

ISSN 2083-2923

Nr 11 (1) 2016

Kultura i Wychowanie

Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe

Kultura i Wychowanie

nr 11(1) 2016

półrocznik

ISSN 2083-2923

wydawca

© **Wydawnictwo Naukowe**

Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

adres wydawcy

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

90-456 Łódź, ul. Piotrkowska 243

www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl

www.pedagogika.eu

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

zespół redakcyjny

Krzysztof Kamiński

redaktor naczelny

Marta Filipowicz

z-ca redaktora naczelnego

Ewa Mikuła

redakcja językowa

Tomasz Baudysz

redakcja językowa

Jakub Podgórski

DTP i obsługa IT

Jakub Podgórski

projekt graficzny okładki

recenzenci

prof. dr hab. Irena Adamek

Akademia Techniczno - Humanistyczna w Bielsku Białej

dr hab. Andrzej Ciążęła, prof. ASP

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

dr hab. Rafał Godoń

Uniwersytet Warszawski

ks. dr hab. Remigiusz Król, prof. WSM w Warszawie

Wyższa Szkoła Menadżerska w Warszawie

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH

Akademia Techniczno - Humanistyczna w Bielsku Białej

Przewodniczący Rady Redakcyjnej

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH

Akademia Humanistyczno-Techniczna w Bielsku-Białej

polska rada redakcyjna

dr hab. Andrzej Piotr Felchner, prof. UJK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filia w Piotrkowie Trybunalskim

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

dr hab. Jadwiga Hanisz, prof. WSP

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak

Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Krzysztof T. Konecki

Uniwersytet Łódzki

dr hab. Kazimierz Kowalewicz, prof. UL

Uniwersytet Łódzki

prof. dr hab. Lech Mokrzecki, emerytowany prof. UG

Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Bożena Muchacka

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

dr hab. Andrzej Murzyn, prof. UŚ

Uniwersytet Śląski

prof. dr hab. Stanisław Palka

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Maria Szyszkowska

Uniwersytet Warszawski;

dr hab. Anna Zamkowska, prof. UTH

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

międzynarodowa rada redakcyjna

prof. dr hab. Shlomo Back

Kaye Academic College of Education, Beer-Sheva, Izrael

prof. dr hab. Dietrich Benner

Uniwersytet Berliński, Niemcy

prof. dr hab. Pdraig Hogan

Irlandzki Narodowy Uniwersytet, Irlandia

prof. dr hab. Salidin Kaldybaev

Nareński Uniwersytet Narodowy, Kirgistan

prof. dr hab. Fedor Nikolayevich Kozyrev

Uniwersytet w St. Petersburgu, Rosja

prof. dr hab. Blanka Kudláčová

Uniwersytet w Trnawie, Słowacja

prof. dr hab. Izumi Odakura

Uniwersytet w Saitama, Japonia

prof. dr hab. Nadieżda Pelcová

Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Joaquim Pintasilgo

Uniwersytet Lizboński, Portugalia

dr Usha Pokharel

Adi Kavi Bhanu Bhakta, Damauli, Tanahu, Nepal

prof. dr hab. Maria Potocarova

Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja

prof. dr hab. Irina Predborska

Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny w Kijowie, Ukraina

prof. dr hab. Raniero Regni

Uniwersytet LUMSA w Rzymie, Włochy

prof. dr hab. Ljiljana Bogeve Sedlar

Faculty of Dramatic Arts, Belgrade, Serbia



O ile nie jest to stwierdzone inaczej, prawa do materiałów posiada Wydawnictwo Naukowe WSP, a treści są dostępne na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz WN WSP oraz autorów poszczególnych treści.

Rozprawy filozoficzno-historyczne

Moralność - edukacja - polityka we współczesnej polskiej teorii wychowania moralnego
Morality, Education and Politics in Contemporary Polish Moral Education Theory

Dariusz Stępkowski 5

Spółeczny wymiar apostołstwa chrześcijańskiego
The social dimension of the Christian apostolate

Zbigniew Babicki 15

Rozprawy teoretyczno-empiryczne

Autoterapeutyczny wymiar sztuki wizualnej na przykładzie warsztatu twórczego
The self-therapeutic dimension of visual arts on the basis of the creative workshop

Eugeniusz Józefowski 25

The nature and the values of deep ecology in educational practice

Dorota Podgórska – Jechnik
Robert Podgórski 33

Uczniowie z dysleksją rozwojową podczas egzaminów zewnętrznych pod koniec szkoły podstawowej w roku 2015

Students with developmental dyslexia during external examinations at the end of primary school in 2015

Teresa Wejner Jaworska 43

Polska szkoła na drodze zmian

Polish school in the way of changes

Agnieszka Domagała-Kręcioch

Anna Mróz 52

Możliwości i ograniczenia w aktywizacji bezrobotnych w kontekście znowelizowanej ustawy o pomocy zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 27 maja 2014

Capabilities and constraints resulting from the amended act of support for employment

Piotr Sieradzki 61

Organizacja kultury szpitala i jej wpływ na poszanowanie praw pacjenta

The organizational culture of the hospital and its impact on respect for the rights of the patient

Błażej Kmiecik 69

„Taśma wizji wewnętrznych” w procesie kształcenia (nie tylko) aktora (z doświadczenia szkoły Stanisławskiego)

The “inner vision tape” in a method of training (not only) an actor (based on the Stanislavski school experience)

Magdalena Zaorska 83

Proces komunikowania się współczesnej organizacji- teoretyczne aspekty

The process of communication of the contemporary organization- theoretical aspects

Beata Glinkowska 97

Duchowość w kontekście rozwoju i starzenia się człowieka*The category of spirituality in the context of human ageing***Joanna Grochala** 106**Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji literackiej dziecka***Primary school teacher in the face of canon of children's books***Jowita Gromysz** 116**Adaptacja do instytucji przedszkola – czy tylko dziecka?***Adaptation to the institution of a kindergarten – does it concern only a child?***Joanna Sosnowska** 127**Kultura i pokolenie instant a współczesne wychowanie***Culture and instant generation of a modern education***Renata Matusiak****Justyna Gutka** 137**Młodzież zażywająca narkotyki i konflikt z prawem***Teen drug users and conflict with the law***Kamil Gorzka****Maciej Kasprzyk** 145**Sprawozdania i recenzje****Sprawozdanie z seminarium naukowego „MAM PLECAK, MAM PIÓRNIK, MAM AUTYZM”, Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w systemie edukacji***Report on the scientific seminar „I HAVE A BACKPACK, I HAVE A PENCIL CASE, I HAVE AUTISM”, A child with autism and Asperger's Syndrome in the education system***Marta Filipowicz** 154**Wymagania dotyczące tekstów publikowanych w czasopiśmie „Kultura i Wychowanie”**

Czasopismo ukazuje się dwa razy do roku.

Rozprawy należy składać osobiście w siedzibie Wydawnictwa Naukowego WSP lub przesyłać mailowo na adres:

czasopismo@wsp.lodz.pl.

Przyjmujemy do publikacji teksty o objętości od pół do jednego arkusza wydawniczego (20 – 40 tys. znaków ze spacjami i przypisami).

Rozprawy powinny być oryginalnymi i dotąd niepublikowanymi artykułami. Należy do nich dołączyć stosowne oświadczenia, dostępne na stronach:

www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

Więcej wskazówek dotyczących publikowania w „Kulturze i Wychowaniu” znajdują Państwo na naszej stronie internetowej:

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

w zakładce *pliki do pobrania*.

Dziękujemy Autorom za zapoznanie się ze wskazówkami, a w razie ewentualnych wątpliwości prosimy o kontakt z redakcją czasopisma:
e-mail: **czasopismo@wsp.lodz.pl**

Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi
ul. Piotrkowska 243
90-456 Łódź

Moralność – edukacja – polityka we współczesnej polskiej teorii wychowania moralnego¹

Dariusz Stępkowski

Warszawa, Polska

d.stepkowski@uksw.edu.pl

Słowa kluczowe: rozum pedagogiczny, emancypacja, moralność, polityka, edukacja.

Mówiąc o rozumie pedagogicznym, odnoszę się do pedagogiki jako dyscypliny, która kreuje wiedzę dyskursywną, tj. będącą przedmiotem naukowej debaty na temat działania pedagogicznego – wychowania i kształcenia. Głównym celem mojej analizy jest wyeksponowanie w strukturze tej wiedzy **momentu emancypacyjnego**, który ma charakter konstytutywny zarówno dla działania praktycznego (wychowanie, kształcenie), jak i teoretycznego (pedagogika). Obszarem, w którym prześlę konieczność umacniania dążeń emancypacyjnych rozumu pedagogicznego będzie moralność. Przestrzeń ta była i pozostaje nadal polem rywalizacji różnych sfer życia. Swoją

¹ Referat wygłoszony w języku angielskim podczas międzynarodowego sympozjum pt. Human to human. The sources of ethical education, zorganizowanego przez Trnavská Univerzita w Trnawie (Słowacja) w dniu 23 października 2015.

Dariusz Stępkowski – dr hab., prof. UKSW, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie.

uwagę skupię na sporze o prymat w kształtowaniu sfery moralnej, jaki toczy się między polityką a edukacją. Moim zamiarem jest wykazanie, że myśleniu pedagogicznemu, wobec roszczeń każdej dziedziny życia, a w szczególności polityki, przysługuje jednocześnie autonomia i zależność. Ten ambiwalentny stan wymaga jasnego rozpoznania tożsamości działania pedagogicznego i jego teorii – pedagogiki.

Niniejsze rozważania obejmują trzy sekcje. Najpierw zostanie przybliżona koncepcja rozumu pedagogicznego wraz z wyjaśnieniem, na czym polega jego emancypacja. W drugiej sekcji zostanie przeanalizowana zmiana w podejściu do kształtowania moralności z pomocą edukacji, która dokonała się w Polsce po II wojnie światowej. Na zakończenie zostaną sformułowane wskazówki odnośnie do budowania takiej teorii edukacji moralnej, która będzie oparta na świadomym swojej niezależności rozumie pedagogicznym.

Rozum pedagogiczny a emancypacja

Mówienie o odrębnym typie racjonalności, która ma odróżniać działanie i myślenie pedagogiczne od innych rodzajów ludzkiej aktywności, nie jest bynajmniej niczym nowym. Nie sięgając zbyt daleko w przeszłość – wyraźne wskazanie na potrzebę poszukiwania tego, co specyficznie pedagogiczne, zawiera opublikowane w 1806 roku dzieło Johanna Friedricha Herbartu *Pedago-*

gika ogólna wywiedziona z celu wychowania. We Wstępie autor formułuje następujący postulat:

Lepiej [...], żeby pedagogika uświadomiła sobie jak najdokładniej swoje rodzime pojęcia i wypielegnowała samodzielną myśl; przez to stanie się ośrodkiem badań i uniknie niebezpieczeństwa podlegania rządóm obcej zwierzchności, jako podległa, zdobyta prowincja (podkr. – D.S.)².

Współcześnie podobny dezyderat kieruje wobec pedagogów profesjonalnych i nieprofesjonalnych Dietrich Benner. W swojej pracy *Pedagogika ogólna* pisze on m.in.: „Przypomnienie tego, co rozumie się przez pojęcie **podstawowej myśli pedagogicznej**, wydaje się dzisiaj jednym z najpilniejszych zadań pedagogiki ogólnej”³(podkr. – D.S.).

W innym miejscu tego samego dzieła Benner określa ową podstawową myśl mianem *proprium*⁴ i stwierdza:

*Pytanie o pedagogiczne proprium i sposób jego werbalizacji w nauce o wychowaniu nie odnosi się do tego, co ogólne i co przez odniesienie do danej pedagogiki zakresowej można oddzielić od tego, co konkretne, lecz dotyczy uobecniającej się w zjawiskach pedagogicznych **uniwersalnej struktury**, dzięki której możliwe jest rozróżnienie i oddzielenie pedagogicznych stanów rzeczy [...] od niepedagogicznych⁵ (podkr. D.S.).*

W przeszłości wielu już autorów śledziło dzieje wychowania i myśli pedagogicznej pod kątem stopniowego krystalizowania się świadomości specyficznego charakteru – tak działania

pedagogicznego, jak i myślenia w tym samym zakresie. W związku z tym z łatwością można natrafić na różnorodne terminy oddające istotę tego, co stricte pedagogiczne. Przykładowo polski teoretyk wychowania Roman Schulz wprowadził wyrażenie „logos edukacji”⁶, natomiast Teresa Hejnicka-Bezwińska – „logika zmiany”⁷. W tym artykule zostanie przypomniany zwrot wprowadzony do nomenklatury pedagogicznej przez Stefana Sarnowskiego. Jest nim „rozum pedagogiczny”⁸.

Sarnowski utożsamia rozum pedagogiczny z „wiedzą dotyczącą wychowania i nauczania”⁹. Jego zdaniem wiedza ta występuje w dwóch postaciach:

*W postaci pierwszej jest udziałem właściwie każdego człowieka. [...] wszyscy dorośli członkowie populacji ludzkiej – chociażby wtedy, gdy występują w roli rodziców, ale także poprzez spełnianie innych funkcji społecznych – są jak najpoważniej wychowawcami, a także nauczycielami, tym samym nosicielami rozumu pedagogicznego w jego **naturalnej** postaci¹⁰ (podkr. D.S.).*

Oprócz powszechności naturalny rozum pedagogiczny cechuje się spontanicznością, która wynika z bezpośredniości sytuacji wychowawczej i konieczności podjęcia w niej właściwego (czytaj: pedagogicznego) działania.

Drugą postać rozumu pedagogicznego wyróżnia dyskursywność. Na ten temat omawiany autor pisze następująco:

2 Por. J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa 2007, s. 22.

3 Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna. Systematyczne i historyczno-problemowe wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego*, Warszawa 2015, s. 15.

4 Proprium (łac.) – ‘to, co charakterystyczne’, ‘istotne’, ‘specyficzne’, ‘wyłączne’, ‘specjalne’.

5 Por. D. Benner, dz. cyt., s. 13–14.

6 Por. R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki*, t. 3: *Logos edukacji*, Toruń 2009, s. 210–222.

7 Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej (w poszukiwaniu logiki zmian)*, Warszawa 2015.

8 Por. S. Sarnowski, *O krytyce rozumu pedagogicznego*, [w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Sarnowski, Bydgoszcz 1993, s. 9–31.

9 Por. Tamże, s. 9.

10 Por. Tamże, s. 9–10.

*Ale istnieje także rozum pedagogiczny poniekąd specjalnie hodowany, w postaci pedagogicznej teorii, rozum pretendujący nawet do miana dyscypliny naukowej, tj. będący wiedzą o charakterze **dyskursywnym**, czyli taką, która jest sprawdzalna i komunikowalna oraz spełnia inne, dzisiaj zazwyczaj ustalane przez refleksję metodologiczno-logiczną, standardy racjonalności¹¹ (podkr. D.S.).*

Posiadaczami tego rozumu nie są już wszyscy dorośli, lecz tylko profesjonalni pedagodzy – praktycy i teoretycy, którzy nabywają go przez studiowanie pedagogicznej wiedzy teoretycznej. Jako pedagodzy-specjaliści są oni nierzadko skłonni mniemać, że tylko im dane jest znać istotę wychowania i tylko oni mają umiejętności niezbędne do właściwego działania pedagogicznego. Sarnowski ostrzega, że z tego przekonania łatwo może zrodzić się „dążenie do totalności”¹², które w literaturze pedagogicznej znane jest pod nazwą pedagogizmu¹³. Myślenie dyskursywne ulegające pedagogizmowi cechuje się dążeniem do zawłaszczenia obszaru prawomocności naturalnego rozumu pedagogicznego i petryfikowaniem asymetrycznego stosunku w relacji wychowawca – wychowanek. Skutkiem tego ostatniego jest ubezwłasnowolnienie wychowanka, rzekomo w imię jego własnego dobra. Ta „troska” posuwa się niekiedy tak daleko, że pozbawia osobę wychowywaną prawa do „podmiotowości [...], samodzielności, autonomii, wolności, poczucia równości wobec innych ludzi itp.”¹⁴. Mówiąc inaczej, uniemożliwia proces emancypacji. Bogusław Śliwerski przypuszcza, że źródłowo

może [ona] wynikać z utożsamiania wychowanka z niedoskonałym bytem ludzkim, który potrzebuje pomocy dorosłych (specjalistów) oraz zewnętrznego wsparcia własnego rozwoju. Zadaniem wychowania staje się ukształtowanie człowieka o pożądanej, wyraźnie określonej osobowości, zgodnie z narzuconymi odgórnie celami. Ujęcie takie prowadzi do instrumentalizacji i uprzedmiotowienia wychowanka, odbierając mu możliwość korzystania z autonomicznego potencjału i zdolności do samostanowienia oraz samorealizacji¹⁵.

Chcąc uniknąć opisanego powyżej pedagogizmu, konieczne jest zdaniem Sarnowskiego przeprowadzenie krytyki rozumu pedagogicznego. Ta krytyka powinna obejmować w równym stopniu naturalnych wychowawców, jakimi są jego zdaniem wszyscy ludzie, jak i profesjonalistów, którzy na co dzień zawodowo zajmują się praktycznie lub teoretycznie wychowaniem i nauczaniem. Owocem tej krytyki ma być to, że ci pierwsi dowiedzą się o tym, że na temat ich działalności istnieje specjalistyczna wiedza naukowa, która może pomóc im w rozwiązywaniu codziennych problemów wychowawczych, ci drudzy zaś ujrzą granice swojej wiedzy teoretycznej, dzięki czemu przestaną uważać za naukę coś, co nią nie jest, mimo że za nią uchodzą¹⁶.

Jak wspomniano, pedagogizm w swojej istocie hamuje, a nawet niweczy emancypację. Termin „emancypacja” utracił w pedagogice swoje nie tak dawno wywalczone znaczenie. Zazwyczaj kojarzy się go z pedagogiką emancypacyjną, którą pod koniec lat 60-tych minionego stulecia zapoczątkował w Europie zachodniej gwałtowny sprzeciw, a nawet bunt młodego pokolenia przeciwko dotychczasowemu systemowi wy-

11 Por. Tamże, s. 10.

12 Por. Tamże, s. 11.

13 Por. J. Dewey, Doświadczenie i edukacja, Warszawa 2014, s. 9–15.

14 Por. S. Sarnowski, dz. cyt., s. 11.

15 Por. B. Śliwerski, Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości, Kraków 2012, s. 145–146.

16 S. Sarnowski, dz. cyt., s. 16.

chowania. Swoj rozkwit ten kierunek refleksji pedagogicznej przeżywał w latach 70-tych i 80-tych XX wieku¹⁷. Jednak do krajów byłego tzw. bloku wschodniego, takich jak Polska, idee emancypacyjne dotarły szerokim strumieniem dopiero w latach 90-tych i na początku nowego millenium¹⁸. Po dość krótkiej fascynacji jednak i tutaj popadły w zapomnienie. Można powiedzieć, że eteryczność wydarzenia, jakim była pedagogika emancypacyjna i jej ideologiczny kontekst, a mianowicie lewicowa krytyka społeczeństwa tradycyjnego, stały się barierami, które przeszkodziły w pogłębieniu namysłu nad sensem emancypacji – zarówno w praktycznym działaniu pedagogicznym, jak i w pedagogice jako nauce o tymże działaniu.

Żeby wyjść poza stereotypowe konotacje i wyjaśnić, jak ważną sprawą jest emancypacja dla myślenia i działania pedagogicznego, trzeba sięgnąć, zdaniem Jörga Ruhloffa, do sensu, który zawarł Immanuel Kant w swoim słynnym stwierdzeniu: „Oświeceniem nazywamy wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy”¹⁹. Mimo że w zdaniu tym słowo „emancypacja” nie pada wprost, to jednak, jak przekonuje Ruhloff, oświecenie i emancypacja są ze sobą tożsame. Uzasadniając to, twierdzi, że w przeszłości łacińskie słowo *emancipatio* było terminem prawniczym i oznaczało ‘wypuścić spod swej władzy, np. dziecko’, ‘upełnoletnić’, ‘usamowolnić’. Emancypowanie kogoś wiązało się z uwolnieniem go spod zależności rodzicielskiej (chodziło najczęściej o syna) i było czynnością,

w której „odbiorca” emancypacji zachowywał się biernie. W stwierdzeniu Kanta, jak twierdzi dalej Ruhloff, mamy do czynienia nie tylko z przeniesieniem prawniczego *terminus technicus* w obszar dotąd mu obcy, lecz również z nadaniem mu nowego, aktywnego charakteru. Odtąd emancypacja będzie oznaczać wychodzenie z „niepełnoletności” o własnych siłach. Niepełnoletność zapisano w cudzysłowie, gdyż jest oczywiste, że nie może chodzić o biologiczne przyśpieszanie procesu dojrzewania, lecz o usamodzielnianie się w sensie pedagogicznym²⁰. Wydaje się, że emancypacja odnosi się zarówno do wychowanka w procesie wychowania, jak i do pedagogiki traktowanej do tej pory dość powszechnie jako dyscypliny naukowej niesamodzielnej, tj. zależnej od innych nauk.

Z emancypacją nierozzerwalnie wiąże się problem tego, czy jest to proces jednorazowy, w którym przejście ze stanu podległości do niezależności dokonuje się definitywnie, czy też jest on ciągiem (samo)wyzwoleń. Ażeby rozstrzygnąć tę kwestię, warto odwołać się do wyjaśnień przedstawionych przez przywoływanego już Dietricha Bennera. W artykule poświęconym Karlowi Mollenhauerowi, niemieckiemu protagonistie myślenia emancypacyjnego w pedagogice, stwierdza on, że emancypacja jest niekończącym się procesem i dlatego nie można jej ograniczać do wieku, w którym człowiek niejako z natury podlega władzy pedagogicznej²¹. Zobrazowaniem tego może być przykład odnoszący się do starości. Również w podeszłym wieku trzeba uczyć się i zdobywać nowe umiejętności, jak np. posługiwa-

17 Por. H.-H. Krüger, *Metody badan w pedagogice*, Gdańsk 2004, s. 47–69.

18 Por. B. Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2010.

19 Por. I. Kant, *Co to jest oświecenie?* [w:] tegoż, *Przypuszczalny początek ludzkiej historii i inne pisma historyozoficzne*, Toruń 1995, s. 53.

20 Por. J. Ruhloff, *Emananzipation* [w:] *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, red. D. Benner, J. Oelkers, Weinheim – Basel 2004, s. 281.

21 Por. D. Benner, *Reflexive versus affirmative Emananzipation*. „*Quartalnik Pedagogiczny*” 2008, 3 (209), s. 24.

nie się laską przy chodzeniu. Nabycie tej sztuki wyzwala – przynajmniej w jakimś zakresie – osobę starszą spod zależności wynikającej z utraty sprawności fizycznej i z pedagogicznego punktu widzenia zasługuje na miano działania emancypacyjnego. W tym kontekście na dobitne podkreślenie zasługuje związek emancypacji z uczeniem się, z którego nikt nie jest w stanie nikogo wyręczyć, tzn. nauczyć się za kogoś.

Podsumowując: rozum pedagogiczny wyemancypowany to rozum, który otwarty jest na ciągłe uczenie się, albo inaczej doskonalenie działania pedagogicznego – tak w zakresie praktycznym, jak i teoretycznym. Połączenie obu dziedzin – *praxis* i teorii – jest tym, co charakteryzuje racjonalność pedagogiczną i warunkuje generowanie przez nią własnych zasad myślenia i działania pedagogicznego. Zasad, które będą niezależne od dyktatów jakiegokolwiek „obcej zwierzchności”²².

W splocie zależności między moralnością, edukacją i polityką

Sformułowany powyżej, dla niektórych być może nazbyt radykalnie, postulat budowania autonomii myślenia i działania pedagogicznego, chciałbym poprzeć przykładem edukacji moralnej. Jest ona obszarem, w którym splatają się różnorodne zależności. Poniżej zostanie rozważony wątek obejmujący moralność, edukację i politykę.

Kwestie moralne są obecne w refleksji pedagogicznej – jeśli można tak powiedzieć – od zawsze, mimo że kształtowanie moralności bynajmniej nie zawsze uznawano za zadanie

wychowania²³. W czasach nowożytnych (a nasze do nich się zaliczają) paleta poglądów czy stanowisk w tej sprawie sięga od podejścia do moralności „jako **najwyższego celu człowieka i jego wychowania**”²⁴ (podkr. – D.S), aż po utożsamianie pedagogiki z etyką²⁵. Edukacja moralna, a właściwie wychowanie moralne, pojawiła się w polskiej myśli pedagogicznej jako wyodrębniony temat namysłu pedagogicznego dopiero w okresie między pierwszą a drugą wojną światową dzięki pedagogice kultury²⁶. W opracowanej wówczas przez Sergiusza Hessena warstwicowej koncepcji rozwoju, moralność znalazła się ona na przedostatnim stopniu, tuż przed światopoglądem, jako konieczny warunek osiągnięcia przez podmiot pełnej autonomii²⁷. Wychowanie moralne interpretował on z jednej strony jako immanentny moment wszystkich typów wychowania, z drugiej jako zadanie spoczywające na – mówiąc współczesnym językiem – środowisku wychowawczym, w którego skład wchodzi rodzina, grupa rówieśnicza i społeczność lokalna. Kształcenia moralnego (w sensie szkolnego nauczania zasad etycznych) nie było.

Podobnie podchodzono do problematyki kształtowania moralności w okresie po drugiej wojnie światowej. Tym jednak, co specyfikuje ten okres jest radykalna zmiana wagi przypisywanej

22 Por. J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt., s. 22.

23 Por. D. Benner, C. von Heynitz, S. Ivanov, R. Nikolova, C. Pohlmann, C. Remus, *Nauczanie etyki i kompetencja moralna poza wdrażaniem wartości i wychowaniem do cnoty*. „Przegląd Pedagogiczny” 2011 (2), s. 10.

24 Por. J.F. Herbart, *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, „Pedagogika Kultury” 2008 (4), s. 130.

25 Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1995.

26 Por. K. Maliszewski, *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*, Katowice 2004.

27 Por. S. Hessen, *O sprzeczności i jedności wychowania*. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej, Warszawa 1997, s. 156–178.

wychowaniu moralnemu. Aby ją wyraźne dostrzec, należy najpierw – przynajmniej pobieżnie – scharakteryzować pedagogikę socjalistyczną, która w tym okresie dominowała w Polsce.

Badacze analizujący okres od 1944 do 1989 roku uwypuklają trzy tendencje, którym podlegała pedagogika tamtego czasu, a mianowicie: (1) ideologizacja, (2) sowietyzacja i (3) „pedagogizacja”. Warto krótko omówić każdą z nich.

W omawianym okresie pedagogika w Polsce znajdowała się w stanie napięcia, wytworzonym przez ideologizację wychowania. Po zakończeniu wojny sfera wychowania i kształcenia przerodziła się w pole kolejnej bitwy, na którym dominował interes polityczny socjalistycznych hegemonów. Batalię o „rząd dusz” rozpoczęto natychmiast po tym, gdy Armia Czerwona przyniosła – oczywiście w cudzysłowie – „wolność” naszej ojczyźnie. Między rokiem 1945 a 1947 nastąpiła fundamentalna zmiana polityczna polegająca na tym, że po sfalszowaniu wyborów parlamentarnych i wymuszonym referendum Polska stała się *de facto* republiką sowiecką. Pełną władzę przejęli sterowani z Moskwy polscy komuniści. Nowi władarze od początku dążyli do podporządkowania sobie oświaty. Najpierw dokonywało się to w sposób zakamuflowany, wkrótce jednak – gdy poczuli się bardziej pewni siebie – przybrało postać jawnej sowietyzacji. Stała się ona głównym motywem „ofensywy ideologicznej”, jaką w kwietniu 1947 roku proklamowało Biuro Polityczne Polskiej Partii Pracy (PPR), a w grudniu następnego roku przyjęto za priorytetowy cel polityczny na zjeździe zjednoczeniowym Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR). Należy nadmienić, że hasło „ofensywy ideologicznej” obowiązywało w Polsce do 1990 roku, kiedy to doszło do samorozwiązania PZPR. Chociaż naśla-

dowanie radzieckich ideałów zawsze wzbudzało w polskiej oświacie niemały opór, to nie da się zaprzeczyć, że sfera wychowania i kształcenia została wprzęgnięta w formowanie „nowego”, to znaczy socjalistycznego człowieka.

Jak do tej pory w interpretacjach historii pedagogiki w okresie PRL mniej uwagi poświęcano trzeciej ze wskazanych powyżej tendencji – „pedagogizacji”. Tendencja ta była wprawdzie czymś komplementarnym wobec ideologizacji i sowietyzacji, jednak miała również własne, specyficzne cechy i dlatego moim zdaniem powinna być traktowana jako odrębne zjawisko. Zjawisko to charakteryzuje się przekonaniem o wszechmocy wychowania i wynikającym stąd przecenianiem możliwości i skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Owo przecenianie było wynikiem z jednej strony lekceważenia własnej logiki myślenia i działania pedagogicznego, z drugiej natomiast ideologicznej instrumentalizacji pedagogiki – tak teoretycznej, jak i praktycznej. W szczytowym okresie swojego rozwoju pedagogika socjalistyczna w PRL została przekształcona w scjentystycznie argumentującą teorię, albo lepiej: technologię wychowania, i zdegradowana do narzędzia politycznej indoktrynacji i manipulacji. Jak było to możliwe?

Powód powyżej zasygnalizowanego stanu rzeczy jest banalnie prosty i co więcej – tkwi w samej pedagogice, a dokładniej w omówionym już niebezpieczeństwie pedagogizmu. W charakteryzowanym okresie ów pedagogizm wyrażał się silnym, wprost niedającym się obalić przeświadczeniem żywionym przez wielu pedagogów, że kształtowanie człowieka da się wyjaśnić za pomocą myślenia przyczynowo-skutkowego, a co więcej, można nim (procesem kształtowania) pokierować zgodnie z przyjętymi z góry celami.

W tym właśnie duchu odczytywano pedagogiką herbartowską. O skrzywionym wizerunku Herbarta pisała Anna Radziwiłł w 1981 roku następująco:

Można „nauczyć” kochać Związek Radziecki, „nauczyć” nienawidzić Tito itp. Nauczanie rozumiano po herbartowsku – jako przekaz uporządkowanej, gotowej wiedzy, uczenie jako proces nabywania wiadomości²⁸.

Skorelowanie pedagogizmu i ideologizacji dało myślenie pedagogiczne, które Radziwiłł opisuje następująco:

Partia kształtuje życie narodu przez wytyczenie mu celów, podobnie czyni wychowawca. Dochodzi się do skrajnie woluntarystycznego stwierdzenia, że cele kształtują rzeczywistość. Dawna zasada „cel uświęca środki” otrzymuje nową wersję. Cel nie tylko nadaje środkom sankcję moralną, ale jasna świadomość celu jest podstawowym i wystarczającym warunkiem skuteczności tychże działań. [...] Jeżeli cel mój jest „słuszny”, to każde moje działanie będzie nie tylko „słuszne”, ale i skuteczne²⁹.

Ostateczną konsekwencją takiego podejścia było błędne mniemanie, że przez wychowanie da się z wychowanka uczynić wszystko, co tylko wychowawca uzna za pożądane i wartościowe. To właśnie jest „pedagogizacja”, o którą moim zdaniem należy uzupełnić charakterystykę pedagogiki socjalistycznej. Owa pedagogizacja rozciągnięta została nie tylko na kształtowanie poszczególnych jednostek, lecz również całego narodu. Warto zatrzymać się nad nią jeszcze przez chwilę.

Myśl o „spedagogizowaniu” całego narodu została powzięta w specyficznym momencie dziejów socjalizmu w Polsce. Otóż pod koniec lat

28 Por. A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948–1956 [próba modelu]*, Warszawa 1981, s. 11.

29 Por. Tamże, s. 6–7.

60. XX wieku PRL przeżywał kolejny kryzys – nie tylko gospodarczy, lecz również ideologiczny. Właśnie wówczas sięgnięto po wychowanie jako panaceum na piętrzące się trudności w budowaniu socjalizmu. Powzięta została myśl o „przyśpieszeniu” tego budowania z pomocą reformy szkolnej polegającej na wprowadzeniu – oczywiście na wzór radziecki – dziesięcioletniej szkoły średniej o nachyleniu politechnicznym. Wprowadzenie tej „innowacji” poprzedzone zostało pracą grupy eksperckiej, która miała za zadanie określić rzeczywisty stan polskiej oświaty na początku lat 70. Przewodniczącym owej grupy został Jan Józef Szczepański. W swoich wspomnieniach postawił on następującą diagnozę tamtej epoki:

Trudności wychowawcze społeczeństw socjalistycznych są łatwe do opisanie. Powstają one przede wszystkim w pierwszej fazie walki o ustroj, kiedy toczy się walka angażująca wszystkie instytucje i zbiorowości społeczeństwa. Wtedy oczywiście musi dochodzić do konfliktów także wewnątrz systemu wychowawczego i oświatowego, który dopiero się kształtuje, i proces ten nie może przebiegać bezkonfliktowo. Jednakże w fazie, w której znajdujemy się obecnie, trudności te mają inne źródła. Zakończony jest już okres walki o utrwalenie ustroju z siłami temu ustrojowi przeciwnymi. Głównym źródłem aktualnych kłopotów są niespójności i rozbieżności między strukturą poszczególnych instytucji i ich rzeczywistym funkcjonowaniem a założeniami ideologicznymi, które mają realizować³⁰ (podkr. D.S.).

Na nieodparcie narzucające się pytanie, co trzeba by zmienić: instytucje i ludzi w nich pracujących czy też ideały, którym te instytucje służą, J.J. Szczepański daje „dialektyczną” odpowiedź. Stara się połączyć oba te elementy i jako drogę

30 Por. J.J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, Warszawa 1973, s. 64–65.

wyjścia proponuje „całkowity system **społeczeństwa wychowującego**”³¹ (podkr. D.S.). Co należy rozumieć przez społeczeństwo wychowujące, wyjaśnia następująco:

*rodzina, szkolnictwo, organizacje młodzieżowe, zakłady pracy, środki masowego przekazu, instytucje upowszechniania wiedzy naukowej, instytucje upowszechniania kultury, teatry, kina, muzea, sport i turystyka, także instytucje wymiaru sprawiedliwości i te wszystkie instytucje państwowe, które regulują sprawy obywateli i zaspokajają ich potrzeby*³²,

jednym słowem – wszystko ma zostać podporządkowane zwierzchniemu celowi, jakim jest przekaz (transfer) wartości i ideałów socjalistycznych. W tym duchu właśnie w połowie lat 70. minionego stulecia została zainicjowana (nigdy niedoprowadzona do końca) reforma polskiego systemu szkolnego. Jedną z jej najbardziej znamienitych cech było chyba to, że nie zdołała zatrzymać upadku socjalizmu w Polsce.

Pomijając niedostrzeżoną przez większość pedagogów socjalistycznych sprzeczność między marksizmem a pedagogiką³³, warto uświadomić sobie, jak głęboko w umysłach pedagogów utkwiony jest opisany powyżej „optymizm pedagogiczny”. W połowie lat 90. Szczepański pisał: „W pewnym sensie wszyscy pedagogowie są marksistami, gdyż wszyscy w pewnym zakresie chcą zmieniać i udoskonalić świat przez wychowanie i kształcenie młodych pokoleń”³⁴. Aby właściwie zrozumieć to zdanie, trzeba wziąć pod uwagę to, że autor, pisząc je w 1995 roku, zdawał sobie sprawę z tego, że „wielki eksperyment so-

cialistyczny wychowania nowego człowieka”³⁵ zakończył się fiaskiem. A mimo to niezmiennie był on przekonany, że rolą pedagogiki jest właśnie służyć polityce za instrument umacniania aktualnego ustroju. Stąd też, wybiegając w przyszłość, twierdził, że bez końca będą powstawać „nowe eksperymenty wychowania ideologicznego”³⁶.

Na naszkicowanym tle uległości pedagogiki socjalistycznej wobec wpływów polityki chciałbym zrekonstruować dzieje wychowania moralnego w minionym okresie. Moim zdaniem w tym czasie dokonał się w pedagogice socjalistycznej znamienity zwrot, który warto poznać przede wszystkim dlatego, że w dużym stopniu rzutuje on na podejście do problematyki kształcenia moralno-etycznego (czytaj: lekcji etyki) we współczesnej Polsce.

W pierwszych dwóch dekadach po wojnie „nowa władza” nie była w szczególny sposób zainteresowana kształtowaniem moralności. Jak wielokrotnie wykazywała Hejnicka-Bezwińska, główny punkt ciężkości spoczywał na przejmowaniu pełnej kontroli nad systemem edukacji – ideologiczna czystka wśród nauczycieli, przyspieszone kursy kwalifikacyjne dla tych, którzy byli gotowi służyć „lepszej przyszłości” i jej zwiastunom³⁷. Niedokształcenie nauczycieli i szybkie awanse za cenę wierności ideologicznej składały się na zjawisko, które omawiana autorka opatruje terminem „gra z systemem”³⁸.

Temat i problem edukacji moralnej pojawia się w latach 50-tych i 60-tych wyłącznie jako

31 Por. Tamże, s. 168.

32 Por. Tamże, s. 45.

33 Por. S. Sarnowski, dz. cyt., s. 22–24.

34 Por. J.J. Szczepański, *Wizje naszego życia*, Warszawa 1995, s. 163.

35 Por. Tamże, s. 166.

36 Por. Tamże, s. 186.

37 Por. T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 224–281.

38 Por. Tamże, s. 345.

kwestia właściwego podejścia ideologicznego. Moralność ujmowana jest w projekcie wychowania socjalistycznego jako sfera podporządkowana polityce. Wyjątkiem w tym zakresie jest jednak książeczka Bogdana Suchodolskiego pt. *O program świeckiego wychowania moralnego*³⁹, która zapowiada mającą wkrótce nastąpić zasadniczą zmianę nastawienia pedagogów socjalistycznych do wychowania moralnego.

Wspomniana zmiana dokonała się w drugiej połowie lat 60. XX wieku, kiedy to w kontekście opisanego powyżej fiaska projektu wychowania socjalistycznego, dostrzeżono pilną potrzebę rozprawienia się z „wrogami ustroju”, ale nie w sposób fizyczny (w większości zostali już wyeliminowani), lecz w umysłach i sercach ludzi. Chodzi mi o opisaną powyżej totalną „wychowanie społeczeństwa”, którego jednym z głównych narzędzi stało się wychowanie moralne. Warto podkreślić, że koncepcję socjalistycznego wychowania moralnego przedstawił Heliodor Muszyński, ten sam autor, który systemowo opracował wychowanie socjalistyczne. Należy się zastanowić, jaką rolę przypisywał w nim kształtowaniu moralności.

Nawiązując do osiągnięć psychologii w zakresie kierowania rozwojem indywidualnym i społecznym, Muszyński odczytuje wychowanie moralne jako formowanie osobowości według przyjętego wzorca społecznego⁴⁰. Przez to przenosi on właściwie konflikt ideologiczny związany z budowaniem socjalizmu w Polsce do sfery moralności. Urabianie postaw zgodnych z oczekiwaniami systemu staje się głównym zadaniem „pracy” pedagogicznej. Przez tę ostatnią

rozumie on jednak wychowanie, a nie nauczanie. Tym samym kształtowanie moralności zostaje zlecone wychowawcom, a nie nauczycielom. To z kolei oznacza, że ma być ono efektem przyzwyczajania, a nie oświecenia – nauczania i uczenia się⁴¹.

Zjawiskiem, które niejako towarzyszyło lub lepiej: zostało spowodowane przez ekspansję pedagogiki socjalistycznej, była „wewnętrzna emigracja” autorów, którzy nie podejmowali współpracy z „nową władzą”. Zwracam na to uwagę dlatego, że obszarem, do którego „emigrowali”, była właśnie leżąca początkowo odłogiem sfera moralności. Pedagodzy ci zwrócili się w jej stronę, żeby nie narażać się na konflikty. Jednym z nich był Karol Kotłowski. Co prawda edukacja moralna jego zdaniem polega wciąż na wychowaniu, lecz w tym wychowaniu punktem odniesienia nie jest już ideologia, lecz aksjologia poszukująca uniwersalnych wartości⁴².

Po zmianie ustrojowej w 1989 roku pojawiło się na polskim rynku wydawniczym kilka nowych prac dotyczących wychowania moralnego. Do autorów podejmujących to zagadnienie należą m.in.: Mieczysław Łobocki⁴³ i Zbigniew Marek⁴⁴. Zastanawiające jest jednak, że autorzy ci do sprawy kształtowania moralności podchodzą ciągle od strony wychowania, lekceważąc prawie całkowicie kwestię nauczania etycznego. Tymczasem to ostatnie stało się głównym problemem pedagogicznym po wprowadzeniu etyki jako przedmiotu szkolnego. Dokonało się to już w wolnej Polsce – w 1991 roku. Na tej podstawie

41 Por. Tenże, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.

42 Por. K. Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.

43 Por. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2008.

44 Por. Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków 2005.

39 Por. B. Suchodolski, *O program świeckiego wychowania moralnego*, Warszawa 1961.

40 Por. H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1983, s. 94–117.

można stwierdzić, że nastąpiło dziwne rozwarstwienie myślenia i działania pedagogicznego na koncepcje wychowania moralnego i koncepcje (programy) nauczania etyki. Rozważenie tej sprawy w szczególności wykracza jednak poza obszar nakreślony dla tego referatu.

W kierunku teorii nauczania moralno-etycznego

Zasygnalizowany powyżej rozdźwięk między wychowaniem moralnym a nauczaniem etycznym oraz konieczność tworzenia dla tego ostatniego właściwej teorii pedagogicznej stały się w ostatnim czasie przedmiotem dogłębnych analiz, które zaowocowały propozycjami wyodrębnienia dziedziny dydaktyki etyki⁴⁵. W kontekście przeprowadzonych powyżej rozważań pozwolę sobie sformułować cztery wskazania dotyczące tych poszukiwań:

1. Uwolnić edukację etyczno-moralną spod bezpośredniej podległości polityce, czego zły przykład stanowi socjalistyczna teoria wychowania moralnego.

2. Rozróżnić wychowanie moralne od kształcenia etyczno-moralnego, co umożliwi określenie specyfiki każdego z tych zakresów i ich wkładu w kształtowanie moralności.

3. Ukształtować rozum pedagogiczny właściwy dla edukacji moralnej (wychowanie moralne i nauczanie etyczno-moralne), dzięki któremu możliwe będzie pedagogiczne wyjaśnienie możliwości i ograniczeń ingerowania w rozwój moralności.

4. Uczynić emancypację pedagogiczną (budowanie autonomii jednostki) nadrzędnym celem działań pedagogicznych w obszarze moralności.

45 Por. W. Kamińska, *Metodologiczna konstrukcja dziedziny dydaktyki etyki*, Warszawa 2015.

Wydaje się oczywiste, że dopiero realizacja powyższych wskazań doprowadzi do powstania przykładów edukacji moralno-etycznej, którą będzie można badawczo eksplorować, oceniając nie tylko jej pragmatyczną skuteczność, lecz przede wszystkim związek z kształtowaniem autonomicznej i odpowiedzialnej osoby. W tym kontekście emancypowanie się rozumu pedagogicznego można uznać za warunek umożliwiający projektowanie w zakresie rozwoju moralnego takich działań edukacyjnych, które będą ukierunkowane na rzeczywisty rozwój osobowy, a nie na realizację narzuconych z góry ideałów politycznych.

Dariusz Stępkowski

d.stepkowski@uksw.edu.pl

Keywords: pedagogical reason, emancipation, morality, politics, education.

Abstract

The paper postulates the radical change in thinking about moral education and Bildung. This demand stems from emancipation of the pedagogical reason which requires a revision of the widespread paradigm of thought according to which ethical education had only to fulfill an ancillary function to the political sphere. Acknowledging the self-reliance of moral education and its principles enables on the one hand to demonstrate pedagogical conditions of politics, on the other hand to identify its own possibilities and limits.

Presented deliberations proceed in three points. First, there is presented the concept of pedagogical reason and explained what emancipation consists of as an immanent feature of pedagogical reason. Next, the author examines the change that took place in the pedagogical approach to shaping the moral sphere in Poland after World War II. A description of the background for these considerations involves the characterisation of the socialist pedagogy that was dominant for nearly half a century. Finally, there are formulated a few indications concerning the construction of the theory of moral education that is based on emancipated pedagogical reason.

