzy, ujmowania faktów społecznych, kulturowych, pedagogicznych i edukacyjnych, stosowania badań ilościowych i jakościowych o dużej mocy eksplanacyjnej, heurystycznej i prognozy stycznej.

3.2. Paradygmaty globoedukacji

Globopedagogika podobnie jak socjoglobalistyka może być uprawiana jedno- bądź wieloparadygmatycznie. W analizach jednoparadygmatycznych obowiązuje jeden typ paradygmatu naukowego, np. globopedagogika wychowania, kultury czy polityki; ujęcie wieloparadygmatyczne ma charakter całościowy i uniwersalistyczny, łączy się ze stosowaniem wielu, często przeciwstawnych paradygmatów i teorii naukowych (J. Gnitecki, 2002), np. problem wojny i pokoju, zrównoważonego rozwoju i dezorganizacji czy też fundamentalizmu religijnego bądź ambiwalencji: chaos - porządek, przypadek - konieczność oraz zróżnicowanie i tożsamość zjawisk przyrodniczych, społecznych, kulturowych, pedagogicznych. Paradygmaty odnoszą się więc do wszechświata, w siatce której możemy wyodrębnić poszczególne kategorie, pojęcia, systemy całej rzeczywistości społecznej, stosując podejście globalne i systemowe.

Występujące procesy globalizacji wyznaczają nowe kategorie myślenia pedagogicznego i zmiany paradygmatów dyscypliny. Poszczególne kategorie analityczne mają cechy heterogeniczne i ekspansywne, obejmują badania i eksplikacje nowych, nieznanych dotąd problemów uwikłanych w konstelacjach światowych. Nie są to kategorie i paradygmaty tworzone de integro, nazwowo, lecz wynikają z treści dyscypliny naukowej i mają jednak różne poziomy (mikro-, mezo-, makro- i mega-), zakresy, funkcje, procesy, jak i nowe układy odniesienia oraz uniwersalne pogranicza. Wielki statek globalistyki dryfuje po oceanach świata obok małych kutrów i łodzi kierowanych przez gondolierów i żeglarzy świata. Owa gradacja występuje również w globopedagogice, gdzie obok olbrzyma Guliwera (paradygmat społeczeństwa globalnego) występują karły (mezospołeczności) i liliputy (mikrospołeczności). Równocześnie tworzą nowe bariery i zagrożenia edukacji w koncepcji neoliberalnej.



Rys. 2. Paradygmaty globomarynistyki edukacji.

Źródło: Opracowanie własne.

3.3. Teoretyczny model globomarynistyki edukacji

Model teoretyczny globoedukacji stanowi konstrukcję hipotetyczną odwzorowującą daną dziedzinę rzeczywistości w sposób uproszczony, sprowadzając jej cechy do związków najistotniejszych, budowany dla celów heurystycznych⁴⁶. Cechy te odzwierciedla globalizacja i edukacja oraz ich elementy i paradygmaty.

Globomodel edukacji marynistycznej można skrótowo określić też jako zorganizowany układ wnoszący rozwój niezbędnej wiedzy, rozumienia otaczającego świata oraz jego aspektów i potrzeb materialnych i niematerialnych, społeczno-kulturowych podstaw wymagających demokracji i wolności nauki, kultury i orientacji oraz wartości kognitywnych.

Model globoedukacji podlega procesowi kontroli i ocen, aby uniknąć zagrożeń i niebezpieczeństw. Oceny pozytywne dotyczą poziomu wiedzy, zachowań, poczucia bezpieczeństwa, poszukiwania możliwości samorealizacji i rozwoju, uczestnictwa w życiu szkoły, środowiska i kraju. Oceny negatywne odzwierciedlają stan świadomości i kultury, konfliktów i warunków nauki, wyobcowania i niezadowolenia z kierunku studiów, warunków życia i innych czynników podlegających ocenie: skala jakości życia i niematerialnych cech (poczucia więzi społecznej, sensu i stylu życia) poprzez konstruowanie częściowych i syntetycznych „wskaźników społecznych” dotyczących marginalizacji społecznej (zdeławianie środowisko naturalne, alienację) czy też urządzeń infrastruktury społecznej. Wsparcie w tych sferach świadczą instytucje oferujące usługi w sferach oświaty i wychowania, ochrony zdrowia, pomocy społecznej, rekreacji i kultury fizycznej, różnorodnych wartości i postaw, a także zrozumienia i tolerancji osób mających odmienne poglądy i systemy wartości. Czy też wzrost przestępczości, agresji, patologii oraz różnych przypadłości współczesnego świata.

Oczywiście, że każdy model musi być dostosowany do potrzeb uczelni i wyzwań edukacyjnych i społecznych, jak i gospodarczych. Trudno też sądzić, w jakim stopniu będzie odpowiadał uczelni, zmieniał i doskonalił swój projekt w zasięgu czasowym i przestrzennym.

Zakończenie

Badane problemy uwikłane są w sferze nowych wartości i ideologii. Ich struktury, orientacje zbiorowych (kolektywnych) i indywidualnych działań mają charakter instrumentalny i praktyczny. Po 1989 r. przybierają postać zmian, racjonalizacji i oczarowania wskutek nowych warunków życia i działania, oderwania świata. Przechodzenie do wolnego społeczeństwa, które nie, nie! degraduje ludzi, lecz również otwiera nowe szanse drogi ku lepszemu światu globalizacji i cywilizacji wszechludzkiej.

⁴⁶ R.B. Woźniak, *Globopedagogika a problemy szkoły wyższej*. W: Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, Radom 2009.

W tym zasięgu globalizacja sięga do wielostronnych przemian i działań ekonomicznych i kulturowych oraz edukacyjnych. System teoretyczny globalizacji zawiera wiele koncepcji, pojęć i rozwiązań interkulturowych powiązanych z edukacją, technologią, pracą, patologią, polityką i społeczeństwem.

Analizuje koncepcję badań zwłaszcza teorię holizmu i neoliberalizacji, odkrywając teorie badań nad sprawstwem (agency), teorie badań społecznych po 1989 r.⁴⁷.

Część pierwsza arykułu sięga do dylematów globoedukacji i związanej z edukacją marynistyki, do problemów, z którymi dryfujemy w ramach konfrontacji od przeszło dziesięciu lat. Efektem tych działań jest wypracowanie nowych pojęć i teorii, nie tylko socjoglobalistyki, bezpieczeństwa ekonomicznego, morfologii decyzji kierowniczych, globopedagogika, jak i inne.

Część druga zajmuje się rozpatrywaniem związków zachodzących pomiędzy orientacją liberalną a edukacją i biznesem, nawołując do urynkowienia oświaty. Nurt ten dotyczy nie tylko wartości, rozszerzania w różnych poziomach między innymi ekonomicznych, kulturowych, edukacyjnych i innych.

Część trzecia dotyczy dylematów przedmiotu globoedukacji marynistycznej, przedstawia globopedagogikę i jej paradygmaty. Paradygmaty określają istotę dyscypliny i jej wieloparadygmatyczny charakter.

Reasumując należy dodać, iż podstawą kreowania i integracji społecznej i kulturowej już trzeciego pokolenia ludności i młodzieży obszarów Ziemi Zachodnich były instytucje zawodowe, praca szkoły i rodziny, które tworzyły nową tożsamość społeczeństwa. Konstruktywistyczna globoedukacja marynistyczna stanowi perspektywiczny kontekst kształtowania świadomości i tożsamości społeczeństwa polskiego.

⁴⁷ Zob. R.B. Woźniak, *U podstaw socjoglobalistyki. Koncepcje i zagrożenia*, Szczecin 2009; tenże, *Problemy sozoglobalistyki społecznej w zarysie*, (w:) T. Zaborowski, W. Wawrzyniak, *Dominanty sozoglobalistyki. Monografia*, Zielona Góra 2010.

Bibliografia

- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.
- Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Beck U., *What Is Globalization?*, Cambridge 2000.
- Burchard R., *Teoria i praktyka badań ekologicznych*, Poznań 1994.
- Ciborowski A., *Polityka kształtowania środowiska*, Warszawa 1981.
- Denek K., *Zdrowie i jego promocja w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych*, w: *Edukacja dorosłych*, Toruń 1996.
- Galbraith J.K., *Społeczeństwo dobrobytu. Państwo przemysłowe*, Warszawa 1973.
- Gliński P., *Świadomość skośna społeczeństwa polskiego - dotychczasowe wyniki badań*, „Kultura i Społeczeństwo” 1988, nr 3.
- Gnitecki J., *Globalistyka*, Poznań 2002.
- Gnitecki J., *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Poznań 1997.
- Gnitecki J., *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*, Poznań 1998.
- Gossop M., *Narkomania. Mity i oczywistość*, Warszawa 1993.
- Górka K., *Ekonomia ochrony środowiska*, Aura 1988.
- Górka K., Poskrobko B., Radecki W., *Ochrona środowiska. Problemy społeczne, ekonomiczne i prawne*, Warszawa 1995.
- Held D., *Global transformations. Politics, economics and culture*, Cambridge 1999.
- Jałowiecki B., *Ekologia społeczna a nowe paradygmaty socjologii miasta*, w: *Szkoła chicagowska w socjologii*, red. K. Wódcz, K. Czeka, Katowice 1992.
- Jaroszyński K., *Zagrożenia terroryzmu w wybranych krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2000.
- Jaroszyński K., *Globalizm a reforma edukacji w Polsce*, Warszawa 2000.
- Kapuściński R., *Poczwórna dyktatura Lapidarium*, „Gazeta Wyborcza” z 11 lipca 2002.
- Kozielecki J., *Transgresyjna koncepcja człowieka*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 4.
- Kozłowski S., *Koncepcje ekorozwoju w warunkach Polski*, „Nauka Polska” 1989, nr 6.
- Kwaśniewski K., *Tożsamość społeczna i kulturowa*, „Studia Socjologiczne” 1986, nr 3.
- Kwieciński Z., *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, w: *Tropy — ślady — próby*, Poznań-Olsztyn 2000.
- Lapassade G., *L'ethnosociologie*, Paris, Meridiens, Klincksieck 1991.
- Malinowski A., *Wstęp do antropologii i ekologii człowieka*, Łódź 1999.
- Maritain J., *Humanizm integralny*, Londyn 1980.
- McMichael P., *Globalizacja: mity i realia*, w: *Socjologia wsi w Ameryce północnej*, red. K. Górtach, Toruń 1998.
- Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Michałowski S., *Współpraca ekologiczna w Europie*, Warszawa, 1990.

- Morawski W., *Globalizacja: wyzwania i problemy*, w. *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Marody, Warszawa 2002.
- Naisbitt J., *Megatrendy*, Poznań 1997.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995.
- Ostrowski M., *Bioarchitektura. Człowiek — przestrzeń*, Szczecin 1990.
- Pike G., Selby D., *Global education. Controversial issues in the curriculum*, Oxford - 1986.
- Robertson R., Chirco R., *Humanity globalization worldwide religions resurgence: Atheoretical exploration*, Culture and Societe 1985, nr 3.
- Robertson R., *Globalization: social theory and global culture*, London 1992.
- Rutkowiak J., „Pulsacyjne kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- Schnaiberg A., *The Environment: From Surplus to Scarcity*, New York 1980.
- Sztompka P., *Teoria i wyjaśnienie. Z metodologicznych problemów socjologii*, Warszawa 1973.
- Świętochowska U., *Systemowe rozwiązania w iż zapobiegania i ograniczania patologii społecznej*, Gdańsk 1995.
- Toffler A., *Ekospazm*, Warszawa 1977.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, Warszawa 1975.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988.
- Woźniak R.B., *Socjoglobalistyka*, Szczecin 2009.
- Woźniak R.B., *Socjoglobalistyka. Problemy i kontrowersje*, Koszalin 2007.
- Woźniak R.B., *Sozoglobalistyka morska/Marine sozoglobalistics*, w: *Roczniki Socjologii Morskiej*, vol. XVII, Gdańsk-Szczecin 2006.
- Woźniak R.B., *Spółeczność lokalna bezrobotnych*, Szczecin-Koszalin 1995.
- Woźniak R.B., *Spółeczność miasta portowego w procesie przemian*, Szczecin 1991.
- Woźniak R.B., *U podstaw socjoglobalistyki. Koncepcje i zagrożenia*, Szczecin 2009.
- Woźniak R.B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych. Ku społeczeństwu otwartej edukacji*, Szczecin 2002.
- Woźniak R.B. (red.), *Wybrane aspekty ekologii i sozologii społecznej*, w: *Ekologia i jej transkulturowe aspekty*, Gorzów Wielkopolski-Barlinek 1995.
- Wódz J. (red.), *Problemy metodologiczne badań procesów planowych i żywiołowych w mieście*, Katowice 1990.
- Wódz J. (red.), *Przestrzeń znacząca*, Katowice 1989.
- Zacher L. W., *Globalne problemy współczesności*, Lublin 1992.

Robert B. Woźniak

Pedagogika marynistyczna. Zarys problematyki przedmiotu

Głównym celem artykułu jest ukazanie problemów wokół pojęcia globalizacji i marynistyki oraz dylematów edukacji. Ważnym jest aby kwestie edukacji znać zarówno z przeszłości i widzieć w teraźniejszości oraz myśleć o przyszłości, aby wizja ta towarzyszyła wszystkim formom globoedukacji i życia społecznego.

W prezentowanym artykule przedstawiono tezy dotyczące obszaru edukacji. Pierwsza dotyczy szeroko rozumianych procesów globalizacyjnych niosących ze sobą obok korzyści ograniczenia i zagrożenia. Druga natomiast przedstawia szanse edukacji szkolnej w warunkach neoliberalizacji. Trzecia część dotyczy dylematów przedmiotu edukacji przybliża wielowymiarowość procesów globalizacji do homogenizacji świata.

Słowa kluczowe: globalizacja, globomarynistyka, poziomy i formy zmiany.

Marine studies. Outline of the subject problems

The main goal of the article is to show problems around the concept of globalization and globoeducation as well as education dilemmas. It is important for education issues to be familiar both from the past and to see it in the present and to think about the future, that this vision should accompany all forms of globoeducation and social life.

In the presented article, I present the thesis concerning the area of educations. The first concerns broadly understood globalization processes carrying alongside the benefits of limitation and danger. The second one presents the chances of school education in the conditions of neoliberalization. The third part deals with the dilemmas of the subject of education, which approximates the multidimensionality of globalization processes to homogenize the world.

Keywords: globalization, globomarinistic, levels and forms of change.

Translated by Robert B. Woźniak

Andrzej Michalak
Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

KARIERA ANGELI MERKEL A PRZESZŁOŚĆ NIEMIECKIEJ POLITYKI PRZYSZŁOŚCI

1. Wstęp

Opowieści o Angeli Merkel mogą być prawdziwe i fałszywe zarazem. Jest to paradoks, lecz na tym właśnie polega fenomen jej kariery nie tylko w polityce niemieckiej, ale również światowej. Nawet dla najbliższych współpracowników, którzy znają ją od lat, stanowi ona zagadkę – ze zdziwieniem stwierdził w wywiadzie telewizyjnym wieloletni federalny minister pracy z ramienia CDU niedawno zmarły Norbert Blüm. Nie doceniliśmy jej – dodał inny polityk tej partii w tym samym filmie dokumentalnym¹. Jednak dla przeciętnego Niemca jest ona przede wszystkim matką sukcesu gospodarczego RFN na niespotykaną wcześniej skalę po kryzysie finansowym roku 2008 oraz pogromczynią paniki pierwszego okresu epidemii koronawirusa w 2020. Zatem wyjaśnienie źródeł jej sukcesu w polityce nie jest łatwą sprawą.

2. Biała wstążka z Templina

Angela Merkel jest córką pastora luterńskiego. Urodziła się w Hamburgu. Jednak dzieciństwo i młodość spędziła we względnie dostatku na plebanii parafialnej swojego ojca Horsta Kasnera w Templinie. Jest to niewielka, pięknie położona wśród jezior i lasów miejscowość na Pomorzu, niedaleko granicy z Polską. Było to w dawnej NRD. Dorastała w społeczności względnie zamkniętej mentalnie o historycznie ukształtowanej tożsamości kulturowej. Te cechy społeczności widoczne są dla przybysza jeszcze dzisiaj. Jeżeli ktoś nieznamy pyta o Angelę Merkel mieszkańcy rozmawiają z nim niechętnie na ten temat. Dopiero po zawarciu bliższej znajomości można cokolwiek dowiedzieć się więcej poza zdawkowymi opiniami albo wiedzą zawartą w gazetach.

¹ *Das Merkel Problem-Die umstrittenste Frau der Welt*. ZDF info Dokument 2017.

Angela Merkel otrzymała w domu rodzinnym staranne, nacechowane wysoką kulturą osobistą wychowanie w duchu protestanckim². Silny autorytet ojca i surowe zasady moralne stanowiły bagaż dzieciństwa przyszłej pani kanclerz. Angela nauczyła się od ojca, iż zawsze powinna być najlepszą w tym co robi. Oprócz tego musi być silna duchowo oraz zachowywać moralny ład wewnętrzny. Natomiast w dążeniu do wyznaczonego przez siebie celu powinna być stanowcza i wytrwała. Nie może też podejmować pochopnych decyzji, ale jednocześnie musi być konsekwentna w ich realizacji. Nie jest też dobrze okazywać emocję w relacjach międzyludzkich nawet wśród najbliższych osób ani ujawniać myśli. „Niebo gwiazdzone nade mną a prawo moralne we mnie”³ - ten kanon filozofii kantowskiej wpojony w młodości przez ojca stał imperatywem postępowania w jej dalszym życiu. Po ojcu odziedziczyła też predyspozycję moralną do pacyfizmu. Angela była prymusem w klasie pod każdym względem. Była też laureatką olimpiad przedmiotowych, w tym mistrzynią języka rosyjskiego. To miało duże znaczenie ideologiczne, ponieważ życie publiczne we wschodnich Niemczech kierowało się specyficzną zasadami³.

Szkolnictwo w NRD było stworzone na wzór radziecki. Dominujące idee o wychowaniu młodzieży nawiązywały do poglądów czołowego radzieckiego pedagoga lat trzydziestych Antona Makarenki. Według jego koncepcji podstawę systemu wychowawczego stanowił kolektyw. Angela Merkel rozpoczynając naukę w szkole stała się jego częścią. W praktyce była to szkoła zbiorowego oportunistu. Jednak dopiero wstąpienie do FDJ (Freie Deutsche Jugend), czyli Wolnej Młodzieży Niemieckiej stanowiło dla młodej Angeli przepustkę do aktywności publicznej w NRD. FDJ była organizacją młodzieżową funkcjonującą na wzór leninowskiego Komsomołu. Członkostwo w tej organizacji było też warunkiem podstawowym rozpoczęcia studiów uniwersyteckich.

W roku 1973 pełnoletnia już Angela Kasner rozpoczęła studia z fizyki na Uniwersytecie Karola Marksa w Lipsku. W tym czasie wyszła za mąż za Ulricha Merkela, a następnie kilka lat później rozwodzi się z nim pozostając przy jego nazwisku. Czy wierzyła w socjalizm? Czy był to z jej strony przejaw oportunistu? Jej biografowie nie dają jasnej odpowiedzi. Natomiast sama zainteresowana milczy na ten temat. Faktem jest, iż zaraz po zakończeniu studiów w roku 1978 podejmuje pracę naukową w Akademii Nauk NRD w Berlinie. Nie wybrała zawodu nauczycielki gimnazjalnej na przykład w Templinie. Nie chciała wracać na prowincję. Jest to jakaś wskazówka dotycząca jej dawnych wyborów życiowych. Awansowała do elity NRD i zaczęła dryfować ideowo z całym systemem realnego socjalizmu pełnym mielizn oraz wstrząsów społecznych⁴.

3. Solidarność, pierestrojka i dziadek od Hallera

Pierwszym z nich był strajk polskich robotników na Wybrzeżu latem 1980 roku. Wydarzenia w Gdańsku uświadomiły dorosłej już Angeli, iż istnieją alternatywne od oficjalnych

² V. Resing, *Angela Merkel: die Protestantin: ihr Aufstieg, ihre Krisen- und jetzt?* Freiburg-Basel -Wien 2017.

³ J. Arntz, H. Schmale, *Die Kanzler und ihren Familien: Wie Privatleben die deutsche Politik prägt.* Köln 2018.

⁴ J. Schlarmann, *Angela Merkel aus der Nähe*, Reibek 2017.

definicje rzeczywistości społecznej a powstanie Solidarności było tego materialnym dowodem. Podziwiała Lecha Wałęsę za odwagę⁵. W tym czasie odkrywa też swoje polskie korzenie. Jej dziadek Wielkopoleśnik Ludwik Kaźmierczak został w 1915 roku wcielony do armii pruskiej i wysłany na front zachodni. Tam dostał się do niewoli francuskiej. Jednak nie ma jasności wśród historyków w jakich stało się to okolicznościach, czy w wyniku działań wojennych, czy już po zawieszeniu broni w wyniku częstego bratania się w okopach żołnierzy francuskich i niemieckich. W grę raczej nie wchodziła dezercja, ponieważ w roku 1923 wraca do Niemiec pod swoim nazwiskiem i zostaje policjantem w Berlinie. We Francji wstępuje do polskiej armii, stworzonej z emigrantów i jeńców, nazwanej od koloru mundurów „błękitną”. Nie ma pewności kiedy to następuje, czy przed a może po zakończeniu działań wojennych. W roku 1919 wraz ze swoim dowódcą generałem Józefem Hallerem przyjeżdża przez Niemcy do walczącej o niepodległość i kształt terytorialny Polski. Ważny później okazał się romantyczny mit bohatera dziadka łączący losy Polski, Niemiec i Francji, ale już dla kanclerz Angeli Merkel.

Przełomowe zmiany w jej życiu miały dopiero nastąpić. Dojście do władzy Michaiła Gorbaczowa w Związku Radzieckim było momentem, jak się później okazało, historycznego zwrotu dla całego bloku wschodniego. Jednak nie od razu, ale dopiero po pewnym czasie zaczęły docierać do niej idee „pierestrojki”, która rozsadziła realny socjalizm w wersji post stalinowskiej od Władystoku po Łabę. W tym czasie jej kariera zawodowa rozwijała się doskonale. W roku 1986 otrzymuje stopień naukowy doktora fizyki. Dostała przepustkę do lepszego życia niż zwykły mieszkaniec NRD. Miała szansę bez przeszkód wyjeżdżać do państw bloku wschodniego, ale też mogła dostać wczasy w ośrodku dla prominentów lub lepsze mieszkanie, albo talon na Wartburga. Jednak nie korzystała z tych przywilejów. Angela Merkel nie była ani dysydentką z partii komunistycznej, ani nie działała w opozycji skupionej wokół kościoła ewangelickiego. Była też powierzchownie zaangażowana ideowo po stronie SED, choć idee Gorbaczowa podobno jej odpowiadały. Swoją aktywność polityczną na rzecz demokratyzacji życia publicznego ujawniła dopiero po upadku muru berlińskiego.

Jej kariera polityczna zapoczątkowana została u boku pierwszego niekomunistycznego, a jednocześnie ostatniego premiera NRD Lothara de Maiziere. Razem z nim uczestniczyła w tworzeniu architektury politycznej zjednoczenia Niemiec. Nieoczekiwanie przydała się jej znajomość języka rosyjskiego podczas nieformalnych rozmów premiera NRD w Moskwie. Angela Merkel nigdy nie ujawniła kulis tych negocjacji. Następnie kontynuowała wspinaczkę po szczeblach władzy w nowym państwie, czyli RFN. Dawne życie w NRD poszło w zapomnienie. Miała już nową ojczyznę, jak miliony innych Niemców ze wschodu. Różnica między nią a znaczącą większością jej rodaków była taka, iż od razu trafiła do elity politycznej RFN. Jej dalsza kariera wystrzeliła niczym sylwestrowe korki szampana podczas pierwszych ogólnoniemieckich uroczystości noworocznych pod Bramą Brandenburską.

⁵ T. Brandes, M. Decker, *Ostfrauen verändern die Republik*, Berlin 2019.

4. Dr Pippi Langstrumpf w „republice bońskiej”

W grudniu 1990 Angela Merkel zostaje wybrana w wyborach deputowaną do Bundestagu z listy CDU. Stolicą Niemiec było prowincjonalne miasto Bonn. Tam ulokowały się w roku 1949 główne instytucje federalne. Była to celowa manifestacja tymczasowości podzielonych Niemiec. Od razu zostaje dostrzeżona przez Helmuta Kohla i powołana na stanowisko ministra ds. kobiet i młodzieży, a później ds. środowiska. Kohl był u szczytu swojej kariery politycznej jako „kanclerz zjednoczenia”, ale jednocześnie mentalnie nadal tkwił w tzw. republice bońskiej. Otoczony kolegami „frontowymi” z którymi przejmował na początku lat siedemdziesiątych władzę w CDU a dekadę później w rządzie federalnym, nie chciał zmian w wygodnym sprawowaniu władzy. Wokół niego byli partyjni weterani, którzy znali się wzajemnie wiele lat. Lubili wspólnie biesiadować, co cementowało ich przyjaźń a jednocześnie kontrolowali się towarzysko dzięki tak zwanemu „Paktowi Andyjskiemu”. Nazwa egzotyczna jak na niemieckie położenie geograficzne. Na czym polegała cała sprawa? Otóż grupa około czterdziestu mężczyzn w średnim wieku zawarło nieformalny sojusz. W strukturach CDU mieli się wzajemnie wspierać w realizacji swoich karier i realizacji interesów osób z nimi powiązanych personalnie. Ustali ponadto, iż szefem CDU w przyszłości będzie mógł zostać tylko któryś z nich. Nazwa wzięła swój początek od wstępnego porozumienia w tej sprawie kilku czołowych chadeckich posłów do Bundestagu podczas delegacji w Ameryce Południowej. Wycieczka po Andach, w oddali od wścibskich dziennikarzy, wydawała się idealnym miejscem do tego typu uzgodnień. Jednak nie docenili oni dociekliwości niemieckiej prasy i sprawa ujrzała światło dzienne.

Od początku lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku wywierali oni znaczący wpływ na niemiecką politykę, a od wyborów w roku 1980 otrzymali już realną władzę na szczeblu federalnym z którą nie mieli ochoty dzielić się z kimkolwiek spoza swojego środowiska. Jedynie ustępstwa jakie poczynili wynikały z koalicyjnego charakteru rządów. Musieli się liczyć z opiniami szefa FDP Hansa Genschera w sprawie polityki zagranicznej i interesami lobbyistów ministra gospodarki Otto Lamsdorffa. Jednak tylko w swoim gronie czuli się swobodnie i bezpiecznie. Niejednokrotnie sam Helmut Kohl posiedzenia gabinetu prowadził w kapciach, bo tak mu było wygodnie siedzieć w fotelu podczas wielogodzinnych obrad. W tym czasie RFN stał się państwem realnego dobrobytu. Jakość życia w Niemczech zachodnich była jedną z najwyższych w Europie. Wielkim osiągnięciem w polityce niemieckiej tego okresu było poczucie samozadowolenia nie tylko elit politycznych, ale i obywateli z gospodarczego sukcesu jakie udało się osiągnąć temu narodowi w ciągu niespełna czterdziestu lat od zakończenia wojny. Zjednoczenie Niemiec miało być kolejnym sukcesem tej ekipy, ale popełnili błąd braku czujności politycznej i zaniechania w reakcji poparcia opinii publicznej.

Obywatela starej RFN mieli nie odczuć w najmniejszym stopniu kosztów zjednoczenia obu państw. Natomiast dla nowych Niemców miał być to wprawdzie szokowy, ale realny skok do dobrobytu. Zachodnie serie telewizyjne, które oglądali przez lata w ukryciu miały stać się na ich oczach rzeczywistością dnia codziennego. Jednak dla celów propagandowych trzeba było zrobić chociaż minimalne zmiany w rządzie po zjednoczeniu Niemiec.

Wybór padł nieprzypadkowo na Angelę Merkel. Z punktu widzenia interesów ekipy Kohla wydawała się optymalnym kandydatką dla symbolicznego liftingu kadrowego. Była młodą kobietą, ale nie za bardzo. Była też córką pastora urodzoną w RFN, ale wychowana została w NRD. Hamburg jako miejsce urodzenia miał duże znaczenie propagandowe dla opinii publicznej w zachodnich landach. Doktor nauk ścisłych wyróżniała się bardzo skromnym wyglądem na tle „malowanych” koleżanek kreowanych przez popularne czasopisma kobiece. Jej epizod w życiu związany z przynależnością do FDJ nie odgrywał wtedy większego znaczenia, ponieważ dotyczyło to wielu młodych ludzi zza „żelaznej kurtyny”. Wprawdzie zjednoczenie Niemiec musiało mieć swoją cenę dla ludzi żyjących po obu stronach muru berlińskiego, ale na początku lat dziewięćdziesiątych panowała ogólnoniemiecka euforia z tego powodu i niewiele osób się tym problemem przejmowało. Wręcz przeciwnie. Przyszłość jawiła się w pastelowych barwach. Angela Merkel miała być dla innych młodych Niemców z dawnej NRD przykładem udanego restartu życiowego w społeczeństwie demokratycznym i gospodarce rynkowej.

Przyszła kanclerz na początku swojej kariery sprawiała wrażenie zgubionej w świecie bońskich elit. Potrzebowała mentora. Helmut Kohl był do tej roli idealnym kandydatem, a ona starała się być jego pilną uczennicą. Przede wszystkim jednak nie stanowiła zagrożenia dla liderów politycznych CDU. Nie miała własnego zaplecza politycznego w partii i nie sprawiała wrażenia osoby charyzmatycznej. Wręcz przeciwnie. Można było odnieść wrażenie, iż była zagubiona nie tylko w warunkach proceduralnego legalizmu prawno-konstytucyjnego i pluralizmu politycznego, ale również w nowoczesnej gospodarce rynkowej. Kapitalizm znała wcześniej tylko na podstawie książek i filmów. Podobnie jak miliony jej rodaków musiała zderzyć się z jego praktyką społeczną realnego kapitalizmu. Przypominała enerdowską wersję tytułowej bohaterki opowiadania Astrid Lindgren. Jednak trzeba przyznać, iż szybko uczyła się mechanizmów zdobywania władzy. W odróżnieniu od Kohla nigdy nie przywiązywała się do ludzi, a jedynie do własnych myśli, które skrywa niczym skarb w swojej głowie. Wszystkich swoich realnych oponentów najpierw poznała a następnie pokonała w mozolnej rywalizacji w drodze po kanclerski fotel, sprawiając jednocześnie wrażenie, że jej nie zależy na tym stanowisku. Helmut Kohl nie był wyjątkiem⁶. Na niemieckiej scenie politycznej zagrała rolę Marka Juliusza Brutusa.

Jej przemówienia na zebraniach partyjnych były najczęściej pełne ogólników, aby nikomu się nie narazić. Czasem na wiecach przed wewnętrznymi wyborami mówiła takie frazesy, że aż trudno było uwierzyć, iż miały jakąkolwiek moc sprawczą wśród działaczy partyjnych. Erudycja nie była nigdy silną stroną jej wystąpień publicznych. We frontalnej konfrontacji z partyjnymi bossami, wśród których prawie każdy uważał siebie za politycznego „samca alfa”, była by bez szans. Jednak zakulisowe rozgrywki partyjnych szachów rozegrała mistrzowsko po wyczerpującym pojedynku prawie z każdym z nich. Większość jej oponentów z tego okresu zgubiła zwykłą męską próżność, która zderzyła się ze skalą protestanckiej samokontroli. Jednak Angela Merkel reprezentowała też inny mało znany w RFN sposób

⁶ P. Plickert, *Merkel: eine kritische Bilanz*, München 2017.

walki o władzę a przypominające bardziej radzieckie niż zachodnie wzorce rozgrywek personalnych⁷. Efekt byłby porównywalny do tego jakby Helmut Kohl wpuścił lisicę do kurnika pełnego paw i bażantów.

Sposób sprawowania władzy przez Angelę Merkel, który to wydawać by się mogło niektórym politykom, iż można go bezkarnie lekceważyć lub publicznie poniewierać, powinien być na przyszłość wzorcem skuteczności dla wszystkich oponentów zarówno w Niemczech i Europie. O czym boleśnie przekonali się zarówno Martin Schulz jak i Aleksis Tsipras. Trzeba przyznać, iż Angela Merkel jest mistrzynią zakulisowego rozprawiania się z konkurentami politycznymi a technologię sprawowania władzy opanowała perfekcyjnie. Umiała sobie radzić nawet z największymi współcześnie kryzysami taki jak finansowy w roku 1998 lub uchodźczy z 2015 czy epidemią Covid-19.

Kancelarz Angela Merkel wiedziała dobrze, iż problem emigrantów lub epidemii nie przesądzi o jej szansach wyborczych, ale kryzys finansów państwa za jej rządów może spowodować polityczną katastrofę CDU. Ponadto zdawała sobie też sprawę, iż problemy pojawiają się po kryzysach i dotyczą zmian społecznych związanych z niedokończoną integracją wewnątrz niemiecką, narastającym rozwarstwieniem socjalnym oraz problemami z poszukiwaniem tożsamości narodowej⁸.

5. Nie wystarczy tylko być

Angela Merkel zawsze przywiązywała duże znaczenie do sondaży i komentarzy na swój temat w mediach. Właściwie można powiedzieć, iż były one najczęściej głównym źródłem wiedzy na temat problemów społecznych w Niemczech. Zasadą tej polityki jest niepodjmowanie decyzji wbrew większości opinii publicznej. Dotyczyło to również sprawy uchodźców. Otwarcie granic dla uchodźców w roku 2015 dokonało się przy aprobachie większości obywateli Niemiec. Nawet w okresie największego nasilenia emigracji, gdy poparcie dla jej polityki w tym względzie spadło do niewiele więcej niż 40 procent nie zmieniła oficjalnie zdania obawiając się utraty autorytetu. Wtedy jednak zaczął się dyskretny odwrót od koncepcji „otwartych drzwi”. Kryzys migracyjny ukazał mankamenty polityki sondażowej, ponieważ opinia publiczna może zmieniać się radykalnie w krótkim czasie i to powoduje problemy w rządzeniu krajem. Jak stwierdził jeden z ekspertów politycznych w Berlinie, „aby skutecznie rządzić państwem nie można zachowywać się jak księgowa, która liczy tylko słupki poparcia”. Trzeba być liderem, a to nigdy nie było dla niej łatwym zadaniem.

Zwolennicy nazywają ją „Angelą Wielką” w nawiązaniu do postaci rosyjskiej carycy Katarzyny. Natomiast dla przeciwników jest ona „reinkarnacją Honeckera”. Trzeba przyznać, iż jej osoba wzbudza duże emocje wśród Niemców. To jest metoda uprawiania przez

⁷ J. Hansel, *Wie alles anders bleibt: Geschichte aus Ostdeutschland*, Berlin 2019.

⁸ R. Zohlhöfer, T. Saalfeld (Hrsg.), *Zwischen Zillstandt, Politikwandel und Krisenmanagement: eine Bilanz der Regierung Merkel 2013-2017*, Wiesbaden 2019.

nią polityki. Poprzez polaryzację opinii publicznej i aktywizowanie zwolenników zastawia pułapki na swoich przeciwników.

W tym sensie przypomina trochę politykę Willygo Brandta, który doprowadzał swoimi medialnymi wypowiedziami na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych do furii niemieckich chadeków. Następnie krytykował ich publicznie za prawicowy prymitywizm, polityczną zaściankowość, nacjonalistyczny obskurantyzm oraz pseudo religijną dewocję. Dzięki temu Brandt osiągnął swój największy sukces polityczny na miarę historycznego wydarzenia. Wymusił na posłach do Bundestagu akceptację dla swojej polityki wschodniej. W ten sposób otworzył drogę do zjednoczenia Niemiec, które nastąpiło dwie dekady później. Pomogło również stanowcze poparcie dla polityki Brandta i Scheela ze strony Georges'a Pompidou, który w lipcu 1970 roku osobiście pofatygował się w tej sprawie na konsultacje międzyrządowe do Bonn⁹.

W owym czasie CDU potrzebowała nie tylko nowej koncepcji politycznej, ale również gruntownych zmian w jej kierownictwie. Wtedy na scenę federalną wkracza Helmut Kohl¹⁰. Po zdobyciu władzy w partii, dzięki między innymi zakulisowemu wsparciu prezydenta Francji, rozpoczęła się w polityce niemieckiej tzw. Epoka Kohla. Trzeba też przyznać, iż dochodziło niejednokrotnie do konfrontacji z aktywnym partyjnym na tle prowadzonej przez niego polityki. W roku 1990 Kohl podobnie jak swego czasu Brandt musiał doprowadzić do traktatu granicznego z Polską, a to nie było takie proste zadanie. W CDU był silny opór w tej sprawie. Podobna sytuacja była pod koniec lat sześćdziesiątych. W czasach Kohla sytuacja społeczna może nie była, aż tak radykalnie spolaryzowana politycznie jak wtedy, ale problem silnego antypolonizmu manifestował się w postawach niemieckiej opinii publicznej. Równocześnie nasilały się na niego naciski międzynarodowe przede wszystkim ze strony Georga Busha Seniora oraz François'a Mitterranda, aby załatwić to jak najszybciej. Dla osiągnięcia tego celu Kohl musiał „łamać polityczne kręgosłupy” niektórym niepokornym jego woli politykom CDU. Nie był to przyjemny widok w polityce niemieckiej¹¹. Wielu starszych działaczy partyjnych było zszokowanych postępowaniem Kohla. Szczególne niezadowolenie prezentowane było w publicznych wypowiedziach członków tzw. ziomkostw. Jednak cel uświecał środki. Był to też początek „wypłukiwania” wpływu tzw. wypędzonych na politykę CDU. Angela Merkel jako świeżo upieczona deputowana do Bundestagu po zjednoczeniu Niemiec oraz nowa minister w rządzie była świadkiem tych działań. Zrozumiała, iż walka o władzę to gra dla ludzi o mocnych nerwach i aby coś w niej osiągnąć to nie można mieć miękkiego charakteru. Trzeba też umieć pokonywać trudności. Za jej rządów znaczenie ziomkostw jako grupy nacisku zostało zmarginalizowane w polityce niemieckiej.

Z bawarską CSU, której szefem był przez dwadzieścia siedem lat Franz Josef Strauss, Kohl miał wiele problemów. Obaj politycy za sobą nie przepadali. Protegowanym na to stanowisko został „andyjski” kolega szefa CDU Edmund Stoiber. Natomiast Strauss był politykiem jeszcze z adenauerowskiej „starej gwardii”. Nie dał się odsunąć od władzy w CSU

⁹ H. Miard-Delacroix, A. Wirsching, *Von Erbfeinden zu guten Nachbarn; ein deutsch-französischer Dialog*, Stuttgart 2019.

¹⁰ P. Bahnert, *Helmut Kohl: der Charakter der Macht*, München 2017.

¹¹ G. Rouet, M. Oustinnoff, *France-Allemagne: incommunicables et convergences*, Paris 2018.

przez „smarkaczy”, czyli czterdziestoletnich współpracowników Kohla, aż do swojej śmierci w roku 1988. Miał za sobą legendę ojca bawarskiego cudu gospodarczego, który przekształcił ten kraj związkowy z rolniczego w wysoko przemysłowy a z mieszkańców stworzył społeczeństwo obywatelskie realnego dobrobytu. Wszystko przeprowadził w sposób demokratyczny, mimo apodyktycznego charakteru i autokratycznego sposobu rządzenia. Podobnie jak Ludwik Erhard wyznaczył on również publiczne kanony sukcesu gospodarcze stosowane przez wyborców przy ocenie skuteczności rządzenia polityków do dnia dzisiejszego w RFN. Jednak przede wszystkim był bardzo popularnym politykiem w Bawarii.

Na przykładzie kariery Franza Josefa przyszła pani kanclerz, choć nie znała go osobiście, rozumiała, iż sukces w polityce jest dla twardych ludzi sukcesu. A podstawą tego jest autorytet, którego źródłem jest zaufanie. Zatem nie należy przyznawać się publicznie do błędów i nie przeproszać wyborców, a sytuacje kryzysowe rozwiązywać na zasadzie „co było a nie jest, nie pisze się w rejestr”. Jednocześnie rozumiała, iż trzeba uważać na czterdziestoletnich mężczyzn, ponieważ w polityce mogą być niebezpieczni w swoich płomiennych pragnieniach zdobycia władzy zarówno w grupie jak i indywidualnie. Ponadto trzymała się ona zawsze zasady, iż raz zdobytego „stołka” nie oddaje się bez walki¹².

Złośliwi oponenci zarzucają jej, iż w rządzeniu stosuje podstawową zasadę chwalenia samej siebie w myśl maksymy, „iż jej polityka jest bezalternatywna”. Równocześnie opanowała ona w mistrzowski sposób politykę uników a jej zasadniczym osiągnięciem jest opracowanie licencji politycznej na długie trwanie u władzy. Ponadto jedyną czynnością, która jej świetnie wychodzi to gotowanie swojej okropnej kartoflanki podczas słuchania wariacji goldbergowskich, w trakcie długich, bezsennych i emocjonalnie polarnych nocy.

Natomiast zwolennicy jej polityki uważają, iż jest ona oparta na głęboko przemysłowych i racjonalnych podstawach. Nie ma tam miejsca dla populizmu ani demagogii. Kanclerz Merkel nie podejmuje zasadniczo pochopnych decyzji. Proces decyzyjny trwa czasem bardzo długo. Jednak wypracowane decyzje są następnie konsekwentnie wdrażane o czym przekonali się między innymi Grecy w związku kryzysem finansowym. Według niej rządzenie jest efektem systemowej zasady funkcjonowania państwa i jej organów. Administrowanie polega głównie na metodycznym identyfikowaniu problemów i ich rozwiązywaniu przez apolitycznych urzędników w ramach konstytucyjnego porządku prawnego, którego poza systemowe naruszenie nie tylko litery, ale również ducha jest przestępstwem federalnym. Wprawdzie prawo i władza pochodzi personalnie od obywateli, ale jednocześnie kreowane są one przez wspólnoty polityczne tworzące świadomie uniwersalne idee państwa niemieckiego¹³.

Co zatem z ideami? Można pokusić w tej sprawie o refleksję, iż myśl polityczna Angeli Merkel oscyluje eklektycznie wokół socjalno liberalno konserwatywnego melanżu idei¹⁴. W jej poglądach duże znaczenie ma również niechęć do militarizmu zarówno w wymiarze

¹² S. Hebel, *Merkel: Bilanz und Erbe einer Kanzlerschaft*, Frankfurt/Main 2018.

¹³ E. Langenbacher (ed.), *Twilight of The Merkel era: power and politics in Germany after the 2017 Bundestag election*, New York- Oxford 2019.

¹⁴ T. Biebricher, *Geistig-moralische Wende: die Erschöpfung des deutsche Konservatismus*. Berlin 2019.

politycznym, jak gospodarczym. Ponadto widoczna jest stanowczy opór do wszelkiego rodzaju radykalizmów społecznych oraz nacjonalizmów. Dzięki czemu osiągnęła wysoką zdolność koalicyjną na scenie politycznej. Trzeba również przyznać, że w tej kwestii ma zaw sze wypracowaną postawę pragmatyczną i potrafi być bardzo skuteczna w urzeczywistnieniu swoich zamiarów. Można też dostrzec fakt, iż jej świadomość historyczna wyrasta ze zmodyfikowanego współcześnie dziedzictwa prusko-saskiego powstałego jeszcze w okresie późnej NRD. W tym miejscu pojawia się swoisty paradoks. Literackim nośnikiem tej idei był Ignacy Józef Kraszewski. Zawarł ją na kartach trylogii saskiej: *Hrabina Cosel, Brühl, Z wojny siedmioletniej*. Była to lektura podstawowa we wschodnioniemieckich szkołach. Na tej podstawie nakręcono z pełnym rozmachem artystycznym sześcioodcinkowy serial pt. *Sachsens Glanz und Preussens Gloria* (*Świątność Saksonii i Chwała Prus*), który stał się manifestem budowanej przez władze tożsamości historycznej Niemców nie tylko w NRD, ale również u części zachodnich sąsiadów.

Angela Merkel musiała przeczytać to jako lekturę szkolną. Czy wywarła na niej wrażenie? Tego nie wiemy, ale w jej swobodnych i nie tylko, wypowiedziach o narodzie niemieckim, również Polakach i narodach francuskojęzycznych mówi a zatem również myśli, narracją historyczną Kraszewskiego. Czy to przypadek? Możliwe, ale pamiętajmy, iż Angela Merkel nigdy nie mówi tego czego nie chce powiedzieć. Ponadto nie miała dziadka w We-rmachcie. Jest wolna emocjonalnie od tradycji niemieckiego militarizmu i antypolonizmu. Stawia na ekspansję niemieckiej gospodarki i technologii. Jeżeli musi już zbroić armię niemiecką to chce, to robić razem Francuzami i Polakami. Dlatego w jej polityce bezpieczeństwa tak duże znaczenie odgrywa Eurokorpus. Jej tożsamość wyrasta z całkowicie innego rodowodu niż u większości rodaków. Życiorys jej dziadka przypomina metaforę losów bohaterów *Blaszanego Bębenka* Güntera Grassa. W polityce historycznej Angeli Merkel jest to zakotwiczone symbolicznie w warstwie pryncypiów. Natomiast w działaniach realnych dokonuje ona niepostrzeżenie wielkiej batalii o zmianę treści narracji historycznej w świadomości narodowej Niemców. Wiele wskazuje na to, iż sama kariera polityczna już nie zaspakaja jej ambicji. Chciała zmieniać mentalnie swój naród, ale chyba już nie zdąży?

6. Podsumowanie, czyli „finis non coronat opus”

W roku 2021 kończy się czwarta i zarazem ostatnia kadencja Angeli Merkel na stanowisku kanclerza RFN. Zarówno polityka niemiecka, jak i europejska w trakcie jej szesnastoletniego urzędowania uległy radykalnym przemianom. W sumie w niemieckiej polityce uczestniczy ona już ponad trzydzieści lat. W roku 1990 w którym zaczynała swoją karierę polityczną Angela Merkel wydawało się, iż jesteśmy świadkami końca historii na kontynencie europejskim. Natomiast w roku 2021 w którym ma nastąpić koniec jej kariery widać, iż historia właśnie się zaczyna. Jest pierwszą kanclerz kobietą i to urodzoną po wojnie oraz

prawdopodobnie ostatnią z pokolenia, dla którego „mur berliński” był częścią biografii nie tylko politycznej¹⁵.

Po jej ustąpieniu ze stanowiska szefowej CDU a w następstwie tego oddanie fotela kanclerza po wyborach, wielu polityków niemieckich będzie próbowało ex post facto wykorzystać powstałą sytuację celem osiągnięcia przyszłego sukcesu. Problem polega na tym, iż budowanie per analogia przyszłych karier na dotychczasowych wzorcach może być nie tylko zawodne, ale wręcz przynieść skutki bumerangowe dla pretendentów do schedy politycznej po Angeli Merkel. Przykładem jest bliska jej współpracownica Annegret Kramp-Karrenbauer. Chciała być jak Angela Merkel, ale okazało się to niemożliwe. Wprawdzie została szefową CDU i ministrem obrony, niemniej urząd kanclerza federalnego wydaje się być poza zasięgiem jej możliwości. Wielce możliwe, iż na tym fotelu zasiądzie któryś z polityków nowego pokolenia niemieckiej chadecji. Premier Bawarii Marcus Söder i minister zdrowia Jens Spahn nie kryją swoich ambicji w tym względzie, ale prawdopodobnie są jeszcze inni ukryci kandydaci, którzy czekają na sprzyjającą okazję, aby powalczyć o najwyższą stawkę.

Angela Merkel uczyniła w ciągu ostatnich kilkunastu lat politykę niemiecką systemem rządów technokratycznych. Charyzmatyczni przywódcy i mężowie stanu w jej ocenie to już domena historii. Przyszłość należy do fachowców. Podobny los spotkał CDU. Partia ta została praktycznie „wyprana” z ideologii prawicowej, która za czasów Adenauera była jej fundamentem. Obecnie jest to partia pragmatyków władzy, czyli centrowa o uniwersalnym zabarwieniu ideowym. W praktyce oznacza to programową wszechstronność polityczną. Dzięki czemu nastąpiło częściowe przejęcie elektoratu zarówno SPD jak i FDP. Taka jest opinia zwolenników tej linii partii. Natomiast przeciwnicy obecnej kanclerz twierdzą, iż za jej sprawą oblicze ideowe partii stało się nijakie. Konsekwencją tej polityki było powstanie AfD, czyli ugrupowania parlamentarnego o obliczu ideowym na prawo od CDU. Nastąpiło zatem odejście od zasadniczej koncepcji programowej Adenauera w tym względzie¹⁶.

Wraz ze zmianami na stanowiska kanclerz pozostaną dwa kolejne nierozwiązane problemy. Pierwszym z nich jest niedokończona transformacja energetyczna którą sama zainicjowała jak była ministrem środowiska wykorzystując polityczne katastrofę japońskiej elektrowni atomowej. Jej koncepcja zakładała stopniowe zastąpienie atomu wiatrem i słońcem jako źródeł zasadniczego energii. Okazało się jednak szybko, iż do realizacji tych planów niezbędne są dostawy olbrzymich ilości taniego gazu z Rosji celem stabilizacji nie tylko codziennych mocy energetycznych, ale również rentowności finansowej całego sektora. To spowodowało uzależnienie polityczne od Władimira Putina, którego ona serdecznie nie lubi, ale musi tolerować jego mocarstwową megalomanię i drobne złośliwości pod jej adresem. Nierozwiązanym pozostanie również kwestia przyszłości energetyki węglowej w kontekście polityki klimatycznej realizowanej pod wpływem sukcesów wyborczych partii Zielonych. Wynika to z faktu, iż jest ona też mistrzynią adoptowania politycznego pomysłów programowych swoich konkurentów, ale czasem możliwości ich realizacji przerastają jej

¹⁵ J.M. Mushaben, *Becoming Madam Chnancellor: Angela Merkel and Berlin Republic*, Cambridge-New York 2017.

¹⁶ P. Hemmelmann, *Der Kompass der CDU: Analyse der Grundsatz- und Wahlprogramme von Adenauer bis Merkel*, Wiesbaden 2017.

możliwości. Drugim horyzontalnym problemem jest kwestia pogłębienia integracji europejskiej do której Angela Merkel zwyczajnie przez cały okres kanclerskiego urzędowania nie miała ani zapалу, ani pomysłu. Najprawdopodobniej kryzysy grecki i migracyjny wypaliły u niej resztki motywacji do działania w tej sprawie. Nie chce też nowych traktatów bez których funkcjonowanie strefy Euro staje się coraz bardziej chaotyczne, choć ciągle powtarza publicznie hasła o potrzebie ściślejszej polityce europejskiej w tej sprawie, ale z wyłączeniem tworzenia mechanizmu wspólnego długu. Wspólny fundusz do przeciwdziałania skutkom pandemii w państwach unii powstał wbrew jej pierwotnej woli pod wpływem presji prezydenta Francji. Później była żarliwym zwolennikiem powstania tego funduszu a jednocześnie wytrwałym przeciwnikiem emisji euroobligacji. W sumie polityka europejska w jej wydaniu stała się paradoksalnym pragmatyzmem

W jej wystąpieniach można odczytać, iż marzy ona o przyszłości, ale żyje teraźniejszością, która de facto staje się dla niej przeszłością, o której nie lubi mówić bo pragnie o czymś zapomnieć. Dla wielu obserwatorów politycznych jej kariera jawi się niczym metafizyczne zagmatwanie duchowe godne doktora Faustusa, którego prawdopodobnie nie powstydzili by się nawet Thomas Mann. Czy Angela Merkel może być kluczem do zrozumienia niemieckich przemian ostatnich kilkudziesięciu lat? W jakim kierunku się one ewentualnie potoczą? Czy nowy kanclerz będzie ich kontynuatorem programowym? Czy będzie ona zbawiona od zapomnienia u potomnych? Przyszłość rodzi jednak więcej pytań niż możliwych odpowiedzi.

Bibliografia

- Arntz J., Schmale H., (2018), *Die Kanzler und ihren Familien: Wie privatleben die deutsche Politik prägt*, Köln.
- Bahners P., (2017), *Helmut Kohl: der Charakter der Macht*, München.
- Biebricher T., (2019), *Geistig-moralische Wende: die Erschöpfung des deutsche Konservatismus*, Berlin.
- Brandes T., Decker M., (2019), *Ostfrauen verändern die Republik*, Berlin.
- Das Merkel Problem-Die umstrittenste Frau der Welt. ZDF info Dokument 2017.
- Hansel J., (2019), *Wie alles anders bleibt: Geschichte aus Ostdeutschland*, Berlin.
- Hebel S., (2018), *Merkel: Bilanz und Erbe einer Kanzlerschaft*, Frankfurt/Main.
- Hemmelmann P., (2017), *Der Kompass der CDU: Analyse der Grundsatz-und Wahlprogramme von Adenauer bis Merkel*, Wiesbaden.
- Langenbacher E.(ed.) (2019), *Twilight of The Merkel era: power and politics in Germany after the 2017 Bundestag election*, New York; Oxford.
- Miard-Delacroix H., Wirsching A., (2019), *Von Erbfeinden zu guten Nachbarn; ein deutsch-französischer Dialog*, Stuttgart.
- Mushaben J.M., (2017), *Becoming Madam Chnancellor: Angela Merkel and Berlin Republic*, Cambridge-New York.
- Plickert P., (2017), *Merkel: eine kritische Bilanz*, München.
- Resing V., (2017), *Angela Merkel: die Protestantin: ihr Aufstieg, ihre Krisen- und jetzt?* Freiburg-Basel-Wien.
- Rouet G.,Oustinoff M., (2018), *France-Allemagne: incommunications et convergences*, Paris.
- Schlarmann J., (2017), *Angela Merkel aus der Nähe*, Reibek.
- Zohlnhöfer R., Saalfeld T., (Hrsg.) (2019), *Zwischen Zillstandt, Politikwandel und Krisenmanagment: eine Bilanz der Regierung Merkel 2013-2017*, Wiesbaden.

Andrzej Michalak

Kariera Angeli Merkel a przeszłość niemieckiej polityki przyszłości. Socjologicznie narracyjny esej politologiczny

Angela Merkel należy do grona najbardziej wpływowych osób nie tylko w Niemczech, ale również na świecie. Jej kariera była systematycznym sposobem osiągania wyznaczonych sobie celów życiowych. Jest pierwszą kobietą na stanowisku kanclerza Niemiec. Na tym stanowisku utrzymała się przez cztery kadencje. Przetrwała wiele kryzysów politycznych. Zmieniła radykalnie niemiecką politykę. Wzorcowo pokonała kryzys finansowy z roku 2008. Stworzyła mechanizm sprawowania władzy, który zapewnił jej sukcesy wyborcze przez wiele lat oraz międzynarodowy prestiż. Niniejszy artykuł jest próbą syntetycznego opisu tego fenomenu politologicznego.

Słowa kluczowe: Angela Merkel, kariera polityka niemiecka, mechanizmy władzy.

Angela Merkel's career and past German policy of the future. Sociological narratives in the political science essay

Angela Merkel is one of the most influential people not only in Germany, but also in the world. Her career was a systematic way of achieving her life goals. She is the first woman chancellor of Germany. She held this position for four terms. It has survived many political crises. It radically changed German policy. She perfectly beat the financial crisis of 2008. She created a mechanism of exercising power that ensured her electoral success for many years and international prestige. This article is an attempt at a synthetic description of this political science phenomenon.

Keywords: Angela Merkel, career, German politics, power mechanisms.

Translated by Andrzej Michalak

Teresa Szczerska
Collegium Da Vinci
Poznań

EMOCJE W PROCESIE ARTETERAPII

Precyzyjne określenie terminu „twórczość” nie jest proste z powodu wieloaspektowości i tendencji do rozszerzania zakresu znaczenia pojęcia¹. Jedną z definicji wskazuje, że twórczość to: *„...działalność człowieka, której efektem jest wzbogacenie sposobów życia człowieka, jego poznawania rzeczywistości – także samego siebie, wzbogacanie świata kultury w najszerszym tego słowa znaczeniu. Wbrew, opartej na idealistycznej koncepcji, tradycji, ograniczającej pojęcie twórczości do obszaru sztuki, literatury i nauki, nie ma takiej dziedziny działalności, w której nie byłoby miejsca do twórczej aktywności człowieka...”*².

Przedmiotem badań naukowców jest nie tylko aktywność twórcza, potencjał osobowościowy jednostki, lecz również właściwości terapeutyczne, jakie akt twórczy wyzwala. Podjęte w artykule analizy ukażą związek twórczości i emocji w kontekście arteterapii. Nowej interdyscyplinarnej dziedziny praktyki terapeutycznej, stanowiącej syntezę idei i doświadczeń dyscyplin takich jak: psychiatria, psychologia, psychoterapia, estetyka, praktyka artystyczna, nauki o zdrowiu, pedagogika specjalna³. Ukazanie historycznych związków sztuki z emocjami i procesem leczenia oraz prezentacja hipotez sformułowanych w ramach *evolutionary studies*, pozwoli spojrzeć na proces tworzenia kultury i percepcji sztuki w kontekście adaptacyjnym, ukazując jego biologiczne uwarunkowania i regulacyjny charakter. Przywołane ustalenia psychoneuroimmunologii wykażą, iż związek emocji z kondycją psychofizyczną jest realny i udowodniony naukowo.

Egalitarne rozumienie sztuki, charakterystyczne dla arteterapii pozwala analizować zjawiska twórczości i przeżyć estetycznych w szerokim, interdyscyplinarnym aspekcie. Uwzględniającym oprócz filozofii i psychologii twórczości, także dziedziny nauki jak: neuroestetyka, psychologia społeczna, psychologia ewolucyjna, psychoneuroimmunologia. Współczesna arteterapia korzystając z różnorodnych dziedzin sztuki, zmierza do przywró-

¹ J. Sołowiej, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1997, s.10.

² W. Szewczuk, *Twórczość*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, s. 327.

³ W. Szulc, *Historia i rozwój arteterapii*, [w:] B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota (red.), *Arteterapia*, cz.1. Warszawa 2014, s. 20-21.

cenia równowagi stanów emocjonalnych w zaburzeniach: relacji społecznych, nerwicowych, depresyjnych, uzależnieniach, traumach, w stanach chorobowych, opiece paliatywnej. Oferuje podjęcie aktywności twórczej w takich dziedzinach jak: plastykoterapia, biblioterapia, muzykoterapia, dramatoterapia, psychodrama, choreoterapia, chromoterapia, ludoterapia, poezjoterapia, talasoterapia, ergoterapia, silwoterapia, hortikuloterapia, socjoterapia⁴. Przyjazna, empatyczna, pozbawiona rywalizacji atmosfera zajęć umożliwia jednostce szczerą wypowiedź, wzbogacającą samopoznanie.

Proces arteterapeutyczny cechuje ludyczny charakter, a powstałe artefakty nie podlegają ocenie ze względu na obowiązujące normy estetyczne i merytoryczne. Koncepcja działań arteterapeutycznych wpisując się w holistyczne rozumienie człowieka jako jedności psychosomatycznej, postrzega go w kontekście kultury, rodziny i społeczności lokalnej. Ujmuje jako nieredukowalny system, łączący funkcje biologiczne, psychiczne i społeczne, które będąc w nierozzerwalnym związku, są wzajemnie zależne i zmieniają się na podstawie zasady sprzężeń zwrotnych⁵.

Korzenie arteterapii mają źródło w medycynie starożytnej Grecji, gdy w VII i VI wieku p.n.e. szerzył się kult boga Asklepiosa. W świątyniach usytuowanych w miejscowościach o korzystnych walorach klimatycznych i krajobrazowych, obfitujących w roślinność, wodę i źródła mineralne, praktykowano działalność religijno-leczniczą. Stosowano preparaty lecznicze, psychoterapię i chirurgię. W ramach psychoterapii recytowano poematy, słuchano muzyki, uprawiano gry sportowe, oglądano widowiska komiczne. Leczono zgodnie z rytuałem, w którym chory poddawał się symbolicznemu oczyszczeniu, złożeniu ofiary, kąpieli i spędzeniu nocy na terenie świątyni. Jeśli pacjent nie czuł się uzdrowiony, miał obowiązek opowiedzenia kapłanom treści snu, który śnił w czasie nocy spędzonej na terenie asklepiejonu. Interpretacja snu, stanowiła podstawę dalszego sposobu leczenia⁶.

Ważnym przykładem dostrzegania przez Greków związków sztuki z emocjami jest koncepcja katartyczna, znana już w okresie przedsokratejskim. Jej twórcami byli najprawdopodobniej pitagorejczycy, dla których *katharsis* - oczyszczenie było naturalnym i zasadniczym pojęciem całej filozofii⁷. W VI wieku p.n.e. nawiązując do wierzeń orfickich, interpretowali oni *katharsis* jako „czystość” fizyczną i moralną, zapewniającą odrodzenie i wyzwolenie duszy. Uważali, że osiągnięcie tego stanu jest możliwe dzięki muzyce, która jako dar bogów, ku temu została stworzona⁸. Teoria katartyczna „wstrząsu” w formie znanej przed wersją zaproponowaną przez Arystotelesa wskazywała, iż muzyka i poezja wywołują wstrząs, poprzez wprowadzenie do umysłów ludzi gwałtownych i obcych uczuć. Wskutek tego wyobrażenia i uczucia zaczynają dominować nad rozumem. Podkreślano, że doświadczanie stanów silnego wzruszenia, lęku i współczucia przyczyniają się do wyładowania uczuć. Tak więc nie odczuwanie uczuć, a ich wyładowanie staje się źródłem przyjemności⁹.

⁴ E. J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003, s. 16.

⁵ W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011, s. 34.

⁶ B. Bujałowska, *Medycyna sakralna w Grecji*, [w:] T. Brzeziński (red.), *Historia Medycyny*, Warszawa 1988, s. 41-43.

⁷ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 2006, s. 111.

⁸ T. Cieślakowska, *Problemy teoretyczne związków literatury i sztuk orientu i zachodu*, Kraków 1992, s. 159.

⁹ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 2006, s. 111.

Współcześnie koncepcja katartyczna jest kojarzona z osobą Arystotelesa¹⁰, który w dziele pt. „Poetyka” użył tego terminu kilka razy, lecz tylko jeden raz dokonał jego zdefiniowania¹¹. Różnice w tłumaczeniu sprawiły, że badacze nie byli zgodni, jaki dokładnie sens nadawał Arystoteles „oczyszczeniu”. Czy rozumiał je jako „oczyszczenie uczuć”, czy „oczyszczenie umysłu z uczuć”? Obecnie uznaje się, iż miał on na myśli wyładowanie w znaczeniu psychologicznym¹².