Społeczny wymiar apostołstwa chrześcijańskiego¹

Zbigniew Babicki

Warszawa, Polska

z.babicki@uksw.edu.pl

Słowa kluczowe: Apostołstwo społeczne, miłość bliźniego, działanie społeczne, społeczeństwo

Religia jest głęboko zakorzeniona w człowieczeństwie oraz życiu społecznym i odnosi się nie tylko do życia wiecznego, ale wywiera znaczący wpływ na życie codzienne człowieka. Indywidualne przeżywanie religijności jest zjawiskiem społeczno-kulturowym i dotyczy nie tylko transcendencji, ale także otaczającej rzeczywistości, aktualnych spraw społecznych. Chrześcijaństwo opiera się na objawieniu Bożym, na orędziu Jezusa Chrystusa, tzn. na głoszonej przez Niego Ewangelii. Fundamentalną zasadą chrześcijaństwa jest miłość, która wyraża się w dwóch wymiarach: miłości do osobowego Boga i miłości do człowieka. „Umiłowani, miłujmy się wzajemnie, ponieważ miłość jest z Boga, a każdy kto miłuje, narodził się z Boga i zna Boga” (1 J 4, 7). „Bóg jest miłością: kto trwa w miłości, trwa w Bogu, a Bóg trwa w nim”

dr Zbigniew Babicki - adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

(1 J 4, 16)². Z nauki Chrystusa wynika, że relacje interpersonalne powinny być naznaczone wzajemnym szacunkiem, ponieważ realizacja wzajemnej miłości jest służbą Bogu w ludziach. Chrześcijaństwo wypracowało własny system wartości, dając określone wskazania i normy moralne odnoszące się do życia zarówno jednostkowego, jak i społecznego. „Wartości religijne koncentrują się na Bogu, który w rozumieniu religii monoteistycznych – a zwłaszcza chrześcijaństwa – jest indywidualną Osobą, transcendentnym Stwórcą świata, najwyższym prawodawcą moralnym. Miłością i Sacrum”³.

Podstawą społecznej refleksji Kościoła katolickiego jest doktryna chrześcijańska ukierunkowana na zaspokajanie potrzeb człowieka we wszystkich jego sferach rozwojowych, tzn. fizycznej, duchowej, intelektualnej, moralnej i społecznej. Z punktu widzenia chrześcijańskiej doktryny i koncepcji wychowania społeczeństwo prawidłowo funkcjonuje wtedy, gdy jednostki świadomie angażują się w tworzenie wspólnego dobra oraz same korzystają z niego w sposób optymalny. Obydwa kierunki tej aktywności wzajemnie się uzupełniają – człowiek uczestniczy w tworzeniu wspólnego dobra i przez uczestnictwo w nim realizuje własne życiowe cele. Nauka społeczna Kościoła sformułowała społeczne

1 W tekście na nowo zostały omówione i rozwinięte wybrane aspekty apostołstwa społecznego z punktu widzenia pedagogiki społecznej. Z. Babicki, Społeczno-wychowawcza działalność księży pallotynów w Polsce, Żąbki 2009.

2 Wszystkie cytaty z Biblii pochodzą z następującego wydania: Biblia Tysiąclecia, Poznań-Warszawa 1987.

3 S. Kowalczyk. Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej, Lublin 2006, s. 188.

zasady, do których zaliczamy: miłość społeczną, sprawiedliwość społeczną, personalizm, dobro wspólne, solidarność, pomocniczość, prymat osoby, prawa człowieka, demokrację. Wszystkie te zasady wskazują na prymat osoby i dobra wspólnego. Ogólnie rzecz ujmując, zasady życia społecznego są teoretyczno-praktyczną implikacją chrześcijaństwa⁴.

Idea apostołstwa społecznego jednoznacznie wskazuje, że powołanie chrześcijańskie jest ze swej natury również powołaniem do działalności społeczno-apostolskiej⁵. Niezwykle ważnym aspektem apostołstwa powszechnego jest jego wymiar społeczny. Apostołstwo społeczne nadaje działalności chrześcijan rys humanistyczny. Ten kierunek apostołstwa wyznaczył sam Chrystus, który wszedł w historię człowieka po to, aby służyć. „Syn Człowieczy nie przyszedł, aby Mu służono, lecz aby służyć i dać swoje życie” (Mt 20, 28). W postawie służebnej, zgodnie z wzorem Chrystusa, człowiek doświadcza swojej prawdziwej godności i swojego społeczno-apostolskiego powołania. Sobór Watykański II w *Konstytucji dogmatycznej o Kościele* stwierdza:

Najwyższy i przedwieczny Kapłan Jezus Chrystus pragnąc, aby Jego świadectwo i Jego posługa trwały nieprzerwanie także za pośrednictwem ludzi świeckich, ożywia ich Duchem swoim i nieustannie zachęca do wszelkiego dzieła szlachetnego i doskonałego. Tym bowiem, których wiąże ściśle z życiem i posłannictwem swoim, daje również udział w swojej funkcji kapłańskiej dla sprawowania kultu duchowego, aby Bóg był uwielbiony, a ludzie zbawieni. [...] W ten sposób i ludzie świeccy, jako

4 R. Jusiak, *Pedagogia społeczna Kościoła katolickiego*, Lublin 2013, s. 42.

5 Dekret o apostołstwie świeckich, Sobór Watykański II, Poznań 1968, s. 2 [dalej zapisywany skrótem DA].

*zbożnie działający wszędzie czciciele Boga, sam świat Jemu poświęcają*⁶.

Skuteczność apostołstwa „służby-troski” wymaga uczestnictwa i współpracy wszystkich ludzi wierzących. Chrystus wzywa swoich wyznawców do bardzo konkretnych postaw społecznych: „Byłem głodny (...), byłem spragniony (...), byłem przybyszem (...), nagi (...), chory (...), w więzieniu (...) Wszystko, co uczyniliście jednemu z tych braci moich najmniejszych, Mnieście uczynili” (Mt 25, 35–40).

Apostołstwo społeczne ma głębokie uzasadnienie ewangeliczne. Oznacza ono realną obecność wartości ewangelicznych w samym centrum życia rodzinnego, społecznego, kulturalnego, zawodowego i politycznego. Ukierunkowuje wysiłki zmierzające do stworzenia lepszych warunków życia, zgodnych z wymaganiami sprawiedliwości społecznej, pokoju, prawdy i braterstwa. Apostołstwo społeczne dotyczy zarówno zaangażowania osobistego jednostek, jak też chrześcijańskich organizacji zajmujących się działalnością kulturalno-oświatową oraz instytucji społeczno-charytatywnych. Ostatecznie zaś chodzi o prowadzenie dzieła wychowania w duchu chrześcijańskim, o świadczenie miłości ewangelicznej, o kształtowanie postawy do miłości i wrażliwości społecznej. Zakres oddziaływania apostołstwa społecznego wyznaczają wielkie siły, które kierują światem: wychowanie, polityka, środki masowego przekazu, nauka, technologia, kultura, przemysł – są to te dziedziny ludzkiego życia, w których ludzie świeccy są szczególnie kompetentni do wykonywania swojej misji. Jan Paweł II wskazywał, że

6 Konstytucja dogmatyczna o Kościele, Sobór Watykański II..., dz. cyt., s. 34 [dalej zapisywana skrótem KK]. Por. Jan Paweł II, *Nowy świat powstać musi w imię Boga i człowieka*. Przemówienie do budowniczych społeczeństwa pluralistycznego, Salvador da Bahia 6 lipca 1980 r. [w:] *Dokumenty nauki społecznej Kościoła*, red. M. Radwan, L. Dyczewski, A. Stanowski, cz. 2, Rzym–Lublin 1987.

jeżeli te siły pozostaną pod kierownictwem ludzi prawdziwie wierzących, a jednocześnie dzięki wiedzy i nabytych umiejętności kompetentnych na swoim specyficznym polu, to wówczas społeczeństwo będzie od wewnątrz zmieniane w duchu autentycznej miłości dla wspólnego dobra. W ten sposób wspólnota kościelna będzie mogła skutecznie ujawniać swoją żywotność i twórczy potencjał, także jako siły społecznej.

Rozwój szczególnej aktywności Kościoła na płaszczyźnie społecznej uwidocznił się pod koniec XIX w. Był on wynikiem sporu polityczno-ustrojowego pomiędzy kapitalizmem a rodzącym się socjalizmem. W obliczu ogromnej eskalacji nierówności społecznej i narastającego ubożenia prostych ludzi w 1891 r. Leon XIII ogłosił społeczną encyklikę *Rerum novarum*. W świetle tego dokumentu Kościół występuje w potrójnej funkcji: nauczycielskiej, wychowawczej oraz jako podmiotu czynnej miłości bliźniego, wyrażającej się poprzez różne formy działalności społeczno-religijnej⁷. Encyklika ta stała się inspiracją dla późniejszych papieży. Papież Pius XI, nawiązując do swojego poprzednika, wzięł w obronę prawa człowieka i uznał ludzką biedę za społeczną niesprawiedliwość, wymagającą wszechstronnego zaangażowania na rzecz miłosierdzia dla najbardziej potrzebujących⁸. W podobnym duchu wypowiadał się Pius XII, domagając się w życiu społecznym poszanowania godności osoby ludzkiej. Nauczanie społeczne adresował do wszystkich ludzi dobrej woli, podkreślając, że sprawy najbiedniejszych i najbardziej potrzebujących są bliskie Kościołowi. Jan XXIII w encyklikach społecznych sprecyzował prawa

gospodarczo-społeczne stojące na straży godności człowieka. Papież ten pisał: „Skoro człowiek ma prawo do życia i integralności swej osoby, to posiada prawo: do mieszkania, opieki zdrowotnej, żywności, wypoczynku i ubezpieczeń różnego rodzaju”⁹.

Sobór Watykański II z jednej strony był kontynuacją nauczania społecznego Kościoła, z drugiej zaś zapoczątkował nowy rozdział w działalności apostołowskiej o wymiarze społecznym. Wyrazem tego jest Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym poruszająca zagadnienia społeczno-ekonomiczne poszczególnych społeczeństw oraz rolę Kościoła we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego. Cechą charakterystyczną tego dokumentu jest głęboki humanizm, ukazujący osobę ludzką w świetle nurtujących ją problemów współczesnego świata. Przesłanie głębokiego humanizmu, jakie płynie z tej Konstytucji, wyraża się m.in. w słowach: „Należy zatem udostępnić człowiekowi to wszystko, czego potrzebuje do prowadzenia życia prawdziwie ludzkiego, jak wyżywienie, odzież, mieszkanie”¹⁰. Należy zauważyć, że dramatyczna sytuacja ludzi najbardziej potrzebujących jest szczególnie widoczna na tle życia gospodarczego. To na tej płaszczyźnie najostrzej rysuje się zjawisko niesprawiedliwości społecznej oraz problem marginalizacji i stygmatyzacji poszczególnych osób, jak też całych grup społecznych¹¹. W ten humanistyczny nurt społecznego nauczania Ko-

9 Jan XXIII, *Pacem in terris*, Rzym 1964, s. 11. Zob. Tenże, *Mater et Magistra*, Rzym 1963.

10 Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym, Sobór Watykański II..., dz. cyt., s. 26 [dalej zapisywana skrótem KDK]. Zob. P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

11 S. Zaręba, *Bezdomność jako problem człowieka i Kościoła* [w:] *Kościół. Socjologia. Statystyka. Księga jubileuszowa poświęcona księdzu profesorowi Witoldowi Zdaniewiczowi SAC*, red. L. Adamczuk, E. Firli, A. Ochocki, T. Zembrzuski, Warszawa 1999, s. 157. Por. KDK, s. 63.

7 Leon XIII, *Rerum novarum*, Encykliki społeczne Kościoła katolickiego, Wrocław 2005, s. 13–24.

8 Zob. Pius XI, *Caritate Christi*, Rzym 1932. Por. M. Banaszak, *Historia Kościoła*. Warszawa 1992, s. 249–250.

ścioła wpisał się Jan Paweł II. Jego bogaty dorobek społecznego wymiaru apostołstwa dotyczył przede wszystkim prymatu osoby ludzkiej, zagadnienia pracy i kultury, ale też podstawowych zasad życia społecznego. Całe społeczne nauczanie papieża należałoby odbierać w kontekście troski o warstwy najbiedniejsze, będące zarazem najbardziej narażone na niesprawiedliwość społeczną oraz często zagubione w obliczu dynamicznie dokonujących się zmian społeczno-gospodarczych. W świetle zadań rodziny we współczesnym świecie papież precyzuje kartę praw człowieka, która obejmuje:

prawo do uzyskania zabezpieczenia fizycznego, społecznego, politycznego, ekonomicznego, zwłaszcza dla ubogich i chorych, oraz prawo do mieszkania, pozwalającego na godziwe życie rodzinne. [...] Zadaniem zobowiązującym solidarnie całe społeczeństwo, a w sposób szczególnie władze, ze względu na ich funkcje i wpływającą z nich odpowiedzialność, a także rodziny, ci wszyscy muszą okazać wielkie współczucie i gotowość pomocy, żyjącym w skrajnym ubóstwie¹².

Apostolstwo społeczne wyznacza zatem pewne obszary działalności przede wszystkim ludziom świeckim. Kościołowi katolickiemu od początku istnienia towarzyszyła głęboka świadomość potrzeby wspomagania ludzi najbardziej potrzebujących, zanim jeszcze rozwinęła się państwowa opieka społeczna. Miłość chrześcijańska już od pierwszych wieków była uważana za miarę aksjologii chrześcijańskich zasad etycznych. Kościół spełniał funkcję współczesnej państwowej opieki społecznej, troszcząc się o biednych, chorych, sieroty, wdowy, więźniów, bezdomnych itd. Wymiar społeczny apostołstwa ściśle łączy się z działalnością wychowawczą, opieką społeczną i promocją człowieka, jak też z uczestnictwem w

wielu innych formach bezinteresownej służby chrześcijańskiej. Wymaga to nie tylko nieustannej głębokiej refleksji, lecz również podejmowania na nowo różnych inicjatyw służących odbudowie prawdziwie ludzkiego społeczeństwa. Cała jednak działalność Kościoła jest ukierunkowana na pełnienie służby miłości. Soborowy dekret o apostołstwie świeckich stwierdza:

A jak w zaraniu swych dziejów Kościół święty łącząc Wieczerzę eucharystyczną z agapą, ukazywał się całym zjednoczony węzłem miłości wokół Chrystusa, tak w każdym czasie daje się rozpoznać po tym znaku miłości, a ciesząc się z podejmowanych przez innych przedsięwzięć, zatrzymuje dla siebie dzieła miłości jako swój obowiązek i niezbywalne prawo. Dlatego Kościół otacza szczególnym szacunkiem miłosierdzie względem ubogich i chorych oraz tak zwane dzieła miłosierdzia i wzajemnej pomocy, mające na celu niesienie pomocy w różnych potrzebach ludzkich¹³.

Apostolstwo społeczne obejmuje różne dziedziny ludzkiego życia, które są odpowiedzią na naglące potrzeby danego środowiska, kształtując ogólną typologię zakresów oddziaływania społeczno-apostołskiego.

Obszary realizacji apostołstwa społecznego

1) Działalność charytatywna Kościoła nie ograniczała się jedynie do budzenia sumień ludzi zamożnych i głoszeniu zasad moralnych, ale także wyrażała się w konkretnych dziełach miłosierdzia. Powstawały więc szpitale, hospicja itp. prowadzone przez liczne zgromadzenia zakonne, kształtujące własne modele działalności charytatywnej¹⁴. Działalność charytatywna jest zatem

12 Jan Paweł II, *Familiaris consortio*. Encykliki i adhortacje 1979–1981, Warszawa 1983, s. 46.

13 DA, s. 8.

14 M. Banaszak, *Historia kościoła...*, dz. cyt., s. 209.

jednym z niezbywalnych praw i podstawowych zadań Kościoła Katolickiego¹⁵. Bez czynnego zaangażowania wszystkich wyznawców Chrystusa na rzecz potrzebujących, tzn. bez prowadzenia działalności charytatywnej, chrześcijanie staliby się niewiarygodni. Poprzez taką aktywność Kościół staje się znakiem bezinteresownej miłości wobec ludzi potrzebujących pomocy i opieki.

Apostolstwo społeczne jako miłość bliźniego wyrażająca się w najstarszych, a przy tym zawsze nowych dziełach miłosierdzia jest najbardziej bezpośrednią i pragmatyczną formą ożywiania porządku świata duchem ewangelicznym. Ewangeliczna zasada miłości bowiem ożywia i wspiera czynną solidarność, wrażliwą na wszystkie potrzeby człowieka. Tak pojęta zasada miłości w życiu społecznym jest niezwykle ważnym elementem na płaszczyźnie zaspokajania ludzkich potrzeb. Paradoksalnie zasada miłości jest tym bardziej potrzebna, im bardziej instytucje prospołeczne rozwijają swoje skomplikowane struktury organizacyjne. Pretendując do opanowania możliwie jak najszerszych dziedzin życia społecznego, często same padają ofiarą bezosobowego funkcjonalizmu, nadmiaru biurokracji, niesprawiedliwych i partykularnych interesów, niekiedy zaś ogarniającej całą instytucję stagnacji i bezczynności. W tym kontekście ewangeliczna zasada miłości w apostolstwie społecznym, z jednej strony jest elementem zabezpieczającym przed niepożądanymi zjawiskami, a z drugiej zaś jest czynnikiem stymulującym do aktywności religijno-społecznej. Ponadto w społecznościach zorganizowanych jest ona bodźcem do tworzenia się różnych form wolontariatu, przyjmującego postać wielorakich inicjatyw, posług i dzieł charytatywnych. Wolontariat jest

postawą bezinteresownej służby drugiemu człowiekowi, szczególnie najbardziej potrzebującemu i zaniechanemu przez struktury opieki społecznej. Należy podkreślić, że wolontariat jest wyjątkowo ważnym aspektem apostolstwa społecznego¹⁶. Warto zauważyć również, że ewangeliczna zasada miłości jest sprzyjającym gruntem dla wszelkiej działalności ekumenicznej oraz dla budowania postawy tolerancji. Miłość bowiem sięga głębiej niż tylko relacje ludzi jednej wiary. Jan Paweł II stwierdził:

Każdy człowiek jest moim bratem ponieważ w każdym, a nade wszystko w ubogim, słabym, cierpiącym i niesprawiedliwie traktowanym, miłość umie dostrzec oblicze Chrystusa i brata, którego ma kochać i któremu ma służyć¹⁷.

Tadeusz Kamiński zauważa, że Kościół sformułował zasadę pomocniczości państwa, która stała się jedną z podstawowych zasad społecznych, znacznie wykraczających poza samo tylko nauczanie Kościoła.

Rdzeniem zasady pomocniczości, zwanej też zasadą subsydiarności, jest twierdzenie, że struktury wyższego rzędu (np. państwo, jego organy i instytucje) nie powinny odbierać jednostkom i strukturom niższego rzędu tych zadań, które są one w stanie zrealizować własnymi siłami¹⁸.

2) Palącym problemem społecznym we współczesnym świecie pozostaje zagadnienie szeroko rozumianego ubóstwa. Jeśli Kościół poprzez działalność apostolską w wymiarze społecznym walczy ze zjawiskiem ubóstwa, to nie odnosi się jedynie do spraw finansowych. Ubóstwo bowiem

15 Zob. J. Jezierski, Caritas Polska. 54 tydzień miłosierdzia, Warszawa 1998.

16 Jan Paweł II, Bądźcie solidarni z Chrystusem. Przemówienie do wiernych świeckich 26 listopada 1978 r. [w:] O apostolstwie świeckich. Przemówienia Jana Pawła II i dokumenty kościelne, red. P. Taras, E. Weron, Warszawa 1993, s. 53–56.

17 Jan Paweł II, Familiaris consortio..., dz. cyt., s. 64.

18 T. Kamiński, Caritas i polityka. Podmioty wyznaniowe w systemie pomocy społecznej, Warszawa 2012, s. 138.

to nie tylko brak pieniędzy. Przede wszystkim dotyczy ono takich szczególnych okoliczności, które uniemożliwiają człowiekowi na pełne uczestnictwo w życiu zbiorowym. Odnosi się to zwłaszcza do marginalizacji jego możliwości dynamicznego uczestnictwa w podstawowych strukturach społecznych, począwszy od rodziny, na różnych formach życia społecznego skończywszy. Problem ubóstwa dotyczy niezrealizowanych warunków społecznej partycypacji, tzn. dotyczy niezaspokojonych zróżnicowanych ludzkich potrzeb¹⁹. Konieczność i obowiązek apostołstwa społecznego w Kościele zrodził się w wyniku spotkania nakazu samego Chrystusa z problemami życia społecznego. Oznacza to, że nauczanie społeczne Kościoła, które jest podstawą wszelkiej działalności apostołstwa społecznego, ma charakter dynamiczny, tym samym Kościół jest otwarty na okoliczności społeczne i nowe wyzwania²⁰. Kościół wielokrotnie zabierał głos w sprawach społecznych, zawsze jednak jego priorytetem była godność człowieka i godząca w nią oraz pozostająca w sprzeczności do zasady sprawiedliwości i równości społecznej kwestia ubóstwa²¹. Nie chodzi tu wyłącznie o problem ubóstwa w sensie materialnym (choć jest ono istotnym czynnikiem wykluczenia społecznego), lecz także o pewien styl egzystencji wpisany w swoistego rodzaju „kulturę ubóstwa”, która wyraża się po-

przez bierność społeczną, wyuczoną bezradność, uzależnienie od systemu pomocy społecznej²².

3) Ważną postawą społeczną wyrażającą stosunek człowieka do innych ludzi jako jednostek oraz społeczności jest postawa sprawiedliwości²³. Ewangeliczna zasada miłości wyrażana w apostołstwie społecznym poprzez służbę innym ludziom nie może być oderwana od idei sprawiedliwości. Z punktu widzenia katolickiej nauki społecznej, aby rzeczywistość świata doczesnego ożywić duchem Ewangelii poprzez służbę człowiekowi i społeczeństwu, ludzie świeccy nie mogą uciekać od odpowiedzialności za życie polityczne. Polityka bowiem w dużym stopniu wpływa na propagowanie zasady sprawiedliwości społecznej. Rezonans czynnego udziału laikatu w polityce skutkuje określoną wizją działalności gospodarczej, społecznej oraz prawodawczej. Jak podkreślał Jan Paweł II, takie zaangażowanie w sposób organiczny służy wzrastaniu wspólnego dobra. Sobór przypomina o prawie i obowiązku ludzi świeckich w czynnym uczestnictwie w życiu politycznym. „Kościół uznaje za godną pochwałę i szacunku pracę tych, którzy dla posługi ludziom poświęcają swoje siły dobru państwa i podejmują się takiego trudnego obowiązku”²⁴. Fundamentalnym kryterium działalności politycznej na rzecz człowieka i społeczeństwa jest troska o dobro wspólne. Dokument głosi bowiem, że Wspólnota polityczna istnieje więc dla dobra wspólnego, w którym znajduje ona pełne uzasadnienie i sens, i z którego bierze swoje pierwotne i sobie właściwe prawo. Dobro zaś wspólne obejmuje sumę tych warunków życia społecznego,

19 K.W. Frieske, *Bieda – miary i interpretacje* [w:] *Polska Bieda. Kryteria, ocena, przeciwdziałanie*, red. S. Golinowska, Warszawa 1996, s. 236.

20 *Słownik katolickiej nauki społecznej*, red. W. Piwowarski, Warszawa 1993, s. 113. Por. A. Rodziński, *Sprawiedliwość chrześcijańska wobec problemu nierówności majątkowych w II i III wieku*, Lublin 1960, s. 37–40.

21 S. Kowalczyk, *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*, Wrocław 1995, s. 376. Por. J. Majka, *Chrześcijańska myśl społeczna*, Warszawa 1988, s. 55.

22 R. Jusiak, A. Kaczmarczyk, *Duszpasterska aktywność wobec wymogów współczesności* [w:] *Spoleczne obszary aktywności pedagoga*, red. E.W. Wawro, Lublin 2010, s. 129. Por. K. Faliszek, *Lokalne i globalne uwarunkowania problemów społecznych i sposobów ich rozwiązywania* [w:] *Człowiek i społeczeństwo wobec wyzwań współczesności. Aspekty kulturowe i społeczne*, red. D. Giza, W. Gizicka, Toruń 2008, s. 153–155.

23 Jan Paweł II, *Dives in misericordia*, Wrocław 1996, s. 12.

24 KDK, s. 75.

dzięki którym jednostki, rodziny i zrzeszenia mogą pełniej i łatwiej osiągnąć swoją własną doskonałość²⁵. Ponadto papież zwrócił uwagę na znaczenie apostołstwa społecznego o wymiarze politycznym.

Polityka na rzecz osoby i społeczeństwa przyjmuje jako stały kierunek postępowania obronę i promocję sprawiedliwości, rozumianej jako cnota, w której wszyscy winni być wychowywani i jako siła moralna, która wspiera zaangażowanie na rzecz praw i obowiązków każdego i wszystkich, mając za podstawę osobistą godność ludzkiej istoty. [...] Sprawowanie władzy politycznej powinno mieć za podstawę ducha służby, gdyż tylko on, w połączeniu z konieczną kompetencją i skutecznością działania decyduje o tym, czy poczynania polityków są jawne i czyste, zgodnie z tym, czego – zresztą słusznie – ludzie od nich wymagają. Pobudza to do otwartej walki i zdecydowanego przewycięzania takich pokus, jak nieuczciwość, kłamstwo, wykorzystywanie dóbr publicznych do wzbogacania niewielkiej grupy osób lub w celu zdobywania popleczników, stosowanie dwuznacznych lub niedozwolonych środków dla zdobycia, utrzymania bądź powiększenia władzy za wszelką cenę²⁶.

W świetle idei apostołstwa społecznego podstawowym i odpowiedzialnym zadaniem ludzi świeckich zaangażowanych w politykę jest dawanie świadectwa wartościom ogólnoludzkim i chrześcijańskim. Wartości te bowiem są organicznie związane z działalnością polityczną, a są nimi: wolność, sprawiedliwość, solidarność, służba dobru wspólnemu, preferencyjna opcja na rzecz ubogich i najbardziej potrzebujących. Tak rozumiana działalność polityczna wymaga od laikatu

25 Jan Paweł II, *Christifideles laici*, Rzym 1988, s. 42. Por. P. Bratti, Aktualne wyzwania ewangelizacji, „*Communio*” 1982, nr 6 (12), s. 13–25.

26 Jan Paweł II, *Christifideles laici*... dz. cyt., s. 42. Por. P. Kaczmarek, Kwestionariuszowe obrazy świata. Przypadek polskiej religijności, „*Kultura i Społeczeństwo*” 2003, nr 47 (1), s. 58–60.

realnego i dynamicznego udziału w życiu Kościoła oraz permanentnego zgłębiania nauki społecznej.

4) Jednym z podstawowych obszarów apostołstwa społecznego jako służby laikatu na rzecz społeczeństwa jest kwestia gospodarczo-społeczna. Sobór Watykański II nakreślił przestrzeń oddziaływania ludzi świeckich w tej kwestii.

Także w życiu gospodarczo-społecznym trzeba uszanować i podnosić godność osoby ludzkiej, pełne jej powołanie i dobro całego społeczeństwa. Człowiek bowiem jest twórcą, ośrodkiem i celem całego życia gospodarczo – społecznego²⁷.

W świetle gruntownych przemian zachodzących na płaszczyźnie życia gospodarczo-społecznego niezwykle palącym problemem, z którym muszą zmierzyć się politycy o chrześcijańskich poglądach jest kwestia bezrobocia. W duchu solidarności społecznej należy angażować się w rozwiązywanie problemu bezrobocia oraz walkę z jego społecznymi skutkami²⁸. Kościół podnosi wagę służby w życiu społecznym, dążąc do zlikwidowania podziałów międzyludzkich i czynników wywołujących różnego rodzaju wykluczenia.

5) Innym ważnym wyrazem apostołstwa społecznego jako służby człowiekowi i społeczeństwu jest tworzenie i przekazywanie kultury. Jest to jedno z najistotniejszych wyzwań i zadań ludzkiego życia oraz społecznego rozwoju. Ze względu na dynamiczny rozwój kultury, która w niektórych swoich odmianach jest niezdolna do odpowiedzi na wiele pytań o podstawowe prawdy ludzkiej egzystencji, Kościół poświęca temu problemowi szczególne miejsce w apostołstwie społecznym. Dlatego też różnymi sposobami animuje ludzi świeckich, aby

27 KDK, p. 63.

28 Jan Paweł II, *Laborem exercens*, Poznań 1981, s. 24–27.

[...] z odwagą i twórczą inteligencją byli obecni w uprzywilejowanych miejscach kultury, jakimi są szkoły i uniwersytety, ośrodki badań naukowych i technicznych, środowiska twórczości artystycznej i humanistycznej refleksji²⁹.

Wypada zasygnalizować, że w przekazywaniu treści kulturowych we współczesnym świecie szczególna rola przypada środkom społecznego przekazu³⁰. Najogólniej mówiąc, Kościół z wielką troską i szacunkiem odnosi się do środków społecznego przekazu, widząc w nich skuteczne narzędzie w procesie wychowania do społecznych postaw.

6) Podstawowym elementem apostołstwa społecznego, o którym przypomniał Jan Paweł II, to konieczność wychowywania człowieka do postawy aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz zgodności między wiarą i życiem codziennym. Papież mówił:

*Nie możecie być prawdziwymi chrześcijanami w niedzielę, jeżeli nie staracie się postępować zgodnie z duchem Chrystusowym także w pracy, w działalności handlowej, w związkach zawodowych, w spotkaniach zawodowców i przedsiębiorców. Czy możecie być prawdziwą wspólnotą w Chrystusie podczas mszy świętej, jeżeli przy podejmowaniu ważnych decyzji w swojej grupie lub na własnym odcinku pracy nie staracie się myśleć o pomyślności całej społeczności narodowej?*³¹

Papież przypomniał również, że „Chrystus jest po stronie człowieka; jest po obydwu stronach; po stronie tego, który oczekuje troski, służby, miłości; i po stronie tego, który świadczy służbę, troszczy się,

29 Jan Paweł II, *Christifideles laici...*, dz. cyt., s. 44. Por. KDK, s. 58

30 K. Klauza, *Mass media a religijność* [w:] *Religijność Polaków 1991–1998*, red. W. Zdaniewicz, Warszawa 2001, s. 131–136.

31 Jan Paweł II, *Bądźcie apostołami miłości*. Przemówienie do młodzieży w Nursji 23 marca 1980 r. [w:] *O apostołstwie świeckich*. Przemówienia Jana Pawła II i dokumenty kościelne, red. P. Taras, E. Weron, Warszawa 1993, s. 31.

okazuje miłość”³². Apostołstwo społeczne zmierza do kształtowania braterskich postaw. Oznacza to edukację i formację ludzi świeckich, którzy byliby „heroldami” wartości ewangelicznych, tak żeby przeniknęły one całą tkankę życia społecznego, stając się fundamentem „cywilizacji miłości”³³. Chodzi tu o wychowanie do postaw społeczno-etyczno-religijnych, które składają się na pojęcie pełnego chrześcijaństwa. Chrześcijaństwa, które nie izoluje się od problemów współczesnego świata, jak też nie zamyka się we własnym wnętrzu, lecz jest aktywnie obecny w świecie. Wychowanie to ma na celu ukazać człowiekowi, że można być osobą wierzącą, a jednocześnie dynamicznie uczestniczyć w życiu własnego środowiska społecznego³⁴. Poprzez działalność edukacyjno-wychowawczą prowadzoną w ramach apostołstwa społecznego należy kształtować określoną świadomość, że chrześcijaństwo można pogodzić z aktywnością w dziedzinie społecznej, kulturalnej, politycznej i gospodarczej. Odrzucenie aktywnego uczestnictwa w jakiegokolwiek z tych dziedzin oznaczałoby odejście od właściwego rozumienia swojego chrześcijaństwa.

Podsumowanie

Podsumowując, można powiedzieć, że Kościół katolicki dostrzega skalę wyzwań zaostrzających się kwestii społecznych: ubóstwa, bezrobocia, demoralizacji życia publicznego itd., z którymi trzeba się zmierzyć. Kościół podejmuje te kwestie, wyznaczając zasady rozwiązywania aktualnych problemów we wszystkich sferach życia społecz-

32 Tamże, s. 12.

33 P. Kaźmierczak, *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003, s. 47.

34 W. Theiss, *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939*, Toruń 2012, s. 12–17.

nego, zarówno w wymiarze globalnym, jak i na płaszczyźnie danego narodu. Działalność ta realizuje się w ramach szeroko pojętego apostołstwa społecznego. Chrześcijanin poprzez miłość, która jest jedynym właściwym sposobem jego istnienia, powołany jest do aktywnego i kreatywnego życia. Ponieważ miłość ze swej natury jest dynamizmem i aktywnością. Ta aktywność, jako wyraz czynnej miłości bliźniego w praktyce przejawiać się będzie w różnych postawach społecznych, które ukazują prawdziwą „wartość” człowieka. Z pragmatycznego punktu widzenia oznacza to realne i aktywne uczestnictwo człowieka w życiu społecznym. Joachim Kondziela zauważa, że człowiek bez wątplenia jest wartością samą w sobie, może jednak prezentować postawę biernego uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym, gospodarczym, politycznym itd. Taka postawa wyraża się w tzw. pogłosie indywidualizmu w formie jednostronnego podkreślania swoich praw, ukazując zachowania roszczeniowe wobec społeczeństwa, bez równoczesnego aktywnego zaangażowania się w określone środowisko społeczne³⁵. Dlatego apostołstwo społeczne zmierza w kierunku formacji „wartościowych” członków Kościoła, czego wyrazem jest odpowiedzialność chrześcijanina za współtworzenie właściwego środowiska społeczno-kulturowo-gospodarczego. Kondziela akcentuje potrzebę kształtowania postaw prospołecznych oraz zachowań społecznie

odpowiedzialnych za naród jako całość, za kulturę narodową, za pierwiastki chrześcijańskie w tej kulturze; odpowiedzialność za jakość życia, w tym także jakość stosunków międzyludzkich w życiu codziennym, za jakość

35 J. Kondziela, *Osoba we wspólnotcie. Z zagadnień etyki społecznej, gospodarczej i międzynarodowej*, Katowice 1987, s. 49.

*pracy w produkcji i usługach; upowszechnianie społecznej (chrześcijańskiej) motywacji pracy*³⁶.

Apostołstwo społeczne wyznacza określone obszary działania w całości życia społecznego. Prawdziwa działalność apostołska w wymiarze społecznym oznacza zatem odpowiedzialność chrześcijanina za własne środowisko; oznacza rzeczywistą aktywność na rzecz wspólnego dobra; oznacza wreszcie postawę czynnej miłości bliźniego, jako własny wkład w budowanie „cywilizacji miłości”. Działalność społeczno-apostołska w praktyce będzie się przejawiać w wielorakich postawach społeczno-etycznych. Będą to te postawy, które konstytuują pojęcie dobrego obywatela, a więc: patriotyzm, solidarność, sprawiedliwość, prawdomówność, wolność, odpowiedzialność za środowisko społeczne (lokalne), uczciwość w pracy, itd. Można powiedzieć, że postawy społeczne określające człowieka jako dobrego obywatela, jako jednostkę społecznie wartościową, są konsekwencją chrześcijaństwa. Mówiąc bardziej precyzyjnie: są nie tylko konsekwencją chrześcijaństwa, lecz są jego wyrazem. Apostołstwo społeczne, którego wyrazem jest aktywność i dynamizm człowieka wierzącego w otaczającej go rzeczywistości społecznej, kulturalnej, gospodarczej, politycznej, wydaje się być najgłębszą konsekwencją bycia chrześcijaninem.

36 Tamże, s. 51-52. Por. R. Stark, C. Y. Głok, *Wymiary zaangażowania religijnego [w:] Socjologia religii*. Wybór tekstów, red. W. Piwowski, Kraków 1998, s. 184-185

Zbigniew Babicki

Warszawa, Poland

z.babicki@ukw.edu.pl

Keywords: social apostolate, charity, social action, community

The social dimension of the Christian apostolate

Abstract

The article raises issues of apostolic activities in the social, so-called, the social apostolate. Distributed interpretation of catholic social teaching, which is based on the revelation of God and the teaching of the Church, to the forefront of social action exposes the idea of evangelical love of neighbor and the principle of social justice. Social apostolate is the real presence of Gospel values in the center of family life, social, cultural, professional, political. It also means active participation of the faithful in social life. Social apostolate, which is reflected in the activity and dynamism of the believer in the surrounding social reality is the deepest consequence of being a christian.

Autoterapeutyczny wymiar sztuki wizualnej na przykładzie warsztatu twórczego

Eugeniusz Józefowski

Krępiec, Polska

eugeniusz@jzefowski.com.pl

Słowa kluczowe: myślenie obrazowe, edukacja sztuką, autoterapia, warsztat twórczy, sztuka interaktywna

Refleksja nad współcześnie postrzeganą rolą sztuki jako przestrzeni generowania doświadczenia podmiotowego przenosi nas w obszar jej pedagogicznych inklinacji. Ich wyrazem jest edukacyjny wymiar sztuki, związany z rolą, jaką może odegrać we wspomaganiu rozwoju człowieka. Początki takiego myślenia sięgają koncepcji wychowania przez sztukę opracowanej przez H. Reada, a przeszczepionej na polski grunt przez B. Suchodolskiego i I. Wojnar. Jej kluczowe założenie odnoszące się do wykorzystania sztuki – przynależnych jej środków wyrazu i aktywności – w realizacji celów nauczania stało się inspiracją do dalszych poszukiwań sposobu zastosowania sztuki we wspomaganiu rozwoju człowieka. Działania w tym zakresie prowadzone w latach 80. ubiegłego wieku przez artystów-pedagogów tworzących

Eugeniusz Józefowski – prof. zw. Akademii Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu.

grupę pARTner¹ przyczyniły się do stworzenia podwalin dla edukacyjnego nurtu arteterapii w Polsce. Mieszczą się w nim między innymi formy sztuki interaktywnej² zorientowane na rozwój podmiotowy; ich przykładem jest warsztat twórczy zaliczany do działań określanych jako „edukacja sztuką”³.

Doświadczenie podmiotowe jako podstawa rozwoju inicjowanego w przestrzeni sztuki

Na gruncie pedagogiki rozwój podmiotowy jest rozpatrywany w wymiarze zmian intrapersonalnych jako proces ukierunkowany na rozwój potencji, obejmujący sekwencje zmian progresywnych, których efektem jest aktywne i twórcze wykorzystywanie własnych kompetencji – zdolności i predyspozycji, co w konsekwencji umożliwia samorealizację⁴. W świetle założeń teorii rozwoju własnej osoby sformułowanej

1 E. Józefowski, J. Florczykiewicz, Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki. Badania nad edukacyjnym wymiarem kreacji wizualnej, Wrocław 2015, s. 36–37.

2 Sztuka interaktywna pojmowana jest tu jako realizacje artystyczne, które skłaniają odbiorcę do partycypacji nie tylko w interpretacji artefaktu, lecz także w jego tworzeniu; uczestnicy stają się współtwórcami dzieła/artefaktu (idea autorstwa rozproszonego), natomiast jego znaczenia nie są z góry określone – komunikowane, lecz negocjowane przez odbiorcę (R. Kluszczyński, Sztuka interaktywna. Od dzieła – instrumentu do interaktywnego spektaklu, Warszawa 2010.) – interaktywność stanowi zatem cechę doświadczenia określonego dzieła.

3 Termin „edukacja sztuką” został zaproponowany przez Eugeniusza Józefowskiego wobec nieadekwatności terminu „arteterapia” – celem działań zorientowanych edukacyjnie nie jest bowiem terapia rozumiana jako leczenie czy eliminowanie zaburzeń, lecz wspomaganie rozwoju (szerzej na ten temat w: E. Józefowski, J. Florczykiewicz, Warsztat twórczy..., dz. cyt.).

4 Tamże, s.18–19.

przez Roberta Kegan⁵ rozwój jest procesem budowania wiedzy o sobie, który zachodzi poprzez ewolucję sposobów nadawania znaczenia osobistemu doświadczeniu życiowemu. Jego mechanizmem jest transformacja doświadczenia wskutek dodania nowej jakości do istniejących struktur (poznawczych, emocjonalnych)⁶.

Kategoria doświadczenia podmiotu jest zatem kluczowa dla wyjaśnienia wspomaganego rozwoju w przestrzeni sztuki. Doświadczenie stanowi rodzaj poznania rzeczywistości dokonującego się przy udziale zmysłów i poszerzonego o wyobraźnię⁷, pamięć i pragnienia. Prowadzi ono do powstania umysłowej interpretacji rzeczywistości, którą cechuje indywidualny (intrasubiektywny) charakter wynikający z subiektywnej interpretacji zebranych bodźców.

W literaturze przedmiotu doświadczenie jest ujmowane jako stan lub proces⁸. Doświadczenie pojmowane jako stan odnosi się do wiedzy i (lub) określonych form zachowań nabytych w wyniku własnej aktywności oraz w kontaktach z otoczeniem. Obejmuje zapamiętywanie i przechowywanie w pamięci informacji odnoszących się do zdarzeń pozostających w relacji do rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej⁹. Przyjmuje się, że tak rozumiane doświadcze-

nie ma charakteru pojęciowy¹⁰; posiada ono status informacji budującej system wiedzy o rzeczywistości.

W perspektywie funkcjonalnej doświadczenie rozpatruje się jako proces tworzenia umysłowej reprezentacji rzeczywistości na bazie informacji pochodzących z otoczenia i pamięci, w którym biorą udział doznania (doświadczenia) zmysłowe i wyobrażenia, przy czym reprezentacja ta jest uznawana za formalny system wyrażający pewne typy bytów lub informacji¹¹. Źródłem doświadczeń zmysłowych jest odbiór jakości danych zmysłowych w kontakcie z przedmiotem – tzw. sensibiliów¹². Są one doznawane, „bezpośrednio uchwytywane” przez umysł. Nie będąc wynikiem procesów intelektualnych – wnioskowania, abstrakcji czy myślenia intuicyjnego¹³ – podlegają czynnościom umysłu, co sprawia, że stanowią bazę dla opisu uchwyconej za ich pośrednictwem jakości rzeczywistości i budowania jej znaczeń. Tak więc doznania zmysłowe traktuje się jako składniki spostrzeżeń, które umożliwiają dostęp do przedmiotu. Wyobrażenia są natomiast umysłowymi obrazami rzeczywistości analogicznymi do spostrzeżeń, powstającymi pod nieobecność obiektu, do którego się odnoszą. Są wydobywane bezpośrednio z pamięci lub powstają w

5 R. Kegan, *The evolving self*, Cambridge 1982.

6 J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*, Warszawa 1981; K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Warszawa 1986; E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat twórczy...*, dz. cyt.

7 J. Trzebiński, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002.

8 A. Tylikowska, *Obraz doświadczenia indywidualnego w koncepcji Antoniego Kępińskiego [w:] Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, red. K. Krzyżewski, Kraków 2003.

9 D. Czyżowska, *Doświadczenie a rozwój moralny jednostki [w:] Doświadczenie indywidualne...*, dz. cyt.

10 J. McDowell, *Mind and word*, Cambridge 1994, s.11–12; H. Putnam, *Pragmatyzm. Pytania otwarte*, Warszawa 1999; L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, Warszawa 1972, cyt. za: P. Sikora, *Pojęciowy charakter doświadczenia [w:] Doświadczenie indywidualne...*, dz. cyt.

11 D. Marr, *The philosophy and the approach [w:] Visual perception. Essential readings*, red. S. Yantis, Ann Arbor 2001.

12 G.E. Moore, *Status danych zmysłowych [w:] Filozofia percepcji (Fragmenty filozofii analitycznej 3)*, red. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1995.

13 Tamże.

wyniku konstruowania obrazów z zapisanych w niej elementów¹⁴.

Na doświadczenia składają się zatem interpretacje obejmujące przeżycia, będące rezultatem procesów poznawczych inicjowanych podczas percepcji rzeczywistości oraz wiedza powstała uprzednio jako rezultat jej poznania¹⁵.

Doświadczenie estetyczne generowane w przestrzeni sztuki jest identyczne pod względem struktury z doświadczeniem mającym źródło w rzeczywistości codziennej¹⁶.

Charakterystyczna dla sztuki współczesnej koncentracja na podmiotowym doświadczeniu, mieszcząca się w postulatcie włączania w sztukę elementów życia codziennego, ujawnia się w tematyce – sięganiu po prozaiczne, a zarazem osobiste wątki, eksponujące intymne szczegóły, także erotyczne. Ta orientacja wyznacza rolę, jaką może pełnić sztuka w rozwoju podmiotowym. Jeśli przyjmiemy za Keganem¹⁷, że jego istotą jest reinterpretacja znaczenia przypisywanego osobistemu doświadczeniu, sztuka powinna generować doświadczenia, w których przywołane zostaną istotne dla podmiotu wydarzenia biograficzne oraz zostanie zainicjowana refleksja zmierzająca do powtórnej ich oceny, dokonywanej z perspektywy „tu i teraz”¹⁸. Będzie to skutkowało reinterpretacją reprezentacji rzeczywistości wewnętrznej tworzonej na

14 T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańsk 2002, *passim*.

15 A. Kępiński, *Rytm życia*, Warszawa 1992; J. Maciuszek, *Obraz człowieka w dziele Kępińskiego*, Wrocław 1996.

16 J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Wrocław 1975.

17 R. Kegan, *The evolving...*, dz. cyt.

18 Perspektywa „tu i teraz” jest ważnym elementem procesu terapeutycznego, jej istotą jest ocena wydarzeń przywołanych z przeszłości oparta na bazie aktualnych na danym etapie rozwoju osobowości poglądów, przekonań i emocji. Pozwala ona na wyeliminowanie zafałszowań poznawczych, które powstały na bazie nieadekwatnych oszacowań tych wydarzeń w przeszłości.

bazie przywołanych wydarzeń. Perspektywa „tu i teraz” pozwala na wprowadzenie nowej jakości do struktur tworzących reprezentację rzeczywistości, powstałej na bazie aktualnej wiedzy i emocjonalności podmiotu, co powoduje zmianę w obrębie reprezentacji.

Podmiotowe doświadczenie jest podstawą do kreowania rzeczywistości wewnętrznej, odzwierciedlającej subiektywny świat poglądów, przeżyć, emocji i dążeń podmiotu. Inicjowana przez nie refleksja ma szansę poszerzyć poznanie i zrozumienie siebie pod warunkiem zapewnienia autonomii doświadczeń mentalnych odbiorców/uczestników i podejmowanych przez nich działań artystycznych. Gwarantem owej autonomii jest interaktywność, będzie ona zatem stanowić kontekst dla rozważań zawartych w dalszej części.

Myślenie obrazowe jako mechanizm kreowania reprezentacji rzeczywistości za pośrednictwem sztuki wizualnej

Formą doświadczenia podmiotowego odzworowującego zewnętrzną lub wewnętrzną rzeczywistość – dostrzeżone przez artystę jej elementy i zjawiska oraz powiązania między nimi – jest obraz. W sztuce wizualnej, dla której jest on podstawową kategorią odniesienia mamy do czynienia z dwoma rodzajami obrazu: (1) mentalnym, powstającym w umyśle twórcy oraz (2) materialnym, określonym przez artystyczną strukturę dzieła.

Obraz mentalny odnosi się do przedmiotu, jest generowany zarówno w kontakcie z nim, jak i pod jego nieobecność. W pierwszym przypadku obraz jest reprezentacją doświadczenia zmysłowego – powstaje w wyniku poznania

zmysłowego¹⁹ na bazie spostrzeżeń (integracji wrażeń zmysłowych pochodzących z obiektu, który podlega percepcji) i odwołuje się do rzeczywistości przywołanej, tzn. odzwierciedla obiekty, zdarzenia lub relacje mające odpowiedniki w świecie i w czasie. Tworzące ją obrazy odwzorowują szereg szczegółów, które przywołane z pamięci poddają się aktywnej percepcji, pozwalając na ich ogląd²⁰. Obrazy te stanowią swoiste repliki przedmiotów, są doświadczane tak, jakby były obiektywnie dane podmiotowi, stąd określa się je „obrazami konkretnymi”²¹.

W przypadku fizycznej niedostępności przedmiotu, tj. jego pozostawania poza zasięgiem zmysłów, obraz wywołany skojarzonym z nim bodźcem jest generowany w postaci wyobrażenia²², na podstawie wiedzy zawartej w śladach pamięciowych, będących zmysłowym obrazem – odbiciem właściwości minionego zjawiska. Oddzielenie od bodźców zmysłowych umożliwia manipulowanie obrazami, prowadząc do wytworzenia tzw. obrazów ogólnych. Zostają one wytworzone w wyniku selektywnego działania umysłu, polegającego na: (1) wyodrębnianiu obrazu z jego kontekstu, (2) selektywnym przywoływaniu fragmentów obrazu, (3) pozbawianiu obrazu szczegółów²³. Rzeczywistość określo-

19 Poznanie zmysłowe jest najbardziej pierwotne, zawsze przyjmuje postać obrazów, które mogą być korygowane (modyfikowane i uzupełniane) na podstawie wiedzy i ocen emocjonalnych złożonych na skojarzone z nim uprzednie doświadczenie (J. Młodkowski, *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa–Łódź 1998.; T. Maruszewski, *Psychologia...*, dz. cyt.).

20 Odpowiadają one „obrazom ejdetycznym”, które składają się na pamięć fotograficzną (ejdetyczną) występującą głównie u dzieci (R. Arnheim, *Myślenie wzrokowe*, Gdańsk 2003.).

21 Podział na obrazy konkretne i ogólne został wprowadzony przez Arnheima (Tamże, s.125–130).

22 Obrazy mogą być również generowane jako wynik halucynacji lub złudzenia (J. Młodkowski, *Aktywność...*, dz. cyt.), jednak te zjawiska psychiczne leżą poza sferą podjętej tu problematyki.

23 R. Arnheim, *Myślenie...*, dz. cyt.

na na ich bazie nie jest odzwierciedlana, lecz kreowana, co pozwala na ujawnienie jej niedostrzeżonych, a nawet nieistniejących elementów i relacji między tworzącymi ją elementami.

Obraz materialny jest odzwierciedleniem obrazów mentalnych w artystycznej strukturze dzieła. W sztuce wizualnej przyjmują one zróżnicowane formy: obrazów utworzonych z ludzkiego ciała (pantomima, balet, taniec, performance), obrazów powstałych na bazie pigmentów nałożonych na różne podłoża (malarstwo, tatuaż, graffiti), form wizualnych ukształtowanych z różnorodnych tworzyw (rzeźba, ceramika, instalacja), obrazów tworzonych przez ślady narzędzi (rysunek, grafika, malarstwo) czy zarejestrowanych poprzez odwzorowanie światła (fotografia). Obraz materialny tworzy narrację opartą na kodzie ikonicznym, który nie będąc ograniczony kategoriami, tak jak kod werbalny, ma możliwość szerszego przekazu treści. Interpretacja zawartego w nim przekazu opiera się na znaczeniach negocjowanych przez odbiorcę, zawierających duży ładunek subiektywizmu.

Całokształt wskazanych właściwości obrazu uwzględnia definicja sformułowana przez Jeana-Jacques’a Wunenburgera, który pisze: „obrazem nazywamy przedstawienie konkretne, zmysłowe (na zasadzie reprodukcji lub kopii) danego przedmiotu (modelu odniesienia), materialnego (krzesło) lub pojęciowego (abstrakcyjna liczba), obecnego lub nieobecnego z punktu widzenia percepcyjnego, które pozostaje ze swym odniesieniem w takiej relacji, że może być uważane za reprezentanta, a zatem pozwala je rozpoznać, poznać lub pomyśleć”²⁴.

24 J.J. Wunenburger, *Filozofia obrazów*, Gdańsk 2001, s. 9.

Obrazy mentalne jako reprezentacje odwołujące się do dwóch rodzajów rzeczywistości: przywołanej z pamięci lub wykreowanej w wyobraźni²⁵ składają się na proces myślenia obrazami, przy czym ich rodzaj różnicuje pełnione przez nie funkcje. Obrazy konkretne, będąc odwzorowaniem rzeczywistości, dostarczają materiału dla myśli. Podlegają one przekształceniom, prowadząc do wygenerowania obrazów ogólnych, a zawarte w nich idee stanowią podstawę do tworzenia nowych obrazów. Istotą myślenia obrazowego jest uwolnienie treści zawartej w obrazie (konkretnym) od fizycznej natury, pozbycie się obiektywnych cech przedmiotu, które pierwotnie reprezentował²⁶. Cechy fizyczne dane w obrazie ogólnym są jedynie sugestią, a nie wiernym odwzorowaniem konkretnego elementu rzeczywistości – pozwala to na ich organizację niezależną od obiektywnych cech pierwotnego obiektu. W konsekwencji następuje zmiana roli wygenerowanych obrazów – nie stanowią już one reprezentacji świata fizycznego w sensie jego odwzorowania, lecz stają się nośnikami określonych idei.

Myślenie obrazowe w głównej mierze opiera się na wyobraźni, szczególnie jej tendencji do przekształcania treści wygenerowanych wyobrażeń. Charakter zmian jest uzależniony od uruchamianych operacji wyobrażeniowych (reintegracji, multiplikacji, perseweracji, schematyzacji, metamorfozy, przenikania)²⁷. W ten sposób powstają nowe obrazy, które nie mając

25 R. Arnheim, *Myślenie...*, dz. cyt.

26 E.B. Titchener, *Lectures on the experimental psychology of the thought-processes*, New York 1929, cyt. za: R. Arnheim, *Myślenie...*, dz. cyt.

27 Podane zostały tylko niektóre formy operacji wyobrażeniowych, całościowy ich opis można znaleźć w: J. Młodkowski, *Aktywność...*, dz. cyt., s. 255–256.

odniesienia w pamięci, a więc i w doświadczeniach podmiotu, generują tym samym nowe znaczenia²⁸.

Obraz umożliwia elastyczne transformacje jego elementów oparte na dowolnym ich łączeniu. Pozwala to na poszerzenie zakresu generowanych informacji, które w znacznej części przyjmują charakter twórczy. Obraz staje się, więc podstawą kreowania rzeczywistości, jej aktualizowania w ciągle nowych kontekstach, co potencjalnie może przyczynić się do ujawnienia nowych treści czy prawidłowości²⁹.

Należy również zaznaczyć, że obraz dostarcza szerszych informacji w porównaniu z reprezentacjami werbalnymi, które wymagają selekcji informacji pochodzących z materiału wizualnego, aby następnie poddać je uogólnieniom mieszczącym się w ramach kategorii. Wytworzona w ten sposób informacja werbalna odnosi się jedynie do części elementów rzeczywistości ukazanej w obrazie – pozostałe są pomijane z uwagi na nieposiadanie odniesień pojęciowych, co uniemożliwia ich włączenie w poszczególne kategorie.

Kreacji wizualnej towarzyszy intensyfikacja myślenia obrazowego dzięki tworzeniu obrazów materialnych. Odzwierciedlając obrazy umysłowe, tworzą one dystans do przyporządkowanych im treści. Treści te zyskują nowy kontekst wyznaczony przez strukturę artystyczną, co inicjuje ich reinterpretację, prowadząc do transformacji znaczeń.

Właściwość intensyfikacji myślenia obrazowego jest szczególnie cenna w przypadku potrzeby identyfikacji doświadczeń (przeszłych

28 Tamże.

29 Por. J.J. Wunenburger, *Filozofia...*, dz. cyt.

wydarzeń i przypisywanych im znaczeń i emocji), które z różnych przyczyn, często wskutek ich traumatycznego wymiaru, są wypierane ze świadomości bądź trudne do zwerbalizowania z powodu niejednoznaczności czy niejasności intencji. Sztuka wizualna jest zatem środkiem identyfikacji problemów, które dopiero po ich określeniu mogą inicjować działania zmierzające do ich rozwiązania. Wewnętrzny dialog towarzyszący kreacji wizualnej prowadzi do ich ujawnienia tworzącemu podmiotowi – ten aspekt sztuki wizualnej składa się na jej właściwości autoterapeutyczne.

Autoterapeutyczny wymiar interaktywności³⁰ w warsztacie twórczym

Jak wspomniano wcześniej, gwarantem autonomii doświadczeń podmiotu w sztuce jest interaktywność. Oznacza ona wewnętrzne zaangażowanie odbiorcy w dzieło, którego istotą jest partycypowanie w nim poprzez negocjowanie znaczeń. Zasada ta wymaga przyjęcia nowej koncepcji dzieła/artefaktu, które porzuca rolę komunikatora określającego sensy na rzecz inicjowania dyskusji nad nimi³¹. Istotą sztuki interaktywnej jest zatem czynne doświadczanie jej dzięki udziałowi w procesie jej tworzenia³².

30 Posłużenie się określeniem interaktywności odnosi się do procesualnego aspektu sztuki i jej koncentracji na generowaniu subiektywnych doświadczeń i ma na celu oddzielenie się od proponowanej współcześnie definicji sztuki interaktywnej, którą wiąże się z procesem konstruowania rzeczywistości przy współudziale współczesnych mediów cyfrowych (R. Kluszczyński, *Sztuka interaktywna...*, dz. cyt.).

31 Por. R. Kluszczyński, *Sztuka interaktywna...*, dz. cyt., *passim*; prezentowane poglądy mają osadzenie w koncepcji J. Derridy, w której dzieło zostaje uwolnione od konieczności posiadania a priori jakiegokolwiek sensu, a jego struktura prowokuje odbiorcę do „interpretacji partycypacyjnej”, która wymaga podjęcia aktywności w celu dokończenia dzieła.

32 Mowa tutaj o realizacjach artystycznych, które cechuje tzw. interaktywność eksplicytna, tworzona przez zawartą w strukturze dzieła konieczność jej wypełnienia, wprowadzenia w niej zmian przez uczestników, co prowadzi do przeobrażenia obiektu/artefaktu w wydarzenie (por. R. Kluszczyński, *Między emancypacją a kontrolą. Sztuka interaktywna w perspektywie kulturowej*, Warszawa 2009, online: http://filolog.uni.lodz.pl/vhosts/media/images/teksty/Midzy_emancypacja_a_kontrola._Sztuka_interaktywna_w_perspektywie_kulturowej.pdf [dostęp 27.12.2015]).

Zaaranżowana przez artystę sytuacja, prowokując odbiorcę do podjęcia określonych czynności, sprawia, że doświadcza on jej interaktywnie – angażując się w nią wewnętrznie, przy czym zaprogramowane w koncepcji działania formy aktywności odbiorcy stają się elementami konstytuującymi działanie³³. „Dzieło artysty staje się polem twórczości odbiorcy, wydarzeniem projektowanym przez artystę, a wykonywanym przez odbiorcę. (...) Odbiorca–interaktor odnajduje w środowisku sztuki interaktywnej swobodę kształtowania swych doświadczeń oraz ich odniesień”³⁴.

Właściwości sztuki interaktywnej wynikające z emancypacji odbiorcy (jego uwolnienia się spod dominacji dzieła i przejęcia nad nim kontroli), zapewniając swobodę generowania doświadczeń i autonomię w interpretacji ich znaczeń³⁵, są kluczowe dla praktyk autoterapeutycznych realizowanych za pośrednictwem sztuki, osadzonych w myśli humanistycznej. Jej podstawowe założenie o posiadaniu przez każdego człowieka potencjału do rozwiązania swoich problemów (potencjału samoleczenia) sprowadza cele terapii do stworzenia warunków odpowiednich do jego uwolnienia³⁶.

Warunki sprzyjające inicjowaniu mechanizmów autoterapeutycznych są wpisane w istotę sztuki interaktywnej. Jej formą, jak wskazano wcześniej, jest warsztat twórczy.

Wpisując się w wymóg gwarantujący właściwości autoterapeutyczne stanowi on otwartą, niedopowiedzianą sytuację artystyczną. Jego

33 Por. R. Kluszczyński, *Sztuka interaktywna...*, dz. cyt., *passim*.

34 Tamże, s. 185.

35 Tamże, *passim*.

36 C. Rogers. *O stawianiu się osobą*, Poznań 2002, *passim*.

struktura obejmująca kolejno etapy: (1) treningu wyobraźniowego, (2) kreacji wizualnej, (3) rozmowy o powstałych obiektach artystycznych, inicjuje określone formy aktywności jego uczestników, które wypełniając warsztat treścią, dopełniają jego formę. Inspiracja warsztatowa zawarta w treningu wyobraźniowym i temacie kreacji wizualnej dotyczy refleksji nad „ja”, co prowadzi do pogłębienia samopoznania. Treści zainicjowanej refleksji są generowane w sposób swobodny przez uczestników, aczkolwiek ukierunkowanie na koncentrację na sobie powoduje, że wyrażają one istotne dla nich problemy odnoszące się do wydarzeń biograficznych. Kreowana rzeczywistość i jej przekształcenia dokonywane na etapie kreacji wizualnej są zatem wynikiem autonomicznych potrzeb uczestników. Prowadzący warsztat artysta animator nie ingeruje ani w treści tworzonej przez nich narracji wizualnej, ani w sposób ich interpretacji. Dialog wewnętrzny pomiędzy „ja z przeszłości” a „ja aktualnym” uruchamiany w kreacji wizualnej za pośrednictwem artystycznej struktury umożliwia ujście przeszłych, ważnych dla jednostki doświadczeń w nowej perspektywie „tu i teraz”, co pozwala na ich ponowną ocenę i zweryfikowanie przypisywanych im znaczeń. Kreacja wizualna proponowana w warsztacie twórczym umożliwia więc odkrywanie osobistego sensu, który jednocześnie buduje wiedzę o sobie – wartościach, potrzebach, dążeniach – pozwalając na „stawanie się osobą” (w rozumieniu Rogersowskim). Zaprogramowana dla odbiorców aktywność – refleksje, narracje, transformacje mentalne – znajdując odzwierciedlenie w strukturze tworzonego obiektu artystycznego, nadają warsztatowi status wydarzenia ważnego dla podmiotu – wy-

darzenia, które jest swoistym spacerem w głąb siebie i w rezultacie którego następuje zmiana sposobu postrzegania przez podmiot wycinka rzeczywistości objętego zindywidualizowaną refleksją. Źródłem tej zmiany jest weryfikacja odnoszących się do niej dotychczasowych ocen w następstwie procesu myślenia obrazowego towarzyszącego kreacji.

Interaktywność zaaranżowanej sytuacji warsztatowej jest wyznaczona przez właściwości elementów jego struktury. W swojej formie warsztat twórczy najbardziej zbliża się do strategii budowania interaktywności określanej przez Kluszczyńskiego grą³⁷, której cechą jest organizacja wydarzenia wokół interakcji, w centrum której lokuje się zadanie do wykonania. Doświadczenia podmiotowe uczestników generowane w przestrzeni warsztatu są wynikiem interakcji zachodzących między obrazami mentalnymi uczestników generowanymi w warsztacie a obrazami materialnymi zawartymi w strukturze artystycznej tworzonego obiektu (ich kolejnymi wersjami powstającymi w wyniku przekształceń).

W warsztat twórczy wpisana jest interaktywność eksplicytna, której cechą jest emancypacja odbiorcy i przejęcie przez niego kontroli nad dziełem. Wyjściowa sytuacja zaaranżowana przez artystę dopiero po wypełnieniu jej treścią tworzy konkretny warsztat, przy czym każda jego wersja jest inna, bo wyznacza ją indywidualność i niepowtarzalność doświadczeń jego uczestników.

Inny wymiar przyjmuje interaktywność obrazów generowanych w warsztacie twórczym – należy ją rozpatrywać w aspektach:

37 Tamże, s. 230–236.

poznawczym (kognitywnym) i funkcjonalnym³⁸. Interaktywność poznawcza zaznacza się na poziomie myślenia i obejmuje negocjację znaczeń struktury wizualnej, również w ich wymiarze emocjonalnym, prowadząc do jej interpretacji. Chodzi tu o zaangażowanie w dzieło na poziomie interakcji psychologicznych, emocjonalnych, hermeneutycznych i semiotycznych³⁹. Interpretacja owa zawsze ma wymiar indywidualny i jest osadzona w życiorysie podmiotu. Zatem obrazy mentalne (konkretne i ogólne) wygenerowane na etapie treningu wyobraźniowego, zostawszy zakodowanymi w artystycznej strukturze za pośrednictwem symboli wizualnych, stanowią podstawę dalszych ich przekształceń – mentalnych, które prowadzą do nadawania znaczeń i interpretacji treści, których nośnikami są symbole wizualne oraz materialnych, polegających na przekształceniach struktury artystycznej w kierunku zgodności z dokonaną interpretacją. Przekształcenia materialne w strukturze dzieła inicjowane interpretacją mieszczą się w funkcjonalnym aspekcie interaktywności, która dotyczy przekształceń materialności dzieła⁴⁰.

Podsumowanie

Wiedza na temat specyfiki myślenia obrazowego powinna stać się narzędziem pracy uważnego artysty-pedagoga, którego aktywność artystyczna kieruje się w stronę pracy z innymi ludźmi. Jest to nie tylko potrzebne do odbioru treści zawartych w obiektach plastycznych po-

38 E. Zimmerman wymienia cztery typy interaktywności: kognitywną, funkcjonalną, eksplicytną i meta-interaktywność (E. Zimmerman, Narrative, Interactivity, Play, and Games: Four Naughty Concepts in Need of Discipline [w:] First Person: New Media as Story, Performance, and Game, red. N. Wardrip-Fruin, P. Harrigan, Cambridge-London 2004).

39 R. Kluszczyński, Sztuka interaktywna..., dz. cyt.

40 Tamże.

wstałych na warsztatach twórczych inicjujących cenne wypowiedzi niewerbalne konfrontowane z werbalnymi. Jest to przede wszystkim potrzebne wszystkim, którzy chcieliby mieć wgląd w obrazową konstrukcję własnej tożsamości i lepiej rozumieć rzeczywistość kreowaną przez podmiotowy umysł. Sztuka partycypacyjna, jaką realizuje warsztat twórczy, wymaga mądrego, twórczego i uważnego animatora, który tworząc okazje rozwojowe przy kreacji plastycznej, aranżuje sytuacje ujawniające dla uczestników nowe wątki samopoznania.

Eugeniusz Józefowski

Krępiec, Poland

eugeniusz@jozefowski.com.pl

Keywords: visual thinking, education by art, self-therapy, creative workshop, interactive art.

The self-therapeutic dimension of visual arts on the basis of the creative workshop

Abstract

The author addresses the issue of the self-therapeutic dimension of visual arts, seeking it in the autonomous experience of the subject that has its origins in visual thinking. The context of these considerations has become interactivity, which-by means of guaranteeing participation in the process of creating art-makes the viewer its active co-creator and a negotiator of meanings. This property allows for an initiation of a personal reflection, which enriches the self-knowledge of the subject. The presented idea of participatory art is implemented by means of the creative workshop; therefore, it has been used as a basis for discussing the self-therapeutic dimension of art.

The nature and the values of deep ecology in educational practice

Dorota Podgórska-Jachnik

Bydgoszcz, Polska

depejot@wp.pl

Robert Podgórski

Łódź, Polska

robert.podgorski@wsp.lodz.pl

Keywords: eco-pedagogy, ecology, eco-philosophy, eco-sophy, nature, upbringing.

By taking the problem of axiological analysis of the concept of nature and naturalness in the area of educational practice and education, we face the difficult task of proving that – in light of current trends – it is seen as something completely obvious. In the consciousness of modern man a presence of stereotype that states “what is natural is good” is still alive. The perpetu-

Dorota Podgórska-Jachnik, Special educator, psychologist, speech therapist, and coach, interested in issues of disability, special educational needs and personal development. A university teacher at University of Kazimierz Wielki in Bydgoszcz.

Robert Podgórski, Special educator, geographer, sociotherapist, and coach. Longtime teacher of geography and nature in primary and secondary schools, a university teacher at Teachers Training College in Zgierz and Pedagogical Academy in Lodz.

ation of this stereotype is busily ensured by ubiquitous mass media, looking at it as a proven advertising phrase, congruent to the needs of the sweet suckling and pimply teenager, young active businessmen and a businesswoman, caring housewives and spry senior citizens.

What nature has given and what is consistent with nature – is good for all. So if naturalness is seen as an unquestionable value, where do the fears indicated in the introduction come from? First of all, from the fact that the most difficult to argue is what we have learned to accept without proof or contemplating alternative options, after all, a positive connotation has not always nor everywhere been attributed to nature. Secondly, because the common belief about the qualities of what is natural, does not always go hand in hand with real human choices. We are observing an astonishing mass phenomenon: people know what is good for them and choose what is bad or less good (could it be like in Ovid’s principle: *Video meliora proboque, deteriora sequor – I see and approve of the better, and follow the worse?*). They love sport – and therefore passively sit for hours watching television broadcasts of sporting events. They admire nature – and therefore decorate their surroundings with artificial flowers. They love animals – so they buy cuddly toy kitties and bears for children. They delight in silence, space and fresh air – and buy possibly the most expensive flats in the centre of the noisiest, most

crowded and exhaust fume-filled cities. They appreciate what is healthy – so they swallow multivitamins and natural diet supplements while, sipping a fruit drink – naturally, flavoured with so-called “natural aromas” identical to actually natural ones. Children whose healthy and natural development is a concern for parents, teachers and educators are growing up in such a world. It is worth to discuss with oneself the validity and importance of the arguments for the role of nature and naturalness in human life, because shaping the attitudes of pupils, with an incomplete and partial attitude of your own is an action doomed to failure.

The very concept of “nature” is a very ambiguous term. The Polish Dictionary of Foreign Words (PWN) provides a number of clearly differentiated meanings of the word, derived from the Latin “*naturalia*” – things about nature. Nature can mean as much as the world available for sensory cognition, objective reality, nature, the universe, the original state not changed by culture and civilization, also organism, temper, character, the essence of something or a way to make payments (payment in kind)¹. Very often we meet with the position opposing nature - culture. It is a simple opposition, created on the basis of clearly ontological criterion. Assigning those conflicting values, as reflected by the emergence of the idea of glorifying one area of our reality and disparaging the other may be a consequence of the opposition of nature and culture. In the history of philosophical thought, in other areas of science, in art, on one hand we see periods of fascination with the nature, wildlife, wilderness, primitivism and naiveté of the “natural order of

things” of the virgin world, untouched by human hands, and on the other hand, with the world that man build: the industrial culture, mass culture, futurism, technopolis, technocracy and techno creation. Of course, the history of human thought shows that reflection of a man overwhelmed by what he has created, and his alienation, longing for nature, but without a simple way to return to it. An escape into a metaphysical, surreal, virtual, postmodern world into an n longer perversely structured new rationalism that deconstructs a complex, multi-dimensional, technologically sophisticated reality.

However, the opposition of the nature and culture itself is not as straightforward as it might seem. The peak of man’s place on the evolutionary ladder is associated with the degree to which he can subjugate the natural world. Man is recognized as the sole representative of the animal world, who managed to create his own culture. Sometimes even called “the animal that creates culture”², which in the phylogenetic sense means that culture results from nature. It seems that the linking of culture and nature by the resultant chain of cause-and-effect, eliminates the question of what is more valuable to humans: nature and culture are important, and the anthropocentric value of nature raises the fact that it is the source of nature. However, the danger of depreciating what is natural, lower, worse, more primitive, or not refined by the human hand or mind lies in this way of thinking³. This kind of thinking quite often accompanies people when they need

1 Full term: Tokarski J. red. (1971), *The Dictionary of Foreign Words (PWN)*, Warsaw, p. 502.

2 Popular phrase concluded in: <http://pl.wikipedia.org/wiki/kultura>, [accessed on 12.10.2012]

3 Often quoted words of I. Kant about evaluation of human sexual activity: “Activity in fact quite enjoyable, but these moves unworthy of a philosopher”, can be a sign of the similar distance to the primitive side of human nature...

to convince themselves that *naturalia non sunt turpia* (Latin = What is natural is not dirty)... Moreover, the consciousness of the uniqueness of human in the animal kingdom, as the sole creator of culture, initiates anthropocentric thought: man is the centre of the world and any justification of his action should always only be his needs, many of which are often excessively exhibited and disposable. Unfortunately, today we can observe this philosophy as the main mechanism for winding the spiral of unjustified consumerism. Also, the Judeo-Christian concept of a man created in the image and likeness of God, exposes exceptional human characteristics, unattainable for other creatures.

F. Bacon's dogma reflects an assumption of the inferiority of the natural world which says that man as a higher essence has the right to make use of all beings lower to him, to meet his own spiritual and non-spiritual purposes⁴. J. Piaget presents egocentric and anthropocentric sense of exaltation of the species, together with naive artificialism i.e. the belief that the nature was created to serve a purpose (to serve somebody? – Whom? a human being?), as the categories characteristic of seeing the world by a child of preschool age⁵. Therefore, we can see how important is early childhood education in feeling of interrelationship between child and nature, upbringing towards assimilation of natural rights.

4 Ratajczak R. (1992): Ego i korzenie kryzysu ekologicznego – spojrzenie z Antypodów; <http://www.zb.eco.pl/ZB/42/ratajcz.htm> [accessed on 15.02.2016]

5 Piaget J. (1967): *Rozwój ocen moralnych dziecka*, (PWN), Warsaw.

Ecophilosophy and Ecosophy as a foundations of deep ecology

Back to nature with humility and full understanding of man's place in the natural world, those are the main values and goals of deep ecology, mainstream philosophy formed in the early 70's, initiated by the Norwegian philosopher Arne Naess. It is worth to mark that the global environmental movement is currently the most active "remote" social movement. Naess believes that consumptive attitude to life, assuming constant accumulation of wealth in the name of the apparent improvement in the standard of living is a threat to the spiritual and social development, and separate the human beings as an individual, the separate "I" – from the nature as a whole. Naess in contrast to E. Fromm does not ask: "to have or to be?". Beyond a shadow of a doubt he claims that *"each of us should make your life indigent in resources and rich in targets, especially those approaching us to nature and the Self world. (...) It is the only way for a man who otherwise may become a machine incapable of coexistence in harmony with nature."*⁶. For Naess a nature and versatile, ecologically sustainable development are a value for which it is worth to take social and political operations, while there is still time to stop the progressive degradation of the environment.. His scenarios for the XXII century contain a description of real threats, which however, can be stopped. If not globally, at least he sees *„opportunities for the handful who longs for wildlife, according to their own rules to reach their aims. Small children will have the opportunity to develop a deep eco-friendly atti-*

6 Dziubek-Hovland M. (2003), Dlaczego ekologia głęboka jest „głęboka”? *„Dziki Życie”* No. 10.

*tude towards the world on scraps of undeveloped nature*⁷. Contemporary utopia or a reasonable plan? Undoubtedly, there are clear aesthetical and ethical motives next to rational items in the attitude of environmentalists. B. Ogrodnik who identifies himself with ecophilosophy declares: *"I feel that the certain behaviours towards the environment are acceptable (nature), while other are not. „Ecological conscience” – this concept made a great career. I have some kind of internal “organ” by which I recognize (I feel), what is good for the environment, and what is not*⁸.

While doing the synthesis of a described path – from the nature, by fascination with technological progress, to the return to nature – it is worth to pay attention to the emerging new way of thinking about culture. It means the transition from linear to circular model of culture. Linear model refers to the idea of progress, conquest, human emancipation, which gradually transforms the process and subdues a wild and hostile nature. Nature is not a value, but only – mentioned above – the opposite of the culture. It is an area of expansion of human thought: reality must be tamed and processed in accordance with the system of human values. A good illustration of an engaging aspirations of a man are bold development plans for the society of progress which is fascinated by the progression and the new, ever-changing possibilities of science and technology, variously called: industrial society (Aron 1961), technological (Ellul 1964), informational (Umesao 1964, Koyama 1967, Martin and Butler 1981), postmodern (Etzioni 1968), computerized

(Martin and Norman 1970), post-industrial (Touraine 1971), post-traditional (Eisenstat 1972), service (Dahrendorf 1974) or the new society services (Lewis 1973), industrial-technological (Ionescu 1976), telematical (Nora and Minc 1978), wired up (Martin 1978), Tofflerows' "third wave" (1980), Bolterows' society of "people of Turing" (1984) and at the end, the network society of Castells (1996)⁹. Especially the latter concept network society of Manuel Castells, described very extensively in a trilogy (1996-98) entitled "The Information Age: Economy, Society and Culture" and so far translated into several languages¹⁰, presents new challenges for education but also poses questions about the relationship between the culture and nature. In our times you can not underestimate analyses made by Castells, as their understanding seems to be crucial for the development of the competence of a man moving in a world of information and network nodes. But the question remains. Where the path will lead a man, if a "tree" – it's just a decision tree, cloud – it specific model of information processing services and "geography" – reflects varying degrees of technicality and networking in various regions of the world? Even adapted by Castells to describe the Internet and World Wide Web metaphor of "global village" (Mc Luhan 1962), has nothing to do with the natural environment of a man. Although semantically perhaps

7 Naess A. (2004), Głęboka ekologia na XXII wiek. "Dzikie Życie" No. 11 (125).

8 Ogrodnik B. (2005/2006), Słownik ekofilozofa. Wprowadzenie. "Dzikie Życie" No. 12,1 (138,139).

9 Full summary of the theoretical constructs that describe social change in the context of technological development of the second half of the XX century: J. S. Nowak, Społeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania .p. 12-15, http://www.silesia.org.pl/upload/Nowak_Jerzy_Spolczenstwo_informacyjne-genezai_definicje.pdf [accessed on 15.12.2016], developed on the basis of: T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz (1999), Społeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania , Ed. Fundacji Postępu Telekomunikacji, Cracow, p. 36-38.

10 Polish edition available from 2008/09 (second 2011): M. Castells, Volume I – Społeczeństwo sieci; Volume II – Siła tożsamości, Volume III – Koniec tysiąclecia,(PWN), Warsaw.

reflects his longing for a place where he can get a foothold (again not accidental metaphor), it is – unfortunately – a concept which is closer to denaturalization (time and space), than to nature. Jan S. Nowak, not without a reason, sums up the analysis of development line of modern society by recalling the name of Francis Fukuyama (1999) and his *Great Disruption* (polish edition 2000)¹¹ and *The end of a man* (2004)¹². Author prophesies postmodern visions of different “ends”, he is not afraid of tough questions about the consequences of the biotechnology revolution for the human species and the role of human nature (necessary – it seems) in reconstruction of social order. Is therefore linear model and retreat from nature – not necessarily *clearly* expressed – in fact lead to the inevitable end of humanity?...

In the circular model, nature becomes a value, due to its limited and depleting resources. Man begins to act as a regulator of the cycle: from nature to culture and back again, or to the conscious management of natural resources by the culture of the naturalization of cultural waste (civilizational) processed back as a natural elements of environment. It also changes vision of the nature itself: from active, creative force, where man is also a part, that is to say from nature which creates (*natura naturans*) – to the defenceless nature, threatened, which suffers in silence, nature which requires human care (*natura naturata*), valuable for a man due to the mere threat of its destruction. The man is faced with a conflict of choice: to give himself to nature or to take from it. Seweryn Dziamski

11 F. Fukuyama (2000), *The Great Disruption: Human Nature and the Reconstitution of Social Order*, Warsaw, Ed. Bertelsmann Świat Książki.

12 F. Fukuyama (2004), *Our Post Human Future: Consequences of the Biotechnology Revolution*, Cracow, Ed. Znak.

writes: „*The paradox of our civilization lies in the fact that two seemingly opposing concepts – economics and ecology – are derived from the same Greek Word oikos – which means an apartment, farm, house of the man*”¹³.

Can you however put a man and his needs over the nature? Does man has a moral right to instrumental world domination in the name of technological progress or any other purely anthropocentric or even – more broadly – biometric reasons? Arne Naess (philosopher, mathematician, astronomer, but also nature lover and mountaineer) who was cited earlier thinks that unequivocally not, because nature is not a property of a man. Naess’s thoughts are not just the subject of academic digressions (though his scientific career is impressive: a lecturer of the University of Oslo who at the age of 27 became the youngest Norwegian professor). The love for the mountains and 10 years spent alone (on his own accord) in a mountain hut called *Hytta Tvergastein* (“crossed stones”) on the top of the Hallingskarvet massif, from where he commuted only once a week for classes with students, resulted in profound philosophically reflection on the relationship of a man and nature. Nature allows you to find yourself. The way to understand and unite with the nature is an individual system of norms and values – ecosophy (individual point of view in opposition to Eco-philosophy as a field of study). For Naess it is his personal *ecosophy T*, created in Tvergastein. A man finds his own ecosophy by contact with nature, often wild and untamed, in fact neither good nor bad, but having its internal order as a fundamental feature. This ensures its efficiency, predictability, harmony and

13 Ibid.

natural cyclical changes. Even serious, negative phenomena such as floods, tornadoes and earthquakes are interpreted as a response to often irresponsible, possessive, lacking of imagination and humility, human's interventions in nature. What a man perceives as a natural disaster is often the natural elimination which regulates biodiversity of life on Earth. What is more, the so-called bio centric equality does not give man any privileged position among more than a hundred millions of other species inhabiting our planet. Communing with nature should engender understanding of these regularities, its place in ecosystem, and love that connects human and natural world. The thing that can cause changes in world for the better is recognition of the environmental problems as your own and active opposition to the degradation of the nature¹⁴.

Ecosophy and ecophilosophy are axiological and teleological foundations of deep ecology, which is a valuable alternative for philosophical foundations of education. The alternative- if humanity still has it. Imperative – if it is already on road with no return...

Pedagogical applications

From this brief review of the positions results that the nature and naturalness can be assigned to the different values – positive and negative, that nature can be a value in itself, in the end, it may have a relatively estimated value to other competing or complementary values. Pedagogy mostly attributes to its positive value. The concepts of nature and naturalness were obviously associated with questions about the nature of

the child (what is she like? good or bad? let her to disclose or tame her?) and with mainstream of pedagogical naturalism. Naturalism embeds the essence of educational activities in adaptation to the natural laws of human cognition. From the concept of the nature, J.J. Rousseau – a master of naturalism – brought the concept of free education of a new man, who thanks to innate resources of his nature was supposed to be able to withstand to depraved society. This point of view does not stand the confrontation with reality: if indeed the nature of the child failed or was it too simplistic categories of good and evil, the concept of development, determinism, or maybe educational method, it is difficult to make categorical assessments in a few words. But also naturalism understood this way have disappoints social expectations. Indirectly showed the powerlessness of education and fatalistic influence of gene pool. Nevertheless, or perhaps because of it, the dispute about the human nature, including the nature of the child continues and will continue, although genetics and neuroscience, must go beyond the simplified dichotomy between division of heredity and environment¹⁵.

Modern naturalistic pedagogy has also developed as a methodological concept. From the point of view of didactics J. A. Komeński and H. Pestalozzi claim that, teaching and educational activities are more effective when child is closer to the nature and the greater is the chance to actively explore the natural laws of nature. The natural world is a fascinating field of cognitive discoveries in O. Decroly's method. Cosmogonic harmony of man and the universe is the basis of R. Steiner's educational concept. An example

14

Ibidem, s. 28

15

Pinker S. (2005): *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. GWP, Gdańsk.

of incarnating this theory in life is a Waldorf Independent School where teaching equipment and materials adopted from nature are consequently applied. Working with natural materials, especially amorphous (water, clay, mud, sand, grits etc.) is an elementary recommendation in the contemporary special didactics, which respects the need to balance cognitive experiences by the child with mental disabilities, physical disabilities or damage of sensory. There are a number of philosophical, psychological and sociological reasons explaining why we should build the educational process using things that comes from nature: the attachment in the wild, in an authentic contact with nature, the use of gifts of nature as a means of teaching.

Naturalism, which came back to life under the influence of biology and psychology, in the late nineteenth and early twentieth century, has become the basis of new educational movements of the new education. In our times it takes the form of postulate of adaptation process of education to the natural spontaneous development of the child and brings the role of teacher to the wise care of this process. It also means adjusting of teaching and educational activities to the capabilities and correctness of cognition, taking into account the characteristics of the student's age. An aspect of adaptation the educational activities to the development appears to be particularly important in case of children whose development is at risk: the disabled, retarded, with disharmonies of development. The effectiveness of the methods which are used in the practice of this area depends on early diagnosis and taking steps suited to the needs of the child's development. With some simplification one can even speak of balance in the form of reconstruction of "nor-

mal" development process. This is reflected in practice in the form of methods that are based on knowledge of the natural way of learning about the world: natural learning of the mother tongue or foreign language, the natural method of solving mathematical problems, developing natural movement, auditory education methods in teaching deaf children¹⁶.

Of course, if closer to the image of the modern world is the vision of previously cited technical and, network society, you should consistently follow this path in search of educational solutions to measure the present. Attempts to develop a theory in the digital age in a society described by Castells, were already reflected in the concept of connectivism by Canadians George Siemens and Stephen Downes. In this conception various sources of information, and various available network nodes are actively used in the process of building connections between areas, ideas and concepts, and the paradigm of „know-how" or "know what" is replaced by "know where". Therefore, the key competence is critical thinking and ability to differentiate valuable and worthless sources of knowledge, but is it possible to replace the understanding of the knowledge by amassing her? A need for learning of thinking, among others, in a logical, critical, alternative, analytical and innovative way is according to Siemens a priority need about what he mentioned in his postulates. "School of thought" should replace an ineffective "school of knowledge"¹⁷.

16 Methods of auditory education based on the natural auditory-verbal linkage as the basis of natural speech development. Por. A. Löwe (1999), *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić*. Edition. Media Rodzina, Poznań.

17 J. P. Stawiński (2010), *Konektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się?* [online] Portal edunews.pl: <http://www.edunews.pl/badania-i-deбаты/badania/1077-konektywizm-czyli-rewolucja-w-uczeniu-sie> [accessed on 15.02.2016]

Emphasized the growing importance of informal learning, which in presented concept is logical consequence of the treatment of learning as a process of making connections between different nodes and develop networks. Although not all connections are equally in learning, in practice many of them are used to build the cognitive image of world in a loose or weak way (incorrect?). It is up to individual based in network to decide about the selection of nodes, what is more, thanks to digital tools –without any restrictions regarding space and time. Question: for how long we will have virtual resources, to create knowledge for the second, third or fourth degree on its basis? To what extent separation from the nature, is in this case a metaphysical transgression, and to what extent schizoid escape from the real basis of human existence? Matrix, which is a paradoxical impact of lost control (of man over his own life) and over-control (administrator of his meta-program)? Jan Baudrillard's simulacrum, which generates a semblance of life and appearance of a man? And what role the need to confront the virtual world with nature it will play in the digital future? J. S. Nowak quoted statement with bitter irony disclose not only aware of the contemporary areas of development, but also the contemporary exclusion from which such a perspective could be presented: „*Notwithstanding the definition of the Information Society without any risk can be stated that, for this society members, coffee still will be collected by illiterate peasants in the Andes, because this cannot be done in telework technology (you can, admittedly imagine a terrifying vision of a future in which natural coffee cultivation will disappear*

*and in its place will be synthetic and soluble beverage called "coffee"*¹⁸.

However, you cannot associate stereotypically what is natural, with what is miserable and retarded, but still attractive to technicized world. More and more often the, so-called, "closer to nature" option, self-restraint in consumption, awareness and responsibility for the world, become a domain of wealthy intellectual elites from rich countries, the option of choice, and emanation of the new worldview, such as worldview built on the cult theory of Jeremy's Riffkin and Ted Howard Law of Entropy¹⁹. Entropy, as a measure of distributed and useless energy is destroying the world and only the spiritual and emotional development and to respect and protect the Earth can stop this process or at least delay it.

Going back from the theory level to the level of educational practices, We are going to ask (inspired by a certain biology teacher) a simple question about current reality: "Does Mr. Google is able to replace a teacher?". The teacher writes: *Constantly remember that we live in a time, where exist one teacher with a giant knowledge and we, ordinary teachers, we are not able to overcome him. This guy is called Google. So it is better to concentrate our efforts on teaching students how to be more effective than Mr. Google in finding interesting and latest information. Searching, not handing over.*²⁰. This is the right direction, but does not exhaust the concerns regarding the new educational reality. Let's extend the question further on the issue of substitutes given by virtual worlds, instead of experience flowing from the real communing with nature. We will leave

18 Ibidem.

19 ... J. Riffkin, T. Howard (2008), Entropia. Nowy światopogląd, Wyd. KOS.

20 Lorek G. (2012), Nauka klikania. Pan Google lepszy od nauczyciela; [online] Portal gazeta.pl: http://forum.gazeta.pl/forum/w,413,139721010,139721010,Nauka_klikania_Pan_Google_lepszy_od_nauczyciela.html [accessed on 18.02.2016].

the place for reader for his answer... Therefore, we conclude the text with some form of anxiety, but with deep conviction about the need for a fast completion of instrumentalism of cognitive science – the essence of ecopedagogy and deep ecology, as an antidote to falsehood and artificiality of the world of the digital era.

Final reflections

A shift in pedagogy towards nature and environment is also a new man's philosophy that reflects the educational ideals. Despite the clear shift towards new technologies, including educational technologies, care of this sphere of reflection is seen not only as alternative, but also an imperative. According to the different theoretical premises and personal preferences, we can feel in different ways, the need to appeal from nature in children's education, but we can never stop to take her into account. Referring to proposed earlier, a circular model of culture, it is worth recalling that we reached a new stage in understanding relationship between nature and this culture. Ecological content in education should not only learning a new subject, but also subjective participation in discovering oneself as a part of complex ecosystem linkages. Identification of the dilemmas and questions of deep ecology, which lies at its heart, is the foundation of the preparation of educators, who place children to areas of communing with natural world. Otherwise ecology- introduced instrumentally, without axiological basis – limited to superficial meaning, collecting cans in the school, and will never lead to finding and understanding oneself, and to philosophy of duration of the human species in harmony with nature and with oneself,

in the context of debt management which we contact in future generations.