Historycznych dowodów wpływu sztuki na emocje jest wiele. Jednym z nich jest uznawany za najstarszy przykład biblioterapii napis; „*Psyches latrejon*” (lecznica duszy), znajdujący się nad wejściem do biblioteki Ramzesa II (XIII w. p.n.e.) w Tebach¹³. Innym przykładem jest tatuaż, obserwowany wśród wszystkich ludów już od paleolitu (40-14 tysięcy lat p.n.e.), który najpewniej pełnił funkcję identyfikującą, dekoracyjną, odstraszającą oraz leczniczą¹⁴. Teatralny charakter przejawiają praktyki ludów pierwotnych w zakresie: pantomimy myśliwskiej, ceremonii totemicznych, inicjacyjnych, szamanizmu, rytuałów wegetacyjnych, kultu przodków. Marta Steiner¹⁵ ową aktywność nazywa prototeatrem i podkreśla, że pojawiał się on w określonych sferach życia, tam, gdzie człowiek czuł nieodpartą potrzebę materializacji procesu odczuwania rzeczywistości. Przede wszystkim w terapii i edukacji¹⁶.

Proces badania emocji jest trudny z wielu powodów. Jednym z nich jest niemożność precyzyjnego wyjaśnienia terminu, który prawdopodobnie jak żaden inny termin psychologiczny nie jest tak często używany przy jednoczesnej niemożności jego zdefiniowania¹⁷. Współcześnie terminem „emocja” określa się subiektywny stan psychiczny, uruchamiający priorytet dla związanego z nią programu działania. Odczuwaniu emocji towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantonomiczne oraz specyficzne zachowania¹⁸. Mówiąc o subiektywnym aspekcie emocji, mamy na myśli doznania określane jako uczucia. Są one związane z zaistnieniem i zaspokojeniem potrzeb o charakterze biologicznym lub psychicznym. Obiektywny aspekt emocji dotyczy reakcji wegetatywnych i ruchowych, takich jak: ruchy wyrazowe, mimika, ruchy ciała¹⁹.

Wpływu emocji na procesy twórcze nie można wytłumaczyć istnieniem jednego mechanizmu. Emocjonalne, jak i motywacyjne aspekty twórczości są mniej znane niż aspekty poznawcze. Wiadomo, że procesy emocjonalne i motywacyjne mogą proces twórczy uruchomić, wspomóc, zablokować, ukierunkować. Przypuszcza się, że pobudzenie emocjonalne podobnie jak zaciekawienie i sympatia sprzyja procesom twórczym. Choć związki pobudzenia emocjonalnego z procesem twórczym nie są jasne, to stwierdza się, iż najlepsze efekty twórcze pojawiają się stanach niskiego i wysokiego pobudzenia, podczas gdy średni

¹⁰ Arystoteles *Poetyka* [w:] *Trzy poetyki klasyczne, Arystoteles – Horacy – Pseu-do-Longinos*, Wrocław 1951 s. 3.

¹¹ L. Sosnowski, *Emocjonalizm Arystotelesa i znaczenie pojęcia katharsis, Estetyka i Krytyka* 21 (2/2011), s. 141.

¹² W. Tatariewicz, *Historia estetyki*, Warszawa 2009, s. 171.

¹³ H. Więckowska, *Biblioteki egipskie* [w:] A. Birkenmajer (red.), *Encyklopedia wiedzy o książce*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1971, s. 281.

¹⁴ M. Snopek, *Tatuaż. Element współczesnej kultury*, Toruń 2010, s. 18-19.

¹⁵ M. Steiner, *Geneza teatru w świetle antropologii kulturowej*, Wrocław 2003, s. 256-257.

¹⁶ Ibidem, s. 258-259.

¹⁷ A.S. Reber, E.S. Reber, *Emocja* [w:] *Słownik psychologiczny*, A.S. Reber, E.S. Reber, Warszawa 2005, s. 201.

¹⁸ J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom I, Gdańsk 2008, s. 513-514.

¹⁹ B. Suchodolski, *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*, Warszawa 2003, s. 380-381.

poziom pobudzenia sprzyja pozostałym procesom. Najprawdopodobniej brak napięcia emocjonalnego skutkuje obniżeniem u jednostki poziomu autocenzury, zwiększając umiejętność generowania nowych pomysłów. Natomiast pobudzenie będące wynikiem pozytywnych emocji, sprzyja powstawaniu nowych, nietypowych skojarzeń w sieci semantycznej. Uważa się, że emocje pozytywne ułatwiają przejście na bardziej abstrakcyjny poziom wiedzy pojęciowej i umożliwiają korzystanie z trudno dostępnych zasobów pamięci trwałej, co skutkuje sprawniejszym radzeniem sobie z zadaniami intelektualnymi. Stwierdza się jednocześnie, że pobudzenie emocjonalne powodowane emocjami negatywnymi (stres, hałas) ujemnie wpływa na procesy twórcze²⁰.

Aktywność twórcza stanowi specyficzny rodzaj działania, o czym świadczy fakt, iż niektóre osoby podejmują i kontynuują ją długotrwale, niezależnie od pojawiających się przeszkód. Psycholodzy przypuszczają, iż proces twórczy ma związek z motywacją samoistną (*intrinsic motivation*)²¹, czerpiącą satysfakcję z samej czynności (motywacja wewnętrzna), a nie motywowania zewnętrznego (nagradzanie). Przykładami działań wykonywanymi pod wpływem motywacji samoistnej są: zabawa, aktywność seksualna, swobodna eksploracja. Oznacza to, że twórczość wpisuje się model zabawy i stanowi jej dorosłą formę. Z ewolucjonistycznego punktu widzenia aktywność twórcza stanowi formę ćwiczenia istotnych funkcji psychicznych i rozwoju umysłu²².

Prowadzone przez psychologa M. P. Shawa²³ badania relacji introspekcyjnych twórców (naukowców), pozwoliły ustalić jakie emocje najczęściej towarzyszą aktowi twórczemu. Fundamentalnymi stanami emocjonalnymi okazały się: uczucie całkowitego pogrążenia w uprawianej dyscyplinie, pojawianie się sądów intuicyjnych, uznanie doniosłej roli nieświadomości w generowaniu pomysłów, odczuwanie gniewu i frustracji wskutek braku postępów w pracy, dokonywanie czasowego odpoczynku umożliwiającego odrywanie się od problemu, doświadczanie iluminacji, pojawienie się reakcji emocjonalnych i cielesnych (np. ciepło, dreszcze) w związku z doznany olśnieniem, odczucie rozgoryczenia w przypadku braku zrozumienia przez otoczenie. Choć badanie nie wykazało, iż proces twórczy generuje emocje związane z rywalizacją i wrogością, to fakt ten tłumaczy się autocenzurą badanych, a nie ich nieistnieniem²⁴.

Próbę zrozumienia emocji estetycznych i roli jaką pełnią w życiu ludzi, podejmują m.in. *evolutionary studies* w naukach humanistycznych, w tym również w naukach o sztuce²⁵. Liczne hipotezy tłumaczą mechanizmy zachowania się ludzi, w tym aspekt tworzenia sztuki i emocji estetycznych. Hipoteza sawanny wskazuje, że poddani badaniom ludzie niezależnie od zamieszkiwanego kontynentu, za najatrakcyjniejszy kształt drzewa uznają model przypominający drzewa występujące na sawannie. Podobną zbieżność opinii

²⁰ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005, s. 79-80.

²¹ E.L. Deci, *Intrinsic Motivation*, Plenum Books, New York 1975.

²² E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005, s. 89.

²³ M. P. Shaw, *The eureka process: A structure for the creative experience in science and engineering*. Creativity Research Journal, 2, s. 286-298.

²⁴ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005, s. 78-79.

²⁵ J. Luty, *Estetyka ewolucyjna: sztuka jako adaptacja w ujęciu międzykulturowym* [w:] *Estetyka i Krytyka* 21 (2/2011), s. 101.

obserwuje się w odniesieniu do krajobrazu, który jak na sawannie nie jest zbyt tłoczny i umożliwia obserwację. Ta sama hipoteza wyjaśnia zwyczaj obdarowywania chorych świeżymi kwiatami, które podobnie jak zieleń drzew widoczna zza okien, czynią proces powrotu do zdrowia efektywniejszym. Zdaniem D. Bussa²⁶ odpowiada za to pamięć ewolucyjna, sprawiając, że kwiaty komunikują o obfitości i dostatku, miejscu pełnym zieleni i owoców. Percepcja tego komunikatu skutkuje ustaniem napięcia emocjonalnego i poprawą nastroju. Hipoteza sawanny potwierdza się w przypadku terapii paliatywnej, koncentrując się na stworzeniu osobie chorej możliwie komfortowych warunków bytowych. Skutecznymi działaniami terapeutycznymi w tej sytuacji są m.in. zapewnienie przepełnionego naturą widoku z okna, umieszczenie w pokoju obrazów przedstawiających bukiety kwiatów lub pejzaże²⁷.

Psycholog Steven Pinker²⁸ twierdzi, że tworzenie przez ludzi dzieł sztuki i kultury nie dowodzi istnienia specjalnych adaptacji, a działania mechanizmów psychicznych, ukształtowanych w innych celach, pozwalających ludziom czerpać przyjemność z kolorów, kształtów, dźwięków, żartów opowieści i mitów. Podkreśla, że mechanizm rozróżniania barw umożliwiający zidentyfikowanie dojrzałych owoców, może zostać pobudzony przez malowanie obrazów przywołując tamte bodźce. Tak więc tworzenie wytworów kultury stanowi umiejętność aktywowania mechanizmów psychicznych przy użyciu sztucznego bodźca²⁹. Dzieło sztuki będąc osadzone w konkretnym kontekście społecznym oraz psychologicznym, skutecznie wywołuje emocje, oddziałując na członków wspólnoty i przyczyniając się do zacieśnienia relacji społecznych³⁰.

Podobny pogląd prezentuje Ellen Dissanayake³¹, będąca zwolenniczką stanowiska o adaptacyjnym charakterze tworzenia i odbioru sztuki. Zachowania polegające na tworzeniu sztuki nazywa „artyfikacją” (*artifaction*) lub nadawaniem rzeczom specjalnego charakteru (*making special*)³². Uważa ona, że ten typ zachowań pojawił się w kulturach prehistorycznych i pierwotnych w sytuacjach istotnych z punktu widzenia biologicznej kwestii ludzkiego życia tj. osiągnięcie dojrzałości, wychowanie dzieci, zdrowie, dobrobyt, narodziny, śmierć, podtrzymywanie więzi społecznych. Ich funkcja polegała na redukcji napięcia i poprawie samopoczucia w obliczu niepewności. Jednostki, które w stresujących okolicznościach reagowały tymi praktykami, zyskiwały większą zdolność przetrwania, niż jednostki niepodejmujące tych praktyk. Jej zdaniem nie ma znaczenia czy zachowania artyfikacyjne w postaci ceremonii osiągały konkretny lub przybliżony cel, ponieważ ich najważniejszym

²⁶ D. M. Buss, *Psychologia ewolucyjna. Jak wytłumaczyć społeczne zachowania człowieka? Najnowsze koncepcje*, Gdańsk 2001, s. 108-111.

²⁷ W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011, s. 83.

²⁸ S. Pinker, *How the mind works*, New York, Norton 1997, s. 523.

²⁹ D. M. Buss, *Psychologia ewolucyjna. Jak wytłumaczyć społeczne zachowania człowieka? Najnowsze koncepcje*, Gdańsk 2001, s. 431.

³⁰ S. Pinker, *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańsk 2005, s. 576-579.

³¹ E. Dissanayake, *The Arts After Darwin. Does Art Have Origin and Adaptive Function* [w:] K. Zijlmans, W. van Damme, *World Art Studies: Exploring Concepts and Approaches*, Amsterdam: Valiz 2008, s. 242-243.

³² J. Luty, *Estetyka ewolucyjna: sztuka jako adaptacja w ujęciu międzykulturowym*, [w:] *Estetyka i Krytyka* 21 (2/2011), s. 106.

efektem było uwolnienie jednostki od niepokoju wskutek wprowadzenia iluzji radzenia sobie, co miało wpływ na przetrwanie i sukces reprodukcyjny³³.

Zrozumienie mechanizmów percepcji sztuki i ich związku z emocjami, zdaniem Fransa de Waala³⁴ jest zespolone ze zjawiskiem empatii, rozumianej jako zjawisko łączące ciała z innymi ciałami, wskutek cielesnej synchronizacji i rozprzestrzeniania się nastrojów. Jej źródłem są nieświadome związki między ciałami, obejmujące; twarze, głosy i emocje. Obecnie wiadomo, że empatia jest procesem prostszym i dokonującym bardziej automatycznie niż wcześniej sądzono. Co nie znaczy, że człowiek nie ma nad nim kontroli. Empatia przejawia się w nieświadomym pobudzaniu reprezentacji neuronalnych czynności ruchowych podobnych do tych, które postrzegamy lub których spodziewamy się u kogoś innego. W zrozumieniu zjawiska przełomowe okazało się odkrycie neuronów lustrzanych ulegających pobudzeniu, gdy osobiście wykonujemy jakąś czynność lub widzimy kogoś innego tę czynność wykonującego. Natężenie empatii jest zależne od więzi emocjonalnej. Tym silniej jej doświadczamy, im większa więź emocjonalna łączy nas z osobą obserwowaną³⁵. Zrozumienie działania neuronów lustrzanych i zjawiska empatii pomaga wyjaśnić silne zaangażowanie emocjonalne osób oglądających przedstawienia sportowe lub artystyczne. Obserwując wizerunki innych ciał, czują jakby osobiście byli w ich roli. Podobny mechanizm towarzyszy percepcji ludzkiego głosu, śpiewu, sztuk plastycznych³⁶.

Psychoneuroimmunologia, nauka badająca związek ośrodkowego układu nerwowego z systemem immunologicznym potwierdza związek emocji ze zdrowiem. Odkrycia psychologa Roberta Adera³⁷ w 1974 r. prowadzącego badania na szczurach wykazały, iż system immunologiczny podobnie jak mózg, potrafi się uczyć. Kontynuacja badań umożliwiła zlokalizowanie miejsc, w których zakończenia neuronów układu nerwowego bezpośrednio stykają się z komórkami systemu immunologicznego. Odkrycie dowiodło, że komórki nerwowe wysyłają neuroprzekazniki, regulujące działanie komórek odpornościowych (sygnały są wysyłane w obie strony). Badania empiryczne potwierdziły, że długotrwałe odczuwanie określonych emocji realnie wpływa na stan zdrowia. Napięcie, wrogość, podejrzliwość, cynizm, pesymizm mogą dwukrotnie zwiększać ryzyko zachorowania na choroby serca, uporczywe bóle głowy, astmę, artretyzm, wrzody trawienne. Odczuwanie złości skutkuje niedokrwieniem mięśnia sercowego, zwiększając ryzyko choroby wieńcowej³⁸. Długotrwały stres obniżając odporność, przyspiesza powstawanie przerzutów raka, zwiększa podatność na zakażenia wirusowe, choroby zakaźne³⁹ i spowalnia proces gojenia ran⁴⁰. Pod

³³ E. Dissanayake, *Sztuka jako ludzkie uniwersalium: spojrzenie adaptacjonistyczne*, Estetyka i Krytyka 15/16 (2/2008-1/2009) s. 254.

³⁴ Wcześniej uważano, że bycie empatycznym polega na podjęciu przez człowieka świadomej decyzji. Uznając, że stanowi ona złożony proces poznawczy, będący pod kontrolą mózgu. Por. F. de Waal, *Bonobo i Ateista. W poszukiwaniu humanizmu wśród naczelnych*, Kraków 2014, s. 191-192.

³⁵ F. de Waal, *Bonobo i Ateista. W poszukiwaniu humanizmu wśród naczelnych*, Kraków 2014, s. 199.

³⁶ Ibidem, s. 193-194.

³⁷ R. Ader i in., *Psychoneuroimmunology*, wyd. II, San Diego: ku Academic Press, 1990.

³⁸ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna. Sukces w życiu zależy nie tylko od intelektu, lecz też umiejętności kierowania emocjami*, Poznań 2002, s. 145.

³⁹ Ibidem, s. 149.

⁴⁰ M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 667.

wpływem stresu zwiększa się proces odkładania blaszek miażdżycowych, prowadząc do arteriosklerozy i nadkrzepliwości powodującej zawał mięśnia sercowego. Stresowi przypisuje się również przyspieszenie rozwoju cukrzycy, astmy, chorób wrzodowych układu trawien- nego, zapalenia jelit i zaburzeń pamięci powodowanych uszkodzeniem hipokampa⁴¹.

Współczesna medycyna w coraz większym stopniu uwzględnia wpływ emocji na roz- ładowanie napięć i opanowanie niespokojnych myśli. Niektóre placówki medyczne edukują pacjentów w zakresie technik relaksacyjnych, mając na celu zniwelowanie stresu przed za- biegiem lub inwazyjnym badaniem diagnostycznym. Psychoonkologia obok chirurgii, che- mioterapii, radioterapii stanowi współcześnie czwarty element terapii onkologicznej. Rolę emocji w procesie leczenia potwierdzają statystyki wskazując, że osoby zmagające się z cięż- kimi chorobami, dodatkowo chorujące na depresję mają dużo gorsze rokowania niż osoby, które otrzymują w tym zakresie leczenie i wsparcie emocjonalne. Choć depresja nie wpływa bezpośrednio na obniżenie odporności, to jej istnienie utrudnia powrót do zdrowia i zwięks- sza ryzyko śmierci⁴². W odzyskaniu zdrowia mogą przeszkadzać nawyki emocjonalne cho- rego. Dlatego techniki terapeutyczne ukierunkowane na ich zmianę, tj. unikanie złości, ha- mowanie cynicznych ocen, wrogich myśli, okazują się cenne leczniczo, ponieważ spowal- niają skutki choroby i wzmacniają układ odpornościowy.

Przywołane w artykule koncepcje, hipotezy, ustalenia naukowe, a także doświadczenia twórców, i terapeutów, dowodzą jak wielki potencjał oddziaływania na psychofizyczną kon- dycję człowieka ma szeroko rozumiana nieskrępowana aktywność twórcza. Ewolucyjne uwarunkowania i prastare praktyki zakorzenienie w kulturze sprawiają, że działania artete- rapeutyczne, stanowią uniwersalny pomost łączący sferę racjonalną z emocjonalną. Aktyw- ność twórcza realizowana w ramach arteterapii dokonuje się poprzez działania indywidu- alne i grupowe. W zależności od ustanowionego celu terapeutycznego przynosi jednostce wyciszenie, harmonię, równowagę emocjonalną lub pobudza emocjonalnie, przywraca za- ufanie i radość. Ludyczny charakter działań i intuicyjne formy aktywności, stwarzają czło- wiekowi komfortowe i bezpieczne warunki do nieskrępowanej, nieocenzurowanej wypo- wiedzi, kreując stany mentalne, stwarzają przestrzeń na refleksję i siłę zmierzania się z no- wym, trudnym i nieznanym.

⁴¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna. Sukces w życiu zależy nie tylko od intelekt, lecz też umiejętności kiero- wania emocjami*, Poznań 2002, s. 148- 149.

⁴² Ibidem, s. 152-153.

Bibliografia

- Ader R. i in, *Psychoneuroimmunology*, wyd. II, San Diego: ku Academic Press, 1990.
- Arystoteles *Poetyka* [w:] *Trzy poetyki klasyczne, Arystoteles – Horacy – Pseudo-Longinos*, Wrocław 1951.
- Bujałowska B., *Medycyna sakralna w Grecji*, [w:] T. Brzeziński (red.), *Historia Medycyny*, Warszawa 1988, s. 37-43.
- Buss D. M., *Psychologia ewolucyjna. Jak wytłumaczyć społeczne zachowania człowieka? Najnowsze koncepcje*, Gdańsk 2001.
- Cieślakowska T., *Problemy teoretyczne związków literatury i sztuk orientu i zachodu*, Kraków 1992.
- De Waal F., *Bonobo i Ateista. W poszukiwaniu humanizmu wśród naczelnych*, Kraków 2014.
- Deci E. L., *Intrinsic Motivation*, Plenum Books, New York 1975.
- Dissanayake E., *The Arts After Darwin. Does Art Have Origin and Adaptive Function* [w:] K. Zijlmans, W. van Damme, *World Art Studies: Exploring Concepts and Approaches*, Amsterdam: Valiz 2008.
- Dissanayake E., *Sztuka jako ludzkie uniwersalium: spojrzenie adaptacjonistyczne*, *Estetyka i Krytyka* 15/16 (2/2008-1/2009) s. 247-263.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna. Sukces w życiu zależy nie tylko od intelektu, lecz też umiejętności kierowania emocjami*, Poznań 2002.
- Konieczna E. J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003.
- Lewis M., Haviland-Jones J. M., *Psychologia emocji*, Gdańsk 2005.
- Luty J., *Estetyka ewolucyjna: sztuka jako adaptacja w ujęciu międzykulturowym* [w:] *Estetyka i Krytyka* 21 (2/2011), s. 101-114.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005.
- Obuchowski K., *Kody umysłu i emocje*, Łódź 2004.
- Pinker S., *How the mind works*, New York, Norton 1997.
- Pinker S., *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańsk 2005.
- Reber A.S., Reber E.S., *Emocja* [w:] *Słownik psychologiczny*, Reber A.S., Reber E.S., Warszawa 2005, s. 201-202.
- Shaw M. P., *The eureka process: A structure for the creative experience in science and engineering*. *Creativity Research Journal*, 2, s. 286-298.
- Snopek M., *Tatuaz. Element współczesnej kultury*, Toruń 2010.
- Sołowiej J., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1997.
- Sosnowski L., *Emocjonalizm Arystotelesa i znaczenie pojęcia katharsis*, *Estetyka i Krytyka* 21 (2/2011), s.139-149.
- Steiner M., *Geneza teatru w świetle antropologii kulturowej*, Wrocław 2003.
- Strelau J., Doliński D. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom I, Gdańsk 2008.
- Suchodolski B., *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*, Warszawa 2003.

- Szewczuk W., *Twórczość* [w:] W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, s. 327.
- Szulc W., *Historia i rozwój arteterapii* [w:] Łoza B., Chmielnicka-Plaskota A. (red.), *Arteterapia*, cz. 1, Warszawa 2014, s. 20-27.
- Szulc W., *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011.
- Tatarkiewicz W., *Historia estetyki*, Warszawa 2009.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 2006.
- Więckowska H., *Biblioteki egipskie* [w:] A. Birkenmajer (red.) *Encyklopedia wiedzy o książce*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1971, s. 281.

Teresa Szczerska

Emocje w procesie arteterapii

Artykuł opisuje zagadnienie emocji w procesie arteterapii, dyscypliny wykorzystującej sztukę i aktywność twórczą w procesie terapeutycznym. Zwraca uwagę na trudność badania zjawiska emocji, szczególnie podkreślając ich rolę w procesie twórczym. Przywołanie historycznych przykładów dostrzegania związku emocji estetycznych z kondycją psychofizyczną, znajduje potwierdzenie w psychoneuroimmunologii, dyscyplinie naukowej badającej powiązania między systemem immunologicznym a ośrodkowym układem nerwowym. Zaprezentowane hipotezy i stanowiska badawcze, wyjaśniają genezę tworzenia kultury i jej percepcji w perspektywie *evolutionary studies* w naukach humanistycznych.

Słowa kluczowe: arteterapia, emocje, twórczość, teoria katartryczna, artefakcja, neurony lustrzane, psychoneuroimmunologia.

Emotions in the process of art therapy

The article describes the issue of emotions in the process of art therapy, a discipline using art and creative activity in the therapeutic process. It draws attention to the difficulty of studying emotions, emphasizing their role in the creative process. Presentation of historical examples of recognizing the relationship between aesthetic emotions and psychophysical condition finds its support in psychoneuroimmunology, a discipline investigating the links between the immune system and the central nervous system. Presented hypotheses and scientific opinions explain the genesis of the creation of culture and its perception in the perspective of *evolutionary studies* in the humanities.

Keywords: art therapy, emotions, creativity, cathartic theory, artification, mirror neurons, psychoneuroimmunology.

Translated by Wojciech Truchan

Marek Woś
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

CENTRUM USŁUG SPOŁECZNYCH SZANSĄ NA SPRAWNIEJSZĄ FORMĘ WSPIERANIA POTRZEBUJĄCEJ RODZINY

Wstęp

Istotną rolą rodzin jest zapewnienie rozwoju osobowości każdej jednostki, ponieważ prawidłowe funkcjonowanie jej członków jest gwarantem prosperity społeczeństwa. Tym samym poprzez realizację działalności zorientowanej na określony cel i zadania powinna ona zaspokoić ich potrzeby.

Obecnie z racji m.in. szybkości zachodzących zmian w gospodarce, globalizacji, czy też patologizacji narastającej w niektórych kręgach społecznych rodzice/prawni opiekunowie nie zawsze radzą sobie ze swoimi zadaniami i obowiązkami. W nieustannej interakcji pomiędzy członkami rodziny dochodzi niekiedy do przekazywania niewłaściwych norm, postaw i wzorców zachowań. Dlatego też potrzebuje ona czasem wsparcia innych wyspecjalizowanych instytucji w świadczeniu jej pomocy, na zasadzie solidarności społecznej.

W związku z tym, że żadna organizacja działająca w społeczeństwie nie przewyższa rodziny pod względem znaczenia socjologicznego JST na mocy prawa polskiego zobowiązana jest w pierwszej kolejności do niesienia jej pomocy, w przypadku pojawienia się takiej potrzeby. Nowe prawodawstwo odwołujące się do tej materii, obowiązujące z dniem 1 stycznia 2020 roku wyszło naprzeciw oczekiwaniom takich osób/rodzin i JST. Powołanie przez gminę lub kilka gmin centrum usług społecznych, będzie odtąd zobligowane przez prawo do zintegrowania pomocy, m.in. rodzinie, poprzez budowanie lokalnej polityki w kwestii planowania i skoordynowania działań pomocowych.

W niniejszym artykule, który podejmuje refleksję nad zmianami w prawie o pomocy społecznej, w aspekcie wsparcia osób/rodzin potrzebujących jej, na początku zostanie przywołana krótka historia dotycząca edukacji i wychowania, a następnie zarysowane zostaną działania, które doprowadziły do powstania szkół ogólnodostępnych, po to, aby uzmysłowić, iż od starożytności była niesiona pomoc rodzinie, także i w tej formie. W dalszej jego

części zwrócona zostanie uwaga na współczesną potrzebę powrotu do edukacji aksjologicznej, która powinna zmierzać do ukształtowania w wychowanku odpowiednich postaw i wzorców zachowań, w celu adekwatnego przygotowania go do budowania w przyszłości m.in. sprawiedliwego i solidarnego społeczeństwa. Następnie, tłumacząc ideę powołania CUS, zaprezentowane zostaną dotychczasowe działania instytucji samorządowych świadczących pomoc potrzebującym, m.in. rodzinom, w perspektywie wejścia w życie nowej ustawy o CUS i budowania zintegrowanej polityki usług społecznych. Wypunktowano także niektóre wydatki JST, aby uzmysłowić korelację, jaka zachodzi pomiędzy wpływami pieniędzy do budżetu gminy z możliwością ich wydatkowania, w tym na świadczenie usług społecznych.

1. Edukacja i wychowanie

Człowiek rodzi się jako istota, byt historyczno-społeczno-kulturowy nie w pełni zaktualizowany, dlatego też jest on otwarty na rozwój¹. Nauka jest nieodłączną częścią jego życia. Przekazuje on z pokolenia na pokolenie kulturę, doskonalcąc swoje umiejętności w celu podporządkowania sobie otaczającego świata. Od chwili powstania społeczeństwa, w różnych cywilizacjach, występował system edukacyjny, przeniknięty elementami filozoficzno-moralnymi².

Od samego początku rodzina, jako podstawowa komórka społeczna zobowiązana była do uczenia i wychowywania swojego potomstwa. Jednakże nie każda była w stanie sprostać wszystkim oczekiwaniom społecznym.

W VI w. p.n.e. w starożytnej Grecji powstały szkoły pod czujnym okiem wybitnych filozofów, którzy uczyli młodych adeptów: sztuki retoryki, polityki, filozofii oraz etyki. Wyjątkowo dotyczyło to tylko wąskiej grupy młodych ludzi³, których przygotowywano m.in. do sprawowania funkcji państwowych.

Wraz z upływem lat edukacja i wychowanie podporządkowane zostały celom państwa i odtąd należały już do jego prerogatyw. Kultura hellenistyczna dała początek tradycji szkolom elementarnym, wprowadzając nauczanie zbiorowe, jako wyraz postępu⁴.

Świat starożytnej Grecji od dawna fascynował ludzi późniejszych epok. Jej dorobek cywilizacyjny wzbudza do dzisiaj zachwyt osiągnięciami i dorobkiem kultury. Ośrodek naukowy w Atenach, jako jeden z pierwszych, rozpropagował myśl filozoficzną wielkich filozofów: Sokratesa oraz Platona i Arystotelesa. To w niej narodziły się najważniejsze dla kultury europejskiej trzy cywilizacje: minojska, mykeńska oraz tzw. „klasyczna”.

Historia kultury daje impuls powstaniu historii wychowania, której źródła należy szukać na terenach Azji. Historia kultury Starego Kontynentu wyrasta zaś na ziemiach Hellady,

¹ M. Woś, *Czego może nauczyć młode pokolenie socjologów spuścizna po Florianie Znanieckim*, „Edukacja Humanistyczna” 2016/2 (35), s. 66.

² P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk społecznych w Kielcach, Kielce-Myślenice 2012, s. 7.

³ J. Krasuski, *Historia wychowania*, WSiP, Warszawa 1985, s. 9.

⁴ Tamże, s. 16.

nauczycielki i wychowawczynie Europy. Zamieszkałej przez ludność przybyłą z Azji Mniejszej w XV w p.n.e., głównie z dwóch przodujących polis, tj.: Aten i Sparty⁵, które tak jak inne miasta greckie dążyły w wychowaniu do tego, aby zaszcześcić w młodym człowieku/obywatelu chęć kroczenia przez całe życie do doskonałości⁶.

Według niektórych badaczy historii wychowania już wtedy zachodziła ścisła zależność pomiędzy treściami ideału wychowawczego, a stopniem organizacji społeczeństwa i zależności społeczno-politycznych⁷. Nauczanie chłopców rozpoczynało się z zasady po ukończeniu 7 lat i trwało do 18 roku życia. Uczono ich pisania, czytania i rachowania. Początkowo nauczyciel prowadził zajęcia z jednym uczniem, a pozostali czekali w kolejce⁸. Do uczniów przychodzili filozofowie i wybitni mężowie stanu oraz urzędnicy państwowi, aby wprowadzić ich w arkana dyskusji⁹.

2. Zarys powstania szkół starożytnych w odniesieniu do współczesności

Mówiąc w szerokim kontekście o rodzinie i jej znaczeniu dla rządzących w antycznym świecie należy pamiętać, iż od początku tej instytucji małżeństwo i spłodzenie potomstwa należało do obowiązku patriotycznego obywateli ateńskich. Dzieci poprzez naśladownictwo dorosłych uczyły się życia i swoich ról społecznych. Bogata rodzina ateńska starała się za dbać o to, aby chłopcy byli odpowiednio wykształceni.

W odróżnieniu od Sparty wychowanie ateńskie, którego prekursorem był Solon, było wszechstronne, bogate w ludzi światłych religijnie oraz kulturowo i politycznie, gdyż opierało się na wychowaniu intelektualnym, moralnym, fizycznym i estetycznym. W tym okresie, w społeczeństwie greckim, nie wystąpiły jeszcze szkoły zinstytucjonalizowane, ale powstało wiele szkół prywatnych¹⁰. Wartym podkreślenia jest to, że już wtedy w starożytności, w patrzeniu na kształcenie ustawiczne doceniono znaczenie edukacji przedszkolnej¹¹.

Podobnie w cesarstwie rzymskim, w III wieku p.n.e.¹², w szkołach elementarnych uczono czytania, pisania, rachowania. Opowiadano młodym adeptom o dziejach Rzymu, przybliżano im ballady i pieśni narodowe. W przekazie nie zabrakło także szczegółów prawa XII tablic.

Początkowo szkoły nie były dostępne dla wszystkich, ponieważ były one prywatne. Dopiero w cesarstwie rzymskim przeszły pod opiekę państwa lub też miasta¹³. Zadziało się to za rządów cesarza Hadrianusa w roku 133, kiedy założył on Ateneum, pierwszy państwowy

⁵ K. Zeman, *Ideale wychowawcze starożytnej Grecji wobec wyzwań współczesności*, „ZN AMW” 2009/3/178 (50), s. 153-155.

⁶ P. Mazur, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 15.

⁷ J. Krasuski, *Historia...*, dz. cyt., s. 9.

⁸ Tamże, s. 14.

⁹ Tamże, s. 15.

¹⁰ K. Zeman, *Ideale wychowawcze...*, dz. cyt., s. 158-159.

¹¹ P. Mazur, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 28.

¹² Tamże, s. 24.

¹³ J. Krasuski, *Historia...*, dz. cyt., s. 18-19.

wyższy zakład naukowy. Wtedy też szkolnictwo stało się publiczne i opłacane przez państwo¹⁴.

Badając dzieje edukacji i wychowania można stwierdzić, iż starożytność wniosła w tym zakresie olbrzymie osiągnięcia. Utworzono szkołę, a z czasem zespołowe wychowanie, jako niezbędny czynnik w prawidłowym rozwoju psychiczno-społecznym młodego pokolenia¹⁵.

Od tamtego okresu jednostka przygotowywana jest do życia poprzez wychowanie i edukację, w celu włączenia jej do uczestnictwa w dorobek kultury minionych pokoleń, poprzez przekazywaną tradycję, ideologię i porządek społeczny. Z upływem lat do wychowania i edukacji, obok rodziny, włączyły się także inne instytucje kształtujące postawy i osobowość młodego człowieka. Oprócz szkoły była nim społeczność lokalna i Kościół¹⁶, który wykorzystał i zaadoptował m.in. dorobek literatury antycznej, zakładając na początku swojej działalności (pierwsze lata III w.) tzw. szkoły katechetyczne dla dorosłych¹⁷.

Współczesna szkoła nie ogranicza się również tylko do przekazywania wiedzy, kształcenia umiejętności i wychowania. Jej zadaniem jest m.in. wspieranie rodziny. Dopiero wtedy, kiedy występuje równowaga pomiędzy kształceniem umysłu oraz uczeniem postaw społecznych i wsparciem tej najmniejszej komórki społecznej można mówić o gwarancji i fundamencie równowagi w rozwoju młodego człowieka¹⁸.

Szkoła, obok rodziny, stała się ośrodkiem kształtowania tożsamości oraz przyswajania wartości, standardów i norm zachowania społecznego¹⁹. Jest ona uprzywilejowanym miejscem wychowywania, dzięki oddziaływaniu na młodego człowieka poprzez formy i metody pracy. To ona przygotowuje w znacznym stopniu każdą jednostkę do członkostwa w życiu grup społecznych oraz uczy ją zachowywać i współuczestniczyć w rozwoju kultury.

Wychowanie w placówce oświatowej jest procesem opierającym się na świadomym, celowym i w pełni refleksyjnym działaniu ze strony wychowawców. To oni, współpracując z rodzicami/prawnymi opiekunami, są w dużej mierze odpowiedzialni za rozwijanie zdolności twórczych, które drzemią w uczniu oraz za kształtowanie w nim postawy umiejętności współpracy z innymi²⁰.

3. Powrót do edukacji aksjologicznej szansą na kształtowanie właściwych postaw wśród dzieci i młodzieży

Edukacja należy do ogółu procesów, których głównym celem jest zmienianie jednostek, w zależności od ideałów panujących w danym społeczeństwie, a także celów wychowawczych²¹. F. Znaniecki w swojej książce *Socjologia wychowania* nakreślił istotną rolę nauczyciela w procesie wychowania, z tej racji, iż jest to świadoma i celowo ukierunkowana

¹⁴ P. Mazur, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 25.

¹⁵ K. Zeman, *Idealy wychowawcze...*, dz. cyt., s. 169.

¹⁶ Tamże, s. 165.

¹⁷ P. Mazur, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 27-28.

¹⁸ K. Zeman, *Idealy wychowawcze...*, dz. cyt., 165.

¹⁹ M. Woś, *Czego może nauczyć...*, dz. cyt., s. 65.

²⁰ Tamże, s. 67-68.

²¹ *Popularna Encyklopedia Powszechna*, t.4, Fogra, Kraków 2001.

działalność na przygotowanie jednostek do życia w danym społeczeństwie²². Jej pozytywną stroną jest wielozakresowość. Spostrzegając działania wychowawcze ze strony szkoły warto wziąć pod uwagę fakt, że wysiłki ze strony wychowawcy w kierunku wychowania będą bezowocne, jeżeli nie będzie towarzyszył im proces ukierunkowany na zachowanie wartości, istotnych dla danego społeczeństwa, które wyrażają się w działaniu, a nie li tylko w teoretycznym myśleniu²³.

Unia Europejska w swoim podejściu do edukacji w XXI wieku wskazała na pojęcie kapitału ludzkiego, jako m.in. zasobu wiedzy i umiejętności²⁴. F. Znaniecki oraz W. Brezinka mocno uwypuklili w spojrzeniu na wychowanie współpracę rodziców z nauczycielem, przede wszystkim na polu wychowawczym, na którym żadnej ze stron nie można niczym zastąpić²⁵.

Kierując się powyższym wskazaniem należałoby zatem pamiętać, iż w wychowaniu i edukacji istotną sprawą jest uczenie do wartości, gdyż dopiero wtedy młody człowiek, na etapie kształcenia podstawowego i ponadpodstawowego, będzie mógł osiąść zdolność przemiany możliwości w bezpośredni czyn. Wiąże się to z przedstawieniem wychowankowi konkretnej wartości, do której będzie on dążył, jako do celu, po zaakceptowaniu jej, przyjmując zarazem względem wartości postawę szacunku²⁶. Tym samym powinien on zostać wyposażony w takie cechy osobowości, które w przyszłości pozwolą młodemu człowiekowi na udział i pomnażanie dorobku kultury społeczeństwa, w którym przyszło jemu żyć²⁷. Kultury, którą w szerokim ujęciu określa przede wszystkim wspólnota, w węższym zaś znaczeniu określa ją rodzina, a także najbliższe otoczenie, w którym funkcjonuje jednostka²⁸.

Konkludując, należy zaznaczyć, że osobowość młodego człowieka kształtuje się pod wpływem wartości. To one nadają sens jego życiu dzięki przeżywaniu ich podczas działania wychowawczego, opartego na komunikowaniu się z innymi²⁹. Jeżeli w ich przekazie nastąpi zakłócenie działania wychowawcze nie przyniosą określonego i oczekiwanego skutku. Wtedy też może dojść do patologicznego zachowania jednostki, które może być spowodowane także deficytami w zakresie opieki i wychowania ze strony rodziny, prowadząc do sytuacji negatywnych w jego postawie, m.in. takich jak: nie uczenie się, opuszczania nauki w szkole, agresywne i przemocowe zachowanie względem rówieśników i osób dorosłych. W takim przypadku rodzina powinna skorzystać z CUS, aby postarać się przywrócić społeczeństwu pełnowartościowego obywatela, którym najczęściej z jednej strony jest pogubiony w danej rzeczywistości młody człowiek, a z drugiej nieradzący sobie z nim rodzic/prawny opiekun.

²² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, PWN, Warszawa 2001, s. 94-96.

²³ M. Woś, *Czego może nauczyć ...*, dz. cyt., s. 70.

²⁴ Z. Pisz, *Kapitał społeczny jako wyzwanie edukacji*, [w:] *Polska wobec wyzwań edukacyjnych Unii Europejskiej*, red. L. Dziewięckiej-Bokun, A. Ładyżyńskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004, s. 11.

²⁵ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 224.

²⁶ M. Woś, *Wpływ oddziaływań wychowawczo-społecznych nauczyciela na bezpieczeństwo w placówce oświatowo-wychowawczej*, „Problemy Profesjologii” 2018/2, s. 140.

²⁷ W. Brezinka, *Wychowywać...*, dz. cyt., s. 27, 42.

²⁸ M. Woś, *Wpływ oddziaływań...*, dz. cyt., s. 141.

²⁹ M. Woś, *Działania wychowawcze w perspektywie oceny zachowań agresywnych / przemocowych uczniów*, „Edukacja Humanistyczna” 2019/1 (40), s. 99.

4. Ustawa o pomocy społecznej i nowa ustawa dotycząca tworzenia centrum usług społecznych (CUS) przez gminy

Samorząd terytorialny jest formą lokalnego życia publicznego. Posiada osobowość prawną, będąc ważnym elementem społeczeństwa obywatelskiego. Wykonuje przez organy stanowiące i wykonawcze zadania publiczne we własnym imieniu, jak i na własną odpowiedzialność. Poprzez decentralizację władzy jest on bliżej obywatela i jego potrzeb. Łatwiej w ten sposób zaspakaja i realizuje on specyficzne interesy społeczeństwa lokalnego³⁰.

Na początku tego stulecia, po wejściu Polski do UE, zmieniła się polityka JST w zakresie świadczenia pomocy społecznej, zmierzająca odtąd głównie do przeciwdziałania wykluczeniom społecznym. Priorytetem stało się przywracanie społeczeństwu jednostek, które nie poradziły sobie z pełnieniem określonej roli społecznej, jak i przestrzeganiem wzorców w życiu osobistym i zawodowym. Głównym zadaniem stało się aktywizowanie tych osób w podejmowaniu różnorodnych ról społecznych, gdyż po okresie transformacji JST działania skupiły się w głównej mierze na polityce kompensacyjnej, tj. wypłacie świadczeń finansowych³¹.

Organizowana przez samorządy od 2004 roku pomoc społeczna traktowana jest, jako jeden z elementów aktywnej polityki prorodzinnej³², która ma na celu umożliwienie rodzinom i innym osobom przezwyciężenie trudnych sytuacji życiowych, z którym oni sami nie są sobie w stanie poradzić. Jej zadaniem jest także i to, by osoby i rodziny będące w takiej sytuacji życiowej mogły jak najszybciej zintegrować się ze środowiskiem lokalnym, ponieważ umieszczanie np. dzieci w pieczy zastępczej, w sytuacji dysfunkcyjnych rodzin, jest najsłabszym dotychczas elementem systemu wspierania rodziny³³.

Pomoc, jej rodzaj oraz forma i rozmiar uzależnione są od okoliczności uzasadniających jej udzielenie. Dlatego też korzystający z tego rodzaju świadczeń ze strony samorządu powinni współdziałać z nim w rozwiązaniu ich trudnej sytuacji³⁴. Same samorządy zaś, winny współpracować z przedstawicielami innych instytucji polityki społecznej, organizacjami pozarządowymi i podmiotami sektora obywatelskiego w celu efektywniejszego i skuteczniejszego świadczenia usług społecznych³⁵.

Jak ważna jest współpraca pomiędzy różnymi instytucjami obrazuje to rysunek numer 1, który wskazuje przykładowe problemy społeczne, w roku 2013, na terenie województwa śląskiego. W omawianym kontekście, różnych potrzeb ze strony m.in. rodziny, a także od

³⁰ M. Adamowicz, P. Skarżyńska, *Rola samorządu lokalnego w realizacji zadań oświatowych na przykładzie samorządu gminy Szekłów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2017/2 (24), s. 321.

³¹ I. Rybka, O. Piłat-Pawlak, *Diagnoza perspektyw rozwoju samorządowych usług publicznych w obszarze pomocy społecznej*, [w:] *Realizacja usług publicznych w jednostkach samorządu terytorialnego – ograniczenia, możliwości, rekomendacje*, red. C. Trutkowski, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Warszawa 2016, s. 142.

³² M. Rymsza, *Jaki rozwój gospodarczy? Rekomendacje dotyczące edukacji, usług społecznych, kultury i ochrony zdrowia*, [w:] *Realizacja usług publicznych w jednostkach samorządu terytorialnego – ograniczenia, możliwości, rekomendacje*, red. C. Trutkowski, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Warszawa 2016, s. 309.

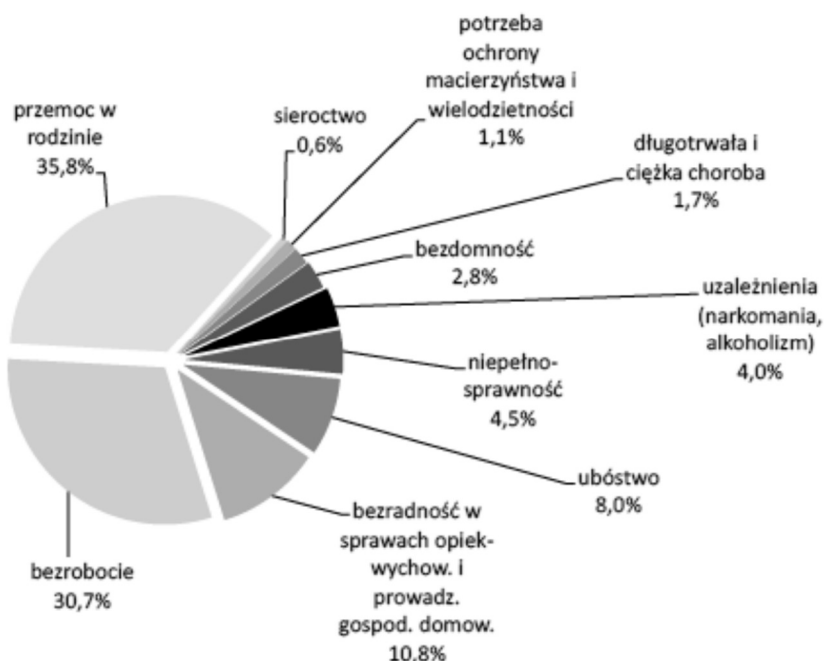
³³ Tamże, s. 310.

³⁴ Ł. Sobiech, *Zadania samorządu terytorialnego w pomocy społecznej*, [w:] INFOR.PL, https://samorząd.infor.pl/sektor/zadania/opieka_spoleczna/388746,Zadania-samorządu-terytorialnego-w-pomocy-spolecznej.html, (09.01.2020).

³⁵ I. Rybka, O. Piłat-Pawlak, *Diagnoza perspektyw...*, dz. cyt., s. 143.

strony jej możliwości oraz instytucji, jakimi dysponuje JST może okazać się, że powołanie CUS będzie najlepszym krokiem do przezwyciężenia w/w problemów przez gminę lub gminy, które zaczną ze sobą jeszcze bardziej współpracować w tej materii, dla dobra swoich mieszkańców.

Rys. 1. Problemy społeczne wymienione w ustawie o pomocy społecznej najczęściej rozwiązywane w ramach współpracy z innymi instytucjami



Źródło: K. Ciupek, Współpraca instytucji pomocy społecznej z innymi instytucjami na terenie gminy, powiatu, województwa zajmującymi się pomocą i wsparciem rodzin i jej wpływ na skuteczność działań pomocy społecznej. Raport z badania ilościowego przeprowadzonego na terenie województwa śląskiego, Katowice 2014, s. 27.

Według opracowanego raportu z badań, z terenu województwa śląskiego w roku 2013, problemy, które uzyskały najwyższe wagi różniły się pomiędzy sobą w zależności od badanych jednostek. By lepiej zobrazować to zagadnienie zebrano dane w tabeli nr 1.

Tab. 1. Najczęściej rozwiązywane problemy społeczne w instytucjach samorządowych świadczących pomoc społeczną

Nazwa instytucji	Najczęściej rozwiązywany problem społeczny
MOPR	Przemoc w rodzinie
OPS	Bezrobocie
PCPR	Bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu gospodarstwa domowego

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: K. Ciupek, *Współpraca instytucji...*, dz. cyt., s. 27.

Nowe prawo dające samorządom możliwość przekształcenia dotychczasowych ośrodków pomocy społecznej (OPS) w CUS, nie burzy dotychczasowej struktury pomocy najbardziej potrzebującym mieszkańcom danej gminy, a także wypracowanych przez nich metod. Mała gmina, w której funkcjonuje OPS może przekształcić tę formę pomocy w CUS, a miasto powyżej 100 tys. mieszkańców lub też porozumienie gmin tworząc CUS mogą przekazać im część wybranych zadań realizowanych do tego czasu przez OPS, przy zachowaniu ich podmiotowości³⁶.

Powołanie CUS niesie ze sobą nie tylko obawy przed nowym ze strony JST, ale także pozytywne aspekty. Pośród pozytywnych aspektów należałoby wspomnieć o m.in.: zwiększeniu skuteczności pomocy; sprawniejszym załatwieniu spraw; poprawie przepływu informacji; lepszej znajomości przez mieszkańców zadań realizowanych przez tę i inne instytucje; dyspozycyjności i szybkości reakcji w kwestii świadczenia pomocy osobom potrzebującym; doprecyzowaniu wspólnych celów w dokumentach, w ramach współpracy JST. Oprócz tego samorządy nie powinny zapomnieć o dążeniu do podniesienia poziomu kompetencji swoich pracowników³⁷.

W przypadku powołania CUS i próby zdiagnozowania pomocy społecznej w środowisku lokalnym istotnym jest, aby obywatele pamiętali o tym, że mogą oni zorganizować się i złożyć wnioski do urzędu gminy w sprawie przeprowadzenia referendum, by wszyscy mieszkańcy mieli okazję określić rodzaj proponowanych usług społecznych przez CUS. Jest to o tyle ważne, ponieważ przeprowadzenie referendum i uzyskany w nich wynik jest wiążący dla instytucji, która go przeprowadziła. Inaczej rzecz się ma z konsultacjami, które nie mają takiego charakteru wiążącego, a według niektórych osób często mają przejaw pozorny³⁸.

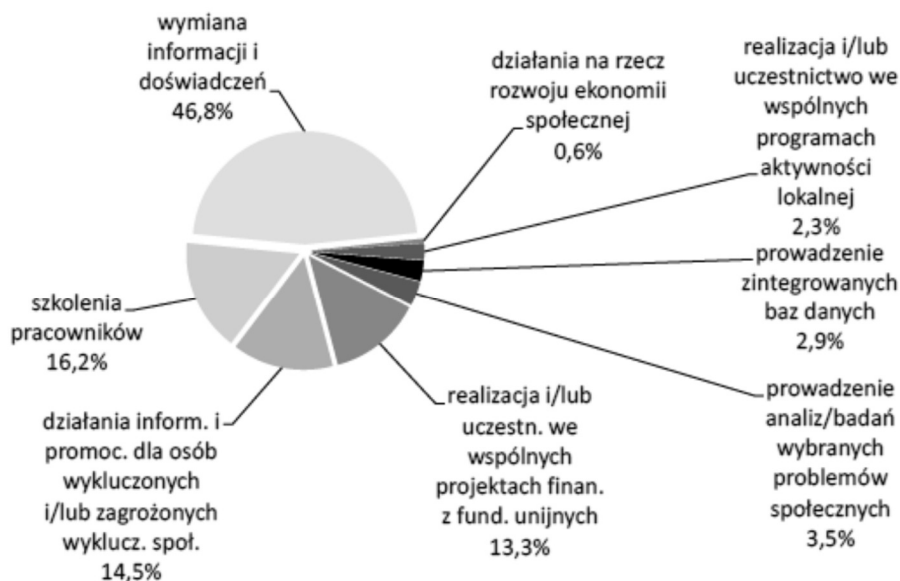
³⁶ Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o realizowaniu usług społecznych przez centrum usług społecznych, Dz. U. 2019 poz. 1818, art. 8-11.

³⁷ K. Ciupek, *Współpraca instytucji pomocy społecznej z innymi instytucjami na terenie gminy, powiatu, województwa zajmującymi się pomocą i wsparciem rodzin i jej wpływ na skuteczność działań pomocy społecznej. Raport z badania ilościowego przeprowadzonego na terenie województwa śląskiego*, Katowice 2014, s. 8.

³⁸ R. Budzisz, S. Mandes, *Wpływ organizacji administracji i udziału obywateli na realizację usług publicznych*, [w:] *Realizacja usług publicznych w jednostkach samorządu terytorialnego – ograniczenia, możliwości, rekomendacje*, red. C. Trutkowski, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Warszawa 2016, s. 40.

Rysunek nr 2 obrazuje formy współpracy pomiędzy instytucjami w zakresie wsparcia rodziny na terenie województwa śląskiego w roku 2013. Jest to o tyle niebagatelne, gdyż najmniejsza komórka społeczna często potrzebuje pomocy z różnych stron.

Rys. 2. Formy współpracy jednostek świadczących pomoc społeczną z innymi instytucjami w zakresie wsparcia rodziny



Źródło: K. Ciupek, *Współpraca instytucji...*, dz. cyt., s. 29.

Nowe prawo zdaniem niektórych ekspertów zawiera elastyczne rozwiązania. Nie ma w nim bowiem obowiązku utworzenia CUS. Jednakże współpraca pomiędzy gminami może przyczynić się do lepszego rozwiązania istniejących w gminach problemów, m.in.: opieki nad osobami starszymi i opieki środowiskowej oraz rozwiązania problemu bezdomności. W ten sposób mniejsza gmina współpracując z innymi gminami będzie mogła szybciej rozwiązać stojące przed nią zadanie, które dotychczas stanowiło dla niej dość duże wyzwanie³⁹. Może być także asumptem do zintegrowanych działań na rzecz dzieci i młodzieży, którzy w czasie wolnym od zajęć szkolnych potrzebują wsparcia w zdobywaniu i utrwalaniu wiedzy, nadto i zagospodarowania ich czasu wolnego, m.in. w postaci aktywizacji w zakresie wolontariatu.

Minister Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej ogłosiła konkurs na pilotaż CUS. Na realizację 30 projektów zostaną przeznaczone środki z Europejskiego Funduszu Społecznego i Budżetu Państwa, w kwocie 100 mln zł. Pomoc w ten sposób uzyskana przez CUS może

³⁹ K. Kubicka-Zach, *Nie będzie boomu na centra usług społecznych*, [w:] Prawo.pl, <https://www.prawo.pl/samorzad/centra-uslug-spoecznych-cus-czyli-nowe-jednostki-organizacyjne>, 470051. html, (08.01.2020).

być przeznaczona także na dodatkowe zatrudnienie psychologa i terapeuty⁴⁰, w celu wspomagania działań wychowawczych, tj. pomocy dzieciom i młodzieży z trudnościami wychowawczymi. Jest to o tyle istotne, gdyż działania te wpisane są także w zadania samorządu terytorialnego, który uczestniczy w podziale zadań oświatowych na zasadzie subsydiarności i decentralizacji⁴¹. W tym miejscu należy jeszcze wspomnieć o tym, że same usługi społeczne traktowane są przez instytucje UE za przejaw dezinstytucjonalizacji pomocy oraz opieki społecznej⁴².

Jedną z dobrych praktyk na terenie województwa śląskiego, jak do tej pory, współpracy OPS z innymi podmiotami określonymi w przepisie art. 2 ust.2 *ustawy o pomocy społecznej*⁴³ na rzecz dzieci oraz na rzecz zdrowia i pomocy społecznej była działalność MOPS w Sieradzu, opisana przez NIK. MOPS ten przygotował paczki dla 50 dzieci, dokonał naboru na kolonię 30 uczestników oraz udzielił usług opiekuńczych 38 osobom i zapewnił 1. 444 dzieciom gorący posiłek w dni szkolne. Współuczestniczył także w realizacji zajęć opiekuńczo-wychowawczych i dydaktycznych oraz w rozwiązywaniu problemów wychowawczych w rodzinie, jak również w planowaniu prawidłowej opieki nad dziećmi. Ponadto zorganizował zajęcia w zakresie obsługi komputera w trakcie roku szkolnego oraz współorganizował zajęcia opiekuńczo-wychowawcze i dydaktyczne w świetlicy szkolnej podczas wakacji⁴⁴.

NIK opisując dobre praktyki w instytucjach JST wspierających rodzinę wskazał jeszcze na MOPS w Nidzicy, który m.in. prowadził klub opiekuńczo-wychowawczy dla rodziców dzieci poniżej 7 roku życia oraz liczne konkursy adresowane do młodzieży z zakresu wiedzy, muzyki i plastyki. Wspomniany wcześniej MOPS w Sieradzu pośród licznych działań zorganizował jeszcze przy współpracy z UM, w zakresie organizacji pracy wolontariuszy, akcję „Nie nowotworom u dzieci”⁴⁵.

Przybliżając dobre praktyki oraz kwestie związane z wejściem nowego prawa o CUS należy pamiętać, iż rodziny i osoby korzystające z tej formy pomocy, głównie dzieci i młodzież, spostrzegają siebie oczyma owych instytucji, ponieważ świadomość społeczna istnieje ponad świadomością indywidualną. Dlatego też zmiana spostrzegania siebie ma miejsce w zasadzie na poziomie jednostki podczas spotkania dwóch podmiotów, na poziomie relacji pomiędzy stałą a zmienną częścią jaźni osoby⁴⁶. W takim rozumieniu, kiedy rodzina spotka się z odpowiednią formą pomocy będzie dążyła prawdopodobnie do przezwyciężenia kryzysu, przeżywanego wewnątrz swojej organizacji.

Uświadczenie sobie tej zależności pomiędzy stronami, tj. świadczącym usługi społeczne i biorcą, winno skutkować dużą wrażliwością. Tym samym powołanie w jednym miejscu CUS może przyczynić się do wyjścia naprzeciw oczekiwaniom osób potrzebujących, które odtąd nie będą musiały, jak do tej pory, w licznych instytucjach opowiadać

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ M. Adamowicz, P. Skarżyńska, *Rola samorządu...*, dz. cyt., s. 323.

⁴² M. Rymśa, *Jaki rozwój...*, dz. cyt., s. 309.

⁴³ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U. 2004 Nr 64 poz. 593 z późn. zm..

⁴⁴ NIK, *Działania Ośrodków pomocy Społecznej w zakresie rozpoznawania i monitorowania sytuacji społecznej*, Delegatura w Rzeszowie, Warszawa 2015, s. 15.

⁴⁵ NIK, *Działania Ośrodków...*, dz. cyt., s. 23-24.

⁴⁶ M. Woś, *Działania wychowawcze...*, dz. cyt., s. 99.

o swojej trudnej sytuacji życiowej, żeby otrzymać konkretną pomoc, która odtąd powinna być zintegrowana.

Reasumując należy stwierdzić, iż nowe prawo dotyczące pomocy społecznej nie wprowadza rewolucji w tym zakresie. Pozwala ono samorządom przyrzeć się z bliska ich zadaniom i oczekiwaniom ze strony osób potrzebujących, aby mogły one w sposób ewolucyjny dokonać zmian instytucjonalnych, według zapisu nowej ustawy o realizowaniu usług społecznych przez CUS.

Nie zmieniło się także kryterium udzielania pomocy potrzebującym w tym zakresie, m.in. ze względu na brak umiejętności w przystosowaniu się do życia młodzieży opuszczającej placówki opiekuńczo-wychowawcze, bezradności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych rodziny. Wynika to z zadań obowiązkowych, które zostały nałożone na gminy, wśród których jest m.in. ochrona dziecka i rodziny, organizowanie i świadczenie usług opiekuńczych i zapewnienie mieszkań chronionych. Jednakże w sytuacji, kiedy gmina dysponuje środkami finansowymi pośród zadań nieobowiązkowych może udzielić pomocy wynikającej z rozeznanych przez gminę potrzeb, w tym także tworzeniu i później realizowanych przez nią programów osłonowych⁴⁷.

5. Finansowanie zadań publicznych przez JST

W ostatnich latach nastąpił wzrost dochodów budżetowych gmin, miast na prawach powiatu oraz powiatów. W latach 2007-2015 wzrost wartości dochodów JST zwiększył się o 53, 8%, tj. z 57, 0 mld zł do 87, 7 mld zł. Niebagatelną w tym przypadku kwestią jest to, że według niektórych kryzys finansowy i gospodarczy, który miał miejsce w roku 2008 nie doprowadził do znacznego pogorszenia stanu finansów samorządowych.

Na szybsze tempo wzrostu dochodów JST w pewnej części miały wpływ dotacje unijne, które głównie były kierowane do województw Polski wschodniej, częściowo centralnej oraz północnej, na inwestycje infrastrukturalne⁴⁸. Można więc przypuszczać, że finanse JST w zakresie finansowania i realizacji usług publicznych są w miarę możliwości stabilne w każdym roku budżetowym.

Warto zatem przyrzeć się, w tabeli nr 2, wielkościom kwot, które charakteryzują budżety JST wg wieloletniej prognozy finansów (WPF), opracowanej w roku 2016. Odnoszące się one także do prognozowanego budżetu w bieżącym roku kalendarzowym.

⁴⁷ Ł. Sobiech, *Zadania samorządu terytorialnego...*, dz. cyt.

⁴⁸ J. Sierak, M. Bitner, *Planowanie finansowe i inwestycyjne w zakresie realizacji usług publicznych*, [w:] *Realizacja usług publicznych w jednostkach samorządu terytorialnego – ograniczenia, możliwości, rekomendacje*, red. C. Trutkowski, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Warszawa 2016, s. 10.

Tab. 2: Najważniejsze wielkości charakteryzujące budżety JST wg WPF 2016 (w mln zł)

	2016	2017	2018	2019	2020
nadwyżka operacyjna	11 086	17 025	17 949	19 470	20 236
wynik	-9 315	-1 747	3 200	5 102	6 281
dług	73 784	73 108	69 575	64 304	57 852
wydatki majątkowe	37 362	37 903	34 002	27 607	23 290

Źródło: J. Sierak, M. Bitner, *Planowanie finansowe...*, dz. cyt., s. 15.

Według WPF w latach 2016-2020 wydatki majątkowe systematycznie spadają, a następuje wyraźny wzrost zwiększenia nadwyżki operacyjnej przede wszystkim w gminach przygranicznych: wschodnich, północnych i zachodnich. W kolejnych latach liczba gmin w Polsce, z zwiększoną nadwyżką operacyjną, może się znacznie powiększyć. Dane te wskazują jeszcze na to, że planowanie strategiczne JST jest procesem wielowymiarowym i złożonym, a jego efektywność opiera się w głównej mierze na trafnym zdiagnozowaniu istniejącego stanu oraz identyfikacji potrzeb, a w dalszej kolejności na podejmowaniu właściwych decyzji, które w perspektywie powinny zapewnić JST prawidłowe funkcjonowanie i rozwój.