It seems that this abstract idea could be understood very well by children. In conclusion, we would like to present samples from the texts written by students, which are an example of the way that they understand the idea of eco-balance, based on expression of an old American Indians saying: *we do not inherit the earth from our ancestors; we borrowed it from our children*. This subject was probably given by the teacher but it was students themselves who put it on their forum. It is clear from a review of comments that not all students understand this idea, but those who apprehend it, showed the mature level of ecological reflection. Here are some examples: *„This means that you should respect the Earth as our planet (nature, plants, animals, air) because human life is short. In comparison to eternity, we are here for a moment. Earth is not out property, and we should not leave it in a worse shape than we found it (do not destroy, do not litter, do not poison, ect.)”*²¹. Another student added a point of view which is very close to young people: *„The thing is that one day we will go away from Earth and we need to give it to the next tenants, and they will give it to the next ones, and as for any other borrowed thing you should take care of it. Because if you for example barrow a bike from a friend, you need to give it back untouched, especially not deteriorated”*²². Students are aware of the responsibility for the heritage of nature and its place in the future generations: *„This land belongs to our posterity, just as once our ancestors gave it away, you give it from generation to generation and*

21 Gość 1; [online], Portal zadaj.pl: <http://www.zadaj.pl/zadanie/napisz-jak-rozumiesz-slowa-10674> [accessed on 17.02.2016]. Original statements cited in footnotes 30-33 have been corrected in terms of spelling.

22 Gość 2; ibidem.

*you have to take care of it*²³. The true “words of wisdom” may be the words of last Internet user which were formed as a principle governing the relationship of man and the world around him: „*Respect the past for the future*”²⁴.

Dorota Podgórska-Jachnik
Robert Podgórski

depejot@wp.pl, robert.podgorski@wsp.lodz.pl

Keywords: eco-pedagogy, ecology, eco-philosophy, eco-sophy, nature, upbringing

The nature and the values of deep ecology in educational practice

Abstract

The article discusses the problem that the value for the contemporary pedagogy may be nature and naturalness. In the history of philosophical thought, pedagogical science and art, we see periods of fascination with one hand: nature, wild life, world untouched by the human hand and on the other, world that human has built: industrial culture, futurism, technopolis. The history of human thought reflects a human being overwhelmed by what he has created and his alienation; longing of nature but without a simple way to return to her. Opposing nature to the culture is not clear, it is worth to ask a question about the role of teachers in education and their relationship towards each other. The text attempts to describe this relationship in linear and circumferential model of cultural development. Discovering the nature of the pedagogy is not the new idea, however, in the face of contemporary challenges, the development of the IT, network, technological and industrial society, it is necessary a new perspective on the issues. The article refers to the idea of deep ecology, eco-philosophy and eco-sophy according to the concepts by Arne Naess as postulated eco-pedagogical axiological basis, representing a valuable educational alternative in a highly technical world.

23 cares441; ibidem.

24 Drajwer; ibidem

Uczniowie z dysleksją rozwojową podczas egzaminów zewnętrznych pod koniec szkoły podstawowej w roku 2015

Teresa Wejner-Jaworska

Łódź, Polska

teresawejner@wp.pl

Słowa kluczowe: system oceniania, ocenianie wewnętrzne, ocenianie zewnętrzne, egzaminy zewnętrzne, sprawdzian szóstoklasistów, wiadomości i umiejętności, język polski, matematyka, język obcy nowożytny, dysleksja, teoria deficytu fonologicznego, deficytu wielkokomórkowego, automatyzacja (mózdkowa), specyfika zaburzeń, neuroprzekazniki, neurony lustrzane, czytanie i pisanie, wymagania egzaminacyjne, akty prawne, wyrównywanie szans edukacyjnych, odsetek uczniów z dysleksją, zadania sprawdzające.

W toku badań nad egzaminami zewnętrznymi odkrywamy ciągle nowe, interesujące obszary. Zwrócenie na nie uwagi pozwala pokazać szeroki wymiar jednego z działań oświatowych jakimi są egzaminy zewnętrzne.

Obowiązujący od 2002 roku system oceniania wyodrębnia w nim dwa nurty:

- ocenianie wewnętrzne (wewnątrzszkolne systemy oceniania);
- ocenianie zewnętrzne (system egzaminów zewnętrznych).

Celem oceniania zewnętrznego jest diagnozowanie osiągnięć i braków edukacyjnych uczniów, ocena jakości oddziaływań edukacyjnych szkoły

Teresa Wejner-Jaworska – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Wyższej Szkole Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi

oraz zapewnienie porównywalności zaświadczeń, świadectw i dyplomów bez względu na miejsce ich wystawienia. Oparciem dla zewnętrznego systemu oceniania uczyniono Podstawę programową kształcenia ogólnego oraz Standardy wymagań egzaminacyjnych. Na system zewnętrznego oceniania szkolnego składają się egzaminy: sprawdzian pod koniec szkoły podstawowej, egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny i egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe.

Pierwszym egzaminem w procesie edukacji jest sprawdzian, który w roku 2015 już po raz czternasty został przeprowadzony jako egzamin zewnętrzny pod koniec szkoły podstawowej. Sprawdzian w klasie szóstej szkoły podstawowej obejmuje wiadomości i umiejętności określone w wymaganiach ogólnych i szczegółowych w podstawie programowej kształcenia ogólnego w odniesieniu do trzech kluczowych przedmiotów nauczanych na dwóch pierwszych etapach edukacyjnych, tj. języka polskiego, matematyki i od 2015 roku egzaminu z języka obcego nowożytnego. Od 2002 roku są prowadzone systematycznie badania oświatowe dotyczące egzaminów zewnętrznych. Badania te dotyczą również problematyki efektów kształcenia uczniów z zaburzeniami rozwojowymi o charakterze dysleksji w kontekście egzaminów zewnętrznych.

Istnieje kilka teorii wyjaśniających przyczyny dysleksji¹. Warto przedstawić przynajmniej

1 Dysleksja. Od badania mózgu do praktyki, pod red. A. Grabowskiej, K. Rymarczyk, Warszawa 2004.

trzy najczęściej przywoływane koncepcje: teorię deficytu fonologicznego, teorię deficytu wielokomórkowego oraz teorię automatyzacji, zwaną inaczej teorią mózdkową. Zgodnie z teorią deficytu fonologicznego, problemy osób dyslektycznych polegają na trudnościach w: segmentowaniu wyrazów na fonemy, przetrzymywaniu ciągów głoskowych bądź literowych w pamięci krótkotrwałej, powtarzaniu wstecz długich wyrazów, czytaniu i pisaniu nieistniejących wyrazów, powolnym nazywaniu kolorów, liter, liczb oraz przedmiotów na obrazkach, wolniejszym tempie mowy oraz manipulowaniu fonemami. Kolejna teoria dotyczy deficytu wielokomórkowego i zakłada, że uszkodzony wielkokomórkowy układ wzrokowy lub słuchowy, powoduje problemy w czytaniu i pisaniu oraz brak stabilnego zbieżnego obuocznego widzenia obrazu. Dlatego uczniowie dyslektyczni skarżą się często, że podczas czytania litery wydają się poruszać, co utrudnia ustalenie ich kolejności. Trzecia teoria – deficytu automatyzacji (albo mózdkowa) – upatruje trudności osób dyslektycznych w problemach z automatycznym utrzymaniem równowagi, napięciem mięśniowym, z wykonaniem złożonych ruchów oraz z automatyzowaniem czynności; stąd między innymi problemy z grafiką. Nie są to wszystkie możliwe wyjaśnienia istoty dysleksji. Wśród współczesnych badań nie brak takich, które wiążą ją z neurobiologią eksperymentalną, funkcjonowaniem neuroprzebiegów, neuronów lustrzanych itd. Obiektywne metody obserwacji pracy mózgu, np. bardzo obiecujące badania z wykorzystaniem rezonansu magnetycznego²,

2 K. Jednoróg, N. Gawron, A. Marchewka, S. Heim, A. Grabowska, Cognitive subtypes of dyslexia are characterized by distinct patterns of grey matter volume, "Brain Structure & Function" 2014, 219: 1697–1707; K. Jednoróg, A. Marchewka, I. Altarelli, K. Monzalvo, M. van Ermingen-Marbach, M. Grande, A. Grabowska, S. Heim, F. Ramus, How reliable are grey matter disruptions in developmental dyslexia?

stwarzają nowe perspektywy poznawcze, zapewne więc w perspektywie najbliższych lat pojawią się nowe, empirycznie udokumentowane koncepcje dysleksji. Jak widać, problemów z dysleksją nie można lekceważyć, gdyż u jej podstaw leżą złożone mechanizmy neurologiczne, niezależne od motywacji ucznia, jak również od jego ogólnych możliwości intelektualnych. Należy traktować je w kategoriach różnicy indywidualnej, wymagającej specjalnego podejścia edukacyjnego, dostosowanego do fizjologicznie zdeterminowanych zdolności funkcjonalnych jednostki.

Ze względu na wyżej wymienione utrudnienia w opanowaniu nauki czytania i pisania, konieczne jest zagwarantowanie dostosowanych wymagań egzaminacyjnych uwzględniających udokumentowane specyficzne potrzeby edukacyjne uczniów wynikające z dysleksji, które zostają ujawnione w wyniku procesu diagnostycznego w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Nadrzędnym celem systemu edukacyjnego jest wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości uczniów oraz stwarzanie warunków umożliwiających im przyswajanie umiejętności ułatwiających sprawne funkcjonowanie. Wyrównanie szans edukacyjnych wiąże się z zagadnieniem dostępu do edukacji dzieci i młodzieży ze środowisk wiejskich. Znajduje to wyraz w Konstytucji RP, gdzie czytamy, że system edukacyjny zapewnia „realizację prawa do nauki każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej”³. Również ustawa oświatowa zakłada „zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i

Insights from a large-scale voxel-based morphometry study, "Human Brain Mapping" 2015, 36: 1741–1754; K. Jednoróg, A. Marchewka, P. Tacikowski, S. Heim, A. Grabowska Electrophysiological evidence for the magnocellular-dorsal pathway deficit in dyslexia, "Developmental Science" 2011, 14 (4): 873–880.

3 Obowiązująca Konstytucja RP.

opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiastowymi i wiejskimi⁴. Równość szans w ogóle wymaga równości szans edukacyjnych⁵.

Ważne jest, aby zagadnienia związane z drobnymi deficytami u dziecka zauważyć jak najszybciej i znaleźć sposób ich niwelowania czy kompensowania. Rozporządzenie MEN z 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁶ wskazuje, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna obejmuje:

- diagnozę potrzeb,
- rozpoznanie możliwości ucznia,
- wspieranie jego uzdolnień,
- rozpoznawanie przyczyn ujawnionych trudności (w literaturze psychopedagogicznej tzw. patogenezy),
- podejmowanie działań profilaktycznych,
- podejmowanie działań terapeutycznych (naprawczych),
- wspieranie rodziców w działaniach naprawczych,
- podejmowanie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych.

Rozporządzenie MEN w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych⁷ nakłada na nauczyciela obowiązek dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych

potrzeb ucznia. W ocenianiu wewnętrznym, jak i zewnętrznym, dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości uczniów z dysleksją nie jest równoznaczne z obniżeniem wymagań edukacyjnych, oczekiwań stawianych uczniowi z dysleksją, ale z uwzględnieniem w ocenianiu jego słabych i mocnych stron. W ocenianiu wewnętrznym uwzględnia się wkład pracy ucznia. Ocena ma pełnić funkcje motywującą, a ocenianie pomagać uczniowi korygować błędy. Ocenianie z jasno sformułowanymi kryteriami, zakłada stawianie wymagań adekwatnych do potencjalnych możliwości ucznia. Dostosowanie wymagań edukacyjnych, w założeniu którego jest wyrównywanie szans edukacyjnych, zakłada w przypadku uczniów z dysleksją uwzględnienie specyficznych trudności edukacyjnych i może dotyczyć formy, tj. sposobu sprawdzenia efektów pracy wykonanej przez ucznia. Może być to zrealizowane w sposób niekonwencjonalny, np. przy dysgrafii uczeń może sam odczytać pracę lub napisać ją na komputerze⁸.

Najnowsza klasyfikacja chorób i zaburzeń DSM V⁹ z 2013 roku wprowadziła trzy stopnie nasilenia tego zaburzenia: łagodne, umiarkowane i poważne. Być może pozwoli to na dostosowanie wymagań edukacyjnych do uczniów z dysleksją rozwojową, zróżnicowane ze względu na stopień nasilenia dysleksji, co jest zasadne z punktu widzenia ich wielorakich zdolności.

4 Ustawa oświatowa z 7.09.1991 r.

5 W. Feinberg, Szkoła i społeczeństwo, Warszawa, 2000, s. 33.

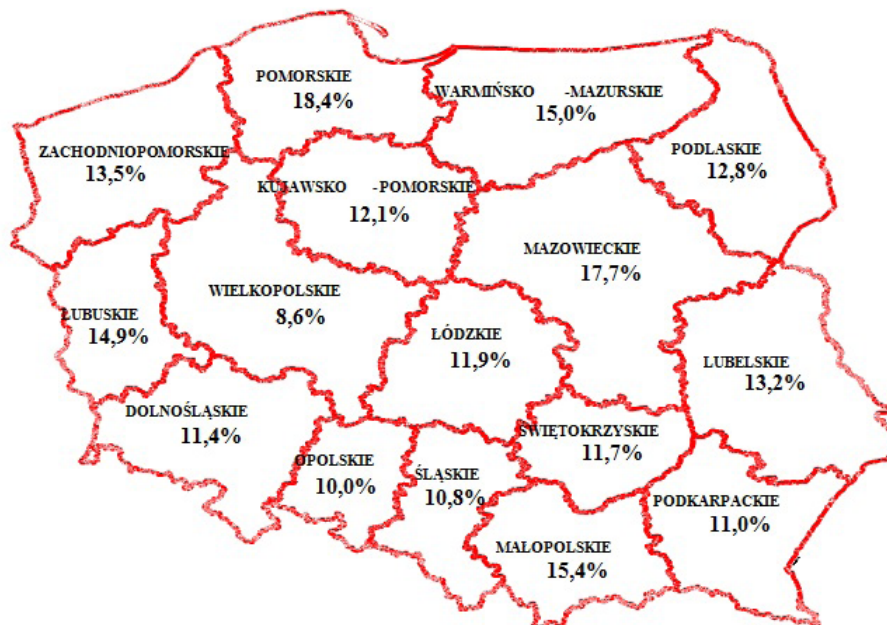
6 Rozporządzenie MEN z 30.04.2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

7 Rozporządzenie MEN z 25.04.2013 w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych.

8 Dysleksja, jako rozległe zaburzenie rozwojowe w nauce czytania i pisania obejmuje także pewne zaburzenia, obejmujące bardziej szczegółowo rozumiane czynności, np. dysgrafię – zaburzenie rozwojowe w opanowaniu zasad pisania poprawnego według kryterium ortografii. Jest zasadne, by dysleksję traktować jako zaburzenie nadrzędne, ale czasem ujmując się też wszystkie wymienione zaburzenia rozłącznie.

9 DSM V American Psychiatric Association. All Rights Reserved. Use of all Materials on this Website is subject to the APA Permissions Policy and Terms and Conditions of Use 2014.

Rysunek 1. Odsetek uczniów z dysleksją w Polsce na terenie poszczególnych województw podczas sprawdzianu szóstoklasistów w 2015 roku (źródło: opracowanie T. Wejner-Jaworska w oparciu o dane CKE).



Od 2002 roku systematycznie gromadzone są wyniki egzaminów zewnętrznych, stanowiące cenną bazę dla wartościowych analiz oświatowych. Badania te dotyczą również udziału procentowego uczniów z dysleksją podczas egzaminów zewnętrznych oraz uzyskiwanych przez nich wyników.

Jak wynika z zawartości baz Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE) z dostosowania sprawdzianu pod kątem dysleksji rozwojowej w 2015 roku skorzystało 13,1% populacji uczniów. Rozkład wyników w poszczególnych regionach przedstawia rysunek 1¹⁰.

Z prezentowanej mapy wynika, że w poszczególnych województwach odsetek uczniów z dysleksją jest zróżnicowany i wynosi od 8,6 % w województwie podlaskim do 18,7% w województwie pomorskim. Rzeczywiste wyniki są jeszcze bardziej rozbieżne, gdy weźmie się pod uwagę udział procentowy uczniów dyslektycznych w poszczególnych powiatach¹¹. Na mapie Polski są powiaty, w których prawie nie ma uczniów z dysleksją (sic!), co świadczy, że problem ten nie jest tam znany (należy rozumieć: rozpoznany, gdyż sugeruje to jednak niedostatecznie wnikliwą diagnozę zagadnienia). W innych powiatach występują wysokie wskaźniki uczniów dyslektycznych. W roku 2007 na mapie Polski były po-

wiaty, w których wykazano poniżej 1% uczniów dyslektycznych oraz powiaty, gdzie udział ich przekraczał 25% i zmierzał w kierunku 30%. W roku 2008 przedział ten rozciągał się od 0,58% do 32,34%¹². Wynika z tego, że są powiaty w których niemal co trzeci uczeń posiada opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej o dysleksji oraz takie powiaty, gdzie uczniów z dysleksją prawie nie ma. Jednakże obecnie, udział procentowy uczniów dyslektycznych w stosunku do swoich rówieśników bez dysleksji ma tendencję systematycznego zmniejszania różnic między poszczególnymi powiatami¹³. Największe rozbieżności odnotowywano w pierwszych latach egzaminów zewnętrznych, co potwierdzałoby jednak założenie o niedostatecznej wiedzy specjalistów diagnozujących problem. Obecnie dysproporcje te stopniowo się zmniejszają. Zestawienie szczegółowych wyników z lat 2002–2015 zamieszczone zostało w tabeli (tabela 1).

Tabela ukazuje narastające zjawisko dysleksji. Z analizy danych wynika, że odsetek uczniów dyslektycznych systematycznie wzrastał od 6,7% w roku 2002 do 13,1% w roku 2015. Przyrost ten jednak nie był systematyczny, bowiem od 2006 do 2010 roku zaznaczył się jako niższy w stosunku do wzrastającego odsetka uczniów w porównaniu z rokiem 2005, po czym od 2010 obserwujemy już jego progres systematyczny. W roku 2015, w skali całego kraju odnotowano zwiększenie udziału procentowego uczniów dyslektycznych w porównaniu do roku 2014 o 0,04 %. Przez okres 15 lat odsetek uczniów dyslektycznych został niemal podwojony.

Opinię potwierdzającą diagnozę dysleksji posiada najczęściej uczniów w dużych miastach, a najmniej w małych miejscowościach i wsiach, co uwarunkowane jest zapewne zróżnicowanym dostępem do poradni psychologiczno-pedagogicznych. Problem ten jest bardzo złożony i wskazuje na potrzebę dalszych działań w kierunku wyrównywania szans edukacyjnych, m.in. poprzez równy dostęp do badań

10 Źródło: www.cke.edu.pl/index.php/sprawdzian-left/informacje-o-wynikach-em

11 T. Wejner, Sprawdzian, egzamin pod koniec szkoły podstawowej, Łódź 2007.

12 T. Wejner, Sprawdzian, egzamin pod koniec szkoły podstawowej, opracowanie do raportu CKE 2008.

13 Raport CKE z roku 2015.

Tabela 1. Odsetek uczniów z dysleksją w Polsce podczas sprawdzianów szóstoklasistów na przestrzeni lat: 2002-2015 (źródło: opracowanie własne w oparciu o badania i raporty roczne CKE z lat 2002–2015).

Województwa	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
dolnośląskie	5,0%	6,3%	8,1%	8,8%	8,8%	8,7%	8,8%	8,5%	8,2%	8,1%	9,8%	10,5%	11,9%	11,4%
kujawsko-pomorskie	4,5%	5,1%	6,4%	8,0%	8,2%	9,4%	8,7%	8,9%	9,3%	10,2%	10,1%	11,2%	12,2%	12,1%
lubelskie	4,8%	5,3%	5,7%	7,2%	7,8%	8,4%	8,9%	9,2%	9,7%	10,0%	10,5%	11,0%	12,2%	13,2%
lubuskie	5,5%	7,7%	8,6%	10,8%	10,2%	9,5%	8,4%	8,8%	7,9%	9,2%	10,1%	11,9%	12,8%	14,9%
łódzkie	7,5%	8,3%	9,3%	10,1%	10,5%	9,6%	9,5%	9,5%	8,9%	9,9%	10,6%	11,0%	12,1%	11,9%
małopolskie	11,8%	11,1%	11,7%	11,1%	10,9%	10,5%	10,3%	10,1%	10,5%	11,0%	12,5%	13,2%	14,4%	15,4%
mazowieckie	12,8%	12,7%	13,7%	13,7%	12,8%	12,4%	12,5%	12,5%	12,6%	13,4%	14,6%	16,4%	16,8%	16,7%
opolskie	6,7%	9,6%	10,0%	8,5%	7,3%	6,6%	6,6%	6,4%	5,9%	6,2%	8,0%	8,3%	9,2%	10%
podkarpackie	2,8%	2,9%	3,4%	4,2%	4,3%	4,7%	5,3%	5,7%	6,0%	6,9%	8,1%	9,5%	10,65%	11,0%
podlaskie	5,2%	6,0%	7,4%	8,8%	8,0%	8,3%	8,2%	8,6%	9,4%	10,0%	11,3%	12,1%	13,1%	12,8%
pomorskie	12,2%	13,3%	16,2%	16,4%	16,2%	15,9%	15,9%	15,4%	15,2%	15,8%	16,8%	17,3%	18,2%	18,4%
śląskie	3,8%	4,2%	5,9%	6,29%	6,1%	5,7%	5,8%	5,8%	6,2%	6,4%	7,9%	8,8%	10,0%	10,8%
świętokrzyskie	8,3%	8,6%	8,0%	7,4%	6,8%	6,4%	6,1%	5,9%	7,7%	7,1%	8,3%	10,0%	11,5%	11,7%
warmińsko-mazurskie	4,3%	4,9%	5,6%	7,4%	8,9%	10,3%	10,4%	11,2%	10,5%	10,9%	11,9%	11,9%	14,2%	15,0%
wielkopolskie	5,1%	5,7%	6,7%	7,4%	6,6%	9,4%	6,2%	5,8%	6,0%	6,4%	7,0%	7,7%	8,4%	8,6%
zachodniopomorskie	7,3%	8,3%	9,1%	10,2%	9,9%	9,4%	8,9%	9,4%	9,4%	10,5%	11,7%	12,4%	12,5%	13,5%
CAŁY KRAJ:	6,73%	7,50%	8,49%	9,30%	9,12%	8,96%	9,00%	9,1%	9,1%	9,7%	10,8%	11,7%	12,7%	13,1%

O ile porównamy podawane statystyki dotyczące częstotliwości występowania dysleksji, które wynoszą w granicach 10% populacji (w granicach od 4% do 15%), to w pięciu województwach odsetek uczniów z dysleksją przesuwają się w kierunku 15% populacji, a w dwóch jest jeszcze wyższy.

W tym temacie warto byłoby prowadzić analizę dotyczącą czasokresu ujawnienia dysleksji u ucznia. Nie do przecenienia jest tu rola nauczyciela obserwującego uczniów w toku nauki szkolnej. Należy sądzić, że odpowiednia postawa nauczyciela oraz systematyczna współpraca środowiska rodzinnego ucznia ze szkołą zminimalizuje nagłe ujawnienie problemu dysleksji u ucznia tuż przed egzaminem zewnętrznym, co mogłoby sugerować, że zabiegano o opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej tylko w takim celu, aby uczeń korzystał z dostosowania wymagań egzaminacyjnych na okoliczność egzaminu zewnętrznego.

Od 2015 roku sprawdzian szóstoklasistów składał się z dwóch części, ponieważ po raz pierwszy sprawdzał także umiejętności dotyczące znajomości języka obcego:

- część pierwsza – obejmowała zadania z języka polskiego i z matematyki,¹
- część druga – obejmowała zadania z języka obcego nowożytnego.

Przy wyborze języka obcego, szóstoklasiści w roku 2015 mieli możliwość przystąpienia do sprawdzianu z jednego z następujących języków: angielski,² francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski lub włoski. Uczeń mógł wybrać tylko ten język, którego uczył się w szkole jako przedmiotu obowiązkowego.³ Z języka polskiego i matematyki podstawę dla wielu zadań stanowiły teksty lub informacje z zakresu historii lub przyrody. Sprawdzenie miało formę pisemną. Był on uznany za egzamin o niskiej doniosłości, co oznacza, że nie ma funkcji selekcyjnej, a jego wynik nie wpływa na ukończenie szkoły. Przystąpienie do sprawdzianu jest warunkiem ukończenia szkoły podstawowej, ale nie określa się minimalnego wyniku, jaki uczeń powinien uzyskać. Jednak wyniki tego sprawdzianu są wartościowym źródłem

dłm wskaźników ewaluacyjnych, także w odniesieniu do edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tabela 2 zawiera wyniki, jakie uzyskali uczniowie z dysleksją rozwojową w porównaniu do wyników, jakie uzyskali uczniowie bez dysleksji, podczas sprawdzianu przeprowadzonego w 2015 roku.

Tabela 2. Wyniki ogólne sprawdzianu zewnętrznego z roku 2015 dla uczniów kończących klasę VI, z podziałem na uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową (źródło: opracowanie własne w oparciu o dane CKE).

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	292 729	0	100	68	83	67	19
Uczniowie z dysleksją rozwojową	44 273	5	100	66	80	65	18

Ze względu na specyfikę zaburzenia, szczególnie interesujące mogą być wyniki uzyskane przez uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową w części egzaminu z zakresu języka polskiego. Przedstawia je tabela 3

Tabela 3. Wyniki z języka polskiego w sprawdzianie zewnętrznym z roku 2015 dla uczniów kończących klasę VI, z podziałem na uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową (źródło: opracowanie własne w oparciu o dane CKE).

	Liczba uczniów	Minimum (%)	(%) Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	292 729	0	100	76	81	72	16
Uczniowie z dysleksją rozwojową	44 273	5	100	76	81	73	15

Jak wynika z tabeli 3, wyniki z języka polskiego są niemal identyczne w obu grupach uczniów, co sugeruje, że dostosowanie wymagań egzaminacyjnych z uwzględnieniem specyficznych trudności edukacyjnych uczniów z dysleksją rozwojową spełnia postawione założenia. Sposób przeprowadzenia testu pozwala wyrównać szanse, bez dyskryminacji czy faworyzowania uczniów z dysleksją. Przy okazji warto dodać, że z analizy szczegółowej wykonanych zadań wynika, iż najtrudniejsze dla wszystkich uczniów było funkcjonalne wykorzystanie wiedzy z zakresu świadomości językowej (odmiana rzeczownika przez przypadki)¹³.

Kolejna tabela (tabela 4) przedstawia zestawienie wyników z matematyki uzyskanych przez uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową¹⁴.

¹³ Raport OKE, 2015.

¹⁴ W oparciu o raport CKE.

Tabela 4. Wyniki z matematyki w sprawdzianie zewnętrznym z roku 2015 dla uczniów kończących klasę VI, z podziałem na uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową (źródło: opracowanie własne w oparciu o dane CKE).

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	292 729	2	100	65	90	61	26
Uczniowie z dysleksją rozwojową	44 273	7	100	55	85	57	26

W zakresie matematyki różnica na korzyść uczniów bez dysleksji wyniosła 4%. Rozrzut wyników w odniesieniu do średniej jest jednakowy dla obu grup uczniów, co świadczy o tym, że w obu grupach są uczniowie, którzy uzyskali wyniki wysokie i niskie w podobnej proporcji do liczebności grupy. Uczniowie dobrze poradzili sobie z wykonywaniem działań na liczbach naturalnych i ułamkach zwykłych, natomiast napotykali problemy przy działaniach na ułamkach dziesiętnych. Ostatnią grupą przedstawianych wyników są te uzyskane w nowo wprowadzonej części egzaminu, tj. z zakresu języka obcego (tabela 5). Obawy o naukę języków obcych uczniów z dysleksją mogą być istotne, gdyż uczeń mający trudności w czytaniu i pisaniu w języku ojczystym może napotkać dodatkową barierę w postaci dyferencjacji (nakładania się na siebie) dwóch różnych systemów

językowych. Jednocześnie może zdarzyć się, że niektóre trudności w posługiwaniu się językiem ojczystym nie ujawnią się w takim samym stopniu w języku obcym, choćby ze względu na inny charakter ortografii tego języka¹⁵. Warto więc przyjrzeć się tym – historycznie rzecz ujmując – pierwszym wynikom w Polsce, pozwalającym na refleksję dotyczącą nauki języków obcych przez uczniów z dysleksją.

Zadania sprawdzające opanowanie umiejętności językowych w językach obcych skupiały się na następujących obszarach: rozumienie ze słuchu, znajomość funkcji językowych, znajomość środków językowych, rozumienie tekstów pisanych. Wśród proponowanych języków obcych najczęściej wybierany był język angielski. Egzamin z tego języka zdawało 319 301 uczniów. Pozostałe języki wybierane przez uczniów to: niemiecki – 17 139, rosyjski – 221, francuski – 204 i hiszpański – 20

Tabela 5. Wyniki z języka angielskiego w sprawdzianie zewnętrznym z roku 2015 dla uczniów kończących klasę VI, z podziałem na uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową (źródło: opracowanie własne w oparciu o dane CKE).

	Liczba uczniów	Minimum (%)	(%) Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	277 038	0	100	85	98	79	20
Uczniowie z dysleksją rozwojową	42 263	0	100	75	98	72	21

¹⁵ Tzw. ortografia płytka oznacza większą zgodność tego, co się mówi i pisze. Ortografia języka polskiego, uchodząca za trudną, jest ortografią głęboką.

Za rozwiązanie wszystkich zadań na sprawdzianie z roku 2015 z języka angielskiego uczniowie z dysleksją i bez dysleksji ogółem uzyskali średnio 78% punktów¹⁶. Powyższa tabela ukazuje, że średnia wyników uczniów bez dysleksji jest wyższa o 7% w porównaniu do zdających z dysleksją. Nauka języka obcego dla uczniów z dysleksją jest szczególnie trudna ze względu na słaby rozwój funkcji językowych, co wyraża się trudnościami w odróżnianiu głosek, wydzieleniu ich ze słów, łączeniu w słowa, zapamiętywaniu i przypominaniu sobie słówek, a także „przekręcaniu” wyrazów podczas wymawiania i pisania. Dla uczniów z dysleksją dużą trudnością jest uczenie się nazw, odróżnianie słów brzmiących podobnie oraz przyswajanie reguł językowych¹⁷.

Uczniowie z dysleksją, jak i bez dysleksji, najlepiej poradzili sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętność rozumienia ze słuchu, natomiast największy problem napotykali przy zadaniach sprawdzających znajomość środków językowych oraz umiejętność rozumienia tekstów pisanych.

Podsumowanie i uwagi ogólne

Sprawdzian dla szóstoklasistów przyniósł wyniki uzyskane w trzech obszarach: języka polskiego, matematyki i języka obcego. Średnia, jaką uzyskali wszyscy uczniowie wynosi 61% z wszystkich możliwych do zdobycia punktów (uczniowie z dysleksją 57%). Z języka polskiego średni wynik jest nieco wyższy w stosunku do wyniku z mate-

matyki i wynosi 73%, podczas gdy u uczniów z dysleksją wynosi 72%. Jest to tylko o 1% niżej stosunku do uczniów bez dysleksji. Najwyższe wyniki uzyskali uczniowie z języka obcego – który w tym roku napisali po raz pierwszy. Średnia z j. angielskiego, który był wybierany najczęściej to 79%, natomiast dla uczniów z dysleksją – 72%).

We wszystkich obszarach wyniki uczniów z dysleksją są niższe od wyników zdających bez dysleksji. Porównanie wyników między uczniami bez dysleksji i z dysleksją ukazuje zbliżone osiągnięcia z egzaminu z języka polskiego, co należałoby tłumaczyć skutecznością działań realizujących zasady dostosowania wymagań egzaminacyjnych z uwzględnieniem specyficznych trudności edukacyjnych uczniów z dysleksją rozwojową. Analiza osiągnięć na sprawdzianie z matematyki ujawniła różnicę 4% na korzyść uczniów bez dysleksji. Należy wziąć tu pod uwagę, że w grupie uczniów dyslektycznych są także uczniowie z dyskalkulią. W przypadku języków obcych jest wyraźna różnica między osiągnięciami uczniów z dysleksją i bez dysleksji, wynosi ona 7%. Przyswojenie języka obcego, który pojawił się po raz pierwszy podczas pisania sprawdzianu pod koniec szkoły podstawowej sprawia uczniom dyslektycznym wyraźne problemy. Osoby dyslektyczne mają większe trudności w przyswojeniu języków obcych w formie pisanej niż ustnej. Ortografia, pisanie wypracowań lub czytanie sprawiają większą trudność uczniom dyslektycznym niż mówienie w języku obcym. Należy sądzić, że wyniki ze sprawdzianu ukierunkują pracę nauczycieli języków obcych, którzy będą podejmowali metody uczenia z uwzględnieniem specyfiki dysleksji. Dla nauczyciela uczącego języków obcych dzieci dyslektycznych dużym

16 Raport CKE z roku 2015.

17 W gimnazjum, gdy dojdzie jeszcze trzeci język obcy obserwuje się często zjawisko interferencji, które dotyczy szczególnie języków pochodzących z tej samej grupy językowej, np. języka angielskiego i niemieckiego (wyniki badań sugerują, iż nauka języka niemieckiego stanowi szczególnie dużą trudność dla osób dyslektycznych).

problemem jest dobranie zarówno odpowiedniej metody nauczania, jak i sposobu oceniania osiągnięć ucznia. Według M. Bogdanowicz właściwą drogą w nauczaniu języka obcego dzieci z dysleksją jest:

- znajomość problemu dysleksji, objawów i patomechanizmu;
- znajomość generalnych zasad nauczania, np. wielozmysłowe uczenie się, duża liczba powtórzeń;
- indywidualizacja nauczania, a więc dostosowanie programu do danego ucznia uwzględniając, że uczniowie dyslektyczni potrzebują dwukrotnie więcej czasu na naukę osiągając słabe rezultaty swoich działań.

Teresa Wejner-Jaworska

Łódź, Poland

Key words: dyslexia, external examination, phonological deficit, megacellular deficit, cerebellar theory, adaptation of requirements

Students with developmental dyslexia during external examinations at the end of primary school in 2015

Teresa Wejner-Jaworska - PhD, School of Health Education and Social Sciences in Lodz, President of Lodz Division of Polish Dyslexia Association.

Polska szkoła na drodze zmian

Agnieszka Domagała-Kręcioch

Kraków, Polska

agnieszka.kręcioch@gmail.com

Anna Mróz

Kraków, Polska

anna.maria.czekaj@gmail.com

Słowa kluczowe: szkoła, edukacja, zmiana

Agnieszka Domagała-Kręcioch – jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół szkoły i zachodzących w niej zmian.

Anna Mróz – magister, asystent w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Współczesne procesy społeczne, zachodzące za sprawą globalizacji na całym świecie, wywołują potrzebę ciągłego oceniania stanu, między innymi, polskiej oświaty. Zmiana społeczna, której jesteśmy świadkami, interpretowana w kontekstach rodzimych i globalnych, wskazuje na proces wyodrębniania się specyficznych warunków funkcjonowania człowieka – nazywanych ponowoczesnością, postmodernizmem (M. Foucault), płynną nowoczesnością (Z. Bauman)¹. W tej sytuacji kulturowej znajduje się współcześnie polskie społeczeństwo, a wraz z nim – polska oświata. Zmiana społeczna implikuje zatem zmiany w praktyce edukacyjnej.

Polska szkoła jest nieustająco płaszczyzną krzyżowania się nadziei społecznych ze społeczną krytyką², jednak – jak zauważa Dorota Klus-Stańska – obecna sytuacja szkoły jest trudna z uwagi na dynamicznie, niekiedy wręcz lawinowo i chaotycznie zmieniającą się rzeczywistość kulturową, gospodarczą i polityczną, wobec której szkoła powinna na bieżąco odnajdywać swój nowy wyraz i podejmować nowe zadania. Skutki zmienności kultury i gospodarki globalnej są w Polsce wzmocnione wciąż niestabilną sytuacją po transformacji ustrojowej, która była głębokim wstrząsem społecznym³. W realiach

1 J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011, s. 7.

2 Tamże, s. 4.

3 D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty [w:] Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008.

dynamicznych zmian społecznych redefinicji podlega również społeczna rola nauczyciela⁴, a także ewoluują jego zadania zawodowe. Wartości promowane przez szkołę implikują jej tożsamość, co prowadzi do konieczności rewizji wiedzy i postaw kreowanych przez szkołę, pod wpływem zmian systemowych współczesnego świata i polskiej rzeczywistości rynkowej, społecznej i kulturowej⁵.

Prezentowany tekst stanowi refleksję wokół obrazu polskiej szkoły w drugim dziesięcioleciu XXI wieku, które przyniosło szereg zmian w całym systemie szkolnym, obejmując wszystkie jego elementy od uwarunkowań społeczno-edukacyjnych poprzez role i zadania nauczyciela, miejsce rodziców w szkole, aż do środowiska lokalnego. Punktem wyjścia podjętej analizy stało się „dziedzictwo edukacyjne”⁶, to znaczy doświadczenia poprzednich pokoleń w teoretycznym i praktycznym obszarze funkcjonowania szkoły, z położeniem głównego nacisku na rok 1989, który w życiu społeczeństwa polskiego, a tym samym w systemie kształcenia, stał się datą przełomową. Jak zauważa Hanna Kostyło, rodząca się wówczas demokracja przyniosła szereg zmian, m.in. decentralizację i demokratyzację oświaty, które miały uczynić szkołę mocniej osadzoną w społeczności lokalnej, dając tym samym obywatelom poczucie współodpowiedzialności za kształcenie młodego pokolenia. To właśnie szkoła

4 J. Szempruch, Nauczyciel..., dz. cyt., s. 7.

5 D. Klus-Stańska, Dokąd zmierza..., dz. cyt., s. 26.

6 Termin zaproponowany w: R. Grzybowski, Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u, Gdańsk 2013, s. 8.

Tabela 1. Wybrane elementy systemu kształcenia przed i po 1989 roku

	Przed zmianą systemową	Po zmianie systemowej
Uwarunkowania społeczno-edukacyjne	<ul style="list-style-type: none"> • jeden model szkoły • najważniejsza wiedza • tradycyjne metody nauczania • koncentracja na nauczaniu • tradycyjne podręczniki, biblioteki • koncentracja na wartościach narodowych, zamknięcie na inność • wolno zmieniający się rynek pracy 	<ul style="list-style-type: none"> • szkoła dostosowana do indywidualnych potrzeb ucznia • nie wiedza a kompetencje jako wyznacznik ludzkiej aktywności • metody aktywizujące, wykorzystanie TIK • uczenie uczenia się • e-podręczniki, e- dzienniki, zasoby internetowe • większa otwartość na inność, odmierność, wielokulturowość • kompetencje i kształcenie wymuszone potrzebami rynku pracy
Nauczyciel	<ul style="list-style-type: none"> • autorytet, przedstawiciel systemu • mniejsze kwalifikacje, nie zawsze zgodne z zajmowanym stanowiskiem, koncentracja na nauczonym przedmiocie 	<ul style="list-style-type: none"> • utrata autorytetu, mniej praw w szkole • awans zawodowy, ciągłe doskonalenie się, bardziej coach, mentor, lider zmian
Uczeń	<ul style="list-style-type: none"> • podporządkowany, • w przypadku konfliktów z nauczycielami uczeń był wysyłany do dyrektora • wszyscy są jednakowi, nauczani według jednego programu, z takimi samymi potrzebami 	<ul style="list-style-type: none"> • ma więcej praw, ale przejawia też nowe postawy, mobilny, obywatel świata • konflikty między nauczycielami a uczniami rozwiązywane są/powinny być wspólnie w gabinecie dyrektora • każdy jest wyjątkowy, jedyny, niepowtarzalny

Rodzice	<ul style="list-style-type: none"> • mała inicjatywa, brak praw w szkole poza tymi, które przewiduje Konstytucja, • nieodpłatne działania na rzecz szkoły (malowanie śal, ławek, udział w imprezach szkolnych) • w sytuacji konfliktowej, złych ocen, stali częściej po stronie szkoły, nauczyciela 	<ul style="list-style-type: none"> • większe prawa, większa świadomość • stowarzyszenia, działania obywatelskie (np. sprawa 6-ściolatek) • stoją częściej przeciwko źle zarządzanej szkole, niesprawiedliwym nauczycielom
----------------	--	--

Źródło: opracowanie własne.

wolna od ideologicznych nacisków – w odpowiedzi na potrzeby i dążenia lokalnych wspólnot – miała stać się centrum transmisji kultury⁷.

Uwarunkowania społeczno-edukacyjne

Pomimo tego, że „systemy edukacyjne trzymają się swoich sztywnych rozwiązań mocą bezwładu i konserwatyizmu”⁸, współczesna polska rzeczywistość (społeczna i edukacyjna) zdecydowanie różni się od tej z ostatniej dekad XX wieku – wpływają na nią nowe procesy i zjawiska, które kilkanaście lat wcześniej nie były znane. Duże znaczenie mają tutaj nie tylko zmiany ustrojowe (narodziny i rozwój demokracji – 1989 rok), ale także fakt wejścia Polski w struktury Unii Europejskiej (1 maja 2004 roku). Będąc „obywatelami Europy”, „obywatelami Unii”, Polacy przyjęli inną niż dotychczas perspektywę. Wraz z globalizacją pojawiły się nowe szanse, ale także zagrożenia, zaszły nieodwracalne zmiany społeczno-edukacyjne; nie wszystkie z nich okazały się korzystne.

7 H. Kostyło, Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire’a [w:] Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierksa, Kraków 2013, s. 100.

8 C. Nosal, Kształcenie umysłu – na progu edukacyjnej rewolucji [w:] Edukacja wobec zmiany społecznej, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń 1994, s. 292.

Jak zauważa Wojciech Poznaniak, „zmiana społeczna, która dokonała się w Polsce i która wywiera wpływ na edukację, przyczynia się też do zasadniczej zmiany stosunku do jednostki – miejsce przeważającego dawniej nastawienia przedmiotowego zajęło nastawienie podmiotowe”⁹. Ta zmiana znajduje odzwierciedlenie w dokonujących się przemianach edukacyjnych. W raporcie Polska 2030 odnajdujemy następujące wytyczne:

Jednym z kierunków reform oświaty musi być indywidualizacja procesu nauczania przy zachowaniu wysokich standardów co do oczekiwanych efektów nauczania. (...) Małe zróżnicowanie oferty edukacyjnej w ramach systemu, szkoły i klasy ogranicza jednak możliwość dopasowania sposobu i programu uczenia do potrzeb i talentów ucznia. Jeden model szkoły, jeden sposób nauczania dla wszystkich powoduje, że szkoła nie jest dobra dla nikogo. Kończą się czasy „masowego” kształcenia dzieci według jednego programu, dzieci są zbyt cennym zasobem, żeby nie poświęcać im więcej uwagi osobiście, a nie „klasowo”. (...) Na dziś polskim szkołom w większości wciąż bardzo daleko do realizacji idei edukacji spersonalizowanej, która sprowadza się do tego, aby szkoła podjęła wysiłek dopasowania się do zróżnicowanych potrzeb i predyspozycji uczniów, a nie skupiała się na dopasowaniu każdego ucznia do oferowanego modelu nauczania. Talenty w polskich szkołach nie będą się rozwijać, jeśli nie zostaną

9 W. Poznaniak, Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej [w:] Edukacja wobec zmiany..., dz. cyt., s. 309.

wprowadzone systemowe rozwiązania, które pozwolą szkołom regularnie i w jednolity sposób monitorować osiągnięcia każdego ucznia¹⁰.

Jest to zadanie o tyle istotne, że – jak pokazują wyniki badań¹¹ – w polskich szkołach w roku szkolnym 2014/2015 uczyło się 165631 uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W roku szkolnym 2013/2014 było ich 159971, a więc o ponad 5 tys. mniej. Pracę z uczniami o SPE określają regulacje prawne. Rosnąca liczba uczniów, którzy potrzebują specjalnych metod i form pracy, powoduje, że proces nauczania – oraz uczenia się – musi być w coraz większym stopniu indywidualizowany, bowiem każdy uczeń ze SPE powinien w szkole mieć odpowiednią dla siebie ofertę edukacyjną lub edukacyjno-terapeutyczną¹².