W oparciu o powyższe dane JST powinny wdrożyć strategiczne zarządzanie względem CUS, które musiałyby nieść ze sobą następujące cechy:

- identyfikację problemów – rozpoznawanie i wskazanie tych najbardziej naglących potrzeb (planowanie strategiczne);
- kompleksowość rozwiązania problemów – traktowanie jednostki, jako części dobrze funkcjonującego społeczeństwa lokalnego oraz integracja procesów operacyjno-inwestycyjno-finansowo-przestrzennych;
- orientację na przyszłość – rozwiązywanie problemów bieżących z myślą o przyszłych potrzebach społeczeństwa lokalnego, w zespoleniu programów na szczeblu gminy, powiatu i województwa;
- orientację na wyniki – systematyczną, skuteczną i efektywną realizację planów, która stanie się drogą do osiągnięcia zamierzonych celów popartych potrzebami rzeczywistymi, w racjonalnym planowaniu procesu rozwoju JST;
- konsultację publiczną w procesie identyfikacji potrzeb – włączenie do działania oraz przekonanie o słuszności podejmowanych decyzji jak największej liczby członków społeczności lokalnej⁴⁹.

⁴⁹ J. Sierak, M. Bitner, *Planowanie finansowe...*, dz. cyt., s. 16,19-20.

Zakończenie

Zarówno rodzina, szkoła, jak i środowisko rówieśnicze jest miejscem przekazywania jednostce w okresie dorastania: wiedzy, umiejętności, wartości, norm oraz wzorców zachowań i przekazu kultury. Wynika to stąd, iż społeczeństwo dąży do równowagi, tzn. ładu społecznego, po to, aby eliminować i przeciwdziałać wszelkim zagrożeniom, które naruszyłyby porządek w społeczeństwie⁵⁰. Dlatego też ład społeczny wiąże się z poczuciem bezpieczeństwa pośród obywateli społeczności lokalnej, którzy powinni mieć zaspokojone podstawowe potrzeby tudzież ze strony JST, do których można zaliczyć m.in.: prawidłowe wychowanie i dostęp do edukacji, przeciwdziałanie patologiom w środowisku rodzinnym i pomoc w zapobieganiu i rozwiązywaniu problemów społecznych. Wszystko po to, aby nie doszło do alienacji społecznej pewnych grup, w tym pojedynczych rodzin⁵¹.

Tym samym przy budowaniu programów pomocowych m.in. dla rodzin dysfunkcyjnych należy pamiętać, iż przyszłość społeczeństwa, a więc danej gminy, jest w pewnym stopniu uzależniona od kształtowanych „dzisiaj” postaw młodego pokolenia, które później będzie wpływało na kreowanie nowej rzeczywistości społecznej, w której przyjdzie żyć „obecnie” kształtującym tę rzeczywistość. W dobrze pojętym interesie każdego samorządu jest przeciwdziałanie wszelkim patologiom, które mogą wystąpić pośród jego członków, ponieważ, tak jak już wyżej wspomniano, w chwili pojawienia się ich, może dojść do zakłóceń ładu i odpowiednio pojętego interesu społecznego.

Obowiązująca ustawa o możliwości powołania CUS od 1 stycznia br. wyznacza nową jakość pomocy społecznej. Dzięki nowelizacji prawa JST powinny budować lokalną politykę społeczną w oparciu o planowane i skoordynowane działania, które będą dotyczyły także jednostkowego wsparcia, poprzez m.in. indywidualne i elastyczne podejście do interesanta. Zatem przed JST stoi kwestia opracowania, tj. zidentyfikowania rynku społecznego oraz zapewnienia powszechnego dostępu do spersonalizowanych usług społecznych.

Należy mieć nadzieję, iż nowe prawo przyczyni się do zmobilizowania nie tylko jednego samorządu, ale także do szukania współpracy pomiędzy samorządami oraz innymi instytucjami rządowymi i organizacjami pozarządowymi, w celu lepszego rozwiązywania problemów społecznych. Należy się także spodziewać, iż będzie to asumptem do wymiany doświadczenia pomiędzy samorządami i pracownikami, aby jak najlepiej pomóc osobom potrzebującym, w celu jak najszybszego włączenia osób / rodzin, które przebywają / żyją na marginesie do prawidłowo funkcjonującej społeczności lokalnej. Należy się również spodziewać, że powołane centra będą dążyły w swoim oddziaływaniu do solidarności społecznej pomiędzy wszystkimi mieszkańcami, w oparciu o dobro wspólne.

⁵⁰ M. Woś, *Wpływ oddziaływań...*, dz. cyt., s. 136.

⁵¹ Tamże, s. 137.

Bibliografia

- Adamowicz M., Skarżyńska P., *Rola samorządu lokalnego w realizacji zadań oświatowych na przykładzie samorządu gminy Szelków*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2017/2 (24).
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Budzis R., Mandes S., *Wpływ organizacji administracji i udziału obywateli na realizację usług publicznych*, [w:] *Realizacja usług publicznych w jednostkach samorządu terytorialnego – ograniczenia, możliwości, rekomendacje*, red. C. Trutkowski, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Warszawa 2016.
- Ciupek K., *Współpraca instytucji pomocy społecznej z innymi instytucjami na terenie gminy, powiatu, województwa zajmującymi się pomocą i wsparciem rodzin i jej wpływ na skuteczność działań pomocy społecznej. Raport z badania ilościowego przeprowadzonego na terenie województwa śląskiego*, Katowice 2014.
- Krasuski J., *Historia wychowania*, WSiP, Warszawa 1985.
- Kubicka-Zach K., *Nie będzie boomu na centra usług społecznych*, [w:] *Prawo.pl*, <https://www.prawo.pl/samorzad/centra-uslug-spoecznych-cus-czyli-nowe-jednostki-organizacyjne>, 470051. html, (08.01.2020).
- Mazur P., *Zarys historii szkoły*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk społecznych w Kielcach, Kielce-Myślenice 2012.
- NIK, *Działania Ośrodków pomocy Społecznej w zakresie rozpoznawania i monitorowania sytuacji społecznej*, Delegatura w Rzeszowie, Warszawa 2015.
- Pisz Z., *Kapitał społeczny jako wyzwanie edukacji*, [w:] *Polska wobec wyzwań edukacyjnych Unii Europejskiej*, red. L. Dziewięckiej-Bokun, A. Ładyżyńskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.
- Popularna Encyklopedia Powszechna*, t.4, Fogra, Kraków 2001.
- Rybka I., Piłat-Pawlak O., *Diagnoza perspektyw rozwoju samorządowych usług publicznych w obszarze pomocy społecznej*, [w:] *Realizacja usług publicznych w jednostkach samorządu terytorialnego – ograniczenia, możliwości, rekomendacje*, red. C. Trutkowski, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Warszawa 2016.
- M. Rymśa, *Jaki rozwój gospodarczy? Rekomendacje dotyczące edukacji, usług społecznych, kultury i ochrony zdrowia*, [w:] *Realizacja usług publicznych w jednostkach samorządu terytorialnego – ograniczenia, możliwości, rekomendacje*, red. C. Trutkowski, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Warszawa 2016.
- Sierak J., Bitner M., *Planowanie finansowe i inwestycyjne w zakresie realizacji usług publicznych*, [w:] *Realizacja usług publicznych w jednostkach samorządu terytorialnego – ograniczenia, możliwości, rekomendacje*, red. C. Trutkowski, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Warszawa 2016.

- Sobiech Ł., *Zadania samorządu terytorialnego w pomocy społecznej*, [w:] INFOR.PL, https://samorząd.infor.pl/sektor/zadania/opieka_spoleczna/388746, *Zadania-samorządu-terytorialnego-w-pomocy-spoecznej.html*, (09.01.2020).
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U. 2004 Nr 64 poz. 593 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o realizowaniu usług społecznych przez centrum usług społecznych, Dz. U. 2019 poz. 1818.
- Woś M., *Czego może nauczyć młode pokolenie socjologów spuścizna po Florianie Znanieckim*, „Edukacja Humanistyczna” 2016/2 (35).
- Woś M., *Działania wychowawcze w perspektywie oceny zachowań agresywnych / przemocowych uczniów*, „Edukacja Humanistyczna” 2019/1 (40).
- Woś M., *Wpływ oddziaływań wychowawczo-społecznych nauczyciela na bezpieczeństwo w placówce oświatowo-wychowawczej*, „Problemy Profesjologii” 2018/2.
- Zeman K., *Ideale wychowawcze starożytnej Grecji wobec wyzwań współczesności*, „ZN AMW” 2009/ 3/178 (50).
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, PWN, Warszawa 2001.

Marek Woś

Centrum Usług Społecznych szansą na sprawniejszą formę wspierania potrzebującej rodziny

Nowa ustawa o realizowaniu usług społecznych przez centrum usług społecznych obowiązująca od początku obecnego roku nie wiąże się z oszczędnościami w wydatkowaniu na pomoc społeczną. W dużej mierze polega ona w szukaniu lepszych rezultatów w rozwiązywaniu problemów osób, które przychodzą do wyspecjalizowanych instytucji z prośbą o pomoc lub udzieleniu pomocy tym, do których ona powinna dotrzeć. Niniejszy artykuł nakreśla historię edukacji i wychowania oraz skupia się na rodzinie i jej pomocy, w sytuacji zagrożenia jej prawidłowego funkcjonowania. Zwraca uwagę na samorząd lokalny, który jest zobowiązany w pierwszej kolejności do budowania polityki socjalnej na swoim terenie, w oparciu o własny budżet. Podkreśla także pomoc instytucjonalną rodzinie wymagającej wsparcia.

Słowa kluczowe: rodzina, samorząd, pomoc społeczna, aksjologia, CUS.

The Social Service Center offers a more efficient form of support for the family in need

The new Social Services Act of the Social Service Center, which has been in force since the beginning of this year, does not entail savings in social assistance spending. There is a certain opportunity to find better solutions to the problems of people who come to specialized institutions to ask for help or to provide assistance to those to whom they should reach. This article outlines the history of education and upbringing, and focuses on the family and its support, in the event of a threat to its proper functioning. It draws attention to local government, which is primarily responsible for building social policy on its own territory, on the basis of its own budget. It also stresses the institutional assistance of the family which needs support.

Keywords: family, local government, social service, axiology, the Social Service Centre.

Translated by Marek Woś

Andrzej Kawecki
Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska
w Przemyślu

ETIOLOGIA I SKALA SAMOBÓJSTW W POLSCE W LATACH 1999-2019

Wprowadzenie

Mimo, że samobójstwa są zjawiskiem występującym w całej historii życia społecznego ludzi, to nadal są tematem tabu. Wstydzimy się go, często nie mamy wystarczającej śmiałości, aby o nim mówić. Rodziny dotknięte tą tragedią nie zawsze wiedzą, w jaki sposób poinformować najbliższych, jak mówić o samobójstwie kogoś bliskiego. W nekrologach często pisze się: „Zginął śmiercią tragiczną”, zdarza się, że bliscy zmarłego podczas ceremonii pogrzebowej proszą księdza, aby nie wspominał o samobójstwie, ale raczej o wypadku, tragicznym odejściu itp. To ukazuje strach i wstyd, które skrywają się za tym faktem¹. Wierni chrześcijaństwo jeszcze do lat sześćdziesiątych byli przekonani, że samobójca nie ma prawa do chrześcijańskiego pogrzebu. Poszukiwali odpowiedzi na pytania: „Czy samobójca idzie do nieba”; „Czy będzie zbawiony”².

Samobójstwo jest zjawiskiem społecznym będącym przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych, a zwłaszcza suicydologii zajmującej się stricte problematyką samobójstw. Według E. Durkheima wzrost liczby samobójstw jest symptomem zakłócenia „normalnych” stosunków między jednostką a grupą, świadectwem i miarą „głębokiego stanu zaburzenia, który dotknął cywilizowane społeczeństwa”³.

Targnięcie się na własne życie wciąż budzi wiele emocji i kontrowersji, jest traktowane jako efekt odwagi, ale również jako objaw tchórzostwa, a sami samobójcy są zarówno piętnowani jak i gloryfikowani. W artykule przedstawiono statystyczną analizę zamachów samobójczych na podstawie danych Komendy Głównej Policji prowadzonych w tym zakresie w latach 1999-2019. Na tym tle ukazano przyczyny oraz skutki zachowań samobójczych, jak

¹ J. Pralong, *Samobójstwo i co dalej?*, Poznań 2013, s. 5-6.

² Tamże, s. 6.

³ E. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, przekład K. Wakar, Warszawa 2006, s. 48.

również zaprezentowano analizę grup społecznych wysokiego ryzyka suicydalnego, sposoby, miejsca, powody i dynamikę zamachów samobójczych, wykształcenie oraz stan cywilny samobójców. W prowadzonych badaniach empirycznych wykorzystano metodę „desk research”, która zakłada szczegółową analizę istniejących już i dostępnych danych. Jakość „desk research” zależy od dostępności informacji na dany temat. Ważne jest, aby znajdować aktualne i wiarygodne fakty⁴, a takimi bez wątpienia są dane statystyczne Komendy Głównej Policji.

Postrzeganie samobójstwa

Na przestrzeni wieków poglądy na samobójstwo były dość zróżnicowane. „Prawodawstwo w każdej społeczności było sposobem publicznej oceny samobójstwa, wynikało z myślenia o wartości życia i prawie lub jego braku w swobodnym dysponowaniu tym, co człowiek otrzymał – czyli życiem”⁵.

Prawo greckie traktowało samobójstwo jako przestępstwo, a samobójcy odmawiano uroczystości żałobnych, natomiast ręka trupa – samobójcy była odcinana i grzebana oddzielnie. Jeżeli jednak obywatel uzyskał zgodę senatu miasta na własną śmierć samobójczą, to jego śmierć traktowana była jako czyn zgodny z prawem⁶.

Rzymianie w samobójstwie widzieli wybraną, po przemyśleniu, ocenę własnego życia, natomiast obowiązujące wówczas prawo nie przewidywało zemsty i degradacji dla samego samobójcy. Odebranie sobie życia było więc tolerowane i usprawiedliwiane, a karano je tylko w wyjątkowych przypadkach. Potępiane było wówczas, gdy człowiek zabijając siebie uchylał się od ciężących na nim obowiązków wobec społeczeństwa⁷.

Potępienie samobójstwa zawiera Talmud zakazujący dokonywania obrzędu rytualnego pogrzebu Żyda – samobójcy, natomiast zgodnie z prawem muzułmańskim samobójstwo jest buncem przeciw prawom boskim, dlatego powinno być najsurowiej potępiane i karane. W roku 563, synod w Bradze odmawia samobójcom prawa do obrzędów pogrzebowych, eucharystii oraz nakazuje karać ich ekskomuniką. Pośmiertna egzekucja na zwłokach odbywała się zgodnie z lokalnymi zwyczajami. W Bordeaux ciało zabójcy wieszano za nogi, w Lille zmarłego wieszano, a zmarłą palono, w Abbeville ciało włączono po ulicach. Prawo karne ustanowione przez Ludwika XIV w 1670 roku nakazywało, aby ciało samobójcy ciągnąć na powrozie po ulicach, następnie powiesić lub wyrzucić na śmietnisko. W Anglii do 1823 roku wbite na pal ciało samobójcy włączono głównym traktem. Samobójca uważany był za przestępcę i zdrajcę, dlatego jego zwłoki podlegały pośmiertnej egzekucji, a doczesne dobra były konfiskowane. W Zurychu zwłoki samobójcy ćwiartowano, a następnie rozrzu-

⁴ M. Makowska, *Desk research*, [w:] *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, red. M. Makowska, Warszawa 2013, s. 101.

⁵ A. Zwoliński, *Prawo o samobójstwie*, [w:] *Servabo legem tuam in toto corde meo. Księga pamiątkowa dedykowana prof. Józefowi Krzywdzie CM Dyrektorowi Instytutu Prawa Kanonicznego UP JPPII z okazji 70. rocznicy urodzin*, Kraków 2013, s. 601.

⁶ Tamże, s. 601-602.

⁷ Tamże, s. 604-605.

cano na cztery strony świata. Prawo amerykańskie jeszcze w 1881 roku traktowało samobójstwo jako zbrodnię. Przepęstwem była również nieudana próba samobójcza za którą groziła kara do dwóch lat więzienia⁸.

Kościół Katolicki potępiał samobójstwa, co wynikało z V przykazania boskiego „Nie zabijaj”. Zabicie siebie jest zabiciem człowieka, a więc samobójstwo jest zabójstwem. Już w 452 roku sobór w Arles ogłosił, że samobójstwo jest zbrodnią i może być skutkiem jedynie diabelskiego szaleństwa, a synod w Toledo w roku 693 obłożył ekskomuniką nawet próby samobójcze⁹. W obowiązującym do końca lat siedemdziesiątych kodeksie prawa kanonicznego samobójstwo uważano za przestępstwo karane ekskomuniką i utratą praw do posmiertnych obrzędów religijnych¹⁰. Katechizm Kościoła katolickiego stanowi, że „Samobójstwo zaprzecza naturalnemu dążeniu istoty ludzkiej do zachowania i przedłużenia swojego życia (...). Dobrowolne współdziałanie w samobójstwie jest sprzeczne z prawem moralnym. Ciężkie zaburzenia psychiczne, strach lub poważna obawa przed próbą, cierpieniem lub torturami mogą zmniejszyć odpowiedzialność samobójcy”¹¹. Stanowisko Kościoła katolickiego wobec samobójstwa przedstawił Jan Paweł II w encyklice o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego „*Evangelium Vitae*”: „Żaden człowiek nie może jednak samowolnie decydować o tym, czy ma żyć, czy umrzeć; jedynym i absolutnym Panem władnym podjąć taką decyzję, jest Stwórca – Ten, w którym żyjemy, poruszamy się i jesteśmy”¹².

W czasach nowożytnych długo nie zmieniano praw dotyczących samobójców. Nadal zabraniano „uczciwego pogrzebu” samobójcom, a częstą praktyką było bezczeszczenie zwłok (obelżywe wieszanie, pozostawianie na stercie gnoju, grzebanie ciała przez kata). Dopiero w praktyce prawnej XIX wieku samobójstwo przestało być czynem podlegającym karze. Aktualnie wiele państw w kodeksach karnych nie umieszcza żadnych postanowień dotyczących samobójstwa. Polski kodeks karny z 1997 roku¹³, nie przewiduje sankcji za akty samobójcze. Natomiast karze podlega współuczestnictwo w samobójstwie. Zgodnie z zapisami art. 150§1 „Kto zabija człowieka na jego żądanie i pod wpływem współczucia dla niego” oraz art. 151 „Kto namową lub przez udzielenie pomocy doprowadza człowieka do targnięcia się na własne życie”, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.

Pojęcie i rodzaje samobójstwa oraz struktura aktu samobójczego

Światowa Organizacja Zdrowia określa samobójstwo jako zjawisko wielowymiarowe, będące wynikiem interakcji pomiędzy czynnikami biologicznymi, genetycznymi, psychologicznymi, socjologicznymi i środowiskowymi¹⁴, definiuje je jako „akt o skutku śmiertelnym,

⁸ M. Jarosz, *Samobójstwa. Dlaczego teraz?* Warszawa 2013, s. 19-20.

⁹ A. Zwoliński, *Prawo o samobójstwie ...*, op. cit., s. 605.

¹⁰ M. Jarosz, *Samobójstwa ...*, op. cit., s. 21.

¹¹ Katechizm Kościoła katolickiego, Poznań 1994, s. 518.

¹² Jan Paweł II, *Veritatis Splendor*, [w:] Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II, Kraków 2000, s. 32.

¹³ Dz.U. 2019, poz. 1950.

¹⁴ Światowa Organizacja Zdrowia, Polskie Towarzystwo Suicydologiczne, *Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla lekarzy pierwszego kontaktu*, Genewa-Warszawa 2003, s. 8.

który zmarły ze świadomością i oczekiwaniem takiego skutku sam zaplanował i wykonał w celu spowodowania zmian przez siebie pożądaných (upragnionych)¹⁵.

Klasyczna definicja, opracowana przez E. Durkheima, opisuje samobójstwo jako „każdy przypadek śmierci, który bezpośrednio lub pośrednio wynika z pozytywnego lub negatywnego działania ofiary, która wiedziała, że da ono taki rezultat”¹⁶. Jednak definicja ta nie rozróżnia samobójstw pod względem motywacji albo szeroko pojętych zachowań ryzykownych, autodestrukcyjnych. Samobójstwo traktuje się we współczesnej literaturze w bardziej złożony sposób. Odchodzi się od definiowania w kategoriach jednostkowego, tragicznego przypadku, na rzecz myślenia o samobójstwie, jako wieloetapowym procesie¹⁷. E. Durkheim zauważa, że „wśród różnych rodzajów śmierci istnieją takie, które mają tę szczególną cechę, że zostały spowodowane przez samą ofiarę, są wynikiem czynu dokonanego przez zmarłego”¹⁸. Mimo, że przeważnie wyobrażamy sobie samobójstwo jako gwałtowny czyn wymagający użycia pewnej siły, może się zdarzyć, że taki sam skutek przyniesie postawa całkowicie negatywistyczna lub zwykłe zaniechanie, albowiem można się zabić zarówno przez odmowę przyjmowania pożywienia, jak i za pomocą miecza lub ognia¹⁹.

M. Kuć zauważa, że samobójstwo jest gwałtownym pozbawieniem siebie życia, które stanowi kres egzystencji biologicznej, psychicznej i społecznej²⁰, natomiast A. Gmitrowicz stwierdza, że samobójstwo jest przemyślanym, zamierzonym działaniem zagrażającym życiu, podjętym samodzielnie, którego następstwem jest śmierć²¹. E.S. Shneidman definiuje samobójstwo jako świadomie podjęte działanie, którego celem jest unicestwienie, a działanie to można określić jako wielowymiarowe zaburzenie występujące u jednostki, której potrzeby nie są zaspokojone i która sama definiuje problem, z powodu którego samobójstwo spostrzega jako najlepsze rozwiązanie²². R.O'Connor i N. Sheehy określają samobójstwo jako „wybrane dobrowolnie zachowanie, które w możliwie najkrótszym terminie ma spowodować własną śmierć”²³, natomiast akt samobójczy jako „czyn niezakończony zejściem śmiertelnym, w którym jednostka świadomie dokonuje samouszkodzenia lub zażywa jakąkolwiek substancję w ilości znacznie przekraczającej wszelkie zalecenia lekarskie albo ogólnie uznane dawki terapeutyczne”²⁴.

Zdaniem M. Halbwachsa samobójstwem jest każdy przypadek śmierci, który wynika z czynu dokonanego przez samą ofiarę w celu zabicia się, jednocześnie autor ten sprzeciwiał się kwalifikowaniu zgonu samobójczego, będącego następstwem poświęcenia się za kogoś,

¹⁵ B. Hołyst, *Suicydologia*, Warszawa 2002, s. 39.

¹⁶ E. Durkheim, *Samobójstwo ...*, op. cit., s. 51.

¹⁷ M. Rządowska, *Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży – charakterystyka ryzyka i profilaktyka*, Studia Prawnicze. Rozprawy i Materiały 2016, nr 1 (18), s. 162.

¹⁸ E. Durkheim, *Samobójstwo ...*, op. cit., 48.

¹⁹ Tamże, s. 48-49.

²⁰ M. Kuć, *Wiktymologia*, Warszawa 2010, s. 53-54.

²¹ A. Gmitrowicz, *Uwarunkowania zachowań samobójczych młodzieży*, „Suicydologia”, tom I, Warszawa 2005, s. 71.

²² A. Suchańska, K. Krysińska, *Samobójstwo-perspektywa psychologiczna*, Konin 2003, s. 59.

²³ R.O'Connor, N. Sheehy, *Zrozumieć samobójcę*, Gdańsk 2003, s. 22.

²⁴ Tamże, s. 22-23.

jako samobójstwo. Uważał, że samobójstwo jest stałym zjawiskiem, które istnieje w sposób ciągły, powtarzający się systematycznie w określonych odstępach czasu²⁵.

Reprezentujący psychospołeczne podejście do problemu samobójstwa R. Bielicki stwierdza, że „samobójstwem jest każdy zgon wynikły z autoagresywnego (uświadomionego lub afektywnego) zachowania człowieka nastawionego na unicestwienie swojej psychofizycznej struktury, zdeterminowanego endogennymi i egzogennymi czynnikami współkształtującymi sytuację suicydogenną, która jest przez niego w taki sposób percypowana, że niweczy naturalną skłonność do samo zachowania”²⁶. Natomiast A. Bałandynowicz zauważa, że samobójstwo jest procesem długotrwałym oraz wieloetapowym, często rozpoczynającym się już w okresie dzieciństwa i „stanowi wypadkową psychospołecznej sytuacji jednostki, jej pozycji i ról pełnionych w poszczególnych kręgach środowiskowych, a także wewnętrznej, subiektywnej percepcji rzeczywistości i własnej wartości”²⁷.

W społeczeństwie samobójstwo często jest tematem tabu, niewiele się o nim mówi, nie rozważa jego aspektów, unika rozmów na jego temat, doświadczając smutku oraz żalu z powodu kolejnego przypadku. Przyjęcie takiej postawy nie służy refleksji nad różnymi aspektami tego złożonego zjawiska, stanowiącego wypadkową wielu czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych. Na pytanie o jego istotę należy odpowiedzieć, że „jest zagadką”²⁸. Odebranie sobie życia ocenianie jest ambiwalentnie, albowiem z jednej strony samobójstwo jest oceniane jako tchórzostwo, akt pogardy wobec społeczeństwa, natomiast z drugiej strony jest określane jako swego rodzaju akt bohaterstwa²⁹.

E. Durkheim przyczyn samobójstwa upatrywał w stanie społeczeństwa, które nie może zapobiec takim tragediom z uwagi na postępującą dezintegrację, uważał, że samounicestwienie należy traktować jako fakt społeczny. Jego prawo samobójstw zakłada, iż liczba samobójstw zmienia się w stosunku odwrotnie proporcjonalnym do stopnia spójności danej grupy społecznej, do której należy jednostka³⁰. Analizując dane statystyczne, doszedł do następujących stwierdzeń: „liczba samobójstw zmienia się odwrotnie do stopnia integracji społeczności religijnej; liczba samobójstw zmienia się odwrotnie do stopnia integracji społeczności domowej; liczba samobójstw zmienia się odwrotnie do stopnia integracji społeczności politycznej”³¹. B. Hołyst do głównych czynników związanych z samobójstwem zalicza determinanty psychiatryczne i psychologiczne: silną depresję, inne zaburzenia nastroju - np. zaburzenia dwubiegunowe, impulsywność i uczucie beznadziejności³². Natomiast E. Sulska i A. Sumiła do niekorzystnych sytuacji społecznych związanych z zachowaniami samobój-

²⁵ T. Ślipko, *Życie i pieć człowieka. Przedmażeńskie etyka seksualna. Etyczny problem samobójstwa*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1978, s. 486.

²⁶ R. Bielicki (red.), *Dynamika, uwarunkowania, profilaktyka samobójstw w ostatnim ćwierćwieczu XX wieku w Polsce*, Bydgoszcz 2005, s. 25.

²⁷ A. Bałandynowicz, *Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla pracowników mediów*, Warszawa 2003, s. 8.

²⁸ A. Zwoliński, *Samobójstwo jako problem osobisty i publiczny*, Kraków 2013, s. 9-10.

²⁹ B. Hołyst, *Wiktymologia*, Warszawa 2000, s. 190.

³⁰ A. Pieniążek, M. Stefaniuk, *Socjologia prawa. Zarys wykładu*, Kraków 2000, s. 74.

³¹ E. Durkheim, *Samobójstwo ...*, op. cit., s. 264.

³² B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 2004, s. 789-793.

czymi zaliczają: niski status socjoekonomiczny, niskie wykształcenie, ubóstwo, niski dochód³³. Na zachowania suicydalne w przyszłości mogą mieć wpływ niekorzystne warunki w dzieciństwie, jak zauważa E. Ringel pierwszych sześć lat życia „decyduje o tym, czy w człowieku powstanie archetyp zaufania czy nieufności, czy radość życia obudzi się w nim, czy zgaśnie”³⁴. Wymieniony psychiatra i neurolog badając osoby po próbach samobójczych doszedł do wniosku, że większość pacjentów w dzieciństwie doznawała urazów psychicznych przez co ukształtował się w nich zamiast archetypu zaufania – archetyp nieufności, zamiast samodzielności – niepewność i wątpliwości, zamiast inicjatywy – znaczne zahamowanie.

Możemy wymienić następujące kategorie samobójstw:

1. Samobójstwa egoistyczne – głównym motywem działań samobójczych jest osobisty powód, problem czy trudność, od których ucieka suicydent³⁵. „Popelniane bywa w sytuacji, kiedy jednostka zostaje zepchnięta na margines, otrzymuje za mało społecznego wsparcia i jest słabo związana z miejscem zamieszkania, lokalnym środowiskiem i społeczeństwem”³⁶.
2. Samobójstwa altruistyczne – polegające na poświęceniu siebie jako ofiary dla dobra innych. Powodowane są głównie chęcią i oczekiwaniem poprawy sytuacji innych osób³⁷. Są wynikiem zbyt silnej integracji jednostki ze społeczeństwem.
3. Samobójstwa anomiczne – wynikające z przeświadczenia, że życie nie ma już sensu, z bolesnego doświadczenia samotności, izolacji i utraty więzi z normami i wartościami społeczeństwa³⁸. Ten rodzaj samobójstwa „wyjaśnia się w kategoriach regulacji społecznej i jest skutkiem gwałtownych zmian społecznych i poczucia alienacji, którego może na przykład doświadczać ktoś, kto stał się zbędny, ma kłopoty z prawem czy wygrał los na loterii”³⁹. Odsetek samobójstw rośnie zarówno w czasie ekonomicznej zapaści jak i gospodarczego boomu, ponieważ ludzie znajdują się wówczas w stanie moralnego rozregulowania, który nie chroni przed samobójstwem⁴⁰.
4. Samobójstwa fatalistyczne – głównym motywem działań samobójczych jest silny lęk przed nieuchronnymi, przykrymi wydarzeniami, np. przekonanie o nadciągającej katastrofie⁴¹. Ten rodzaj samobójstwa popełnia człowiek, który traci kierunek w życiu, mający poczucie, że nie panuje nad własnym losem⁴².

Przyjmując kryterium intencji śmierci możemy dokonać podziału samobójstw na:

³³ A. Sumiła, E. Sulski, *Zachowania samobójcze u pacjentów hospitalizowanych psychiatrycznie na oddziale młodzieżowym*, Psychiatria, tom 3, nr 3, Gdańsk 2006, s. 129.

³⁴ A. Szymanowska, *Samobójstwa*, [w:] *Patologia społeczna. Wybrane problemy*, red. T. Szymanowski, Warszawa 1991, s. 132.

³⁵ A. Zwoliński, *Samobójstwo jako problem ...*, op. cit., s. 14.

³⁶ M. Makara-Studzińska, *Zachowania autodestrukcyjne młodzieży*, [w:] *Ryzyko samobójstwa u młodzieży*, red. A. Gmitrowicz, M. Makara-Studzińska, A. Młodzeniec, Warszawa 2015, s. 8.

³⁷ A. Zwoliński, *Samobójstwo jako problem ...*, op. cit., s. 14.

³⁸ Tamże.

³⁹ R.O'Connor, N. Sheehy, *Zrozumieć samobójcę...*, op. cit., s. 64-65.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ A. Zwoliński, *Samobójstwo jako problem ...*, op. cit., s. 14.

⁴² R.O'Connor, N. Sheehy, *Zrozumieć samobójcę...*, op. cit., s. 65.

1. Samobójstwa z intencją śmierci – które najczęściej kończą się śmiercią. Są przypadkami autodestrukcji oraz wynikiem rezygnacji jednostki z walki o własne życie.
2. Samobójstwa bez intencji śmierci – najczęściej kończące się na etapie usiłowania. Ich celem jest zakomunikowanie otoczeniu jakiegoś problemu. Jednostka nie chce pozbawić siebie życia, lecz dokonać jakiejś manifestacji⁴³.

Społeczny charakter życia sprawia, iż decyzja aktu samobójczego, jeżeli nawet ze względu na etiologię ma charakter indywidualny, to w kategoriach skutków jest zawsze sprawą społeczną. Jednostka wybierająca śmierć „obraża” społeczeństwo jako organizm funkcjonujący dynamicznie w sposób określony przez system wartości, służący realizacji celów indywidualnych i zbiorowych⁴⁴. Samobójstwo jest zjawiskiem poruszającym opinię społeczną, bywa oceniane jako pogarda dla społeczeństwa, tchórzostwo, ale również jako swego rodzaju akt bohaterstwa. Oceny te zależą od wielu czynników, a istotną rolę odgrywa tu motyw, sposób, okoliczności, cechy biologiczne, psychiczne i społeczne jednostki, która targnęła się na własne życie⁴⁵.

Struktura aktu samobójczego składa się z czterech następujących po sobie faz:

1. Autoupodmiotowienie/obiektywizacja – jest procesem w wyniku którego jednostka przełamuje bariery stojące na drodze do obiektywnej oceny siebie i własnej sytuacji życiowej. Wówczas sama dla siebie staje się przedmiotem obserwacji i krytycznego namysłu.
2. Akt negatywnego autowartościowania siebie lub własnej sytuacji – jednostka często dochodzi do wniosku, że przeżywając życie, osiągając (lub nie) cele, nie realizuje żadnej wartości pozytywnej. Wówczas uświadamia sobie bezsens własnego życia bądź jego negatywną wartość.
3. Akt aksjologicznej samonegacji – jednostka dokonuje swego rodzaju bilansu i dochodzi do wniosku, że rzeczywistość stałaby się lepsza, gdyby w niej nie było mojej osoby. Następuje tu przejście od sądu (np. „Moje życie jest złe”) do stwierdzenia sytuacji pożądanej (np. „Lepiej będzie, jeśli przestanie być tak, jak jest”).
4. Decyzja samobójcza – nie będąca wyborem życiowym jednostki, ale swego rodzaju wyrokiem, wydanym na samego siebie⁴⁶.

Osoba, która sygnalizuje zamiar samobójczy dąży do realizacji takich celów jak: pragnienie uzyskania pomocy od otoczenia w rozwiązywaniu swoich problemów, które motywują ją do samobójstwa; chęć poinformowania o samobójstwie swoich bliskich w celu przygotowania ich do nowej sytuacji; dążenie do wywarcia presji na otoczeniu; chęć wyrażenia swoich uczuć, z którymi nie potrafi sobie poradzić⁴⁷. U wielu osób próba samobójcza stanowi

⁴³ B.M. Kałdon, *Samobójstwa zagrożeniem XXI wieku*, [w:] *Wybrane obszary niebezpieczeństw XXI wieku w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. B.M. Kałdon, Warszawa 2016, s. 30-31.

⁴⁴ B. Hołyst, *Samobójstwo – przypadek czy konieczność*, Warszawa 1983, s. 12-13.

⁴⁵ B. Hołyst, *Na granicy życia i śmierci*, Warszawa 1999, s. 69.

⁴⁶ M. Pietrzak, *Samobójstwo w strukturze życia podmiotowego*, [w:] *Samobójstw. Specyfika problemu, horyzonty badawcze*, red. S. Kijaczko, Opole 2003, s. 41.

⁴⁷ K. Linowski, I. Wysocki, *Oddziaływania psychoreakcyjne na skazanych agresywnych w warunkach penitencjarnych*, Ostrowiec Świętokrzyski 2006, s. 77-78.

sposób komunikacji ze światem. Zachowanie takie jest sygnałem dla najbliższych, że człowiek jest w krytycznej sytuacji i potrzebuje pomocy. Dla innych z kolei próba samobójcza jest sposobem agresji lub środkiem ukarania osób najbliższych⁴⁸.

Tezy socjologii na temat samobójstwa jako zjawiska społecznego są bez wątpienia przydatne w poszukiwaniu przyczyn samobójstw, jak również sposobów radzenia sobie z nim. Obalają one mit o samobójstwie, jakoby jest ono rodzajem choroby psychicznej. Badania dotyczące pewnych regionów czy miejsc, w których często dochodzi do samobójstw pokazują, że przyczynami występujących tam zamachów na własne życie, są ciężkie warunki życia, z którymi część osób nie potrafi sobie poradzić. Analizując płeć, wiek, stan cywilny, miejsce zamieszkania, zawód, można wskazać na pewne typy ludzi podatnych na czynniki suicydogenne⁴⁹.

⁴⁸ B. M. Kaldon, *Samobójstwo w ujęciu kryminologicznym*, [w:] *Suicydologiczne aspekty patologii społecznej*, red. B. M. Kaldon, I. Kurlak, Ostrowiec Świętokrzyski-Warszawa 2014, s. 97-98.

⁴⁹ A. Zwoliński, *Samobójstwo jako problem ...*, op. cit., s. 143.

Diagnoza zachowań suicydalnych w Polsce w latach 1999-2019

Tabela 1. Liczba zamachów samobójczych w tym zakończonych zgonem w latach 1999-2019

Rok	Liczba osób podejmujących zamachy samobójcze	Liczba zgonów w zamachach samobójczych	% zgonów
1999	5182	4695	90,60
2000	5621	4947	88,01
2001	5712	4971	87,03
2002	5928	5100	86,03
2003	5467	4634	84,76
2004	5893	4893	83,03
2005	5625	4621	82,15
2006	5152	4090	79,39
2007	4658	3530	75,78
2008	5237	3964	75,70
2009	5913	4384	74,14
2010	5456	4087	74,90
2011	5124	3839	74,92
2012	5791	4177	72,13
2013	8575	6101	71,15
2014	10207	6165	60,40
2015	9973	5688	57,03
2016	9861	5405	54,81
2017	11139	5276	47,36
2018	11167	5182	46,40
2019	11961	5255	43,93
Razem	149642	101004	67,50

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji.

Na przestrzeni ostatnich dwudziestu jeden lat w Polsce odnotowano 149.642 osoby, które podjęły próby samobójcze, w następstwie których zanotowano 101.004 zgony. W analizowanym okresie czasu skuteczne próby samobójcze stanowiły 67,50% ogółu zamachów samobójczych. Wzrostowi liczby zamachów samobójczych oraz zgonów w zamachach samobójczych towarzyszy jednocześnie procentowy spadek skutecznych prób samobójczych. W 1999 roku odsetek zgonów w zamachach samobójczych wynosił aż 90,60%, natomiast w 2019 roku wskaźnik ten kształtował się na poziomie 43,93%. Z prezentowanych danych wynika, że odsetek skutecznych zamachów samobójczych na przestrzeni lat 1999-2019 obniżył się o 46,67%. Największą liczbę osób podejmujących próby samobójcze odnotowano w 2019 roku (11.961 osób), a najmniejszą w 2007 roku (4.658 osób), natomiast najwięcej zgonów będących następstwem zamachów samobójczych odnotowano w 2014 roku (6.165 osób), a najmniejszą w 2007 roku (3.530 osób). W latach 1999-2005 odsetek skutecznych

prób samobójczych wahał się w przedziale 82,15% - 90,60%; w latach 2006-2013 w przedziale 71,15%-79,39%, w latach 2014-2016 w przedziale 54,81%-60,40%; w latach 2017-2019 w przedziale 43,93%-47,36%.

Skuteczne próby samobójcze najczęściej popełniały osoby bezrobotne, wśród których na przestrzeni ostatnich dwudziestu jeden lat odnotowano 22.622 zgony (tj. 22,40% ogółu ofiar), następnie pracownicy fizyczni i umysłowi (17.130 zgonów, tj. 17,00% ogółu ofiar), rolnicy (5.974 zgony, tj. 5,91% ogółu ofiar), uczniowie (3.343 zgony, tj. 3,31% ogółu ofiar), pracujący na własny rachunek (3.130 zgonów, tj. 3,10% ogółu ofiar), studenci (862 zgony, tj. 0,85% ogółu ofiar). Osoby bezrobotne skutecznie targały się na własne życie najczęściej na terenie województwa mazowieckiego (2.746 osób, co stanowi 21,15% ogółu zgonów na terenie województwa); śląskiego (2.237 osób, co stanowi 20,32% ogółu zgonów na terenie województwa); dolnośląskiego (1.891 osób, co stanowi 25,17% ogółu zgonów na terenie województwa) i łódzkiego (1.744 osób, co stanowi 23,12% ogółu zgonów na terenie województwa), a najrzadziej na terenie województwa opolskiego (565 osób, co stanowi 22,16% ogółu zgonów na terenie województwa); lubuskiego (685 osób, co stanowi 20,17% ogółu zgonów na terenie województwa) oraz podlaskiego (791 osób, co stanowi 21,76% ogółu zgonów na terenie województwa). Rolnicy podjęli najwięcej skutecznych prób samobójczych na terenie województwa mazowieckiego (995 osób, co stanowi 7,66% ogółu zgonów na terenie województwa); lubelskiego (814 osób, co stanowi 12,77% ogółu zgonów na terenie województwa) i łódzkiego (649 osób, co stanowi 8,60% ogółu zgonów na terenie województwa), a najmniej na obszarze województwa lubuskiego (39 osób, co stanowi 1,15% ogółu zgonów na terenie województwa) oraz zachodniopomorskiego (80 osób, co stanowi 1,77% ogółu zgonów na terenie województwa). Najwięcej skutecznych prób samobójczych podejmowanych przez uczniów miało miejsce na terenie województwa mazowieckiego (427 osób, co stanowi 3,30% ogółu zgonów na terenie województwa); śląskiego (294 osoby, co stanowi 2,67% ogółu zgonów na terenie województwa) i lubelskiego (279 osób, co stanowi 4,40% ogółu zgonów na terenie województwa), a najmniej na terenie województwa opolskiego (99 osób, co stanowi 3,88% ogółu zgonów na terenie województwa) oraz lubuskiego (110 osób, co stanowi 3,24% ogółu zgonów na terenie województwa). Studenci najczęściej podejmowali skuteczne próby samobójcze na terenie województwa mazowieckiego (142 osoby, co stanowi 1,09% ogółu zgonów na terenie województwa) i małopolskiego (111 osób, co stanowi 1,31% ogółu zgonów na terenie województwa), a najrzadziej na terenie lubuskiego (17 osób, co stanowi 0,50% ogółu zgonów na terenie województwa) i zachodniopomorskiego (23 osoby, co stanowi 0,51% ogółu zgonów na terenie województwa).

Tabela 2. Liczba osób podejmujących zamachy samobójcze z podziałem na kategorie wiekowe w latach 1999-2019

Wiek Rok	0-6	7-12	13-18	19-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84	85 i więcej	nieustalony	Razem
1999	10	14	318	520	351	369	506	696	719	460	313	279	235	167	97	56	37	35	5182
2000	6	18	330	588	390	406	509	740	741	549	320	311	246	174	137	62	60	34	5621
2001	10	19	337	567	426	410	479	692	788	646	338	294	224	208	118	53	35	68	5712
2002	2	10	320	629	460	400	485	710	766	687	372	303	294	214	108	57	64	47	5928
2003	0	13	287	571	437	390	446	604	745	649	373	283	249	173	114	56	52	25	5467
2004	0	12	318	643	492	432	454	612	752	714	449	295	240	214	127	67	40	32	5893
2005	1	14	294	597	496	448	421	505	733	670	471	288	221	195	117	75	39	40	5625
2006	1	9	297	577	428	396	401	460	637	591	444	238	203	168	132	89	36	45	5152
2007	0	15	289	545	414	359	372	399	528	501	389	239	186	156	110	68	52	36	4658
2008	0	9	321	562	495	421	375	436	556	610	505	288	197	161	127	93	50	31	5237
2009	0	5	313	625	493	462	543	462	653	721	609	345	219	153	120	85	60	45	5913
2010	0	6	267	555	493	472	453	454	520	660	573	353	209	147	113	89	57	35	5456
2011	0	5	243	528	461	465	479	415	451	629	548	331	151	143	106	71	53	45	5124
2012	0	5	286	607	562	525	459	455	508	636	611	443	213	137	130	93	79	42	5791
2013	0	9	348	772	737	756	740	644	625	775	892	623	337	223	168	134	133	659	8575
2014	0	14	428	1172	960	1005	934	864	735	890	930	762	443	225	203	162	113	367	10207
2015	0	12	469	1080	1042	1078	995	879	727	838	890	754	417	226	199	142	125	100	9973
2016	0	9	466	978	1006	1072	949	888	777	787	878	732	430	263	208	169	145	104	9861
2017	0	28	702	1143	1199	1263	1140	1039	873	796	911	759	509	274	185	177	132	9	11139
2018	0	26	746	1143	1104	1226	1210	1115	904	778	841	768	468	328	202	142	159	7	11167
2019	0	46	905	1226	1183	1363	1337	1142	971	741	757	788	578	371	200	162	180	11	11961
Razem	30	298	8284	15628	13629	13718	13687	14211	14709	14328	12414	9476	6269	4320	3021	2102	1701	1817	149642

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji.

Jak wynika z danych zawartych w powyższej tabeli, w latach 1999-2019 na własne życie targnęło się 149.642 osoby, z czego 101 004 zamachy samobójcze zakończyły się zgonem (67,50% ogółu). W badanym okresie najwięcej prób samobójczych podjęły osoby w przedziale wiekowym 19-24 lat (15.628 osób, tj. 10,44% ogółu), 45-49 lat (14.709 osób, tj. 9,83% ogółu) i 50-54 lat (14.328 osób, tj. 9,57% ogółu). Najmniejszą liczbę zamachów samobójczych odnotowano wśród osób w przedziale wiekowym 0-6 lat (30 osób, tj. 0,02% ogółu), 7-12 lat (298 osób, tj. 0,20% ogółu) oraz 85 i więcej lat (1.701 osób, tj. 1,14% ogółu). Niepokojący jest fakt, że w badanym okresie czasu w Polsce możemy zauważyć wzrost liczby zamachów samobójczych praktycznie we wszystkich przedziałach wiekowych. Niestety dotyczy to również zamachów samobójczych wśród dzieci i młodzieży w przedziałach wiekowych 7-12 (w roku 2019 odnotowano w stosunku do roku 1999 wzrost zamachów samobójczych niemal o 70%) oraz 13-18 lat (wzrost zamachów samobójczych w 2019 roku

w stosunku do 1999 roku o blisko 65%). Liczba prób samobójczych rośnie także wśród młodych dorosłych, czyli osób w przedziale wiekowym 19-24 lat. W 1999 roku w tej kategorii wiekowej próbowało odebrać sobie życie 520 osób, a w 2019 aż 1.226 osób, czyli nastąpił blisko 58% wzrost prób samobójczych.

Zamachy samobójcze dzieci pozbawione są elementów manipulacji, natomiast osoby w podeszłym wieku cechuje wysoka determinacja czy też niska ambiwalencja suicydalna, gdy już podejmą decyzję o pozbawieniu się życia. Osoby dorosłe przeważnie dokonują samobójstw planowanych, natomiast dzieci impulsywnych, chociaż mogą one wynikać z nieuświadomionych tendencji suicydalnych. Są to sytuacje, w których dzieci dają nam wskazówki suicydalne, na podstawie których można zapobiec tragedii⁵⁰.

⁵⁰ J. Stukan, *Diagnoza ryzyka samobójstwa*, Opole 2008, s. 288.

Tabela 3. Struktura zamachów samobójczych zakończonych zgonem według płci w latach 1999-2019

Rok	Liczba zgonów w zamachach samobójczych			
	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety	Liczba mężczyzn na 10 kobiet
1999	4695	3967	728	54
2000	4947	4090	857	48
2001	4971	4184	787	53
2002	5100	4215	885	48
2003	4634	3890	744	52
2004	4893	4104	789	52
2005	4621	3885	736	53
2006	4090	3444	646	53
2007	3530	2924	606	48
2008	3964	3333	631	53
2009	4384	3739	645	58
2010	4087	3517	570	62
2011	3839	3294	545	60
2012	4177	3569	608	59
2013	6101*	5196	904	57
2014	6165	5237	928	56
2015	5688	4889	799	60
2016	5405	4638	767	60
2017	5276*	4524	751	60
2018	5182	4471	711	63
2019	5255**	4497	756	59

* w 1 przypadku brak danych ze względu na płeć; ** w 2 przypadkach brak danych ze względu na płeć.
 Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji.

Z danych zawartych w tabeli nr 3 wynika, że w latach 1999-2019 mężczyźni dokonywali skutecznego zamachu samobójczego około sześciokrotnie częściej niż kobiety, podejmując łącznie 85.607 skutecznych prób samobójczych, natomiast kobiety targnęły się skutecznie na własne życie 15.393 razy. Średnia roczna liczba skutecznych zamachów dokonanych przez mężczyzn w latach 1999-2019 była równa 4.076 przypadkom (co stanowi 84,76% średniej ogółu ofiar), natomiast w grupie kobiet wynosiła 733 przypadki (co stanowi 15,24% średniej ogółu ofiar). Na 10 kobiet, które w badanym okresie skutecznie targnęły się na swoje życie przypada średnio 56 mężczyzn.

Badania sprawców zamachów samobójczych według płci prowadzone przez B. Hołyśta wskazują, że jeszcze w latach 1962-1979 mężczyźni przeszło trzykrotnie częściej niż ko-

biety dokonywali zamachów samobójczych, natomiast średnia roczna liczba zamachów dokonanych przez mężczyzn kształtowała się na poziomie 2.662 przypadków, a w grupie kobiet wynosiła 866 przypadków⁵¹. Większy odsetek prób samobójczych zakończonych zgonem wśród mężczyzn jest skorelowany z wyborem skuteczniejszych metod odbierania sobie życia. Mężczyźni niechętnie dzielą się swoimi problemami, aby nie być poświadczonymi o słabość i brak zaradności życiowej, dlatego niechętnie zgłaszają się do lekarzy, a ze swoimi problemami starają radzić sobie w samotności. Rola mężczyzny utrwalaona jest w tradycji jako dominująca, agresywna, niezależna, racjonalna, rywalizująca i sprawująca kontrolę. Natomiast kobiety mają większy system społecznego oparcia, są skłonniejsze do poszukiwania profesjonalnej pomocy, a także szybciej rozpoznają u siebie oznaki kryzysu, a w przypadku targnięcia się na własne życie preferują mniej ryzykowne środki⁵².

Tabela 4. Liczba zgonów w zamachach samobójczych z podziałem na kategorie wiekowe w latach 1999-2019

Wiek Rok	0-6	7-12	13-18	19-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84	85 i więcej	nieustalony	Razem
1999	9	11	251	429	305	327	456	640	665	430	298	270	224	161	95	56	35	33	4695
2000	6	14	240	459	309	338	440	664	685	511	301	299	227	172	137	60	54	31	4947
2001	9	17	229	431	342	332	409	600	727	604	320	278	210	200	115	52	34	62	4971
2002	1	8	212	469	357	330	408	629	685	634	339	284	279	206	99	54	61	45	5100
2003	0	8	180	422	340	321	360	523	659	589	346	266	233	160	104	52	46	25	4634
2004	0	9	208	487	353	324	351	511	663	641	412	279	220	194	119	61	35	26	4893
2005	1	9	167	410	356	324	326	442	637	596	434	273	214	185	112	70	35	30	4621
2006	1	6	156	378	282	292	306	362	534	531	399	214	190	157	125	86	35	36	4090
2007	0	5	153	345	249	248	251	287	431	433	349	220	175	143	103	62	46	30	3530
2008	0	4	166	325	321	287	266	351	443	500	443	261	181	146	113	86	46	25	3964
2009	0	3	152	336	291	309	372	346	515	598	529	311	203	141	106	79	57	36	4384
2010	0	4	119	338	310	290	303	336	410	556	496	314	191	140	105	79	55	31	4087
2011	0	3	111	321	292	293	339	310	354	525	480	291	138	134	100	66	48	34	3839
2012	0	1	138	326	314	337	316	333	375	510	517	379	192	126	120	87	73	33	4177
2013	0	4	144	454	425	451	466	445	452	616	764	540	294	207	153	125	118	443	6101
2014	0	3	124	521	439	453	493	494	488	615	717	585	368	195	185	149	98	238	6165
2015	0	5	114	436	473	467	497	458	424	567	666	593	332	194	170	121	107	64	5688
2016	0	2	101	371	405	468	431	446	438	497	633	542	355	204	171	138	133	70	5405
2017	0	1	115	353	406	499	465	462	405	442	603	536	379	213	142	143	104	8	5276
2018	0	5	92	344	384	443	446	472	437	427	551	565	357	261	156	109	127	6	5182
2019	0	4	94	360	402	474	520	453	453	391	451	533	403	280	150	133	144	10	5255
Razem	27	126	3266	8315	7355	7607	8221	9564	10880	11213	10048	7833	5365	3819	2680	1868	1491	1316	101004

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji.

⁵¹ B. Hołyst, *Samobójstwo...*, op. cit., s. 229-232.

⁵² A. Kielan, D. Olejniczak, *Czynniki ryzyka oraz konsekwencje zachowań samobójczych z uwzględnieniem problematyki samobójstw dzieci i młodzieży*, Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka Vol. 17 Nr 3 (2018), s. 15.

W analizowanym okresie czasu największą liczbę zgonów w wyniku zamachu samobójczego odnotowano wśród osób w przedziale wiekowym 50-54 lat (11.213 osób, tj. 11,10% ogółu), 45-49 lat (10.880 osób, tj. 10,77% ogółu) i 55-59 lat (10.048 osób, tj. 9,95% ogółu). Najmniejszą liczbę zgonów odnotowano w przedziale wiekowym 0-6 lat (27 osób, tj. 0,03% ogółu), 7-12 lat (126 osób, tj. 0,12% ogółu) oraz 85 i więcej lat (1.491 osób, tj. 1,48% ogółu).

Rozpatrując skuteczność zamachu samobójczego, czyli zakończonego zgonem osoby podejmującej taką próbę w poszczególnych grupach wiekowych, należy zauważyć, że największy odsetek skutecznych prób samobójczych występuje w przedziale wiekowym 0-6 lat (90% ogółu), 80-84 lat (88,87% ogółu), 75-79 lat (88,71% ogółu), 70-74 lat (88,40% ogółu). Najmniejsza skuteczność prób samobójczych występuje w przedziale 13-18 lat (39,42% ogółu), 7-12 lat (42,30% ogółu) i 19-24 lat (53,20% ogółu).

Ze zgromadzonych danych statystycznych wynika następująca zależność - im wyższy przedział wiekowy, tym większa skuteczność podejmowanych zamachów samobójczych. Wyjątkiem są osoby w przedziale wiekowym 0-6 lat z 90% skutecznością prób samobójczych oraz osoby w przedziale 7-12 lat ze skutecznością 42,30%. W latach 1999-2019 zgony w zamachach samobójczych podejmowanych przez osoby w przedziale wiekowym 13-18 lat plasowały się na poziomie do 40%, w przedziale wiekowym 19-34 lat na poziomie 53% - do niespełna 56%, w przedziale wiekowym 35-54 lat na poziomie 60% - do blisko 80%, w przedziale wiekowym 55 i więcej lat na poziomie 81% - do niespełna 88%. Próba samobójcza w okresie starości może mieć podłoże ekonomiczne, zdrowotne, rodzinne i społeczne. Jedną z przyczyn myśli samobójczych może być przejście na emeryturę bez wcześniejszego przygotowania psychicznego i ekonomicznego, zwłaszcza jeżeli chodzi o osoby bardzo aktywne w życiu społecznym oraz rodzinnym. Często, o osobach starszych mówi się, że są niedołążne, zależne i wymagają opieki, zdarza się, że nie jest zauważana przez własną rodzinę, bywa ignorowana, alienowana, żyje niejako na jej marginesie. Tracą one role społeczne, zawodowe i rodzinne, często zauważa się u nich brak samoakceptacji oraz spostrzeganie siebie jako jednostki niezaradnej, niedołążnej, zależnej i potrzebującej opieki⁵³.

⁵³ K. Baumann, *Problem aktów samobójczych wśród osób w starszym wieku*, Gerontologia Polska nr 2/2008, s. 85.

Tabela 5. Wiek samobójców w poszczególnych województwach w latach 1999-2019

Województwo	Liczba zgonów ogółem	0-6	7-12	13-18	19-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84	85+	Wiek nieustalony
Mazowieckie	12985	2	15	391	1053	957	1039	1051	1273	1325	1430	1286	1051	643	474	320	261	238	176
Śląskie	11006	1	9	302	888	845	849	939	1053	1149	1152	1093	891	593	430	309	187	148	168
Wielkopolskie	8519	5	19	257	650	558	631	689	899	1017	999	835	665	461	290	215	137	115	77
Małopolskie	8435	1	8	228	655	586	627	615	767	949	950	874	658	495	355	261	190	107	109
Łódzkie	7543	2	10	210	528	509	517	596	719	845	881	794	555	389	304	211	161	151	161
Dolnośląskie	7512	2	2	250	639	597	573	618	666	750	754	722	583	427	288	210	153	127	151
Lubelskie	6371	5	8	262	556	499	462	474	599	686	728	644	467	308	220	185	122	88	58
Pomorskie	5939	0	7	189	517	437	451	510	585	637	685	574	419	330	216	159	83	78	62
Kujawsko-pomorskie	5431	0	3	185	460	384	413	487	530	582	608	523	428	275	202	131	95	78	47
Podkarpackie	4849	3	11	184	426	322	360	392	455	538	569	529	365	262	181	108	75	52	17
Zachodniopomorskie	4505	2	3	142	412	320	343	378	414	478	470	447	362	230	169	117	83	58	77
Warmińsko-mazurskie	4348	1	9	176	416	333	319	353	371	468	474	402	308	203	137	101	74	55	148
Świętokrzyskie	3980	1	2	105	289	278	307	321	374	448	481	413	353	213	159	98	80	53	5
Podlaskie	3635	0	11	155	305	295	262	307	329	369	412	345	264	186	135	102	67	67	24
Lubuskie	3396	1	4	138	303	263	268	275	304	357	354	319	262	191	150	72	60	48	27
Opolskie	2550	1	5	92	218	172	186	216	226	282	276	248	202	159	109	81	40	28	9

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji.

Odnosząc się do regionalnego zróżnicowania samobójstw w Polsce, M. Jarosz zauważyła, że „najwyższe wskaźniki samobójstw występują na tych obszarach, w których jest największe nasilenie problemów socjalno-bytowych, szczególnie związanych z sytuacją na rynku pracy oraz brakiem regionalnych perspektyw rozwojowych. Tego typu województwa tworzą szczególny syndrom suicydogenny stymulowany przez określone czynniki sytuacyjne”⁵⁴.

Z danych zawartych w powyższej tabeli wynika, że w latach 1999–2019 do zgonów w wyniku zamachów samobójczych najczęściej dochodziło na terenie województwa mazowieckiego – 12.985 zgonów, tj. 12,85% ogółu zgonów; śląskiego – 11.006 zgonów, tj. 10,90% ogółu zgonów; wielkopolskiego – 8.519 zgonów, tj. 8,43% ogółu zgonów. Najmniejszą liczbę skutecznych zamachów samobójczych odnotowano na terenie województwa opolskiego – 2.550 zgonów, tj. 2,52% ogółu zgonów; lubuskiego – 3.396 zgonów, tj. 3,36% ogółu zgonów; podlaskiego – 3.635 zgonów, tj. 3,60% ogółu zgonów. W latach 1999–2019 na terenie województwa wielkopolskiego, zachodniopomorskiego, lubuskiego i opolskiego, skutecznych zamachów samobójczych najczęściej dokonywały osoby w przedziale wiekowym 45–49, natomiast na terenie pozostałych województw w zamachach samobójczych zgon najczęściej ponosiły osoby w przedziale wiekowym 50–54 lat. Seniorzy (65 i więcej lat) najczęściej podejmowali skuteczne próby samobójcze na terenie województwa mazowieckiego (1.936 zgonów), śląskiego (1.667 zgonów), małopolskiego (1.408 zgonów), wielkopolskiego (1.218

⁵⁴ M. Jarosz, *Samobójstwa ...*, op. cit., s. 92-93.

zgonów), a najrzadziej na terenie województwa opolskiego (417 zgonów), lubuskiego (521 zgonów), podlaskiego (557 zgonów), warmińsko-mazurskiego (570 zgonów).

Jak zauważa B. Gawda do samobójstw ludzi w podeszłym wieku dochodzi głównie w ośrodkach wielkomiejskich, w których ludzie starzy czują się osamotnieni, nie potrafią odnaleźć własnego miejsca. Ponadto jeżeli pojawi się sugestia, że są tylko ciężarem, i że czeka się tylko na ich śmierć, wówczas bardzo łatwo o tragedię⁵⁵.

Największą liczbę zgonów w wyniku zamachów samobójczych wśród osób w przedziale wiekowym 7-18 lat odnotowano na terenie województwa mazowieckiego (406 zgonów), śląskiego (311 zgonów), wielkopolskiego (276 zgonów), lubelskiego (270 zgonów), a najmniejszą na terenie województwa opolskiego (97 zgonów), świętokrzyskiego (107 zgonów), lubuskiego (142 zgonów), zachodniopomorskiego (145 zgonów). Należy także zaznaczyć, że skutecznych zamachów samobójczych dokonywały również osoby w przedziale wiekowym 0-6 lat. Zgony w tej kategorii wiekowej odnotowano na terenie trzynastu województw, a ich największa ilość miała miejsce na terenie województwa wielkopolskiego (5 zgonów), lubelskiego (5 zgonów) i podkarpackiego (3 zgonów). Skutecznych zamachów samobójczych w tej kategorii wiekowej nie odnotowano jedynie na terenie województwa pomorskiego, kujawsko-pomorskiego i podlaskiego.

⁵⁵ B. Gawda, *Archetyp śmierci – listy samobójców*, [w:] *Problemy współczesnej tanatologii*, red. J. Kolbuszewski, Medycyna – antropologia kultury – humanistyka, Wrocław 1998, s. 162-163.

Tabela 6. Stan cywilny osób podejmujących zamachy samobójcze zakończone zgonem w latach 1999-2019

Rok	Żonaty/zamężna	Kawaler/panna	Rozwiedziony(a)	Wdowiec/wdowa	Konkubin(a)	Separowany(a)	Brak danych/nieustalony
1999	2255	1419	267	376	114	59	205
2000	2358	1447	249	415	134	61	283
2001	2358	1498	257	378	130	66	284
2002	2332	1500	276	426	151	52	363
2003	2142	1370	271	332	132	45	342
2004	2196	1516	268	352	134	59	368
2005	2142	1355	286	328	120	59	331
2006	1808	1211	269	308	135	35	324
2007	1571	1031	232	247	119	34	296
2008	1755	1153	270	287	149	40	310
2009	2003	1227	297	300	158	35	364
2010	1841	1178	294	302	139	31	302
2011	1708	1132	283	234	150	26	306
2012	1813	1259	303	291	152	21	338
2013	2478	1648	484	405	179	44	863
2014	2556	1773	519	380	209	37	691
2015	2163	1673	484	365	208	46	749
2016	2078	1529	431	397	206	32	732
2017	2013	1672	466	371	216	21	517
2018	1999	1586	440	359	203	32	563
2019	1973	1670	465	376	212	24	535
Razem	43542	29847	7111	7229	3350	859	9066

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji.