Założenie o indywidualnych potrzebach i możliwościach dzieci implikuje nie tylko różne metody i style nauczania, ale przede wszystkim podkreśla znaczenie samego procesu uczenia się, który w XXI wieku stał się dominującą strategią edukacyjną. Dużym wsparciem dla szkół stały się technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), usprawniając sam proces kształcenia (np. e-podręczniki, tablice multimedialne), jak i kontakt z rodzicami (e-dzienniki), wymianę informacji między różnymi placówkami oświatowymi (e-twinning) czy zarządzanie szkołą. Jednak TIK

10 Raport: Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, red. M. Boni, Warszawa 2009, s. 223 on-line: https://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Aktualnosci/seniorzy/badania%20aktywne%20starzenie/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf, [dostęp: 15.12.2015].

11 Zob. wyniki badań dostępne on-line: <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/139.html>, [dostęp: 24.11.2015].

12 B. Trochimiak, Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej [w:] Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli, Warszawa 2010.

stały się jednocześnie sporym wyzwaniem, bo wymagają nie tylko odpowiednich kompetencji, ale także uwarunkowań etyczno-prawnych.

Uwzględnianie indywidualnych potrzeb każdego ucznia wiąże się także z koniecznością odpowiedniego rozwoju osobistego, dzięki któremu będzie możliwe zaplanowanie kariery zawodowej i łagodne wejście na rynek pracy. Dynamiczne zmiany na rynku pracy implikują nowe oczekiwania pracodawców wobec systemu kształcenia, który staje się przedmiotem nieustającej krytyki, gdyż nie nadąża za ich potrzebami. Jak słusznie zauważają Witold Kołodziejczyk i Marcin Polak, rynek pracy zawsze oddziaływał na edukację, ale tempo zmian było na tyle wolne, że szkoły radziły sobie z wprowadzaniem i aktualizowaniem ewentualnych zmian, nie martwiąc się o przyszłość. Krótkowzroczność czy zaniedbanie w obszarze polityki edukacyjnej spowodowały, że w XXI wieku błyskawiczna reakcja szkół na zapotrzebowania rynkowe jest niemożliwa, ponieważ dynamika zmian jest zbyt duża, co znajduje odzwierciedlenie m.in. w odsetku osób bezrobotnych¹³.

Nowym wyzwaniem dla polskiej szkoły stało się także zjawisko eurosieroctwa (a w ostatnim czasie także obecność w naszym kraju migrantów), którego konsekwencją są nie tylko problemy rodzinne, ale również szkolne np. problemy z nauką czy wzrost zachowań agresywnych.

Nauczyciel

Współczesny nauczyciel musi mierzyć się z wyzwaniami, których jeszcze kilkanaście lat temu nikt w Polsce nie był w stanie przewidzieć. Część z nich jest konsekwencją przemian społecznych

13 W. Kołodziejczyk, M. Polak, Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia, Warszawa 2011, s.13.

i cywilizacyjnych, które zachodzą w naszym kraju, inne związane są z szeroko rozumianym postępem.

Szkoła (w tym nauczyciel) nie zawsze potrafi sobie w pełni poradzić z nowymi wyzwaniami, które odzwierciedlają przemiany relacji społecznych, rodzące chaos informacyjny i aksjologiczny, a także nasilające konflikty pokoleniowe¹⁴. Ustawicznie zmieniająca się rzeczywistość szkolna wymusza na nauczycielach edukacji (dla) jutra ciągle doskonalenie posiadanych i zdobywanie nowych kompetencji. Stawia też przed nim nowe wyzwania i zadania, wymaga odrodzenia jego etosu, określenia na nowo wartości, norm i wzorców postępowania oraz przywrócenia mu roli mistrza i światłego przewodnika po świecie wiedzy, który porządkuje pojęcia, wyprowadza z błędów, rozwiewa wątpliwości, zwraca uwagę na to, co jest istotne. Ma on także być przewodnikiem po świecie wartości i życia, zwracać uwagę nie tylko na sprawność fizyczną, ale także na twórczą obecność w środowisku przyrodniczym, społecznym i kulturowym¹⁵. Współczesny nauczyciel musi wiedzieć, że nie kształci uczniów dla „dziś”, ale przygotowuje ich do życia w przyszłości, której nikt nie potrafi przewidzieć, określić. Tempo zachodzących zmian nie pozwala przewidzieć dalekosiężnych skutków tych zmian, stawiając osoby odpowiedzialne za kształcenie młodego pokolenia w sytuacji edukacyjnej niezręczności, trudno bowiem znaleźć odpowiedź na pytania: W jaki sposób uczyć? Czego uczyć? Jak przygotować uczniów do aktywnego i satysfakcjonującego życia w nieznanym świecie przyszłości przez

nauczycieli, dla których terażniejszość bywa czasem kłopotliwa?

Bezpowrotnie minęły czasy, kiedy nauczyciel był jedynym przekazicielem wiedzy, co jest związane z postępem technologicznym, który sprawił, że w niemal każdym gospodarstwie w Polsce znajduje się komputer z dostępem do Internetu. Jednak niczym nie ograniczony dostęp do informacji to tylko jedna z konsekwencji dokonujących się przeobrażeń. Istotnym problemem może być możliwość dokonywania interpretacji dostępnych informacji, które dezaktualizują się w niespotykanym dotychczas tempie. Ponadto mamy do czynienia z „zalewem” informacjami, faktami – wiedzą, którą należy nieustająco weryfikować. Jak zauważa Dorota Klus-Stańska, bez zmiany definicji wiedzy zmiana dydaktyki nie jest możliwa. Szkoła, zamknięta w inercyjnie replikowanej pseudorealności programów nauczania, wąsko rozumianych zadań dydaktycznych, eksponująca uczenie się jako opanowywanie treści z podręcznika jawi się jako „skansen kulturowy”, nie tylko nie zapewniający i nie wspierający nabywania kompetencji do radzenia sobie we współczesnym świecie, ale wręcz pielęgnujący kompetencje bezużyteczne, autodestrukcyjne wobec jednostki i społeczeństwa¹⁶. W Polsce jednak poszukiwanie nowych rozwiązań dydaktycznych, zmierza ciągle w kierunku proponowania innych, „nowatorskich” metod przekazu wiedzy, które mają usprawnić nabywanie wiedzy rozumianej jako zbiór informacji. Stąd potrzeba redefinicji pojęcia wiedza i poszukiwań odpowiedzi na pytanie „czego i w jaki sposób uczyć?” zamiast „jak przekazywać wiedzę w społeczeństwie wiedzy?”. Należy przenieść punkt ciężkości z przekazywa-

14 J. Szempruch, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 9.

15 K. Denek, *Przewodnik po świecie wiedzy, wartości i życia [w:] Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008.

16 D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza...*, dz. cyt., s. 26.

nia wiedzy deklaratywnej („wiedzieć, że” – znać fakty, daty; zapamiętać wzory, interpretacje...) na wiedzę proceduralną („wiedzieć, jak” – jak zdobyć informacje, gdzie szukać informacji; znać procedury; rozumieć związek: przyczyna–skutek, itd.)¹⁷. Szczęólnego zatem znaczenia nabierają kompetencje osób uczących się. Uznaje się, że kompetencją jest odpowiednie połączenie wiedzy i umiejętności, przy udziale komponentu woli-tywnego¹⁸. Postulat kształtowania kompetencji uczniów podnosiło wielu autorów. Ciągłe jednak w szkolnej rzeczywistości górę bierze przygotowywanie uczniów do testu – po III klasie szkoły podstawowej, testu szóstoklasisty, gimnazjalisty, w końcu – do matury. Także sprawdzanie wiadomości w trakcie roku szkolnego sprowadza się do testowania i jest często błędnie traktowane przez nauczycieli jako metoda „utrwalania wiadomości”. Jak zauważa Dorota Klus–Stańska, w żadnych innych warunkach niż w szkolnej klasie wysiłek młodych ludzi nie jest do takiego stopnia izolowany i odrywany od rzeczywistych procesów i wydarzeń, w których uczestniczą cały pozaszkolny świat; co więcej – nigdzie indziej, poza szkołą, nie jest tak wysoko oceniana odtwórczość, schematyczność, brak oddolnej inicjatywy i koncepcyjności¹⁹.

Zgodnie z raportem Polska 2030 typowe dla systemu oświaty jest „anachroniczne podejście do roli nauczyciela – widzianego bardziej jak urzędnik biurokratyzowanego systemu niż jako «pracownik wiedzy» i współwychowawca przygotowujący młodych ludzi do uczenia się

przez całe życie”²⁰. Ponadto wprowadzony system awansu i wynagrodzeń nauczycieli demotywuje najlepszych i najbardziej kreatywnych, a sprytnym daje możliwość szybkiego (jednak czy zawsze wartościowego?) dotarcia na szczyt edukacyjnej drabiny.

Uczeń

Zmiana społeczna wymusza także odpowiedni stosunek do ucznia. Jak zauważa Poznaniak „miejsce przeważającego dawniej nastawienia przedmiotowego zajęło nastawienie podmiotowe”²¹, a miejsce ucznia podporządkowanego zajął uczeń „wolny”. Zmieniła się perspektywa postrzegania praw ucznia, co niewątpliwie stało się utrapieniem nauczycieli, których wcześniej uczniowie bali się, a obecnie traktują ich jako „zbędny element”, gdyż w sieci można znaleźć o wiele ciekawsze i bardziej aktualne informacje niż przekazuje je nauczyciel, niestety często z innej epoki. Proces globalizacji wpłynął też na postawy uczniów, nadając im nowego charakteru. Janusz Mastalski wskazuje na cztery takie postawy, tj. postawę odtwórczą, specyficznie rozumianą wolność, kontestację i konsumpcję²². Nieograniczony dostęp do materiałów zamieszczanych w Internecie i brak skutecznego systemu antyplagiatowego w przestrzeni szkolnej (dopiero od 2015 roku zaczęto wprowadzać takie narzędzia w szkołach) kusi pójściem na skróty i próbą oszukiwania wszędzie tam, gdzie nie pojawia się skuteczna kontrola.

17 Tamże, s. 20.

18 D.S. Rychen, L.K. Salganik, *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Berlin 2003, s. 43.

19 D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza...*, dz. cyt., s. 26.

20 Raport: Polska 2030, dz. cyt.

21 W. Poznaniak, *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej* [w:] *Edukacja wobec...*, s. 309.

22 J. Mastalski, *Sylwetka ucznia XXI wieku w globalnej szkole*, „Wychowanie na Co Dzień” 2010, nr 7–8 (202–203).

W kontekście współczesnych uwarunkowań społeczno-kulturowych nowego wymiaru nabierają niepowodzenia edukacyjne uczniów, którzy są „bombardowani” zewsząd informacjami, najczęściej w postaci multimedialnych obrazów i którym coraz trudniej jest się skupić na „jednowymiarowym” (bez obrazków, hiperłączy i innych ozdobników) przekazie nauczyciela. Do tego brak pomocy i kontroli ze strony rodziców może skutkować tym, że aktywność poznawcza ucznia ustępuje czynnościom rozrywkowym, dokonywanym na tablecie czy laptopie.

Do widocznych zmian w obszarze sytuacji współczesnego ucznia należy niewątpliwie zaliczyć rozszerzenie praw i uczniowskich przywilejów, co przejawia się m.in. w stosunku do obowiązków szkolnych czy ponoszeniu odpowiedzialności za przewinienia. Jak zauważa Jasper Juul, dawniej „uczniowie musieli brać winę na siebie za wszystkie konflikty z nauczycielami. Jeśli się poskarżyli w domu, rodzice stawali za reguły po stronie szkoły”²³. Obecnie wina, w przekonaniu rodziców, częściej leży po stronie nauczyciela czy wadliwego systemu kształcenia. Dodatkowymi przejawami większej swobody jest brak mundurków, zwiększona dowolność w ubiorze czy sposób odnoszenia się do nauczycieli (częściej partnerski, koleżeński), ale także otwartość na międzykulturowość. Obecni uczniowie są obywatelami świata, który nie tylko na nich się otworzył, ale który przede wszystkim stał się globalną wioską. Zatem zmieniło się naturalnie środowisko wychowawcze, w którym funkcjonują dzieci i młodzież. Jak pokazują m.in. wydarzenia semestru zimowego roku szkolnego 2015/2016, uczniowie potrafią zjednoczyć się we wspólnej

sprawie, stawiając opór prawu, które – ich zdaniem – nie ma uzasadnienia²⁴.

Jednak pomimo szeregu zmian wciąż w podejściu wielu nauczycieli do uczniów, pojawia się tradycyjny sposób myślenia, który staje się skuteczną blokadą wszelkich reformatorskich działań. Jak zauważa Piotr Zamojski, jeśli nauczyciel nie jest w stanie „pomyśleć o uczniach inaczej niż jako o rozbrykanych, nisko zmotywowanych, nastawionych na rozrywkę i niezainteresowanych ignorantach”, to i tak pomimo zmiany metod nauczania, podejmowania prób aktywizowania ich, wciąż będzie wymagał od nich posłuszeństwa, ciszy, wykonywania poleceń zgodnie z założeniami, pozbawiając ich przy tym szansy na popełnianie błędów i wskazując jedynie „właściwy” tok rozumowania²⁵. Takie sytuacje rodzić będą nieustające konflikty, bo szkolna przestrzeń zmienia się nie tylko w teorii, ale także w praktyce.

Rodzice

Raport Polska 2030 wskazuje na te obszary rodzinnych zmian i zaniedbań, które wpływają na odpowiedzialność rodziców za wychowanie i edukację swoich dzieci. Niepokojąca jest na przykład „rosnąca liczba rozwodów i coraz wyższy odsetek dzieci wychowujących się w rodzinach niepełnych”, co skutkuje bezpośrednio brakiem odpowiedniego wsparcia ze strony rodziców, a pośrednio gorszymi wynikami w nauce czy zachowaniami autodestrukcyjnymi. Ponadto – zgodnie z przytaczanym raportem – „szkoła i dom

24 Zob. M. Kałach, Zakaz sprzedaży śmieciowego jedzenia. Uczniowie na przerwach idą na hot dogi, „Dziennik Łódzki” 10.09.2015, on-line: <http://www.dzienniklodzki.pl/artukul/7432029,zakaz-sprzedazy-smieciowego-jedzenia-w-szkolach-uczniowie-na-przerwach-ida-na-hot-dogi,id,t.html> [dostęp:15.12.2015].

25 P. Zamojski, Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych, Gdańsk 2011, s.72.

23 J. Juul, Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla naszych dzieci, nauczycieli i rodziców?, Podkowa Leśna 2014, s. 36.

nie liczą na siebie wzajemnie, często pozostają w konflikcie i podważają swoje pozycje²⁶.

Z przeprowadzonych badań wynika, że w Polsce tylko nieco ponad połowa rodziców uczęszcza na wywiadówki, a 92% biorących w nich udział nie utrzymuje żadnych innych kontaktów ze szkołą²⁷!

Pomimo dość pesymistycznych danych faktem jest, że mimo wszystko rodzice bardziej, niż to miało miejsce wcześniej, zaznaczają swoją obecność w szkole. Działające pręźnie Rady Rodziców czy Stowarzyszenia Rodziców są tego namacalnym dowodem. Coraz częściej rodzice stają się partnerami w społecznych debatach, pojawiają się nie tylko w mediach, broniąc praw swych dzieci, ale także na spotkaniach i konferencjach naukowych, gdzie reprezentują spójne stanowiska wobec zmian w szkołach i przedstawiają propozycje m.in. unowocześnienia szkoły (np. III Kongres Polskiej Edukacji).

Zakończenie:

Na przestrzeni dziesięcioleci szkoła ulegała zmianom, choć niektóre z nich są czasem tylko powierzchowne. Są takie obszary szkolnej rzeczywistości, gdzie widoczne są postępy, jak np. podejście do uczenia się, otwartość na zmianę czy obecność rodziców w życiu szkoły. Są jednak i takie obszary szkolnej przestrzeni, w których wciąż panuje archaiczny ład i porządek.

Jedyną stałą jest wprowadzanie zmian – o czym świadczą propozycje kolejnego rządu, m.in. powrót do szkół ośmioklasowych (aktualnie przyjmuje to formułę 3x4), likwidacja gimna-

zjów, wstrzymanie pójścia sześciolatków do klas pierwszych.

Jak pokazuje raport Polska 2030, „proces edukacyjny w Polsce bardziej niż w innych krajach sprzyja pogłębianiu się różnic społecznych, gdyż (...) częściej niż w innych krajach o wyborze przez ucznia drogi kształcenia nie decydują jego umiejętności, ale społeczno-ekonomiczny status rodziców”.

Krajobraz polskiej szkoły ulega zmianie, jednak wyraźną piętą achillesową są postawy Polaków wobec szkoły. Zgodnie z raportem wiele zmian zależy od zmiany postaw:

- przedsiębiorców – na rzecz potrzeby ciągłego rozwoju produktów i usług oraz szukania nowych przewag konkurencyjnych;
- naukowców – na rzecz konieczności lepszej współpracy z biznesem i gotowości do działania w środowisku bardziej otwartym i konkurencyjnym;
- rodziców i nauczycieli – na rzecz dobrego zdefiniowania współodpowiedzialności, zasad i metod współpracy przy wychowaniu i edukacji dzieci oraz młodzieży;
- wszystkich dorosłych Polaków – na rzecz docenienia wagi uczenia się przez całe życie i we wszystkich rolach życiowych²⁸.

W czasie międzynarodowego New Education Forum, które miało miejsce w Warszawie w dniach 30 listopada – 1 grudnia 2015 roku opracowano Kartę Wskazań dla skutecznej współpracy pomiędzy szkołą, przedsiębiorstwami, organizacjami pozarządowymi, instytucjami samorządowymi i rządowymi dla podniesienia efektywności pracy szkoły, w której zaproponowano m.in., aby:

26 Raport: Polska 2030, dz. cyt.

27 Tamże.

28 Tamże.

- zaangażowania społecznego uczyć już od przedszkola,
- dostrzegać, że nie ma młodzieży, której się nie chce, są tylko uczniowie, którym nie otworzono drogi do rozwoju,
- zamiast pisać niepotrzebne sprawozdania, nauczyciele wyposażali młodych ludzi w kompetencje miękkie,
- szkoły pełniły rolę bazy kulturowo-oświatowej, która bezpośrednio integruje społeczność.

Ponadto wszystkie instytucje bezpośrednio zaangażowane „w edukację powinny przyczyniać się do budowy etosu zawodu nauczyciela rekrutując najlepszych, stawiając im wysokie wymagania i oferując odpowiednio wysokie wynagrodzenia uzależnione od jakości ich pracy oraz wspierając pedagogów w ich codziennej organicznej pracy, przekazując im czytelną i użyteczną informację zwrotną”²⁹.

Zatem nie pozostaje nic innego na drodze permanentnych zmian w przestrzeni szkolnej, jak tylko uświadamianie decydentom i osobom odpowiedzialnym za edukację, potrzeby przeprowadzania właściwych reform, dotyczących nie sposobu nauczania poszczególnych przedmiotów (co jest również ważne), ale przede wszystkim wzajemnych relacji podmiotów uczestniczących w edukacji. Istotne bowiem jest to, kto kogo i w jaki sposób traktuje. Uczciwe podejście w tym zakresie powinno dać szereg rozwiązań satysfakcjonujących wszystkie podmioty szkolnej edukacji.

Zmiany, które dokonały się w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat w przestrzeni edukacyjnej wyraźnie dowodzą, że pokolenia Polaków czerpią

z dziedzictwa edukacyjnego, ale tworzą również nową rzeczywistość, adekwatną do zdobywanych doświadczeń. Wprowadzanie innowacji jest zapewne nieuniknione, ale wciąż nowe reformy, niebędące kontynuacją poprzednich działań (czasem będących wręcz ich zaprzeczeniem), nie służą ani uczniom, ani szkole, a system kształcenia czynią wiecznie niedoskonałym i narażonym na społeczne niezadowolenie.

**Agnieszka Domagała-Kręcioch
Anna Mróz**

Krakow, Poland

Keywords: school, education, the change

Polish school in the way of changes

Abstract

Polish school has become a subject to constant reforms, which are taking place on the background of significant political and social changes, Democracy, which is still forming, and accession to the European Union have oriented the actions and gave a new character of the education area. The school – in response to the needs of civil society – has become the center of cultural transmission. The article is an attempt to capture significant changes in the school and to show those areas that still need attention and improvement.

Agnieszka Domagała-Kręcioch – is a researcher of Pedagogical University of Kraków. Her academic interests focus on education and changes taking place in it.

Anna Mróz – master, asistant in the Institute of Educational Sciences in the Pedagogical University of Cracow.

²⁹ <http://ciedu.eu/forum/?lang=pl> [dostęp:10.12.2015]

Możliwości i ograniczenia w aktywizacji bezrobotnych w kontekście znowelizowanej ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 27 maja 2014

Piotr Sieradzki

Łódź, Polska

piotr.sieradzki@wsp.lodz.pl

Słowa kluczowe: bezrobocie, aktywizacja, promocja zatrudnienia.

Wprowadzenie

W warunkach zaawansowanego kapitalizmu i globalnej gospodarki stałym i nierozwiązanym problemem społecznym jest bezrobocie. Mimo ciągłych prób przeciwdziałania temu zjawisku jest ono obecne w każdym społeczeństwie, w którym funkcjonuje wolny rynek. Polityka wspierania zatrudnienia w poszczególnych krajach przewiduje różnorodne rozwiązania, podlegają one ciągłej ewolucji, która ma na celu dopasowanie formy wsparcia bezrobotnych do zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych.

Znowelizowana w roku 2014 ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy wprowadziła szereg rozwiązań wychodzących naprzeciw problemom zatrudnienia. Między innymi otworzyła możliwość zlecenia zadań aktywizacji osób długotrwale bezrobotnych instytucjom niepublicznym. W myśl znoweli-

Piotr Sieradzki, doktor socjologii (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 2009 r.). Adiunkt w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi. Do jego zainteresowań należą: socjologia rynku pracy, doradztwo zawodowe i edukacja dorosłych.

zowanego prawa szeroka zbiorowość osób pozabawionych pracy została podzielona na trzy profile pomocy, po to aby formy wsparcia były dostosowane do ich sytuacji życiowej i możliwości zawodowych. Celem niniejszego artykułu będzie analiza wprowadzonych instrumentów aktywizacji, podstawę badania stanowić będzie treść ustawy oraz doświadczenia autora w projektach przeciwdziałających bezrobociu.

Instrumenty wprowadzone przez znowelizowaną ustawę

Zgodnie z artykułem 33 wspomnianej ustawy, Powiatowy Urząd Pracy po dokonaniu rejestracji bezrobotnego ustala niezwłocznie właściwy dla niego profil pomocy. Przewidywane są tu trzy warianty:

1) profil pomocy I – pośrednictwo pracy, a także w uzasadnionych przypadkach poradnictwo zawodowe lub formy pomocy, o których mowa w art. 40 ust. 1 i 3a, art. 45, art. 46 ust. 1 pkt 2, art. 60b, art. 61e pkt 2 oraz art. 66k-66n;

2) profil pomocy II – usługi i instrumenty rynku pracy, działania aktywizacyjne zlecone przez urząd pracy oraz inne formy pomocy z wyłączeniem Programu Aktywizacja i Integracja, o którym mowa w art. 62a;

3) profil pomocy III – Program Aktywizacja i Integracja, o którym mowa w art. 62a, działania

aktywizacyjne zlecone przez urząd pracy, programy specjalne, skierowanie do zatrudnienia wspieranego u pracodawcy lub podjęcia pracy w spółdzielni socjalnej zakładanej przez osoby prawne oraz w uzasadnionych przypadkach poradnictwo zawodowe¹.

Dodatkowo, w myśl 34 artykułu tej samej ustawy:

Art. 34a. 1. Powiatowy urząd pracy, udzielając pomocy określonej w ustawie, może przygotować indywidualny plan działania dla bezrobotnego lub poszukującego pracy w celu doprowadzenia do podjęcia przez niego odpowiedniej pracy przygotowuje indywidualny plan działania dostosowany do profilu pomocy. Indywidualny plan działania może być przygotowany również dla poszukującego pracy.

2. Indywidualny plan działania jest przygotowywany przez doradcę klienta przy udziale bezrobotnego lub poszukującego pracy i zawiera w szczególności:

2) działania planowane do samodzielnej realizacji przez bezrobotnego lub poszukującego pracy w celu poszukiwania pracy;

3) planowane terminy realizacji poszczególnych działań;

4) formy, planowaną liczbę i terminy kontaktów z doradcą klienta lub innym pracownikiem urzędu pracy;

5) termin i warunki zakończenia realizacji indywidualnego planu działania.

¹ Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz.U. z 2015 poz. 149 [wszystkie cytowane w tekście przepisy prawne pochodzą z tej ustawy – przyp. PS]

3. Przygotowanie indywidualnego planu działania następuje nie później niż w terminie 60 dni od dnia ustalenia profilu pomocy.¹⁴⁵) (wszedł w życie w dniu 27 maja 2014 r.)

3a. Indywidualny plan działania może być modyfikowany stosownie do zmieniającej się sytuacji bezrobotnego lub poszukującego pracy.

3b. Powiatowy urząd pracy może skierować bezrobotnego do centrum informacji i planowania kariery zawodowej lub do innej instytucji rynku pracy w celu dokonania diagnozy problemów bezrobotnego na rynku pracy i pomocy w planowaniu kariery zawodowej.

Wymienione powyżej dwa rozwiązania: profile pomocy oraz indywidualny plan działania otworzyły możliwość odrębnego traktowania każdego z bezrobotnych, przynajmniej na etapie planowania pomocy. Czy takie podejście zostanie w pełni wdrożone w życie, w codziennej praktyce funkcjonowania instytucji, będzie zależało od innych uwarunkowań organizacyjnych, przede wszystkim od liczby bezrobotnych przypadających na jednego doradcę zawodowego – pośrednika pracy. Obecny stan, gdzie w niektórych urzędach na jednego specjalistę przypada 160–170 osób poszukujących zatrudnienia ogranicza systematyczną, starannie wyprofilowaną pomoc².

Szanse na bardziej dostosowane wsparcie zależne będzie od zakresu formalizacji działań na rzecz walki z bezrobociem, duża liczba dokumentów i formularzy do wypełnienia w sytuacji, gdy

² W. Kozek, Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna, Warszawa 2013, s. 260.

najważniejsze jest skupienie się na problemach klienta może wpływać negatywnie na zaangażowanie urzędnika. Nadmierna biurokratyzacja może hamować zaangażowanie pośrednika pracy w działania poszukiwawcze, które często wymagają podejścia niestandardowego – rozpoznania nietypowych nisz na rynku pracy, rozwijania u bezrobotnych podstawowych kompetencji komunikacyjnych czy pracy nad ich motywacją. Urząd pracy jako instytucja publiczna posiada swoją strukturę organizacyjną z określoną drogą podejmowania decyzji i obiegu dokumentów. W kontekście pomocy bezrobotnym takie uwarunkowania mogą opóźnić pewne działania.

Nie zmienia to faktu, że wprowadzenie profili pomocy oraz indywidualnego planu działania to rozwiązania idące w dobrym kierunku. Jeśli chodzi o profile pomocy istotne znaczenie ma tutaj sposób przyporządkowania do każdej z grup, należy przy tym pamiętać o tym, że każdy bezrobotny, bez względu na dotychczasową pozycję społeczno-zawodową, może potrzebować pomocy i przyporządkowanie do pierwszego profilu nie powinno oznaczać pozostawienia klienta bez wsparcia. Skuteczność indywidualnych planów działania w dużej mierze zależy od kompetencji doradcy zawodowego. Bezrobotny, nawet gdy jest specjalistą w wykonywanym wcześniej zawodzie, niekoniecznie będzie w stanie samodzielnie zdefiniować swoje mocne i słabe strony, dostrzec w sobie te zdolności i ten potencjał, dzięki którym mógłby powrócić do grona pracujących. To opiekun klienta musi zaprojektować etapy powrotu na rynek pracy i choć plan działania ma być wspólnym dokumentem, nie sposób oczekiwać, że umiejętność planowania tych działań będzie większa po stronie bezrobotnego. Specjalista od aktywizacji

zawodowej potrzebuje zatem kompetencji pedagogicznych (rozpoznanie umiejętności i animowanie procesów uczenia się) oraz kompetencji socjologicznych (rozpoznanie zapotrzebowania na poszczególne kompetencje i zawody, dostrzeżenie nisz rynkowych, współpraca z instytucjami, opieka nad klientem instytucjonalnym).

Szczególnie znaczącą zmianą w znowelizowanej ustawie jest możliwość zlecania działań aktywizacyjnych niepublicznym agencjom zatrudnienia. Zgodnie z ustawą procedura taka przebiega w następujący sposób:

Wojewódzki urząd pracy we współpracy z powiatowymi urzędami pracy uzgadnia zakres i warunki zlecenia działań aktywizacyjnych, obejmujące w szczególności:

1) grupy, liczbę i strukturę bezrobotnych planowanych do objęcia działaniami aktywizacyjnymi;

2) warunki i okres realizacji zleconych działań aktywizacyjnych, adekwatne do potrzeb grupy bezrobotnych.

4. Wojewódzki urząd pracy przygotowuje i przeprowadza procedurę wyboru realizatora.

Powiatowy urząd pracy dokonuje rekrutacji i kieruje bezrobotnych do realizatora w trybie i na warunkach określonych w umowie o świadczenie działań aktywizacyjnych, przy czym skierowanie bezrobotnego do realizatora nie powoduje utraty statusu bezrobotnego. W myśl artykułu 66 umawianej ustawy, Realizator jest obowiązany do:

1) realizacji działań wobec bezrobotnych zgodnie z umową o świadczenie działań aktywizacyjnych;

2) zapewnienia obsługi bezrobotnych w miejscowości będącej siedzibą powiatowego urzędu pracy, w którym są zarejestrowani;

3) uzyskania wskaźnika skuteczności zatrudnieniowej co najmniej na poziomie wynikającym z umowy o świadczenie działań aktywizacyjnych, ustalonego jako stosunek liczby bezrobotnych, którzy w wyniku działań realizatora podjęli i utrzymali odpowiednią pracę lub działalność gospodarczą przez okres co najmniej 14 dni, do liczby bezrobotnych, którzy na podstawie skierowania powiatowego urzędu pracy zgłosili się do realizatora; wskaźnik skuteczności zatrudnieniowej jest ustalany według stanu na pierwszy dzień po upływie 14 dni od dnia zakończenia realizacji działań aktywizacyjnych, określony w umowie o świadczenie działań aktywizacyjnych;

4) uzyskania wskaźnika utrzymania w zatrudnieniu co najmniej na poziomie wynikającym z umowy o świadczenie działań aktywizacyjnych, ustalonego jako stosunek liczby osób, które po upływie 90 dni od dnia podjęcia odpowiedniej pracy lub działalności gospodarczej w wyniku działań realizatora nadal pozostają w zatrudnieniu, do liczby bezrobotnych skierowanych do zatrudnienia przez realizatora; wskaźnik utrzymania w zatrudnieniu jest ustalany według stanu na pierwszy dzień po upływie 90 dni od dnia zakończenia realizacji działań aktywizacyjnych, określony w umowie o świadczenie działań aktywizacyjnych³.

Sama możliwość zlecenia działań aktywizacyjnych do podmiotów niepublicznych otwiera duże możliwości, ich faktyczne wykorzystanie zależy od szczegółowych uwarunkowań kompetencyjnych, organizacyjnych i finansowych. Prywatne agencje zorganizowane są w stosunkowo płaskie i mało biurokratyzowane

struktury, dzięki czemu doradcy zawodowi mogą pośredniczyć w kontaktach z pracodawcami bez nadmiernych procedur sprawozdawczych i decyzyjnych. Dla bezrobotnego oznacza to dużo częstsze i bardziej dostosowane do ich kwalifikacji przedstawianie ofert pracy, częstsze i bardziej kompleksowe porady zawodowe, bardziej spersonalizowaną opiekę.

Zleconymi działaniami aktywizacyjnymi objęci są bezrobotni z II i III profilu pomocy, a więc osoby, które są pozbawione pracy przez dłuższy okres, a ich kwalifikacje wyraźnie różnią się z zapotrzebowaniem na rynku. Dlatego pomoc osobom znajdującym się w takim położeniu wymaga bardziej wszechstronnego podejścia uwzględniającego nie tylko zdolności zatrudnieniowe podopiecznego, ale także jego sytuację rodzinną i tło społeczne. Skuteczne działania aktywizacyjne muszą uwzględniać różne przyczyny i uwarunkowania bezrobocia.

Bezrobocie w Polsce, w tym bezrobocie długotrwałe, wynika z wielu przyczyn. Pierwszą z nich jest upadek wielu ośrodków przemysłowych w okresie transformacji ustrojowej w latach dziewięćdziesiątych XX wieku i brak gospodarczej alternatywy na ich miejsce, oferującej podobną liczbę miejsc pracy. Wokół tych zakładów rozwinęły się miasta z dużymi skupiskami ludności, w obliczu załamania gospodarczego oznaczało to duże skupiska ludności o wysokim poziomie bezrobocia.

Współcześnie, 25 lat po transformacji ustrojowej, sytuacja częściowo uległa poprawie. Wprawdzie nie odbudowano potencjału przemysłowego kraju w takich rozmiarach i formie jak przed zmianami z lat dziewięćdziesiątych XX wieku, to jednak powstało wiele zakładów pracy, które potrzebują wykwalifikowanych

³ Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz.U. z 2015 poz. 149.

pracowników, a zarządzający nimi menedżerowie nie mogą znaleźć odpowiednich kandydatów. Takie deficyty częściowo wynikają z załamania się szkolnictwa zawodowego, ale z drugiej strony z niewłaściwych nawyków wobec pracy ukształtowanych w środowiskach naznaczonych problemami ubóstwa⁴. Długotrwałe bezrobocie, choć istotnym podłożem jest dla niego sytuacja gospodarcza kraju i regionu, najczęściej osadzone jest w problemach natury rodzinnej i osobistej. Brak pracy w ostatnim okresie coraz częściej wynika nie z braku ofert pracy, ale z braku gotowości czy też chęci jej podjęcia.

Czynnikiem obniżającym chęć podjęcia pracy rejestrowanej jest wysokość zarobków – dominującą na rynku stawką wynagrodzenia jest minimalna krajowa. Pobieranie różnorodnych zasiłków połączone z wykonywaniem pracy nierejestrowanej okazuje się przedsięwzięciem bardziej opłacalnym (w przekonaniu bezrobotnych), to znaczy przynoszącym wyższe dochody netto. Rozpoczęcie oficjalnego zatrudnienia oznacza utratę części świadczeń i obniżenie dochodów. Takie podejście jest oczywiście długoterminowo nieopłacalne, jednak sposób myślenia osób o trudnym położeniu socjalnym skupione jest na terażniejszości. Oparcie swoich dochodów na transferach socjalnych i nierejestrowanej pracy przestaje być korzystne choćby w sytuacji choroby bądź też przy utracie prawa do zasiłku. Rolą doradcy zawodowego jest przekonanie bezrobotnego do powrotu do oficjalnego zatrudnienia, które daje ubezpieczenie zdrowotne i liczy się do przepracowanych lat przy późniejszym wnioskowaniu o uprawnienia emerytalne.

W takim kontekście w roku 2014 pojawiła się możliwość zlecenia usług aktywizacji zawodowej prywatnym agencjom zatrudnienia. Przekazane kompetencje, zgodnie z ustawą, w praktyce oznaczają wszechstronną diagnozę predyspozycji zawodowych, testy psychologiczne, poradnictwo indywidualne i warsztaty grupowe. Pojawienie się nowych podmiotów w polityce promocji zatrudniania rozszerza i urozmaica gamę dotychczasowych rozwiązań. Prywatne agencje mają narzucony poziom wykonania zadania, którego podstawowymi wskaźnikami są: odsetek osób bezrobotnych, które zdobędą odpowiednią pracę (na minimum 14 dni) i odsetek osób, które utrzymają zdobytą pracę przez okres minimum 90 dni. Tak sformułowane zadanie (obudowane sankcjami dla realizatorów w przypadku niedopełnienia wskaźników) narzuca podmiotom działania efektywne i dynamiczne.

Niepubliczne agencje zatrudnienia przystosowane są do działania według logiki rynkowej efektywności, w związku z tym nawet tak trudne zadanie jak przywrócenie na rynek pracy osób długotrwałe bezrobotnych staje się wykonalne. Jak zostało to wyżej zasygnalizowane – potencjał nowego rozwiązania tkwi w kilku elementach. Pierwszym z nich jest bardziej dogłębne rozpoznanie potrzeb na lokalnym rynku pracy i częstsze kontakty z pracodawcami. Oficjalne ogłoszenia w mediach – np. w prasie, nie są pełnym odzwierciedleniem potencjału zatrudniania w przedsiębiorstwach. Te możliwości mogą być znacznie większe, gdy pracodawcy mają na zapleczu wiarygodnych pracowników zdolnych do szybkiego włączenia się w działanie firmy. Takie dopasowanie jest możliwe jeśli przedsiębiorcy mają wokół siebie partnerów takich jak agencje zatrudnienia, które będą zainteresowane nie tyl-

4 M. Kabaj, G. Koptas, *Bezrobocie długookresowe: przyczyny skutki i środki przeciwdziałania*, Warszawa 1995, s. 54.

ko przekazaniem bezrobotnych do pracodawcy, ale także ich merytorycznym i psychospołecznym przygotowaniem.

Rzadka jest sytuacja, gdy w danym przedsiębiorstwie czy instytucji istnieje stała, określona i niepodlegająca zwiększeniu liczba miejsc pracy. Przyjęcie nowych osób może nastąpić w dwóch przypadkach: po pierwsze w sytuacji zwiększonych obrotów finansowych czy też podwyższonej liczby klientów, po drugie w sytuacji, gdy nowo zatrudnione osoby pojawiają się w bardzo odpowiednim czasie, wdrażają się w sposób naturalny i wzmacniają płynne funkcjonowanie przedsiębiorstwa. Pośrednicy pracy i doradcy zawodowi angażując się w pracę w terenie, będąc w bliskim kontakcie z pracodawcami, mogą te potrzeby rozpoznać w odpowiednim czasie, dzięki temu zdobywają więcej ofert dla ludzi nie posiadających zatrudnienia.

Aktywizacja bezrobotnych nie jest jednak prostą pochodną liczby wolnych miejsc pracy, ale polega na ukształtowaniu odpowiedniej motywacji do pracy, przewyciężenia obaw, przekroczenia dotychczasowych stref funkcjonowania. Blokady przed podjęciem pracy mogą istnieć na co najmniej kilku płaszczyznach. Długa przerwa w zatrudnieniu może powodować różne niepokoje związane z wejściem w nowe środowisko społeczne. Brak stałych rejestrowanych dochodów rodzi różnorodne niedostatki, drastyczne zubożenie, brak możliwości zaspokojenia wielu elementarnych potrzeb życiowych. Osoba znajdująca w takiej sytuacji funkcjonuje we względnie stałym, a niekiedy dość zamkniętym środowisku, które nie wymaga od niej uczenia się rzeczy nowych i mierzenia się z nowymi sytuacjami. Mimo różnorodnych obciążeń i deficytów, stan braku zatrudnienia jest swoistym subiektyw-

nym komfortem. Rolą doradcy zawodowego jest przełamać te bariery, ograniczyć obawy i zainteresować nowymi możliwościami. Nawet gdy podejmowane zajęcie oznacza rutynowe czynności (z których tak naprawdę składa się w zasadzie każda praca), to jednak umożliwia przełamanie dotychczasowego zastoju. W zespole aktywizującym przydatny może być psycholog, niekiedy także konieczne staje się skierowanie do bardziej specjalistycznych poradni.

Indywidualne podejście doradcy do bezrobotnego może polegać także na pomocy przy korzystaniu z instytucji publicznych, które osobie nieaktywnej zawodowo mogą jawić się jako skomplikowane, nieprzystępne i biurokratyczne. Dzięki odpowiedniemu pokierowaniu osoba poszukująca zatrudnienia może skorzystać z innych instytucji publicznych nie tylko w celu uzyskania świadczeń, ale również dla rozwiązania innych problemów natury prawnej czy finansowej.

Zgodnie z koncepcją „słabych więzi społecznych” Granovettera wiedzę o potencjalnych miejscach zatrudnienia i kontakt do nich uzyskujemy nie dzięki prywatnie najbliższym osobom, ale poprzez ludzi z dalszego otoczenia, z którymi pozostaje się w mniej zażytych, ale jednak szczególnie istotnych relacjach. To dzięki wyjściu poza najbliższe prywatne środowisko bezrobotny zyskuje wgląd w potencjalne szanse pojawiające się na rynku pracy. Aktywizowanie bezrobotnych może polegać na stopniowej odbudowie takiej sfery relacji wokół bezrobotnych.

Wychodzenie ze stanu długotrwałego bezrobocia przebiega zazwyczaj przez kilka etapów. W początkowej fazie potrzebne jest przywrócenie pozytywnego obrazu świata zewnętrznego, przełamanie lęków i apatii, odbudo-

wanie zaufania dla osób z szerszego otoczenia⁵. W drugiej kolejności doradca zawodowy ma zadanie wykształcić u klienta właściwe, konstruktywne podejście do pracy jako naturalnego elementu życia człowieka. Aby bezrobotny chciał wrócić do obowiązków zawodowych musi dostrzec, iż wnoszą one wiele pozytywnych aspektów, a odzyskanie stałych dochodów jest tylko jednym z nich⁶. Po przepracowaniu tych zagadnień potrzebna jest diagnoza predyspozycji zawodowych za pomocą odpowiednich testów, a także pogłębionych rozmów.

Doradztwo zawodowe w Polsce jest nadal słabo upowszechnione, wiele osób spotyka się z taką usługą dopiero w momencie utraty zatrudnienia. Ukończone przez te osoby szkoły, specjalizacje i zdobyte zawody niejednokrotnie nie mają nic wspólnego z naturalnymi uzdolnieniami. Rozpoznanie rzeczywistych kompetencji umożliwia dalsze skuteczne poszukiwania. Naturalnie oprócz predyspozycji zawodowych bardzo ważne jest odniesienie ich do potrzeb lokalnego rynku pracy. Wyrwanie się ze stanu bezrobocia bardzo często zależy od urzeczywistnienia oczekiwań, zarówno w kwestii wynagrodzenia jak i rodzaju wykonywanej pracy. Jej dotychczasowy brak bardziej przyczynia się do podnoszenia wymagań przez poszukującego zatrudnienia niż do ich obniżenia. Koniecznym elementem działań aktywizacyjnych jest przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej, zapoznanie z jej strukturą oraz ukształtowanie umiejętności prezentowania swoich mocnych stron, kwalifikacji i kompetencji. Przydatne jest także uświadomienie praw i obowiązków pracownika wynikających z kodeksu

pracy. W dobie daleko idącego uelastycznienia przepisów dotyczących zatrudniania istotną umiejętnością na rynku jest rozróżnianie poszczególnych rodzajów umów (dzieło, zlecenie) i wynikających z nich rodzajów ubezpieczeń (obowiązkowych i fakultatywnych).

Nie wszystko jednak zależy od zdolności i zaangażowania doradcy zawodowego. Aktywizacja bezrobotnych wymaga także odpowiednich nakładów finansowych i zaplecza organizacyjnego. W wielu przypadkach bezrobotni potrzebują nabycia kompetencji miękkich, ale także twardych kwalifikacji, na przykład obsługi odpowiednich urządzeń i uzyskania uprawnień. W tym przypadku pomocy udzielić mogą odpowiednie zewnętrzne ośrodki szkoleniowe realizujące takie usługi w trybie odpłatnym. Zatrudnienie osoby długo pozostającej bez pracy staje się dużo bardziej realne, gdy przedsiębiorca stwarzający szansę takiej osobie otrzyma stosowne ulgi od jej ubezpieczenia bądź uzyska dofinansowanie na wyposażenie stanowiska pracy. Takie rozwiązania są przewidziane w ustawie, w jej ostatniej nowelizacji podległy dalszemu rozwinięciu i urozmaiceniu.

Podsumowanie

W przypadku zadań zleczanych podmiotom niepublicznym istnieją jednak pewne ograniczenia. W myśl artykułu 66 obowiązującej ustawy wynagrodzenie brutto za jednego bezrobotnego podlegającego usługom aktywizacyjnym, przysługujące prywatnemu realizatorowi takich zadań, nie może przekroczyć trzykrotności przeciętnego wynagrodzenia.

Taka kwota narzuca wyraźne granice instytucjom niepublicznym w zakresie pomocy

5 A. Karwacki, P. Kubicki, A. Ruzik, Szanse i bariery aktywizacji osób chronicznie bezrobotnych, Warszawa 2010, s. 184–201.

6 J. Mariański, Etos pracy bezrobotnych, Lublin 1994, s. 23.

osobom bez pracy. Już bez szczegółowych wyliczeń można stwierdzić, iż jest to suma znacznie niższa od środków, którymi dysponują urzędy, szczególnie jeśli doda się tu także organizacyjne koszty funkcjonowania instytucji publicznych.

Nie zmienia to faktu, iż poszerzenie grona podmiotów zaangażowanych w rozwijanie rynku pracy jest krokiem w dobrym kierunku. Praktyka wdrażania nowych rozwiązań, pojawiające się problemy, będą cennymi wskazówkami do dalszego doskonalenia ustawy i zawartych w niej instrumentów. Rynek pracy, gospodarka, życie publiczne podlegają procesom dyferencjacji i również instrumenty przeciwdziałania bezrobociu powinny być coraz bardziej zróżnicowane i dostosowane do zmieniającego się otoczenia.

Piotr Sieradzki

piotr.sieradzki@wsp.lodz.pl

Keywords: Unemployment, activation, support for employment.

Capabilities and constraints resulting from the amended act of support for employment

Abstract

In the modern capitalism and global economy times one of the most important social issues which needs to be addressed is unemployment. Despite all attempts and initiatives on the European bodies, this problem still exists in every free-market country. The support for employment predict different solutions, that are changing and adapting for social-economic conditions. In Poland the main change brought by the new act of support for employment concerns the possibility of outsourcing the activation and employment practices. The engagement non-public agencies in the support for unemployment people, creates the innovative forms of aid.

Piotr Sieradzki – PhD, Pedagogical Academy in Lodz. Interests: sociology of education, sociology of labour.

Organizacyjna kultura szpitala i jej wpływ na poszanowanie praw pacjenta

Błażej Kmiecik

Łódź, Polska

bkmiecik@o2.pl

Słowa kluczowe: prawa pacjenta, prawo medyczne, socjologia prawa, godność człowieka, instytucja ochrony zdrowia

Wstęp

Jakie instytucje zajmują się praktyczną ochroną zdrowia człowieka? Są to przychodnie, ambulatoria, sanatoria, leprozoria, a nade wszystko szpitale. Instytucja szpitala była znana oraz rozwijana w sposób dynamiczny już w okresie starożytnego Rzymu. To wówczas wprowadzono udogodnienia organizacyjne ułatwiające leczenie pacjentów (dostęp do wody, szerokie korytarze, oświetlone światłem dziennym sale chorych). Literatura przedmiotu podaje, że do schyłku XIX w. w znacznej większości przypadków szpitale pełniły wyłącznie funkcję opiekuńczą, a zatem celem tych placówek nie było leczenie pacjenta, lecz zapewnienie mu odpowiednich warunków w chorobie¹. Dopiero nowe odkrycia medyczne dokonały istotnej zmiany w funkcjonowaniu szpitali. Zaczęto wówczas kon-

* Prezentowana praca stanowi rozbudowaną wersję niepublikowanego wcześniej fragmentu pracy doktorskiej autora.

1 Z. Domoślowski, Wprowadzenie do medycyny, Jelenia Góra 2007, s. 30–34.

Błażej Kmiecik – doktor nauk społecznych, socjolog prawa (KUL), pedagog specjalny (UŁ) oraz bioetyk (UKSW).

centrować się na poszukiwaniu rozwiązań danego problemu medycznego, z którym pacjent trafił do szpitala. W drugiej połowie XX w., na skutek rozwoju idei praw człowieka, dokonała się kolejna organizacyjna zmiana w funkcjonowaniu szpitali. Zaczęto mianowicie wprowadzać regulaminy, które – co istotne – odnosiły się nie tylko do obowiązków pacjenta (taki regulamin obowiązywał np. w Szpitalu Dzieciątka Jezus w poł. XIX.), ale nade wszystko uwzględniały jego prawa. Analizując te zjawiska z perspektywy socjologiczno-prawnej, należy zaznaczyć, że szpital jest przede wszystkim miejscem spotkania pacjentów z personelem medycznym. Spotkanie to posiada z jednej strony formalne oblicze. Lekarz informowany jest np. w treści ustawy, jakie kluczowe elementy owej relacji posiadają szczególny charakter. Z drugiej jednak strony wspomniana relacja odnosi się do unikatowej sytuacji osoby cierpiącej. To terapeutyczny charakter owej relacji ma wyjątkowe znaczenie. Warto jednak pamiętać, że szpital jest również instytucją o wyraźnym charakterze społeczno-formalnym: posiada zapisaną strukturę oraz określone reguły działania, co ma kluczowe znaczenie dla powrotu pacjenta do zdrowia².

Cel i metoda

Prezentowany artykuł ma na celu przede wszystkim ukazanie związku pomiędzy funkcjonowaniem instytucji ochrony zdrowia a po-

2 M. Anczewska, Analiza jakościowa opinii pacjentów o pobycie w szpitalu psychiatrycznym, „Psychiatria Polska” 2007, nr 3, ss. 428 i 432.

szanowaniem praw pacjentów korzystających z usług medycznych. W tym miejscu należy jednak dokonać koniecznej konceptualizacji pojęć: „praw pacjenta” oraz „kultury szpitala”³. W odniesieniu do pierwszego z terminów przyjęte zostanie założenie Agnieszki Jezierskiej wskazującej, że owe prawa stosują się do relacji osoby chorej do określonej władzy. Może to być władza instytucjonalna lub państwowa (prawo do świadczeń zdrowotnych odpowiednich do stanu wiedzy medycznej) oraz władza, jaką z racji posiadanej wiedzy specjalistycznej oraz pozycji społecznej posiadają eksperci medyczni (prawo do konsultacji z innym lekarzem, prawo do informacji o swoim zdrowiu)⁴. Kierując się z kolei w stronę pojęcia „kultury szpitala”, przyjęty zostanie pogląd Michaela Fleischera. Autor ten wskazuje, że słowo „kultura” powinno być wykorzystywane do definiowania form organizowania oraz normalizowania czynności podejmowanych przez jednostkę. We wspomnianych działaniach dochodzi najczęściej do dyferencjacji ról wewnątrz danego systemu. Tym samym osoby pełniące poszczególne role mogą różnić się w zakresie przynależnych im praw oraz posiadanych obowiązków⁵.

Powracając w tym miejscu do treści artykułu, należy zaznaczyć, że w dalszej części jedynie zasygnalizowana zostanie perspektywa odnosząca się do źródeł obowiązującego w Polsce prawa tj. konstytucji, ustaw oraz rozporządzeń. W sposób szczególny natomiast przedstawione zostanie znaczenie wewnątrzszpitalnych elementów funkcjonowania szpitala jako organizacji formalnej. W tym celu autor korzystać będzie w pracy z utrwalo-

nych w socjologii prawa metod badawczych, takich jak: analiza oficjalnych dokumentów (głównie regulaminów danego oddziału)⁶, analiza przekazów masowych (w tym wypowiedzi medialnych)⁷ oraz wtórna analiza danych (głównie wyników badań prowadzonych przez instytucje państwowe, uczelnie medyczne oraz organizacje pozarządowe w przedmiocie ochrony praw pacjenta)⁸. Działania te będą miały ponadto na celu odpowiedzenie na pytania: Jakie specyficzne cechy dostrzec można w instytucji ochrony zdrowia? Jakie są elementy charakterystyczne dla „organizacyjnej kultury szpitala”? Które czynniki mogą posiadać kluczowe znaczenie w kwestii poszanowania praw pacjenta: ww. kultura organizacyjna szpitala czy też kultura pracowników owej instytucji? W pierwszym rzędzie jednak badanie specyfiki placówki szpitalnej, jako instytucji oraz organizacji formalnej, zostanie oparte o metodę analizy piśmiennictwa⁹.

Instytucja ochrony zdrowia

Norman Goodman uważa instytucję społeczną za formę stałego zorganizowania się danej społeczności, dzięki czemu w sposób ustrukturyzowany może ona rozwiązywać stale pojawiające się problemy określonego typu. Autor zaznacza, że fundamentalne znaczenie dla budowy owych instytucji mają powiązane ze sobą pozycje oraz role społeczne, w jakie wchodzi przedstawiciele formujących się grup. Według Goodmana cechą instytucji jest występowanie trwałych zestawów

3 B. Earl, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, s. 351.

4 A. Jezierska, *Prawa pacjenta*. Medyczna encyklopedia prawa, Warszawa 2006 r. (wydanie elektroniczne).

5 M. Fleischer, *Podstawy konstruktywistycznej i systemowej teorii kultury* [w:] *Język w komunikacji*, t. 1, red. G. Habrajska, Łódź 2001, s. 89.

6 A. Pieniążek, M. Stefaniuk, *Socjologia prawa – zarys wykładu*, Kraków 2003, s. 138.

7 Zob. szerzej: K. Szczepaniak, *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica” 2012, nr 47, s. 91.

8 B. Szacka, *Wstęp do socjologii*, Warszawa 2003, ss. 40 i 48.

9 J. Apanowicz, *Zarys metodologii prac dyplomowych i magisterskich z organizacji i zarządzania*, Gdynia 1997, s. 43.

wartości oraz norm postępowania charakterystycznych dla danego obszaru działania. Autor wyróżnia kilka rodzajów instytucji: instytucje gospodarki, rodziny, edukacji, polityki oraz religii¹⁰.

Jonathan H. Turner do powyższej listy dołącza także instytucje naukowe oraz medyczne. Autor ten uważa, że instytucje społeczne zostały stworzone przez ludzi w celu wypracowania skutecznych sposobów radzenia sobie zarówno z prostymi, jak i ze złożonymi sytuacjami. Jego zdaniem każda instytucja posiada określoną strukturę, której elementy zogniskowane są wokół danego problemu. W ramach danej instytucji należące do niej osoby zajmują określoną pozycję, a dla realizacji założonych przez instytucję celów postępują zgodnie z zasadami, u których podstaw leżą określone wartości. Często instytucje łączą się w większe struktury organizacyjne¹¹. Czym jest zatem organizacja?

Zgodnie z koncepcją Goodmana organizacja formalna to duża grupa utworzona w celu osiągnięcia określonego celu lub zbioru celów. Naukowiec ten wyróżnia kilka fundamentalnych cech organizacji formalnej, a są nimi: racjonalność działania, sformalizowanie, biurokracja, podział pracy oraz hierarchia, przepisy określające ramy prawne postępowania, bezosobowość, precyzyjne procedury działania oraz ustalone kryteria osiągania awansu. Goodman stwierdza jednak, że nie każdą organizację można nazwać organizacją idealną¹². Autor ten doszedł do wniosku, że organizacja źle kierowana prowadzić może do przerostu biurokra-

cji oraz wytworzenia się związków nieformalnych, destabilizujących funkcjonowanie, np. urzędu. Co więcej, sytuacja ta prowadzi może do tworzenia się wewnętrznej oligarchii, sztywności przepisów, która niszczy kreatywność oraz obniża motywację do pracy, co wpływa negatywnie na ogólną skuteczność działań¹³.

W opinii Jonathana Turnera każda organizacja cechuje się wewnętrzną dynamiką. Jej elementy to: funkcjonowanie wewnętrznych systemów nieformalnych, współwystępowanie władzy oraz konfliktu, systemu rządzenia oraz kontroli, rytualizmu oraz alienacji. Autor, bazując na koncepcji Amitai Etzioniego, przyjął, że organizacje można podzielić na: dobrowolne, przymusowe oraz utylitarne, zaś w przypadku placówek szpitalnych można według niego mówić o specyfice łączącej te trzy właściwości. Do szpitala można być kierowanym przymusowo na podstawie określonych ustaw¹⁴, ale można zgłosić się do niego dobrowolnie, dostrzegając wyraźne korzyści zdrowotne związane z pobytem¹⁵.

W opinii Turnera pojęciem instytucji medycyny należy określić zorganizowane w formalne struktury pozycje zajmowane przez lekarza, pielęgniarki, aptekarza itd. Turner zaznacza, że zinstytucjonalizowanie się medycyny, w sensie funkcjonalnym, stanowiło naturalny proces powiązany z koniecznością odnalezienia skutecznych metod leczenia chorób. Zgodnie z tym ujęciem cechą instytucjonalizacji jest także poszerzenie zakresu działań medycyny, która oprócz funkcji diagnostyczno-leczniczej pełni rolę badawczą.

10 N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 2001, s. 55–56.

11 J.H. Turner, *Socjologia – koncepcje i ich zastosowania*, Warszawa 1998, s. 146.

12 Mowa w tym miejscu o modelu „typu idealnego” Maksa Webera, rozumianego jako „jednostronne spotęgowanie jednego lub kilku punktów widzenia”, dzięki czemu dostrzec można, jak badane zjawisko zbliża się bądź oddala od danego punktu. Podaję za: I. Bitner, *Homo oeconomicus*, Łódź 2009, s. 11.

13 N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, dz. cyt., 75–79.

14 W Polsce mowa zarówno o przepisach dotyczących przymusowej hospitalizacji psychiatrycznej, odwykowej, jak i związanej z wykryciem niebezpiecznych dla społeczeństwa chorób.

15 J.H. Turner, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 109–117.

Nie mniej istotne wnioski płyną z przeprowadzonej przez Turnera analizy instytucji medycyny w kontekście teorii konfliktu. Podkreśla on, że przez wieki to właśnie instytucja medycyny była polem konfliktu. W większości epok historycznych bogatsi cieszyli się znacznie łatwiejszym dostępem do opieki medycznej. W pewnym sensie również dzisiaj można mówić o ciągłości tego zjawiska. Badacz ten zwraca jednak uwagę, że niebezpieczny konflikt istnieje także wewnątrz samej medycyny. Jego źródło dostrzega w zachowaniu lekarzy, którzy np. na terenie USA, tworzą odrębną kastę. Turner twierdzi, że przedstawiciele tej profesji wymuszają na pacjencie szacunek wobec własnej osoby, a nade wszystko starają się uzyskać monopol na podejmowanie decyzji o funkcjonowaniu szpitali. Tego rodzaju działania sprawiły, zdaniem Turnera, że lekarze zajmują obecnie uprzywilejowaną pozycję, cieszą się prestiżem, władzą oraz wysokimi zarobkami, a to destruktywnie wpływa na pacjentów dostrzegających w idei praw realną szansę dla zrównania pozycji, jaką posiadają w trakcie udzielania im świadczeń. Posługując się przykładem współczesnego amerykańskiego systemu szpitalnictwa, omawiany w tym miejscu badacz zwraca uwagę na pojawienie się dwóch rodzajów instytucji szpitalnych. Z jednej strony istnieją placówki przeznaczone dla osób bogatych, które dysponują najnowocześniejszymi urządzeniami. Z drugiej strony są szpitale współfinansowane przez władze stanowe lub federalne. Placówki te oferują jednak bardzo ograniczoną paletę usług medycznych. Tego rodzaju organizacja systemu zdrowotnego zdecydowanie pogłębia oraz utrwała społeczne podziały, ponieważ liczna grupa pacjentów pozbawiona jest prawa do korzystania ze

świadczeń zdrowotnych odpowiadających możliwościom aktualnej wiedzy medycznej¹⁶.

Prześledzenie zaproponowanych przez Goodmana i Turnera koncepcji pozwala uznać szpital za jednostkę o charakterze instytucji społecznej. Powtarzając za Goodmanem, można powiedzieć, że typowa instytucja ochrony zdrowia jest miejscem, gdzie pewna grupa osób zorganizowała się w celu rozwiązania określonego problemu. Chodzi tu oczywiście o profesjonalistów biegłych w zakresie udzielania pomocy medycznej: lekarzy, pielęgniarki i pozostały personel szpitala, zaś na przeciwległym biegunie znajdują się pacjenci poszukujący konkretnej pomocy. Pojawia się między nimi specyficzny rodzaj interakcji, która odgrywa kluczową rolę w procesie terapeutycznym. Tak więc szpital jest miejscem, gdzie osoby dotknięte określonym schorzeniem spotykają się z profesjonalistami posiadającymi umiejętności niezbędne, aby udzielić pomocy. Posiadają również konkretne uprawnienia w tym zakresie. Można więc powiedzieć, że personel medyczny wykonuje pracę usługową, podobnie jak sprzedawca czy szewc. Udzielanie porad zdrowotnych oraz interwencje medyczne mają jednak wyjątkowy charakter, ponieważ dotyczą tak ważnych sfer jak zdrowie oraz życie człowieka. Pacjent, udzielając lekarzowi wywiadu lub poddając się określonemu zabiegowi, wyraża zgodę, aby personel medyczny wkroczył w najbardziej intymne sfery jego życia. Sytuacja ta powoduje, że w trakcie owego spotkania chory posiada szczególne uprawnienia mające chronić jego godność¹⁷.

16 Tamże, s. 173–174.

17 W. Sikorski, Komunikacja i terapeutyczne znaczenie zachowań niewerbalnych terapeuty i pacjenta, „Psychoterapia” 2009, nr 4, s. 23. Zob. także: N.F. de Barros, E.D. Nunes, Sociology, medicine and the construction of health-related sociology, „Revista de Saúde Pública” 2009, No. 43, s. 1.

Zasady działania instytucji

Cennym wątkiem dotyczącym omawianej problematyki wydaje się kwestia funkcjonowania instytucji w oparciu o ustalone normy oraz wartości. Istnienie wewnętrznych regulaminów stanowi niezwykle istotny element funkcjonowania szpitala, to one bowiem, a nie np. zapisy ustawowe bądź rozporządzenia, mają realny i bezpośredni wpływ na codzienne funkcjonowanie pacjenta. Określają np. godziny odwiedzin czy też zasady korzystania ze sprzętu szpitalnego, jak również obowiązujące na terenie szpitala zasady zachowania itd.¹⁸

Regulaminy, szanując prawa pacjenta, mogą mu jednocześnie pewnych rzeczy zabraniać (choćby wnoszenia na oddział telefonów komórkowych), co nie zmienia faktu, że wartością nadrzędną, na której są zbudowane, pozostaje szacunek wobec drugiego człowieka. Zdaniem Piotra Bakuły w obecnych czasach widoczne jest jednak niepokojące zjawisko: próbuje się mianowicie zapanować nad pacjentem, zmuszając do przestrzegania coraz bardziej restrykcyjnego regulaminu. W ocenie przywołanego autora prowadzi to, zwłaszcza w obszarze terapii uzależnień, do zatracenia idei praw pacjenta – leczenie przeradza się tym samym w formę wychowania, a socjoterapia staje się nową postacią nadzoru¹⁹. Do podobnych wniosków można dojść, analizując zapisy kontraktów terapeutycznych, na podstawie których podejmowana jest terapia zaburzeń odżywiania. Ich treść wskazuje szczególne uprawnienia personelu do wkraczania w sferę prywatną pacjentów leczonych z powodu anoreksji lub bulimii (ograniczenie kontaktu z

bliskimi, brak intymności w trakcie korzystania z toalety, tzw. reżim łóżkowy, a więc nakaz leżenia w łóżku przez określony okres po spożyciu posiłku)²⁰.

Podejmując rozważania dotyczące działalności organizacji formalnych w kontekście praw pacjenta, trzeba wskazać kilka kluczowych zjawisk. Aby była możliwa realizacja zadań zdrowotnych, funkcjonowanie szpitali oraz pozostałych organizacji świadczących pomoc chorym musi opierać się na określonych formalnych zasadach oraz procedurach, wśród których szczególnie istotne miejsce zajmują: sformalizowanie, racjonalność działania, biurokracja oparta na przepisach oraz precyzyjnych procedurach działania, a także sprawiedliwe traktowanie pacjentów. Sformalizowanie polega np. na prowadzeniu zapisów na wizyty do specjalistów, wymogu dostarczania przez pacjenta odpowiednich dokumentów czy też przestrzeganiu ustawowej zasady przekazywania informacji o stanie zdrowia pacjenta tylko osobom upoważnionym. Kolejna z zasad, racjonalność, odwołuje się do podejmowania racjonalnych, a nie podyktowanych emocjami decyzji, np. przyjmowanie do szpitala jedynie takiej liczby pacjentów, którym można zapewnić pomoc, a jednocześnie ich obecność w placówce nie będzie czynnikiem paraliżującym²¹. W opinii Goodmana mało jest przykładów organizacji idealnych pod względem formalnym. Stwierdzenie to ma szczególne znaczenie dla interesującego nas tematu, ponieważ – jak twierdzi Goodman – w źle zorganizowanych oraz źle zarządzanych organizacjach

18 Zob. np. regulamin oddziału szpitalnego SALUS, online: www.klinikasalus.pl/Regulamin%20Oddzialu%20Szpitalnego%20SAL [dostęp: 14.06.2013].

19 P. Bakuła, Regulaminy ośrodków a prawa człowieka i pacjenta, „Terapia” 2012, nr 5, s. 30–31.

20 Zob. C. Żechowski i in., Program leczenia zaburzeń odżywiania w oddziale psychiatrycznym dla młodzieży. Refleksje i dylematy po 20 latach doświadczeń, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2010, nr 1, s. 28.

21 O zagadnieniu racjonalności w systemie ochrony zob.: K. Kowalska, Racjonowanie usług medycznych – spojrzenie ekonomisty, „Diametros” 2005, nr 5, s. 224 oraz I. Sierputowska, Pierwsza pomoc i segregacja poszkodowanych w wypadkach masowych, „Acta Scholae Superioris Medicinae Legnicensis” 2008, nr 5, s. 30.

łatwo może dojść do przerostu biurokracji oraz wytworzenia się związków nieformalnych, destabilizujących funkcjonowanie szpitala placówki, np. poprzez obniżenie motywacji do pracy. Co więcej, w tak zorganizowanych placówkach przywiązuje się niezwykle dużą wagę do treści przepisu (lub procedury zapisanej w danym programie certyfikacyjnym), a sam pacjent schodzi tym samym na dalszy plan i jest traktowany w sposób bezosobowy²². Co oczywiste, zjawiska takie stanowią poważne zagrożenie dla praw pacjenta. Przerost biurokracji może skutecznie utrudniać lub wręcz uniemożliwiać skorzystanie z konkretnej usługi medycznej (np. może wiązać się z koniecznością przeprowadzania licznych dodatkowych badań lub dostarczenia kolejnych zaświadczeń lekarskich). To z kolei pociąga za sobą niebezpieczeństwo przedmiotowego traktowania pacjenta, którego dolegliwości stają się nieistotne w obliczu konieczności dopełnienia wszelkich przewidzianych przez przepisy procedur²³.

Tak jak już wspomniano, zgodnie z koncepcją Jonathana Turnera organizacje formalne cechuje wewnętrzna dynamika, funkcjonowanie wewnętrznych systemów nieformalnych, współwystępowanie władzy oraz konfliktu, systemu rządzenia oraz kontroli, rytualizmu oraz alienacji²⁴. Odnosząc to do kontekstu praw pacjenta, warto zaznaczyć, że szpital jest „żywą organizacją”²⁵. Turnerowska dynamika oznaczać będzie w tym przypadku, że kwestie związane z ochroną praw osoby chorej mogą przybierać różną postać. Z jednej strony

22 Zob. P. Bakula, *Regulaminy ośrodków a prawa człowieka...*, dz. cyt., s. 30.

23 N. Goldman, *Wstęp do socjologii*, dz. cyt., s. 56.

24 J.H. Turner, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 174.

25 Zob. B. Kmieciak, *Nowelizacja ustawy o ochronie zdrowia psychicznego z dnia 3 grudnia 2010 roku – analiza socjologiczno-prawna*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2011, nr 11, s. 31.

bowiem szpital jest zobowiązany umożliwić pacjentowi kontakt z bliskimi, lecz w sytuacji naruszenia przez odwiedzających regulaminu szpitala władze danego oddziału mają prawo te osoby wyprosić. Prawa pacjenta mają więc w tym ujęciu charakter dynamiczny oraz żywy. Nie ulega ponadto wątpliwości, że w organizacjach ochrony zdrowia na omawianym polu mogą pojawiać się konflikty pomiędzy władzą oddziału/szpitala a pacjentem oraz jego rodziną. Wprawdzie współczesne koncepcje praw pacjenta dążą do zmniejszenia dysproporcji pomiędzy uprawnieniami władzy, a prawami osób chorych, nie oznacza to jednak, że szpital nie dysponuje stosownymi narzędziami kontroli. By jednak kontrola odbywała się w zgodzie z obowiązującymi standardami prawnoczęlowieczymi, musi opierać się na przejrzystych zasadach: jawności działania oraz szacunku dla danej osoby. Poczucie alienacji pacjentów jest niewątpliwie wprost proporcjonalne do tego, w jak dużym stopniu szpital opiera się na przymusie oraz dominacji zamiast na porozumieniu oraz szacunku²⁶.

Zaproponowany przez Amitai Etzioniego podział organizacji formalnych na przymusowe, dobrowolne oraz utylitarne nie jest jedynym, o jakim warto wspomnieć w kontekście sfery ochrony zdrowia. Istotną z punktu widzenia poruszanego tematu klasyfikację instytucjonalno-organizacyjną szpitali zaproponowała Magdalena Sokołowska.

W swoich analizach badaczka kieruje uwagę w pierwszej kolejności na tzw. szpitale klasyczne. W instytucjach tych, zdaniem Sokołowskiej, najczęściej traktuje się chorego w sposób bezosobowy oraz zrutynizowany. Personel tych placówek zwykle utożsamia swoją rolę z jak najszybszym

26 W tym kontekście zob. I. Kandel, *Program terapeutyczny dla pacjentów z podwójną diagnozą, nadużywających substancji psychoaktywnych*, „Psychiatria Polska” 2007, nr 5, ss. 730 i 733.

udzieleniem pomocy medycznej pacjentowi, u którego zdiagnozowano określoną chorobę lub zaburzenie, przy czym oczekuje się, że będzie on biernym obiektem tych działań. Tak więc pomoc udzielana jest w sposób zrutynizowany, często przez różne osoby. Między personelem a pacjentem widoczny jest wyraźny dystans, który ujawnia się zwłaszcza w trakcie codziennych standardowych czynności medycznych, takich jak rozdawanie leków, mierzenie temperatury itd. Pobyt w takiej placówce trwa zazwyczaj dość krótko. Trzeba tutaj dodać, że niektóre dolegliwości wymagają bardziej zindywidualizowanego podejścia wobec pacjentów. Tego typu podejście charakterystyczne jest dla drugiego modelu placówek, jaki w swej klasyfikacji uwzględnia Sokołowska, mianowicie szpitali o charakterze rehabilitacyjnym. Ich celem jest przede wszystkim usprawnienie pacjenta i „przywrócenie go społeczeństwu”. W placówkach tego rodzaju pobyt chorego jest zazwyczaj długotrwały, a leczenie polega głównie na usprawnianiu określonych funkcji życiowych. Dlatego też zrutynizowanie działań oraz bezosobowe podejście do chorego występują w tym przypadku incydentalnie. W szpitalach rehabilitacyjnych działają specjalne interdyscyplinarne zespoły, których pracę cechuje indywidualność i różnorodność w podejściu do pacjenta, co z kolei wpływa na wysoki poziom motywacji pacjentów i – wtórnie – samego personelu²⁷. Relacja pomiędzy personelem a pacjentem opiera się więc tutaj na współpracy, której integralnym elementem jest poszanowanie prawa pacjenta do informacji oraz prawa do wyrażenia zgody lub odmowy na interwencje medyczne. W tym modelu pacjent nie jest jedynie pasywnym odbiorcą informacji, lecz ma szansę stać się aktywnym, a być może także

27 M. Sokołowska, *Socjologia medycyny*, Warszawa 1986, s. 112–114.

krytycznym konsumentem oferowanych mu usług medycznych²⁸.

W opinii Magdaleny Sokołowskiej każde przyjęcie do szpitala stanowi dla osoby chorej czynnik stresogenny ze względu na obawę, co do stanu własnego zdrowia. Zdaniem autorki ten stres można złagodzić poprzez bieżące informowanie pacjenta o możliwych konsekwencjach podejmowanych wobec niego czynności: badań diagnostycznych i wszelkich zabiegów medycznych. Obniżenie poziomu stresu następuje także dzięki respektowaniu prawa pacjenta do intymności²⁹.

Perspektywa badawcza

Analizowanie problematyki praw pacjenta w aspekcie zasad działania instytucji ochrony zdrowia nie może obyć się bez wglądu w wyniki współczesnych badań dotyczących wspomnianego zagadnienia. Zasadnym jest zatem, by oprócz odwoływania się do refleksji teoretycznych, zwrócić się w stronę analiz badawczych odzwierciedlających praktyczny aspekt poszanowania praw pacjenta na terenie instytucji ochrony zdrowia. Perspektywa społeczno-prawna sprowadza się w tym przypadku do sądów wypowiedzianych przez samych pacjentów, opinii pracowników medycznych oraz stosunku do tych kwestii organizacji pozarządowych bądź instytucji państwowych, prowadzących badania dotyczące uprawnień osób korzystających z usług systemu ochrony zdrowia.

1. Za pioniera w zakresie działań mających na celu poprawę sytuacji pacjentów poddawanych świadczeniom medycznym uznać należy również Fundację Rodzić po Ludzku. Organizacja ta, poza

28 J.I. Klingerman, Magdalena Sokołowska – inspiracje i kontynuacje, „*Studia Socjologiczne*” 2011, nr 2, s. 220.

29 I. Perehubka, M. Rębisz, K. Marczewski, Wybrane czynniki ryzyka instytucjonalizacji poszpitalnej, „*Zamojskie Studia i Materiały*” 2012, nr 1, s. 87.

podejmowaniem stałych działań polegających na propagowaniu nowoczesnej wiedzy położniczej, co pewien czas przeprowadza badania, których celem jest ocena stopnia przestrzegania praw kobiet ciężarnych poddawanych leczeniu. Za przykład może służyć w tym miejscu badanie „Monitoring przestrzegania praw pacjenta w oddziałach położniczych” przeprowadzone przez rzeczoną organizację w 2004 r. na próbie 14 losowo wybranych szpitali/oddziałów ginekologiczno-położniczych znajdujących się na terenie województwa mazowieckiego³⁰. Badanie to wykorzystywało metody: wywiadu, obserwacji oraz analizy dokumentów, w tym dokumentacji medycznej oraz dokumentów wewnątrzszpitalnych (regulamin, zakres obowiązków personelu). Celem badania było przede wszystkim:

- zbadanie stopnia przestrzegania praw pacjenta w oddziałach położniczych;
- sprawdzenie, czy organizacja pracy na oddziałach sprzyja czy też przeszkadza w realizacji ich zadań;
- określenie, czy wewnętrzne regulacje szpitalne dotyczące praw pacjenta zgodne są z obowiązującymi przepisami prawa;
- podniesienie poziomu wiedzy personelu medycznego o prawach pacjenta³¹.

W wyniku przeprowadzonych badań dostrzeżono pewne pozytywne zjawiska, m.in. zmniejszenie uciążliwości pobytu w szpitalu (dbanie o intymność, zwłaszcza w trakcie krępujących zabiegów, np. lewatywy, dążenie do umożliwienia pacjentce kontaktu z osobami bliskimi, w tym organizacja porodów rodzinnych). Przedstawiciele funda-

cji zauważyli jednak, że w znacznej większości placówek dochodziło do poważnego naruszenia praw pacjenta, za co uznać należy niedostateczne informowanie pacjentki o występującej sytuacji medycznej. Ponadto, jeśli chodzi o formy komunikowania się personelu z pacjentką, dostrzec można wyraźne cechy postawy paternalistycznej – według autorów badania wynikającej z przeświadczenia o braku kompetencji decyzyjnych kobiety rodzącej. Jako poważny problem badacze wymieniają również niedoinformowanie pacjentek odnośnie do stanu zdrowia ich narodzonych dzieci – według nich wynika to z faktu, że nienarodzone dziecko nie jest traktowane jako odrębny świadczeniobiorca usług medycznych. Bardzo interesujący wniosek płynie też z analizy opinii personelu medycznego: część lekarzy oraz pielęgniarek uważało, że prawa pacjenta stanowią jedynie dodatek do głównego trzonu systemu opieki zdrowotnej. W opinii respondentów w niektórych sytuacjach stanowią one wręcz przeszkodę w walce o życie pacjenta cierpiącego na skomplikowane schorzenie. Niestety opinie te, a także podobne im praktyki przeszczepiane są z ośrodków klinicznych do sal uniwersyteckich, gdzie wpływają na kształcących się w nich studentów kierunków lekarskich oraz pielęgniarsko-położniczych. Swoiste zjawisko bagatelizowania praw pacjenta zostało już, zgodnie z wynikami badań, niejako sformalizowane, o czym świadczy brak stosownych zapisów dotyczących tej materii „w wielu dokumentach szpitalnych – regulaminach, zakresach obowiązków personelu i standardach postępowania”³². Wyniki badań wskazują też, że w zaledwie jednym ze szpitali zorganizowane zostało szkolenie na temat praw pacjenta. W pozostałych o podobnych inicjatywach

30 U. Kubicka-Kraszyńska, J. Maślik-Jędrzejak, A. Otfinowska, *Przestrzeganie praw pacjenta w oddziałach położniczych. Raport z monitoringu wybranych oddziałów położniczych woj. mazowieckiego*, Warszawa 2004, s. 10.

31 Tamże, s. 5.

32 Tamże.

wypowiadano się negatywnie, określając je jako działania pozbawione sensu³³.

2. Jako przykład badań naukowych poświęconych praktycznym aspektom ochrony praw pacjenta można wymienić analizę opinii pacjentów szpitali psychiatrycznych, jaką w 2005 r. przeprowadził Zespół ds. Jakości Usług Medycznych Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Celem tych analiz „było poznanie opinii pacjentów Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie na temat jakości świadczonych im usług medycznych. Dokonanie takiej oceny było jednym z ważnych warunków przyznania placówce certyfikatu ISO”³⁴. Autorzy opracowania zwrócili we wstępie uwagę, że wyniki badań, poza ewidentną korzyścią uzyskania certyfikatu, mają również istotne znaczenie kliniczne, gdyż pozwoliły zebrać cenne opinie, zarówno pochodzące od pacjentów oddziałów stacjonarnych, jak i od osób poddanych leczeniu środowiskowemu. W tym przypadku skorzystano z kwestionariusza „Badanie poziomu satysfakcji pacjentów” (KBSP), opracowanego uprzednio przez ww. zespół. Jak podają autorzy:

Kwestionariusz składał się z trzech części, w których badano opinie pacjentów na temat:

- przyjęcia do szpitala (czas oczekiwania, warunki, zachowanie i profesjonalizm personelu);
- pobytu w oddziale szpitalnym (warunki, wyposażenie);
- dostępu do informacji, leczenia, zachowania i profesjonalizmu personelu, otrzymywanego wsparcia);

33 Tamże, s. 28. Zob. także: U. Kubicka-Kraszyńska, A. Otfinowska, *Opieka okołoporodowa w Polsce w świetle akcji „Rodzić po Ludzku”*, Warszawa 2006.

34 J. Raduj i in, *Jakość usług medycznych w opinii pacjentów wybranych oddziałów psychiatrycznych, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”* 2005; nr 14 (4), s. 294.

- wypisu ze szpitala (uzyskanie dokumentacji, informacji)³⁵.

Z wyników badań warszawskich psychiatrów wynika, że w analizowanym okresie 90% badanych pacjentów było zadowolonych zarówno z ogólnych warunków przyjęcia do szpitala, jak i z samego pobytu. Z kolei 95% pacjentów pozytywnie oceniło stosunek personelu do osób hospitalizowanych. Autorzy analizy zwracają jednak uwagę, że duży odsetek respondentów krytycznie ocenił realizację prawa pacjenta do uzyskania informacji o rozpoznaniu oraz zalecanym dalszym leczeniu (odpowiednio 2/3 oraz 4/5 badanych). Z badań wynika jednak, co znajduje potwierdzenie w doniesieniach literatury fachowej, że fakt ten wynikać może z określonych dolegliwości psychicznych pacjentów, a ściślej – z charakterystycznej dla części zaburzeń psychicznych ambiwalencji. Pacjenci „z jednej strony deklarują chęć uzyskania informacji o swojej chorobie i leczeniu, z drugiej natomiast zaprzeczają, wbrew faktom, że zostali poinformowani. Z badań wynika, że nie zawsze też poszukują informacji o swojej chorobie”³⁶.

Omawiana analiza wskazuje, że według niepełna połowy badanych w trakcie przyjęcia do szpitala nie odbywała się procedura zapoznawania chorego z regulaminem oddziału ani z prawami pacjenta. W tym miejscu ujawnia się jednak trudność metodologiczna badań: pacjenci mogli wprawdzie opisywać stan faktyczny, ale z drugiej strony rzeczywistość ta może być zafałszowana poprzez silne ograniczenia kompetencji poznawczych części pacjentów przyjmowanych (nieraz bez ich zgody) do szpitala³⁷.

35 Tamże, s. 294.

36 Tamże, s. 297.

37 Tamże. Zob. także: M. Arczewska i in, *Porównanie opinii pacjentów o jakości opieki na oddziałach psychiatrycznych i neurologicznych, „Psychiatria Polska”* 2010, nr 2, s. 255–265.

3. Przedstawiając kluczowe w omawianym zakresie wyniki badań, z całą pewnością nie można pominąć analizy przeprowadzonej w latach 2009–2011 przez Najwyższą Izbę Kontroli. Urząd ten zdecydował się skontrolować przestrzeganie w skali kraju praw pacjenta szpitala psychiatrycznego. Monitoring miał na celu ukazanie, jak nowelizacje Ustawy o ochronie zdrowia psychicznego³⁸ wprowadzone w latach 2005 i 2008 wpłynęły na społeczno-prawną rzeczywistość. Omawiane badanie posiadało szczególny charakter, ponieważ kontrola, oprócz 17 zakładów opieki zdrowotnej lecznictwa psychiatrycznego, poddane zostały również Ministerstwo Zdrowia, ww. Instytut Psychiatrii i Neurologii oraz Biuro Rzecznika Praw Pacjenta, w tym także zatrudnieni w nim rzecznicy praw pacjenta szpitala psychiatrycznego. NIK podjął się tym samym nie tylko zbadać, czy prawa pacjenta przestrzegane są przez personel medyczny, ale także, jakie postawy w tym zakresie prezentują osoby, które powołane zostały do czuwania nad przestrzeganiem owych praw.

Kontrolerzy zauważyli, że w porównaniu z wynikami badań prowadzonymi w roku 1997 oraz 2007 widoczna jest wyraźna poprawa „w zakresie przestrzegania innych praw pacjentów, m.in. dostępu do informacji oraz świadczeń diagnostycznych i leczniczych w przypadku współistniejących chorób somatycznych”³⁹. Raport wskazuje na niedostateczną liczbę rzeczników praw pacjenta szpitala psychiatrycznego. Ta negatywna opinia dotyczy działań Biura Rzecznika Praw Pacjenta, a jej sformułowanie wynikało bezpośrednio z obserwacji kontrolerów, którzy podkreślali korelację pomiędzy pozytywnym wpływem działań „psychiatrycznego ombudsmana” a stopniem przestrzegania praw pacjenta. Z kolei Ministerstwo Zdrowia zostało negatywnie ocenione w kontekście

38 Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (Dz. U. Nr 111, poz. 535 z późn. zm.).

39 Przestrzeganie praw pacjenta w lecznictwie psychiatrycznym. Informacja o wynikach kontroli, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2012, online: www.nik.gov.pl/plik/id,3950,vp,5024.pdf [dostęp: 20.09.2013], s. 5.

działań mających na celu wprowadzenie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego. W części raportu dotyczącej sytuacji panującej na terenie szpitali sformułowano podstawowy zarzut – niedopełnianie przez personel określonych formalności, w tym brak niektórych obowiązkowych wpisów do dokumentacji medycznej, zwłaszcza w przypadkach przymusowego przyjmowania pacjenta do szpitala oraz stosowania wobec niego przymusu bezpośredniego. Stwierdzono zatem, że nieprawidłowości:

polegały [...] na nieudokumentowaniu: braku możliwości zasięgnięcia opinii drugiego lekarza psychiatry lub psychologa (art. 23 ust. 2 ustawy o o.z.p.), zatwierdzenia przez ordynatora/kierownika oddziału przyjęcia pacjenta do szpitala bez jego zgody, poinformowania pacjenta, który cofnął zgodę na leczenie w trakcie pobytu w oddziale, o przyczynach zatrzymania i jego prawach (art. 28 ustawy o o.z.p.), zapoznania osoby przyjętej do szpitala z planowanym postępowaniem leczniczym (art. 33 ust. 2 ustawy o o.z.p.)⁴⁰.

W kontekście praw pacjenta do dokumentacji medycznej kontrola wykazała także, że informowanie pacjentów przyjętych do szpitala bez zgody w tzw. trybie wnioskowym, w przedmiocie przyczyn hospitalizacji i planowanych działań leczniczych, stanowi rzadkość. W 64 losowo wybranych dokumentacjach medycznych nie znaleziono żadnego podobnego wpisu. Poważne nieprawidłowości, zdaniem NIK, wystąpiły także w zakresie dokumentowania procedury stosowania przymusu bezpośredniego:

stwierdzono nieprawidłowości polegające na: niedokumentowaniu w historii choroby opisu badania lekarskiego poprzedzającego (uzasadniającego) zlecenie zastosowania przymusu oraz poprzedzającego decyzje o przedłużeniu stosowania przymusu na kolejne okresy sześciogodzinne; braku potwierdzenia dokonania przez kierownika szpitala

40 Tamże, s. 5

oceny zasadności stosowania przymusu bezpośredniego; nierejestrowaniu krótkotrwałego uwolnienia z unieruchomienia co 4 godziny, zaspokojenia potrzeb fizjologicznych oraz przyjmowania posiłków i napojów⁴¹.

Podsumowując, trzeba zwrócić uwagę, że zdaniem NIK w stosunku do lat poprzednich nastąpiła poprawa zwłaszcza w obszarze informowania pacjenta o świadczeniach zdrowotnych, ogólnej organizacji udzielanych świadczeń oraz dostępu do badań diagnostycznych⁴².

4. Analiza rzeczywistości szpitala psychiatrycznego w kontekście przestrzegania praw pacjenta ma istotne znaczenie ze względu na specyfikę działań przymusowych, jakie – zgodnie z ustawą o ochronie zdrowia psychicznego⁴³ – ma prawo podejmować wobec pacjenta personel szpitala. W celu ukazania pełniejszego obrazu tego zjawiska, warto przedstawić także badania, w których uczestniczyli pacjenci innych niż psychiatryczne oddziałów. Przykładem mogą być analizy prowadzone przez naukowców związanych z Uniwersytetem Rzeszowskim oraz pracowników Oddziału Gruźlicy i Chorób Płuc Specjalistycznego Zespołu Gruźlicy i Chorób Płuc w Rzeszowie.

Celem badania było „poznanie opinii na temat informowania o prawach pacjenta przez personel medyczny, jak też przez pacjentów hospitalizowanych w lecznictwie stacjonarnym”⁴⁴. Zespół badawczy zdecydował się podjąć kompleksową analizę tego zjawiska, niejako ukazując problem z perspektywy dwóch odrębnych płaszczyzn. Z jednej strony, posługując się autorskim kwestionariuszem ankiety, przeprowadzono analizę wywiadów udzielonych przez 220 pacjentów podkarpackich szpitali. Dodatkowo prześledzono również

opinie wyrażane w tym zakresie przez 60 lekarzy oraz 120 pielęgniarek. Chodziło zatem nie tylko o poznanie świadomości pacjentów w zakresie posiadanych praw oraz sposobu podawania tych informacji przez personel szpitalny, lecz również o uzyskanie wiedzy na temat świadomości personelu medycznego w tym zakresie. Autorzy opracowania zwrócili uwagę, że „lekarze pracujący bezpośrednio z pacjentem w większości znali prawa pacjenta. W przypadku pielęgniarek i położnych większość z nich przyznawała, iż zna je częściowo. W wyniku przeprowadzonych badań wykazano, że lekarze informują pacjentów średnio o 16 prawach, pielęgniarki o 13 prawach, zaś w opinii pacjentów są oni informowani średnio o 9 z 19 przysługujących im praw”⁴⁵. Podkarpacki badacze stwierdzili, że „badania nie wykazały zależności pomiędzy wiekiem pacjenta, a średnią ilością znanych przez niego praw, natomiast wykazano, że wykształcenie miało wpływ na ilość znanych praw pacjenta”⁴⁶.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na kilka wniosków szczegółowych. Po pierwsze, 1/5 pacjentów stwierdziła, że w trakcie leczenia ani razu nie była informowana o przysługujących jej prawach. Jednak niespełna połowa ankietowanych przyznała, że informacje takie były przekazywane. W opinii osób hospitalizowanych najczęstszymi informatorami były pielęgniarki oraz położne. Co ciekawe, aż 30% badanych zadeklarowało, że źródłem informacji o prawach pacjenta była inna osoba hospitalizowana. Ponadto niespełna 70% ankietowanych przyznało, że formą przekazywania wiedzy było zachęcanie do zapoznania się z zapisami kluczowego wcześniej dokumentu, jakim w prezentowanej materii była *Karta Praw Pacjenta*⁴⁷.

41 Tamże, s. 6.

42 Tamże, s. 6.

43 Mowa w tym miejscu zwłaszcza o możliwości zastosowania: przymusowej hospitalizacji oraz przymusu bezpośredniego w postaci unieruchomienia, izolacji, przymusowego podania leków oraz przytrzymania.