Osoby pozostające w związku małżeńskim znacznie częściej podejmują próby samobójcze niż osoby samotne, rozwiedzione czy wdowcy. Na przestrzeni ostatnich dwudziestu jeden lat 57.986 osób pozostających w małżeństwie targnęło się na własne życie, z czego 43.542 osoby w sposób skuteczny (co stanowi 43,11% ogółu zgonów w zamachach samobójczych). Zwiększona śmiertelność w małżeństwie może wynikać stąd, że osoby będące w związkach formalnych stanowią największy odsetek populacji. Żyjący w związkach nieformalnych skutecznie targnęli się na własne życie 3.350 razy (co stanowi 3,32% ogółu zgonów). Łącznie w badanym okresie osoby pozostające w małżeństwie lub związku nieformalnym podjęły próbę samobójczą zakończoną zgonem 46.892 razy (co stanowi 46,43% ogółu zgonów). Kawalerowie i panny w analizowanym okresie podjęli 50.770 prób samobójczych,

z czego skutecznymi okazały się 29.847 (co stanowi 29,55% ogółu zgonów). Należy również zauważyć, że w okresie dwudziestu jeden lat kawalerowie i panny tylko w latach 1999 – 2001 oraz 2004 roku podjęli więcej prób samobójczych niż osoby zamężne (kawaler/panna: 1999 rok – 4.315; 2000 rok – 4.298; 2001 rok – 4.798; 2004 rok – 3.452. Żonaty/zamężna: 1999 rok – 3.673; 2000 rok – 3.564; 2001 rok – 3.738; 2004 rok – 3.361).

Spis powszechny z 2011 roku ukazał strukturę populacji pod względem stanu cywilnego. Najliczniejszą kategorią są osoby pozostające w związku małżeńskim, które stanowią nieco ponad połowę populacji (55,8% osób w wieku 15 lat i więcej, tj. 18236,4 tys.), kawalerowie i panny stanowią 28,8% badanej populacji (9420,1 tys.); osoby owdowiałe 9,6% (3126,8 tys.), a osoby rozwiedzione 5,0% (266,9 tys.). W związku z powyższym można stwierdzić, że osoby zamężne, które skutecznie targnęły się na własne życie stanowią 0,24% populacji osób będących w związku małżeńskim; kawalerowie i panny 0,32% populacji; osoby rozwiedzione 2,66% populacji; osoby owdowiałe 0,23% populacji. Zatem, uwzględniając stan cywilny osób podejmujących próby samobójcze oraz liczebność populacji pod względem stanu cywilnego należy stwierdzić, że największy odsetek zamachów samobójczych ze skutkiem śmiertelnym podejmują osoby należące do grupy rozwiedzionych oraz kawalerów i panien.

Tabela 7. Wykształcenie osób podejmujących skuteczne zamachy samobójcze w latach 1999-2019

Rok	Podstawowe niepełne	Podstawowe	Gimnazjalne	Zasadnicze zawodowe	Średnie	Policealne	Wyższe	Brak danych/nieustalone
1999	257	1281	-	1167	390	-	87	1513
2000	227	1224	-	1126	381	-	108	1881
2001	209	1110	-	1149	357	-	111	2035
2002	175	1079	-	1040	381	-	82	2343
2003	119	890	-	924	353	-	92	2256
2004	121	873	-	908	353	-	87	2551
2005	99	792	-	795	349	-	105	2481
2006	83	628	-	691	288	-	83	2317
2007	54	496	-	539	257	-	69	2115
2008	58	559	-	567	249	-	65	2466
2009	49	509	-	524	262	-	80	2960
2010	32	435	-	488	237	-	68	2827
2011	33	352	-	402	203	-	84	2765
2012	31	357	-	445	262	-	105	2977
2013	29	490	-	507	349	-	134	4592
2014	21	488	-	545	357	-	117	4637
2015	18	453	-	490	323	-	132	4272
2016	11	408	-	464	306	-	129	4087
2017	31	392	93	558	378	3	132	3689
2018	29	324	78	467	380	3	130	3771
2019	20	312	59	465	356	4	138	3901
Razem	1706	13452	230	14261	6771	10	2138	62436

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji.

Dane dotyczące wykształcenia ofiar zamachów samobójczych są szczątkowe, ponieważ w badanym okresie czasu w 62% przypadków nie ustalono, bądź nie wpisano w dokumentacji poziomu wykształcenia osoby, która podjęła skuteczną próbę samobójczą. W oparciu o dane przedstawione w tabeli nr 7 można stwierdzić, że osoby z wykształceniem podstawowym i podstawowym niepełnym dokonały skutecznego zamachu samobójczego w 15.158 przypadkach (co stanowi 15,01% ogółu zgonów); zasadniczym zawodowym 14.261 przypadkach (co stanowi 14,12% ogółu zgonów); średnim 6.771 przypadkach (co

stanowi 6,70% ogółu zgonów); wyższym 2.138 przypadkach (co stanowi 2,17% ogółu zgonów). Zatem można przyjąć, że zamachy samobójcze są odwrotnie skorelowane z poziomem wykształcenia podejmujących je osób.

Osoby z wykształceniem podstawowym i podstawowym niepełnym najczęściej podejmowały skuteczne próby samobójcze na terenie województwa mazowieckiego (1.962 osoby, co stanowi 15,11% ogółu zgonów na terenie województwa); lubelskiego (1.415 osób, co stanowi 22,21% ogółu zgonów na terenie województwa); łódzkiego (1.357 osób, co stanowi 18,00% ogółu zgonów na terenie województwa); wielkopolskiego (1.272 osoby, co stanowi 14,93% ogółu zgonów na terenie województwa), a najrzadziej na terenie województwa lubuskiego (290 osób, co stanowi 8,54% ogółu zgonów na terenie województwa); opolskiego (356 osób, co stanowi 14,00% ogółu zgonów na terenie województwa); pomorskiego (700 osób, co stanowi 11,79% ogółu zgonów na terenie województwa). Skuteczne zamachy samobójcze wśród osób legitymujących się wykształceniem zawodowym dominowały na terenie województwa śląskiego (1.757 osób, co stanowi 15,96% ogółu zgonów na terenie województwa) i wielkopolskiego (1.589 osób, co stanowi 18,65% ogółu zgonów na terenie województwa). Wśród osób z wykształceniem średnim największą liczbę skutecznych prób samobójczych odnotowano na terenie województwa mazowieckiego (898 osób, co stanowi 6,91% ogółu zgonów na terenie województwa); śląskiego (757 osób, co stanowi 6,88% ogółu zgonów na terenie województwa) i małopolskiego (584 osoby, co stanowi 6,92% ogółu zgonów na terenie województwa). Najmniejsza liczba zgonów w wyniku prób samobójczych wśród osób posiadających wykształcenie średnie odnotowana została na terenie województwa lubuskiego (132 osoby, co stanowi 3,89% ogółu zgonów na terenie województwa); opolskiego (148 osób, co stanowi 5,80% ogółu zgonów na terenie województwa) i warmińsko-mazurskiego (198 osób, co stanowi 4,55% ogółu zgonów na terenie województwa). Osoby z wykształceniem wyższym najczęściej dokonywały skutecznych zamachów samobójczych na terenie województwa mazowieckiego (315 osób, co stanowi 2,42% ogółu zgonów na terenie województwa); małopolskiego (232 osoby, co stanowi 2,75% ogółu zgonów na terenie województwa) i śląskiego (203 osoby, co stanowi 1,84% ogółu zgonów na terenie województwa). Najrzadziej takie próby podejmowali mieszkańcy województwa lubuskiego (46 osób, co stanowi 1,35% ogółu zgonów na terenie województwa) oraz opolskiego (60 osób, co stanowi 2,35% ogółu zgonów na terenie województwa).

Tabela 8. Wybrane powody zamachu samobójczego zakończonego zgonem w latach 1999-2019

Rok	Choroba psychiczna/ zaburzenia psychiczne	Nieporozumienia rodzinne/ przemoc w rodzinie	Choroba fizyczna (przewlekła choroba)	Złe warunki ekonomiczne/ długi	Zawód miłosny	Śmierć bliskiej osoby	Nagła utrata źródła utrzymania	Dokonanie przestępstwa lub wykroczenia	Problemy w szkole lub pracy	Trwałe kalectwo	Niepożądana ciąża
1999	715	464	392	338	144	95	126	58	54	23	2
2000	778	430	405	349	142	88	134	72	47	29	4
2001	788	466	392	343	127	82	175	69	44	25	6
2002	854	452	347	380	155	82	138	59	30	25	4
2003	740	392	333	328	148	82	122	62	30	24	3
2004	810	404	368	322	159	77	106	62	37	31	3
2005	717	415	319	300	158	74	99	45	24	27	1
2006	663	332	281	223	137	77	69	51	28	24	0
2007	578	287	251	143	162	61	37	37	27	11	1
2008	646	358	289	187	192	59	51	41	27	14	3
2009	620	380	286	265	182	64	94	49	19	23	5
2010	560	338	260	244	186	64	75	38	11	20	1
2011	527	356	223	254	155	63	69	40	7	16	1
2012	587	355	250	267	209	59	95	30	14	16	2
2013	570	474	495	350	263	95	96	33	12	12	5
2014	645	528	499	337	272	115	102	37	13	15	2
2015	635	447	427	216	228	78	61	39	13	16	2
2016	819	363	359	197	222	90	56	34	12	20	1
2017	1017	285	186	219	231	96	53	25	41	26	0
2018	1037	261	164	192	226	80	49	32	38	14	1
2019	963	259	192	154	208	84	36	26	29	15	0
Razem	15269	8046	6718	5608	3906	1665	1843	939	557	426	47

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji.

O genezie zamachu samobójczego wnioskuje się na podstawie listów pożegnalnych, relacji bliskich osób, krewnych, postronnych świadków oraz ekspertyz psychologiczno-medycznych. Jak zauważa F. Wagner, to co nazywamy statystyką powodów samobójstwa, jest tak naprawdę statystyką opinii, jakie na ich temat mają urzędnicy zajmujący się gromadzeniem tych informacji. Natomiast E. Durkheim stwierdza „kiedy tylko jest się zdania, że wśród zdarzeń poprzedzających samobójstwo odkryto niektóre z faktów, które w opinii powszechnej wywołują rozpacz, uważa się, że nie trzeba szukać dalej. W zależności od tego,

czy o danej osobie mówi się, że niedawno straciła pieniądze lub miała zmartwienia rodzinne, czy lubiła pić, obwinia się ją albo o pijaństwo, albo o kłopoty rodzinne, albo też o niepowodzenia finansowe. Tak wątpliwych informacji nie można przyjąć za podstawę wyjaśnienia samobójstwa”⁵⁶, chociaż sam, mimo formułowanych zastrzeżeń przytacza i omawia motywy samobójstw, które wynikają z prowadzonych statystyk.

Mimo wątpliwości zgłaszanych przez E. Durkheima, spróbujmy przeanalizować dominujące powody skutecznych zamachów samobójczych w oparciu o statystyki policyjne, pamiętając oczywiście, że są one w dużej mierze zapewne przypuszczalne. Wybrane powody zamachów samobójczych prezentuje tabela nr 8. Wynika z niej, że na przestrzeni ostatnich dwudziestu jeden lat dominującym powodem (spośród ustalonych) skutecznego samobójstwa była: choroba psychiczna lub zaburzenia psychiczne, które stanowiły 15,12% wszystkich zgonów; nieporozumienia rodzinne lub przemoc w rodzinie (8,00% ogółu zgonów); przewlekła choroba fizyczna (6,65% ogółu zgonów); złe warunki ekonomiczne lub długi (5,55% ogółu zgonów). Należy zauważyć, że w latach 2016-2019 zauważalny jest wzrost liczby skutecznych zamachów samobójczych, których powodem była choroba psychiczna. W analizowanym okresie czasu odnotowano również 47 zgonów z powodu niepożądanego ciąży, które pociągnęły za sobą także śmierć dziecka nienarodzonego.

⁵⁶ E. Durkheim, *Samobójstwo ...*, op. cit., s. 190.

Tabela 9. Wybrane miejsca popełnienia zamachu samobójczego zakończonego zgonem w latach 1999-2019

Rok	Mieszkanie/dom	Zabudowania gospodarcze	Garaz/piwnica/strych	Park, las	Teren kolei/tory	Droga/ulica/ chodnik	Rzeka/jezioro/inny zbiornik wodny	Placówka lecznicza lub sanatoryjna	Zakład pracy
1999	1676	952	618	493	126	29	85	66	51
2000	1796	1045	658	451	116	45	86	81	63
2001	1738	1032	724	481	131	44	71	57	52
2002	1759	992	760	539	127	50	126	58	52
2003	1605	939	694	418	153	37	89	59	54
2004	1703	959	708	468	130	43	94	55	47
2005	1616	915	666	462	130	41	80	39	45
2006	1483	851	565	389	98	38	78	54	46
2007	1247	705	496	361	84	30	76	40	30
2008	1421	876	553	382	76	47	62	33	25
2009	1544	934	606	423	77	39	80	58	47
2010	1464	900	559	376	92	32	64	39	34
2011	1357	861	487	404	62	30	63	23	31
2012	1450	868	533	432	88	47	73	54	40
2013	2308	1118	731	575	126	67	86	79	64
2014	2269	1136	749	660	113	69	63	80	55
2015	2091	1021	642	630	111	65	54	74	46
2016	2062	1010	612	555	117	65	60	66	46
2017	2271	750	698	520	126	153	50	63	40
2018	2191	686	679	586	121	160	34	62	37
2019	2257	704	680	572	143	183	51	58	33
Razem	37308	19254	13418	10177	2347	1314	1525	1198	938

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji.

Analizując miejsca popełnienia skutecznego zamachu samobójczego (tabela nr 9) stwierdzono, że najczęściej jest to mieszkanie/dom. W analizowanym okresie czasu w miejscach tych 37.308 osób dokonało zamachu samobójczego zakończonego zgonem, co stanowi 36,94% ogółu zgonów w następstwie zamachów samobójczych. Kolejnymi pod względem ilości skutecznych zamachów samobójczych miejscami są: zabudowania gospodarcze, na terenie których w latach 1999-2019 doszło do 19.254 zgonów (co stanowi 19,06% ogółu

zgonów); garaż/piwnica/strych – 13.418 zgonów (co stanowi 13,28% ogółu zgonów). Najmniej zgonów w wyniku zamachów samobójczych odnotowano na terenie zakładów pracy (938 zgonów, co stanowi 0,94% ogółu zgonów) oraz placówek leczniczych/ sanatoryjnych (1.198 zgonów, co stanowi 1,20% ogółu zgonów).

Tabela 10. Dzień tygodnia skutecznego zamachu samobójczego na terenie poszczególnych województw w latach 1999-2019

Województwo	Liczba zgonów ogółem	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota	Niedziela	Nieustalony
Mazowieckie	12985	2035	1926	1862	1842	1808	1665	1829	18
Śląskie	11006	1740	1691	1609	1525	1512	1452	1452	25
Wielkopolskie	8519	1408	1326	1223	1190	1158	1053	1155	6
Małopolskie	8435	1305	1249	1280	1222	1176	1076	1127	0
Łódzkie	7543	1237	1119	1069	1057	1034	983	1010	34
Dolnośląskie	7512	1121	1076	1119	1060	1024	1031	1071	10
Lubelskie	6371	1052	958	921	946	870	781	819	24
Pomorskie	5939	968	880	843	835	801	771	836	5
Kujawsko-pomorskie	5431	826	884	773	740	775	702	730	1
Podkarpackie	4849	808	745	684	666	672	636	636	2
Zachodniopomorskie	4505	725	653	665	595	635	579	638	15
Warmińsko-mazurskie	4348	700	605	619	607	590	544	617	66
Świętokrzyskie	3980	633	631	552	545	556	554	508	1
Podlaskie	3635	580	540	524	503	499	459	528	2
Lubuskie	3396	560	499	473	500	468	423	463	10
Opolskie	2550	407	388	369	360	349	314	358	5
Razem	101004	16105	15170	14585	14193	13927	13023	13777	224

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji.

Analizując dane zawarte w tabeli nr 10 stwierdzono, że liczba skutecznych zamachów samobójczych zmniejsza się przy końcu tygodnia, co może być związane z przesądami, które wpływają na spowolnienie życia publicznego (np. w tym dniu staramy się nie zaczynać nowych spraw). Sobota jest dniem odprężenia, na co również duży wpływ ma świadomość wolnej niedzieli. Jak wynika z prowadzonych badań w latach 1999-2019 największą liczbę zgonów w wyniku zamachów samobójczych odnotowano w poniedziałki (16.105 zgonów, co stanowi 15,94% ogółu zgonów), wtorki (15.170 zgonów, co stanowi 15,02% ogółu zgonów) i środy (14.585 zgonów, co stanowi 14,44% ogółu zgonów), natomiast najmniejszą liczbę zgonów odnotowano w soboty (13.023 zgony, co stanowi 12,90% ogółu zgonów) i niedziele (13.777 zgonów, co stanowi 13,64% ogółu zgonów). Wtorek był dniem w którym dochodziło do największej liczby zgonów w wyniku zamachów samobójczych na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. Na terenie pozostałych województw do największej liczby skutecznych zamachów samobójczych dochodziło w poniedziałki, co może być zastraszające, albowiem po weekendzie większość osób jest raczej odprężona i zrelaksowana.

Tabela 11. Wybrane sposoby skutecznego zamachu samobójczego w latach 1999-2019

Rok	Powieszenie się	Rzucenie się z wysokości	Rzucenie się pod pojazd w ruchu	Utonięcie/utopienie się	Zastrzelenie się/użycie broni palnej	Uszkodzenie układu krwionośnego	Zażycie środków nasennych / leków psychotropowych	Samookaleczenie powierzchowne	Zatrucie gazem/spalinami	Zatrucie środkami chemicznymi /toksycznymi
1999	3906	277	105	84	59	38	56	32	25	19
2000	4117	284	104	112	44	35	66	27	19	34
2001	4185	252	120	83	51	55	67	29	17	16
2002	4221	293	99	130	55	34	74	41	19	23
2003	3853	269	132	93	40	37	60	32	19	17
2004	4044	292	109	108	51	57	70	30	20	16
2005	3873	247	111	85	44	37	61	26	15	14
2006	3434	224	80	85	32	46	39	26	17	17
2007	2973	185	70	89	31	35	37	26	10	12
2008	3394	206	56	75	32	39	43	23	7	16
2009	3726	231	60	80	37	38	33	40	11	15
2010	3518	165	77	69	39	39	38	31	17	11
2011	3274	185	50	78	30	33	41	30	25	9
2012	3495	243	76	78	47	36	37	30	13	13
2013	5142	392	99	73	67	56	59	57	15	14
2014	5241	373	91	52	63	53	69	54	18	14
2015	4748	361	90	51	53	62	45	69	37	19
2016	4473	344	100	65	70	51	66	71	21	13
2017	4313	342	105	57	72	75	44	46	29	17
2018	4211	330	105	46	79	83	48	36	38	12
2019	4240	330	132	45	86	96	50	38	41	24
Razem	84381	5825	1971	1638	1082	1035	1103	794	433	345

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji

Pośród sposobów zamachów samobójczych wymienionych w tabeli nr 11 najskuteczniejszym było odebranie sobie życia poprzez powieszenie się. W latach 1999-2019 na taką formę odebrania sobie życia zdecydowało się 84.381 osób, co stanowi 83,54% ogólnej liczby zgonów w następstwie zamachu samobójczego na terenie Polski. Powieszenie dokonywane

jest poprzez zaciśnięcie pętli wisielczej na szyi, której siłą zaciskającą jest ciężar ciała, natomiast do zaciśnięcia tętnic szyjnych wystarczający jest ciężar o wartości czterech kilogramów. Pętle wisielcze przeważnie wykonywane są z pasków, sznurów, linek, kabli. Drugim w kolejności sposobem samouniżania jest rzucenie się z wysokości, a przyczyną śmierci są przeważnie obrażenia wielonarządowe organów kluczowych dla funkcjonowania naszego organizmu (mózg, płuca, wątroba, nerki). Taką formę zamachu samobójczego wybrało na przestrzeni ostatnich dwudziestu jeden lat 5.825 osób (co stanowi 5,80% ogółu zgonów). W wyniku rzucenia się pod pojazd w ruchu zgon poniosło 1.971 osób (1,95% ogółu zgonów), utonięcia/utopienia 1.638 osób (1,62% ogółu zgonów), zastrzelenia się 1.082 osoby (1,07% ogółu zgonów), uszkodzenia układu krwionośnego 1.035 osób (1,02% ogółu zgonów). Należy zauważyć, że blisko 90% osób, jako sposób dzięki któremu skutecznie targnęły się na własne życie wybrało powieszenie się lub rzucenie się z wysokości.

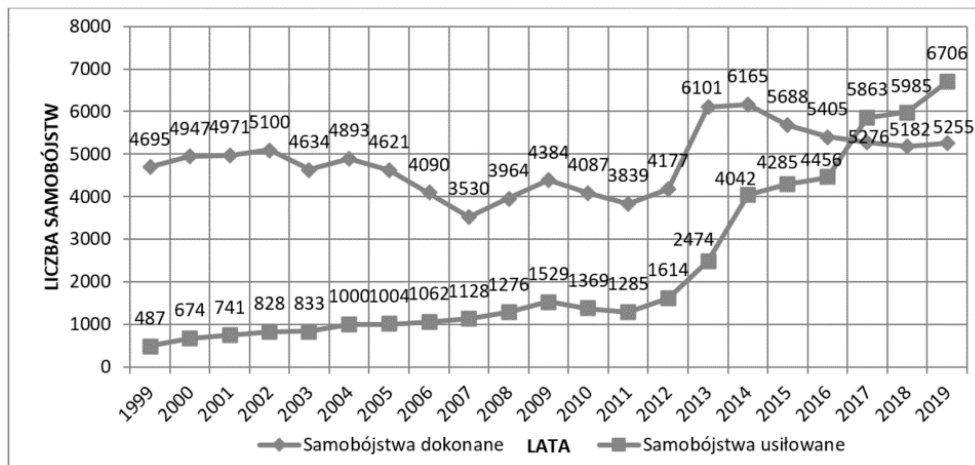
Dynamika samobójstw w Polsce w latach 1999-2019

Przez dynamikę samobójstw rozumie się zarówno zmiany, którym uległa w czasie liczebność zdarzeń określanych jako samobójstwa, jak i zmiany, którym ulegają w czasie liczebności poszczególnych podzbiorów, wyróżnianych na podstawie przyjętych kryteriów klasyfikacji. Jednym z kryteriów w analizie zjawiska samobójstw jest skutek zamachu samobójczego. Według tego kryterium wyróżnia się zamachy samobójcze kończące się śmiercią, to znaczy dokonane oraz zamachy, które do śmierci nie prowadzą, czyli samobójstwa usiłowane⁵⁷.

Analizując dynamikę zamachów samobójczych w Polsce przyjęto kryterium skutku. W rozpatrywanym okresie (1999-2019) odnotowano łącznie 149.642 zamachy samobójcze, w tym dokonanych (zakończonych zgonem) 101.004 i 48.638 usiłowań samobójstwa. Dynamika, czyli następujące zmiany zjawiska samobójstw w czasie przedstawiona została graficznie na wykresie nr 1.

⁵⁷ B. Hołyst, *Samobójstwo...*, op. cit., s. 129-130.

Wykres 1. Dynamika zgonów samobójczych i usiłowań samobójstwa w Polsce w latach 1999-2019



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji.

Analizując powyższy wykres można stwierdzić, że w badanym okresie czasu występuje zmienna tendencja liczby zamachów samobójczych zakończonych zgonem. W latach 1999-2002 następuje wzrost, po czym w 2003 roku spadek, by w 2004 roku ponownie odnotować wzrost liczby skutecznych zamachów samobójczych. Następnie w latach 2005-2012 zauważalny jest wyraźny spadek liczby zgonów w zamachach samobójczych, po czym następuje ich bardzo wyraźny wzrost, tak by w roku 2014 osiągnąć poziom 6.165 zgonów, będący zarazem najwyższym w całym badanym okresie. Od tego okresu do roku 2018 mamy do czynienia z systematycznym spadkiem liczby zgonów w zamachach samobójczych, natomiast w roku 2019 wskaźnik ten ponownie wykazuje tendencję wzrostową.

Natomiast w grupie zamachów samobójczych niekończących się zgonem w latach 1999-2009 zauważalna jest wyraźna tendencja wzrostowa, po czym do 2011 roku następuje niewielki spadek nieskutecznych prób samobójczych. Od tego momentu tendencja wzrostowa usiłowań samobójstwa uległa wyraźnemu przyśpieszeniu, osiągając poziom 6.706 przypadków w roku 2019, podczas gdy w 1999 roku odnotowano 487 przypadków nieskutecznych prób samobójczych.

Zakończenie

Zamach samobójczy budzi bez wątpienia społeczne zainteresowanie zarówno miejscem jego dokonania, jak i sposobem. Motyw jakim kierował się samobójca i sposób targnięcia się na życie, to najczęściej poruszane tematy w środowisku społecznym, w którym

miał miejsce zamach samobójczy, tym bardziej, że samobójcy stosują różne metody odebrania sobie życia, nierzadko bardzo drastyczne m.in.: powieszenie się, rzucenie się z wysokości, zastrzelenie się, rzucenie się pod pojazd w ruchu, uszkodzenie układu krwionośnego.

Biorąc pod uwagę przedstawioną skalę zamachów samobójczych należy stwierdzić, że samobójstwa są w dzisiejszych czasach poważnym problemem społecznym w Polsce, albowiem na przestrzeni ostatnich dwudziestu jeden lat przybywa osób, które nie potrafiły uporać się ze swoimi problemami i wybrały śmierć, która przysporzyła również bólu i cierpień osobom im bliskim.

W literaturze można spotkać się z pojęciem „osobowości suicydalnej”, określającym jednostkę, która ma myśli samobójcze lub w przeszłości podejmowała już samo destrukcyjne działania⁵⁸. B. Hołyst wskazuje na grupy ludzi szczególnie zagrożonych podjęciem działań suicydalnych. Do grup podwyższonego ryzyka zalicza: ludzi starszych, szczególnie osamotnionych; ludzi młodych z problemami w kontaktach z rodzicami, sympatiami, nauką; osoby chore na przewlekłe choroby somatyczne i psychiczne; ludzi borykających się z długotrwałymi problemami małżeńskimi, kryzysami miłosnymi; osoby będące w trudnej sytuacji socjalnej, z problemami finansowymi, posiadające trudne warunki mieszkaniowe; osoby uzależnione od środków psychoaktywnych; osoby będące ofiarami zachowań agresywnych; członków rodzin alkoholicznych; osoby, które podejmowały już próby samobójcze⁵⁹.

Indywidualne cechy każdego człowieka zwiększają lub zmniejszają ryzyko samobójstwa. Wśród cech zwiększających to ryzyko możemy wymienić: poczucie beznadziei, impulsywność, wrogość, agresję, perfekcjonizm oraz brak umiejętności radzenia sobie z różnymi problemami⁶⁰. Jak zauważa L. Gask, do czynników ryzyka związanych z samobójstwem należą: płeć męska; depresja; separacja, rozwód, wdowieństwo; izolacja społeczna; uzależnienie od alkoholu lub narkotyków; choroby psychiczne; niedawne zwolnienie ze szpitala psychiatrycznego; zwolnienie z pracy lub perspektywa jej utraty; pobyt w więzieniu; problemy z wymiarem sprawiedliwości i policją; wykonywanie zawodów: rolnik, prawnik, lekarz, dentysta⁶¹. Przeciwnieństwem czynników ryzyka samobójstwa są czynniki chroniące przed samobójstwem, wśród których, najczęściej wymieniane są: posiadanie dzieci w domu; poczucie odpowiedzialności za rodzinę; ciąża; religijność; satysfakcja z życia; zdolność do testowania rzeczywistości; posiadanie wysokich kompetencji w radzeniu sobie ze stresem; posiadanie wysokich kompetencji w rozwiązywaniu problemów; posiadanie wsparcia; pozytywna relacja z psychoterapeutą⁶².

M. Jarosz zauważa, że skoro człowiek jest częścią określonego społeczeństwa, to źródeł samobójstw należy szukać w zakłóceniach funkcjonowania tego społeczeństwa, a samobójstwo należy badać jako efekt dezintegracji społeczeństwa, a nie jako przejaw dezintegracji

⁵⁸ B. Lewinsky-Aurbach, *Suizidale jugendliche Grenzen Und Möglichkeiten psychologischen Verstehens*, Stuttgart 1980, s. 5.

⁵⁹ B. Hołyst, *Wiktymologia*, Warszawa 2006, s. 338.

⁶⁰ A. Carr, *Depresja i próby samobójcze młodzieży, sposoby przeciwdziałania i reagowania*, Gdańsk 2004, s. 7.

⁶¹ L. Gask, *Samobójstwo i umyślne samookaleczenie*, [w:] *Psychoterapia i poradnictwo*, red. C. Feltham, I. Horton, Sopot 2013, s. 252-253.

⁶² J. Stukan, *Diagnoza ryzyka ...*, op. cit., s. 331-332.

osobowości samobójcy⁶³. Do ograniczenia liczby samobójstw w Polsce nie wystarczy sam wzrost gospodarczy, a pierwszoplanową rzeczą jest przeciwdziałanie nierównościom społecznym: materialnym, regionalnym i edukacyjnym⁶⁴.

W oparciu o przeprowadzone badania, których podstawę stanowiły dane statystyczne prowadzone przez Policję w latach 1999-2019 w zakresie zamachów samobójczych w Polsce, sformułowano następujące wnioski:

1. W 2019 roku w stosunku do roku 1999 nastąpił znaczny wzrost liczby osób podejmujących próby samobójcze (wzrost o 6.779 osób, tj. 56,68%) oraz skutecznych zamachów samobójczych (wzrost o 560 zamachów, tj. 10,66%).
2. Na przestrzeni ostatnich dwudziestu jeden lat ma miejsce systematyczny spadek procentowego udziału zgonów w zamachach samobójczych (w 2019 roku w stosunku do roku 1999 wskaźnik ten zmalał o 46,67%).
3. Mężczyźni dokonują zamachów samobójczych kończących się zgonem sześćokrotnie częściej niż kobiety (84,76% średniej ogółu ofiar).
4. Najwięcej prób samobójczych podjęły osoby w przedziale wiekowym 19-24 lat (15.628 osób, tj. 10,44% ogółu), natomiast największą liczbę zgonów w wyniku zamachu samobójczego odnotowano wśród osób w przedziale wiekowym 50-54 lat (11.213 osób, tj. 11,10% ogółu).
5. Największy odsetek samobójstw dokonanych występuje w grupach wiekowych 0-6 lat (90% ogółu) i 80-84 lat (88,87% ogółu).
6. W 2019 roku w stosunku do roku 1999 odnotowano wzrost zamachów samobójczych wśród dzieci i młodzieży (w przedziale wiekowym 7-12 lat wzrost niemal o 70%; w przedziale 13-18 lat wzrost o blisko 65%).
7. Zamachy samobójcze są odwrotnie skorelowane z poziomem wykształcenia podejmujących je osób. Najwięcej samobójstw popełniają osoby z wykształceniem podstawowym i podstawowym niepełnym (15,01% ogółu zgonów) i zasadniczym zawodowym (14,12% ogółu zgonów), a najmniej z wykształceniem wyższym (2,17% ogółu zgonów).
8. Zamachy samobójcze zakończone zgonem podejmują najczęściej osoby pozostające w związku małżeńskim (43,11 ogółu ofiar).
9. Uwzględniając stan cywilny osób podejmujących próby samobójcze oraz liczebność populacji pod względem stanu cywilnego należy stwierdzić, że największy odsetek zamachów samobójczych ze skutkiem śmiertelnym podejmują osoby należące do grupy rozwiedzionych (2,66% populacji).
10. Dominującą przyczyną zamachów samobójczych zakończonych zgonem była choroba psychiczna lub zaburzenia psychiczne (15,12% ogółu zgonów) i nieporozumienia rodzinne/przemoc w rodzinie (8,00% ogółu zgonów).

⁶³ M. Jarosz, *Samobójstwa...*, op. cit., s. 32.

⁶⁴ M. Jarosz, *Samobójstwa w czasach kryzysu*, „Suicydologia”, t. VII, Warszawa 2015, s. 16.

11. Najwięcej samobójców wybiera śmierć przez powieszenie (83,54% ogółu ofiar) oraz rzucenie się z wysokości (5,80% ogółu ofiar).
 12. Skuteczne próby samobójcze najczęściej popełniały osoby bezrobotne (22.622 zgony, tj. 22,40% ogółu ofiar), które skutecznie targały się na własne życie najczęściej na terenie województwa mazowieckiego (2.746 osób, co stanowi 21,15% ogółu zgonów na terenie województwa).
 13. Statystyczny zamach samobójczy zakończony zgonem ma miejsce w mieszkaniu domu (36,94% ogółu zgonów) oraz zabudowaniach gospodarczych (19,06% ogółu zgonów).
 14. Do zgonów w wyniku zamachów samobójczych dochodzi najczęściej na terenie województwa mazowieckiego (12,85% ogółu zgonów), a najrzadziej na terenie województwa opolskiego (2,52% ogółu zgonów).
- Najwięcej zamachów samobójczych zakończonych zgonem jest popełniane w poniedziałki (15,94% ogółu zgonów), a najmniej w soboty (12,90% ogółu zgonów).

Bibliografia

- Baładynowicz A., *Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla pracowników mediów*. Zakład Wydawniczo-Produkcyjny „Folia”, Warszawa 2003.
- Baumann K., *Problem aktów samobójczych wśród osób w starszym wieku*, Gerontologia Polska nr 2/2008.
- Bielicki R., (red.), *Dynamika, uwarunkowania, profilaktyka samobójstw w ostatnim ćwierćwieczu XX wieku w Polsce*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2005.
- Carr A., *Depresja i próby samobójcze młodzieży, sposoby przeciwdziałania i reagowania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Connor R. O', Sheehy N., *Zrozumieć samobójcę*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Durkheim E., *Samobójstwo. Studium z socjologii*, przekład K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006.
- Gask L., *Samobójstwo i umyślne samookaleczenie*, [w:] *Psychoterapia i poradnictwo*, red. C. Feltham, I. Horton, Sopot 2013.
- Gawda B., *Archetyp śmierci – listy samobójców*, [w:] *Problemy współczesnej tanatologii*, red. J. Kolbuszewski, Medycyna – antropologia kultury – humanistyka, Wrocław 1998.
- Gmitrowicz A., *Uwarunkowania zachowań samobójczych młodzieży*, „Suicydologia”, tom I, Warszawa 2005.
- Hołyst B., *Wiktymologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006.
- Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa 2004.
- Hołyst B., *Suicydologia*, Wydawnictwo Prawnicze Lexis Nexis, Warszawa 2002.
- Hołyst B., *Wiktymologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000.
- Hołyst B., *Na granicy życia i śmierci*, Agencja Wydawnicza „Cindrella Books”, Warszawa 1999.
- Hołyst B., *Samobójstwo – przypadek czy konieczność*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Jarosz M., *Samobójstwa w czasach kryzysu*, „Suicydologia”, t. VII, Warszawa 2015.
- Jarosz M., *Samobójstwa. Dlaczego teraz?*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2013.
- Jan Paweł II, *Veritatis Splendor*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.
- Kałdon B.M., *Samobójstwa zagrożeniem XXI wieku*, [w:] *Wybrane obszary niebezpieczeństw XXI wieku w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. B.M. Kałdon, Warszawa 2016.
- Kałdon B. M., *Samobójstwo w ujęciu kryminologicznym*, [w:] *Suicydologiczne aspekty atologii społecznej*, red. B. M. Kałdon, I. Kurlak, Ostrowiec Świętokrzyski-Warszawa 2014.

- Kielan A., Olejniczak D., *Czynniki ryzyka oraz konsekwencje zachowań samobójczych z uwzględnieniem problematyki samobójstw dzieci i młodzieży*, Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka Vol. 17 Nr 3 (2018).
- Kuć M., *Wiktymologia*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2010.
- Lewinsky-Aurbach B., *Suizidale jugendliche Grenzen Und Möglichkeiten psychologischen Verstehens*, Stuttgart 1980.
- Linowski K., Wysocki I., *Oddziaływania psychoreakcyjne na skazanych agresywnych w warunkach penitencjarnych*, Ostrowiec Świętokrzyski 2006.
- Makara-Studzińska M., *Zachowania autodestrukcyjne młodzieży*, red. A. Gmitrowicz, M. Makara-Studzińska, A. Młodziejewicz, *Ryzyko samobójstwa u młodzieży*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2015.
- Makowska M., *Desk research*, [w:] *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, red. M. Makowska, Warszawa 2013.
- Pieniążek A., Stefaniuk M., *Socjologia prawa. Zarys wykładu*, Wydawnictwo Zakamycze, Kraków 2000.
- Pietrzak M., *Samobójstwo w strukturze życia podmiotowego*, [w:] *Samobójstw. Specyfika problemu, horyzonty badawcze*, red. S. Kijaczko, Opole 2003.
- Pralong J., *Samobójstwo i co dalej?*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów, Poznań 2013.
- Rzadkowska M., *Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży – charakterystyka ryzyka i profilaktyka*, Studia Prawnicze. Rozprawy i Materiały 2016, nr 1 (18).
- Shneidman E., *The suicidal mind*, Oxford University Press, New York 1996.
- Stukan J., *Diagnoza ryzyka samobójstwa*, Wydawnictwo Prometeusz, Opole 2008.
- Suchańska A., Krysińska K., *Samobójstwo-perspektywa psychologiczna*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Konin 2003.
- Sumiła A., Sulska E., *Zachowania samobójcze u pacjentów hospitalizowanych psychiatrycznie na oddziale młodzieżowym*, Psychiatria, tom 3, nr 3, Gdańsk 2006.
- Szymanowska A., *Samobójstwa*, [w:] *Patologia społeczna. Wybrane problemy*, red. T. Szymanowski, Warszawa 1991.
- Ślipko T., *Życie i płeć człowieka. Przedmałżeńska etyka seksualna. Etyczny problem samobójstwa*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1978.
- Zwoliński A., *Prawo o samobójstwie*, [w:] *Servabo legem tuam in toto corde meo. Księga pamiątkowa dedykowana prof. Józefowi Krzywdzie CM Dyrektorowi Instytutu Prawa Kanonicznego UP JPII z okazji 70. rocznicy urodzin*, Wydawnictwo Naukowe UPJPII w Krakowie, Kraków 2013.
- Zwoliński A., *Samobójstwo jako problem osobisty i publiczny*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Światowa Organizacja Zdrowia, Polskie Towarzystwo Suicydologiczne, *Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla lekarzy pierwszego kontaktu*, Genewa-Warszawa 2003.
- Katechizm Kościoła katolickiego, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1994.

Andrzej Kawecki

Etiologia i skala samobójstw w Polsce w latach 1999-2019

Samobójstwa są w dzisiejszych czasach poważnym problemem społecznym. Wiele osób nie potrafiących dostosować się do otaczającej ich rzeczywistości i uporać ze swoimi problemami wybiera śmierć, która przysparza bólu i cierpienie osobom im bliskim. Zjawisko samobójstw będących najtragiczniejszym przejawem dezintegracji społecznej i osobowościowej stanowi przedmiot zainteresowania psychologów, psychiatrów, pedagogów, socjologów, filozofów, teologów, lekarzy oraz kryminologów. W artykule przedstawiono statystyczną analizę zamachów samobójczych w oparciu o dane Komendy Głównej Policji prowadzone w tym zakresie w latach 1999-2019. Na tym tle ukazano przyczyny oraz skutki zachowań samobójczych, jak również zaprezentowano analizę grup społecznych wysokiego ryzyka suicydalnego, sposoby, miejsca, powody i dynamikę zamachów samobójczych, wykształcenie i stan cywilny samobójców.

Słowa kluczowe: suicydologia, próba samobójcza, zachowania samobójcze, społeczne aspekty samobójstw, dynamika samobójstw, samobójstwo usiłowane, samobójstwo dokonane.

Etiology and scale of suicides in Poland in 1999-2019

Nowadays, suicides are a major social problem. A number of people who cannot adapt to the reality around them and deal with their problems choose death, which causes pain and suffering to their loved ones. The phenomenon of suicide, which is the most tragic manifestation of social and personality disintegration, is the subject of interest for psychologists, psychiatrists, educators, sociologists, philosophers, theologians, doctors and criminologists. The following article demonstrates a statistical analysis of suicides based on the data of the National Police Headquarters run in this field between 1999-2019. Against this background, the causes and effects of suicidal behaviour are presented as well as the analysis of high suicidal risk groups, methods, places, reasons and dynamics of suicides, education and marital status of suicides.

Keywords: suicidology, suicide attempt, suicidal behaviour, social aspects of suicide, dynamics of suicide, suicide attempted, suicide committed.

Translated by Andrzej Kawecki

Hana Filipczyková
University of Ostrava

UTILIZATION OF PRACTICAL KNOWLEDGE IN TEACHING ACCOUNTING AND TAXES

1. Introduction

Education plays an important role in our lives, as it shapes a person's personality, contributes to social development, lays the foundation for development, increases economic efficiency and social cohesion. The process of achieving economic and financial literacy is called economic education. Today, the basics of economic education can be found in all types of high schools, however, comprehensive multidisciplinary economic education is provided mainly by business academies and high schools of a similar type, such as economic lyceums. One of the basic elements of economic education is the teaching of accounting and taxes. We are currently seeing an increasing importance of accounting information and increasing pressure on its quality. This phenomenon is the main feature of the market economy and thus comes to the fore in teaching at business academies and other types of high schools with an economic focus.

One of the trends in the field of economic education is education for entrepreneurship, which educates students not only to establish a business, but also to effectively manage it financially, an integral part of which is knowledge of accounting and tax issues¹.

Traditional passive teaching methods based on memorizing or solving simple, artificial examples are now considered obsolete and ineffective. The use of active forms of teaching has a much more beneficial effect on academic performance². Especially important is the graduate's ability to orientate himself in new conditions, adapt and educate himself³.

¹ M. Rotport, M. Fišerová, J. Berková, *Didaktika účetnictví*, Praha 2015, s. 21-23.

² S. Freeman, S.L. Eddy, M. Mc Donough, *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*, Proceedings of the National Academy of Sciences, 111 (23), s. 8410-8415.

³ K. Berková, *Faktory ovlivňující motivaci žáků obchodních akademií v předmětu účetnictví*, Nové trendy 2015, Znojmo 2016, s. 287-295.

It is well known that accounting practices and the teaching of accounting and taxes differ widely, and one way to better link teaching and practice is to use case studies in teaching. Currently, their usage in teaching accounting at high schools in the Czech Republic is not very widespread.

The aim of this article is to analyze the use of practical knowledge, especially in the form of case studies in teaching accounting and taxes among accounting teachers at business academies and similar types of high schools with economic focus in the Moravian-Silesian region and formulate recommendations for teaching accounting at these schools.

2. Theoretical framework

2.1 Case study as a teaching method

We most often understand a case study as a certain published report about a person, group, or situation that has been studied over time, or a real life situation that can be explored or studied in order to learn something⁴. The student becomes a decision-maker who has to solve a certain real and current problem. Assigning a case study should provide students with enough information to find a solution. Students should understand the nature and context of the problem, the goal of the tasks, the key factors to consider, what are the possible alternative solutions, and what solutions they would recommend. Here they meet real cases from practice and the experience of real experts from practice, which develops the ability of their creative problem solving.

For teachers, a good case study should be a manual that can specify how to prepare for the lesson, how to work with students or moderate the discussion.

2.2 Case studies in teaching accounting

The professional public still has the opinion that accounting and tax practice and the role of the accountant in the company is constantly evolving, but the teaching of accounting does not adequately reflect this development.

Abroad, several authors address the issue of using case studies in teaching accounting. e.g. Adler et al.⁵ and Wynn-Williams et al.⁶ described the use of case studies in teaching an accounting course in New Zealand, where they tested the hypothesis that accounting students who used case studies had better success in their ability to learn further. Research

⁴ Merriam Webster (2016), *Definition of Case Study by Merriam-Webster*. [In] <https://www.merriam-webster.com/dictionary/case%20study>.

⁵ R. Adler, R.H. Whiting, K. Wynn-Williams, Student-led and teacher-led presentations; empirical evidence about learning styles in an accounting course, *Accounting Education: An International Journal* 13 (2), s. 213–229.

⁶ K. Wynn-Williams, R.H. Whiting, A. Adler, The influence of business case studies on learning styles; an empirical investigation, *Accounting Education: An International Journal*, 17 (1), s. 227–247.

by Healy and McCutcheon⁷ recommended the use of case studies to improve knowledge and develop soft skills, based on an analysis of nine interviews with accounting teachers in Ireland.

The research of Cullen et al.⁸ suggests that the use of case studies in teaching accounting leads to student satisfaction in terms of achieving the desired learning outcomes and also develops the ability to work in a team and communicate. The authors came to these conclusions by examining a sample of 57 students in Sheffield.

For historical reasons, the teaching of modern accounting in the Czech Republic began to be applied in the 1990s, and from the beginning the issue of the use of case studies in the teaching of accounting and taxes was not paid any attention. It was not until around 2000 that several authors began to address the issue of case studies.

E.g. Janhubová⁹ mentions the use of case studies in teaching the subject of Financial Accounting at the University of Economics. Knápková et al.¹⁰ points out the fact that case studies are used in other areas of financial management rather than in accounting. Krpálek¹¹ recommends the use of models of economic success, not only case studies, but also, for example, lectures by successful entrepreneurs or discussions with experts from practice. Mužík¹² recommends case studies being opposed by other lecturers before they are introduced into teaching and then pilot-tested on a smaller group of participants. No relevant data are available on the actual use of case studies and other practical methods in teaching accounting and taxes at business academies and similar high schools.

3. Methodology

Author chooses a qualitative survey strategy to determine the level of how practical knowledge is used in teaching accounting and taxes. The goal of research was to determine how the teaching of accounting is performed in practice in selected business schools and similar high schools, namely, to what extent the principles and tools of business practice are used in the teaching process. The survey questions were compiled on the basis of an assessment of current practice and available literature. They are formulated so that answers are aimed at fulfilling the goal of survey.

1. What fields of study and how many of them does the school provide?
2. What is the scope of accounting and tax education?

⁷ M. Healy, M. McCutcheon, (2010). Teaching with case studies: An empirical investigation of accounting lecturers' experiences. *Accounting Education: An International Journal*, 19 (6), 555–567.

⁸ J. Cullen, S. Richardson, R. O'Brien, Exploring the teaching potential of empirically-based case studies, *Accounting Education: An International Journal*, 13 (2), s. 251–266.

⁹ J. Janhubová, Studenti k novému pojetí výuky finančního účetnictví na VŠE, [In] Zelenková, M., (Ed.) *Změny účetní a daňové legislativy v roce 2007 a příprava výuky na tyto změny*, Praha 2006, s. 43–45.

¹⁰ A. Knápková, D. Pavelková, K. Šteker, *Finanční analýza. Komplexní průvodce s příklady*, Praha 2010, s. 42–43.

¹¹ P. Krpálek, Didaktické a mediální aspekty ve výuce podnikové ekonomiky a financí, [In] Chromý, J., Šedivý, J., Drtina, R., (Ed.) *Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference Média a vzdělávání 2015*, Praha 2015, s. 116–119.

¹² Mužík, J., *Andragogická didaktika*, Praha 1998, s. 37.

3. At school, who provides accounting and taxation teaching process, and how?
4. Does the taxes and accounting teacher have experience with their practical application?
5. What practical methods does the teacher use in the process of teaching?
6. Does the teacher use case studies in teaching?
7. What teaching materials does the teacher use in teaching?
8. Does the teacher lead the students to a deeper understanding of how accounting can be used to evaluate entrepreneurial activity and the need to link accounting with economic reality?
9. How does the teacher use interdisciplinary relationships in teaching?

For the needs of this research, the case study method was used, which is based on a detailed study of a few cases. In terms of these types of case studies, the research was relating to type 4 - studies of organizations and institutions¹³.

The method of deliberate selection of the research set was chosen for the research, which is the most widespread method in the field of application of the qualitative research. This is a process where the selection of a research set takes place on the basis of predetermined properties, ie criteria. In this research, 3 selection criteria were set - the research participants are teachers at a business academy or economic lyceum, they teach at least the subject of Accounting, the school is based in the Moravian-Silesian Region and has at least 5 years of teaching experience. The research set was selected on the basis of the set research goal. All business academies and economic lyceums within the Moravian-Silesian Region were contacted. Information on schools was obtained from the List of Schools and School Facilities, which the Regional Office for the Moravian-Silesian region has on its website. Of the 21 schools contacted, only 9 answered in the affirmative. These were 6 schools, the founder of which is the MS region and have the legal form of a contributory organization and 3 schools, the founder of which is a private entity and have the legal form of s.r.o. In most of the negative answers of the addressed schools, the main reasons were mainly time pressure and lack of interest in the topic. Most schools agreed to participate in the research only under the condition of anonymity.

The most suitable method for obtaining specific and sometimes sensitive data was the method of qualitative interview, specifically semi-structured interview and participatory observation. Interviews were conducted with individual teachers of the subject Accounting, respectively Accounting and taxes with the consent of the school principal. Within the semi-structured interview, the core of the interview was defined, ie the research questions themselves, which represents the minimum of topics and questions that need to be discussed with the participant. 2-3 partial questions were prepared for each research question, other questions resulted from the interview. Sometimes it was necessary for the interviewer to modify the questions. An audio recording was used for data recording purposes, then the data were rewritten and transcribed. For better orientation in the text

¹³ J. Hendl, *Kvalitativní výzkum: základy metody a aplikace*, Praha 2005, s. 27-39.

and faster search for citations, the individual lines were marked with numbers. For better clarity and work with the text, the individual communication partners were marked with numbers according to the time sequence of how the interviews were realised. (CP1 – CP9). Furthermore, data segmentation into analytical units and their coding were performed. Open coding was used to analyze the transcribed interviews. For the purposes of the research, the method of creating clusters was used. Based on the similarity and repetitive features, the clusters were classified into categories and named by a more general name. These categories also form research questions that were stated before entering the field. The next step was axial coding. The differences between the individual categories were observed within this coding¹⁴.

4. Results

Author presents the results that were obtained through the analysis of interviews conducted in a case study. Due to the limited scope of the article, the interpretation of the obtained data is supplemented only by selected citations of some communication partners and no coding and categorization tables are provided. Everything is archived by the author and can be submitted at any time on request. The conclusions are summarized according to individual research questions. Due to the requests of maintaining the anonymity of most schools, their names are not mentioned in the conclusions.

What fields of study and how many of them does the school provide?

Teaching takes place in all researched schools within the registered fields of study. 7 schools provide teaching in at least 2 fields, these are the fields of the Business Academy or the Economic Lyceum, other fields are mainly Public Administration and Information Technology. Only 2 schools provide teaching for only 1 field of study - Business Academy. 2 schools provide teaching in specializations within the field of Business Academy, namely Foreign Trade and Accounting and Taxes.

E.g. CP 1: *"Our school provides teaching in three fields, we have a classic business academy, an economic lyceum, public administration and we have recently opened a specialization in foreign trade within the business academy."*

CP 3: *"We are a private school, we only have a business academy."*

CP 7: *"We are a gymnasium and also a business academy, we have 3 economic fields - business academy, information technology and public administration."*

¹⁴ M. Mioviský, *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Praha 2006, s. 64-68.

What is the scope of teaching accounting and taxes?

In general, we can say that the teaching of accounting at all researched schools takes place for at least 3 years in the range of 3-4 hours per week, in the case of specialization in accounting and taxes 4 years. The teaching of taxes as a separate subject is usually carried out for 1 year in the range of 1 - 2 hours per week, in 2 schools taxes as a separate subject are not taught, the corresponding tax issues are included in the teaching of accounting, business economics, etc.

E.g. CP 2: *"Accounting has been in our school since the 2nd year, we do not have taxes separately, their teaching is included in other subjects - accounting, economics, public finance. I teach 3 hours a week."*

CP 6: *"We specialize in accounting and taxes, there they teach accounting for 4 years and taxes for 2 years, at the classic business academy it's 3 years of accounting and taxes 1 year in the last year. The scope of teaching starts at 3 hours per week, in the last 2 years 4 hours per week, taxes are taught 2 hours per week."*

CP 8: *"We have 3 years of accounting, we do not have taxes as a separate subject. I discuss what I need to with students in accounting, and I know that colleagues in business economics do it similarly. I teach 3-4 hours a week, depending on the year."*

At school, who provides accounting and taxation teaching process, and how?

Accounting and tax education is provided by teachers with an economic education, most often graduates of economic faculties or fields with an economic focus. 3 of the teachers are graduates, or doctoral students. Most teachers are regular employees of the school, only 2 schools use external teachers in their teaching, especially from the ranks of university teachers or practitioners.

E.g. CP 1: *"I am an internal employee of the school, I graduated from a university with an economic focus. During the lessons I work with several people from practice, sometimes they come to our students to teach."*

CP 3: *"I graduated from the University of Economics, in addition to teaching at our school, I also have a company for accounting management."*

CP 9: *"I teach externally at the business academy, otherwise I teach at the university where I studied. I finished PhD. 3 years ago."*

Does the accounting and tax teacher have experience with their practical application?

Most teachers focus on accounting and taxes only in teaching, they have never been in business practice. Only 3 teachers have experience with accounting in practice, of which 2 have worked in the company in the economic department in the past and 1 has its own company for accountint management.

E.g. CP 2: *"I've never worked in any company since studying at university, I'm just teaching accounting."*

CP 3: *„At our school, most economics teachers have practical experience, I am no exception. I have my accounting company."*

CP 8: *"3 years ago I ended my work in a company, I worked in a payroll accounting office, now I teach accounting and the tax system at our school."*

What practical methods does the teacher use in teaching?

Traditional teaching methods predominate in all the examined schools, the time allowance does not allow for the use of more time-consuming practical methods. In addition, some teachers understand the concept of "practical methods" differently, some understand them as teaching accounting programs, others as solving accounting examples.

E.g. CP 1 *"I'm quite limited in time while teaching, which doesn't allow me to use much practical examples. We have created several sets of continuous accounting cases for students, where they can train not only in accounting, but also in related tax issues. We solve some of them in class, most of them are a voluntary homework. And, of course, we teach students the accounting program Pohoda."*

CP 4: *"Well, the link to practice in teaching is not much, usually after my interpretation we solve some accounting cases. Those accounting cases are mostly taken from the literature, there are plenty of good books on accounting on the market. My predecessor created a pretty good collection of examples, we have been using it in teaching accounting for several years."*

CP 7: *"My colleagues and I have prepared a study material for students, in which there are many coherent examples of accounting, sometimes students also compile financial statements, calculate taxes and fill out tax returns."*

Does the teacher use case studies in teaching?

Case studies in the sense of the definition given in chap. 3 of this article are not used in teaching at the examined schools, mainly due to their financial demands. Artificial but mostly interesting and useful examples are mostly considered case studies. There are a number of materials that state in their title that they are case studies, but in reality they contain only examples or so-called practices.

E.g. CP 1: *"We use case studies, we have several. They were created by a team of colleagues. They contain a lot of practical cases. We can't afford to buy them, it's expensive."*

CP 3: *"Yes, we use case studies. We took over some of them, I created several of them based on my accounting practice."*

CP 6: *"Case studies can be downloaded by our students from the school's website. They were developed by a team of colleagues from our school and the business academy in Orlová, we use them together."*

What teaching materials does the teacher use in teaching?

Most teachers use classical teaching materials, such as accounting textbooks, most often by V. Munzar or P. Štohl, internal study materials prepared by school teachers, collections of examples, accounting programs, which are most often Pohoda and Money.

E.g. CP 2: *"Our students have workbooks and collections of examples we have created for them and accounting textbooks, we work with those from Munzar. We use the Money 3 accounting program."*

CP 5: *"We have our own study materials for students - so-called scripts, where they will find both theory and examples for posting. From accounting textbooks for business academies, we prefer those from Pavel Štohl. The accounting program we teach students is Pohoda."*

CP 8: *"Our students are required to learn from Štohl textbooks, both theory and examples. His style of interpretation has worked for us. And of course we also have our internal materials, mainly examples. From the accounting programs, students can choose either Money or Pohoda."*

Does the teacher lead students to a deeper understanding of how accounting can be used to evaluate business activity and the need to link accounting with economic reality?

Most teachers agree that especially at the beginning of accounting, it is very difficult for students to link accounting with economic reality, which is mainly due to the fact that some of the knowledge needed to link to economic reality is acquired by students in higher years of studies. Only in the last year is the majority of students more or less able to combine their knowledge in order to be able to select from the financial statements the necessary accounting information to perform a financial analysis and evaluate the economic situation of the company. Here are obvious differences in the attitude of teachers, ie whether the accounting teacher also has practical experience or is only an "accounting theorist."

E.g. CP 1: *"We work mainly with the fact that in the second year, when the teaching of accounting begins, students are not yet able to connect knowledge with economic reality. They will gradually learn it in the next years as they have more knowledge from other subjects. Fourth-year students are usually able to evaluate the economic results of the company. We also invite experts from practice to us."*

CP 3: *"I try to teach students to connect teaching with economic reality right from the beginning of accounting teaching. I know how important it is, thanks to my accounting company, I am in constant contact with practice. But especially in the initial years, it is difficult, students still do not know how to combine knowledge from other subjects."*

CP 7: *"It's hard, I think it's only in the fourth year that some students are able to use their knowledge of accounting to make some evaluation of business activities.. I try to lead them to do so, but there is no greater contact with practice."*

How does a teacher use interdisciplinary relationships in teaching?

Most teachers try to use the acquired knowledge of economics, taxes and other subjects directly in the teaching of the subject of accounting and connect these subjects with the help of practical examples. Some people explain accounting directly in economic contexts, ie they try to develop students' ability to use accounting for business purposes. It often happens, especially for 2nd year students, that the teacher has to explain certain basics to students earlier, e.g. from legislation, taxes, etc. because the subjects from which students could draw knowledge are in higher grades, so for some subjects there is a certain duplication of teaching.

E.g. CP 4: *"I try to use the acquired knowledge from other subjects in teaching, but sometimes it is difficult, for example, students have not yet learned some things in other subjects, especially 2nd year students so I have to explain it to them first. They have the advantage that in the higher grades, they will only remember it though."*

CP 6: *"We try to explain accounting to students directly in the economic context so that they are able to use it for business purposes. We prepare students to do their best in practice."*

CP 9: *"Explaining accounting in an economic context is difficult, but I think that our students can understand it quite well, especially in the final year, and that they are able to use the acquired knowledge in business practice."*

5. Conclusion

As the results of the empirical survey show, the teaching of accounting at business academies and economic lyceums in the Moravian-Silesian Region is still largely performed in traditional ways. Students work mainly with traditional teaching materials, such as textbooks and collections of examples, they learn to use selected accounting programs. They also have a mandatory two to three week internship in companies. Teachers try to use interdisciplinary relationships to some extent and to link accounting and taxes with economic reality. Unfortunately, there is still a lack of a greater link between teaching and practice. This is largely due to the fact that most accounting and taxes teachers have minimal practical experience with the issue. In some schools, they try to solve this problem by partially involving experts from practice, either directly in the teaching of accounting and taxes or in the form of various lectures on selected topics or discussions with students. The use of case studies as a tool to develop students' wider abilities and skills seems to be completely insufficient in the teaching of accounting and taxes. There is great potential for their wider use. Although most teachers state that they use case studies at least occasionally in their teaching, they are not in fact case studies by the definition¹⁵. In some schools, they try to create their own case studies, which is a time-consuming process, but in addition to saving money, allows you to use the current situation and transfer their own practical

¹⁵ Merriam Webster (2016), *Definition of Case Study by Merriam-Webster*, [In] <https://www.merriam-webster.com/dictionary/case%20study>

experience or the experience of colleagues to teaching. Sharing case studies with colleagues from other schools will then allow you to look for new ideas and at the same time represent a form of opposition that is characteristic of quality case studies.

The results of the current research do not differ much from the previous researches of the author, although it is possible to record a small shift, especially in the field of greater involvement of experts from practice in teaching. Teaching accounting programs is also considered a common standard. At the national level, it is not possible to make a comparison objectively, because based on the analysis of the available literature, it can be stated that the author could not find appropriate professional articles that would deal with this issue. While in the foreign literature it is possible to find enough information about the use of case studies in teaching accounting, in the Czech Republic this issue is mentioned by several authors only around the year 2000.

The following recommendations can be made for the researched business academies and economic lyceums to improve the training of students in the subjects of Accounting and Taxes. It is necessary to involve more experts from practice in teaching, either as external teachers or at least as guests in discussions with students. When hiring new teachers, focus more on whether the teacher has practical experience with accounting or taxes. Put more emphasis on interdisciplinary links and strengthen the teaching of accounting and taxes directly in economic contexts so that students are able to use their knowledge and skills for business purposes. And last but not least, the potential of case studies in teaching needs to be used more. For the use of case studies in teaching, it is possible to either purchase commercial case studies or take over freely available and modify them for one's own teaching, or create your own. Quality case studies can be obtained, for example, on The Case Center's website, which is expensive and limited by the number of students who can use them, but they are of high quality. In addition, the use of case studies in English can contribute to the development of students' and teachers' foreign languages knowledge, which is also needed in the current accounting profession.