44 Ł. Hajduk, M. Binkowska-Bury, A. Jacek, Informowanie o prawach pacjenta przez personel medyczny, online: <http://www.kpg-steczowska.com/wp-content/uploads/2012/04/Prawa-Pacjenta.pdf>. [dostęp: 21.01.2013], s. 1.

45 Tamże.

46 Tamże, s. 2.

47 Tamże, s. 15.

Wnioski

Przedstawione powyżej wyniki stanowią zaledwie przykład prowadzonych analiz związanych z badaniem stopnia przestrzegania praw pacjenta na terenie szpitala. Zrozumieliśmy jest w tym miejscu, że nie są one jednoznaczne. Z jednej strony pozwalają dostrzec niepokojące zjawiska, takie jak np.: brak poszanowania godności kobiety rodzącej, brak informowania pacjentów o przysługujących im prawach czy też brak przestrzegania procedury stosowania przymusu bezpośredniego. Z drugiej jednak – w badaniach często ujawniały się głosy świadczące, że komunikacja z pacjentem przebiegała w sposób prawidłowy. Zwracano również uwagę, że wiedza na temat terapii w trakcie leczenia znajdowała się na wystarczającym poziomie. Przywołane powyżej opisy badań prowadzone były w ciągu kolejnych lat przez różne instytucje: fundacje, organy szpitala, uczelnię oraz urząd państwowy. Ponadto odbywały się w kolejnych latach początku XXI w., a więc w okresie, w którym w Polsce coraz głośniej zaczęto wskazywać na konieczność poszanowania praw pacjenta. Elementy te pozwalają na dokonanie ogólnej oceny społecznego postrzegania prawa pacjenta.

W pierwszym rzędzie – bazując również na zaproponowanej powyżej refleksji teoretycznej – warto wskazać, że działanie instytucji ochrony zdrowia, a zwłaszcza szpitali, najczęściej analizowane jest w oparciu o zapisy prawa medycznego. Kluczowego znaczenia nabiera w tym miejscu zagadnienie formalnego funkcjonowania danej instytucji opartego o zapisy np. kontraktu, jaki placówka podpisała na świadczenie usług. Następnie bada się, czy dyrekcja placówki oraz jej personel postępują zgodnie z zapisami danych ustaw lub rozporządzeń. Najczęściej jednak pomija się w tym miejscu znaczenie konkretnych relacji, jakie istnieją pomiędzy pacjentem (jego rodziną) a personelem szpitala. Co istotne, mowa w tym miejscu nie tylko o lekarzu lub pielęgniarce, ale również o przedstawicielach takich zawodów jak: salowa, rejestratorka medyczna czy też pracownik sekretariatu

szpitala. To konkretne formy zachowań wspomnianych osób wpływają w sposób bezpośredni na przestrzeganie praw pacjenta. Warto jednakże pamiętać, że odnosząc się do zagadnienia owych praw, dostrzec można ich różny charakter. Inny bowiem wymiar dla samego pacjenta będzie miało ogólne prawo do ochrony zdrowia, szczegółowe prawo do przechowywania rzeczy wartościowych w depozycie, a jeszcze inny osobowe prawo do poszanowania godności, lub intymności⁴⁸. Zapewne z dużo większym zaangażowaniem pacjent będzie walczył o szacunek dla swojej intymności, a zupełnie inaczej sytuacja będzie wyglądać w przypadku, możliwości oddania kluczy do szpitalnego sejf. Pierwszy przykład, jak wspomniano, dotyczy sfery intymnej, a więc unikalnej oraz osobistej, co implikuje pojawienie się konkretnej postawy związanej z wiedzą na temat sytuacji, jej oceną oraz zdolnością do działania w określony sposób. Podobnego zaangażowania zazwyczaj nie wymaga dyskusja dotycząca możliwości czasowego przechowania w szpitalu cennych dla pacjenta rzeczy materialnych: mogą być one przekazane osobom bliskim.

Powyżej omówione badania w sposób celowy pomijają społeczne analizy, jakie prowadzone były w przedmiocie ochrony praw pacjenta⁴⁹. Jak powyżej wspomniano, kluczowe w tym miejscu było spojrzenie na prawa pacjenta oczami samych pacjentów korzystających z usług leczniczych. Istotna w tym kontekście była również refleksja pracowników medycznych oraz urzędników kontrolujących szpitale. Wszystkie wymienione powyżej wyniki badań w sposób jednoznaczny sugerują, że relacja

48 W tym miejscu odniesiono się do polskich standardów ustawowych dotyczących ochrony praw pacjenta, zob. Ustawa z dnia 6 listopada 2008 r. o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta. (Dz. U. Nr 111, poz. 535 z późn. zm.).

49 Zob. M. Olejniczak, M. Mochwska, K. Basińska, Opinie studentów gdańskiego Uniwersytetu Medycznego na temat przestrzegania praw pacjenta w trakcie odbywania zajęć klinicznych, „Annales Academiae Medicae Gedaensis” 2011, nr 41, s. 79–80; O. Wagner, Prawa pacjenta. Raport z badania CapiBUS, online: www.prawapacjenta.eu/./Raport%20z%20badania_ [dostęp: 23.01.2013], s. 2–3; M. Felisiak (oprac.), Opinie o opiece zdrowotnej. Komunikat z badań, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2009, s. 4; N. Hipsz (oprac.), Polacy o państwowej i prywatnej opiece zdrowotnej, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2012, s. 1–2.

terapeutyczna z całą pewnością posiada charakter dynamicznego spotkania. Koncepcje ochrony praw pacjenta, jakie niejako „wkroczyły” do instytucji ochrony zdrowia, w swoim zamyśle miały na celu zrównanie pozycji lekarza oraz pacjenta. Ich celem było również wskazanie na nową rolę osoby chorującej. Pacjent z niesprawnego elementu procesu leczenia miał się stać jego aktywnym uczestnikiem. Wyniki badań wskazują, że świadomość praw pacjenta jest coraz większa, także wewnątrz instytucji ochrony zdrowia. Sam charakter owej instytucji powoduje jednak, że prawa te nabierają żywego oraz dynamicznego oblicza. Co istotne, na jego charakter wpływ mają często nie tyle zapisy formalnych ustaw regulujących relacje, jakie zachodzą pomiędzy pacjentami, a personelem. Decydującą rolę odgrywają w tym miejscu często takie elementy jak: wyposażenie szpitala, wielkość oddziału, liczba przyjmowanych pacjentów, relacje pomiędzy poszczególnymi członkami personelu oraz jego ogólna ilość. Wspomniane psychospołeczne elementy wpływają w sposób istotny na stopień poszanowania praw pacjenta. Ponadto jako interesujące należy uznać, że w praktyce klinicznej odniesienie do praw pacjenta następuje najczęściej w oparciu nie o ustawę, ale tworzony wewnątrz szpitala/oddziału regulamin. To bowiem ww. regulamin, a czasem również kontrakt terapeutyczny odnosi się do konkretnej sytuacji, jaką zastać można w danym miejscu i często to właśnie w jego treści znajduje się kluczowy element, który wpływa na naruszenie praw pacjenta (ograniczenia w kontakcie telefonicznym, zakaz opuszczania oddziału, ograniczanie wizyt z bliskimi itd.).

Podsumowanie

Zaproponowane refleksje teoretyczne oraz przedstawione wyniki badań sugerują konieczność zwrócenia uwagi na istnienie różnych poziomów

poszanowania praw pacjenta. Najczęściej w tym kontekście zarówno prawna doktryna, jak i orzecznictwo opierają się na ustawowych aspektach ochrony praw osób korzystających z usług instytucji ochrony zdrowia⁵⁰. Dostrzec można istotną relację między pacjentami a szeroko rozumianą władzą: kierownictwem szpitala i organami administracji państwowej (Ministerstwem Zdrowia, Narodowym Funduszem Zdrowia). Także w tym zakresie należy zauważyć, że naruszenie praw pacjenta może nastąpić po przez np. konstruowanie nieracjonalnych zasad dostępu do świadczeń zdrowotnych. Kolejnym poziomem ochrony praw osób korzystających z usług szpitala odnosi się wprost do relacji osoby chorej z konkretnym pracownikiem poradni lub oddziału. Sytuacja ta nie jest jednak związana wyłącznie z diagnozą lub badaniem lekarskim. W równym stopniu odnosi się ona do relacji, jaką z pacjentem nawiązuje pielęgniarka towarzysząca mu w trakcie zabiegu lub też pracownik rejestracji pobierający podstawowe informacje od osoby zgłaszającej się do danej instytucji. To właśnie charakter owej instytucji i jej sposób zarządzania wpływać mogą na poziom poszanowania praw pacjenta, który wchodząc do budynku danej placówki medycznej, wymaga szczególnego traktowania. Z całą pewnością traktowanie pacjenta musi opierać się na określonych formalnych założeniach wpisanych w charakter danej instytucji ochrony zdrowia. Konieczne są chociażby zasady: udostępniania dokumentacji medycznej, kolejności przyjęć pacjentów oraz formułowanie godzin wizyt osób odwiedzających. Z drugiej jednak strony podobne rozwiązania formalne mogą nieuchronnie wzmacniać lęk oraz frustrację u osób, które do szpitala najczęściej zgłaszają się z konkretnym problemem

50 Zob. J. Bujny, *Prawa pacjenta – między autonomią a paternalizmem*, Warszawa 2007, s. 41–42; D. Karkowska, *Prawa pacjenta*, Warszawa 2004; M. Śliwka, *Prawa pacjenta w prawie polskim na tle porównawczym*, Toruń 2010.

związanym z cierpieniem fizycznym lub psychicznym. Owo cierpienie może jednak zniwelować nie tyle sprawnie działający wewnętrzny system, ile przede wszystkim indywidualne wsparcie człowieka oparte o „kulturę spotkania”. Jak wskazuje słusznie Papież Franciszek: „jedynym sposobem rozwoju osoby, rodziny, społeczeństwa (...) jest kultura spotkania, kultura, w której każdy ma coś dobrego, czym może obdarzyć, i wszyscy mogą coś dobrego otrzymać w zamian. Drugi ma zawsze coś, co może mi dać, jeśli potrafimy zbliżyć się do niego w postawie otwartej i z dyspozycyjnością, bez uprzedzeń”⁵¹.

51 Dialog – dialog – dialog. Przemówienie papieża Franciszka do brazylijskich elit, piątek 27 lipca 2013, cyt. za „Wiara.pl”, online: <http://papiez.wiara.pl/doc/1643435> [dostęp: 19.09.2013]. Zob. także J.M. Bergoglio, A. Skórka, *W niebie i na ziemi*, Kraków 2013, s. 9.

Błażej Kmiecik

Łódź, Poland

bkmiecik@o2.pl

Keywords: patient rights, medical law, sociology of law, human dignity, health care institutions

The organizational culture of the hospital and its impact on respect for the rights of the patient.

Abstract

The legal situation of the patient has become one of the key elements of the debate on health care. It refers to the special situation. The patient during a meeting with a medical expert is “Compelled” often to provide intimate details about his life. Patients’ rights are most often analyzed in terms of legal, relating to specific laws or regulations. It should be noted, however, that those rights of patients “live” mainly in institutions such as hospitals or clinics. Moreover, they are not only part of widely understood system of medical law. They refer to a specific meeting, as occurs between a patient and a medical expert working in a particular medical institution. In this article will be presented institutional perspective of above issue. Patients’ rights will be presented from the perspective of the phenomenon of health care institutions. Moreover it will be analyzed relational context of rights, based on the results of tests that were carried out in this context in recent years. These activities are intended to identify significant relationships that exist between, respecting the rights of the patient, and the functioning of the hospital.

Blażej Kmiecik - Doctor of Social Sciences, a sociologist of law (KUL), a special education teacher (UL) and bioethicist (UKSW), an assistant at the Department of Medical Law, Department of Human Sciences, Medical University of Lodz, educator and mediator in Psychosocial Support

„Wizje wewnętrzne” w teorii i praktyce (Z poszukiwań Stanisławskiego i kontynuatorów jego myśli)

Magdalena Zaorska

Olsztyn, Polska

magdalena_zaorska@wp.pl

Słowa kluczowe: pedagogika teatralna, K.I. Gałczyński Kronika olsztyńska, „system” Stanisławskiego, taśma wizji wewnętrznych, trening aktorski

*Przepuszczajcie więc jak najczęściej taśmę
filmową swych wizji wewnętrznych, malujcie,
jak artysta maluje obrazy, opisujcie jak poeta to,
co ujrzycie swym widzeniem wewnętrznym za
każdym razem, podczas każdego przedstawienia.
(Stanisławski, 1954, t. 3, s. 96)*

*i gdy człowiek wejdzie w las, to nie wie,
czy ma lat pięćdziesiąt, czy dziewięć,
patrzy w las jak w śmieszny rysunek
i przeciera ośleplę oczy,
dzwonek leśny poznaje, ćmę płoszy
i na serce kładzie mech jak opatrunek.
(Gałczyński, 1987, s. 26)*

Magdalena Zaorska – doktor, adiunkt w Zakładzie dydaktyki i praktycznej nauki języka rosyjskiego, w Instytucie Słowiańszczyzny Wschodniej, na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Zainteresowania badawcze: rosyjska i radziecka pedagogika teatralna; kultura żywego słowa.

Na początku ubiegłego wieku Konstantin Stanisławski (wł. Aliksiejew) rozpoczął poszukiwania mające na celu reformę pedagogiki scenicznej. Jednym z odkryć twórcy „systemu”, które miało niekwestionowany wpływ na zmianę myślenia o kształceniu aktora, były tzw. „wizje wewnętrzne” (ros. внутреннее видения). Wspominając swojego mistrza, Maria Knebel – reżyserka i pedagog teatralny, pisała:

Kiedy K. Stanisławski po raz pierwszy wspominał o „taśmie wizji wewnętrznych” i „ilustrowanym podtekście”, było to najprawdziwszym odkryciem w sztuce scenicznej. Od tej chwili wszystko w nauce o sztuce aktorskiej stało się innym, niż było dotąd. Wizje – podstawa myślenia obrazowego na scenie. Ignorowanie tej składowej w procesie tworzenia postaci scenicznej, jest niczym ignorowanie prawa zachowania energii podczas prowadzenia eksperymentu w dziedzinie fizyki jądrowej, czy też pominięcie w dniu dzisiejszym w technice nowych danych elektroniki (Кнебель, 1970, s. 45)¹.

Uczniowie Stanisławskiego, a także rosyjscy i radzieccy spadkobiercy jego myśli pedagogicznej: Maria Knebel, Lidia Nowicka (Новицка, 2011, s. 133–135), Lew Dodin (Додин, 2009, s. 20–24, 102), Siergiej Gippius (Гиппиус, 2007, s. 250–263), Aleksandr Kunicyn (Галендеев, 2007, s. 13), Aleksandr Szwederski (Шведерский, 1988, s. 18–28), Winiamin Filsztyński (Фильштинский,

¹ Tłumaczeń cytataw z rosyjskich i radzieckich publikacji naukowych, które dotychczas nie zostały przełożone na język polski, a w przypisach i spisie literatury zostały zapisane cyrylicą, dokonała autorka artykułu – M.Z.

2006, s. 42–61), Larisa Graczowa (Грачёва 2003, s. 42–45), Walerij Galendiejew (Галендеев, 2006, s. 105–117) i wielu innych pedagogów teatralnych, prowadzili (a niektórzy z nich nadal prowadzą) badania nad zamieszczonym w tytule niniejszego artykułu elementem „systemu”. Zdanie naukowe wymienionych autorytetów z dziedziny pedagogiki teatralnej – nauczycieli mistrzostwa aktorskiego, ukierunkowało poszukiwania autorki opracowania dotyczące roli tworzenia taśm wizji wewnętrznych w procesie kształcenia aktora szkoły Stanisławskiego². W drugiej części tego opracowania zaprezentowany zostanie trening (nie tylko) aktorski pod tytułem Kronika olsztyńska, zainspirowany poematem Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego.

Elementarne zadania aktorskie opisane w szkicu rozwijają możliwości umysłu ludzkiego, polegające na świadomym wydobywaniu z zasobów pamięci zgromadzonych w niej obrazów. Ta umiejętność w przyszłości pomoże przyszłym aktorom tworzyć taśmy wizji wewnętrznych postaci scenicznych. A na razie, w pierwszych miesiącach nauki, studenci uczą się uważnego postrzegania świata, zapamiętywania jego obrazów i przywoływania ich z pokładów podświadomości. Tego typu treningi mogą być stosowane nie tylko w edukacji scenicznej. Ćwiczenia z wizji wewnętrznych, skierowane są głównie do przyszłych aktorów, ale jak pokazuje praktyka pedagogiczna autorki szkicu, z powodzeniem wykonują je również dzieci, a także młodzież pragnąca rozwijać wyobraźnię i zdolności aktorskie na szkolnej, czy też uniwersyteckiej scenie. Opisany w szkicu trening może

2 Pod pojęciem „szkoła Stanisławskiego”, jak pisał Władimir Prokofjew we wstępie do książki Giorgija Kristi Wychowanie aktora szkoły Stanisławskiego, rozumiemy nie jakąś konkretną placówkę edukacyjną – rosyjską czy radziecką szkołę aktorską, ale nurt w sztuce teatralnej, który jest związany z „systemem” Stanisławskiego i najlepszymi tradycjami MChAT-u. Zob.: (Кристи, 1978, s. 12).

być przeprowadzony z uczniami na przykład przez pedagogów prowadzących szkolne koła teatralne lub przez instruktorów w teatrach amatorskich.

„Taśma wizji wewnętrznych”, na co zwraca uwagę wielu praktyków i teoretyków sceny rosyjskiej, chociażby wyżej wymienionych pedagogów teatralnych, jest jedną z najważniejszych składowych „systemu” Stanisławskiego. Z tym pojęciem studenci rosyjskich szkół teatralnych spotykają się już w pierwszych dniach nauki w szkole aktorskiej. Praca nad wizjami wewnętrznymi stanowi również istotny komponent budowania postaci scenicznej. Tego typu ćwiczenia studenci wielu rosyjskich szkół teatralnych, wykonują właściwie na każdym etapie swojej edukacji, poczynawszy od pierwszych ćwiczeń i etiud aktorskich, a skończywszy na poziomach kształcenia aktora, określanymi jako „ja w roli”, a następnie „rola we mnie”. Wizje wewnętrzne pomocne są również na ćwiczeniach z prozy, wiersza, piosenki aktorskiej i emisji głosu.

Metodę pracy za pomocą wizji wewnętrznych jako pierwszy do kanonu ćwiczeń aktorskich wprowadził Stanisławski. Współcześnie korzystanie z twórczej wizualizacji jest czymś oczywistym, wręcz powszednim – jak czytamy jest ona: „szeroko stosowana w sztuce, sporcie, biznesie, medycynie alternatywnej, psychoterapii, badaniach psychologicznych, praktykach religijnych, technikach rozwoju duchowego, okultyzmie i magii”³. Wiele obszarów wiedzy, chociażby kontrowersyjne programowanie neurolingwistyczne, opiera się między innymi na komponowaniu obrazów wewnętrznych. Na stronach internetowych można znaleźć przeróżne ćwiczenia, których celem jest doskonalenie widzenia wewnętrznego⁴. Ale wiek

3 Zob. http://pl.wikipedia.org/wiki/Tw%C3%B3rcza_wizualizacja (dostęp 23.03.2014)

4 Zob. np.: <http://michalpasterski.pl/2010/01/jak-ujrzec-wewnetrz->

temu, kiedy Stanisławski wprowadził do pedagogiki w obrębie sceny i do pracy nad rolą elementarne ćwiczenia z wizji wewnętrznych, wcale nie było to takie oczywiste. W tamtych czasach metoda kreowania postaci scenicznej, polegająca na tworzeniu ciągów taśm wizji wewnętrznych była novum nie tylko dla świata teatru. A i dziś zdarza się, że jawi się ona jako kuriozum, czy też jest po prostu bagatelizowana.

Stanisławski, wyjaśniając mechanizm powstawania wizji wewnętrznych, tłumaczył:

Obrazy naszych wizji powstają w nas w naszej wyobraźni, naszej pamięci, a następnie myślowo przesuwały się jak gdyby na zewnątrz nas, tak że możemy je widzieć. Ale na wyobrażane przedmioty patrzymy od wewnątrz, nie zewnętrznymi, powiedziałbym, oczami, lecz wewnętrznymi (wzrokiem wewnętrznym).

Tak samo dzieje się w dziedzinie słuchu: słyszymy urojone dźwięki nie zewnętrznymi uszami, lecz słuchem wewnętrznym, jednak źródło tych dźwięków odczuwamy zazwyczaj nie wewnątrz nas, lecz na zewnątrz siebie” (Stanisławski, 1954, t. 2, s. 82).

Pracując nad „systemem” Stanisławski zapoznał się z wieloma naukowymi teoriami, przede wszystkim o charakterze psychologicznym. Ważną rolę w tworzeniu metody odegrała teoria psychologa Théodule Ribota (Гиппиус, 2007, s. 292). Stanisławskiemu była również znana teoria o emocjach, opracowana przez Williama Jamesa, ta sama, która na równi z teorią Fredericka Taylora, posłużyła jako podstawa do rozważań nad fenomenem sztuki dramatycznej dla twórcy biomechaniki – Wsiewołoda Meyerholda. W poszukiwaniach Stanisławskiego w obrębie twórczości

aktorskiej niekwestionowane miejsce zajmowała także filozofia hinduskich joginów (Черкасский, 2013), którą autor „systemu” studiował, a której to elementy widoczne są w licznych ćwiczeniach aktorskich, zaproponowanych przez rosyjskiego reformatora teatru.

Analizując proces formowania się myśli pedagogicznej Stanisławskiego, należy określić, jakie miejsce w badaniach prowadzonych przez twórcę „elementarnej gramatyki sztuki dramatycznej” zajmowała fizjologia. Stanisławski studiował dzieła fizjologów, w tym, jak podają badacze spuścizny mistrza (Симонов, 1962, s. 11), zapoznał się on z dziełem Iwana Pawłowa Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt (Павлов, 1973). Stanisławski na próbach nie raz posługiwał się terminologią zapożyczoną z omawianej dziedziny. Niestety śmierć noblisty przeszkodziła w dialogu między tymi wybitnymi postaciami nauki i sztuki. Ukazując wagę odkryć autora Pracy aktora nad sobą należy powtórzyć za akademikiem Pawłem Simonowem, że metoda działań fizycznych zaproponowana światu sceny przez Stanisławskiego była równieśniczką metody odruchów warunkowych (Симонов, 1962, s. 11).

Dla sprecyzowania pojęcia „wizje wewnętrzne”, które do słownika teatru wprowadził Stanisławski, przytoczone zostaną słowa Winiamina Filsztyńskiego – praktyka i teoretyka teatru. Autor publikacji Открытая педагогика wyjaśniając zawłóści omawianego terminu, tłumaczył:

Powiedzmy, „wizje” (czy też „taśma wizji”) – są to jedne z ważniejszych składowych podtekstu. Stanisławski przydaje im wielkie znaczenie. Co prawda czasami traktuje je zbyt wąsko. Na przykład „taśma wizji wewnętrznych – ilustracja okoliczności”. Taśma wizji nie jest ilustracją, mie-

ne-obrazy/ (dostęp 23.03.2014)

jscem, w który znajdują się wszystkie okoliczności. Na przykład u Hamleta, taśma wizji, chroni w pamięci nie tylko oblicze ojca, ale też wszystkie obrazy jego szczęśliwego dzieciństwa, życia u boku ojca i matki, wszystkich wittenberskich nauczycieli Hamleta, wszystkie jego radości i strachy, wyobrażenia religijne itd., itd. Tak oto artysta powinien przygotować dla swojej roli nie jakieś żałosne pięćdziesiąt-sześćdziesiąt kadrów filmowych, ale dziesiątki dobrze opracowanych wątków filmowych, tysiące metrów „nagranej taśmy”. Zrozumiałym jest, że artysta może wklejać do taśmy potrzebne mu ważne i intymne kadry swojego życia osobistego (Фильштинский, 2006, s.58–59).

Filsztyński zwraca uwagę, że komponując „taśmę wizji wewnętrznych” nie wolno pominąć dźwięków, smaków, zapachów oraz pamięci całego naszego ciała. Pedagog podkreśla, że jest to 15% informacji, jaką odbierają nasze zmysły i zaznacza, że 85% wiadomości dociera do człowieka za pomocą wzroku. W kontynuacji Filsztyński pisał:

Tak więc „taśma” Stanisławskiego jest fantastycznie bogatym zapisem wszystkiego, wszystkiego: nie tylko trójwymiarowych, przestrzennych (holograficznych) ruchomych jaskrawych obrazów, ale i innych: zapachów siana i morza, odczucia pierwszego pocałunku, wysokości górskiej, czy też ciemności głębin morskiej, uczucia macierzyńskiego i uczucia bycia synem itp. Całe niezbędne emocjonalno-uczuciowe doświadczenie postaci związane bezpośrednio, pośrednio, czy też przy pomocy dalszych asocjacji z okolicznościami roli, sztuki. Oczywiście to doświadczenie jest wyselekcjonowane, przepracowane, transformowane... (Фильштинский, 2006, s. 58–59).

Zadaniem treningów opartych na nieprostej umiejętności komponowania taśm wizji wewnętrznych jest doskonalenie pamięci obrazowej przyszłych aktorów poprzez ćwiczenie wyrazistości, różnorodności (informacje słuchowe, smakowe, węchowe, dotykowe i motoryczne), długości trwania i umiejętności utrzymywania obrazów powstających na szeroko rozumianym ekranie wzroku wewnętrznego (ros. внутренний экран зрения). Celem omawianych ćwiczeń jest również budowanie bogatych w doznania zmysłowe taśm wizji wewnętrznych. One z kolei mają niekwestionowany wpływ na całokształt działań psychofizycznych artysty dramatycznego, w tym również na szczerość emocji aktorskich, dla których stanowią swego rodzaju zapalnik, w terminologii Stanisławskiego zwanych inaczej wabikami (Stanisławski, 1954, t. 3, s. 96) (wizjami wewnętrznymi możemy kierować, natomiast w przypadku emocji jest to o wiele bardziej skomplikowane). Rozmyślając o magicznej mocy wizji wewnętrznych, budzącej sferę uczuć aktora, Stanisławski zauważył, że:

[...] wzrokowe obrazy naszej fantazji, pomimo swej iluzoryczności, są jednak bardziej realne, dotykalne, materialne (jeśli o fantazji można się tak wyrazić) aniżeli przedstawienia naszych uczuć, które dość mgliście podpowiada nam nasza pamięć emocjonalna. Niech więc wizje wzrokowe bardziej dla nas dostępne, takie, z którymi łatwiej się nam porozumieć, dopomogą nam wskrzeszać i utrwalac mniej dostępne i bardziej chwiejne odczucia duchowe (Stanisławski, 1954, t. 2, s. 84).

Ważnym dla rozumienia roli wizji wewnętrznych w twórczości w obrębie sceny, literatury, transla-

toryki, malarstwa, rzeźby itp. będzie teoria Iwana Pawłowa, dzieląca ludzi na dwa podstawowe typy: „typ artystyczny” i „typ myślowy”. Fizjolog wyróżniał również największą grupę ludzi, u których występuje połączenie obydwu wymienionych modeli systemu nerwowego (Симонов, Ершов, 1984, s. 9–10). Siergiej Gippius powołując się na teorię Pawłowa, tłumaczył fenomen typu artystycznego w sposób następujący:

Obrazy wewnętrzne, rodzące się na tzw. ekranie wewnętrznym, uświadomione zostają nie zawsze i nie przez wszystkich ludzi. Mogą oczywiście być uświadomione i zauważone przez każdego, w realizacji procesów myślowych i mowy, ponieważ stanowią część tych procesów. Są one bowiem rezultatem tymczasowych połączeń między śladami pamięci wzrokowej. Łatwiej i częściej przenikają one na ekrany wzroku wewnętrznego u ludzi typu artystycznego: artystów, pisarzy, malarzy. I. Pawłow właśnie w tak szerokim znaczeniu wyróżniał „artystów”. Mówił też o wyobrażeniach innego, nieartystycznego typu ludzi: „Kiedy jesteśmy rzeźcy, wtedy ośrodek odpowiedzialny za mowę hamuje pierwszy układ sygnałów i dlatego będąc w stanie rzeźkim (oprócz artystów, ludzi o szczególnej naturze), kiedy mówimy, nigdy przedmiotów, które opisujemy słowami, nie widzimy” (Гиппиус, 2007, s. 354).

Larisa Graczowa – reżyserka i pedagog teatralny – w publikacji *Актерский тренинг: теория и практика* pisze, że w swojej praktyce pedagogicznej stosunkowo często spotyka się z młodymi ludźmi, którzy nie rozumieją, co znaczy: „zobaczyć coś na ekranie wewnętrznym” (Грачева, 2003, s. 15). Jako przykład badaczka podaje studentów ekonomii, którym prezentowała cykl wykładów

pt. *Podstawy sztuki aktorskiej i reżyserii*. Podczas zajęć wykładowczyni poprosiła, by studenci wykonali elementarne zadanie aktorskie, w którym trzeba było zobaczyć na wewnętrznym ekranie określone przez prowadzącego przedmioty, zjawiska i sytuacje. Graczowa oceniając wykonane zadanie, konstatowała: „Oni «uczciwie» przyznawali się, że kiedy zamykają oczy, nie widzą nic, a z otwartymi widzą to, na co patrzą. Zrozumiałem jest, że wizje nie są po prostu przez nich uświadomione, stąd też tego także trzeba się użyć [podkr. – M.Z.]” (Грачева, 2003, s. 15).

Gippius prowadząc badania w obrębie teorii treningu aktorskiego, w tym pracy nad wizjami wewnętrznymi, zwrócił uwagę, że termin „wizje wewnętrzne” często wywołuje nerwowość u ludzi typu nieartystycznego i nie wiadomo dlaczego postrzegany jest przez nich negatywnie. W kontynuacji badacz wyjaśnił, że pojęcie to jest im obce ze względu na taki a nie inny model umysłu. Gippius porównał ludzi typu artystycznego do much, a typu nieartystycznego do pająków i dla zilustrowania konfliktu zainicjował między nimi rozmowę na temat umiejętności latania. Według badacza mieszkańcy pajęczyn są przekonania, że żaden normalny owad nie lata. Z kolei muchy twierdzą, że skoro one posiadły tę umiejętność, to jest to możliwe. Podtrzymując swoje zdanie pająki odpowiedziały, że muchom się tylko tak wydaje, że latają, a argumentując, podkreśliły, że one również niby latają, a w rzeczywistości przecież mocno trzymają się swojej pajęczyny. Konstatując, Gippius stwierdził, że niestety nie wszyscy aktorzy potrafią „latać” (Гиппиус 2007, s. 355). Również Stanisławski zauważył, że nie każdy aktor w ten sam sposób „zapamiętuje” świat, stąd też podzielił ich na dwie główne grupy: „artystów oka” i „artystów ucha”. Pierwsi charakteryzują się

wyostrzonym wzrokiem wewnętrznym, u drugich zaś dominują doznania słuchowe. Do liczniejszej grupy „artystów oka” należał i sam Stanisławski, o czym pisał w swoich szkicach do Pracy aktora nad rolą (Станиславский, 1957, s. 87).

W publikacji *Актёрский тренинг. Гимнастика чувств* Gippius przedstawił światu teatru następujący argument, skłaniający do rozwijania możliwości umysłu artysty dramatycznego w oparciu o wizje wewnętrzne:

Ta jakże ważna technika tworzenia, która w zupełności zgodna jest z rezultatami badań współczesnej psychofizjologii, dotyczącymi procesu twórczego, w dniu dzisiejszym ignorowana jest przez pedagogów teatralnych – przedstawicieli dwóch kierunków: tych, którzy nie doceniają znaczenia poczucia prawdy i wiary, i tych, którzy kanonizowali tylko zewnętrzną stronę metody działań fizycznych i przekonani są, że wystarczy wykonywać (wg W. Jamesa, a nie Stanisławskiego) konsekwentnie działania fizyczne (wyłączając z tego pojęcia wizje i myśli), i z pewnością sama przez się, jawi się prawda namiętności (Гиппиус, 2007, s. 356).

Prowadząc rozważania dotyczące wizji wewnętrznych, należy przypomnieć, że Stanisławski miał niemałe problemy z wprowadzeniem swojej techniki w przestrzeń MChAT-u. Aktorzy Teatru Artystycznego buntowali się, prowadzili spory z reformatorem sceny i pedagogiki teatralnej. Jednym z powodów nieprzychylnego podejścia do zmian w pracy nad rolą, w tym do wizji wewnętrznych, był argument, że jest to technika niezwykle czasochłonna i wymaga od aktora dużego zaangażowania.

Nikołaj Gorczakow w publikacji *Система К.С. Станиславского в действии* przytoczył rozmowę między Stanisławskim i aktorami MChAT-u, która stanowi świadectwo, jak nieprostą drogę musiał pokonać Stanisławski, by przekonać aktorów swojego teatru do nowego sposobu pracy nad rolą. Próba dotyczyła spektaklu *Mądremu biada* Aleksandra Gribojedowa. Poniższa rozmowa została przeprowadzona z Iwanem Moskwinem – aktorem Teatru Artystycznego.

I. M. Moskwin – Zrozumieć to zrozumieliśmy, ale to jest ogromny trud!

K. S. [Stanisławski – przyp. M.Z.] – A ja bym powiedział, że przyzwyczajenie. Jeśli każdego dnia będę trenował przeróżne „wizje”, to rozwinę swoją wyobraźnię, każę jej pracować na moje „zawołanie”. Co prawda, w większości przypadków na początku „wizje” pojawiają się nie całkiem wyraźne, logicznie po sobie postępujące, nie zawsze życiowo uzasadnione. W początkowym stadium gromadzenia ich dla roli, mają one ten charakter przedstawień o wydarzeniu czy też człowieku w ogóle, przeciw któremu zawsze się sprzeciwiam. Ale kiedy tylko aktor zaczyna zadawać sobie pytania, gdzie rozgrywa się zdarzenie, które na razie jeszcze mgliście pojawia się w świadomości, kto i w jakich okolicznościach bierze w nim udział, to od razu przychodzi mu na pomoc jego własne doświadczenie życiowe, asocjacje, których źródłem jest literatura, wspomnienia związane z charakterem ludzi i naturą zjawisk [podkr. – M.Z.].

Jego „wizje”, początkowo rozmyte, stają się konkretne⁵.

5 Н.М. Горчаков, Система К.С. Станиславского в действии. Публикация доступна в Интернете под hasłem: системы Станиславского - о действии – ArtGang (23.03.2014), zob. s. 125.

Umiejętność wskrzeszania obrazów wewnętrznych, natychmiastowe przełączanie jednego obrazu w drugi, w końcu manipulowanie i żonglowanie nimi, pozwala aktorowi doskonalić mechanizm pamięci wzrokowej, a co za tym idzie, ćwiczyć plastykę swojego systemu nerwowego. Operowanie obrazami wewnętrznymi podnosi również wrażliwość emocjonalną, wyobraźnię, fantazję, trenuje uwagę aktora, ma wpływ na skupienie, wzmacnia wiarę w okoliczności założone przez dramaturga, reżysera i te okoliczności, które aktor sam sobie określi.

Należy również zaznaczyć, że ćwiczenia te mają niekwestionowany wpływ na rozwój wyobraźni artysty dramatycznego. Wyobraźnia zaś stanowi o artyście sceny, pióra, muzyki i innych dziedzin sztuki. Temu jakże ważnemu elementowi „systemu” Stanisławski poświęcił oddzielny rozdział Pracy aktora nad sobą pod tytułem Wyobraźnia (Stanisławski 154, t. 2, s. 68–93). Poruszając temat wyobraźni w sztuce dramatycznej, zwróćmy uwagę na słowa Graczej. Badaczka teatru, wyjaśniając omawiany termin, tłumaczyła:

Wyjaśnijmy, co z naszego punktu widzenia, weszło w pojęcie „wyobraźnia”. Jest to suma myślenia i wizji, wypełniających świadomość w każdej chwili. Nie ma wyobraźni bez myślenia i towarzyszącej jej mowie wewnętrznej, nie ma wyobraźni bez wizji. W jakimś momencie życia jedna z tych składowych dominuje, i wtedy mówimy: człowiek myśli, w innym momencie – człowiek wyobraża sobie. Zresztą, jedno bez drugiego istnieć nie może (Грачёва, 2003, s. 42).

Komponowanie taśm wizji wewnętrznych może być przydatne nie tylko w edukacji w obrębie sceny i w pracy aktora nad rolą. „Marzenie” obrazami

naszych zmysłów może być również pomocne w innych dziedzinach sztuki czy też nauki. Dar jakim jest zdolność tworzenia w wyobraźni pejzaży przyrody, widzenie wewnętrznym wzrokiem, słuchem, węchem itp. całych sytuacji życiowych czy też wręcz fantastycznych światów jest nieodzownym elementem procesu tworzenia dzieła literackiego, a co za tym idzie i przekładu tego dzieła na język obcy (tłumacz przecież powinien najpierw jak najdokładniej zobaczyć na ekranie wzroku wewnętrznego obraz stworzony przez pisarza, poczuć ten obraz i dopiero później spróbować przełożyć te wszystkie wrażenia w jak najwierniejszy sposób z języka oryginału na język docelowy). Akademik Paweł Simonow⁶ w publikacji *Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций* (Симонов, 1962) jeszcze w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku zwrócił uwagę na to, że:

Siła obrazu artystycznego zawarta jest nie tylko w jego konkretności, ale i w „zmuszeniu” czytelnika do aktywnego, uczuciowego odtworzenia opisywanych zjawisk. Każdy człowiek odbiera opis literatury w pewnym sensie po swojemu, o czym mogą świadczyć ilustracje różnych artystów do tego samego utworu. Obraz poetycki budzi wyobraźnię czytelnika, mobilizuje zapasy jego życiowych wrażeń i lepi z tych wzrokowych, słuchowych i temu podobnych śladów jaskrawe

6 Paweł Simonow (1926-2002) – radziecki, rosyjski psychofizjolog, biofizyk i psycholog. Członek Rosyjskiej Akademii Nauk. Syn byłego polskiego oficera, Stanisława Stankiewicza, represjonowanego w 1937 r.

i zamordowanego przez NKWD. Jako członkowie rodziny „wroga narodu” Paweł wraz z matką zostali wydaleny z Leningradu. Szanse na nowe, lepsze życie dał mu Wasilij Simonow – znany rzeźbiarz, sąsiad rodziny, który ryzykując życiem i karierą usynowił niezwykle zdolnego chłopca i dał mu swoje nazwisko. Zob.: Павел Васильевич Симонов [online]. Dostępny w Internecie: < <http://ru.wikipedia.org/wiki/>>, [dostęp: 17.09.2011].

obrazy odtwarzanej rzeczywistości (Симонов, 1962, s. 56).

Nie tylko aktor, reżyser, dramaturg, poeta czy prozaik powinni umieć wykorzystywać wizje wewnętrzne dla potrzeb swojej pracy artystycznej. Tego typu ćwiczenia od wieków praktykują malarze, rzeźbiarze jak również wszyscy ci artyści, którzy tworzą w przestrzeni sztuk wizualnych, a także np. architekci. Za przykład pracy nad jaskrawością i wyrazistością wizji wewnętrznych może posłużyć jedno ze spektakularnych ćwiczeń Leonardo da Vinci. Malarz leżąc w łóżku, w ciemności, rysował w wyobraźni kontury przedmiotów, które były przez niego bacznie analizowane w ciągu dnia. To ćwiczenie pozwalało mistrzowi zapamiętywać nie tylko obrazy badanych przedmiotów, w ten sposób Leonardo da Vinci szkolił również plastykę pamięci wzrokowej (Гиппиус, 2007, s. 299).

O istocie słowa – bodźca stymulującego powstawanie wizji wewnętrznych, relacji między drugim i pierwszym układem sygnałów, P. Simonow pisał w następujący sposób:

Obiektywna prawidłowość działania sygnałów słownych określa zasadę budowy artystycznych obrazów literatury. Obraz poetycki – jest taką kombinacją słów, które wywołuje u czytelnika konkretne uczuciowe przedstawienie o przedmiocie (zjawisku) rzeczywistości, ożywia w świadomości czytelnika odpowiednie wzrokowe, słuchowe i cielesne wrażenia (Симонов, 1962, s. 55).

Jako przykład takiego rozumienia wpływu wizji wewnętrznych na sferę uczuć czytelnika Simonow podaje osobę Konstantina Paustowskiego – pisarza radzieckiego. Autor *Lśniących obłoków* uważał, że istnieje swoiste prawo oddziaływania

słowa pisanego na odbiorcę i w następujący sposób argumentował swoją tezę:

Jeśli pisarz tworząc nie widzi za swoimi słowami tego o czym pisze, to i czytelnik niczego nie zobaczy, choćby nie wiem jak odpowiednio były one dobrane. Natomiast jeśli pisarz widzi to, o czym pisze, to nawet w najprostszycy wyświechtanych słowach pojawia się pierwiastek nowości, oddziałujący na czytelnika z piorunującą siłą i wywołujący w nim, te myśli, uczucia i stany, które chciał mu przekazać pisarz. Na tym z pewnością polega tajemnica „podtekstu” (Симонов, 1962, s. 55).

Słowa, które właśnie wybrzmiały tożsame są z myślą Stanisławskiego, który zwracał uwagę młodym aktorom, by mówili nie do uszu swojego partnera, ale do jego oczu (Stanisławski, 1954, t. 3, s. 91.), by słowami swojej roli budzili konkretne wzrokowe obrazy na wewnętrznym ekranie wzroku partnera scenicznego. Podobna zasada sprawdza się i w przestrzeni literatury. Simonow zwracał uwagę na to, że:

Jaskrawe odtworzenie konkretnych wrażeń o charakterze uczuciowym, widzenie w myślach przedmiotów i zdarzeń otaczającego świata, stanowiło nieodzowną przesłankę twórczości literackiej. Umiejętność widzenia była wysoko rozwinięta u wybitnych artystów słowa: L. Tołstoja, A. Tołstoja, I. Turgieniewa, M. Gorkiego i A. Czechowa (Симонов, 1962, s. 55).

Gippius – gorący orędownik pracy nad wizjami wewnętrznymi – jako przykład oddziaływania obrazów wyobraźni na wręcz fizjologiczne reakcje ciała artysty, przytacza historię z życia Maksyma Gorkiego. Gorki podczas pracy nad jednym

z opowiadań, w którym opisywał cios nożem, zobaczył na wewnętrznym ekranie swojego wzroku wyrazisty obraz, który spowodował silny ból fizyczny dokładnie w tym samym miejscu, w które nóż uderzył bohatera opowiadania. Na ciele autora pojawił się czerwony ślad (Гиппиус, 2007, s. 359).

W skarbcu literatury rosyjskiej odnaleźć można wiele utworów literackich, które wywołują na wewnętrznym ekranie czytelnika malownicze taśmy wizji wewnętrznych. Do wybitnych postaci literatury rosyjskiej, pisarzy, którzy tworzyli dla oka czytelnika, jeśli można tak się wyrazić, obowiązkowo dołączyć trzeba Aleksandra Puszkina, Michaiła Lermontowa, Iwana Bunina i Fiodora Dostojewskiego. I w polskiej literaturze nie brakuje wspaniałych pisarzy, którzy piórem malowali żywe, wiarygodne obrazy. Oto zaledwie kilka nazwisk, tych twórców, których słowa zrodziły na wewnętrznym ekranie autorki niniejszego szkicu całe taśmy filmowe wizji wewnętrznych: Bolesław Prus, Władysław Rejmont, Henryk Sienkiewicz, Juliusz Słowacki, Stefan Żeromski czy też Adam Mickiewicz, który tworząc na obczyźnie, widział i opisywał kraj jakże bliski jego sercu. Już z pierwszych wersów Pana Tadeusza dowiadujemy się, że Wieszczył był „pisarzem oka”:

Litwo! Ojczyzno moja! ty jesteś jak zdrowie.
Ile cię trzeba cenić, ten tylko się dowie,
Kto cię stracił. Dziś piękność twą w całej ozdobie
Widzę i opisuję, bo tęsknię po tobie (Mickiewicz, 1964, s. 6).