References

- Adler, R., Whiting, R. H. & Wynn-Williams, K. (2004), Student-led and teacher-led presentations; empirical evidence about learning styles in an accounting course, *Accounting Education: An International Journal*, 13 (2).
- Berková, K., Faktory ovlivňující motivaci žáků obchodních akademií v předmětu účetnictví, [In] *Nové trendy 2015*, Znojmo 2016.
- Cullen, J., Richardson, S., O'Brien, R. (2004), Exploring the teaching potential of empirically-based case studies, *Accounting Education: An International Journal*, 13 (2).
- Freeman, S., Eddy, S. L., Mc Donough, M. (2010), Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111 (23).
- Healy, M., Mc Cutcheon, M. (2010), Teaching with case studies: An empirical investigation of accounting lecturers' experiences, *Accounting Education: An International Journal*, 19 (6).
- Hendl, J., *Kvalitativní výzkum: základy metody a aplikace*, Praha 2005.
- Janhubová, J., Studenti k novému pojetí výuky finančního účetnictví na VŠE, [In] Zelenková, M., (Ed.) *Změny účetní a daňové legislativy v roce 2007 a příprava výuky na tyto změny*, Praha 2006.
- Knápková, A., Pavelková, D., Šteker, K., *Finanční analýza. Komplexní průvodce s příklady*, Praha 2010.
- Krpálek, P., Didaktické a mediální aspekty ve výuce podnikové ekonomiky a financí, [In] Chromý, J., Šedivý, J., Drtina, R. (Ed.) *Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference Média a vzdělávání 2015*, Praha 2015.
- Merriam Webster (2016), *Definition of Case Study by Merriam-Webster*, [In] <https://www.merriam-webster.com/dictionary/case%20study>.
- Miovský, M., *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Praha 2006.
- Mužík, J., *Andragogická didaktika*, Praha 1998.
- Rotport, M., Fišerová, M., Berková, J., *Didaktika účetnictví*, Praha 2015.
- Wynn-Williams, K., Whiting, R. H., Adler, A. (2008), The influence of business case studies on learning styles; an empirical investigation, *Accounting Education: An International Journal*, 17 (1).

Hana Filipczyková

Utilization of practical knowledge in teaching accounting and taxes

One of the basic elements of economic education is teaching accounting and taxes. We are currently seeing increasing pressure on the quality of accounting information. Unfortunately, accounting practice and teaching of accounting and taxes vary considerably. Traditional passive teaching methods are now considered obsolete and ineffective. There is a need to make greater use of active forms of teaching that better link learning and practice. The aim of this article is to analyse the degree of use of practical knowledge, especially in the form of case studies in teaching accounting and taxes among accounting teachers at business academies and similar types of economically oriented secondary schools with an economic focus and on the basis of it formulate recommendations for teaching accounting at these schools.

Keywords: accounting, taxes, practice, practical experience, case study, qualitative research, teaching, teacher, business school, economic lycée, teaching methods.

Wykorzystanie praktycznej wiedzy w nauczaniu księgowości i podatków

Jednym z podstawowych elementów edukacji ekonomicznej jest nauczanie księgowości i podatków. Obecnie odnotowujemy rosnącą presję na jakość informacji księgowych. Niestety praktyka i nauczanie księgowości i podatków różnią się w znacznym stopniu. Tradycyjne pasywne sposoby nauczania są obecnie uznawane za przestarzałe i nieefektywne. Należy w większym stopniu korzystać z aktywnej formy nauczania, która lepiej umożliwi połączyć nauczanie z praktyką. Celem niniejszego artykułu jest przeanalizowanie poziomu wykorzystania praktycznej wiedzy, przede wszystkim w formie studiów przypadków w nauczaniu księgowości i podatków przez nauczycieli księgowości na akademiach handlowych i podobnych typach szkół średnich z kierunkiem ekonomicznym i na tej podstawie formułowanie zaleceń dotyczących nauczania księgowości w szkołach.

Słowa kluczowe: księgowość, podatki, praktyka, doświadczenie praktyczne, studium przypadku, badanie jakości, nauczanie, nauczyciel, akademia handlowa, liceum ekonomiczne, metody nauczania.

Translated by Anna Filipczyková

Olga Jabłonko
Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja”
we Wrocławiu

ZNACZENIE ETYKI ZAWODOWEJ W PRACY ANDRAGOGA

Wprowadzenie

Niniejsze rozważania stanowią próbę omówienia istotnych kwestii dotyczących problemów etycznych i refleksji natury moralnej skupionej wokół nauczycieli dorosłych. Problematyka ta nabiera szczególnego znaczenia w zawodach, wywierających ogromny wpływ na jednostki i całe grupy społeczne¹. Nauczyciel dorosłych ma być źródłem wiedzy, wartości etycznych, posiadać doświadczenie społeczne i życiowe przydatne we wciąż zmieniającej się rzeczywistości. W tym celu przydatne stają się mu umiejętności w zakresie uczenia sztuki wartościowania, odnajdywania i tworzenia sensu w świecie nastawionym na konsumpcję, technicyzację, brak tolerancji wobec drugiego człowieka czy licznych zagrożeń i niepewności. Jednakże, aby uczyć tej sztuki wartościowania powinien on sam zrozumieć głębię złożoności działania pedagogicznego jako jedynego *sui generis* działania, gdzie człowiek czyni coś człowieczego z drugim człowiekiem². Stale trzeba wzbogacać własną wiedzę o świecie a zarazem udoskonalać własny system wartościowania tego, co dobre oraz tego, co piękne. Wówczas można mówić o dynamicznym rozwoju osobistych wartości danego nauczyciela, gdy zostanie w nim zaszczipione – przez innych lub przez niego samego – stałe dążenie do stawiania się mądrzejszym, lepszym, wrażliwszym naprawdę, dobro i piękno, a zarazem do czynienia innych takimi³.

W szczególności właśnie oni zobowiązani są jak najlepiej służyć społeczeństwu swoją postawą, wiedzą oraz umiejętnościami. W procesie nauczania sfera moralności jest niewątpliwie istotna, ponieważ wartości się przyjmuje, przeżywa i realizuje. Wprowadza się je w życie, w przestrzeń ich urzeczywistniania i to w skalach zarówno danego człowieka, jak

¹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1997, s. 125.

² H. Kwiatkowska, *Nauczyciel w sytuacji zmieniającej się szkoły [w:] Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turoś Warszawa 1999, s. 492.

³ W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2009, s. 247.

i społecznych⁴. Wartości moralne zatem odzwierciedlają to, co ważne, cenne, stanowiące fundament formułowania celów i norm⁵.

W dalszym ciągu poszukujemy odpowiedzi na istotne pytanie o sposób istnienia wartości, o ich samodzielność lub zależność od ludzkiej świadomości. Według niemieckiego socjologa, etyka i filozofa Maxa Schelera (1874-1928), świat wartości jest jeden i niezmienny, a zmienne są tylko ludzkie wyobrażenia o wartościach, ludzka świadomość aksjologiczna. Wszak jednostka ludzka wobec wartości znajduje się w pozycji zewnętrznego obserwatora. Z kolei nasz stosunek do wartości może być tylko receptywny⁶. Dalej twierdził Scheler, poznawanie wartości moralnych i wcielanie ich w życie dokonuje się poprzez „uczenia się dobra” poprzez uzyskiwanie „wglądu w to, co dobre. „Człowiek musi wpierw – pisał – uczyć się mniej lub bardziej na ślepo, obiektywnie słusznie i dobrze chcieć i działać, zanim będzie mógł uzyskać wgląd w to, co dobre, jako dobre i będzie w stanie na podstawie owego wglądu chcieć tego, co dobre i urzeczywistniać je”⁷.

Najważniejszymi są wartości niematerialne, tzw. duchowe, czyli uniwersalne, ogólnoludzkie, takie, jak: prawda, dobro i piękno (w rozumieniu klasycznym), a w rozumieniu współczesnym – humanizm, godność człowieka, szacunek, tolerancja, odpowiedzialność, wolność, solidarność międzyludzka. Wartości bowiem wyrażają to, „co być powinno” i „czego pragniemy”. Wpisują w rzeczywistość, pewien „stan ostateczny”, ukazują to, co istotne i do czego warto dążyć. Są filarami, na których opiera się życie społeczne i osobiste, a także stanowią fundamentalny element ludzkich postaw i przyjętego stanowiska⁸. Trudno chyba wyobrazić sobie nauczyciela, który w swojej pracy nie odwoływałby się do owego zbioru wartości.

Etyka w pracy andragoga

W ramach uniwersalnej etyki obowiązującej wszystkich ludzi, każda profesja posiada własną etykę, będącą uzupełnieniem i dopełnieniem ogólnoludzkiej etyki. Pod pojęciem etyki zawodu pojmuje się zespół norm określających, jak z moralnego punktu widzenia powinni zachowywać się przedstawiciele danego zawodu. Bądź są to spisane normy odpowiadające na pytanie, jak ze względów moralnych przedstawiciele danego zawodu powinni, a jak nie powinni postępować⁹. Dlatego tak ważna w pracy nauczyciela dorosłych jest postawa etyczno-moralna. Praktyka pedagogiczna wymaga od niego wrażliwości moralnej, gdyż dokonuje on wyborów, kierując się własnymi wartościami i najwyższą powinnością

⁴ J. Homplewicz, *Sposoby pojmowania wartości*, „Wychowawca” nr 4, 1999, s. 19.

⁵ K. Olbrycht, *Wychowanie a wartości* [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, pod red. T. Kukołowicz, Lublin, 1997, s. 45.

⁶ M. Scheler, *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Warszawa 1997. Zob.: J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2000.

⁷ M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, przekł. S. Czerniak, A. Węgrzecki, Warszawa 1987, s. 268.

⁸ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 393.

⁹ I. Lazari-Pawłowska, *Etyki zawodowe jako role społeczne*, w: I. Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane*, wybór P. Smoczyński, Wrocław 1999, s. 84.

wobec dorosłych uczniów. Dlatego społeczeństwo wymaga, aby nauczyciele reprezentowali wysoki poziom etyczny nie tylko w pracy, ale też w życiu prywatnym.

Jednym z istotnych zadań andragoga jest wspomaganie ludzi dorosłych w edukacyjnym samorozwoju, wspieranie ich w zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności, a także pomaganie im w dochodzeniu do coraz wyższych stadiów dojrzałości, a nie pouczanie i nauczanie¹⁰. Ma on przede wszystkim pełnić funkcję doradcy całowyciowego, trenera czy coacha. Powinien być dla uczniów człowiekiem krytycznym, wrażliwym, taktownym i „współpracownikiem”. Pełnić ma rolę informatora, konsultanta, tutora, eksperta, animatora oraz opiekuna społecznego. Jak mawiał polski filozof i prakseolog Tadeusz Kotarbiński (1886-1981) autor „Traktatu o dobrej robocie”, to wzór ludzkiego postępowania najbardziej godny szacunku, łączący w sobie życzliwość wobec wszystkich ludzi, odwagę, rzetelność, uczciwość, wrażliwość, prawdomówność¹¹. Andragog zatem przestaje być już tylko przekazicielem wiedzy, ale staje się osobą, stwarzającą osobie dorosłej warunki, aby mogła rozwijać swój potencjał, umiejętności, zainteresowania¹².

Andragog powinien odznaczać się określonymi predyspozycjami osobowościowymi, takimi, jak: sumienność, rzetelność w pracy, cierpliwość, odpowiedzialność, wyrozumiałość, prawość, tolerancja i empatia. Jest on nie tylko mistrzem w swojej dziedzinie, posiadającym dogłębną wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, ale przede wszystkim charakteryzuje się wszechstronnie rozwiniętą osobowością i posiada głęboko humanistyczny system wartości¹³. Można zatem przyjąć, że wartościami ustanawiającymi zawodową etykę nauczycielską jest nie tylko wychowanie człowieka mądrego, zaufanie ucznia do nauczyciela i lojalność wobec wychowanków¹⁴, ale także otwartość na drugiego człowieka, poszanowanie godności, altruizm, empatia, odwaga, szczerłość, prawdomówność oraz traktowanie ucznia-wychowanka jako podmiotu, a nie przedmiotu. Wspierać uczniów emocjonalnie, wzmacniać poczucie ważności, akceptacji, bycia potrzebnym, inspirować do przezwycięzania problemów życiowych oraz dostarczać konkretnej pomocy¹⁵. Zaspokajać indywidualne potrzeby edukacyjne.

Słusznie zauważa Janusz Tomiło, iż profesjonalizacja zawodu andragoga polega na podnoszeniu poziomu wiedzy i umiejętności zawodowych, dbałości o poziom etyczny, ich dążeniu do efektywności oddziaływań edukacyjnych, a przede wszystkim budowaniu świadomości ważności pracy wśród dorosłych¹⁶. Z jednej strony andragog jest postrzegany jako organizator i kierownik procesów edukacyjnych, z drugiej zaś jego profesjonalizm ma

¹⁰ M. Marczuk, *Pracownicy i działacze oświaty dorosłych*. [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, T. Wujek, Warszawa 1996, s. 343.

¹¹ T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, pod red. P. Smoczyńskiego, Wrocław-Warszawa 1987, s. 377-379.

¹² J. Semków, *Nauczyciel andragog wobec wyzwań cywilizacyjno-kulturowych współczesnego świata*. [w:] *Nauczyciela andragog u progu XXI wieku*, W. Horyń, Wrocław 2002, s.31.

¹³ E. Fryckowski, *Etyka a rozum pedagogiczny – problemy moralne profesji nauczycielskiej* [w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, pod red. S. Sarnowski, Bydgoszcz 1993, s. 149-150.

¹⁴ T. Ptak, *Pomoc nauczyciela w wyborze wartości moralnych* [w:] *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, pod red. A. Rumińskiego, Kraków 2004, s. 86.

¹⁵ St. Kawula, *Wsparcie młodzieży* [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, pod red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 399.

¹⁶ J. Tomiło, *O wychowaniu dorosłych. Szkice i rozważania*, Pułtusk 2008, s. 91, s. 194.

opierać się na istonej formie kontaktu międzypodmiotowego w ramach którego, dzięki intencjonalnej relacji łączącej go z uczniem, kieruje się ku wartościom zarówno intelektualnym, światopoglądowym, jak i moralnym oraz estetycznym pomagającym kreować ład indywidualnego i społecznego życia człowieka¹⁷.

Na jego pracę wpływ mają następujące czynniki: ziemność świata, a tym samym konieczność uczestniczenia w jego zmienianiu, rozwój nauki, techniki, rewolucja informatyczna, konieczność wspomagania młodych ludzi w kształtowaniu ich orientacji życiowych ukierunkowanych na przyszłość oraz przemiany w systemach wartości, zwłaszcza relatywizm i konsumpcjonizm¹⁸. Ale jednak, aby nadążyć za tymi transformacjami trzeba stale wzbogacać własną wiedzę o świecie a zarazem udoskonalać własny system wartościowania tego, co dobre oraz tego, co piękne. Wówczas można mówić o dynamicznym rozwoju osobistych wartości danego nauczyciela, gdy zostanie w nim zaszczerpione – przez innych lub przez niego samego – stałe dążenie do stawiania się mądrzejszym, lepszym, wrażliwszym na prawdę, dobro i piękno, a zarazem do czynienia innych takimi¹⁹.

Współczesny andragog to osoba prowadząca z dorosłymi wielostronną działalność edukacyjną, informacyjną, instruktażową, konsultacyjną, mediacyjną, terapeutyczną, wychowawczą, doradczą, kulturalną mającą na celu:

- pomaganie w zrozumieniu sytuacji życiowych,
- podsumowanie i objaśnianie możliwych do osiągnięcia celów życiowych i kompetencji uznawanych przez nich za niezbędne,
- sugerowanie adekwatnych do nich programów i niesienie pomocy w ich realizacji,
- pomoc w świadomym i autonomicznym korzystaniu z wartości edukacji i usuwaniu barier,
- doradzanie w kształtowaniu odpowiednich postaw i zachowań w różnych, sytuacjach życiowych i zmieniającej się rzeczywistości²⁰.

Ponadto szerzenie tzw. „edukacji aksjologicznej”, prowadzącej do świadomego wyboru wartości i określenia ich hierarchii jako fundamentu własnej filozofii życiowej²¹. Oczywiście ta „edukacja aksjologiczna” ma dotyczyć nie tylko uczniów, ale również nauczycieli. Wobec tego andragoga ukazuje się jako animatora, przewodnika, czyli osobę, na której uczeń dorosłych może polegać, kto nie zawiedzie, a poradzi.

Warto w tym miejscu odwołać się do andragogicznego modelu procesu uczenia się. Ścisłe koreluje on ze współczesną wizją andragoga. „Nauczyciel dorosłych (facylitator, konsultant, promotor zmiany) przygotowuje z wyprzedzeniem zestaw procedur angażujących uczących się w proces oparty na następujących elementach: przygotowanie ucznia, stworzenie klimatu sprzyjającego uczeniu się, stworzenie mechanizmów umożliwiających wspólne

¹⁷ A. M. de Tchorzewski, *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998, s. 90.

¹⁸ Cz. Banach. Nauczyciel [w:] T. Pilch *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa, 2004, s. 551.

¹⁹ W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2009, s.247.

²⁰ M. Marczuk, *Pracownicy i działacze oświaty dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, pod red. T. Wujek, Warszawa 1996, s. 338-339.

²¹ T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią*, Lublin 1996, s. 27.

planowanie, diagnozowanie potrzeb edukacyjnych, formułowanie celów programu, projektowanie wzorów doświadczeń edukacyjnych, wdrażanie i ewaluacja²². Takie działanie andragoga koncentruje się na wspieraniu oraz pomaganiu uczniom dorosłym.

Tym samym andragog przyjmuje na siebie odpowiedzialność za to, jakim jestem nauczycielem dorosłych, jak i odpowiedzialność merytoryczną, dydaktyczną. Innymi słowy, chodzi tu o konkretne działanie w relacji interpersonalnej, czyli nawiązywanie kontaktu, budowanie relacji, stosowanie odpowiednich narzędzi, komunikację niewerbalną i werbalną, przekazywanie informacji wobec społeczeństwa²³.

Z odpowiedzialnością *stricte* wiąże się poufność oraz wzajemne zaufanie. Zachowanie milczenia na temat spraw osoby uczącej się świadczy o poszanowaniu jej godności²⁴. Ponadto pomiędzy nauczycielem dorosłych a uczniem nawiązuje się dialog, podczas którego przekazuje on takie wartości, jak: prawda, dobro, piękno, tolerancja. Są one filarami, na których opiera się życie społeczne i osobiste, a także stanowią fundamentalny element ludzkich postaw i przyjętego stanowiska²⁵. Trudno chyba wyobrazić sobie andragoga, który w swojej pracy, nie odwoływałby się do owego zbioru wartości. Sposób w jaki postępuje jest najlepszym wzorcem dla osób dorosłych. Jednak musi on być pod ustawiczną samokontrolą, ponieważ każde jego potknięcie zostaje zauważone. Dlatego nie może on postępować niezgodnie z głoszonymi poglądami, gdyż wówczas można stracić szacunek i zaufanie.

Ważnym aspektem w pracy z osobami dorosłymi jest więź między nauczycielem a dorosłym uczniem, ponieważ ma to istotny wpływ na przebieg procesu edukacji. Andragodzy, zwłaszcza ci zorientowani humanistycznie, uważają, że ciepła i życzliwa atmosfera w relacji nauczyciel – uczeń dorosły zapewnia takie warunki, aby uczniowie czerpali korzyści ze wzajemnej współpracy. Istotnym zatem jest indywidualne i podmiotowe podejście do ucznia dorosłego. Podmiotowość to fakt bycia sobą i prawo do bycia traktowanym, jak osoba. Podmiotem zaś jest ten kto inicjuje kontakt interpersonalny i podejmuje określony rodzaj aktywności²⁶. Z podmiotowością silnie łączy się godność i szacunek nie tylko dla siebie samego, ale również do innych ludzi. Podmiotowość pozwala aktywnie i świadomie uczestniczyć w rzeczywistości. Jednostka czuje, że jest indywidualnością²⁷. „Postępuj – nawoływał Kant – tak, abyś człowieczeństwo tak w twej osobie, jak też w osobie każdego innego używał zawsze jako celu, nigdy tylko jako środka”²⁸. W myśl tej maksymy moralne postępowanie powinno odznaczać się poszanowaniem wolności i godności ludzkiej jako autonomicznego celu.

W swojej pracy andragog zawsze powinien kierować się zasadą humanizmu, w myśl której najwyższą wartością moralną jest człowiek²⁹. Oznacza to tyle, co ukierunkowanie się

²² M.S. Knowlles, E.F. Holton III, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009, s. 107-120.

²³ A. Czerkawska, *Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego*, Warszawa 2005, s. 29.

²⁴ W. Karawajczyk, *Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym*, [w:] „Colloquium” 1, 2009, s. 102.

²⁵ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, s. 393.

²⁶ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 24-25.

²⁷ K. Zajdel, *Zmiany społeczne i ich konteksty interpretacyjne*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, pod red. R. Włodarczyka i W. Żłobickiego, Kraków 2011, s. 217.

²⁸ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberg, Kęty 2002, s. 73.

²⁹ M. Nijakowski, *Humanizm podstawą etyki zawodu nauczyciela* [w:] „Nauczyciel i wychowawca”, 1973 nr 3, s. 5.

na samego ucznia, tj. traktowanie go jako podmiotu, rozwijanie jego osobowości, uwrażliwianie na określone wartości moralne: człowiek i jego godność, sprawiedliwość, tolerancja, dobro, piękno, pokój, miłość, życie, rodzina, wyrozumiałość³⁰. Chodzi tu o budowanie i umacnianie wzajemnych relacji interpersonalnych nauczyciel – osoba dorosła, oraz realizowanie się w konkretnym zachowaniu i działaniu. Mówiąc słowami niemieckiego filozofa Martina Bubera (1878-1965) postacią bycia ludzkiego jest relacja dialogowa konstytuująca osobowe „ja” prowadzące dialog z drugim „ty”³¹. Autentyczny i oparty na empatii dialog to *sine qua non* procesu kształcenia. W systemie wartości etyczno-moralnych andragoga powinna znaleźć się tolerancja wobec osób różnej narodowości, rasy, wyznania czy poglądów. Staje się ona warunkiem *sine qua non* do kreowania takiej atmosfery, gdzie osoba czuje się wolna, będzie mogła się otworzyć, budować siebie i poczuć się zaakceptowanym pod każdym względem, a to zapewne przyczyni się to do wzrostu zaufania. Ma on stworzyć przestrzeń zrozumienia, akceptacji, życzliwości a nie rywalizacji.

Kolejną istotną kwestią w pracy andragoga są jego kompetencje. Słusznie podkreślają teoretycy pedagogiki, że kompetencje są pewną kategorią podmiotową, mającą charakter dynamiczny i podlegającą przeobrażeniom w życiu człowieka. Ich jedną z fundamentalnych cech jest generatywność i transferowalność³². Jednakże w literaturze przedmiotu można napotkać różnorodne klasyfikacje kompetencji. Badacze z jednej strony wyróżniają takie kompetencje, jak: merytoryczne – dotyczące treści nauczanego przedmiotu, czyli nauczyciel staje się ekspertem i doradcą przedmiotowym, dydaktyczno-metodyczne dotyczą warsztatu pracy nauczyciela, a więc metod i technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych, nauczyciel staje się doradcą dydaktycznym oraz wychowawcą dotyczące różnorodnych sposobów oddziaływania na osoby dorosłe. Należą do nich takie umiejętności, jak: komunikacyjne, nawiązywania kontaktów interpersonalnych, rozwiązywania problemów danego wieku rozwojowego, a więc andragog pełni funkcję doradcy życiowego, edukacyjnego³³, działacza społecznego, kształtującego otwartość uczących się na współdziałanie ze środowiskiem społeczno – zawodowym i innowacyjną sprzyjającą stawarzaniu warunków do samorealizacji i samokształcenia³⁴. Z drugiej zaś mówi się o kompetencjach prakseologicznych, komunikacyjnych, współdziałania, kreatywnych, informatycznych i moralnych³⁵, albo o praktyczno-moralnych (interpretacyjne, moralne i komunikacyjne) oraz technicznych (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne)³⁶.

Moim zdaniem, nadrzędną rolę w zawodzie nauczyciela dorosłych powinny odgrywać przede wszystkim kompetencje aksjologiczne. Zgadzam się z Wojciechem Drzeżdżonem,

³⁰ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 148.

³¹ M. Buber, *Problem człowieka*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1993, s. 93.

³² K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. Krystyna Ferenz, Edward Kozioł, Wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra 2002, s. 14.

³³ W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 32.

³⁴ K. Zawadzki, *Funkcje nauczyciela edukacji dorosłych*, [w:] *Edukacja dorosłych*, nr 3/2001 Łódź 2001, s. 36.

³⁵ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 215-217.

³⁶ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Zb. Kwieciński, B. Śliwierski, Warszawa 2003.

że zbytnio się ich nie eskponuje³⁷, a przecież refleksja i rozwiązywanie problemów niezmiennie towarzyszą pracy pedagogicznej. Proponuję zatem następującą klasyfikację:

Rys. nr 1. Klasyfikacja kompetencji aksjologicznych



Opracowanie na podstawie: W. Strykowski, *Kompetencje*, op.cit., s. 23-25

Kompetencje aksjologiczne *explicité* wiążą się z odpowiedzialnością etyczną, respektowaniem norm etyczno-społecznych zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu osobistym³⁸. Dzięki temu potrafi przewidzieć skutki własnych czynów i staje się bardziej kreatywny, twórczy, otwarty oraz łatwiej odrzuca antywartości³⁹. Z drugiej zaś rozwija podmiotowość nie tylko osoby dorosłej⁴⁰, ale też swoją, wyrażającą się w jego samowiedzy pedagogicznej⁴¹. Innymi słowy: powinien być dla uczących człowiekiem krytycznym, wrażliwym, taktownym i „współpracownikiem” niż nauczającym *ex cathedra*. Chodzi tu o wychowanie przez pryzmat relacji międzyosobowej „Ja”, „Ty”, czyli widzenie siebie w świetle drugiego człowieka „Ja”, w „twarzy drugiego” (tzw. levinasowska epifania twarzy).

Nie mniej istotnym zagadnieniem staje się kwestia autorytetu moralnego nauczyciela. Autorytet (łac. *aucotratis*) definiuje się jako powagę moralną odnoszącą się do ogólnego uznania czyjejs powagi, wpływu, znaczenia lub człowieka, instytucji, doktryny cieszących się szczególną pozycją w jakiejś dziedzinie lub opinii pewnych ludzi⁴². Odzwierciedla on także społecznie cenione wartości, normy i zasady zgodnie, z którymi należałoby postępo-

³⁷ W. Drzeżdżon, *Etyczno-deontologiczne kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, Studia Gdańskie, t. IV, s. 206.

³⁸ Opr. na podstawie W. Strykowski, *Kompetencje*, op. cit. s. 23-29.

³⁹ E. Kobyłecka, *O kompetencjach aksjologicznych nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. K. Ferenz, Wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra, s. 41-42.

⁴⁰ Zob.: M. Chodorowska-Chromiec, *Kompetencje nauczycieli do podmiotowego traktowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. K. Ferenz, Wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra, 2002, s. 149.

⁴¹ *Pedagogika społeczna; człowiek w zmieniającym się świecie*, pod red. Tadeusza Pilcha, Warszawa 1993, s. 181.

⁴² B. Marcińczyk, *Z badań nad autorytetem osobowym*, *Ruch Pedagogiczny* 1990 nr 1-2. Pojęcie autorytetu po raz pierwszy w Europie zdefiniował francuski myśliciel oświecenia Denis Diderot (1713-1784) w Wielkiej Encyklopedii Francuskiej z 1751 roku.

wać. Powstawanie autorytetu jest więc czynnikiem społeczno-historycznych zmian uwarunkowanych zapotrzebowaniem na określone wartości, znajdujące się u podstaw autorytetu, i tym samym pozwalające wyodrębnić jego różne typy i rodzaje⁴³. Wyróżnia się m.in. autorytety uznawane i odczuwane⁴⁴, merytoryczny, formalny i moralny⁴⁵. Jednym słowem, autorytet wspiera kodeks moralny, a wraz z nim normy zachowań prowadzące ku godnemu życiu i odpowiedzialności, a w przypadku kryzysu łagodzi zagrożenia i pomaga przetrwać. Odzwierciedla wartości istotne dla powstawania więzi międzyludzkich. Daje poczucie bezpieczeństwa, tożsamości każdej osoby oraz pełni funkcję społecznej rangi zawodu. Co w przypadku zawodu nauczyciela wydaje się ważne. W znaczeniu pedagogicznym definiuje się go jako wychowawczy wpływ osoby na jednostkę bądź grupę osób. Czynnikiem budującym czyjś autorytet powinno stać się poczucie misji, czyli absolutna jasność do czego się dąży i po co. Jeśli nauczyciel pojmuje, że jego powołanie nie polega wyłącznie na teoretycznym przekazywaniu wiedzy, ale przede wszystkim na przygotowaniu, wsparciu, pomocy osobom dorosłym do dalszego życia i to akceptuje, wówczas zrobi wszystko, żeby ją wypełnić. Będzie się dokszałcał, poszukiwał nowych form i metod przekazywania wiedzy, szanował swoich uczniów, wskazywał sposoby rozwiązania problemów. Wówczas stanie się autorytetem wśród swoich uczniów⁴⁶.

Słusznie zauważają pedagodzy, iż istotną rolę w zawodzie nauczyciela pełni „talent pedagogiczny”. Sprowadza się on nie tylko do zdolności wychowywania, ale też do łatwości nauczania i przekazywania określonych treści i dotyczy przede wszystkim bogactwa osobowości⁴⁷.

Zakończenie

Ważną rolę wśród andragogów odgrywa etyka zawodowa. Warto zatem podkreślić, że wobec nauczycieli wyodrębnia się postulaty etyczne w trzech kategoriach. Są to obowiązki moralne: względem uczniów i dotyczą poszanowania poglądów i cech osobowości, nakazują dyskrecję, takt, poszanowanie tajemnicy, względem rodziców i otoczenia społecznego, obejmują poszanowanie odrębnych światopoglądów, względem swojej grupy zawodowej, czyli m.in. koleżeństwo, pełne wykorzystanie pracy na rzecz szkoły, uczniów⁴⁸. Jedną z najważniejszych cech etyki zawodu nauczyciela wydaje się być również świadomość siebie i swojego systemu wartości. Rozpoczyna się ona od odpowiedzi na dwa fundamentalne i ważne pytania: *Jaki jestem?* i *Jaki jest mój system wartości?* Andragog jest nie tylko tym, który poszukuje nowych metod pracy, ale jest też człowiekiem o dojrzałej osobowości i dojrzałości

⁴³ I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów*, Kraków 2005, s. 58.

⁴⁴ A. Wejland, *Autorytet rodziców i rodzinna wspólnota wartości*, Studia socjologiczne, 1970, nr 3, s. 140-144.

⁴⁵ *Encyklopedia psychologii*, pod red. Wł. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 27.

⁴⁶ St. Mika, *Mądrość, a nie strach buduje autorytet* [w:] „Psychologia w szkole”, 2006 nr 9, s. 59-64. Zob.: również J. Kosmala, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Częstochowa 1999.

⁴⁷ L. Bandura, *Talent pedagogiczny nauczyciela*, [w:] „Encyklopedia pedagogiczna”, pod red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 10.

⁴⁸ E. Kozak, *Szkoła jako środowisko (de-) stabilizujące autorytet nauczyciela*, [w:] *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, pod red. M. Bednarskiej, Toruń, s. 113.

społecznej, charakteryzującej się takimi przejawami, jak: inteligencja emocjonalna, umiejętność satysfakcjonującego współżycia z ludźmi, racjonalne kierowanie własnym życiem, rozwinięty i spójny system wartości, zdolność do autentycznego przeżywania uczuć wyższych, zdolność do autorefleksji, samoakceptacji i poczucia humoru, otwartości i motywacja do rozwoju i zmian⁴⁹.

Myślę, iż na swojej aktualności nie straciły słowa Seneki „Najmniej działa się tym, co się mówi, więcej tym, co się robi, a najwięcej tym, kim się jest”. Oczywiście nikt nikogo nie uczyni moralnie dobrym, ale świadomość tego, że istnieją określone zasady i normy wykonywania danego zawodu, z pewnością pomoże w dokonaniu właściwych wyborów.

Bibliografia

- Banach Cz., *Nauczyciel* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, pod red. T. Pilch
Wyd. akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Bandura L., *Talent pedagogiczny nauczyciela* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*,
pod red. W. Pomykała, Warszawa 1993.
- Buber M., *Problem człowieka*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1993.
- Chodorowska-Chromiec M., *Kompetencje nauczycieli do podmiotowego traktowania
uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*,
pod red. K. Ferenz, Zielona Góra 2002.
- Czerkawska A., *Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego*, Warszawa 2005.
- Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B., *Między praktyką a teorią*, Lublin 1996.
- Drzeżdżon W., *Etyczno-deontologiczne kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, „Studia
Gdańskie”, t. IV, s. 206.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wyd. akapit, Toruń 1998.
- Encyklopedia psychologii*, pod red. Wł. Szewczuk, Warszawa 1998.
- Fryckowski E., *Etyka a rozum pedagogiczny – problemy moralne profesji nauczycielskiej*
[w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, pod red. S. Sarnowski, WSP Bydgoszcz 1993.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Wyd. Uniw. Warmińsko-Mazurski Olsztyn 2001.
- Hamer H., *Rozwój przez wprowadzenie zmian*, Centrum Edukacji Medycznej,
Warszawa 1998.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, WSP Rzeszów Warszawa 1996.
- Homplewicz J., *Sposoby pojmowania wartości*, [w:] „Wychowawca” 4, 1999.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberg, Kęty 2002.
- Karawajczyk W., *Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym*,
[w:] „Colloquium” 1, 2009.
- Kawula St., *Wsparcie młodzieży* [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy
socjalnej*, pod red. D. Lalak, T. Pilch, Żak, Warszawa 1999.

⁴⁹ H. Hamer, *Rozwój przez wprowadzenie zmian*, Warszawa 1998, s. 5-10.

- Kobyłecka E., *O kompetencjach aksjologicznych nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. K. Ferenz, Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych UZ, Zielona Góra 2002.
- Kotarbiński T., *Pisma etyczne*, pod red. P. Smoczyńskiego, Ossolineum, Wrocław-Warszawa 1987.
- Kozak E., *Szkoła jako środowisko (de-) stabilizujące autorytet nauczyciela* [w:] *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, pod red. M. Bednarskiej, Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Knowlles M.S., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, PWN Warszawa 2009.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Zb. Kwieciński, B. Śliwierski, PWN, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Nauczyciel w sytuacji zmieniającej się szkoły* [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turoś, Żak, Warszawa 1999.
- Lazari-Pawłowska I., *Etyki zawodowe jako role społeczne* [w:] Lazari-Pawłowska I., *Etyka. Pisma wybrane*, Zakł. Im. Ossolińskich, Wrocław 1999.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wyd. Żak, Warszawa 1997.
- Marciniczyk B., *Z badań nad autorytetem osobowym*, „Ruch Pedagogiczny” 1-2 1990.
- Marczuk M., *Pracownicy i działacze oświaty dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, pod red. T. Wujek, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa 1996.
- Mika S., *Mądrość, a nie strach buduje autorytet* [w:] „Psychologia w szkole”, 2006 nr 9.
- Melibruda J., *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 1980.
- Nijakowski M., *Humanizm podstawą etyki zawodu nauczyciela* [w:] „Nauczyciel i wychowawca”, 1973 nr 3.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999.
- Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*, Żak, Warszawa 2009.
- Olbrycht K., *Wychowanie a wartości*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, pod red. T. Kukołowicz, KUL, Lublin 1997.
- Pedagogika społeczna; człowiek w zmieniającym się świecie*, pod red. Tadeusza Pilcha, Żak, Warszawa 1993.
- Ptak T., *Pomoc nauczyciela w wyborze wartości moralnych* [w:] *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, pod red. A. Rumińskiego, Wyd. Impuls, Kraków 2004.
- Scheler M., *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1997.
- Scheler M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, przekł. S. Czerniak, PWN, Warszawa 1998.
- Semków J., *Nauczyciel andragog wobec wyzwań cywilizacyjno-kulturowych współczesnego świata*, [w:] *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*, pod red. W. Horyń, Wyd. UWR, Wrocław 2020.

- Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem* [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. K. Ferenz, Wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra 2002.
- Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI Poznań 2003.
- Tchorzewski A.M., *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 1998.
- Tomilo J., *O wychowaniu dorosłych. Szkice i rozważania*, Akademia Humanistyczna im. Gieysztora, Pułtusk 2008.
- Wagner I., *Stalość czy zmienność autorytetów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Wejland A., *Autorytet rodziców i rodzinna wspólnota wartości*, „Studia socjologiczne”, 1970, nr 3.
- Zajdel K., *Zmienne społeczne i ich konteksty interpretacyjne* [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, pod red. R. Włodarczyka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Zawadzki K., *Funkcje nauczyciela edukacji dorosłych*, [w:] *Edukacja dorosłych*, nr 3/2001 Łódź 2001.

Olga Jabłonko

Znaczenie etyki zawodowej w pracy andragoga

Celem artykułu jest przybliżenie czytelnikowi znaczenia etyki zawodowej w pracy andragoga. Problematyka ta nabiera szczególnego znaczenia w zawodach, wywierających wpływ na jednostki i całe grupy społeczne. Dlatego warto w obecnym świecie poruszać problematykę etyczną.

Słowa kluczowe: etyka, nauczyciel, andragog, wartości.

The importance of professional ethics in the work of andragog

The aim of the article is to introduce the reader to the importance of professional ethics in work, andragoga. This is getting of particular importance in occupations that affect individuals and whole social groups. Therefore, it is worth reminding that ethics plays a significant role in professional work as well as in personal life.

Keywords: ethics, teacher, andragog, values.

Translated by Olga Jabłonko

Alina Tomaszewska

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Policach

Grażyna Kwiatkowska

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

POSTAWY RODZICIELSKIE W WIRTUALNYCH PAMIĘTNIKACH MŁODZIEŻY

Swoboda wypowiedzi w sieci stanowi dla młodzieży, będącej częścią społeczeństwa informacyjnego, wartość fundamentalną i dzięki niej możliwe staje się publikowanie niecenzurowanych wcześniej przez nikogo poglądów na świat. Jednocześnie autorzy tych wypowiedzi mają nadzieję, że zostaną one zauważone i docenione¹. Jedną z możliwości zaistnienia w sieci jest umieszczanie swoich tekstów na Blogu – stronie internetowej, która określana jest jako wirtualny dziennik, składający się z kolejnych wpisów autora i komentarzy jego czytelników². Blogerzy, korzystając zazwyczaj z możliwości nieujawniania swojej tożsamości, z większą otwartością piszą o własnych odczuciach, przemyśleniach i doświadczeniach. Czasem blogowanie staje się także swoistą autoterapią, dzięki której można odreagować negatywne emocje³. Z badań przeprowadzonych wśród gimnazjalistów wynika, że internetową wersję pamiętnika prowadzi 14% z nich⁴. Pisanie blogów jest przedsięwzięciem wymagającym dużego zaangażowania, dlatego trudno ocenić czy konieczność poświęcenia sporej części czasu wolnego, czy może spadek motywacji wynikający np. z nieosiągnięcia założonych wcześniej celów (m. in. braku zainteresowania ze strony innych osób), powoduje, że większość młodzieży pisze blogi stosunkowo krótko. Badania pokazały, że najczęstszy okres systematycznego umieszczania wpisów wynosi 4 miesiące (61% blogów), a przez ponad rok prowadzeniem bloga zajmuje się niewiele więcej niż co dziesiąty nastolatek⁵.

Pisanie bloga jest dla wielu młodych osób sposobem na „wyrzucenie” z siebie ciężaru trosk i kłopotów, z którymi nie mogą sobie poradzić, ale także możliwością podzielenia się

¹ *Pedagogika medialna*, (red.) B. Siemieniecki, Tom I, Warszawa 2007, s. 66-68.

² G. Mazurek, *Blogi i wirtualne społeczności – wykorzystanie w marketingu*, Kraków 2008, s. 15.

³ M. Więckiewicz, *W perspektywie genologii multimedialnej*, Toruń 2012, s. 132-133.

⁴ A. Brosch, *Autoprezentacja nastolatków w mediach społecznych*, (w:) *Oblicza Internetu. Sieciowe dyskursy. (Roz)poznawanie cyfrowego świata*, (red.) M. Sokołowski, Elbląg 2014, s. 286.

⁵ T. Huk, *Edukacyjna wartość blogów internetowych*, „Chowanna” 2007/2, s. 153.

z innymi swoimi radościami. Blog stanowi dla nich formę osobistego pamiętnika, pisanego najczęściej z myślą o tym, aby ktoś przeczytał zapisaną w nim notkę, a w konsekwencji czasami także zareagował, poradził, pochwalił... Współcześni nastolatkwowie w swoich blogach poruszają bardzo wiele tematów. Rodzina jest jednym z nich.

O rodzinie jako środowisku życia niemal każdego człowieka, o jej roli i doniosłości napisano już bardzo wiele. Trudno pisać o niej tak, jak jeszcze nikt tego nie zrobił. Nadal przedstawiana jest jako podstawowa komórka, w której człowiek się rodzi i rozwija, oraz którą w ostateczności opuszcza po to, by założyć własną. Dla młodych ludzi rodzina stanowi bazę, na której budują swoją własną przyszłość i to głównie od niej czerpią wzory do naśladowania. Podstawą budowania takich wzorów są także postawy rodziców wobec dziecka. W literaturze pojęcie „postawa” często rozumiane jest wieloznacznie. Wyodrębniane są takie definicje, które sedno postawy postrzegają w komponentach: poznawczym, emocjonalno-motywacyjnym oraz behawioralnym. Istnieją również takie, które starają się łączyć postawę ze wszystkimi rodzajami procesów psychicznych⁶. Znajomość postaw ludzkich ma bardzo duże znaczenie dla samej praktyki wychowawczej, pozwala bowiem z jednej strony na przewidywanie reakcji jednostki, sposobów jej zachowania w określonych warunkach, a z drugiej strony ułatwia kierowanie jej postępowaniem w przyszłości. J. Rembowski definiuje postawę rodzicielską jako *całościową formę ustosunkowania się rodziców (osobno ojca, osobno matki) do dzieci, do zagadnień wychowawczych itp., ukształtowaną podczas pełnienia funkcji rodzicielskich*⁷.

Cechą charakterystyczną wyposażonych w ładunek uczuciowy postaw jest zazwyczaj ich plastyczność. Zmianie w szczególności ulega stopień swobody czy też dozoru, w zależności od fazy rozwoju dziecka⁸. Mieczysław Płopa pisząc o postawach rodzicielskich nawiązuje do strategii wychowania dziecka w rodzinie. Strategie te opierają się bowiem na dostarczaniu ciepła, akceptacji i zachęty do eksploratywności, a także na kontroli rodziców i ochronianiu dzieci nakierowując je na właściwe wybory społecznego postępowania⁹.

Mieczysław Płopa opisując postawy rodzicielskie wyodrębnił sześć z nich: akceptację, odrzucenie, nadmierne wymagania, autonomię, niekonsekwencję oraz nadmierną ochronę¹⁰.

Przedmiotem niniejszych badań są postawy rodzicielskie prezentowane w wirtualnych pamiętnikach współczesnej młodzieży. W pracy sformułowany został następujący problem główny: Jakie postawy rodzicielskie prezentowane są w wirtualnych pamiętnikach współczesnej młodzieży? Dobór materiału do badań polegał na wcześniejszej analizie treści wielu blogów, których tematyka dotyczyła różnorodnych, ważnych dla młodzieży zagadnień, natomiast procedurze badawczej poddane zostały te, które dodatkowo zawierały opisy relacji ich autorów z rodzicami. Odpowiedzi na postawione pytanie udzielono dzięki wykorzystaniu jakościowej analizy tekstu. Łącznie przeanalizowanych zostało 31 blogów pisanych

⁶ M. Płopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków, 2005, s. 244.

⁷ J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1986, s. 197-198.

⁸ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa, 1969, s. 40-42.

⁹ M. Płopa, *Psychologia rodziny... op. cit.*, s. 241.

¹⁰ Tamże, s. 339-340.

przez młodzież w wieku 13-17 lat. W badanej grupie było 28 dziewcząt i 3 chłopców (10 trzynastoletków, 11 piętnastoletków i 10 siedemnastoletków). Swoje miejsce zamieszkania jako miasto wskazało 25 blogerów, 3 osoby wskazały wieś, natomiast w 3 pozostałych blogach informacja ta nie została zamieszczona.

Postawy rodzicielskie prezentowane w wirtualnych pamiętnikach młodzieży - wyniki badań

Postawa akceptacji prezentowana w wirtualnych pamiętnikach młodzieży

Postawa akceptacji wobec dziecka charakteryzuje się tym, że rodzic akceptuje dziecko takim, jakie ono jest. Stwarza klimat swobodnej wymiany myśli i uczuć, uczy ufności do ludzi i świata, zachęca do nawiązywania spontanicznych relacji i komunikowania swoich potrzeb. Rodzic stara się, aby dziecko czuło się kochane i bezpieczne, wie, że w tych relacjach to on jest oparciem, a przebywanie z dzieckiem jest dla niego przyjemne i satysfakcjonujące¹¹.

Rys. 1. Postawa akceptacji prezentowana przez rodziców wobec badanej młodzieży, autorów blogów internetowych

17 lat	❖ Marcin ❖ Gosia ❖ Zuzia	❖ Klaudia	❖ Aleks ❖ Ateistka ❖ Paranormalna	❖ Julia ❖ Inka ❖ Iza
15 lat	❖ Magda ❖ Kasia2 ❖ Zula	❖ Wiktoria ❖ Pati	❖ Ola ❖ Natalia ❖ Aga	❖ Agata ❖ Mika ❖ Weronika
13 lat	❖ Ania ❖ Lusja ❖ Beti ❖ Agnieszka	❖ Ala ❖ Olek ❖ Dosia ❖ Dorka	❖ Kasia ❖ Blondi	
	Akceptacja pożądana	Przeciętne nasilenie akceptacji	Brak akceptacji	

Źródło: Opracowanie własne¹².

Na podstawie analizy treści blogów można wnioskować, że ich autorzy w różnorodny sposób oceniają zachowania rodziców w zakresie postawy akceptacji. Pojawiają się zatem opisy świadczące o zachowaniach rodziców, które można określić jako pożądaną, przeciętną, ale także niepożądaną (brak akceptacji). Pożądaną zachowania rodzicielskie, świadczące o akceptacji dziecka opisane zostały przez 14 badanych, wśród nich było 10 trzynastoletków (9 dziewcząt i 1 chłopiec), wszyscy swoje miejsce zamieszkania określili jako miasto.

¹¹ Tamże, s. 339-340.

¹² Legenda: Wszystkie imiona uczestników badania zostały zmienione. Wszelkie cytaty są wiernie zaczerpnięte z blogów pisanych na stronach: www.onet.blog.pl, www.blogspot.com, www.blox.pl, www.blog.pl. Poziomy postaw oszacowane zostały na podstawie analizy wszystkich wpisów dokonanych na blogach poszczególnych autorów. Ocena poziomów wsparta została poprzez wykorzystanie skali postaw rodzicielskich opracowanej przez M. Plopę.

W tej grupie badanych przeważająca większość, bo aż osiem osób zdecydowanie bardzo pozytywnie wypowiadała się o własnej rodzinie, nastolatki czuli się akceptowani i rozumiani. Wszyscy mieli rodzeństwo, a ośmiu z dziesięciu młodych ludzi podkreśliło również bardzo dobre kontakty z dziadkami.

Ania (13 lat) napisała, że kiedy miała trudne chwile i objadała się lodami waniliowymi, „dołowała” i płakała w poduszkę, to właśnie mama chciała ją bardzo wspierać i jej pomóc, chociaż zanotowała: *Moja mama chciała mi pomóc, ale ja reagowałam na jej pomoc agresją, nie chciałam jej, chciałam to przejść sama, to Mama się nie poddała i pomogła Mi, jest już lepiej i dziękuję jej za to, że ze mną była i mnie wspierała* DZIĘKUJE!

Inne wpisy trzynastolatków, które podkreślały akceptację rodziców często zawierały stwierdzenia, że *rozmowa z rodzicami przynosiła ulgę*, a rodzice, szczególnie mamy, chętnie ich wysłuchiwały i dawały do zrozumienia, że mogą na nie liczyć.

Nie pojawiły się informacje świadczące o przeciętnym nasileniu postawy akceptacji ze strony rodziców. Blogerzy natomiast opisywali sytuacje, które charakteryzowały brak rodzicielskiej akceptacji. Były to wpisy Kasi i Blondi. Obie dziewczyny przedstawiły się jako trzynastolatki mieszkające w mieście. Kasia (13 lat) o relacjach tych pisała: *mama ciągle mi powtarza, że każde zdanie wypływające z moich ust jest głupotą, że to bezsensownie posklejane słowa, przez to kocham mieć wyjebane na otaczających mnie ludzi i robić to co mi się podoba*. Blondi (13 lat) na swoim blogu często odnotowywała, że rodzice w ogóle się nią nie interesują, czuje się odrzucona i niepotrzebna, a zauważana jest tylko wtedy gdy mają do nich przyjść goście i oczekują, że będzie się zachowywała w odpowiedni sposób i nie przyniesie im wstydu. *Ta, z rodziną to tylko na zdjęciach. Kiedy wreszcie będziemy prawdziwą rodziną? Kiedy coś się stanie, coś strasznego. Jak to jest, że jesteście dorosłymi ludźmi i nie potraficie się cywilizowanie zachowywać*.

W grupie piętnastolatków, na jedenastu blogerów, trzech opisywało postawę akceptacji, dwóch przeciętne nasilenie akceptacji, natomiast zdecydowana większość (6 osób) oceniła postawę swoich rodziców jako niepożądaną. Blog Magdy (15 lat) zawiera wiele pozytywnych słów na temat rodziny, nawet jeśli pojawiały się trudne sytuacje i rodzice ostro zareagowali na jej zachowanie, Magda nie bała się o tym napisać, potrafiła podkreślić, że w danej sprawie zgadza się z rodzicami, *...wczoraj dostałam parę zjebków od mamy, ale jest ok., jak zawsze spoko, pogadałyśmy i wszystko się wyjaśniło, dzięki mamusi*. Jej wypowiedzi, choć nie zawsze „cenzuralne”, to w przypadku rodziny zawsze ciepłe. Innym razem napisała *...miałam dziś bardzo ciężki dzień, ogólnie do dupy, wszyscy jakby się na mnie uwzięli, wracam do domu i już myślę co tam schrzaniłam widząc wzrok mojej mamy, ale ona jak mnie tylko zobaczyła to mocno przytuliła i powiedziała, że wszystko na pewno będzie dobrze i jak tu jej nie kochać*.

Wśród blogów, które opisywały przeciętne postawy akceptacji były blogi Wiktorii i Pati, które często czuły się akceptowane, ale też miały żal do rodziców, że są niekonsekwentni i raz pozwalają im podjąć decyzję i liczą się z ich zdaniem, innym razem dziewczyny czuły, że nie miały nic do powiedzenia. (...) *nie rozumiem moich starych*, odnotowała Pati

(15 lat), raz liczą się z moim zdaniem, mogą pójść na noc do Anki, a następnym razem wściekają się bez powodu. Ogólnie to kochani są ale jak ich czasem coś strzeli...

W tej grupie wiekowej jednak najwięcej osób podkreśliło brak akceptacji ze strony rodziców. Agata (15 lat) w bardzo ostrym tonie pisze o swoich rodzicach: ... wy jesteście wielkimi dorosłymi, a czasem czuję się bardziej dojrzała od was. Wszystko co robię jest głupie i takie blahe....Kieruje wami gniew. Innym razem napisała o rodzicach: kiedyś w was wierzyłam, byliście najważniejsi w moim życiu, ale to już minęło, a ja bez względu na to jak ciężko się staram jestem najgorsza. Nie wiem już co robić.

Troje siedemnastolatków napisało, że czują się przez rodziców akceptowani, w opisach jednej osoby dało się zauważyć przeciętną postawę akceptacji, natomiast aż sześcioro z nich na swoich blogach zaznaczało, że czują się przez rodziców nieakceptowani. Marcin (17 lat) tak napisał o swojej rodzinie: starzy są spoko, moi kumple to dopiero mają przerąbane, ... z mamą nieźle mogę się dogadać, z ojcem czasem bywa trudniej, ale oboje ogólnie dajemy radę. Natomiast Klaudia (17 lat), na której blogu wiele jest opisów na temat życia jej rodziny, napisała ...dlaczego raz jestem dla nich spoko, innego dnia mają fazę i mamroczą o wszystko...

Brak akceptacji jest bardzo dużym problemem dla młodzieży i to zarówno w grupie rówieśniczej, jak i w domu. Paranormalna (17 lat), tak opisuje stosunek rodziców do niej samej: Mała dziewczynka, góra osiem latek, codziennie modli się do boga..., pewnie modli się o zdrowie dla mamy i pieniążki dla taty. Cóż bardziej mylnego. Ta mała dziewczynka, będąca dotychczas promyczkiem słońca na tym kurewskim niebie modli się o śmierć.

Po przeanalizowaniu 31 blogów, można wnioskować, że w 14 z nich młodzi ludzie opisując swoją rodzinę podkreślają, że czują się w niej kochanymi i akceptowanymi, w trzech blogach daje się zauważyć przeciętną postawę akceptacji, natomiast brak akceptacji przez rodziców opisuje 14 blogerów.

Postawa odrzucenia prezentowana w wirtualnych pamiętnikach młodzieży

Postawa odrzucenia wobec dziecka, charakteryzuje się tym, że rodzic nie odczuwa ciepła i satysfakcji w obcowaniu z dzieckiem. Jego relacje są chłodne, nie dostrzega on problemów dziecka i nie potrafi adekwatnie reagować na sygnały od niego płynące. Taki rodzic w kontaktach preferuje dystans, unika bliskości. Na próby dziecka, aby mogło się emocjonalnie zbliżyć do rodzica reaguje wręcz negatywnie. Nie szanuje potrzeb psychologicznych dziecka, ogranicza się jedynie do zaspokojenia potrzeb materialnych, nie dostrzega w nim podmiotowości¹³.

¹³ M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków, 2005, s. 339-340.

Rys. 2. Postawa odrzucenia prezentowana przez rodziców wobec badanej młodzieży, autorów blogów internetowych

17 lat	❖ Aleks ❖ Ateistka ❖ Paranormalna ❖ Julia	❖ Inka ❖ Iza ❖ Klaudia		❖ Marcin ❖ Gosia ❖ Zuzia	
15 lat	❖ Ola ❖ Natalia ❖ Aga	❖ Agata ❖ Mika ❖ Weronika	❖ Kasia2	❖ Magda ❖ Zula ❖ Wiktoria ❖ Pati	
13 lat	❖ Kasia ❖ Blondi			❖ Ania ❖ Lusja ❖ Beti ❖ Agnieszka	❖ Ala ❖ Olek ❖ Dosia ❖ Dorka
	Odrzucenie	Przeciętne nasilenie postawy odrzucenia		Brak odrzucenia	

Źródło: Opracowanie własne.

Blogi prowadzone przez młodzież zawierają opisy świadczące o zachowaniach rodziców, które można określić jako odrzucenie (postawa niepożądana), przeciętne nasilenie odrzucenia oraz brak odrzucenia (postawa pożądana).

Jako niepożądane zachowania rodzicielskie w zakresie postawy odrzucenia ocenione zostały zachowania rodziców opisane przez 15 badanych. Wśród nich były dwie trzynastolatki. Na blogu Blondi (13 lat) zawartych zostało wiele powtarzających się treści na temat rodziców i ich obojętności. Zaspokajają oni jej potrzeby materialne, ale trudno jej z rodzicami porozmawiać, zawsze mają ważniejsze sprawy i mnóstwo pracy, ... *mamo, tato proszę porozmawiajcie ze mną..., tak wiem że nie macie znowu czasu ale ja muszę z wami porozmawiać, bla, bla bla... Cholerni egoiści od tygodnia proszę żeby mnie wysłuchali i co i dupa...* Kasia (13 lat) o poczuciu odrzucenia przez matkę napisała: ...*ostatno źle się czułam. Chciałabym pojsć do lekarza by sprawdzić co mi dolega, a ona moja matka na to chamsko, że jedyne co mi dolega to choroba psychiczna... Przecież to moja matka! Powinna mnie wspierać a nie dojeżdżać.*

W tej grupie wiekowej nie było opisów świadczących o przeciętnym nasileniu postawy odrzucenia, natomiast u ośmiu osób znalazły się wpisy mogące świadczyć o tym, że młodzi ludzie nie czują się odrzuceni. W oczach Beti (13 lat) *rodzice są super, tata chociaż był bardzo zmęczony, to znalazł dla mnie czas i pograliśmy razem na komputerze. Mówię wam, było suuuper.* Jak napisała Agnieszka (13 lat), ostatnio trochę narozrabiała i rodzice musieli się gęsto tłumaczyć w szkole i choć ...*byli zdenerwowani na maksa, nie wrzeszczeli, nie wyzywali, tylko spokojnie rozmawiali. Wiecie co i nawet mnie wysłuchali i chociaż tata powiedział, że to co zrobiłam było bardzo głupie, to mam im zawsze mówić o kłopotach, bo mam dopiero trzynaście lat i nie ze wszystkim sobie jeszcze sama poradzę.*

W grupie piętnastolatków, aż u sześciorga blogerów znalazły się wpisy świadczące o poczuciu odrzucenia, u jednej osoby o przeciętnym nasileniu postawy odrzucenia, natomiast tylko cztery osoby nie czuły się przez rodziców odrzucone. (...) *teraz bardzo potrzebuję wsparcia, żali się Ola (15 lat) a nie dostaje go od nikogo, może jakbym się z kimś przespała*

i zaszła w ciążę to by mnie w końcu zauważyli... Wiem, wiem, że to nie najlepszy pomysł, ale ja już nie wiem co mam robić.

W grupie siedemnastoletnich blogerów, aż siedmioro czuje się odrzuconych przez rodziców, a tylko troje nie ma takiego problemu. Z wpisów umieszczonych na blogu Ateistki (17 lat) wynika, że mama zajmuje się tylko młodszym bratem, jej jako córki nie zauważa wcale, a o ojcu Ateistka pisze: *to coś w jego oczach, nie potrafię tego określić, jedyne słowo jakie mi przychodzi na myśl to zło, nie lubię jak przebywa zbyt blisko mnie.* Na swoim blogu w jednej z notek napisała, że jej blog to *...to jedyne miejsce, moje sacrum, w którym chcę być szczerą.* Aleks (17 lat) natomiast napisał: *Stary mnie nie widzi, choć wracam czasami najjarany i nachlany na maksa, wkurwił by się, dał w ryj, a on nic, milczy jebany jak zakłęty. Po coś mnie k...spłodził, jakbym zdechł na wycieracze tobyś zauważył dopiero jakbyś się potknął.*

Ze wszystkich przeanalizowanych blogów prawie połowa, 15 na 31 zawierała opisy zachowań rodziców, które można określić jako postawę odrzucenia i tyle samo wpisów, które tej postawy nie opisywały. Tylko w jednym z badanych blogów pojawiły się wpisy świadczące o wystąpieniu przeciętnego nasilenia postawy odrzucenia.

Postawa wymagania prezentowana w wirtualnych pamiętnikach młodzieży

Postawa nadmiernie wymagająca, występuje gdy rodzic traktuje dziecko zgodnie ze sztywno przez siebie przyjętym modelem wychowania. Uważa się on za autorytet we wszystkich sprawach dziecka, nie rozumie potrzeby autonomii, samodzielności i współdecydowania o swoich sprawach. Rodzice, którym ta postawa jest bliska ostro egzekwują wykonywanie swoich poleceń, nakazów i zakazów, nie tolerują krytyki i sprzeciwu. Żądają od dziecka, aby wszystko wykonywało perfekcyjnie, nie licząc się z jego faktycznymi możliwościami. Taki rodzic akceptuje tylko te poczynania dziecka, które są zgodne z jego własnymi poglądami i oczekiwaniami¹⁴.

¹⁴ M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków, 2005, s. 339-340.

Rys. 3. Postawa nadmiernie wymagająca prezentowana przez rodziców wobec badanej młodzieży, autorów blogów internetowych

17 lat	❖ Aleks ❖ Ateistka ❖ Paranormalna ❖ Julia ❖ Iza	❖ Gosia ❖ Klaudia ❖ Inka	❖ Marcin ❖ Zuzia
15 lat	❖ Ola ❖ Natalia	❖ Aga ❖ Agata ❖ Mika ❖ Weronika ❖ Kasia 2	❖ Magda ❖ Zula ❖ Wiktoria ❖ Pati
13 lat	❖ Kasia ❖ Blond	❖ Ala ❖ Olek ❖ Dosia ❖ Dorka	❖ Ania ❖ Lusja ❖ Beti ❖ Agnieszka
	Postawa nadmiernie wymagająca	Przeciętne nasilenie postawy nadmiernie wymagającej	Brak postawy nadmiernie wymagającej

Źródło: Opracowanie własne.

Przez blogerów opisane zostały także postawy pożądane (brak postawy nadmiernie wymagającej), o przeciętnym nasileniu oraz niepożądane, czyli postawy nadmiernie wymagające.

W grupie trzynastoletnich blogerów (10 osób) wspomniane już wcześniej dziewczyny - Kasia i Blondi, na swoich blogach zamieściły wpisy świadczące o postawach rodziców zbyt wymagających, z którymi spotykają się w domu. (...) *Staram się, jestem miła, nie pyskuję*, napisała Blondi (13 lat), *a i tak wszystko co robię jest źle. Nie rób tego, nie rób tamtego, uśmiechaj się do cioci*. Wiele wpisów na tym blogu świadczy o nadmiernych wymaganiach rodziców i tym, że cokolwiek ona nie zrobi, to i tak rodzice są niezadowoleni. Element postawy nadmiernie wymagającej ilustruje następująca wypowiedź: *Po to masz wydawane polecenia, abys je wykonywała, nie będziemy ci z ojcem tłumaczyć dlaczego. Masz zrobić tak jak kazaliśmy*.

W tej grupie wiekowej u czterech blogerów znalazły się wpisy świadczące o przeciętnej postawie wymagającej i u takiej samej liczby osób wpisy świadczące o braku takiej postawy. Ania, Lusja, Beti i Agnieszka (13 lat) podkreślały w swoich wpisach, że mają fajnych rodziców, że mogą się z nimi dogadać. Rodzice tych dziewcząt rozumieli, że mogą one sobie nie radzić z jakimś problemem, ale też zachęcali je do samodzielności. W ich opisach pojawiały się takie elementy jak: *mama mnie rozumie, tato powiedział, że mam prawo sobie nie radzić, nie martw się, spróbuj jeszcze raz, a na pewno będzie lepiej*.

W grupie wiekowej piętnastoletnich blogerów liczby osób prezentujących poszczególne postawy rozłożyły się prawie identycznie, jak w przypadku trzynastoletników. Dwójka blogerów opisuje nadmierne wymagania rodziców, a przeciętne nasilenie postawy nadmiernie wymagającej opisuje pięć osób, natomiast brak postawy nadmiernie wymagającej opisuje czworo blogerów. Natalia (15 lat), swoje zmagania z rodzicami i z ich nadmiernymi wymaganiami opisuje następująco: *...chciałam iść na noc do koleżanki. Niestety nie mogę... A czemu??? Bo źle się zachowuję, bo przyniosę wstyd, bo jestem niewychowana itd., itd. A co*

ja takiego zrobiłam? Tylko tyle, że rozmawiałam przez telefon przy kolacji... Czy to takie prześtęstwo??? Dla moich rodziców tak i długo będę za to płacić.

Przeciętne nasilenie postawy nadmiernie wymagającej znalezione zostały w opisach Agi, Agaty, Miki, i Weroniki. W tekstach dziewcząt dało się zauważyć, że choć rodzice w tym przypadku wymagają dużo od swoich dzieci, to nie unikają bliskości i nie dystansują się wobec ich problemów.

W przypadku braku postawy nadmiernie wymagającej, oczekiwania i wymagania stawiane przed młodymi ludźmi były adekwatne do ich możliwości, rodzice nie unikali rozmów, a w przypadku braku wykonania polecenia nie stosowali kar. Wiktoria (15 lat) zazna-czyła, że *...kiedy słyszę jak moi znajomi muszą spełniać zachcianki swoich rodziców co do nauki, to szok, mój tato zawsze mi tłumaczył, że uczę się dla siebie, to co zostanie w mojej głowie będę mogła zawsze wykorzystać. Olka to ma przerąbane, jak dostanie czwórkę z matmy, gdzie naprawdę to u naszej matematycy świetna ocena, to ona musi wkuwać cały weekend aby poprawić ocenę, bo inaczej ma w domu ciągłe jazdy...*

W grupie siedemnastolatków dało się zauważyć przewagę blogów (5), które zawierają treści świadczące o nadmiernie wymagającej postawie rodziców. Iza (17 lat) o wymaganiach ze strony rodziców napisała: *(...) nikt mnie nie pyta, kim chcę zostać, oni już dla mnie wybrali, mam iść na studia prawnicze, to nie ważne że sobie nie poradzę, mam problemy z pamięcią, a tam trzeba dużo zakuwać na pamięć, ważne że oni już wybrali...*

Przeciętne nasilenie postawy nadmiernie wymagającej w tej grupie dotyczyło trzech blogerek, a u dwójki blogerów dało się zauważyć brak postawy nadmiernie wymagającej. Rodzice rozmawiali ze swoimi dziećmi na przykład, na temat ich przyszłości, ale nie narzucali na siłę swojego zdania. *(...) Ojciec wie, że chcę pływać na statkach, stwierdził Marcin (17 lat), kiedyś bardzo się na to wściekał, teraz odpuścił, lecz cały czas mi powtarza, że to ciężki kawałek chleba, pamiętaj synu uczysz się dla siebie.*

Wśród analizowanych treści blogów w 9 na 31, znalazły się wpisy świadczące o tym, że rodzice stawiają przed dziećmi nadmierne wymagania, w 12 badanych blogach wystąpiły elementy ilustrujące przeciętne nasilenie postawy nadmiernie wymagającej, natomiast w przypadku 10 blogów takie wpisy się nie pojawiły w ogóle.

Postawa autonomii prezentowana w wirtualnych pamiętnikach młodzieży

W tym typie postawy wobec dziecka rodzic traktuje dziecko jako osobę, która w miarę rozwoju potrzebuje coraz więcej autonomii i uczenia się samodzielnego podejmowania decyzji. Zachowanie rodzica kierującego się w życiu taką postawą jest elastyczne i dostosowane do potrzeb rozwojowych dziecka. Rozumie rodzącą się potrzebę prywatności, posiadania własnych tajemnic i szukania własnych dróg. Rodzic towarzyszy dziecku, pokazuje mu różne drogi, ale zachęca do samodzielnego podejmowania decyzji. W sytuacjach konflikto-

wych, nie narzuca siłą swojego zdania, daje się przekonywać do racji dziecka i stara się spojrzeć na problem jego oczami. Taki rodzic jest tolerancyjny, szanuje poglądy dziecka, nawet jeśli się z nimi nie zgadza¹⁵.

Rys. 4. Postawa autonomii prezentowana przez rodziców wobec badanej młodzieży, autorów blogów internetowych

17 lat	❖ Marcin	❖ Gosia ❖ Klaudia ❖ Inka	❖ Zuzia ❖ Iza	❖ Aleks ❖ Ateistka ❖ Paranormalna ❖ Julia
15 lat	❖ Magda ❖ Zula	❖ Aga ❖ Agata ❖ Mika ❖ Weronika	❖ Wiktoria ❖ Pati ❖ Kasia 2	❖ Ola ❖ Natalia
13 lat		❖ Ala ❖ Olek ❖ Dosia ❖ Dorka	❖ Ania ❖ Lusja ❖ Beti ❖ Agnieszka	❖ Kasia ❖ Blondi
	Postawa pełnej autonomii	Przeciętne nasilenie postawy autonomii		Brak autonomii

Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie analizy treści poszczególnych blogów można wnioskować, że ich autorzy w bardzo różnorodny sposób oceniają zachowania swoich rodziców w zakresie postawy autonomii. Wśród opisów młodych ludzi, pojawiają się zatem takie, które świadczą o zachowaniach rodziców, które można określić jako pożądane, przeciętne, ale także niepożądane (brak autonomii).

W wypowiedziach trzynastolatków nie pojawiły się treści świadczące o tym, że ich rodzice prezentują wobec nich postawę pełnej autonomii. Aż u ośmiorga blogerów znalazły się wpisy dowodzące tego, że ich rodzice dają im częściową autonomię, pozwalają czasem samodzielnie podjąć decyzje, ale nadal w sprawach, które rodzice uznają za sprawy większej wagi, ostateczna decyzja należy do rodziców. Ala (13 lat), na swoim blogu napisała, że czasami może więcej, sama decyduje czy gdzieś pójdzie, a innym razem rodzice narzucają jej swoje zdanie i wtedy nie ma szans aby ich przekonać. Ale cieszy się z tego, że rodzice jej ufają i widzą, że jak sama odnotowała ... *już przecież nie jestem tą małą dziewczynką z kucykami*.

W tej grupie wiekowej, w opisach dwóch blogerek znalazły się elementy świadczące o braku postawy autonomii. Bardzo ostre w swoich wypowiedziach są Kasia i Blondi, które zarzucają swoim rodzicom, że niczego im nie wolno bez ich zgody i wiedzy. ... *dlaczego mam takie zjebane życie, żali się Blondi (13 lat), mało że jestem niekochana i zamykana w klatce, to nawet nie mogę zdecydować jaki chcę kolor w moim pokoju..., chyba pozostaje się tylko zabić i czekać co będzie dalej*.

W grupie piętnastoletnich blogerów, dwie osoby opisywały swoje kontakty z rodzicami, w których podkreślały okazywany im szacunek i możliwość podejmowania decyzji,

¹⁵ M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków, 2005, s. 339-340.

siedmioro blogerów pisze o częściowej autonomii, którą odczuwają we własnym domu, najczęściej jest to związane z możliwością podejmowania samodzielnych decyzji, dwie osoby opisywały swój kontakt z rodzicami jako oparty na nakazach i poleceniach, bez możliwości zaprezentowania własnego zdania. Zula (15 lat) napisała, że cieszy się mogąc podejmować własne decyzje. Ale jej rodzice postawili też sprawę jasno, jeśli chce zdecydować sama to musi również sama ponieść konsekwencje. Rodzice powtarzają jej, że to jest właśnie miarą jej dorosłości. O postawie częściowej autonomii wspomina Mika (15 lat): *... nie da rady, starzy są ok., ale w pewnych kwestiach skostniali jak nic, nie ma mowy o nocowaniu u Aleksa.* Agata, Weronika, Pati (15 lat) napisały o swoich rodzicach jako osobach tolerancyjnych, którzy pozwalają im mieć własne opinie. Problemem stają się sytuacje trudne i konfliktowe, w których to nadal do rodziców należy ostatnie zdanie.

Na blogach Oli i Natalii znalazły się opisy zachowań rodziców, które można określić jako niepożądane (brak autonomii). Ola (15 lat) napisała, że nie ma w jej domu mowy, aby mogła samodzielnie podjąć decyzję, *...to już wkurw na maksa, nawet o kolorze ścian w moim pokoju zdecyduję, czego jeszcze, kolor majtek!!!!* Natomiast na blogu Natalii (15 lat) umieszczony został następujący wpis (*...*) *i po cholere żyć dalej, wieczne narzekania, wieczne niezadowolone jak tylko sama coś zrobię. A po co to zrobiłaś, a czemu nas nie zapytałaś!!!, NO CZEGO JESZCZE. Ostatnio matka posunęła się za daleko przeszukiwała mój pokój, nie daje już z nią rady. Ratunku, czy tylko ja tak mam, przecież skończyłam już 15 lat, haloooo.*

Wśród badanych siedemnastolatków, tylko jedna osoba pisała, o możliwości samodzielnego decydowania i współdecydowania o sobie i szacunku rodziców. Jak równoprawny członek rodziny traktowany jest przez rodziców Marcin (17 lat). Chłopiec napisał, że *...czuje się szanowany i rodzice bez jego zgody nie podejmują za niego żadnych decyzji.*

U pięciorga blogerów pojawiły się opisy świadczące o zachowaniach rodziców, które można określić jako przeciętne nasilenie postawy autonomii. Przykładem jest tu podejście rodziców Klaudii (17 lat), która zamieściła na blogu następujący wpis: *... impreza na miejscu z kumplami, jakieś piwko i impreza do rana, starzy przełkną, ale wyjazd sam na sam z chłopakiem, dorosisz to pogadamy. Cholera ja za parę miesięcy kończę osiemnastkę.*

Natomiast czterech blogerów skarży się, że rodzice nadal traktują ich jak małe dzieci. Nie szanują ich zdania, nie pozwalają podejmować żadnych decyzji, nie wspominając nawet o rodzącej się potrzebie prywatności młodego człowieka i szukania przez niego jego własnych dróg. Paranormalna (17 lat) żali się: *...planuję imprezę na sylwestra, matka będzie w pracy i wszystko robimy w tajemnicy. Chyba by mnie zabiła gdyby się dowiedziała, nawet nie miałam co prosić, nigdy się nie zgodzi. Dla niej nadal jestem małą gówniarą, która nie ma nic do gadania.* Natomiast Julia (17 lat) podkreśla: *...zawsze, kiedy tobie na czymś zależy to wszyscy mają to w dupie, ale życie przede mną, nie spieprzę tego. Będę ciężko harować, wyrwę się z tego domu i sama będę o sobie decydować. Dam radę bo muszę.*

Przeprowadzone badania wskazują, że postawa autonomii jest jedną z trudniejszych do realizacji przez rodziców. Zdecydowana większość badanych wskazała na przeciętne nasilenie postawy autonomii.

Postawa niekonsekwencji prezentowana w wirtualnych pamiętnikach młodzieży

Postawa niekonsekwentna, to jak sama nazwa wskazuje, zmienny, zależny od chwilowego nastroju, samopoczucia i innych spraw osobistych stosunek do własnego dziecka. Własny, wewnętrzny stan rodzica jest łatwo przenoszony na reakcje interpersonalne we własnej rodzinie. Postawa akceptująca, angażująca w sprawy dziecka bardzo często przeplata się z nadmiernym wtrącaniem się, krzykliwością, nadmiernym karaniem i ograniczaniem. Takie podejście rodzica do dziecka, powoduje u niego emocjonalne dystansowanie się i ukrywanie własnych problemów. Dziecko nie chce zwierzać się ze swoich spraw. Niekonsekwentne zachowanie rodzica zaburza relacje interpersonalne w domu, dziecko w takim przypadku bardzo często szuka wsparcia poza rodziną¹⁶.

Rys. 5. Postawa niekonsekwentna prezentowana przez rodziców wobec badanej młodzieży, autorów blogów internetowych

17 lat	❖ Gosia ❖ Klaudia ❖ Inka ❖ Zuzia ❖ Iza	❖ Aleks ❖ Ateistka ❖ Paranormalna ❖ Julia		❖ Marcin
15 lat	❖ Magda ❖ Zula ❖ Aga ❖ Agata ❖ Mika	❖ Weronika ❖ Wiktoria ❖ Pati ❖ Kasia 2	❖ Ola ❖ Natalia	
13 lat	❖ Ala ❖ Olek ❖ Dosia ❖ Dorka	❖ Ania ❖ Lusia ❖ Beti ❖ Agnieszka		❖ Kasia ❖ Blondi
	Pełna postawa niekonsekwentna		Przeciętne nasilenie postawy niekonsekwentnej	Brak postawy niekonsekwentnej

Źródło: Opracowanie własne.

Podczas analizowania treści poszczególnych blogów, wśród opisów młodych ludzi, można było znaleźć głównie takie, które świadczyły o tym, że ich rodzice przejawiają w stosunku do nich postawę w pełni niekonsekwentną, a także, choć zdecydowanie rzadziej, o przeciętnym nasileniu niekonsekwencji oraz o braku postawy niekonsekwentnej wobec dziecka.

Wśród badanych blogerów, w grupie trzynastolatków u zdecydowanej większości pojawiają się wpisy świadczące o niekonsekwencji rodziców. Tylko dwie blogerki podkreślają brak tej cechy, ich rodzice są zdecydowani i nadmiernie wręcz konsekwentni w realizowaniu swoich planów i założeń. W tej grupie nie pojawiły się wpisy o przeciętnym nasileniu postawy niekonsekwentnej. Młodzi ludzie, albo wręcz piszą, że ich rodzice są niekonsekwentni i odwrotnie, że trudno ich przekonać do zmiany stanowiska. ...*Moi rodzice są zwyczajnie humorzaści*, – napisała Ala (13 lat) - *jak tak mogą, miałyśmy w piątek spać u Baśki i nici, bo*

¹⁶ M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków, 2005, s. 339-340.

choć wczoraj jeszcze się zgadzali, to znowu zmienili zdanie, ryczeć mi się chce. Olek (13 lat) natomiast żali się, że ... matka chodzi i się drze, ojciec powiedział że nie będzie się w to mieszał, to po co najpierw obiecali, że dostanę nowy komputer, ja się już pochwaliłem kumplom i teraz będą mieli ze mnie ubaw.

O braku postawy niekonsekwentnej rodziców świadczą wpisy dwóch dziewcząt Kasi i Blondi. Zgodnie z ich opisami nikt się w domu z nimi nie liczy, a to co powiedzą dorośli jest święte i już.

W badanej grupie piętnastolatków również zdecydowana większość opisów wskazywała na pełną niekonsekwencję rodziców. Podejmowane decyzje często były zależne od nastroju i humoru, nie miały nic wspólnego z racjonalnym podejściem. Weronika (15 lat) o niekonsekwencji rodzica napisała *...no fuck, właśnie się dowiedziałam, że nie dostanę kasy na konie, jakieś ustalenia, obietnice, CO TO TO NIE, kolejny raz mi to robi..., najpier się zgadza a potem odwołuje jak gdyby nic się nie stało, łajza z niej i tyle.*

Postawę o przeciętnym nasileniu niekonsekwencji, z przewagą jednak trzymania się wcześniejszych ustaleń, na swoich blogach opisywały Ola i Natalia. Ola (15 lat): *Nie rozumiem rodziców moich przyjaciółek, najpierw nie robią problemu, a następnego dnia jakby nie było wcześniejszej zgody. Moi są prawie zawsze słowni, jeśli coś powiedzą lub uzgodnią to prawie zawsze dotrzymują słowa. Natalia (15) natomiast zaznaczyła: Ojciec jak już coś powie, to zawsze dotrzymuje słowa, z mamą się tak nie da. Czasem jak ma lepszy humor to się zgadza, żebym poszła na imprezę u Maćka, innym razem, mówi że nie ma takiej opcji i mam z nią nie dyskutować. Rozumie to ktoś do choleryyy.*

W grupie siedemnastolatków prawie wszyscy, dziewięć na dziesięć badanych osób podkreśla w swoich blogach zmienność zachowań swoich rodziców. Młodzi ludzie skarżą się, że to ich „rozwała”, „wkurza”, woleliby wiedzieć na czym stoją i czego się mają trzymać. *...Zamiast tego jebanego, szczęśliwego lifa i uśmiechu na mordzie znowu kłamstwa i przekręty, po cholere to wszystko, pyta Julia (17 lat), tak trudno się zdecydować, no kurwa..., w takim domu to się chwilami nie chce żyć. Gosia (17 lat) zaznacza: Z rodzicami często prowadzę walkę, ciąglą, nawet jeśli chodzi o sprawy błahe, no ale szczytem ich zakłamanie jest ciągle zmienianie decyzji. No WTF, kto w końcu w tym domu jest dorosły.*

Zamieszczone tylko na jednym blogu opisy świadczyły o braku prezentowania przez rodziców postawy niekonsekwentnej.

Postawa ochraniająca prezentowana w wirtualnych pamiętnikach młodzieży

W postawie nadmiernie ochraniającej, rodzic przesadnie troszczy się o własne dziecko. Często traktuje je, jak osobę która wymaga stałej opieki i troski. Nie potrafi sobie wyobrazić, że dziecko w miarę dorastania potrzebuje coraz więcej swobody, a w konsekwencji zmiany w sposobie traktowania go. Rodzic nie wierzy, że dziecko bez jego wsparcia i pomocy jest w stanie samodzielnie funkcjonować. W tym postępowaniu sam rodzic nie zauważa, że jego ograniczenia powodują w dziecku bunt i są przyczyną narastających konfliktów. Nikt nie

lubi być ciągle traktowany jako osoba niezaradna, niesamodzielna. Wszelkie przejawy autonomii dziecka są przez rodziców odbierane z lękiem i niepokojem¹⁷.

Rys. 6. Postawa nadmiernie ochraniająca prezentowana przez rodziców wobec badanej młodzieży, autorów blogów internetowych

17 lat			❖ Aleks ❖ Ateistka ❖ Paranormalna ❖ Julia ❖ Inka	❖ Iza ❖ Klaudia ❖ Marcin ❖ Gosia ❖ Zuzia
15 lat		❖ Wiktoria ❖ Pati ❖ Magda	❖ Kasia2 ❖ Zula	❖ Ola ❖ Natalia ❖ Aga ❖ Agata ❖ Mika ❖ Weronika
13 lat	❖ Ania ❖ Lusja ❖ Beti ❖ Agnieszka	❖ Ala ❖ Olek ❖ Dosia ❖ Dorka		
	Postawa nadmiernie ochraniająca	Przeciętne nasilenie postawy nadmiernie ochraniającej	Brak postawy nadmiernie ochraniającej	

Źródło: Opracowanie własne.

W bardzo różnorodny sposób blogerzy oceniają zachowania swoich rodziców w omawianym zakresie. I tak pojawiają się opisy świadczące o prezentowaniu postaw nadmiernie ochraniających, które można określić jako pożądane, przeciętne oraz niepożądane.

W grupie trzynastoletnich blogerów zdecydowana większość stwierdziła, że ich rodzice bardzo często są nadopiekuńczy, traktują ich jak malutkie dzieci i na nic nie pozwalają. Jeśli na coś się już zgodzą to nadmiernie pilnują. Dosia (13 lat) o zachowaniach matki napisała: *...moje koleżanki już się ze mnie śmieją, bo mama nigdzie mnie nie puszcza, chłopaka mieć nie mogę..., a tak bardzo bym chciała bo wszystkie dziewczyny już mają, na szkolną dyskotekę też mnie mama nie puściła a ostatnio przesadziła i jedzie z naszą klasą na wycieczkę. Ale to tylko wymówka jedzie żeby mnie pilnować.*

W tej grupie wiekowej nie było opisów świadczących o tym, że rodzice prezentują przeciętne nasilenie postawy nadmiernie ochraniającej, natomiast w dwóch przypadkach nie były w ogóle opisywane elementy zachowania rodziców mogące potwierdzić istnienie postawy nadmiernie ochraniającej. Mowa tu o blogach Kasi i Blondi, które postawy swoich rodziców oceniały bardziej jako postawy odrzucenia.

U piętnastoletnich blogerów nie pojawiły się opisy zachowań rodziców, które świadczyłyby o przejawianiu postawy nadmiernie ochraniającej, w pięciu przypadkach opisy pasowały do przeciętnego nasilenia postawy nadmiernie ochraniającej, a w sześciu blogach postawa nadmiernie chroniąca nie była opisywana w ogóle.

Przeciętne nasilenie postawy ochraniającej rodziców Kasia2 (15 lat) skomentowała następująco: *...moja samodzielność kończy się za bramą naszego ogrodu, w domu rodzice ze mną rozmawiają, mogą zapraszać koleżanki, a nawet czasem robić imprezy, ale jak tylko*

¹⁷ M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2005, s. 339-340.

pojawia się mowa o moim wypadzie, STOP, bo jest niebezpiecznie, bo ktoś cię napadnie. No szlag mnie normalnie trafia.

Siedemnastoletni blogerzy nie opisywali zachowań rodziców, które można by zakwalifikować do grup postaw nadmiernie oraz przeciętnie ochraniających. Natomiast opisy zawarte we wszystkich analizowanych blogach świadczyły o zachowaniach rodziców, które można ocenić jako brak postawy nadmiernie ochraniającej. Młodzi ludzie często czuli się kontrolowani, sprawdzani, ale nie mieli poczucia, że są nadmiernie ochraniający.

Na podstawie analizy 31 blogów można stwierdzić, że głównie trzynastolatkowie opisywali zachowania swoich rodziców, które wskazywały na prezentowanie wobec nich postaw nadmiernie ochraniających. Tylko piętnastolatkowie pisali o postępowaniu rodziców, które można zaliczyć do przeciętnego nasilenia postaw nadmiernie ochraniających, natomiast przeważająca większość blogerów nie umieściła opisów zachowań rodziców, które potwierdzałyby postawy nadmiernie ochraniające.

Zakończenie i wnioski

Na podstawie analizy jakościowej badanego materiału - blogów internetowych pisanych przez młodzież w wieku gimnazjalnym, podjęta została próba określenia jakie postawy przejawiają rodzice wobec własnych dzieci. Zebranie materiału badawczego nie należało do najprostszych bowiem młodzież systematycznie odchodzi od prowadzenia blogów, na rzecz innych form wyrażania swoich odczuć, przemyśleń i doświadczeń.

W przypadku badanych trzynastolatków zdecydowana większość czuje się w pełni akceptowana przez własnych rodziców (8 na 10 osób). Tylko dwie osoby w swoich wpisach podkreślały fakt odrzucenia przez rodzinę. Nadmierne wymagania były prezentowane w dwóch przypadkach, a w żadnym nie została opisana pożądana postawa autonomii. Rodzice byli określani jako zdecydowanie niekonsekwentni, a przy tym nadmiernie ochraniający własne dzieci.

Wśród badanych piętnastolatków tylko 3 z 11 czuło się w pełni akceptowanych, ponad połowa badanych sygnalizowała poczucie odrzucenia, a nadmierne wymagania i postawę autonomii doświadczyło ze strony rodziców tylko dwoje. Aż w dziewięciu przypadkach scharakteryzowana została postawa niekonsekwentna, natomiast zdaniem badanych w ogóle rodzice nie prezentowali wobec nich postaw nadmiernie ochraniających.

W grupie badanych siedemnastolatków, tylko 3 osoby napisały, że rodzice prezentowali wobec nich pełną postawę autonomii, aż siedem osób opisało postawę odrzucenia. Postawa nadmiernie wymagająca była prezentowana przez rodziców pięciu osób, natomiast pełna autonomia dotyczyła tylko jednego blogera. O występowaniu postawy niekonsekwentnej świadczyły opisy dziewięciu osób, a żaden rodzic nie prezentował postawy nadmiernie ochraniającej.

Na tle przeprowadzonych badań zauważalna wydaje się być tendencja zwiększania wymagań stawianych przez rodziców dzieciom w miarę ich dorastania, ale nie pokrywa się to

ze zwiększeniem zakresu autonomii. Młodsze dzieci są nadmiernie ochraniane, ale nie stawia się przed nimi nadmiernych wymagań. Bardzo charakterystycznie zaznaczyła się w badaniach postawa autonomii, we wszystkich grupach wiekowych prezentowane było przeciętne nasilenie tej postawy, a w niewielkim stopniu lub wcale nie była prezentowana pożądana postawa autonomii. Niepokojący wydaje się fakt, że w bardzo niewielkim stopniu w grupie 15 i 17-latków prezentowana jest wobec nich przez rodziców postawa pełnej akceptacji, ponad połowa młodzieży w tej grupie wiekowej czuje się odrzucona przez rodziców. We wszystkich grupach wiekowych podkreślony został fakt, że rodzice prezentują wobec własnych dzieci postawę niekonsekwentną i dotyczyło to znacznie więcej niż połowy badanych. Tylko postawa nadmiernie ochraniająca, była tą, która nie wystąpiła w grupie 15 i 17 latków, za to w przeważającej większości w grupie 13 latków.

Analiza treści blogów prowadzonych przez nastolatków potwierdza, że są one miejscem, gdzie bez skrępowania pisze się o tym co się czuje i myśli, co jest bliskie, a co nie. Warto zwrócić uwagę rodziców na to, jak ważne jest to jakie prezentują postawy i ich konsekwencje, a więc wpływ na osobowość własnych dzieci. Warto również zachęcać nauczycieli, by w ramach współpracy z rodzicami organizowali dla nich różnego typu warsztaty i spotkania mające na celu podnoszenie poziomu kompetencji rodzicielskich. Wszyscy zainteresowani mieliby wtedy szansę lepiej się poznać i w efekcie lepiej zrozumieć.

Bibliografia

- Brosch A., *Autoprezentacja nastolatków w mediach społecznych*, [w:] *Oblicza Internetu. Sieciowe dyskursy. (Roz)poznawanie cyfrowego świata*, (red.) M. Sokołowski, Elbląg 2014.
- Huk T., *Edukacyjna wartość blogów internetowych*, „Chowanna” 2007/2.
- Mazurek G., *Blogi i wirtualne społeczności – wykorzystanie w marketingu*, Kraków 2008.
- Pedagogika medialna*, (red.) B. Siemieniecki, Tom I, Warszawa 2007.
- Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2005.
- Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1986.
- Więckiewicz M., *W perspektywie genologii multimedialnej*, Toruń 2012.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1969.

Alina Tomaszewska
Grażyna Kwiatkowska

Postawy rodzicielskie w wirtualnych pamiętnikach młodzieży

Blogi są formą osobistych, często anonimowych pamiętników, w których młodzi ludzie z otwartością piszą o własnych odczuciach, przemyśleniach i doświadczeniach. Poruszane przez nich tematy związane są między innymi z rodziną. Na podstawie jakościowej analizy tekstów, czyli wpisów zamieszczonych przez młodzież na blogach, podjęta została próba udzielenia odpowiedzi na pytanie: Jakie postawy rodzicielskie prezentowane są w wirtualnych pamiętnikach współczesnej młodzieży? Badanie postaw rodzicielskich pozwala przyrzeć się interakcjom jakie zachodzą pomiędzy rodzicami a dziećmi, ale przede wszystkim konsekwencjom tych interakcji dla obu stron.

Słowa kluczowe: postawy, rodzice, młodzież.

Parental attitudes in virtual diaries of young people

Blogs are a form of personal, often anonymous, diaries in which young people write openly about their own feelings, thoughts and experiences. Topics raised by them are related to, among other things with the family. On the basis of a qualitative analysis of texts, i.e. entries posted by young people on blogs, an attempt was made to answer the question: What parental attitudes are presented in the virtual diaries of contemporary youth? The study of parental attitudes allows us to look at the interactions that occur between parents and children, but above all, the consequences of these interactions for both sides.

Keywords: attitudes, parents, youth.

Translated by Łukasz Szczepaniak

Erik Bratland
Nord University
Norway

KNOWLEDGE BUILDING AS THEORY DEVELOPMENT IN EDUCATION: WHAT FORMS OF PROGRESSION AND IN-DEPTH LEARNING ARE POSSIBLE IN THE SUBJECT OF SOCIAL SCIENCES?

Introduction

Education is changing all over the world. Neoliberal educational reforms have the aim to bring education closer to society and a new knowledge-based working life¹. These reforms, which were realized differently in different countries, have in common that they pushed knowledge out of school, replacing it with skills and new competences². The new Norwegian curricular reform can be seen as an attempt to halt this development by a stronger emphasis on knowledge in education³. In-depth learning and in-depth knowledge are central terms in the new Norwegian curricular reforms (LK 20). These concepts imply a specific understanding of progression in education and aim at developing a deeper understanding of selected topics in the subjects where the students acquire a deeper knowledge about the world. The reform, as it is currently presented by the authorities (Meld. St. 28, 2015-2016), provides contradictory answers of how the aim of in-depth learning should be realized. The reform, which had the intension to renew the subjects, is described as putting a stronger emphasis on subject knowledge and less emphasis on superficial knowledge; subjects are to become more practical, more creative, and more explorative. However, it is not clear how these elements are related to each other and whether they really lead to in-depth learning in the classroom.

¹ H. Lauder, et. al (Ed.) (2012). *Educating for the knowledge economy?: critical perspectives*. London: Routledge.

² L. Wheelahan, (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge; Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

³ E. Bratland, (2019). *Social realism and in-depth learning: Can students build knowledge with an epistemic dimension?* Cognitive Science - New Media - Education, 5(2), 9-22. doi:<http://dx.doi.org/10.12775/CSNME.2018.008>.

The problem of knowledge and cumulative knowledge building in education is the main focus of this paper. While the new Norwegian curriculum implies that knowledge in school is a neutral category, this paper presents an opposing point of view: Forms of knowledge in the subjects are different, and knowledge practices in the subjects affect how progression and in-depth learning are realized. While in-depth learning in the sense of an increased comprehension often is illustrated with examples from the natural sciences⁴, it is less clear whether and in which way in-depth learning and progression can be realized in the social sciences. Based on Bereiter & Scardamalia 2012, Bernstein (1999, 2000) and Maton (2014), this paper investigates what kinds of progression or cumulative knowledge building can be realized in this subject. It will be argued that cumulative knowledge building is possible in the social sciences, but that it will have to have a different character in comparison with the natural sciences. With a starting point in social realism, and partially based on my own research, I will discuss what forms of progression are possible in the social sciences and how knowledge building can support this aim.

Theories of knowledge and knowledge building in the social sciences

Teaching with the aim of in-depth learning, a deeper understanding, is not a new idea in educational research⁵. In fact, teaching with an aim of gaining a deeper understanding is an ideal with a long history, and it has often been illustrated with examples from natural science teaching⁶. The development of knowledge in the natural sciences in the sense of developing more general theories that can explain the natural world have become a standard for research and teaching. However, the social sciences cannot simply implement those standards because these subjects are different. The social world comprises a different type of knowledge, which has to do with people, actors and social structures, in short another object of study⁷. Bereiter and Scardamalia (2010, 2012) nevertheless argue that knowledge building in the social sciences is possible but that it must respect the peculiar character of these disciplines. While the natural sciences are based on the exploration of the natural world, generating comprehensive ideas and theories that can explain a number of natural phenomena, social sciences are characterized by particular cases leading to the development of theories that can explain these particular cases. With this background, Bereiter and Scardamalia (2012) argue that knowledge building in the social sciences is marked by the building of theories that can explain particular cases. In order to decide whether a theory is better

⁴ C. Bereiter, & M. Scardamalia, (2010). *Can Children Really Create Knowledge?* Canadian Journal of Learning and Technology, 36(1). Retrieved December 3, 2018, at <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26377>; Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2012). *Theory building and the pursuit of understanding in history, social studies, and literature*. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning : dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 160-177).

⁵ K. Leithwood, M. Dubowe, (2006). *Teaching for deep understanding: what every educator should know*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

⁶ C. Bereiter, & M. Scardamalia, (2012). *Theory building and the pursuit of understanding in history, social studies, and literature*. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning : dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 160-177).

⁷ T. Benton, I. Craib, (2007). *Philosophy of Social Science: The Philosophical Foundations of Social Thought*. Basingstoke: Basingstoke: Macmillan Education UK.

or more true, in relation to alternative theories, Bereiter and Scardamalia refer to Thagard's⁸ principle of *explanatory coherence*. This principle supports the idea of the best explanation and states that a good theory in the social sciences should be able to provide a coherent explanation of all known and accepted facts in a case but not of the conditions outside the respective case. Seen from a social and realistic perspective⁹, the last part of this principle is too restrictive and even misleading, because theories in the social sciences commonly encompass underlying mechanisms and structures, exceeding a particular case¹⁰. In fact, the function of the social sciences theories is that they provide us with explanations of underlying conditions and mechanisms in the social world. Bereiter and Scardamalia's shortcomings on this point are due to the fact that they lack an adequate theory of knowledge in education. The principle of explanatory coherence is nevertheless fruitful, searching for the best explanation in a particular case, which may lead to deeper understanding. I will use this idea as a starting point for my further discussion of knowledge building as theory development in the social sciences.

Bereiter and Scardamalia's version of knowledge building as theory development in the social sciences is a good starting point, but it presents as mentioned some clear shortcomings seen from a social and realistic theory of knowledge in education¹¹. In his theory of knowledge structures, Bernstein (1999, 2000) distinguishes between hierarchical structures and horizontal knowledge structures. While knowledge structures in the natural sciences are characterized by development towards more abstract and general theories, integrating earlier theories in the field, the social sciences are marked by horizontal knowledge structures with a number of incommensurable and equivalent theories where development means the emergence of a new theory¹².

Sociology is one of the social science disciplines, and according to Bernstein it is a discipline with a limited ability to integrate theories. This is caused by the fact that every theory operates with its own concepts and definitions, leading to disagreement and to different explanations that cannot be evaluated by their relation to accepted facts or data. The social sciences have a peculiar character, which means that disagreements and various explanations cannot be settled by accepted facts or data. The peculiar nature of social sciences is not only related to investigations of particular cases, but is also marked by the fact that the same actions, events or phenomena are interpreted in different ways, depending on the theories and concepts that are applied. This situation leads to ideological disagreements between different positions in the discipline, but it also causes fragmentation and segmentalism, limiting the ability for cumulative knowledge building in the social sciences.

⁸ P. Thagard, (2000). *Coherence in thought and action*. Cambridge, Mass: MIT Press.

⁹ K. Maton, R. Moore, (2010). *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind*. London: Continuum.

¹⁰ L. Wheelahan, (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge.

¹¹ K. Maton, R. Moore, (2010). *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind*. London: Continuum.

¹² B. Bernstein, (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield, p. 157.

Bernstein's insight that the social sciences are characterized by horizontal knowledge structures with a weak grammar sheds light on some fundamental problems linked to the principle of explanatory coherence and creates doubt about whether knowledge building as theory development is possible in the social sciences. Bereiter and Scardamalia's¹³ idea of knowledge building as theory development presents several grave problems in social sciences: Theories cannot be integrated with other theories, accepted facts are interpreted in different ways, depending on the applied theory and its concepts. This creates variations in terms of what counts as legitimate knowledge, often depending on ideology and standpoint as well as the programs and practices in the subject¹⁴. It is not clear how these problems can be overcome, and if so, in what way cumulative knowledge building can take place in social sciences.

This question is complex and encompasses several dimensions, particularly associated with the relationship between theory and data. Bernstein (1999, 2000) himself has given a partial answer to this question by referring to the fact that there are social science disciplines, such as economy, with a horizontal knowledge structure with a *strong grammar*. The strength of the grammar depends on the character of the theories. Subjects with a strong grammar have theories with a conceptual syntax allowing "precise empirical descriptions and/or of generating formal modelling of empirical relations"¹⁵. What this statement implies and how it can be related to an educational context will be further discussed below.

The discursive gap and progression in the social sciences

Segmentalism is a considerable problem in education (Maton 2014). This problem prevents progression and a deeper understanding and arises when knowledge are strongly context-bound. This problem has not been diminished in times when the current ideal in the social science curriculum are student-active and explorative forms of learning¹⁶, often coupled with the use of technology. Exploratory forms of learning can lead to segmentalism, where students in school acquire local and context-related forms of knowledge. Scardamalia and Bereiter's theory is an attempt to overcome this problem, by emphasizing knowledge, or more precisely by focusing on theories and ideas in education.

¹³ C. Bereiter, M. Scardamalia, (2012). *Theory building and the pursuit of understanding in history, social studies, and literature*. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning: dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 160-177).

¹⁴ R. Moore, (2013). *Social Realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education*. British Journal of Sociology of Education, 34(3), 333-353. doi:10.1080/01425692.2012.714251.

¹⁵ B. Bernstein, (1999). *Vertical and horizontal discourse: An essay*. British Journal of Sociology of Education., 20 (2), p.164.

¹⁶ A. Lund, T.E. Hauge, (2011). *Designs for teaching and learning in technology-rich learning environments*. Nordic journal of digital literacy [electronic resource](4), 258-272; Bratland, E. (2019). *Social realism and in-depth learning: Can students build knowledge with an epistemic dimension?* Cognitive Science - New Media - Education, 5(2), 9-22. doi:http://dx.doi.org/10.12775/CSNME.2018.008.

The use of concepts and theories can contribute to cumulative knowledge building in social sciences, but as Bereiter and Scardamalia¹⁷ point out, this is not sufficient. Students gain a deeper understanding when theories and concepts are seen as an area for development with a starting point in the specific forms of knowledge of the social sciences. According to Bereiter and Scardamalia, knowledge building as theory development in the social sciences will typically be enacted in the form of the “theory of the case,” where a limited number of phenomena is explained based on the relevant theories and concepts in the social sciences. With a beginning in the principle of *explanatory coherence*, Thagard¹⁸ argues that a good theory will be able to provide a coherent explanation of all the present facts in a given case. Knowledge building as theory development in the social sciences can be carried out by finding the best explanation, by creatively adapt and develop an existing theory, and even combine theories that can explain different sides of a particular case. For example, the spread of Protestantism in the Middle Ages in Europe can be related not only to Weber's value-based theory but also on the basis of Marx, who's stresses the material conditions in mediaeval Europe¹⁹. In this example, Fukuyama demonstrates how knowledge building as theory development can lead to a deeper understanding of a particular historical case, and this provides us with a new understanding of what progression and in-depth learning in the social sciences could mean.

In the meantime, Bernstein has pointed at some problems that by no means are solved in Bereiter and Scardamalia's (2012) model. Bernstein (2000), who was especially interested in the production of knowledge, pointed at two underlying problems that mark the social sciences. These problems, which are linked to the horizontal knowledge structures of the social sciences, show so that there is a need to develop the proposals of Bereiter and Scardamalia. Knowledge building as theory development requires further clarification of how the serial character of the social sciences, consisting of a number of equivalent and separate theories, can be managed in a way that knowledge building as theory development can happen in the social sciences. The horizontal knowledge structure implies that the social sciences cannot be developed in the same way as the natural sciences with their integration of theories allowing the development of increasingly abstract and general theories. However, this limitation is not in itself decisive for cumulative knowledge building. In subjects with horizontal knowledge structures, it is the strength of what Bernstein refers to as grammar that will be crucial. In other words, theory developed in the social sciences will only to a limited degree depend on the integration of theories, which explains a larger number of phenomena and facts, mirroring the situation in disciplines with hierarchical knowledge structures²⁰.

¹⁷ C. Bereiter, M. Scardamalia, (2012). *Theory building and the pursuit of understanding in history, social studies, and literature*. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning: dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 160-177).

¹⁸ P. Thagard, (2000). *Coherence in thought and action*. Cambridge, Mass: MIT Press. L. Wheelahan, (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge.

¹⁹ F. Fukuyama, (2018). *Identity: the demand for dignity and the politics of resentment*: Profile Books, p.27.

²⁰ K. Maton, J. Muller, (2008). *A sociology for the transmission of knowledges* In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 14-33). London, New York: Continuum; Moore, R., & Muller, J. (2002). The Growth of Knowledge and the Discursive Gap. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 627-637.

Theories in social sciences can be developed in a cumulative way based on whether they provide better explanations, by combining theories and concepts in new ways, by creating new and customized definitions, and by developing new theories (Bratland 2019). However, in order to realize Thagard's principle of explanatory coherence, the theories must allow some degree of compatibility so they can be compared and combined in the same way, as in the example above where Fukuyama explains the growth of Protestantism in Europe. Bernstein's concept of strong grammar provides the conditions for knowledge building as theory development in the social sciences, depending on theories that allow precise and combined empirical definitions. The question remains how and whether knowledge building in the social sciences can realize these demands.

The conditions for theory development and cumulative knowledge building in the social sciences are challenging and requires that it will be possible to treat various theories in the same way, making them comparable and allow to relate them to the same set of accepted facts. This is not the whole story, however. In order to link theories and data, it will be necessary to create an intermediary level that can bridge the discursive gap between theory and reality as it is represented in empirical data²¹. The relation of theories to data requires a translation device; something Bernstein phrases as an external language enabling theory and data to communicate. My own example below shows the construction of an translation device describing categories that is translated from the concepts of the theory (see figure 1). The lack of such translation device opens up space for ideology creating a situation where selected information or data appears to support the assumptions and extra-explanatory functions (primarily standpoints and interests) that are built into a number of social theories without replicating its causal mechanisms. Since the social sciences from the outset have parallel theories without common definitions, it is necessary to provide an external language that relates to the conceptual definitions of the theory or to provide customized version of the language used by different theories. Data can lead to theory development realizing Thagard's demand of explanatory coherence, when there is an comparability between theories, their internal languages, and the development of an external language, discussed as a translation device. Once a mutual connection between internal and external language is established, it creates a new space where the search for the best explanation can lead to conceptual improvement developing new ideas and concepts in a way that allows knowledge building as theory development. The discursive gap between theory and reality will not disappear²², but theories and concepts linked to explicit principles for describing empirical categories have the potential to create cumulative knowledge building in the social sciences, with better explanations of the social world both in research and in education. However, such an approach, with knowledge building as theory development in education, will depend on the cultivation of knowers, which is the topic for the following section.

²¹ R. Moore, J. Muller, (2002). *The Growth of Knowledge and the Discursive Gap*. British Journal of Sociology of Education, 23(4), 627-637. doi:10.1080/0142569022000038477.

²² R. Moore, J. Muller, (2002). *The Growth of Knowledge and the Discursive Gap*. British Journal of Sociology of Education, 23(4), 627-637. doi:10.1080/0142569022000038477.

Knower structures and progression with cultivated gazes in the social sciences

A subject area in education does not just consist of knowledge structures but also of knower structures (Maton 2014). As Maton has pointed out, knowledge and knowledge practices in education are more than epistemic relations, as they also imply social relations. The social sciences have for many decades been marked by standpoint theories such as Marxism, feminism, multiculturalism, and postmodernism with their underlying social constructivism, where the social relations implied in knowledge have acquired a strong position²³. Even though social sciences contains a striving towards the knowledge ideal of the natural sciences, this tendency conflicts with Bernstein's term²⁴, where the social sciences is characterized by a horizontal knowledge structure with a weak grammar. The knowledge structures of the subject may favor a knower position with strong social relations, limiting the possibilities for cumulative knowledge building in the subject. The knowledge structure of a discipline not only depends on how the subject has been institutionalized into different fields but also how it is being carried out in education through the existing forms of knowledge practices. To understand what kind of knowledge that characterizes a subject or a program, in other words the strengths of the social and epistemic relations, it will be necessary to study the practices in the subject. With a starting point in Maton's LCT-theory (2014, et al 2016), I conducted two different pilot studies of the social sciences in teacher education at Nord University. In the first study, students were asked what it takes to have success in the subject, and the answers gave a clear picture of the students teachers perceptions of bases for achievement in the social sciences, a subject where epistemic relations are stronger than social relations, which implies that the subject is dominated by a knowledge code²⁵. Apparently, this code seems to secure cumulative knowledge building in the social sciences, but as Maton (2014) has pointed out, knowledge practices also depend on the characteristics of knower structures in the subject. Inspired by Bernstein, Maton (2014, p. 95) distinguishes between four different forms of gazes:

- Stronger knower-grammars: born and social,
- Weaker knower-grammars: cultivated and trained.

Our ideas about truth and reality depend on the form of gaze, in particular in subjects with horizontal knowledge structures. The mentioned four gazes are characterized by their own legitimation, expressing what kind of achievements which are emphasized in the subject, and the qualities of an ideal knower. Of the four gazes only the gazes with weaker

²³ R. Moore, (2013). *Social Realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education*. British Journal of Sociology of Education, 34(3), 333-353. doi:10.1080/01425692.2012.714251.

²⁴ B. Bernstein, (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

²⁵ E. Bratland, (2016a). *Knowledge building and ICT in subjects: How to make knowledge and knowledge practices more central in educational ICT-research?* In E. Baron-Polańczyk (Ed.), *ICT in educational design* (Vol. 10, pp. 49-60). Zielona Góra University Press.

E. Bratland, (2016b). *The rules of the game: What role do specialized codes in the subjects play for the use of ICT in education?* In D. Siemieniecka (Ed.), *Education and new technologies in culture, information and communication* (pp. 23-40). Toruń: Adam Marszałek.

knower grammars allow a larger degree of progression, where the ideal knower is formed by education, i.e. interaction with "significant others." In school and in teacher education, subjects with horizontal knowledge structures with stronger epistemic relations will commonly have a cultivated gaze. However, the progression with cultivated gazes may vary significantly, which my study of social sciences in teacher education demonstrates²⁶.

With a starting point in the concept of semantic gravity, which forms part of the LCT-theory (Maton 2014), in 2015/16 a comparative case study with a focus on student papers in history (23 students) and geography (31 students) was conducted (Bratland 2018). *Semantic gravity* refers to the context-dependence of meaning, which can vary in strength, graded from strong to weak dependence on the context. To analyze the student papers, their semantic strength and degree of context-dependency, a translation device was developed including a set of categories that allow the coding of data²⁷:

Figure 1. An external language for description of semantic gravity (description of coding)

Semantic Gravity	Coding categories	Description of coded content
Weaker (SG-)	Red (R)	Students describe a theory, concept, or principle in a general manner, without reference to experiences, social conditions or own assessments
	Green (G)	Students describe the object, by reference to various sources, but without explicit references to relevant academic theories or explanations.
Stronger (SG+)	Yellow (Y)	Students describe the object, by referring to their own experiences, views, or perceptions of social conditions.

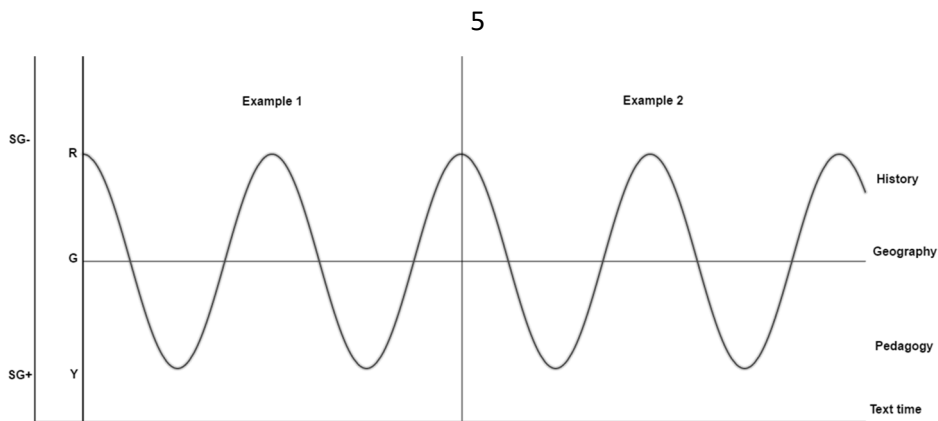
The student papers in the subjects of history and geography were coded with regards to their semantic strength and placed into three levels, red, green, and yellow. These levels are related to theory, concepts and facts as well as the students' own views. As a result, the study found considerable differences in the semantic profiles between the handed-in student papers in history and geography²⁸:

²⁶ E. Bratland, (2018). *Technology and education: Why do students still need access to specialized knowledge?* In E. Baron-Polańczyk (Ed.), *ICT in educational design* (Vol. 12, pp. 37-49): Zielona Góra University Press.

²⁷ E. Bratland, (2018). *Technology and education: Why do students still need access to specialized knowledge?* In E. Baron-Polańczyk (Ed.), *ICT in educational design* (Vol. 12, pp. 37-49): Zielona Góra University Press, p. 43.

²⁸ E. Bratland, (2018). *Technology and education: Why do students still need access to specialized knowledge?* In E. Baron-Polańczyk (Ed.), *ICT in educational design* (Vol. 12, pp. 37-49): Zielona Góra University Press, p. 45.

Figure 2. Profiles of semantic gravity in student papers in history and geography (without pedagogy)



As mentioned, social sciences in teacher education have a knowledge code, implying that the epistemic relation to knowledge are stronger than the social ones. However, cumulative knowledge building, which in this example is limited to history, requires a special kind of cultivated gaze. Not all forms of cultivation lead to cumulative knowledge building in the social sciences. In geography, a one-sided focus on student exploratory learning has led to fact-oriented student papers. Here facts about the persecution of Norwegian minorities mainly before WWII, which students largely found online, is the legitimate version of knowledge in social sciences. This form of learning, which today typically takes the form of student-active exploratory forms of learning, is driven by the idea that the social world is accessible through Wikipedia and corresponding websites. In the majority of student papers, these facts are not linked to theories that could explain those facts and allow an independent assessment. This leads to a *semantic flatline* where the student texts repeat isolated facts, which then leads to segmented knowledge building' with very limited options for progression and a deeper understanding of the social world.

In history, the situation is very different; here the majority of student papers contain theories, facts, and individual assessment. In history, the students' dispositions have been cultivated, creating a development that allows students to distinguish between the mentioned three levels and at the same time establishes connections between those levels in the papers. This leads to texts that are characterized by *long semantic waves*. In these student papers the concept of sustainable development is used to explain and analyze data that in many cases were found on the UN climate panel about the climatic conditions on our planet. Several of the papers contain individual assessments of sustainable development focusing on measures and actions that are required to meet this threat. In contrast to geography, the history papers focus on theories and concepts explaining the data used in the tasks. This opens up the opportunity for progression and cumulative knowledge building. Here students' use of theory and concepts have a context transgressing character, resulting in a deeper understanding.

The two examples above, with their semantic analysis of student papers in history and geography show two different versions of progression with cultivated gazes in the social sciences. In geography this cultivation manifests itself in the search for facts that are unknown for the students, while the papers in history relate theories with the aim to understand and explain. Of the two forms of cultivated gazes only the history papers open up a space for progression and deeper understanding. Nevertheless, the cultivation that is expressed in the history papers is formed by a development where the cultivated gaze in the subject has limitations, where different theories are not evaluated against each other, which must be characterized as an incomplete fulfillment of the principle of explanatory coherence. This principle assumes a quest for the best explanation of a given case, a principle that according to Bereiter & Scardamalia²⁹ lead to theory development and progression in the social sciences. According to this program, there will be need for new form of development with a cultivated gaze in the social sciences. As stated by Bernstein (2000), the question is how social sciences can develop a structure with a strong grammar, theory development, and cumulative knowledge building.

Knowledge building as theory development in education

In education, knowledge building as theory development will have a different character than knowledge building in research where student learning activities typically will focus on investigation and on the development of concepts and theories. The aim of knowledge building in education is not primarily to push the scientific frontier but to develop a deeper understanding of the world. However, knowledge building in the classroom cannot deliver the standards required from theory development in science, but Bereiter and Scardamalia³⁰ argue that students can build *quasi-theories*: “Typically their creations fall short of yielding testable predictions, but good student-generated theories are vulnerable to evidence, improvable and discussable in terms of what they explain and fail to explain.” Even though student theories are different from the theories of science, Bereiter and Scardamalia (2012) argue that these theories can meet the demands of explanatory coherence. As my example from social sciences in teacher education above shows, this is not an easy task, and it will require development of a new form of scientific literacy in education. While in geography the papers are marked by a fact-driven presentation without explanation, in history there are explanations however lacking a search for the best explanation, which limits knowledge building as theory development. The search for the best explanation requires a good overview of relevant theories and concepts in the social sciences. The next problem has already

²⁹ C. Bereiter, M. Scardamalia, (2012). *Theory building and the pursuit of understanding in history, social studies, and literature*. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning : dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 160-177).

³⁰ C. Bereiter, M. Scardamalia, (2010). *Can Children Really Create Knowledge? Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1). Retrieved December 3, 2018, at <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26377>, p. 7.

been mentioned, the question of how one can make different social science theories compatible so that they can relate to each other and to accepted facts or data in the same way. Bernstein idea of a strong grammar has been the guiding principle, necessary for meeting the demands of explanatory coherence, which possibly can be realized by developing science literacy among students in the social sciences. The cultivation of students by developing their scientific literacy requires a process that over time enables students of the social sciences to meet the standards of strong grammar and of explanatory coherence. According to Chuy³¹, there are three main problems that students need to understand in order to provide better explanations of the world. These problems, which are related to different levels in the forming of scientific literacy, includes the following elements:

1. The differentiation between theories and facts. Theories are not facts, theories explain facts.
2. The development of theories depends on an evaluation of their explanatory strength. Some theories are better than other theories because they explain the facts better, explain more facts, etc.
3. Explanations are linked to ideas. Ideas form the core of each theory. Ideas are decisive for new discoveries and for creating new knowledge.

As the example from my own study has shown, it is demanding to develop scientific literacy that enables students to be engaged in these problems with the aim to develop theories and better explanations of accepted facts in the classroom. The development of scientific literacy is demanding, not at least in an educational system marked by segmentalism and by context dependent forms of knowledge; however it is not an impossible task. Knowledge building as theory development in the classroom can provide students with a much deeper understanding in comparison with traditional classroom teaching. To study whether knowledge building really leads to a deeper understanding, Chuy and her colleagues conducted a landmark study comparing two classes of school students in Canada³². This study was formed as a natural experiment with an experimental and a traditional class that for a duration of four months experienced two different pedagogical approaches. In the experimental class teaching focused on knowledge building following Scardamalia and Bereiter's principles (2006, 2010), while in the control group student-active projects were conducted with a focus on explorative methods within a constructivist framework. To study the degree of comprehension or in-depth learning, all participants were interviewed twice; first at the beginning of the study and then again four months later at its end. The data from the study were compared and analyzed in relation to a set with chosen categories (nature of

³¹ M. Chuy, M. Scardamalia, C. Bereiter, F. Prinsen, M. Resendes, R. Messina, A. Chow, A. (2010). *Understanding the Nature of Science and Scientific Progress: A Theory-Building Approach*. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1). doi:10.21432/T2GP4R. Retrieved December 3, 2018, at <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26373>, p. 5-6.

³² M. Chuy, M. Scardamalia, C. Bereiter, F. Prinsen, M. Resendes, R. Messina, A. Chow, A. (2010). *Understanding the Nature of Science and Scientific Progress: A Theory-Building Approach*. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1). doi:10.21432/T2GP4R. Retrieved December 3, 2018, at <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26373>.

theoretical progress, theory-fact understanding, role of ideas in scientific inquiry and invention). Not surprisingly, the study confirmed that students' understanding of scientific development and knowledge, scientific literacy, was considerably higher in the knowledge building class in comparison with the control group. The authors of this study explain the difference and conclude³³:

"Thus we are left with technologically supported Knowledge Building as the most plausible explanation of the higher levels of scientific literacy shown by the experimental group. With extended immersion in a Knowledge building environment, nine and ten-year-old girls were able to understand that the goal of science is to improve available explanations of phenomena, rather than accumulate a certain number of facts."

This study shows that knowledge building with a focus on theories and ideas rather than on facts or skills can lead to scientific literacy among students already in primary school. Knowledge building as theory development enables students to understand why theories are so important for scientific development and allow students to transgress traditional forms of learning in schools providing them with the tools to construct a deeper understanding of the world³⁴. With knowledge building, education becomes something more than to learn a set of facts or skills, and students become agents of discovery processes that were driven by themselves and had the aim to find the best explanation of given phenomena expressed through accepted facts.

Knowledge building as theory development promotes scientific literacy, in this process students are enabled to distinguish between theories and facts and can address the complex problems that Bernstein³⁵ describes, leading to a situation that different theories can be treated with a degree of compatibility and be related to the same set of data or established facts. The digitalization of education provides simple access to current research and accepted facts, providing opportunity for students to work with theories and concepts that can enable them to identify the best explanation of these facts. This approach, with a focus on the theories and concepts of social sciences, allows cumulative forms of knowledge building where the students' knowledge building has a context-transcending character. Under such conditions, segmental and context-based forms of learning can be overcome by building knowledge that will have validity across time and contexts.

³³ M. Chuy, M. Scardamalia, C. Bereiter, F. Prinsen, M. Resendes, R. Messina, A. Chow, A. (2010). *Understanding the Nature of Science and Scientific Progress: A Theory-Building Approach*. Canadian Journal of Learning and Technology, 36(1). doi:10.21432/T2GP4R. Retrieved December 3, 2018, at <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26373>, p. 17.

³⁴ E. Bratland, (2019). *Social realism and in-depth learning: Can students build knowledge with an epistemic dimension?* Cognitive Science - New Media - Education, 5(2), 9-22. doi:<http://dx.doi.org/10.12775/CSNME.2018.00>.

³⁵ B. Bernstein, (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Conclusion

Knowledge building as theory development is a relatively new idea in education. This paper relates this idea to the Norwegian curricular reform (LK20) which introduces understanding and in-depth learning as important categories in education (Bratland 2019). Knowledge building with the aim of deeper understanding in school is often associated with the natural sciences, which emphasize the development of theories that can explain a greater number of phenomena, developing hierarchical knowledge structures, and integrating various theories. The object of the social sciences and its forms of knowledge are different from the natural sciences with a different knowledge structures providing different conditions for knowledge development in the subject. Although the social sciences are different from the natural sciences, this paper argues that progression and deeper understanding are achievable in the social sciences, under certain conditions. According to Bereiter and Scardamalia's (2012), knowledge building in society is typically characterized by theories that can explain particular cases, which distinguishes social sciences from the natural sciences. Bereiter and Scardamalia claim that theory development nevertheless can be based on the principle of explanatory coherence, based on the search for the best explanation. This paper discusses this requirement in the light of Bernstein's (2000) theory that characterizes the social sciences as a subject with a horizontal knowledge structure with a weak grammar.

This term, which provides several apt descriptions of problems linked to theory development in the subject of social sciences, led Bernstein to a pessimistic conclusion about the possibilities for progression and cumulative knowledge building in the social sciences. I argue for a different position, one that Bernstein characterizes as strong grammar, which provides an opportunity for cumulative knowledge building. Based on social realism, this paper presents a proposal to revise and to expand Bereiter and Scardamalia's (2012) theory about knowledge building in education. With a starting point in Bernstein (2000) and Maton (2014) and with the contributions of my own and others' research, this paper identifies some of the conditions for cumulative knowledge building in the social sciences. Knowledge building as theory development in the social sciences requires its own trajectory where students can develop theories under the principle of the best explanation for a particular case. In order to explain facts better, it must be possible to relate different social sciences theories to the same set of facts or data, providing the opportunity to create links between theories and accepted facts or data. This is not an easy task, but there is promising research indicating that students by cultivating early in their educational career can develop a form of scientific literacy enabling them to build cumulative knowledge in education. By focusing on the theories and concepts and by using the theories in a creative and adaptive mode, related to accepted facts or data, students can overcome segmentalism and build knowledge that can be transferred to new contexts, which is a prerequisite for in-depth learning and progression in the subject of social sciences.

References

- Benton T., & Craib I. (2007). *Philosophy of Social Science: The Philosophical Foundations of Social Thought*. Basingstoke: Basingstoke: Macmillan Education UK.
- Bereiter C., & Scardamalia M. (2010). *Can Children Really Create Knowledge? Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1). Retrieved December 3, 2018, at <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26377>.
- Bereiter C., & Scardamalia M. (2012). *Theory building and the pursuit of understanding in history, social studies, and literature*. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning : dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 160-177).
- Bernstein B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education.*, 20 (2), 157-173.
- Bernstein B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bratland E. (2016a). *Knowledge building and ICT in subjects: How to make knowledge and knowledge practices more central in educational ICT-research?* In E. Baron-Polańczyk (Ed.), *ICT in educational design* (Vol. 10, pp. 49-60). Zielona Gora University Press.
- Bratland E. (2016b). The rules of the game: What role do specialized codes in the subjects play for the use of ICT in education? In D. Siemieniecka (Ed.), *Education and new technologies in culture, information and communication* (pp. 23-40). Torun: Adam Marszałek.
- Bratland E. (2018). *Tecnology and education: Why do students still need access to specialized knowledge?* In E. Baron-Polańczyk (Ed.), *ICT in educatinal design* (Vol. 12, pp. 37-49): Zialona Gora University Press.
- Bratland E. (2019). *Social realism and in-depth learning: Can students build knowledge with an epistemic dimension? Cognitive Science - New Media - Education*, 5(2), 9-22. doi:<http://dx.doi.org/10.12775/CSNME.2018.008>.
- Chuy M., Scardamalia M., Bereiter C., Prinsen F., Resendes M., Messina R., Chow A. (2010). Understanding the Nature of Science and Scientific Progress: A Theory-Building Approach. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1). doi:10.21432/T2GP4R. Retrieved December 3, 2018, at <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26373>.
- Fukuyama F. (2018). *Identity: the demand for dignity and the politics of resentment*. Profile Books.
- Lauder H., et. al (Ed.) (2012). *Educating for the knowledge economy?: critical perspectives*. London: Routledge.
- Leithwood K. & Dubowe M. (2006). *Teaching for deep understanding: what every educator should know*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Lund A., & Hauge T. E. (2011). Designs for teaching and learning in technology-rich learning environments. *Nordic journal of digital literacy [elektronisk ressurs]*(4), 258-272.
- Maton K., Hood S., & Shay S. (2016). *Knowledge-building: educational studies in legitimation code theory*: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Maton K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. New York: Routledge.
- Maton K., & Moore R. (2010). *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind*. London: Continuum.
- Maton K., & Muller J. (2008). *A sociology for the transmission of knowledges*
In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy : functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 14-33). London ; New York: Continuum.
- Moore R. (2013). Social Realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 333-353. doi:10.1080/01425692.2012.714251.
- Moore R., & Muller J. (2002). The Growth of Knowledge and the Discursive Gap. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 627-637. doi:10.1080/0142569022000038477.
- Scardamalia M., & Bereiter C. (2006). Knowledge building: theory, pedagogy and technology.
In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Statministerens kontor, Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Statsministerens kontor (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Oslo.
- Thagard P. (2000). *Coherence in thought and action*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Wheelahan L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge.
- Young M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

Erik Bratland

Knowledge building as theory development in education: What forms of progression and in-depth learning are possible in the subject of social sciences?

The new Norwegian curricular reform (LK 20) implies a return to comprehension-oriented teaching and in-depth learning with focus on the theories and concepts of the subjects. However, it is not clear how in-depth learning can be achieved in education, and in which way a deeper understanding and progression can be realized in the social sciences. This problem, described as a lack of progression or knowledge growth in the social sciences, can, according to Bereiter and Scardamalia, be overcome, by an approach that emphasizes knowledge building as theory development in education. Based on social realism, this paper discusses which forms of knowledge building and progression that are possible in the subject of social sciences.

Keywords: social realism, Bernstein, in-depth learning, knowledge building as theory development, social sciences, progression, cultivation.

Budowanie wiedzy jako rozwój teorii w edukacji: Jakie formy progresji i pogłębionego uczenia się są możliwe w dziedzinie nauk społecznych?

Nowa norweska reforma programów nauczania (LK 20) zakłada powrót do nauczania zorientowanego na zrozumienie i pogłębione uczenie się z naciskiem na teorie i koncepcje przedmiotów. Nie jest jednak jasne, w jaki sposób można osiągnąć pogłębione uczenie się w edukacji i w jaki sposób można osiągnąć głębsze zrozumienie i postęp w naukach społecznych. Problem ten, opisany jako brak postępu lub wzrostu wiedzy w naukach społecznych, może być, według Bereitera i Scardamalii, przezwyciężony przez podejście, które kładzie nacisk na budowanie wiedzy jako rozwój teorii w edukacji. Bazując na realizmie społecznym, w niniejszym artykule omówiono, które formy budowania wiedzy i postępu są możliwe do osiągnięcia w dziedzinie nauk społecznych.

Słowa kluczowe: realizm społeczny, Bernstein, pogłębione uczenie się, budowanie wiedzy jako rozwój teorii, nauki społeczne, postęp, kultywowanie.

Translated by Anna Oleszak

Małgorzata Krzeczowska
Uniwersytet Jagielloński

ZACHĘCIĆ SAMEGO SIEBIE, ABY CHCIAŁO SIĘ INNYM ... Z PRAKTYKI WŁASNEJ NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

Wprowadzenie

Nauczanie akademickie już od zarania dziejów było formą edukacji elitarnej. To właśnie po ukończeniu uczelni wyższej absolwenci uzyskiwali możliwość osiągnięcia sukcesów na niwie zawodowej, zapewnienia sobie godziwego życia czy odpowiedniego statusu społecznego. Cel jaki przyświeca osobom studiującym i ich wykładowcom jest od zawsze taki sam: ci, którzy się uczą chcą być „kimś”, a ci, którzy ich uczą, mają nadzieję, że dzięki swoim staraniom i pracy założony cel osoby uczęszczające na zajęcia osiągną. Czas jest jednak najbardziej sprawiedliwym sędzią. O ile motywy pracy pozostały od stuleci niezmiennie, to strategie i środki, które muszą zostać użyte do realizacji założeń musiały na przestrzeni lat ewoluować.

Świat się zmienia. Ten nieco kolokwialny truizm ma jednak w sobie sporo prawdy. Zmiany dotknęły niemalże każdą dziedzinę życia, nie inaczej stało się więc z edukacją. Wymagania jakie współczesny świat z multicentrycznymi korporacjami i skomputeryzowanymi systematami danych stawia przed absolwentami studiów, znacznie różni się od oczekiwań z czasów społecznych bakałarzy, kończących na początku XV wieku Alma Mater. Sukces – jak twierdzi wielu – osiągają ci, którzy najszybciej dostosowują się do zmian, a zmiany są przecież społecznie nieuniknione. Jak jest więc dzisiejsza rola nauczyciela akademickiego, czyli osoby, która w swojej pracy powinna nie tylko ograniczać się do roli osoby przekazującej wiedzę, ale i swoją postawą dawać przykład właściwych zachowań społecznych, a są tacy, którzy twierdzą, że także etycznych i moralnych? Dodatkowo, jak wykładowcy mogą wpływać na studentów, aby ci w taki sposób podchodzili do swoich uczelnianych doświadczeń, a także w przyszłości wyciągnęli z nauki odpowiednie wnioski, które wcielią w życie poszukując pracy? Mamy więc do czynienia nie tylko z zagadnieniami dotyczącymi nauki sensu stricto, ale i kształtowania i wykorzystywania zdobytych umiejętności. Żyjemy przecież w świecie fizycznym, pomiędzy innymi ludźmi i nasze wszystkie zasoby

intelektualne należy przenieść na odpowiednią interakcję z otaczającym nas światem. W głowach wszak osiągamy wszystko...

Cogito ergo sum – Myślę, więc jestem – jak powiedział Kartezjusz – wybitny francuski myśliciel, filozof, matematyk i fizyk. Myślenie pozwala nam na podejmowanie racjonalnych decyzji, które owocują pozytywnymi i zamierzonymi przez nas efektami działań. W 1837 roku podczas wykładu „The American Scholar”, który został wygłoszony w Cambridge, Ralph Waldo Emerson nazwał idealnego wykładowcę osobą myślącą, czyli po prostu *Man thinking*¹. Taki idealny nauczyciel powinien wypośrodkować wiele czynników, które wpływają na rozwój studenta, a także nieustannie rozwijać siebie na każdej płaszczyźnie: zawodowej, osobistej i społecznej. Co więcej, szalenie ważna jest umiejętność balansu i wyważenia odpowiedniego stylu nauczania, czy też stosowanej strategii kształcenia, który pozwoli na dotarcie do studenta w każdej sytuacji.

Nauczyciel akademicki i jego kompetencje to centrum zainteresowań wielu badaczy, np. opracowania autorów Denek² czy Gunn, Fisk³. Wiele pozycji literaturowych podejmuje temat kompetencji nauczyciela i ich wpływu na jakość kształcenia, w tym propozycje Fink⁴, Sajdak⁵ czy Sajduk⁶.

Znawcy tematu stwierdzają, że nauczyciel akademicki musi dysponować m.in. wiedzą ogólną: deklaratywną i proceduralną⁷ oraz teoretyczną i praktyczną⁸. W codzienności dydaktycznej niezbędne są kompetencje potrzebne do wykonywania zawodu nauczyciela (niezależnie od poziomu edukacyjnego). W literaturze identyfikuje się różne rodzaje kompetencji, np. jako zakres uprawnień do podejmowania konkretnych działań⁹, gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie¹⁰ czy też wyuczona umiejętność robienia rzeczy dobrze i sprawnie niezbędna do radzenia sobie z problemami¹¹. Arends¹² podkreśla olbrzymie znaczenie „umiejętności i wiedzy, jaką powinni osiągnąć (nauczyciele), aby skutecznie wypełniać mogli swe funkcje” czy też „repertuaru sposobów postępowania pedagogicznego i umiejętność refleksji”.

C. Kreber¹³ natomiast wyróżnia trzy postawy nauczycieli wobec własnych kompetencji dydaktycznych oraz sposobu ich doskonalenia. Pierwsza grupa to nauczyciele intuicyjno-

¹ R. Emerson, „The American Scholar”, [w:] *The College Anthology of American Literature*, red. Z. Mazur, Universitas, Kraków 1998.

² K. Denek, O nowy kształt edukacji, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998.

³ V. Gunn, A. Fisk, *Considering teaching excellence in higher education: 2007 – 2013*, The Higher Education Academy, https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/telr_final_acknowledgements.pdf.

⁴ L. Dee Fink: *Evaluating Teaching: A New Approach to an Old Problem, To improve the Academy*, 2017, 26(1), 3-21.

⁵ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

⁶ B. Sajduk, *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto Kogo Uczy?* Wydawca Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie, Kraków 2015.

⁷ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz: *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

⁸ W. Okoń W, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

⁹ W. Strykowski, *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, eMPI2, Poznań 2004.

¹⁰ H.O. Jenkins, *Getting it right. A handbook for successful school leadership*, Blackwell, Oxford 1999.

¹¹ D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.

¹² R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994, 40-47.

¹³ C. Kreber, *Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching, Innovative Higher Education*, 2002, 1 (27).

refleksyjni; w drugiej grupie są nauczyciele, którzy nie tylko bazują na swojej intuicji, swoim doświadczeniu, ale przede wszystkim szukają naukowego uzasadnienia tych działań. Trzecia grupa to nauczyciele, którzy bardzo chętnie – uczestnicząc w różnorodnych warsztatach, konferencjach – dzielą się swoją wiedzą np. poprzez prowadzenie badań zw. z metodyką danego przedmiotu. Dyskusja i wymiana doświadczeń jest niezwykle cenna dla obu uczestniczących w spotkaniach stron¹⁴. Pólturzycki¹⁵ podkreśla znaczenie innych umiejętności nauczyciela, np. zdolność rozumienia funkcjonowania grupy i jednostki, przebiegu procesu grupowego oraz umiejętności komunikacyjne i autoprezentacji. Umiejętności komunikacyjne przekładają się na aktywność studentów, a to na efektywność zdobywanej przez nich wiedzy. Nauczyciel akademicki powinien „pobudzać aktywność i samodzielność studentów poprzez swój odpowiedni styl pracy dydaktycznej z wykorzystaniem metod i środków dydaktycznych”¹⁶. Studenci zdobywają wiedzę, zdobywanie to wysiłek; wysiłek wkłada również nauczyciel – zwłaszcza ten młodszy, jeszcze niezbyt doświadczony – w przygotowanie się do zajęć od strony metodycznej.

Skąd czerpać takie informacje? Nie bez znaczenia pozostaje opinia studentów wyrażana poprzez ankietyzację, zwłaszcza gdy nauczyciel nie realizuje własnego postępowania badawczego.

Podsumowując – za Okoń¹⁷, Kupisiewicz¹⁸, Rapacka-Wojtala¹⁹ i Wach- Kąkolewicz²⁰ – nauczyciel akademicki musi posiadać odpowiednie kompetencje merytoryczne, pedagogiczne, dydaktyczne, metodyczne i osobowościowe, bo tylko wtedy możliwe jest zaplanowanie i przeprowadzenie efektywnego procesu dydaktycznego z udziałem studentów, o czym możemy przeczytać w opracowaniach Petty²¹ i Sajdak²². Przeprowadzone badania wyraźnie wskazują, że młodzież akademicka poszukuje nauczycielskiego autorytetu opartego zarówno na wiedzy przedmiotowej, jak też postawach etyczno-moralnych oraz tzw. kulturze pedagogicznej²³.

Nauczyciel akademicki ma w czym wybierać. Na bazie samej podstawy mamy do czynienia z trzema stylami pracy ze studentami. Mowa o stylu kierowniczym, terapeutycznym i wyzwajającym²⁴. Pierwszy z nich to chyba najbardziej klasyczny i stosowany właściwie od

¹⁴ K. Thomson, *Informal Conversations about Teaching and Their Relationship to a Formal Development Program: Learning Opportunities for Novice and Mid-Career Academics*, International Journal for Academic Development, 2015, vol. 20, nr 2.

¹⁵ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Novum, Płock 2002.

¹⁶ K. Herda-Płonka, *Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu rozwoju studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2013/1 (28), s. 53-55.

¹⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, 298-299.

¹⁸ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, BGW, Warszawa 1995.

¹⁹ S. Rapacka-Wojtala: *Praktyczny aspekt kształcenia nauczycieli gwarantem jakości procesu dydaktycznego*, *Linquodidactica T. XVIII*, 2014, 171-185.

²⁰ A. Wach-Kąkolewicz, *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli akademickich – potrzeby i działania*, Neodidagmata, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013, nr 35.

²¹ G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015.

²² A. Sajdak, *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych: możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „Studia Oeconomica Posnaniensia”, 2015/3 (5), 7-27.

²³ J. Bogusz, *Autorytet nauczyciela akademickiego a wyniki kształcenia i wychowania*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 1996/4.

²⁴ G. D. Fenstermacher, J. F. Solis, *Style nauczania*, WSiP, Warszawa 2000.

zawsze sposób na prowadzenie zajęć dydaktycznych. Polega na de facto wykładaniu odpowiedniej materii i kontrolowaniu, oraz sprawdzaniu postępów w nauce studentów. W drugim z podanych przykładów wykładowca musi „wejść w duszę” studenta, wsłuchać się w jego wewnętrzne „ja” i wspierać w sytuacjach trudnych. Ostatni z nich, to chyba najbardziej pożądany styl pracy ze studentami. Nauczyciel „puszcza wolno” studenta, pozwala mu się rozwijać, jednocześnie będąc jego „cichym opiekunem” i trzymając pieczę nad jego rozwojem. Nie można ocenić, który z tych stylów jest bezdyskusyjnie najlepszy, a ogromną umiejętnością jest dostosowanie adekwatnej metody do konkretnej sytuacji. Praca akademicka to wszak praca z ludźmi, a czynnik ludzki jest czasami nieprzewidywalny. Dlatego tak ważna jest wspomniana wcześniej równowaga i umiar.

Style nauczania to jedno, ale możemy także wyróżnić różne metody najstarszego kształcenia uniwersyteckiego, czyli prowadzenia wykładu sensu stricto. Dwie wyróżniające się to wykład konwersatoryjny i problemowy. W pierwszym wypadku student jest skoncentrowany na podawanej przez wykładowcę treści, jest też poniekąd zobligowany do udzielania odpowiedzi zgodnie z kluczem, który jest wymuszany przez zakres wykładanej materii. W drugim przypadku kluczowym jest rozwiązanie problemu, poprzez stawianie hipotez, dyskurs i szukanie odpowiedzi na nurtujące pytania. To założenie wynika z koncepcji Johna Deweya - żyjącego w latach 1859- 1952 - amerykańskiego filozofa i pedagoga. Aby rozwiązać problem należy według niego przejść przez pięć etapów: odczucia trudności, sformułowania problemu, formułowania hipotez, ich logiczną weryfikację i weryfikację empiryczną. Taka konstrukcja pozwala na nieszablonowe działanie i dostosowywanie się do otaczającej nas rzeczywistości²⁵.

W literaturze dydaktycznej można znaleźć wiele definicji metod nauczania i różne kryteria ich podziału. Metoda nauczania może być rozumiana w bardzo różny sposób, np. „method – ‘metoda’ rozumiana jako sposób nauczania”²⁶ czy też jako „umiejętność sprawnego, precyzyjnego, na najwyższym poziomie wykonywania określonych czynności”²⁷. Przykładowym podziałem metod jest podział reprezentowany przez Okonia²⁸, który wyróżnia cztery grupy metod: metody podające (uczenie się poprzez przyswajanie), problemowe (uczenie się poprzez odkrywanie), waloryzujące (uczenie się poprzez przeżywanie) i praktyczne (uczenie się poprzez działanie). Kupisiewicz²⁹ natomiast wyróżnia metody oparte na słowie, na obserwacji i na działalności praktycznej, a Sośnicki³⁰ dzieli je na metody podające i metody poszukujące.

²⁵ F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Szczecin 2009, s.62-64.

²⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 243.

²⁷ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz: *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 179.

²⁸ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

²⁹ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT, Warszawa 2005.

³⁰ K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Księgarnia Naukowa T-Szczęsny i S-ka, Toruń 1968, s. 264.

Wśród metod nauczania odrębną grupę stanowią metody aktywizujące. Literatura przedmiotu – np. autorzy Kubiczek³¹, Taraszkiewicz³², Trzaska i Wojciechowski³³ – opisuje liczne metody i techniki aktywizujące. Metody te mogą być w różny sposób wykorzystane w procesie kształcenia o czym wspomina Taraszkiewicz³⁴ czy Rapacka-Wojtala³⁵. Na potrzeby niniejszego artykułu zostanie przytoczona jedna z definicji tych metod: „grupa metod nauczania charakteryzująca się tym, że w procesie kształcenia aktywność podmiotu uczącego się przewyższa aktywność podmiotu nauczającego”³⁶.

Do aktywizujących metod wymienionych należą np. „metody: 1) integracyjne – mają za zadanie wprowadzić życzliwą, miłą i przyjazną atmosferę w grupie; 2) twórczego rozwiązywania problemów – uczą podejścia do problemów w sposób twórczy, kreatywny, rozwijają umiejętność dyskusji, 3) współpracy – kształtują umiejętność współpracy, 4) dyskusyjne – uczą dyskutowania, zajmowania stanowiska poszanowania odmiennego zdania, 5) grupowego podejmowania decyzji – kształtują umiejętność podejmowania decyzji w grupie, 6) planowania – uczą planowania i organizowania działań, 7) gry dydaktyczne – uczą respektowania ustalonych reguł i osiągnięcia ściśle określonego wyniku, poszanowania przyjętych norm, współdziałania”³⁷.

Studenci zwracają uwagę na formy i metody realizacji zajęć; doceniają stosowanie metod aktywizujących. Podkreślają znaczenie dobrej i przyjemnej atmosfery; atmosfery otwarcia i współpracy - dużo łatwiej porozumieć się ze studentami, wyciągać z nich to co najlepsze wtedy gdy czują się bezpiecznie i komfortowo.

Marszałek³⁸ podkreśla, że „zastosowanie zróżnicowanych metod nauczania przy realizacji procesu kształcenia umożliwia studentom podjęcie różnych form aktywności: - sensorycznej - odbieranie bodźców zewnętrznych, - motorycznej - ruchy ciała, przemieszczanie się, - recepcyjnej - przekazywanie i przechowywanie informacji, - werbalnej - posługiwanie się słowem, - intelektualnej - procesy myślowe, - emocjonalnej - związanej z przeżywaniem”. W działania te wpisują się również różnorodne metody angażowania i motywowania studentów³⁹, wśród których ważną rolę odgrywają np. gry dydaktyczne⁴⁰.

Jak już napisałam w wcześniej, rola wykładowcy akademickiego nie ogranicza się tylko do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Być może problemem wielu prowadzących zajęcia jest zbyt sztywne trzymanie się z góry ustalonego schematu, jednakże taki stan rzeczy może

³¹ B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?* Poradnik nauczyciela, Wydawnictwo NOWIK, Opole 2009.

³² M. Taraszkiewicz, *Metody aktywizujące procesy uczenia się, czyli jak uczyć lepiej*, Wydawnictwo Verlag Das-hofer, Warszawa 2002.

³³ L. Trzaska, M. Wojciechowski, *Metody aktywne w pracy z grupą. Problemy realizacji*, Warszawa 1997.

³⁴ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 2000.

³⁵ S. Rapacka-Wojtala, *Metody aktywizujące w nauczaniu dorosłych, czyli jak sprawić, aby studentom chciało się chcieć*, [w:] *Twórczość, pasja, Uniwersytet. Kategoria zaangażowania w dydaktyce akademickiej*, red. J. Płuciennik, K. Klimczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 187-208.

³⁶ J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, t. 1, Suwałki 1998.

³⁷ J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, t. 2, Suwałki 2000.

³⁸ A. Marszałek, *Metody aktywizujące w kształceniu*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

³⁹ D.H. Rose, W.S. Harbour, C.S. Johnston, C. S., S.G. Daley, L. Abarbanell, *Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application*. Journal of Postsecondary Education and Disability, 2006 19(2), 17.

⁴⁰ A. Masłowski, *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

wynikać np. z braku odpowiednich kompetencji, na przykład psychologicznych. Stare, utarte ścieżki nauczania, nie zasługują oczywiście apriorycznie na odrzucenie czy też zaniegowanie, ale w obliczu pędzącego do przodu świata konieczne jest szukanie nowych, lepszych i bardziej dopasowanych do bieżących potrzeb rozwiązań⁴¹.

Nauczyciel akademicki a wymagania otaczającego świata

Kluczowym zadaniem nauczycieli jest kreowanie sytuacji dydaktycznych z uwzględnieniem aktywnego udziału studenta, sytuacji pozwalających na rozwijanie zainteresowań i zwiększanie ich motywacji do nauki. Mówiąc o procesie kształcenia warto przypomnieć model uczenia się we współpracy. R.I. Arends podkreśla „iż ten model uczenia sprzyja osiągnięciu m.in. podwyższeniu efektów kształcenia czy też ukształtowaniu u uczniów i studentów umiejętności współpracy i zespołowego działania”⁴². Nauczanie we współpracy (często poprzez tworzenie grup zadaniowych) oparte jest na interakcji, współpracy i refleksji⁴³.

XXI wiek to czas zawrotnie pędzących przemian, a przede wszystkim nieustannie rozwijającego się społeczeństwa informacyjnego. Kto ma informację, ten ma władzę, jak głosi stara mądrość a w 2020 roku, kiedy powstaje ten artykuł, możliwość dotarcia do informacji (o różnej wartości merytorycznej), jak i do drugiego człowieka za pomocą wszelkiego rodzaju mediów jest niemal nieograniczona; a w przypadku dostępu do informacji wręcz niebezpieczna dla niedojrzałego odbiorcy bez umiejętności selekcji informacji. Jest to czas technologii Web 2.0 - Facebooka, Instagrama, Twittera, otwartych zasobów edukacyjnych, i nawet bardzo konserwatywnie myślący ludzie nauki zdali sobie sprawę, że należy zwyczajnie iść z duchem czasu.

Na zajęciach, oprócz typowo naukowych zagadnień, należy dać studentom szanse na rozwijanie kompetencji wymaganych przez współczesną cywilizację. Niektóre badania pokazują, że „absolwent jest mało samodzielny, czuje się zagubiony, nie potrafi realizować całościowych zadań”⁴⁴. Co prawda młodzi ludzie już po zakończeniu szkoły ponadpodstawowej powinni być „wyposażeni” w tzw. kompetencje kluczowe, o czym mówi Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku⁴⁵. W dokumencie jest napisane, że do „... najważniejszych umiejętności zalicza się: myślenie, czytanie, umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie; kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie; umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym

⁴¹ K. Herda-Płonka, *Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu rozwoju studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2013/1 (28), s. 53-55.

⁴² R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.

⁴³ R. Brown, *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

⁴⁴ Rudolf R., *Pożądane kierunki zmian w systemie edukacji ekonomicznej*, [w:] Gołębiowski T., Dąbrowski M., Mierzejewska B. (red.), *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005.

⁴⁵ <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> [stan na dzień: 15. 02.2020].

dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni; umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł; nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania; umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych". Rzeczywistość ukazuje jednak społeczną potrzebę dalszego kształtowania, rozwijania tych kompetencji wśród studentów. Jak to wszystko połączyć? Jak sobie z tym poradzić? Jak uczynić proces kształcenia wartościowym, a zajęcia ciekawe?

Doświadczenia własne

Autorka artykułu jest koordynatorką trzech fakultatywnych kursów dla studentów Wydziału Chemii UJ. Są to kursy humanistyczne, a przygotowanie do ich prowadzenia wymaga dodatkowej szczególnej uwagi i zaangażowania. Jako rozumny i refleksyjny nauczyciel nieustannie poszukuje nowych pomysłów, uczestniczy w specjalistycznych warsztatach i szkoleniach; a jako harcerka wykorzystuje zdobyte w czasach młodości dydaktyczne doświadczenia. Wszystkie prezentowane poniżej pomysły i przykłady – zdobyte w młodości lub zdobywane w ramach samokształcenia – zostały wielokrotnie zastosowane na zajęciach; ulegały modyfikacjom, a o ich skuteczności świadczą komentarze studentów w czasie zajęć i po zakończeniu całego kursu⁴⁶.

a) Charakterystyka wybranych kursów dla studentów:

W 2010 roku na Wydziale Chemii UJ w Krakowie został uruchomiony kurs „*Pomiar dydaktyczny*” dla studentów 1 oraz 2 roku studiów drugiego stopnia, którzy zdobywają uprawnienia pedagogiczne do nauczania chemii w szkole. Głównym celem kursu jest zapoznanie studentów z jedną z ważniejszych czynności nauczyciela w procesie nauczania jaką jest kontrola i ocena wiedzy i umiejętności uczniów z chemii. Wśród efektów kształcenia w zakresie kompetencji znajduje się efekt (CH2_K03): „potrafi efektywnie pracować w zespole”. Jest to kurs fakultatywny, a studenci zapisani na kurs bardzo często stanowią zróżnicowaną wiekowo grupę.

Kurs dedykowany studentom pierwszego roku o nazwie „*Jak studiować?*” pojawił się w 2016 roku. Zadaniem kursu jest przybliżenie studentom funkcjonowania środowiska akademickiego, przygotowanie do właściwego planowania zajęć i zadań poprzez określenie, rozpoznanie własnych potrzeb, sformułowanie celów, wyznaczenie priorytetów i delegowanie zadań w przypadku pracy grupowej. Uczestnictwo w kursie pozwala na rozwijanie umiejętności akademickich warunkujących skuteczne studiowanie - koncentracja uwagi, kształcenie pamięci, efekty pierwszeństwa i świeżości w procesie zapamiętywania - sztuka robienia i korzystania z notatek - słuchanie (wykładów) i czytanie (tekstów naukowych) -

⁴⁶ Autorka odwołuje się do komentarzy studentów dotyczących danego kursu jakie pojawiają się w systemie USOS po każdorazowym zakończeniu ogólnouniwersyteckiej akcji: „Ocena zajęć dydaktycznych”.

poszukiwanie i krytyczna ocena źródeł informacji - style i strategie uczenia się oraz przygotowanie do egzaminów.

Stosunkowo najmłodszym kursem w katalogu kursów fakultatywnych jest kurs – stworzony w 2017 roku – o nazwie: „Popularyzacja nauk przyrodniczych” dedykowany studentom zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia na kierunkach: Chemia, Chemia medyczna oraz Ochrona środowiska⁴⁷. „Popularyzacja nauk przyrodniczych” pojawiała się w celu przybliżenia problematyki promocji i popularyzacji wiedzy i nauki, pozwalając jednocześnie odpowiedzieć na następujące pytania: Jaki jest społeczny odbiór nauki? Jaką rolę odgrywają naukowcy w przełamaniu tego wizerunku? Czy łatwo popularyzować naukę? Czy popularyzacja idzie w parze z dziennikarstwem naukowym? W przypadku tego kursu jego uczestnikami są studenci z różnych kierunków, ale również zróżnicowani wiekowo.

b) Przykładowe formy pracy, narzędzia i pomoce dydaktyczne:

Ze względu na charakterystykę powyższych kursów i ich uczestników, zajęcia dydaktyczne – zarówno w formie seminarium, konwersatorium, laboratorium komputerowego – zostaną przybliżone Czytelnikowi poprzez przykłady nawiązujące do następujących obszarów:

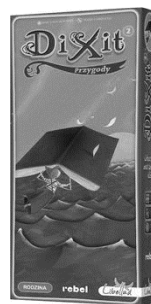


⁴⁷ Od roku akademickiego 2019/2020, kierunek Ochrona Środowiska został przekształcony w kierunek o nazwie: Chemia zrównoważonego rozwoju.

Przedstawienie się / poznanie członków grupy:



100



Na pierwszych zajęciach kursu spotykają się nieznani sobie studenci. Po prezentacji kursu, warunków zaliczenia oraz często również siebie jako prowadzącego, proponuję wzajemne przedstawienie się. Forma przedstawienia się zależy czy grupa jest bardziej czy mniej liczna. Jeżeli grupa jest dość liczna, to najlepszym sposobem przedstawienia się jest:

a) wykorzystanie zapalek – każdy student przedstawia się w czasie wyznaczonym przez palącą się zapalkę (tutaj ważne jest aby płonąca zapalkę odpowiednio ułożyć bo wtedy zyskujemy więcej czasu); pudełko zapalek krąży wśród studentów, którzy kolejno zapalają zapalkę i mówią coś o sobie;

b) wypełnienie identyfikatora – prowadzący zajęcia przygotowuje dla każdego uczestnika kursu mini-identyfikator, na którym pojawia się np. nazwa kursu, a następnie hasła do uzupełnienia przez studenta: Mam na imię: ..., Lubię ..., Nie lubię ..., Chętnie opowiem o Studenci noszą identyfikatory na każdych zajęciach;

c) zastosowanie dziennikarskiej „setki” - w czasie 100 sekund student opowiada o sobie.

Współcześnie gry (a w szczególności planszowe) nie kojarzą się już tylko ze sposobem spędzania wolnego czasu w gronie rodzinnym. Dlaczego nie wykorzystać ich w procesie kształcenia? Jeżeli grupa jest mała, to można wykorzystać np. grę z serii Dixit. Każdy student wybiera 2 lub 3 karty (w zależności od możliwości czasowych), a następnie w nawiązaniu do ilustracji na tych kartach opowiada coś o sobie. Studenci bardzo pozytywnie reagują i doceniają fakt wspólnej zabawy z prowadzącym zajęcia.

Ustalenie zasad pracy / współpracy – przygotowanie kontraktu:

Kolejnym stałym elementem pierwszych zajęć na tych kursach jest wspólne przygotowanie kontraktu. Sztuczne określenie reguł współpracy na linii student-student, student-wykładowca, brak miejsca na niedopowiedzenia, zmianę zasad w trakcie trwania procesu dydaktycznego czy też klarowny system realizacji wyznaczonych zadań i granic w relacjach opartych o wzajemny szacunek to potrzeby, o których mówią studenci - nawet na pierwszym roku - i które bardzo często znajdują odzwierciedlenie w opracowanym kontrakcie. Kontrakt zawiera również inne reguły/zasady np. telefony komórkowe powinny być wyciszone; nie spóźniamy się na zajęcia - punktualnie rozpoczynamy i kończymy zajęcia; aktywnie uczestniczymy w zajęciach; jak też „wszystko co zostało powiedziane w trakcie zajęć,

zostaje w tej sali...” Kontrakt zostaje podpisany przez wszystkich uczestników kursu i towarzyszy nam na każdych zajęciach.

Integracja grupy:

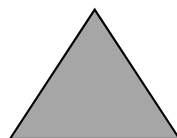
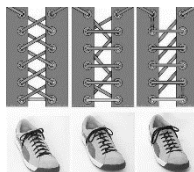


Od pierwszych zajęciach należy pracować nad integracją grupy. Skutecznymi formami integracji są różnorodne zabawy. Zabawa wzbudza motywację do wykonywania zadań. Stąd warto przydzielić studentom zadanie do wykonania i obserwować ich zachowanie. Zostawienie studentom wolnej ręki, przy jednoczesnym skoncentrowaniu ich uwagi i odpowiedzialności na pracę w zespole, a co a tym idzie na samodzielne dochodzenie do wniosków i kształtowanie umiejętności współpracy. Kluczowe jest pokazanie jednak członkom grupy odpowiednich wzorców postępowania, aby wykluczyć niezdrową rywalizację.

Na zajęciach studenci wykonywali zadania z wykorzystaniem materiałów dostępnych w domu: a) jak należy „opakować” jajko, aby rzucone z np. pierwszego piętra nie uległo rozbiciu?, b) jak należy „skonstruować” most, który ma wjazd i wyjazd (odpowiednia długość, wysokość) przez który przejedzie samochód-zabawka (most nie zawali się)? oraz c) jak należy skonstruować wieżę, która – nie będąc przyklejoną do podłoża – utrzyma się w pionie przez co najmniej 30 sekund. Obserwacja zachowań studentów jest źródłem informacji o grupie; wiemy kto ma pomysły, kto wykonuje polecenia, kto nie chce się angażować.

Innym sposobem integracji grupy jest wykorzystanie kostek Story Cubes i przydzielenie tematu opowieści, którą należy stworzyć w oparciu o wylosowany zestaw kostek.

Podział na grupy:



Wszyscy pamiętają stosowane w szkole sposoby podziału na grupy, np. miesiące urodzenia. Można je wykorzystać, ale dlaczego nie zaproponować studentom inne, może nowe pomysły:

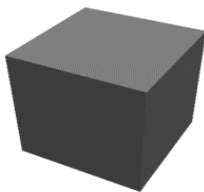
- a) Losowanie cukierków – kolor określa grupę
- b) Losowanie figur geometrycznych – rodzaj figury określa grupę

c) Losowanie chemicznych piktogramów – rodzaj piktogramu określa grupę

Jeżeli planujemy pracę w parach, to ciekawym pomysłem jest wykorzystanie sznurówek - liczba sznurówek określa liczbę par. Prowadzący trzyma w połowie długości wszystkie sznurówki w dłoni tak, aby ich końce zwisały swobodnie. Studenci losują i trzymają końce, a w momencie gdy prowadzący puszcza sznurówki, studenci na końcach danej sznurówki tworzą pary.

Wśród studentów aktualnie dużym powodzeniem cieszą się quizy on-line⁴⁸: 3-5 pytań wprowadzających do tematu, a ich wyniki to podstawa do stworzenia grup.

„Wywoływanie do odpowiedzi”



Czasami nie ma problemu z aktywnością studentów, zazwyczaj są chętni do udzielenia odpowiedzi na pytanie. Do prowadzących należy odpowiednie moderowanie rozmowy i umiejętne „wykorzystanie” osób, które posiadają naturalny dar przemawiania i bez lęku uczestniczą w dyskusji odpowiadając na zadane pytanie. Ale czasami grupa nie jest chętna, nie angażuje się; nikt nie zgłasza się do odpowiedzi. Można wtedy wykorzystać jakiś przedmiot np. piłeczka, a może gadżet konferencyjny, który rzucamy w kierunku grupy prosząc aby osoba, która go złapała udzieliła odpowiedzi. Często przed zajęciami podklejam np. pod siedzeniem na trzech krzesłach kolorowe karteczki i w sytuacji gdy nikt nie zgłosił się do odpowiedzi, proszę o sprawdzenie czy jest coś przyklejone pod krzesłem – osoba która pierwsza zgłosiła się, że ma karteczkę, udziela odpowiedzi. Można wykorzystać przygotowane dla każdej grupy kostki, na ściankach których są imiona studentów. Rzut kostką wyznacza odpowiadającego.

Czas wypowiedzi indywidualnej / prezentacji pracy w grupie:

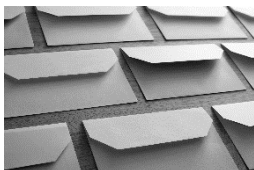


Cenną umiejętnością jest odpowiednie wykorzystanie czasu na prezentację czy też wypowiedź ustną, zwłaszcza jeżeli zasada przestrzegania ustalonego czasu wypowiedzi ustnej

⁴⁸ Np. przygotowane w Kahoo (<https://kahoot.com/>).

znalazła się w kontrakcie. Z pomocą przychodzi klepsydra, którą stawiam na biurku; można wykorzystać inne przedmioty np. dzwonek lub zastosować ustalony z grupą specjalny znak.

Przydział tematu, zadań do pracy indywidualnej lub grupowej:



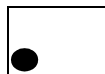
Na zajęciach dydaktycznych studenci indywidualnie czy też grupowo wykonują różne zadania. Przydział tych zadań, ćwiczeń, tematów odbywa się różnymi metodami:

- Losowanie numerów, pod którymi kryją się określone tematy
- Losowanie kopert, w których są określone tematy
- Poszukiwanie kolorowych karteczek z tematami – karteczki są ukryte w różnych miejscach w sali, w której odbywają się zajęcia.

Zapis tematu problemu do dyskusji, opracowania:

Ciekawą formą podania tematu do opracowania czy do dyskusji jest zaszyfrowanie jego treści:

	c	e		g	i	
a	b	d		f	h	j
	k	m		o	r	
ł	l	n		p	s	y
	t	w		z	ę	v
	u	z		ą	ó	



Zainteresowanie/zaangażowanie/wprowadzenie do tematu:

„Złapanie” kontaktu z grupą, dla której prowadzimy zajęcia jest niezwykle istotne w kontekście zainteresowania prowadzonym przedmiotem, albowiem wszystko opiera się na relacjach interpersonalnych. Kiedy dojdzie do zainteresowania, znacznie prościej jest zaangażować osoby do współpracy. Aktywne uczestnictwo w zajęciach pozwala studentom na lepsze zrozumienie omawianej materii, co więcej w pewien sposób wymusza na nich autentyczne zainteresowanie przedmiotem, na przykład w sytuacji wygłaszania referatów na uczelni. W wielu przypadkach kluczem do sukcesu – wzbudzenie zainteresowania tematem, przyciągnięcie uwagi, utrzymanie uwagi studentów w czasie zajęć - są zwykłe, prozaiczne, ludzkie sytuacje, w których się znajdujemy w życiu codziennym.

Zastosowanie fragmentu audycji radiowej lub fragmentu artykułu, książki to często stosowane formy zainteresowania studentów tematem ukazując powiązanie z sytuacjami znanymi z życia codziennego.

Zadanie odpowiedniego pytania również zaintryguje studenta, przykuje jego uwagę, np. a) Co wspólnego mają ze sobą Agatha Christie, Charlie Chaplin i homeschooling?, b) Co wspólnego mają ze sobą chrzan, ananas i katalaza?, c) Czy wiesz dlaczego jednorazowe kubki do napojów są zawsze zwężane dołem?

Na zajęciach można ponownie wykorzystać kostki Story Cube do stworzenia odpowiedniej historii; można też zastosować niedokończone zdania typu:

Wyobraź sobie, że ...

W informacyjnym programie telewizyjnym podano wiadomość o ... / że ...

z których studenci tworzą krótką tematyczną historijkę.

Na zajęcia można przygotować dobrą infografikę czy też niedokończony komiks⁴⁹:



Create your own at Storyboard That

Zadaniem studentów jest uzupełnienie tekstu – kontekst sytuacyjny jest różny w zależności od rodzaju kursu, na którym zostają wykorzystane.

⁴⁹ Komiks wykonano z wykorzystaniem narzędzia do tworzenia komiksów: <https://www.storyboardthat.com/>.

Podsumowanie

Warunkiem dydaktycznego powodzenia pracy jest osobiste zaangażowanie nauczycieli akademickich; nie dotyczy to tylko etapu przygotowania merytorycznego, metodycznego i formalnego, ale i prowadzenia interesujących zajęć, w czasie których studenci zdobywają wiedzę i rozwijają różnorodne umiejętności, czy też refleksji po zakończonym kursie.

Stosowanie celowo, systematycznie i odpowiednio dobrych do nauczania danego przedmiotu (kursu) innowacyjnych metod i form kształcenia wraz z właściwymi pomocami dydaktycznymi, jest rodzajem odpowiedzi nauczyciela akademickiego na potrzeby współczesnych studentów. Aktywny, zainteresowany tematem, zaangażowany w ćwiczenia student ułatwia nauczycielom akademickim pracę, wyzwala jego zapał, pozytywne emocje i jest źródłem satysfakcji.

Intencją autorki jest, aby opisane w niniejszym tekście przykładowe, uniwersalne propozycje stanowiły punkt wyjścia do własnych poszukiwań i eksperymentów edukacyjnych przez innowacyjnych nauczycieli; choć zdaje sobie też sprawę, że poszukiwania ciekawych rozwiązań i ich wdrażanie wymaga dużo czasu i wysiłku.

Bibliografia

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.
- Bereźnicki F., *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Szczecin 2009.
- Bogusz J., *Autorytet nauczyciela akademickiego a wyniki kształcenia i wychowania*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 1996/4.
- Brown R., *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Dee Fink L., *Evaluating Teaching: A New Approach to an Old Problem, To improve the Academy*, 2017, 26(1).
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998.
- Emerson R., „*The American Scholar*”, [w:] *The College Anthology of American Literature*, red. Z. Mazur, Universitas, Kraków 1998.
- Fenstermacher G.D., Soltis J. F., *Style nauczania*, WSiP, Warszawa 2000.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Zys i S-ka, Poznań 1998.
- Gunn V., Fisk A., *Considering teaching excellence in higher education: 2007 – 2013*, The Higher Education Academy, https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/telr_final_acknowledgements.pdf.
- Herda-Płonka K., *Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu rozwoju studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2013/1 (28).
- Jenkins H.O., *Getting it right. A handbook for successful school leadership*, Blackwell, Oxford 1999.
- Kreber C., *Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching*, Innovative Higher Education, 2002, 1 (27).
- Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, t. 1, Suwałki 1998.
- Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, t. 2, Suwałki 2000.
- Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się? Poradnik nauczyciela*, Wydawnictwo NOWIK, Opole 2009.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, BGW, Warszawa 1995.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT, Warszawa 2005.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M.: *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Marszałek A., *Metody aktywizujące w kształceniu*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Masłow A., *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Novum, Płock 2002.
- Rapacka-Wojtala S., *Praktyczny aspekt kształcenia nauczycieli gwarantem jakości procesu dydaktycznego*, *Linguodidactica* T. XVIII, 2014.
- Rapacka-Wojtala S., *Metody aktywizujące w nauczaniu dorosłych, czyli jak sprawić, aby studentom chciało się chcieć*, [w:] *Twórczość, pasja*, Uniwersytet. Kategoria zaangażowania w dydaktyce akademickiej, red. J. Płuciennik, K. Klimczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
- Rose D.H., Harbour W.S., Johnston C.S., Daley S.G., Abarbanell L., *Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2006 19(2).
- Rudolf R., *Pożądane kierunki zmian w systemie edukacji ekonomicznej*, [w:] Gołębiowski T., Dąbrowski M., Mierzejewska B. (red.), *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Sajdak A., *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych: możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „*Studia Oeconomica Posnaniensia*”, 2015/3 (5).
- Sajduk B., *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto Kogo Uczy?* Wydawca Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie, Kraków 2015.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Księgarnia Naukowa T-Szczęsny i S-ka, Toruń 1968.
- Strykowski W., *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, eMPI2, Poznań 2004.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 2000.
- Taraszkiewicz M., *Metody aktywizujące procesy uczenia się, czyli jak uczyć lepiej*, Wydawnictwo Verlag Dashofer, Warszawa 2002.
- Thomson K., *Informal Conversations about Teaching and Their Relationship to a Formal Development Program: Learning Opportunities for Novice and Mid-Career Academics*, *International Journal for Academic Development*, 2015, vol. 20, nr 2.
- Trzaska L., Wojciechowski M., *Metody aktywne w pracy z grupą. Problemy realizacji*, Warszawa 1997.
- Wach-Kąkolewicz A., *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli akademickich – potrzeby i działania*, *Neodidagmata*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013, nr 35.

Małgorzata Krzeczowska

Zachęcić samego siebie, aby chciało się innym ... z praktyki własnej nauczyciela akademickiego

Społeczeństwo wiedzy, innowacyjność kształcenia ... to hasła, z którymi spotykamy się na co dzień. Współczesny proces kształcenia bazuje na zrewidowanych programach, w których pewne podstawy tradycyjnej edukacji pozostają w synergii z edukacją opartą na kompetencjach. Oferowane przez uczelnie formy kształcenia powinny sprzyjać nie tylko zdobywaniu, pogłębianiu wiedzy, ale rozwojowi umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych. Celem artykułu jest przedstawienie różnorodnych form nauczania oraz narzędzi i pomocy, których właściwe zastosowanie w procesie kształcenia pozwalają na osiągnięcie wielu efektów uczenia się.

Słowa kluczowe: kształcenie, aktywne metody i formy nauczania, nauczyciel akademicki.

Encourage yourself to others will also be involved ... from the own practice of the academic teacher

Knowledge based society, innovation of education... these are bywords that we come across every day. The modern education process is based on revised curricula in which some foundations of traditional education are in synergy with competency-based education. Offered by universities forms of education should promote not only the acquisition, broadening of knowledge, but the development of practical abilities, skills and social competencies. An aim of the article is to present various forms of teaching, as well as didactic tools and aids, which allow to achieve many learning outcomes if used correctly in the education process.

Keywords: education, active methods and forms of education, academic teacher.

Translated by Małgorzata Krzeczowska

Przemysław Żebro
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

DZIAŁALNOŚĆ SZKÓŁ NIEPUBLICZNYCH W OPINII NAUCZYCIELI. PRZYKŁAD NIEPUBLICZNEJ PLACÓWKI OŚWIATOWEJ W BIELSKU-BIAŁEJ

Wprowadzenie

Podjęcie zagadnień związanych z funkcjonowaniem niepublicznych placówek oświatowych jest o tyle uzasadnione, że analiza literatury dotyczącej tego obszaru okazuje się dość uboga¹. Trudno zresztą się dziwić, gdyż jest to stosunkowo nowa dziedzina naukowych dociekań - placówki tego typu zaczęły powstawać dopiero po transformacji ustrojowej z 1989 roku. Stąd też wydaje się zasadne, aby ten stosunkowo niezbadany rynek penetrować badawczo.

Po początkowym boomie przełomu lat 90-tych nastąpił okres względnej stagnacji i dopiero ostatnie lata to czas przyspieszonego rozwoju szkolnictwa niepublicznego. Spore ożywienie nastąpiło przede wszystkim na rynku usług przedszkolnych, głównie z powodu ograniczonej ilości miejsc w przedszkolach publicznych. Ta nisza na rynku szybko została wypełniona przez podmioty prywatne. Obecnie dobra koniunktura trwa w szkołach niepublicznych – między innymi za sprawą zmian w sposobie finansowania tych placówek. I tak szkoły niepubliczne znalazły w systemie oświaty równoprawne miejsce.

W polskim systemie prawnym funkcjonuje podział na szkoły publiczne, prowadzone głównie przez jednostki samorządu terytorialnego oraz niepubliczne, które są zarządzane przez podmioty prywatne lub społeczne. Te ostatnie placówki wyróżniają się między innymi tym, że są odpłatne. Szkoły niepubliczne to stosunkowo szeroki zbiór, obejmujący zarówno szkoły prowadzone przez organizacje społeczne, jak i szkoły stricte prywatne. W systemie szkolnictwa powszechnego dominują szkoły publiczne, jednak liczba szkół niepublicznych z roku na rok rośnie, co sprawia, że cieszą się one coraz większym zainteresowaniem i uznaniem.

¹ Bogate i rzetelne źródło wiedzy na temat niepublicznych szkół w Polsce można znaleźć na portalu Our-Kids.net/pl.

Działalność tego typu szkół sankcjonują przepisy, spośród których przytoczone zostaną te, które są istotne z punktu widzenia niniejszego opracowania. Zakładanie i prowadzenie szkół i placówek reguluje art. 8 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Zapisy przywołanej ustawy precyzują to w sposób następujący: 1. Szkoła i placówka może być szkołą i placówką publiczną albo niepubliczną. 2. Szkoła i placówka może być zakładana i prowadzona przez: 1) jednostkę samorządu terytorialnego; 2) inną osobę prawną; 3) osobę fizyczną.

Z punktu widzenia organu prowadzącego szkołę jedną z najistotniejszych kwestii jest sposób jej finansowania. Szkoły i placówki niepubliczne oraz publiczne prowadzone przez osoby fizyczne oraz osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego są finansowane w formie dotacji przekazywanej z budżetów jednostek samorządu terytorialnego, w których znajdują się środki naliczone na uczniów tych szkół w ramach części oświatowej subwencji ogólnej. Zasady obliczania wysokości dotacji dla oświaty niesamorządowej zostały zawarte w przepisach ustawy o finansowaniu zadań oświatowych. Ustawodawca stosuje odmienne zasady dotowania dla szkół i placówek publicznych oraz odmienne dla szkół i placówek niepublicznych².

Wysokość dotacji z budżetu państwa dla szkół niepublicznych to temat zasługujący na szczególną uwagę. Początkowo w ustawie o systemie oświaty z 1991 r. szkoły uzyskiwały dotacje do 50% wydatków na jednego ucznia w szkołach publicznych. Od września 1992 r. na mocy rozporządzenia MEN zapewniona została dotacja w wysokości 50% wydatków w szkołach publicznych na jednego ucznia. W 1995 r. zapis ten wprowadzono do ustawy o systemie oświaty, a w roku 1998 zmieniono na „w wysokości nie niższej niż 50%”. Dopiero w 2000 r. doprowadzono do zapisu o dotacji w wysokości 100% kwoty przewidzianej w subwencji³.

Obecnie obowiązująca Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych w art. 26 określa zasady udzielania dotacji na ucznia w przypadku szkół niepublicznych w następującym brzmieniu: „Niepubliczne szkoły, w których jest realizowany obowiązek szkolny lub obowiązek nauki, otrzymują na każdego ucznia dotację z budżetu jednostki samorządu terytorialnego będącej dla tych szkół organem rejestrującym, w wysokości równej kwocie przewidzianej na takiego ucznia w części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostki samorządu terytorialnego”.

Odrębną, lecz niemniej ważną kwestią jest status nauczycieli niepublicznych placówek oświatowych. Podstawowym aktem prawnym regulującym zasady zatrudniania nauczycieli w szkole publicznej jest Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, natomiast w szkole niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej obowiązują tylko niektóre jej przepisy. Pozostałe zagadnienia rozstrzygają przede wszystkim zapisy Ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty w szkole niepublicznej muszą być zatrudnieni nauczyciele posiadający kwalifikacje określone dla pedagogów szkół publicznych. Powinni mieć ukończone studia wyższe oraz odbyć przygotowanie w trzech

² Omnia. Centrum Doradztwa i Szkoleń, <https://cdsomnia.pl/baza-wiedzy/dotowanie-szkol-i-placowek-niesamorzadowych> (27.03.2020).

³ Stołeczne Towarzystwo Oświatowe. Historia. <http://www.sto.org.pl/historia> (27.03.2020).

obszarach: merytorycznym, dydaktycznym i psychologiczno-pedagogicznym. Mają również obowiązek stałego doskonalenia się, co znajduje swój wyraz w uzyskiwanych kolejnych stopniach awansu zawodowego – od nauczyciela kontraktowego poprzez mianowanego do nauczyciela dyplomowanego.

Szkoły niepubliczne w świetle dotychczasowych badań

Jak już wspomniano, nie ma zbyt wielu opracowań dotyczących funkcjonowania niepublicznej oświaty w Polsce. Z raportu „Jak Polacy postrzegają szkoły publiczne i niepubliczne: preferencje dotyczące szkolnictwa w Polsce” wynika, że więcej badanych wyżej ocenia szkoły niepubliczne (48%) niż szkoły publiczne (36,5%). Co jednak zaskakuje, większość Polaków (53,6%) uważa, że lepiej jest posłać swoje dziecko do szkoły publicznej, niż niepublicznej (24,7%). Przeprowadzono też analizy korelacji przekonań o szkołach z wielkością miejscowości zamieszkania. Uzyskano istotne, choć słabe korelacje. Okazało się, że im większa miejscowość, z której pochodzi respondent, tym bardziej wykazuje on ogólną preferencję szkół niepublicznych ($r = 0,09$, $p < 0,05$). Silniej jest też przekonany o tym, że w szkołach niepublicznych uczniowie są lepiej traktowani ($r = 0,12$, $p < 0,01$), mają większą możliwość rozwoju swoich zdolności i zainteresowań ($r = 0,08$, $p < 0,05$) oraz zapewniane jest im większe bezpieczeństwo ($r = 0,08$, $p < 0,05$). Przeprowadzono też serię analiz mających na celu zbadanie wpływu wykształcenia na stosunek do szkół publicznych i niepublicznych. Okazało się, że wraz ze wzrostem wykształcenia wzrasta też preferencja szkół niepublicznych ($r = 0,16$, $p < 0,01$)⁴.

Z kolei w „Raporcie o szkolnictwie prywatnym w Polsce 2018/2019” sporządzonym przez Our Kids Media⁵ przedstawione zostały wady i zalety szkół niepublicznych. Wśród mocnych stron szkół niepublicznych wymienia się przede wszystkim małą liczebność klas⁶. Częstą praktyką jest dzielenie uczniów na mniejsze grupy, np. językowe, przedmiotowe czy grupy zainteresowań. W większości szkół korzysta się z własnych autorskich programów, które wychodzą poza ramy podstawy programowej. Do zalet trzeba też zaliczyć zindywidualizowane programy nauczania dla uczniów szczególnie uzdolnionych lub z dysfunkcjami i zaburzeniami, a także liczne zajęcia dodatkowe, rozwijające często nietuzinkowe zainteresowania uczniów. Szkoły te oferują bardzo dobre warunki nauki, stosując zaawansowane metody nauczania języków oraz kształcąc uczniów w zakresie tzw. umiejętności miękkich, w tym sztuki komunikacji, argumentacji, umiejętności pracy w grupie, a także rozwijające zainteresowania artystyczne i sportowe. Ważnym wyróżnikiem szkół niepublicznych jest nacisk na naukę języków obcych (duży wybór, zajęcia z native speakerami)⁷.

Autorzy raportu wskazują także na takie walory jak zaangażowanie nauczycieli, indywidualną pracę z uczniem oraz wydłużone godziny funkcjonowania. Dużym plusem jest

⁴ M. Piekarczyk, *Jak Polacy postrzegają szkoły publiczne i niepubliczne: preferencje dotyczące szkolnictwa w Polsce*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2014.

⁵ Raport o szkolnictwie niepublicznym w Polsce, OurKids.net/pl.

⁶ Z danych GUS za 2016 r. wynika, iż średnia w publicznej szkole podstawowej to 19 uczniów, podczas gdy w klasie niepublicznej to 12,5 ucznia.

⁷ Raport o szkolnictwie niepublicznym w Polsce, OurKids.net/pl.

większa dostępność psychologów, logopedów, terapeutów i innych specjalistów. Niektóre szkoły niepubliczne specjalizują się w kształceniu specjalnym oferując naukę dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na przykład dla dzieci z zespołem Aspergera, autyzmem lub zespołem ADHD. Niepubliczne szkoły tworzą też klasy specjalne lub integracyjne w pełnym lub niepełnym wymiarze kształcenia specjalnego. Nauka takich uczniów jest prowadzona przez pedagogów wyspecjalizowanych w edukacji specjalnej⁸.

Pozytywną cechą szkół niepublicznych jest bardzo dobre wyposażenie klas lekcyjnych w pomoce naukowe i inny sprzęt służący edukacji. Tablice interaktywne, komputery, bezprzewodowa sieć, pozwalają na wykorzystanie najnowszych technik informacyjno-komunikacyjnych (TIK) na lekcjach. Szkoły dysponują też dobrze wyposażonymi salami do zajęć językowych, plastycznych, muzycznych, sportowych oraz sprzętem pozwalającym na rozwijanie bogatej gamy zainteresowań pozanaukowych⁹.

Do wad szkół niepublicznych należy zaliczyć przede wszystkim odpłatność, czasami gorszą infrastrukturę sportową, do której trzeba dojść lub dojechać. Wadą jest także komercyjny aspekt funkcjonowania, który może wpływać negatywnie na poziom egzekwowalności wiedzy ucznia oraz nieadekwatną do rzeczywistości ocenę jego pracy i zachowania. To także silny, niekoniecznie pozytywny, wpływ rodziców na nauczycieli w myśl zasady „płacę to wymagam”¹⁰.

Szkoły niepubliczne reprezentują stosunkowo wysoki poziom nauczania. Potwierdzają to nie tylko międzynarodowe wskaźniki, ale i wyniki osiągane przez uczniów na poszczególnych etapach edukacji. Według danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej uczniowie publicznych szkół osiągnęli średnio nieco wyższy wynik (69% punktów możliwych do zdobycia) z języka polskiego niż uczniowie szkół niepublicznych (68%), ale już z innych przedmiotów przewaga uczniów szkół niepublicznych rosła: z historii i wiedzy o społeczeństwie było to 56% wobec 59%, z matematyki 49% do 53%, z przedmiotów przyrodniczych 51% wobec 55%¹¹.

Bardzo wyraźna różnica pojawiła się w wynikach z j. angielskiego (64% do 72%), zwłaszcza na poziomie rozszerzonym, gdzie wyniosła ona 44% wobec 58% osiągniętych przez uczniów szkół niepublicznych, chociaż w kolejnym najczęściej wybieranym języku (niemieckim) lepsi byli uczniowie szkół publicznych. Podobne różnice pokazały wyniki ostatniego sprawdzianu szóstoklasisty, jaki został przeprowadzony w ubiegłym roku. I tak z języka polskiego uczniowie uzyskali odpowiednio 70% wobec 77%, z matematyki 53% wobec 68%, a z języka angielskiego 71% wobec 84%¹².

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Niepubliczne szkoły w Polsce, <https://www.ourkids.net/pl/niepubliczne-szkoly.php#maincontent> (18.09.2020).

¹¹ Centralna Komisja Egzaminacyjna, <https://cke.gov.pl> (18.09.2020).

¹² Niepubliczne szkoły w Polsce, <https://www.ourkids.net/pl/niepubliczne-szkoly.php#maincontent> (18.09.2020).

Wśród badanych szkoły prywatne uzyskały też lepsze oceny w następujących obszarach: bezpieczeństwo dziecka (36,3% wobec 30,2%), zapewnienia wyższego poziomu nauczania (37,7% wobec 31,6%), lepszych możliwości rozwoju zdolności i zainteresowań (41,7% wobec 27,1%), lepszego traktowania uczniów (49,5% wobec 16,9%)¹³.

W roku szkolnym 2017/2018 w Polsce działało ogółem 14 571 szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży. Uczęszczało do nich około 2,7 mln uczniów. Zdecydowaną większość (84,6%) prowadziły jednostki samorządu terytorialnego (najczęściej gminy, którym przypisano to jako zadanie ustawowe); są to szkoły publiczne. W pozostałym zakresie organami prowadzącymi szkoły podstawowe (w większości niepubliczne) były osoby fizyczne i osoby prawne prawa prywatnego. Udział sektora niepaństwowego w tej dziedzinie oświaty wynosi około 15,1% ogółu jednostek i około 6,2% ogółu uczniów. Wśród placówek z sektora prywatnego niemalże 1/3 należy do organizacji społecznych i stowarzyszeń (27,2%), a co dzieśiąta prowadzona jest przez organizacje wyznaniowe (10,4%)¹⁴.

Większość polskich nauczycieli uczy w placówkach publicznych, a jedynie 13,4% ogółu jest zatrudnionych w sektorze prywatnym. Połowa zatrudnionej w Polsce kadry nauczycielskiej posiadała stopień nauczyciela dyplomowanego (55,4%). Początkujących stażystów było tylko 4,4%, nauczycieli kontraktowych 15,5%, a nauczycieli mianowanych 21,6% ogółu. Największy odsetek stanowią nauczyciele w wieku 46-50 lat (16,95% wszystkich uczących), następnie w wieku 51-55 lat (15,47%) i w wieku 36-40 lat (15,46%). Wśród nauczycieli najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele z wykształceniem wyższym (97,53%)¹⁵.

Cel i przedmiot opracowania

Opracowanie prezentuje wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli Niepublicznej Placówki Oświatowej „Jonatan” w Bielsku-Białej na zlecenie właścicielki tejże szkoły. Celem eksploracji była możliwie jak najszersza analiza funkcjonowania placówki, zaś udokumentowaniem pracy powstanie raportu, na którym opiera się niniejszy artykuł. Efektem prac miało być pokazanie mocnych stron szkoły, zdiagnozowanie słabych obszarów, wskazanie szans i zagrożeń, a także próba zarekomendowania kierunków rozwoju. Diagnoza miała charakter audytu i pod taką nazwą była prowadzona. Należy zaznaczyć, iż nie był to typowy audyt sprawdzający działalność placówki pod kątem spełniania określonych norm. Chodziło bardziej o ogólną ocenę jej funkcjonowania według autorskiego projektu badawczego. Wyniki zaprezentowano tu za wiedzą i zgodą dyrektora szkoły oraz jej pracowników.

Niepubliczna Placówka Oświatowa „Jonatan”, która jest przedmiotem analiz niniejszego szkicu, jest placówką niepubliczną posiadającą uprawnienia szkoły publicznej. Powstała jako jedna z pierwszych tego typu placówek w regionie - na rynku edukacyjnym funkcjonuje od dziesięciu lat. Obecnie w jej skład wchodzi ośmioletnia szkoła podstawowa,

¹³ Tamże.

¹⁴ Organizacja prywatnej edukacji, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-56_pl (18.09.2020).

¹⁵ Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl> (16.09.2020).

szkoła dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pięć przedszkoli oraz dwa żłobki. Informacje uzyskane od dyrektora szkoły, a dotyczące struktury zatrudnienia całej kadry potwierdzają dane uzyskane od respondentów. Większość nauczycieli to osoby młode, bez większego doświadczenia pedagogicznego. Przeważają ci z ogólnym stażem pracy poniżej 10 lat, zaś przeciętny okres pracy w "Jonatanie" to 2 lata. Zdecydowana większość nauczycieli pracujących w szkole to stażyści, czyli najniższy stopień awansu zawodowego. W ostatnim roku proporcje te nieco się zmieniły na korzyść nauczycieli kontraktowych ze względu na przyjętą w szkole politykę, która umożliwia pracownikom zdobywanie kolejnych stopni awansu.

Przyjęta metodologia

Poznanie rzeczywistości, w zależności od tego jaki aspekt jest istotny dla badacza, może odbywać się dwoma torami. Pierwsze podejście - ilościowe, polega na opisie i analizie faktów, zjawisk, procesów, przedstawianych w formie różnych zestawień i obliczeń statystycznych czy matematycznych¹⁶. Drugie podejście - badania jakościowe obejmują dokonywanie analizy badanych zjawisk, wyróżnianie w nich elementarnych części składowych, wykrywanie zachodzących między nimi związków i zależności, charakteryzowanie ich struktury całościowej, interpretacji ich sensu lub spełnianej przez nie funkcji¹⁷. Zasadniczą rolę w poznaniu pełni nie tyle statystyczny pomiar, lecz poznanie zachodzących procesów i ich konteksty. Badania przeprowadzone w Niepublicznej Placówce Oświatowej „Jonatan” wymagały zarówno ilościowego, jak i jakościowego podejścia. W niniejszym szkicu, ze względu na ograniczone ramy, skupiono się jednak na zaprezentowaniu tylko pewnego wycinka badań, mianowicie wyników sondażu diagnostycznego.

Badania sondażowe mogą dotyczyć stanu świadomości określonej społeczności w zakresie poczynąń społecznych w ujęciu ogólnym i szczegółowym. Najczęściej stosowaną techniką badawczą w metodzie sondażu diagnostycznego jest wywiad i ankietowanie¹⁸. Metodę sondażu zaleca się stosować szczególnie wtedy, gdy pragniemy dowiedzieć się o opiniach (także przekonaniach) respondentów na temat interesujących nas spraw oraz o tym, jak je oni oceniają i w ogóle co o nich wiedzą lub chcieliby wiedzieć na ich temat. Przydatna może się okazać również w badaniach postaw, motywów i zainteresowań respondentów, czy zasobu posiadanych przez nich wiadomości o badanym zjawisku, procesie, zdarzeniu¹⁹. O wartości zebranych metodą sondażową materiałów i informacji decyduje trafność formułowanych pytań badawczych, a przede wszystkim sposób doboru respondentów oraz ich reprezentatywność. Warto wspomnieć, że sondaż diagnostyczny nie daje wiedzy o faktach, ale wiedzę o opiniach na temat tych faktów.

¹⁶ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999, s. 55.

¹⁷ T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963, s. 29.

¹⁸ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Gdynia 2002, s. 71.

¹⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2003, s. 244.

Badania w NPO „Jonatan” przeprowadził autor niniejszego opracowania zatrudniony tam jako niezależny ekspert, wykorzystując – oprócz sondażu i wywiadów – metodę obserwacji uczestniczącej. Wejście badacza w określone środowisko i obserwowanie danej zbiorowości od wewnątrz jako jeden z jej członków z pewnością pomogło w lepszym osądzie badanej społeczności. Egzystowanie w określonym środowisku, bycie częścią jakiejś wspólnoty może być, oprócz pewnych zagrożeń polegających na niezdolności do oddzielania własnych doświadczeń czy uprzedzeń, wielkim ułatwieniem dla badacza²⁰. Zgodnie z wymogami audytowymi założono, że będzie to działalność obiektywna, która pozwoli badaczowi na przeprowadzenie zadań z wiarą w efekty jego pracy, bez konieczności podporządkowywania swoich wyników opiniom innych osób. Efektem końcowym miały być czynności doradcze służące usprawnieniu pracy jednostki. Warto podkreślić, iż przedstawione opinie czy rekomendacje nie były wiążące i miały jedynie charakter doradczy.

Prezentacja i omówienie wyników badań

Badania prowadzono w dniach od 6 listopada 2019 r. do 26 listopada 2019 r. Czas trwania (20 dni) był więc wystarczający dla wszystkich nauczycieli, którzy chcieli podzielić się swoimi refleksjami dotyczącymi pracy szkoły. Była to też okazja do ewentualnego przekazania swoich krytycznych uwag i wskazania sposobów rozwiązania problemów.

Sondaż diagnostyczny przeprowadzono za pomocą techniki ankietowania. Jako narzędzie zastosowano kwestionariusz sondażu diagnostycznego. Wykorzystano internetowe narzędzie firmy Google.

Prośbę o wypełnienie ankiety wysłano do 120 nauczycieli w dniu 6 listopada 2019 r. za pomocą dziennika elektronicznego. MobiDziennik wykorzystywany jest jako podstawowe narzędzie komunikacji w placówce. Narzędzie to pozwala również przesłać datę i czas odbioru wiadomości. I tak: 43 nauczycieli odczytało wiadomość w tym samym dniu, 45 nauczycieli następnego dnia, co w sumie daje nam 88 skutecznie dostarczonych wiadomości niemal natychmiast. Można tu mówić o względnie efektywnym narzędziu dostarczania treści do pracowników. Ogółem wiadomość doręczono do 100 nauczycieli spośród 120 widniejących w e-dzienniku. W związku z tym rodzi się pytanie o pozostałych 20 pracowników, którzy po trzech tygodniach nie odebrali wiadomości. Z punktu widzenia zarządzania placówką należałoby wyjaśnić ten stan rzeczy (zweryfikować listę nauczycieli, zapytać o przyczynę nieodbierania informacji).

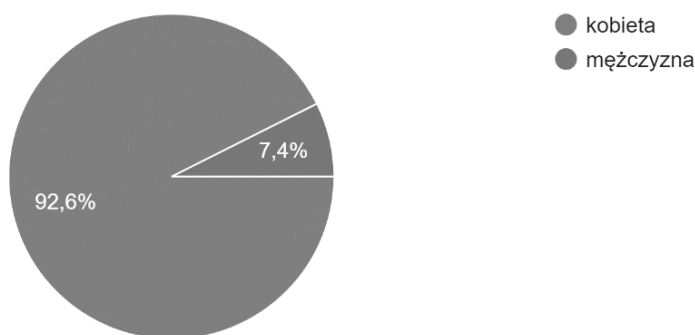
W pierwszym tygodniu ankietę wypełniło zaledwie 13 nauczycieli. Po interwencji dyrektora szkoły (w dniu 20 listopada 2019 r. za pomocą MobiDziennika) ankietę wypełniły kolejne 4 osoby. Ponaglenie p. dyrektora okazało się zatem mało skuteczne, co może świadczyć o lekceważącym podejściu nauczycieli do wykonywania poleceń przełożonych, z drugiej zaś strony liberalne podejście dyrekcji do egzekwowania wydawanych poleceń.

²⁰ P. Żebrok, *Rodzina w systemie społeczno-kulturowym Śląska Cieszyńskiego. Studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków 2018, s. 13.

W sumie w badaniu wzięło udział 27 nauczycieli (tyle osób wypełniło ankietę) to jest 22,5% z ogólnej liczby osób widniejących w e-dzienniku. Gdyby wziąć pod uwagę tylko te osoby, do których informacja skutecznie została dostarczona, wskaźnik ten wzrasta do 27%. Biorąc pod uwagę fakt, iż nauczyciele zostali zobligowani do wypełnienia kwestionariusza, wyniki należy uznać za wysoce niezadowolające²¹.

Zdecydowana większość osób, które wzięły udział w badaniu to kobiety (25, tj. 92,6%); tylko dwaj panowie wypełnili ankietę (7,4%). Nie jest to niczym zaskakującym, gdyż odzwierciedla strukturę zatrudnienia w placówce. Szkoła nie jest też wyjątkiem w skali kraju, gdzie kobiety stanowią ponad 80% wszystkich nauczycieli. Dane dotyczące płci ankietowanych ilustruje poniższy wykres.

Rys. 1. Płeć nauczycieli

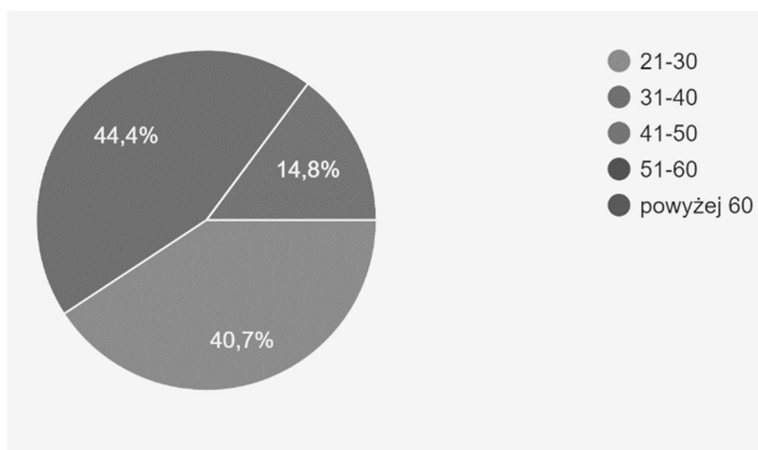


Źródło: opracowanie własne

Kolejny wykres (rys. 2) przedstawia wiek respondentów. Ponad 85% pracowników pedagogicznych zatrudnionych w „Jonatanie” to ludzie młodzi poniżej 40-tego roku życia. Jedenastu spośród nich (40,7%) mieści się w przedziale wiekowym 21-30 lat, a dwunastu (44,4%) pomiędzy 31-40 rokiem życia. Tylko cztery osoby biorące udział w badaniu są pomiędzy 41-50 rokiem życia.

²¹ Jedna osoba odpowiedziała, że jej to nie dotyczy.

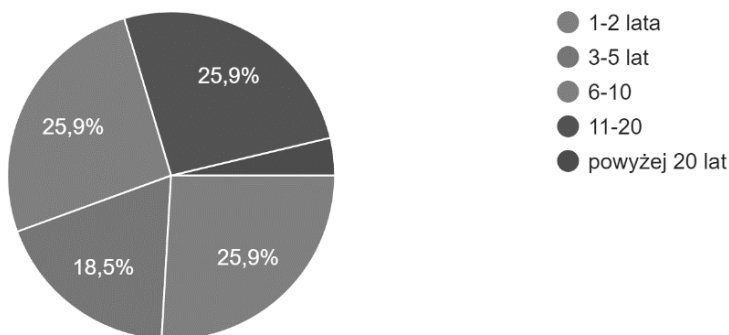
Rys. 2. Wiek



Źródło: opracowanie własne

Można tu wskazać zarówno pozytywne, jak i negatywne znaczenie takiego rozkładu wieku. Pozytywną stroną jest to, że ludzie młodzi mają duży potencjał energii, pomysłów, nie są wypaleni zawodowo; w ich pracy brak rutyny. Z drugiej strony brak doświadczenia może skutkować błędami zarówno w obszarze edukacji jak i wychowania. Dodajmy też, iż analiza tendencji na rynku pracy dostarcza argumentów, że prawdopodobieństwo zmiany pracy przez ludzi młodych jest dużo wyższe niż w przypadku pracowników z dużym stażem. Związanie na dłużej z miejscem pracy nauczycieli, w których się inwestuje chociażby w postaci szkoleń, to z pewnością trudne zadanie pracodawcy. Wydaje się, że dyrekcja powinna dążyć do tego, by związek nauczycieli ze szkołą trwał dłużej, tak aby w późniejszym czasie korzystać z ich wiedzy i doświadczenia. Kolejnym aspektem, na który warto zwrócić uwagę jest fakt, iż kobiety są w wieku rozrodczym, co będzie skutkować urlopami macierzyńskimi.

Rys.3. Ogólny staż pracy

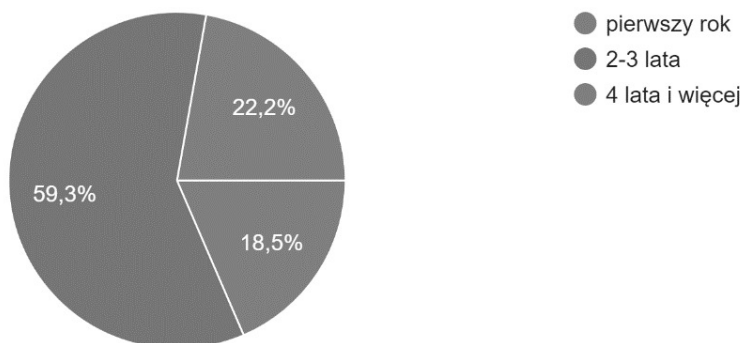


Źródło: opracowanie własne

Analiza ogólnego stażu pracy pokazana na rys. 3 daje nam obraz równomiernego rozkładu. Tyle samo nauczycieli (po 25,9%) ma ogólny staż pracy w następujących przedziałach: 1-2 lat, 6-10 lat, 11-20 lat. Nieco mniej jest w przedziale 3-5 lat, a tylko jedna osoba pracuje ponad 20 lat.

Z kolei staż pracy w „Jonatanie” wygląda następująco (rys. 4). Większość spośród osób, które wzięły udział w badaniu pracuje w placówce 2-3 lata (59,3%). Nauczyciele rozpoczynający karierę zawodową stanowią jedną piątą wszystkich zatrudnionych (18,5%), zaś dłuższym stażem może pochwalić się 22,2% spośród nich. Potwierdza to wcześniejsze ustalenia, że pracownikami szkoły są ludzie bez większego doświadczenia zarówno w oświacie, jak i ogólnego stażu zawodowego.

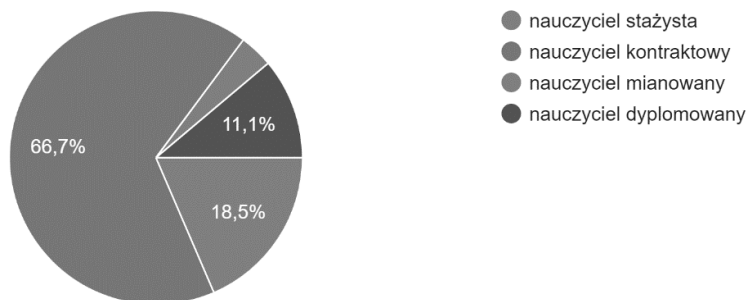
Rys. 4. Staż pracy w „Jonatanie”



Źródło: opracowanie własne

Obraz nauczycieli analizowany pod kątem stopnia awansu zawodowego najbardziej odbiega od danych statystycznych na tle kraju. Zdecydowana większość to nauczyciele kontraktowi oraz stażyści. Łącznie to 24 osoby, czyli ponad 85%. Rzecz jasna uwidacznia się tu specyfika placówek niepublicznych, w których z reguły nie ma związku pomiędzy stopniem awansu a zarobkami, dlatego też nauczyciele nie skupiają się na uzyskiwaniu kolejnych stopni awansu. Niemniej jednak odsetek nauczycieli mianowanych i dyplomowanych w szkole często bywa wykorzystywany jako chwyt marketingowy, będący elementem tworzenia pozytywnego wizerunku szkoły. Wzmoczone w ostatnim czasie wysiłki dyrekcji zachęcające nauczycieli do „robienia” awansu należy zatem uznać za bardzo dobry kierunek.

Rys. 5. Stopień awansu zawodowego

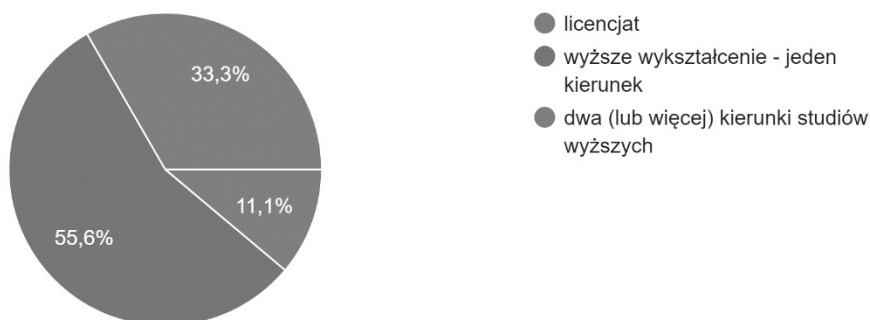


Źródło: opracowanie własne

Dane dotyczące wieku, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego nauczycieli „Jonatana” zdecydowanie odbiegają od przytoczonych wcześniej danych statystycznych kraju.

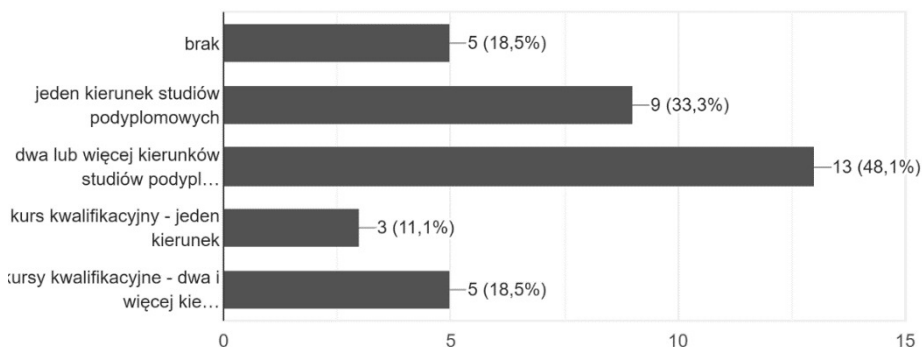
Kolejny obszar, który został zbadany to wykształcenie pracowników pedagogicznych. Ponad połowa nauczycieli (55,6%) może pochwalić się wykształceniem wyższym, 33,3% dwoma lub więcej kierunkami studiów wyższych, a co dziesiąty ma tylko licencjat.

Rys. 6. Wykształcenie nauczycieli



Źródło: opracowanie własne

Na uwagę zasługują dodatkowe kwalifikacje nauczycieli. Analiza potwierdza dobre przygotowanie teoretyczne pedagogów pracujących w szkole i w pewnym sensie może tłumaczyć ich wysoką samoocenę, o której wspomniano w innym miejscu. Ponad 48% posiada dwa lub więcej kierunków studiów podyplomowych. Jeden kierunek studiów podyplomowych posiada 9 nauczycieli, dwa lub więcej 13 (odpowiednio 33,3% oraz 48,1%). Kursy kwalifikacyjne na jednym kierunku ukończyły 3 osoby (11,1%), na dwóch lub więcej kierunkach 5 osób (18,5%). Brak dodatkowych kwalifikacji deklaruje tylko 5 osób (18,5%).

Rys. 7. Dodatkowe kwalifikacje

Źródło: opracowanie własne

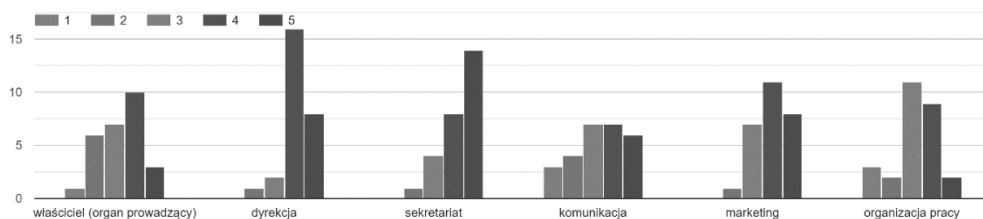
Powyższe dane dotyczące stażu, stopnia awansu zawodowego, wykształcenia itd. można też zebrać na podstawie akt osobowych, niemniej jednak dla głębszych analiz, a przede wszystkim zbadania korelacji pomiędzy poszczególnymi odpowiedziami, warto było wprowadzić tę zmienną.

W poleceniu nr 1, które brzmiało „proszę dokonać oceny obszaru zarządzania placówką” zastosowano skalę ocen od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało ocenę najniższą, zaś 5 najwyższą. Rys. 8 to graficzna prezentacja ocen poszczególnych dziedzin, a mianowicie: właściciel (organ prowadzący), dyrekcja, sekretariat, komunikacja, marketing, organizacja pracy. Wyniki zebrano w poniższej tabeli (wyłuszczone wartości pojawiające się najczęściej oraz najniższa i najwyższa średnia).

Tab. 1. Ocena obszaru zarządzania placówką

Ocena Obszar	1 pkt	2 pkt	3 pkt	4 pkt	5 pkt	średnia
Właściciel	1	6	7	10	3	3,29
Dyrekcja	0	1	2	16	8	4,14
Sekretariat	0	1	4	8	14	4,29
Komunikacja	3	4	7	7	6	3,33
Marketing	0	1	7	11	8	3,96
Organizacja pracy	3	2	11	9	2	3,18

Źródło: opracowanie własne

Rys. 8. Ocena obszaru zarządzania placówką

Źródło: opracowanie własne

Analiza obszaru zarządzania placówką daje nam następujący obraz: właścicielkę jako organ prowadzący na „piątkę” oceniły trzy osoby, ocenę dobrą (4) wystawiło 10 osób, 3 punkty siedmiu ankietowanych, zaś sześciu dało 2. W skali ocen od 1 do 5 tylko jedna osoba wystawiła ocenę niedostateczną (1). Najwięcej ankietowanych uważa p. dyrektora jako osobę, której można wystawić ocenę dobrą (10 osób, czyli 37%). Średnia ocena organu prowadzącego w opinii nauczycieli wynosi 3,29. Rozkład ocen właścicielki jest najbardziej zbliżony do rozkładu normalnego czyli tzw. krzywej Gaussa.

Dyrekcję (w ankiecie nie wskazano nazwisk) oceniono bardzo wysoko: 24 spośród 27 ankietowanych oceniło przełożonych na 5 i 4. Tylko jedna osoba ocenia dyrekcję na 2, nikt nie wystawił najniższej oceny.

Kolejne zagadnienia, które oceniali nauczyciele to praca sekretariatu, komunikacja, marketing i organizacja pracy. Jeśli przyjrzymy się pracy sekretariatu, to aż 14 osób wystawiło najwyższą notę tej komórce organizacyjnej. Osem osób ocenia sekretariat na 4 pkt., cztery osoby na 3 pkt., a tylko jedna na 2 pkt. Nikt nie wystawił najniższej noty.

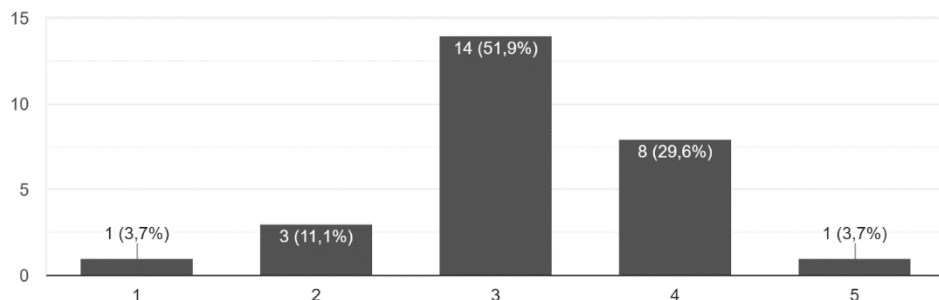
Warto przyrzeć się komunikacji w szkole, gdyż ten obszar jest bardzo ważnym elementem zarządzania, a oceniony został słabo. Tu zaobserwowano następujący rozkład ocen: 5 pkt. – 6 odp., 4 pkt. – 7 odp., 3 pkt. – 7 odp., 2 pkt. – 4 odp., 1 pkt. – 3 odp.

Marketing w opinii nauczycieli wypada dobrze. Nikt nie wystawił najniższej oceny. Mniej więcej po równo kształtują się oceny bardzo dobre, dobre i dostateczne.

Organizacja pracy wypada już zdecydowanie gorzej. Trzy wskazania to ocena najniższa, dwa wskazania - ocena najwyższa. Większość ankietowanych ocenia organizację pracy na 3, dziewięć osób na 4, dwie na 2. W kontekście wywiadów, gdzie pojawiają się określenia o chaosie organizacyjnym, ten obszar wymaga głębszych analiz, ewentualnie podjęcia kroków naprawczych.

Kolejny obszar to ogólna ocena sprawności organizacyjnej. Potwierdzają się powyższe uwagi o niedoskonałości procesów zarządzania. Ponad połowa respondentów (14 spośród 27, tj. 51,9%) ocenia sprawność organizacyjną jako dostateczną. Tyle samo wystawiło najwyższą i najniższą ocenę (1 osoba). Osem nauczycieli uważa, że zarządzanie jest dobre, trzy osoby oceniają je na 2. Ogólnie obszar ten oceniono na dostateczny - średnia wynosi 3,0.

Rys. 9. Ogólna ocena sprawności organizacyjnej



Źródło: opracowanie własne

W kolejnym poleceniu, które brzmiało: „proszę dokonać oceny jakości procesów dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych” celem było uzyskanie informacji, jak nauczyciele oceniają najważniejsze obszary pracy szkoły, czyli nauczanie, wychowanie i opiekę. Tu pedagodzy oceniali m.in. samych siebie. Już na pierwszy rzut oka da się zauważyć wysoką samoocenę nauczycieli. Jakość procesów dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych kształtuje się tak:

Nauczanie: praktycznie wszyscy wystawili ocenę dobrą i bardzo dobrą. Tylko jedna osoba nauczanie ocenia na 3 pkt.

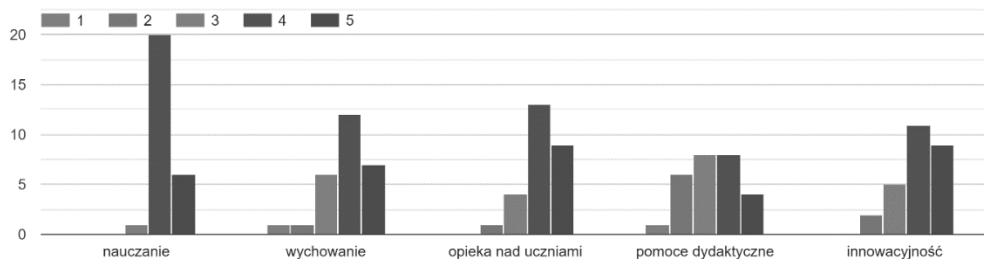
Wychowanie: większość nauczycieli uważa, że wychowują dobrze (12 osób) i bardzo dobrze (7 osób). Sześciu uważa, iż w sposób dostateczny, po jednej, że źle i bardzo źle.

Opieka nad uczniami: podobnie jak w przypadku wychowania ten obszar kształtuje się w opinii nauczycieli bardzo dobrze. Nikt nie ocenia opieki w sposób niedostateczny.

Pomoce dydaktyczne: rozkład idealnie wpisujący się we wspomniany wyżej rozkład normalny. W tym przypadku uwidaczniają się duże rozbieżności pomiędzy zdaniem właścicielki i obserwacjami audytora, a opiniami nauczycieli wyrażonymi zarówno w ankiecie, jak i wywiadach. Warto zatem skonfrontować potrzeby nauczycieli ze stanem posiadania, a także z planowanymi zakupami.

Innowacyjność: to kolejny obszar, który warto poddać głębszym analizom. W ankiecie nie zostało zdefiniowane pojęcie „innowacyjność”, ale została ona oceniona wysoko. Natomiast obserwacja tylko części prowadzonych zajęć nie pozwala na zweryfikowanie tej opinii.

Przedstawione informacje w sposób syntetyczny zebrano w tabeli, a ilustruje je poniższa grafika.

Rys. 10. Ocena jakości procesów dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych

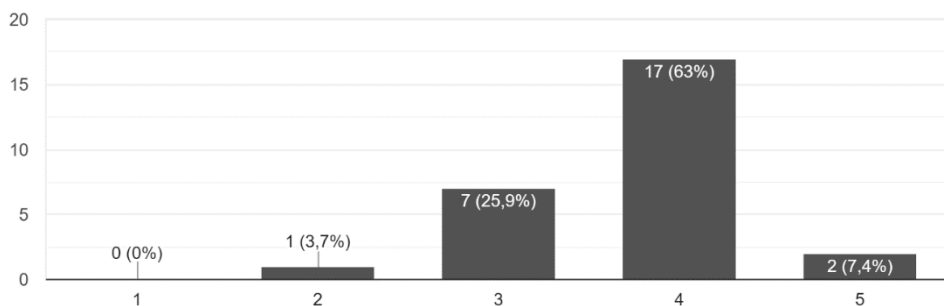
Źródło: opracowanie własne

Tab. 2. Ocena jakości procesów dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych

Ocena Obszar	1 pkt	2 pkt	3 pkt	4 pkt	5 pkt	średnia
Nauczanie	0	0	1	20	6	4,18
Wychowanie	1	1	6	12	7	3,85
Opieka nad uczniami	0	1	4	12	10	4,14
Pomoce dydaktyczne	1	6	8	8	4	3,29
Innowacyjność	0	2	6	10	9	3,96

Źródło: opracowanie własne

Wyniki kolejnego polecenia to potwierdzenie wcześniejszych ustaleń. Podobnie jak w innych pytaniach, zastosowano pięciostopniową skalę (od 1 do 5, gdzie 1 to ocena najniższa, zaś 5 ocena najwyższa). Celem pytania było stwierdzenie, jak nauczyciele odnoszą się do jakości swojej pracy. Nauczyciele wystawili sobie najwięcej ocen dobrych (63%). Dwie osoby oceniają poziom nauczania na bardzo dobry, siedem na dostateczny, zaś jedna na dopuszczający. Nikt nie sądzi, że poziom nauczania jest niedostateczny. Pytanie brzmiało: jak ocenia Pani/Pan ogólny poziom nauczania w „Jonatanie”? Ilustracja wyników znajduje się poniżej.

Rys. 11. Ogólny poziom nauczania w „Jonatanie”

Źródło: opracowanie własne

Następne pytanie zachęcało do podzielenia się opinią na temat pozostałych obszarów funkcjonowania placówki. Chodzi o następujące kwestie: atmosfera, bezpieczeństwo, wyposażenie, zarobki, wymiar czasu pracy, wsparcie metodyczne, współpraca z rodzicami. Odpowiedzi zebrano w tab. 3, natomiast ze względu na istotę tych zagadnień, zostaną omówione szczegółowo.

Tab. 3. Opinia na temat pozostałych obszarów funkcjonowania placówki

Ocena Obszar	1 pkt	2 pkt	3 pkt	4 pkt	5 pkt	średnia
Atmosfera	0	5	4	9	9	3,81
Bezpieczeństwo	0	2	11	10	4	3,59
Wyposażenie	2	3	10	7	6	3,55
Zarobki	0	4	15	6	2	3,22
Wymiar czasu pracy	2	11	4	9	1	2,85
Wsparcie metodyczne	0	6	11	7	3	3,25
Współpraca z rodzicami	0	6	5	12	4	3,51

Źródło: opracowanie własne

Atmosfera. Ten czynnik jest bardzo ważny w każdym zakładzie pracy. Ogólnie poziom zadowolenia klimatem w szkole jest stosunkowo wysoki. Nie ma osób, które twierdzą, że nastroje w pracy są bardzo złe. Używając nomenklatury oceniania szkolnego, większość nauczycieli ocenia atmosferę na bardzo dobry (9 osób), tyle samo na dobry, czworo na dostateczny, pięcioro na dopuszczający (dawniej mierny).

Bezpieczeństwo. Pytanie dotyczyło bezpieczeństwa w ogóle (bez doprecyzowania, o jakie bezpieczeństwo chodzi). Czterej ankietowani oceniają je na bardzo dobry, dziesięciu na dobry, jedenastu na dostateczny, zaś dwóch na dopuszczający. Nikt nie wystawił oceny niedostatecznej.

Wyposażenie. Z bezpośrednich obserwacji wynika, że szkoła wyposażona jest bardzo dobrze. Inne stanowisko prezentują badani nauczyciele. Sześciu spośród ankietowanych uważa, że jest ono na bardzo dobrym poziomie, siedmiu, że na dobrym, dziesięciu – na dostatecznym. Najniższe oceny dla tego obszaru wystawiło pięciu pracowników (odpowiednio 3 i 2). Wobec rozbieżności w ocenie zaplecza warto zdiagnozować, jakie oczekiwania związane z wyposażeniem placówki mają nauczyciele.

Zarobki. Poziom wynagrodzenia to bardzo ważny aspekt oceny zadowolenia pracowników. Co ciekawe, w „Jonatanie” nie ma osób, które byłyby skrajnie niezadowolone ze swojej pensji. W sumie zarobki oceniono na dostateczny (15 wskazań - najczęściej odpowiedzi). Czterej nauczyciele twierdzą, że jest to poziom dopuszczający, sześciu że na dobrym poziomie, dwóch że zarabia bardzo dobrze.

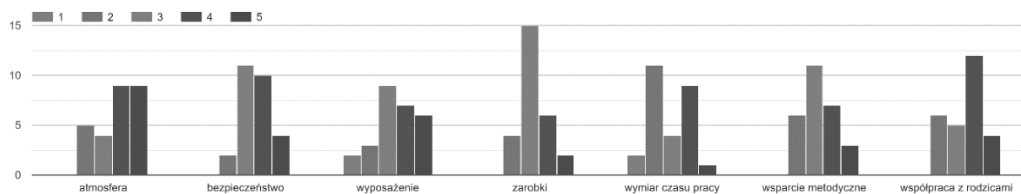
Wymiar czasu pracy wypada najgorzej spośród wszystkich obszarów. 14-tu nauczycieli (tj. ponad połowa) jest niezadowolonych ze swojego wymiaru czasu pracy. Jest to poniekąd zrozumiałe, gdy porównać pensum z placówkami publicznymi. Tylko jedna osoba jest bardzo zadowolona. Jest to ważna informacja dla właścicielki i wskazówka, jakie działania podejmować, by nauczyciele byli zadowoleni ze swojej pracy i z nią silniej związani. Oczywiście postulaty te mają swoje odzwierciedlenie w możliwościach finansowych.

Wsparcie metodyczne. Podstawowym zadaniem szkoły jest kształcenie na odpowiednim poziomie. Biorąc pod uwagę bardzo młodą, niedoświadczoną kadrę, zdecydowanie należy położyć większy nacisk na pomoc metodyczną. Podobne odczucia wyrażają nauczyciele. Większość uważa, że wsparcie metodyczne jest na złym bądź też dostatecznym poziomie, a tylko trzech, że na bardzo dobrym.

Współpraca z rodzicami postrzegana jest różnie. Połowa ocenia ją pozytywnie (13 odpowiedzi z oceną dobrą i 4 z oceną bardzo dobrą), ale są też opinie przeciwstawne.

Graficzna prezentacja powyższych analiz jest umieszczona na rys. 12.

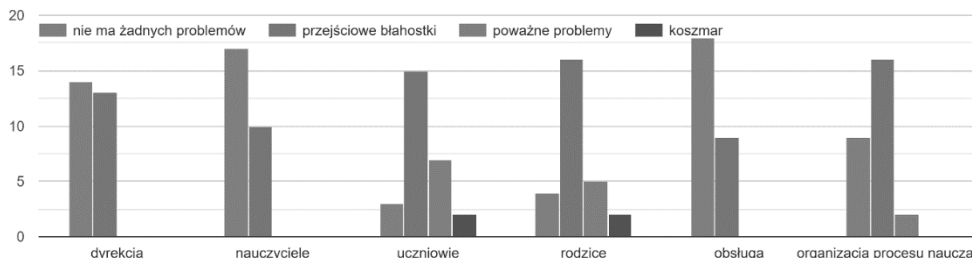
Rys. 12. Ocena pozostałych obszarów funkcjonowania placówki



Źródło: opracowanie własne

Pytanie nr 6 brzmiało: z czym ma Pani/Pan największe problemy w swojej pracy? W zasadzie poważne problemy nauczycielom sprawiają tylko ich „klienci”. Jak można zauważyć na rys. 13, kolor zielony określony jako „koszmar” pojawia się tylko przy rodzicach i uczniach. Najmniej problemów nauczyciele mają sami ze sobą, z obsługą i z dyrekcją.

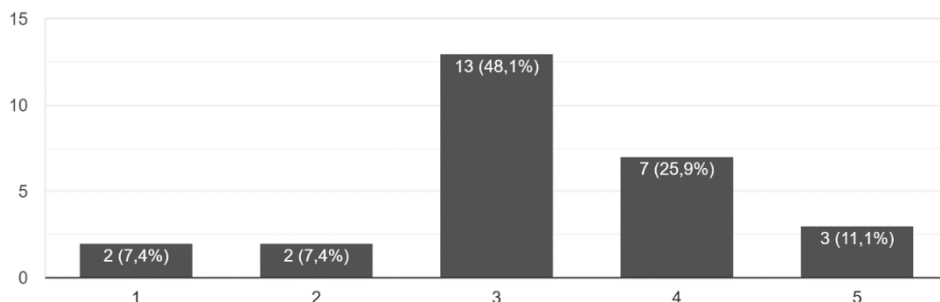
Rys. 13. Największe problemy w pracy



Źródło: opracowanie własne

W kolejnym poleceniu nr 7 poproszono o opinię na temat wsparcia nauczycieli przez pracodawcę. Prawie połowa (48,1%) tę pomoc ocenia jako dostateczną, 25% jako dobrą, 11,1% jako bardzo dobrą. Po dwie osoby wskazały najniższe oceny.

Rys. 14. Wsparcie poczyniań ze strony pracodawcy



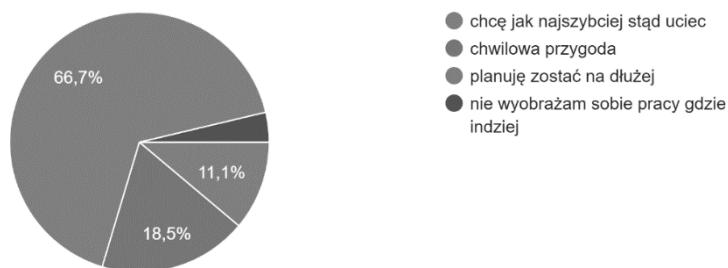
Źródło: opracowanie własne

Bardzo istotne pytanie dotyczyło przyszłości kadry pedagogicznej w omawianej placówce. W oświacie wszelkie radykalne, gwałtowne zmiany są źle przyjmowane, dlatego bardzo ważna jest m.in. stabilizacja zatrudnienia. Tylko jedna osoba nie wyobraża sobie pracy w innej szkole, zaś 18 nauczycieli planuje związać się ze szkołą na dłużej (66,7%). Na przeciwnym biegunie jest ośmiu nauczycieli, spośród których pięciu pracę w „Jonatanie” traktuje jako chwilową przygodę, a troje jak najszybciej chce pożegnać się ze szkołą. Prawie jedna trzecia nie planuje wiązać się ze szkołą na dłużej, co jest niepokojące. W sumie jednak wyniki badania można określić jako przyzwoite, chociaż dyrekcja powinna uważnie przyglądać się

sytuacji i w miarę możliwości reagować np. poprzez system motywacyjny, zmianę warunków zatrudnienia itd.

Graficzna prezentacja wyników umieszczona jest na rys. 15.

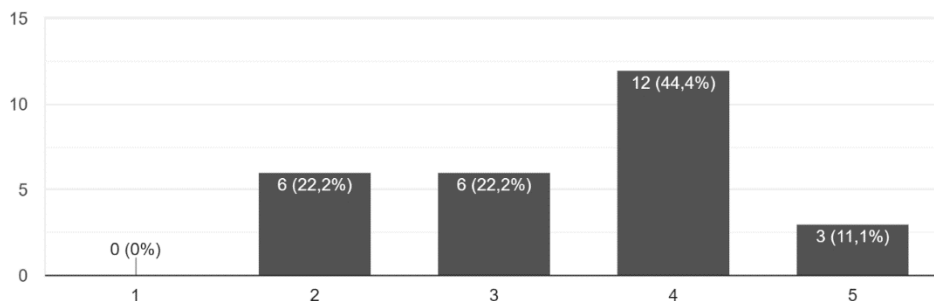
Rys. 15. Plany nauczycieli związane z pracą w „Jonatanie”



Źródło: opracowanie własne

Poziom satysfakcji związany z pracą w szkole jest na przyzwoitym poziomie. Trzy osoby są bardzo zadowolone, dwanaście osób wystawiło notę dobrą, sześć dostateczną i tyle samo ocenę dopuszczającą.

Rys. 16. Poziom satysfakcji związany z pracą w „Jonatanie”



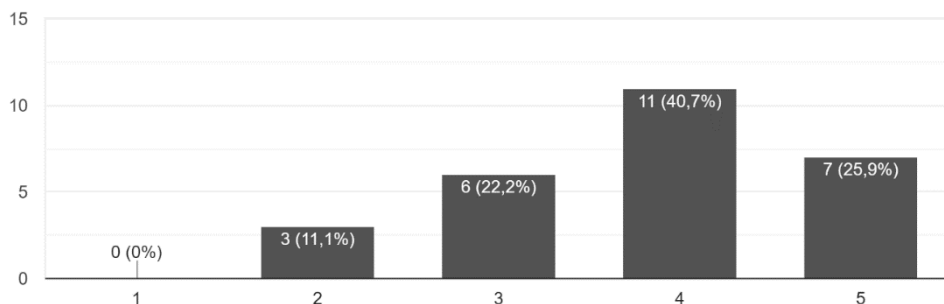
Źródło: opracowanie własne

Praca, gdy nie widzi się jej sensu, nigdy nie będzie efektywna. Z tego właśnie względu pytanie o sens pracy w placówce wydawało się dosyć zasadne. Dla lepszego zilustrowania zagadnienia warto w tym miejscu przytoczyć słowa Antoine’a de Saint Exupéry’ego z książki „Ziemia planeta ludzi”:

„Ten, kto uderza kilofem, chce znać sens swojego uderzenia kilofem. I kilof w rękę galernika, który upokarza galernika, nie jest tym samym kilofem, który w rękach geologa jest narzędziem wielkości. Nie tam są galery, gdzie się uderza kilofem, Materialna potwórność nie istnieje. Galery są tam, gdzie uderzenie nie ma sensu i nie wiąże tego, kto uderza, ze społecznością ludzi”.

Generalnie nauczyciele dostrzegają sens podejmowanych działań. Wyniki wskazują, że nie ma osób, które uważałyby swoją pracę za bezsensowną. Trzej nauczyciele postawili 2 punkty, sześciu 3 punkty, jedenastu 4 punkty, a siedmiu najwyższą notę czyli 5 punktów.

Rys. 17. Sens pracy w placówce



Źródło: opracowanie własne

Kolejne polecenia były pytaniami otwartymi. Dyspozycja nr 11 brzmiała: proszę wskazać najmocniejsze obszary funkcjonowania placówki (atuty). W celu uporządkowania wypowiedzi zebrano je w najczęściej pojawiające się grupy tematyczne: kadra, baza, praca, proces dydaktyczno-wychowawczy.

W większości odpowiedzi można dostrzec wysoką samoocenę nauczycieli. Słowo „kadra” przewija się w kontekście najcenniejszego zasobu szkoły. Nauczyciele (słusznie) dostrzegają ogromny potencjał w ludziach. Podkreślają, że w szkole pracują ludzie młodzi, pełni zapału do pracy: „W szkole pracuje młoda, niewypalona i chętna do działań kadra”. Akcentują współpracę między nauczycielami oraz dobrą atmosferę wśród pracowników. Ich zdaniem wszyscy są „bardzo życzliwi i pomocni; na wiele osób zawsze można liczyć”. Wśród zalet wymieniają też otwartość nauczycieli na pracę z dzieckiem ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi.

Z wypowiedzi na temat mocnych obszarów działalności szkoły wynika, że dużym atutem jest baza. Ten obszar jest mocno eksponowany wśród respondentów. Pomimo tego, iż uwidacznia się tu sprzeczność z wcześniejszymi opiniami dotyczącymi wyposażenia, nauczyciele dostrzegają bardzo dobre zaplecze szkoły. Używają następującej argumentacji: nowoczesny budynek, umiejscowienie placówki, przemyślane rozłożenie budynku, przyjazna przestrzeń szkoły i wokół niej, wspaniale wyposażone sale, dużo pomocy dydaktycznych, dostęp do komputerów. Wśród atutów badani wymieniają dostęp do nowoczesnego sprzętu, wyposażenie klas lekcyjnych w tablice multimedialne oraz bardzo dobre warunki lokalowe i dbałość o czystość. Podkreśla się też duże dofinansowania ze środków unijnych.

Kolejny obszar, który przewija się w wypowiedziach respondentów dotyczy pracy. Nauczyciele wskazują przede wszystkim na przyjazną atmosferę, doceniają także możliwości rozwoju. Według nich „szkoła oferuje dużo szkoleń, możliwość robienia awansu, otwartość na zmiany i rozwój”. Wśród argumentów na korzyść szkoły pojawiały się też następujące

poglądy: „nowoczesne podejście, pomoc i wsparcie dyrekcji, innowacyjność, możliwość rozwoju zawodowego”.

Bardzo ważna informacja, która pojawia się w wypowiedziach nauczycieli, dotyczy kierowania się w swoich działaniach dydaktyczno-wychowawczych dobrem ucznia. Nauczanie to ta dziedzina, która postrzegana jest w kategoriach mocnych stron działalności szkoły. Ponadto ankietowani wymieniają następujące zalety: „Bogata oferta zajęć dla dzieci. Różnorodność zajęć dodatkowych, ciekawe i interesujące inicjatywy dla uczniów. Nowoczesne i wielozmysłowe metody nauczania, dostosowane do uczniów z trudnościami. Sze-roki wachlarz zajęć terapeutycznych dla dzieci z orzeczeniami. Mało liczne zespoły klasowe, pomoc w rozwoju dzieci z wyzwaniami, stosowanie metody OK. Kompleksowa opieka te-rapeutyczna nad dziećmi z orzeczeniami, ilość zajęć dodatkowych dla dzieci. Życzliwe i in-dywidualne podejście do ucznia. Stabilność”.

Pytanie 12. Największe problemy, z którymi boryka się Pani/Pan w pracy.

W odpowiedziach na to pytanie pojawiła się dużo różnorodność wskazywanych pro-blemów. „Wielość i szybkość zmian, natłok informacji, zbyt dużo obowiązków, rozdźwięk między decyzjami poszczególnych osób zarządzających, częste zmiany kadrowe, koniecz-ność bycia w wielu miejscach naraz” – to główne bóleczki wskazywane przez respondentów. Z pewnością jedną z dziedzin wymagających poprawy jest komunikacja. Badania wskazują, że nauczyciele oczekują poprawy przepływu informacji oraz organizacji pracy. Postulaty te są tożsame z wynikami wywiadów i obserwacji, gdzie sygnalizowano problemy komunika-cyjne w placówce. Dotyczy to między innymi nadmiernego wykorzystywania dziennika elektronicznego w przekazie treści kosztem osobistych kontaktów.

Inne zagadnienia wskazywane jako mankamenty dotyczą szeroko pojętego zakresu obowiązków oraz stosunku pracy. Pomimo tego, iż poziom wynagrodzeń został oceniony na dostatecznym poziomie, nauczyciele życzyliby sobie wyższych pensji – najlepiej „z ini-cjatywy dyrektora a nie z na prośbę pracownika”. Zwiększenie poziomu zadowolenia wśród pracowników to „ustalenie widełek jeśli chodzi o wynagrodzenie, w oparciu o umiejętności i staż nauczyciela oraz coroczne podwyżki dla nauczycieli, którzy są w placówce dłużej. Wpłynęłoby to na zmniejszenie dużych ruchów kadrowych i zatrzymanie nauczycieli, któ-rzy są wspaniałymi specjalistami, a ich utrata będzie dużą szkodą dla placówki”. Dobrym pomysłem według części badanych byłoby zwiększenie ilości dni dodatkowego urlopu oraz wprowadzenie pakietu socjalnego. Minusem jest brak docenienia nauczycieli i zbyt duża ilość obowiązków. „Duża ilość godzin pracy (bardzo intensywniej, szczególnie czas opieki na świetlicach) oraz dodatkowe godziny zastępstw powodują zmęczenie”. Pozostałe wypowie-dzi dotyczące pracy to: „Zbyt duże przeciążenie obowiązkami, wymiar godzin pracy, brak systemów motywacyjnych, niezapowiedziane kontrole, praca w domu po godzinach, dużo papierkowej pracy”.

Jak twierdzą badani, ważnym problemem w szkole jest „agresja uczniów wobec nau-czycieli, a często zaślanianie agresywnych zachowań orzeczeniem”. To także „brak efektyw-nych metod względem uczniów, którzy są agresywni, mają wybuchy złości, napady szału”. Powodem takiego stanu rzeczy, zdaniem niektórych, jest brak odpowiedniej rekrutacji, wy-kuczającej dzieci agresywne i niedostosowane społecznie. Pozostałe opinie dotyczące

uczniów: „Bolaćką są trudne i agresywne zachowania dzieci. Uczniowie umiarkowani wśród dzieci z normą nie jest dobre. Placówka jest przepełniona dziećmi o bardzo indywidualnych wymaganiach wychowawczych i edukacyjnych. Nagromadzenie zbyt wielu uczniów z zaburzeniami zachowania. Za dużo deficytów a za mało zasobów wśród uczniów naszej szkoły. Niedostosowanie społeczne i zaburzenia zachowania zakryte diagnozą zespołu Aspergera lub autyzmem. Zbyt duża ilość uczniów na jednego nauczyciela”.

Opinie na temat rodziców są na ogół podobne. Zdaniem pedagogów, problemem jest zbyt duża rola rodziców na zasadzie „rodzic chce - rodzic ma”. Wyrazicielem większości niech będzie wypowiedź jednego z nauczycieli: „Myślę, że sama placówka jest atrakcyjnym miejscem dla uczniów jak i dla rodziców. Jednocześnie uważam, że rodzice mają zbyt dużo do powiedzenia, co bardzo wpływa na komfort naszej pracy. Nauczyciele są w pozycji drugorzędnej, są niedoceniani i obciążeni obowiązkami. Słowo rodzica jest najważniejsze. Ponadto brak współpracy ze strony rodziców, którzy nie wspierają szkoły w procesie wychowania i nie reagują na uwagi nauczycieli”. Inna opinia na temat rodziców to: „trudni i roszczeniowi rodzice”. Dlatego pojawiają się postulaty o „mniejsze dogadzanie rodzicom”.

W wypowiedziach dotyczących kadry można dostrzec zarzut braku wsłuchiwania się w głosy nauczycieli, którzy są z dziećmi na co dzień. „Dbając o rozwój placówki, należy pamiętać o rozwoju kadry, dlatego trzeba więcej dofinansowań do nowoczesnych szkoleń, nie tylko dotyczących pracy z trudnymi dziećmi ale i z tymi zdolnymi, aby poszerzać ofertę placówki i zwiększać jej konkurencyjność na rynku”. Jedna z ankietowanych osób tak to ujmie: „Moim zdaniem placówka nadal jest stosunkowo młoda i niedoświadczona. To, co wskazałam jako zasób czyli młoda kadra, jest jednocześnie też jej trudnością - bo to właśnie brak doświadczenia, czy ukształtowanej dojrzałej postawy pracownika. Jako kadra wiemy, iż oczekiwania są takie, abyśmy stali się elitarną szkołą z wysokim poziomem kształcenia, ale jednocześnie zajmujemy się kształceniem specjalnym i mamy znacznie więcej niż przeciętna szkoła uczniów z deficytami”.

Pozostałe wypowiedzi, które pojawiły się w ankietach to: „zbyt duże grupy, brak nauczyciela wspomagającego, brak dofinansowania do kursów, studiów, brak pomocy dydaktycznych zwłaszcza na świetlicach, brak *socjalu*, dodatków motywacyjnych, brak miejsc parkingowych, mała liczba gabinetów terapeutycznych, brak systemu motywacyjnego nauczycieli”. Atutem jest to, że „klasy są często mało liczne, jednak jest w nich za dużo dzieci, które mają trudne zachowania i oddziałują negatywnie na siebie nawzajem”.

Pracowników poproszono też o swobodne uwagi, spostrzeżenia, komentarze dotyczące pracy bądź funkcjonowania placówki. Nauczyciele podkreślają złożoność problemów dzieci, które uzewnętrzniają się w szkole. Uważają jednocześnie, że placówka ma bardzo duży potencjał, lecz należy zadbać o stałość zatrudnienia. Braki kadrowe powodują bowiem, że „nauczyciel jest zaskakiwany z godziny na godzinę koniecznością zostania dłużej w pracy, co rodzi frustrację, ponieważ odbywa się to kosztem własnych dzieci, planów, umówionych wizyt lekarskich”.

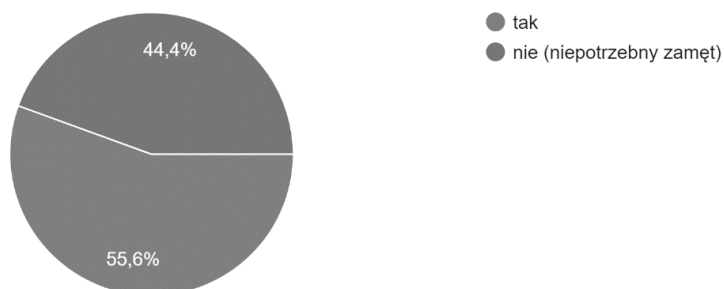
Poniżej obszerna diagnoza jednego z nauczycieli, ilustrująca nastroje w szkole: „Największym problemem, w mojej ocenie, jest to, że nie jesteśmy szkołą, tylko korporacją. Uczeń i rodzic to klienci. Rodzice całą odpowiedzialność przerzucają na nauczycieli - za

wychowanie, sukcesy, za oceny uczniów. Nauczyciel nie do końca może oceniać zgodnie z tym jak uważa, bo istnieje ryzyko, że rodzic zgłosi na niego skargę. Rodzice zastraszają, szantażują, że szkoła będzie mieć problemy. Większość dzieci potrzebuje indywidualnego podejścia. Uwagi nie przynoszą realnych, mierzalnych efektów. Z podziwem patrzę na zaangażowanie młodszych koleżanek i kolegów oraz ich oddanie i życzliwość w stosunku do uczniów. Cieszę się, że dyrekcja wprowadziła konkretne procedury postępowania dla dzieci objawiających problemy z zachowaniem (konsultacje z psychiatrą), gdyż według mnie takich dzieci jest za dużo. Ośrodki diagnozujące, poradnie PP i Poradnie Zdrowia Psychicznego wskazują nas jako najlepsze miejsce dla dzieci z trudnościami, bo prowadzimy na miejscu terapie i mamy zatrudnionych specjalistów. To sprawia, że placówka ciągnięta jest w dwóch przeciwnych kierunkach rozwoju. Trudno zajmować się kształceniem na wysokim poziomie, kiedy w wielu sytuacjach trzeba zajmować się deficytami. Uczniowie są niezdyscyplinowani, nie słuchają poleceń nauczyciela. Powinna być wprowadzana większa dyscyplina. Problemem jest na pewno powtarzająca się agresja uczniów względem rówieśników jak i nauczycieli. Totalny brak porozumienia i jakichkolwiek zahamowań ze strony uczniów na lekcjach jak również zajęciach świetlicowych”.

Ostatnie zagadnienie, o którym chciano uzyskać opinie dotyczyło audytu. Pytanie brzmiało: czy uważa Pani/Pan, że audyt może pomóc w poprawie jakości pracy placówki?

Nauczyciele raczej bez entuzjazmu przyjmują informacje o kontrolach, różnych formach monitoringu. Nie inaczej było w przypadku informacji o prowadzonych badaniach. Wśród pracowników dało się zauważyć sceptyczne podejście i dosyć nerwowe reakcje. Niemniej jednak większość jest zdania, że audyt może pomóc w poprawie jakości pracy.

Rys. 18. Audyt w placówce



Źródło: opracowanie własne

Na zakończenie można było opcjonalnie podać swoje imię i nazwisko. Tylko jedna osoba podała swoje dane.

Konkluzje

Konkluzje można sprowadzić do kilku zasadniczych kwestii. Dla lepszego wyeksponowania zostały wyodrębnione w postaci kolejnych punktów.

1. Zarówno obserwacja, jak i opinie nauczycieli pozwalają stwierdzić, że na korzyść zdecydowanie wyróżnia się baza szkoły. Dotyczy to przede wszystkim budynku, ale także wyposażenia. Opinie na temat pomocy naukowych są rozbieżne. Generalnie nie ma problemu braku środków finansowych, jak często ma to miejsce w szkołach publicznych.
2. W opinii nauczycieli największym atutem szkoły jest kadra, którą stanowią ludzie młodzi, pełni energii i pomysłów. Są to głównie pedagodzy bez większego doświadczenia, ale z dobrym przygotowaniem teoretycznym (duża ilość ukończonych kierunków studiów, kursów i szkoleń). Jako problemy nauczyciele wskazują niestabilność zatrudnienia, częste zmiany kadrowe, dużą ilość obowiązków. Jednocześnie uważają, że to co robią, ma sens. Stopnie awansu zawodowego nie mają przełożenia na wysokość wynagrodzenia. Zarobki są na dostatecznym poziomie.
3. Klimat panujący w szkole oceniany jest stosunkowo wysoko. Widać dobre relacje pomiędzy nauczycielami a dyrekcją. Podobnie wypada poziom satysfakcji związany z pracą w szkole - jest na przyzwoitym poziomie. Najgorzej spośród wszystkich obszarów funkcjonowania szkoły oceniany jest wymiar czasu pracy. Pomimo tego, że zarówno w szkołach publicznych jak i niepublicznych tygodniowy czas pracy nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze czasu pracy wynosi 40 godzin, pensum - czyli obowiązkowy wymiar godzin dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzonych bezpośrednio z uczniami - w tych pierwszych wynosi 18 godzin, w „Jonatanie” 30 godzin.
4. Analiza innych obszarów pracy placówki, jak np. administracja i zarządzanie, potwierdza problemy z komunikacją czy przeciążeniami informacyjnymi²².
5. Poważne problemy dotyczą zachowania uczniów, którzy są niedyscyplinowani, nie słuchają poleceń. Nauczyciele nie radzą sobie z ich agresją, nie mają też odpowiednich narzędzi do poprawy tego stanu rzeczy. Badani wskazują też na problemy z rodzicami, którzy są bardzo roszczeniowi i w opinii nauczycieli mają zbyt dużo do powiedzenia w szkole. Zastraszają, szantażują, brak chęci współpracy z ich strony.
6. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi, nie można wskazać istotnych zależności między formułowanymi wypowiedziami a wiekiem, stażem pracy, stopniem awansu zawodowego.

Zaprezentowane wyniki to pewien fragment diagnozy przeprowadzonej w szkole. Oprócz metody sondażu diagnostycznego (wywiady, ankietowanie) wykorzystano metodę

²² Zob. P. Żebrok, *Przeciążenia informacyjne i komunikacyjne w organizacjach na przykładzie instytucji oświatowych*, [w:] *Kapitał ludzki wobec wyzwań współczesności*, Wziętek-Staśko A. (red.), Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2014, s. 113-129.

badania dokumentów i metodę obserwacyjną (obserwacja uczestnicząca). Daje to dosyć pełny i klarowny obraz tej konkretnej placówki. Wyników nie można natomiast uogólniać na wszystkie placówki niepubliczne, głównie ze względu na ich duże zróżnicowanie. Mogą być jednak przyczynkiem do poszerzenia i pogłębienia analiz w zakresie funkcjonowania niepublicznych placówek, a także pewnym punktem odniesienia do szkół publicznych.

Bibliografia

- Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Gdynia 2002.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, <https://cke.gov.pl> (18.09.2020).
- Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl>.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2003.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999.
- Omnia. Centrum Doradztwa i Szkoleń, <https://cdsomnia.pl/baza-wiedzy/dotowanie-szkol-i-placowek-niesamorzadowych> (27.03.2020).
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, Gdańsk 2019.
- Piekarczyk M., *Jak Polacy postrzegają szkoły publiczne i niepubliczne: preferencje dotyczące szkolnictwa w Polsce*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2014.
- Raport o szkolnictwie niepublicznym w Polsce, OurKids.net/pl.
- Stołeczne Towarzystwo Oświatowe. Historia. <http://www.sto.org.pl/historia> (27.03.2020).
- Szkoły publiczne vs. Niepubliczne. Wady i zalety szkół publicznych i prywatnych w Polsce, <https://www.ourkids.net/pl/szkoly-publiczne-vs-niepubliczne.php> (19.09.2020).
- Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963.
- Żebrok P., *Przeciężenia informacyjne i komunikacyjne w organizacjach na przykładzie instytucji oświatowych*, [w:] *Kapitał ludzki wobec wyzwań współczesności*, Wziętek-Staśko A. (red.), Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2014.
- Żebrok P., *Rodzina w systemie społeczno-kulturowym Śląska Cieszyńskiego. Studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków 2018.

Przemysław Żebrok

Działalność szkół niepublicznych w opinii nauczycieli. Przykład niepublicznej placówki oświatowej w Bielsku-Białej

Opracowanie prezentuje wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli Niepublicznej Placówki Oświatowej „Jonatan” w Bielsku-Białej. Diagnoza dotyczyła opinii na temat funkcjonowania placówki.

Słowa kluczowe: oświata, szkoła, niepubliczne placówki oświatowe, nauczyciele.

Non-public school activities in the opinion of teachers. An example of the non-public educational institution in Bielsko-Biala

The study presents the results of research conducted among teachers of the Non-Public Educational Institution “Jonatan” in Bielsko-Biala. The diagnosis concerned opinions on the functioning of the facility.

Keywords: education, school, private educational institutions, teachers.

Translated by Przemysław Żebrok

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU EDUKACJA HUMANISTYCZNA

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (43), 2020
Szczecin 2020

Procedura wydawnicza obejmuje kilka etapów:

1. Artykuły do kolejnych numerów „Edukacji Humanistycznej” przyjmowane są w terminie wyznaczonym w zakładce CFP (*Call for Papers* – zaproszenie do publikacji) na stronie internetowej: <http://wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna/>
2. Teksty przyjmowane są w formie elektronicznej na adres: redakcja@wshtwp.pl
3. Każdy artykuł weryfikowany jest przez Redakcję pod względem:
 - a) zgodności jego treści z profilem tematycznym czasopisma,
 - b) zgodności struktury tekstu z zasadami metodologii nauk,
 - c) formalnym (dane do kontaktu z Autorem; tytuł, streszczenie tekstu i słowa kluczowe w języku polskim oraz angielskim; poprawność edycyjna).
4. Redakcja dokonuje wstępnej oceny merytorycznej tekstów. Na jej podstawie ostateczną decyzję o przekazaniu tekstów do recenzji zewnętrznej podejmuje Prewodniczący Rady Naukowej.
5. Artykuły, zaakceptowane podczas wstępnej oceny merytorycznej, trafiają do dwóch niezależnych Recenzentów (z różnych jednostek naukowych), którzy zajmują się problematyką poruszaną w tekście. Stosowana jest zasada *double-blind review*, co oznacza, że Recenzenci nie znają tożsamości Autora tekstu, a Autor nie zna tożsamości Recenzentów.
6. Do druku zostaną dopuszczone tylko te artykuły, które uzyskają obie opinie pozytywne. W sytuacjach spornych zostaje powołany trzeci Recenzent.
7. Recenzent w Formularzu recenzji formułuje wniosek dotyczący warunków dopuszczenia tekstu do wydania lub przyczyny jego odrzucenia.
8. Autor nanosi ewentualne poprawki zgodnie z uwagami Recenzentów i ponownie przesyła tekst do Redakcji.
9. Sekretarz redakcji wysyła do Autorów formularz umowy na przeniesienie praw autorskich. Wypełnienie oraz podpisanie umowy jest warunkiem umieszczenia tekstu w „Edukacji Humanistycznej”.
10. O przebiegu każdego etapu Autorzy są informowani na bieżąco przez Sekretarza Redakcji.
11. Teksty, które zostały dopuszczone do druku, przekazywane są do opracowania i korekty wydawniczej.

12. Po przeprowadzeniu korekty wydawniczej teksty przekazywane są Redakcji do wglądu. Po sprawdzeniu poprawności edytorskiej materiał poddany zostaje ponownej korekcie i przekazany do ostatecznego druku.

WYMOGI EDYTORSKIE

Dane Autora (lewy górny róg pierwszej strony): imię i nazwisko oraz afiliacja.

Tytuł oraz podtytuły pogrubione.

Czcionka: Times New Roman 11 pkt.

Układ strony: marginesy 2,5 cm, interlinia 1,5.

Objętość tekstu powinna wynosić do 20 tys. znaków (ok. 10 stron).

Format: doc, docx, rtf.

Przypisy dolne według zapisu:

L. Olszański, *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012, s. 26–39.

K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28), s. 9.

J. M. Zając, K. Rakocy, A. Nowak, *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009, s. 219–229.

Bibliografia według zapisu:

Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28).

Olszański L., *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012.

Zając J. M., Rakocy K., Nowak A., *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009.

Abstrakt i słowa kluczowe:

Do artykułu należy dołączyć:

- abstrakt w języku polskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5).
- abstrakt i tytuł artykułu w języku angielskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5) oraz imieniem i nazwiskiem tłumacza.

Wszystkie materiały ilustracyjne: rysunki, zdjęcia, tabele, fotokopie, mapy, wykresy, wzory strukturalne powinny być dostarczone także osobno w formie plików graficznych.

Redakcja zastrzega sobie prawo do skracania i opracowania edytorskiego nadesłanych tekstów.