Podsumowując teoretyczną część rozważań o wizjach wewnętrznych należy chociaż wspomnieć o mowie wewnętrznej, która zajmuje ważne miejsce w „systemie” Stanisławskiego. Temu jakże istotnemu elementowi autorka opracowania

poświęciła oddzielny artykuł O roli milczenia w procesie kształcenia aktora (W 150. rocznicę urodzin Konstantina Stanisławskiego) (Zaorska, 2014, s. 106–119). Taśmy wizji wewnętrznych i tzw. „monolog wewnętrzny” funkcjonują jako nierozłączne, integralne części niepodzielnego procesu psychofizycznego, który materializuje się w przestrzeni sceny. Słowo – czy to dramaturga, reżysera czy też artysty dramatycznego – stanowi wabik obrazów pamięci, staje się impulsem do pracy jego wyobraźni i fantazji (Stanisławski, 1954, t. 2, s. 69). Ten proces, co już wcześniej zostało zaznaczone, wraz z działaniami fizycznymi, w rozumieniu Stanisławskiego posiada moc wywoływania, wskrzeszania tak upragnionych, poszukiwanych i jakże kapryśnych uczuć i emocji aktorskich. Jak podkreślił Innokientij Smoktunowski obydwie omawiane elementy systemu: wizje wewnętrzne i monologi wewnętrzne, to pojęcia bardzo bliskie (Шведерский, 1988, s. 28). Nie można również nie zgodzić się z Graczową, która uważa, że w życiu wizje wewnętrzne i mowa wewnętrzna są impulsem dla wypowiedzenia słowa, natomiast w twórczości w obrębie sceny jest odwrotnie – to mowa wewnętrzna, a także wizje są prowokowane i wywoływane przez słowa dramaturga, reżysera i aktora (Грачева, 2010, s.40).

Rozpoczynając trening aktorski, w którym wiodącą pozycję zajmą elementarne zadania z wizji, należy przypomnieć, że tego typu ćwiczenia stosowane są w trzech płaszczyznach edukacji w obrębie sceny – pierwsza dotyczy pracy aktora nad sobą. Jej zadaniem jest uświadomienie przyszłemu aktorowi, jak wielkie możliwości stwarza użycie wizji w rozwoju artystycznym. Kolejny etap, bardziej skomplikowany, to praca nad określoną rolą i gromadzenie wizji wewnętrznych konkretnego bohatera scenicznego. Trzecia przestrzeń,

w której aktor szkoły Stanisławskiego nie może obyć się bez taśmy wizji wewnętrznych, to już sam akt sztuki, materializujący się podczas spektaklu.

Uczestnicy biorący udział w treningu na wizje wewnętrzne mogą zarówno siedzieć, jak również wykonywać poniższe zadania aktorskie, łącząc je z działaniami scenicznymi. Studenci szkół teatralnych, słuchając pedagoga teatralnego, zazwyczaj przemierzają się po scenie i realizują zadania określone przez wykładowcę. Często są to elementarne zadania z wyobrażonymi, nieistniejącymi przedmiotami, nazywane inaczej ćwiczeniami na pamięć działań fizycznych. Dobrze jest, by podczas wykonywania ćwiczeń mówić szeptem o tych zjawiskach, które otaczają uczestników. Słowo wyartykułowane pomaga w konkretyzowaniu wizji wewnętrznych.

Mocą swojej wyobraźni uczestnicy treningu przenoszą się do tych miejsc, o których mówi prowadzący, widzą te osoby, zwierzęta, rośliny, zjawiska przyrody czy też przedmioty, które wywołują na wewnętrznym ekranie ich wzroku słowa pedagoga teatralnego. Prowadzący trening powinien dać uczestnikom tyle czasu, ile im potrzeba, by zobaczyli, usłyszeli, posmakowali czy też poczuli te zjawiska i przypomnieli sobie te okoliczności, które znajdują się w zasobach ich pamięci. W żadnym wypadku nie wolno się spieszyć w pracy nad wizjami wewnętrznymi. Natomiast należy jak najbardziej wyraźnie zobaczyć obrazy, o których mowa w ćwiczeniu. Pedagog teatralny powinien przyglądać się uczestnikom i tempo ćwiczenia dostosować do grupy biorącej udział w treningu. Często dzieci uczestniczące w ćwiczeniu przerywają je, żeby opowiedzieć jakąś niesamowitą historię, która im się przydarzyła. W żaden sposób nie mogą z tym poczekać do końca treningu. W tak-

iej sytuacji należy na chwilę zatrzymać ćwiczenie – „zobaczyć” i usłyszeć to, co właśnie „widzi” dziecko.

Ostatnie istotne spostrzeżenie przed rozpoczęciem treningu – za wykładowcami Państwowej Akademii Sztuki Teatralnej w Sankt Petersburgu – prof. Aleksandrem Kunicynem i prof. Galiną Baryszewą – proponuję, jeśli jest taka możliwość, wyjechać z klasą aktorską do lasu czy też pójść z dziećmi na spacer do parku i dokładnie przyjrzeć się otaczającemu nas światu, a dopiero później odtworzyć swoje wrażenia w audytorium teatralnym⁷.

Kronika olsztyńska

Uczestnicy treningu⁸, słuchając pedagoga teatralnego, wykonują następujące zadania aktorskie:

Wyobraź sobie, że spacerujesz po borze pełnym iglastych drzew (Skonkretyzuj, co to za las i gdzie się znajduje?). Jest słoneczny sierpniowy dzień, a ty idziesz z przyjacielem (Jak ma na imię bliska ci osoba? Jak wygląda? Postaraj się przypomnieć sobie jej twarz, uśmiech, oczy... W co jest ubrany twój przyjaciel?). Jest z wami pies (Co to rasa? Jak się wabi?). Pies biega, radośnie szczeka, krąży dookoła was i ze szczęścia merda ogonem. Może pobawcie się z nim, porzucając mu kij. Nie krzyczcie tak głośno. Jesteście przecież w lesie!

Teraz idziesz sam wzdłuż jaru (jeśli dzieci zapytają, co to jest jar, prowadzący trening powinien opowiedzieć jak on wygląda) o stromych zboczach (przyjaciel z psem poszli inną drogą).

7 A. Kunicyn i G. Baryszewa każdego roku jesienią zabierali swoich studentów – przyszłych aktorów do Carskiego Sioła na długi spacer po parku, który uwiecznił w swojej poezji A. Puszkina. W latach 1991–95 autorka uczyła się w mistrzowskiej klasie aktorskiej A. Kunicyna i G. Baryszewej.

8 Proponuję stopień trudności treningu i leksykę dostosować do wieku jego uczestników. Trening powinien być improwizacją słowną pedagoga teatralnego.

Idź uważnie, nie przewróć się. Przeskocz strumyk i wejdź pod górę powoli, uważnie. Usiądź na trawie i wsłuchaj się w muzykę lasu. Czy słyszysz jak szumią drzewa. A teraz skup się na szumie traw, kołyszących się w rytm ciepłego, wesołego wiatru. Czujesz, jak jego powiew lekko muska twoją twarz? Widziałeś kiedyś topole? Posłuchaj drżenia jej liści. Czy widzisz jarzębinę? Jakie ma piękne, dojrzałe kiście owoców! Tylko jej liście są już nie takie zielone. Jesień zbliża się nieubłaganie. A oto stary, mądry dąb, obsypany żołądziami. Tuż obok rośnie samo zdrowie – krzak czarnego bzu. A zaraz z lewej strony tańczą panienki brzozy. Przytulałeś się kiedyś do drzewa? Znasz to uczucie? Obejmij brzozę, pogłaszcz ją. Czujesz jej zapach? Nie ruszaj się. Wyjrzyj zza drzewa... Widzisz jelenia? Nie bój się, on jest daleko. O! Pobiegł sobie.

O tej porze w lesie pewnie są grzyby... Poszukaj ich wokół siebie (Czy znalazłeś choć jednego? Jakiego?). Spójrz! Poziomka zawieruszyła się między trawami. Przypomnij sobie smak dojrzałej poziomki, leśnej jeżyny, maliny, czarnej jagody. A teraz poszukaj dookoła siebie leśnych kwiatów. Widzisz kwitnący wrzos? Zatrzymaj się na chwilę. Posłuchaj śpiewu ptaków. Kto tak radośnie śpiewa? Słyszysz kukanie kukułki? A teraz twój wzrok padł na leśną paproć. Jaki dorodny krzak! Widzisz pajęczynę, a na niej krople rosy? Spójrz jak czarownie mieni się w słońcu. Pajęczyna wygląda niczym kolia z najdroższych brylantów. A tu obok spaceruje biedronka... O! Leci! Wylądowała na twojej dłoni. Policz, ile ma kropek. Pozwól jej pospacerować po swojej dłoni. Jak zgrabnie przechodzi z palca na palec, z palca na palec... Ile ma kropek? Niedaleko na polanie uwijają się pszczoły. Podejdź bliżej, przyjrzyj się, jak zbierają miód. Tylko ich nie spłosz. Pamiętasz smak świeżego, złotego miodu? A jeśli będziesz cicho, usłyszysz wołanie komara. Czujesz

jak po twojej nodze coś spaceruje? To przecież mrówki! Strzepnij je, tylko nie krzywdź. A teraz spójrz, jak cudnie promienie słońca przedzierają się między drzewami – istne arcydzieło przyrody! Widzisz cienie wysokich sosen? Czy patrzyłeś kiedyś w górę na ich korony? Popatrz teraz. Co za widok! Ile ptaków szybuje w powietrzu! I jakie niebo jest czyste, błękitne! Przecież ono się śmieje! Widziałeś kiedyś śmiejące się niebo?! Zmruż na chwilę oczy, poczuj jak dobre słońce ozłaca promieniami twoją twarz. Jakie to przyjemne uczucie! A tu nagle dzięcioł zastukał w drzewo. Z której strony dochodzi dźwięk? Otwórz oczy. Widzisz go? A tam z prawej strony po mchu biegnie wiewiórka. Jaka ona jest zwinna... już jest prawie na czubku sosny!

A teraz wyjdź z lasu. Przed twoimi oczami roztacza się pejzaż z polną drogą i unoszącym się nad nią pyłem. Przejdź się nią wśród pól i łąk, ku jezioru. Po drodze wachaj polne kwiaty: maki, chabry, dzwoneczki... Przyjrzyj się im uważnie, przytul je, obejmij, tylko nie zrywaj! Całowałaś kiedyś kwiaty? Pamiętasz zapach róży? A może bliższy jest ci aromat konwalii albo lili? Na dzikiej róży, rosnącej przy drodze usiadł właśnie kolorowy motyl. Nie spłosz go, przyjrzyj mu się uważnie. Opisz słowami jak wygląda. A tam po łące uroczyście krokiem kroczy bocian. Na skraju drogi rośnie coś, co wabi cię swoim zapachem. To dzika mięta. Dotknij jej listków – znasz ten zapach na pewno. A czy pamiętasz zapach szalwii?⁹

Usiądź nad brzegiem jeziora (Nad jakim jeziorem jesteś?) i przez kilka minut po prostu patrz na spokojną toń wody. Wsłuchaj się w rozmowę trzcina, sitowia. Czy słyszysz chlupanie wody o brzeg? Widzisz, jak ryby wyskakują z wody, by

9 Zapach szalwii nie jest powszechnie znany, proponuję zatem, by prowadzący trening przyniósł na zajęcia szalwię np. suszoną i dał uczestnikom do powąchania przed treningiem lub w czasie jego trwania.

po chwili znów zniknąć w głębinach jeziora. A może właśnie do ciebie podpłyną łabędzie, a może mama kaczka z jej małym potomstwem. Karmiłeś kiedyś ptaki nad jeziorem? Jeśli masz przy sobie kawałek chleba pokrusz go, poczęstuj swoich braci mniejszych. Patrz! Łabędzie zrywają się do lotu i tłuką skrzydłami o wodę! Co za niezwykle widok!

Nabierz w dłonie wody i obmyj twarz. Czy woda jest ciepła? Puszczając kiedyś „kaczki” na wodzie? Takie z płaskich kamieni? Spróbuj, może dziś ci się uda. Przyjrzyj się uważnie kamykom, muszelkom, które leżą na brzegu i tym, które znajdują się pod wodą. A może zamoczysz stopy? Wejź jeszcze kilka kroków. Pamiętasz, jak w dzieciństwie chlapałeś wodą? To wyobraź sobie, że masz dziewięć, lat... no i do wody! Chlap ile się da! W upalny letni dzień chlapanie to nie grzech. Dzieeeci wystarczy! Wychodzimy z wody.

Wytrzymaj się ręcznikiem i połóż na nim. Załóż ręce pod głowę i spójrz w górę. Po niebie płyną obłoki... Co ci przypominają? Co widzisz na niebie? Znów lecą ptaki. To chyba jaskółki. Jak nisko krążą nad ziemią. Czemu? Czujesz mocny powiew wiatru. Wiatr porwał twój kapelusz! Biegnij po swoją własność. Obłoki jak szalone pędzą po niebie... Zaczyna kropić. Czy czujesz, jak na twoją twarz spadają duże krople ciepłego deszczu? Jedna kropla, druga, trzecia... Leje jak z cebra. Nie ma się gdzie schować – trzeba moknąć i już! Nawet ręcznik nic nie pomoże. Na szczęście to tylko przelotny deszcz. Ledwie się zaczął i już po nim. Przemokłeś do suchej nitki, ale jest upał, więc chwila moment wyschniesz. Czy pamiętasz zapach lasu albo łąki po deszczu? Powietrze jest wtedy takie wilgotne. Woda dosłownie paruje z ziemi. Czy widzisz tęczę nad jeziorem? Wygląda niczym most, łączący dwa brzegi jeziora. Co za wspaniały widok!

Zmruż na chwilę oczy. Kiedy je otworzysz zobaczysz nad sobą gwiazdziste niebo. Raz, dwa trzy... Jest ciepła sierpniowa noc, a ty nadal siedzisz nad jeziorem i podziwiasz sklepienie nieba. Dojrzały księżyc króluje na niebie, a gwiazd dokoła niego tyle, że nie zliczysz. Widzisz Wielki Wóz? Paaatrż! Spadająca gwiazda! Szybko wymów marzenie. O czym pomyślałeś? Całe niebo odbija się w toni jeziora. Tafla wody lśni gwiazdami... Ach!

A teraz przypomnij sobie stary, dobry, ciepły dom. To leśniczówka. Na stole w kuchni stoi lampa naftowa, wokół której tańczy ćma. Ogień pali się pod kuchnią, słychać tykanie starego zegara. Ku ku, ku ku, ... liczysz dalej... trzy, cztery... jedenasta. Uroczy wieczór. Siedzisz za stołem, pijesz herbatę z cytryną i jesz szarlotkę z cynamonem. Pamiętasz jej smak? Na ścianach wiszą rogi jelenie. Ktoś w sąsiednim pokoju gra na gitarze i cicho śpiewa: „Błękit jeziora dookoła, a tam w oddali gdzieś las...”.

Wychodzisz na ganek. Koło domu pali się ognisko. Siadasz przy nim. Ogień przygasa, ale zda się, że mówi do ciebie, opowiada historię o... Właśnie o kim, o czym mówi? Kogo tak radośnie, a może rzewnie wspomina? Podrzucasz suche gałęzie do ogniska i nagle wysoko, wysoko w niebo lecą tysiące roztańczonych iskier. Widok czarowny! A pamiętasz zapach ogniskowego dymu? Jadłeś kiedyś ziemniaki z ogniska?

I znów spokój. Jest tak cicho, że słychać, jak jabłka spadają z jabłoni.

Koniec

Jeszcze długo można by budować niekończące się taśmy wizji wewnętrznych i prowadzić trening, w którym słowo pedagoga wydobywa na powierzchnię świadomości obrazy zapisane w pamięci wzrokowej uczestników ćwiczenia. W

zaproprowanym właśnie treningu uczestnicy wywoływali z pamięci głosy, zapachy i smaki lasu. Starali się przypomnieć, co czuje ich ciało, wykonując elementarne zadania aktorskie na tzw. samopoczucie fizyczne. Zadaniem tego treningu było również obudzenie dobrych, słonecznych emocji, choć, co należy zaznaczyć, często w audytorium teatralnym przeprowadzane są treningi, gdzie wiodącą pozycję zajmują emocje towarzyszące najbardziej dramatycznym, czy wręcz tragicznym wydarzeniom, których świadkiem lub uczestnikiem może być każdy z nas¹⁰.

To jeszcze nie koniec treningu. Jego druga część polega na przeczytaniu przez prowadzącego pierwszych pięciu części¹¹ *Kroniki olsztyńskiej*. Pedagog czyta powoli, by uczestnicy zdążyli zobaczyć na wewnętrznym ekranie swojego wzroku, obrazy, które Gałczyński wpisał w swój poemat.

Zatem zaczynamy:

Konstanty Ildefons Gałczyński

Kronika olsztyńska

Gdy trzcina zaczyna płowieć,
A żołądź większy w dąbrowie,
Znak, że lata złote nogi,
Już się szykują do drogi.

[...]

chciałbym więcej ptaków,
drzew z ptakami,

10 Zob. M. Zaorska, Śmierć w (jego) życiu w sztuce (z biografii Stanisławskiego i doświadczenia szkoły twórcy gramatyki sztuki dramatycznej), „Acta Neophilologica” XV (1), Olsztyn 2013, s. 361–372.

11 Opisany w szkicu trening, przygotowany został w oparciu o pierwsze pięć części omawianego poematu. Ale i kolejne części *Kroniki olsztyńskiej* stanowią wymieniony materiał do treningu aktorskiego. W poemacie znajdziemy też m.in. intymną rozmowę, w której biorą podmiot liryczny – On i piękna Ona. Ta część *Kroniki olsztyńskiej* może zostać wykorzystana np. do treningu, którego tematyka oscylowała będzie wokół miłości, namiętności, zafascynowania obiektem uczucia.

więcej blasków, gwiazd, obłoków,
trzcina, kaczek na wodzie,

i uchwycić to wszystko rękami,
ucałować to wszystko ustami
i tak zająć, jak słońce zachodzi¹².

Na marginesie rozważań o wizjach wewnętrznych, warto jednocześnie czytać i przyglądać się uczestnikom. Na ich spokojnych, zasłuchanych twarzach maluje się zachwyt, uśmiech, wspomnienie lata, nostalgia, tęsknota za wakacjami, za pierwszą miłością czy też widnieje obraz niezapomnianego wieczoru spędzonego przy ognisku. Po wyrazie twarzy młodych ludzi widać czy słowa poety budzą w nich wizje wewnętrzne. Najcenniejsze jest jednak to, że oni niczego nie grają, a widzą na wewnętrznym ekranie wzroku obrazy swojego życia.

W kolejnej części zadania uczestnicy czytają fragmenty *Kroniki olsztyńskiej*, w taki sposób, jak uczył Stanisławski, czyli „do oka odbiorcy”.

Powyższy trening ma również swoją kontynuację. Wychodząc z założenia Stanisławskiego, brzmiącego następująco: „Ucząc, ucz się” (Виноградская, 1987, s. 487), studenci sami przygotowują ćwiczenia w oparciu o utwory poetyckie, które następnie prezentują. Uczą się wówczas nie tylko, jak widzieć wizje wewnętrzne, ale również, jak budzić je u partnera scenicznego, widza, słuchacza czy też czytelnika. Przygotowane treningi studenci prezentują przed kolegami z klasy aktorskiej.

Jako podsumowanie rozważań, dotyczących roli wizji wewnętrznych w procesie kształcenia

12 Tekst *Kroniki olsztyńskiej* dostępny jest na stronie <http://galczyński.kulturalna.com/index.php?ac=a&id=7191&p=1> (dostęp 23.03.2014).

aktora, niech posłużą słowa Lwa Dodina – wybitnego reżysera i pedagoga teatralnego, dyrektora artystycznego Małego Teatru Dramatycznego w Petersburgu – Teatru Europy. Podkreślając wagę tej składowej „systemu”, Dodin pisał:

Mówimy: widzę, słyszę, odczuwam, czuję zapach i poeta zaczyna od tego, że słyszy bicie źródlanej wody. Tak naprawdę nigdy więcej na poważnie nie powrócimy do tego tematu. Jeśli nie pojawiło się to na pierwszym roku, to nie pojawi się już nigdy. I aktor będzie paplał słowa, ustawiał się w pozy, rzucał w mise-en-scène’y [...] (Додин, 2009, s. 47).

Stąd też tak ważne jest, by już w pierwszych dniach nauki w szkole aktorskiej czy w szkolnym kole teatralnym, pracować nad jednym z najważniejszych elementów „systemu” Stanisławskiego – nad wizjami wewnętrznymi, składowymi taśm wizji wewnętrznych, bez których nie tylko nie może być mowy o wyobraźni artysty sceny, ale i w ogóle o sztuce dramatycznej w rozumieniu autora Pracy aktora nad sobą.

Magdalena Zaorska

Olsztyn, Poland

magdalena_zaorska@wp.pl

Key words: education of professional actors, K.I. Gałczyński Kronika olsztyńska, Stanislavski's "system", inner vision tape, actor training method

The “inner vision tape” in a method of training (not only) an actor (based on the Stanislavski school experience)

Abstract

This paper focuses on a crucial element of the “system” by Konstantin Stanislavski – the so called “inner vision tape”. The present author, referring to Russian and Soviet acting art experts, advocates the inner visions technique. This paper also presents an original actor training method invented to practise the inner visions technique. The method is based on the literary text by Konstanty Ildefons Gałczyński Kronika olsztyńska and it may serve to train professional actors as well as children and adolescents during theatre workshop activities.

Proces komunikowania się współczesnej organizacji – teoretyczne aspekty

Beata Glinkowska

Łódź, Polska

bettysue@uni.lodz.pl

Słowa kluczowe: komunikacja, komunikacja werbalna, komunikacja niewerbalna.

Wstęp

Bogna Jaśkiewicz¹ podkreśla, że postępująca globalizacja oraz otwieranie się granic (liberalizacja) stawiają przed przedsiębiorcami i menedżerami nowe wyzwania. Istnieje potrzeba zmiany dotychczasowej strategii funkcjonowania organizacji w kierunku budowania relacji z wykorzystaniem procesu komunikacji. Komunikacja jest zagadnieniem, któremu w Polsce i na świecie poświęca się wciąż wiele uwagi. Od skuteczności dostarczania i odbierania komunikatów zależy atmosfera w domu, w pracy, jakość relacji międzyludzkich oraz skuteczność wykonywania wszelkiego rodzaju poleceń i wykorzystywania informacji. W opracowaniach naukowych istnieje wyraźna różnica pomiędzy

1 B. Jaśkiewicz, Zarządzanie procesami komunikacji marketingowej w przedsiębiorstwie a globalizacja [w:] Wyzwania marketingowe wobec przedsiębiorstw przyszłości w Polsce, red. E. Skawińska, Toruń 2005, s. 107.

Beata Glinkowska – Katedra Zarządzania, Wydział Zarządzania, Uniwersytet Łódzki.

procesem komunikacji i komunikowania się, jednakże dla potrzeb niniejszego opracowania obu tych pojęć użyto zamiennie (natomiast różnice te zostały wyjaśnione poniżej). W opracowaniu szczególna uwaga została zwrócona na podkreślenie znaczenia procesu komunikowania się dla funkcjonowania współczesnej organizacji, za pomocą dostępnych rodzajów i modeli komunikacji. Zwrócono też uwagę na typ osobowości w związku ze sprawnością komunikacji. Opracowanie ma charakter teoretyczny z elementami praktycznych spostrzeżeń własnych.

Komunikacja i komunikowanie się – istota i definicje

Proces komunikacji wiąże się bezpośrednio z kształtowaniem relacji międzyludzkich w różnych okolicznościach i sytuacjach. Do definiowania tego procesu w literaturze przedmiotu używa się różnych terminów, spośród których najczęściej przytaczane są: mowa, rozumienie, kanał, transmisja, intencje, słowa, znaczenie, sytuacja, symbole². Złożoność procesu komunikowania się niesie z sobą trudności w jednoznacznym zdefiniowaniu go. Jego istotą jest taki proces organizowania i przekazywania wiadomości, który tworzy jakieś znaczenie dla odbiorcy³. Termin „komunikacja” tłumaczony jest z angielskich słów communication oraz communicate, co oznacza

2 S. Littlejohn, Theories of human communication, Belmont 1999, s. 3–5.

3 L. Frey, C. Botan, G. Kreps, Investigating communication: An introduction to research methods, Boston 2000, s. 28.

„czynność udzielania wiadomości, informacja, stosunek, wspólne drzwi, droga, szyna, telegraf, inne połączenie pomiędzy miejscami, połączenie pomiędzy fundamentem a fasadą budynku”⁴. B. Sobkowiak jest zdania, że „komunikacja interpersonalna to podejmowana w określonym kontekście wymiana werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego współdziałania”⁵. J.W. Wiktor twierdzi, że w ogólnym znaczeniu procesem komunikacji nazywa się wymianę informacji pomiędzy nadawcą, a odbiorcą⁶. Według R.W. Griffina komunikacja jest to „proces przekazywania informacji od jednej osoby do drugiej”⁷, a skuteczne komunikowanie polega na „procesie wysyłania wiadomości w taki sposób, aby wiadomość otrzymana miała możliwie jak najbardziej zbliżone znaczenie do wiadomości wysłanej”⁸. W praktyce, między pojęciami „komunikacja” i „komunikowanie się” istnieje różnica, której głównym czynnikiem jest sprzężenie zwrotne między nadawcą komunikatu a jego odbiorcą. Poprzez to sprzężenie wyrażana jest reakcja na komunikat, komunikacja może bowiem być procesem jednostronnym, zaś komunikowanie się polega na nadaniu komunikatu i na reakcji odbiorcy.

Komunikowanie się jest jednym z najważniejszych procesów w życiu codziennym i w funkcjonowaniu organizacji. Jest to także trudny do zdefiniowania i zmierzenia wyników proces,

4 A. Potocki, R. Winkler, A. Żbikowska, *Techniki komunikacji w organizacjach gospodarczych*, Warszawa 2003, s. 32.

5 B. Sobkowiak, *Interpersonalne i grupowe komunikowanie się w organizacji*, Poznań–Wrocław 2005, s. 17–18.

6 J.W. Wiktor, *Komunikacja marketingowa*, Warszawa 2013, s. 21.

7 R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 2004, s. 592–593.

8 Tamże.

ponieważ ludzie są w nim zarówno dostawcami, jak i odbiorcami komunikatów. Jakość komunikatu i sposób jego przekazania, to dwie podstawowe determinanty powodzenia całego procesu. Warunkiem skuteczności jest nie tylko przekazanie informacji, ale także jej odebranie i późniejsze wykorzystanie. P. Copley zauważa, że „celem komunikacji powinno być różnicowanie, informowanie i przekonywanie”⁹, a pełny, wartościowy proces, powinien zawierać sprzężenie zwrotne dające odpowiedź, czy dany komunikat jest odpowiednio zrozumiany. Gdyby wyeliminować czynnik sprzężenia, mielibyśmy do czynienia właśnie z komunikacją, a raczej informowaniem, aniżeli z komunikowaniem się. Komunikacja w swej podstawowej formie występuje w trzech ujęciach:

- semantycznym;
- pragmatycznym;
- technicznym¹⁰.

Ujęcie semantyczne (znaczeniowe) skupia się na samej istocie komunikacji jako formie łączności (kanały komunikacji), wymiany informacji (sprzężenie zwrotne) oraz ich pozyskiwaniu. Podkreśla się, że komunikowanie jest naturalną formą kontaktów pomiędzy podmiotami oraz koniecznym elementem funkcjonowania organizacji. Współczesne organizacje powinny nastawić się na współpracę, dialog z konsumentami, dostawcami, przedstawicielami władzy i innymi podmiotami w otoczeniu.

W ujęciu pragmatycznym istotny jest sposób i jakość odbierania i rozumienia treści przekazywanych przez dostawcę komunikatu. Prze-

9 P. Copley, *Marketing Communications Management: Concepts & Theories, Cases & Practises*, Oxford 2004, s. 5 [za:] B. Jaśkiewicz, *Zarządzanie procesami...*, dz. cyt., s. 108.

10 J.W. Wiktor, *Komunikacja...*, dz. cyt., s. 21

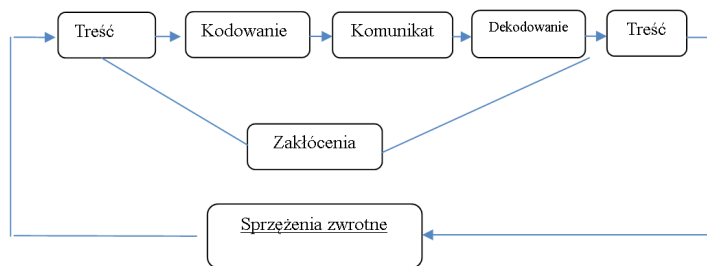
kłada się to na kreowanie postaw i zachowań odbiorców komunikatu.

Aspekt techniczny tworzą: środki przekazu, kanały komunikacji, formy i właściwości komunikatu. To wszystko to, co służy skutecznej komunikacji (w ujęciu fizycznym). Budując relacje z klientami poprzez komunikację, należy świadomie dobierać jej kanały i sposoby. Ważna jest też spójność całego komunikatu. Komunikacja jest pojęciem złożonym i wielopłaszczyznowym¹¹. Komunikacja jest zwykle rozumiana jako wymiana informacji, jako dialog, jako narzędzie służące do porozumiewania się nadawcy z odbiorcą i odwrotnie.

Rodzaje i modele komunikacji

Nadawca nadaje komunikat, przekazując go odbiorcy, który koduje wiadomość i przekazuje ją poprzez kanał do kolejnego odbiorcy. Ten, otrzymując wiadomość, dekoduje ją i przypisuje znaczenie. Pokazano to na rysunku 1. Wiadomość może być zniekształcana przez rozmaite szumy występujące podczas komunikacji. Szumem może być natłok informacji albo dźwięki utrudniające odbiorcy słyszenie, albo inne zakłócenia w danym środowisku¹². Jest to istota modelu intertransakcyjnego.

Rys. 1. Model intertransakcyjny komunikowania się



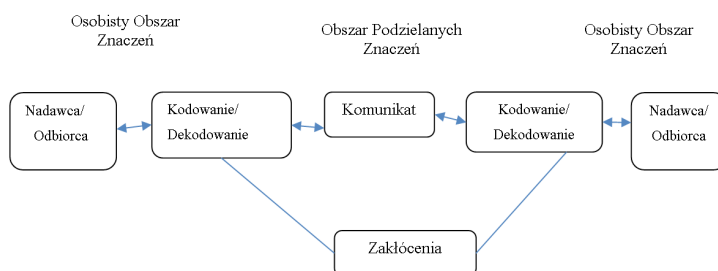
11 Tamże, s.14.

12 A. Potocki, R. Winkler, A. Żbikowska, Techniki..., dz. cyt., s. 31.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Potocki, R. Winkler, A. Żbikowska, Techniki komunikacji w organizacjach gospodarczych, Warszawa 2003, s. 32.

Komunikowanie się może być opisywane również poprzez model transakcyjny. Zgodnie z tym modelem nawet kiedy uważnie słuchamy nadawcy i odbieramy od niego komunikat, wysyłamy też wiadomości niewerbalne za pomocą: wzroku, sygnałów dźwiękowych, gestykulacji, mimiki czy potakiwania. Poniższy rysunek 2 odwołuje się do tzw. obszarów znaczeń, czyli postaw, wartości, przekonań, postrzegania i myśli, które człowiek rozwinął w trakcie swojego życia¹³.

Rys. 2. Model Transakcyjny komunikowania się



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Potocki, R. Winkler, A. Żbikowska, Techniki komunikacji ..., dz. cyt., s. 33.

Ujmowanie komunikacji w kategoriach i obszarach uzgadniania znaczeń podkreśla rolę ludzi w organizacji i koordynowaniu działań w osiągnięciu pożądanego celu. Komunikacja jest spoiwem

13 Tamże, s. 33.

społecznym, które utrwała i podtrzymuje związki, kultury, społeczności i społeczeństwo, pomaga ludziom w tworzeniu wspólnego rozumienia wydarzeń¹⁴.

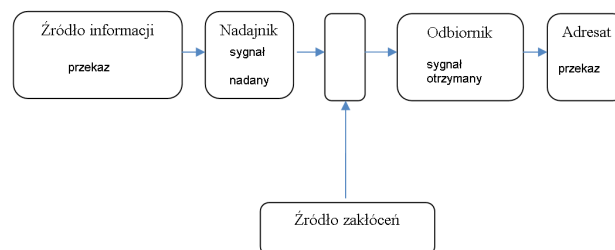
Ze względu na rozległość odbioru komunikację można podzielić na:

- 1) masową, odnoszącą się do Internetu, reklam, wizualizacji, lobbingu, sponsoringu;
- 2) grupową, związaną z wystąpieniami publicznymi, prezentacjami, targami oraz wydarzeniami marketingowymi;
- 3) indywidualną (werbalną), odnoszącą się do: słuchania, czytania, pisania, mowy ciała, zarządzania przestrzenią, kreowania własnego wizerunku, retoryki¹⁵.

Modele w procesie komunikacji pełnią ważną rolę. Są pewnym uproszczeniem, które stanowi podstawę do budowania złożonych struktur poznawczych. Pełnią cztery podstawowe funkcje: ułatwiają komunikowanie się, umożliwiają przejrzyste formułowanie zależności pomiędzy zjawiskami, ułatwiają alokację wysiłków związanych z absorpcją informacji oraz pozwalają na rozpoznawanie poszczególnych czynników i elementów badanego zjawiska¹⁶.

Model C. Shannona i W. Weavera jest jednym z bardziej znanych modeli komunikacji. Graficzną postać tego modelu zaprezentowano na rysunku nr 3.

Rys. 3. Model komunikacji C. Shannona i W. Weavera



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: H. Mruk, *Komunikowanie się w biznesie*, Poznań 2002, s. 20.

Według C. Shannona i W. Weavera komunikacja może odbywać się na trzech bazowych poziomach. Jeden poziom odnosi się do technicznych możliwości przekazywania informacji, drugi związany jest z możliwościami przekazywania określonych treści, a trzeci odnosi się do skuteczności procesu komunikacji¹⁷.

Kolejnym modelem jest model zaprojektowany przez H. Lasswella. Związany jest przede wszystkim z komunikacją masową. Odnosi się do przebiegu komunikacji z uwzględnieniem takich czynników jak: kto mówi? co mówi? jakim kanałem się posługuje? do kogo mówi? z jakim skutkiem? Komunikacja w takim modelu przebiega jednokierunkowo oraz linearnie¹⁸.

14 S. Morreale, B. Spitzberg, J. Barge, *Komunikacja między ludźmi – motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007, s. 37.

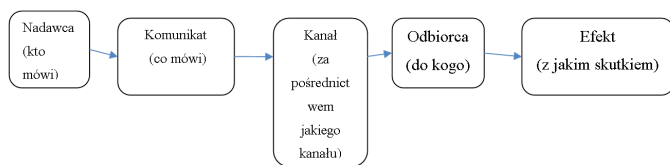
15 H. Mruk, *Komunikowanie się w biznesie*, Poznań 2002, s. 4.

16 Tamże, s. 15.

17 B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 1999, s. 79.

18 H. Mruk, *Komunikowanie...*, dz. cyt., s. 22.

Rys. 4. Model komunikacji H. Lasswella



Źródło: B. Dobek-Ostrowska, Podstawy komunikowania społecznego, Wrocław 2007, s. 78.

Oprócz przytoczonych wyżej modeli komunikacji, można wyróżnić też kolejne: model G. Gerbnera (model percepcji), określający dwa wymiary: horyzontalny, związany z percepcją, oraz wertykalny, związany z kontrolą; model G. Maletzkiego, zwracający uwagę na uwarunkowania psychologiczne; model T.M. Newcomba złożony z trzech jednakowo ważnych elementów głównych (element X stanowi obiekt (osobę, instytucję), w stosunku do której elementy A i B mają określoną postawę, strukturę poznawczą i przekonania¹⁹).

Analizując poszczególne modele komunikacji, można zauważyć, że jest różny stopień zależności pomiędzy procesami, zjawiskami i rzeczami. W procesie komunikacji wyróżnia się związki przy czynowo-skutkowe, strukturalne i funkcjonalne, które odgrywają kluczowe znaczenie na poszczególnych etapach przekazywania komunikatów.

Są trzy podstawowe sposoby komunikacji: ustna (werbalna), pisemna (werbalna) i niewerbalna²⁰. Komunikacja ustna odbywa się na podstawie rozmów, wystąpień, przemówień, plotek. Pozwala ona na szybkie przekazanie informacji i praktycznie natychmiastowe sprzężenie zwrotne. Duża jest siła tej formy przekazu, bowiem odbiorcy komunikatu angażują dwa zmysły: wzrok i słuch.

¹⁹ Tamże, s. 22–24.

²⁰ Formy, sposoby i typy komunikowania, online: <https://sites.google.com/site/szostokkomunikacja/swdsd> [dostęp 28.11.2015].

Komunikacja pisemna odbywa się poprzez materiały przekazywane w formie papierowej lub elektronicznej. Mogą mieć one postać ulotki, biuletynu, plakatu, dokumentu, e-maila, SMS-a, regulaminu, procedury, etc. Przekaz następuje za pomocą słów lub symboli. Forma ta umożliwia czytelne przekazanie nawet długiego lub skomplikowanego komunikatu, a także weryfikację treści. Potocznie przyjęło się, że ma bardziej wiążącą wymowę od wypowiedzi ustnej. Stąd wszelkiego rodzaju umowy mają głównie formę pisemną. Minusem jest brak sprzężenia zwrotnego od odbiorcy komunikatu, nie ma też pewności, że informacje zawarte w komunikacie zostały poprawnie zrozumiane.

Komunikacja niewerbalna, określana potocznie mową ciała, jest istotną formą, bowiem gestami, mimiką czy postawą, jesteśmy w stanie wyrazić każdą naszą emocję: lęk, radość, zrozumienie, zafrasowanie, brak zrozumienia, ignorancję, smutek, obawę, cynizm, pogardę, etc. W połączeniu z komunikacją werbalną potęguje przekaz, czyniąc go bardziej zdecydowanym i wyrazistym. Powszechnie wiadomo, że mowa naszego ciała i sposób w jaki przekazujemy komunikat to ponad 90% skuteczności dla odbiorcy komunikatu. Sama treść słów to zaledwie około 10% skuteczności komunikatu. W przekazie i odbiorze komunikatów ważne jest też zwrócenie uwagi na typy osobowości, bowiem mają one wpływ na sprawność i skuteczność procesu komunikowania się.

Wpływ typu osobowości na sprawność komunikacji

Proces komunikowania się jest uzależniony od osobowości osób biorących w nim udział. Osobowość można zdefiniować jako „(...) zespół stosunkowo trwałych cech opisujących sposób

reagowania na bodźce, metod zbierania informacji i podejmowania decyzji oraz przyjętego modelu życia”²¹. Wybitnym przedstawicielem teorii typów osobowości jest brytyjski psycholog Hans Eysenck, który wyróżnia dwa zasadnicze typy osobowości: ekstrawersję i introwersję z podziałem na stałość i niestałość, rozumiane tu jako stabilność (lub labilność) emocjonalna²². Osoby stabilne emocjonalnie zachowują się spokojnie, podczas gdy osoby o niskiej stabilności są niespokojne i mają tzw. humory. W tabeli nr 1 przedstawiono typy osobowości według H. Eysencka.

Tab. 1. Typy osobowości wg H. Eysencka

<p>Chwiejność emocjonalna – introwersja (MELANCHOLIK)</p> <ul style="list-style-type: none"> - beczny - nietowarzystki - powściągliwy - pesymista - sztywny - lękliwy - apatyczny 	<p>Chwiejność emocjonalna – ekstrawersja (CHOLERYK)</p> <ul style="list-style-type: none"> - drażliwy - agresywny - wybuchowy - zmienny - impulsywny - lekkomyślny - władczy
<p>Stabilność emocjonalna – introwersja (FLEGMATYK)</p> <ul style="list-style-type: none"> - powolny - rzetelny - opanowany - poważny - ostrożny - bierny 	<p>Stabilność emocjonalna – ekstrawersja (SANGWINIK)</p> <ul style="list-style-type: none"> - towarzyski - gadatliwy - wrażliwy - optymistyczny - bez troski - aktywny

Źródło: opracowanie własne na podstawie: malicious.fm.interia.pl [dostęp: 28.11.2015].

Przedstawione w tabeli nr 1 typy osobowości można powiązać z czterema podstawowymi stylami komunikacji, odnoszącymi się do umiejętności słuchania, mówienia oraz ekspresji niewerbalnej. Są to:

- styl bezpośredni – osoba dużo mówi, języka ciała „używa” w sposób ograniczony;
- styl ożywiony – osoba więcej mówi, „używa” również języka ciała;
- styl wrażliwy – osoba więcej słucha niż mówi, „używa” języka ciała;

- styl metodyczny – osoba więcej słucha, ale mało „używa” języka ciała²³.

Każdy styl posiada określone wady i zalety. Ich zestawienie zawarto w tabeli nr 2.

Tab. 2. Wady i zalety wybranych stylów komunikacji

STYL BEZPOŚREDNI		STYL OŻYWIONY	
PLUSY	MINUSY	PLUSY	MINUSY
<ul style="list-style-type: none"> - mówi w sposób zdecydowany - jest pewny siebie - jest konkretny - wie czego chce - korzysta z komunikacji niewerbalnej 	<ul style="list-style-type: none"> - słabo słucha - jest niecierpliwy - lubi konfrontacje - nie przyjmuje rad 	<ul style="list-style-type: none"> - jest przekonujący - jest skoncentrowany na całości - potrafi zmotywować innych - jest dobrym mówcą 	<ul style="list-style-type: none"> - jest pobudliwy - może przesadzać z dramatyzmem przekazu - nie słucha szczegółów - generalizuje - może przytłaczać ekspresją ciała
STYL METODYCZNY		STYL WRAŻLIWY	
PLUSY	MINUSY	PLUSY	MINUSY
<ul style="list-style-type: none"> - jest zorganizowany - jest skoncentrowany na faktach i liczbach - jest opanowany - jest skuteczny w wypowiedziach 	<ul style="list-style-type: none"> - jest szczegółowy - może zostać odebrany jako nudny - jest (bywa) lakoniczny - może zostać odebrany jako wycofany 	<ul style="list-style-type: none"> - dobry słuchacz - potrafi dobrze doradzić - potrafi zbudować zaufanie - jest wspierający 	<ul style="list-style-type: none"> - unika konfliktów - jest zbyt mało konkretny - zbyt dużo uwagi przykładu do emocji

Źródło: Opracowanie na podstawie: S. Lewandowska-Akhlediani, *Komunikacja interpersonalna. Trening*.

Podkreślenia wymaga fakt, że nie istnieje jeden idealny typ osobowości ani sposób porozumiewania dla każdej sytuacji i dla każdego odbiorcy. Zależy to od pojawiającej się sytuacji, osobowości partnera i celów rozmowy. Wszystkie wymienione typy osobowości charakteryzują się posiadaniem innych cech. Jest to powodem do różnych sposobów komunikowania się i przekazywania informacji. Ważny aspekt stanowią też zachowania komunikacyjne, ponieważ umożliwiają one osiągnięcie sformułowanych celów. A. Potocki w związku ze zróżnicowaniem osobowości i skuteczności komunikacji, wyróżnił trzy podstawowe formy zachowania: uległy (pasywny), agresywny, asertywny²⁴. Zachowanie uległe nie sprzyja efektywnej komunikacji. Osoby takie

21 A. Stefańczyk, *Psychologia wywieranie wpływu i psychomanipulacji*, Gliwice 2006, s. 10.

22 online: malicious.fm.interia.pl, [dostęp: 28.11.2015].

23 S. Lewandowska-Akhlediani, *Komunikacja interpersonalna. Trening*, Warszawa 2010, s. 31.

24 A. Potocki, R. Winkler A. Żbikowska, *Techniki...*, dz. cyt., s. 45.

posiadają tendencje do ucieczki od pojawiających się problemów, są zakłopotane i roztargnione. Zachowanie agresywne oparte jest na instynkcie. Osoby przejawiają tendencje do walki, rywalizacji. Zachowanie asertywne charakteryzuje osoby dążące do osiągnięcia porozumienia z partnerem²⁵.

Z punktu widzenia sprawności komunikacji zachowanie asertywne jest najlepsze. Wymienione typy zachowania odpowiadające trzem typom osobowości, charakteryzują się określonym, odmiennym sposobem mówienia i zachowania.

Rola kompetencji i postawy w komunikacji

Kompetencja komunikacyjna dotyczy stopnia, w jakim wyznaczone cele są osiąganiane poprzez komunikację w sposób stosowny do danej sytuacji. Na sprawną komunikację wpływa wiele czynników: wiedza, umiejętności, motywacja, typ osobowości²⁶. Większość ludzi uważa osobę za kompetentną, jeżeli ma ona pewne zdolności lub umiejętności wpływające na sposób i skuteczność przekazywanych informacji. Asertywna forma zachowania wydaje się efektywna w procesie komunikacji, uważa się bowiem, że ludzie komunikują się ze sobą w sposób klarowny, stosowny i skuteczny właśnie dzięki takim zdolnościom jak asertywność, zdolność słuchania czy empatia. Skuteczna komunikacja jest ściśle powiązana z pojęciem realizowanych celów²⁷. Zachowanie komunikacyjne może być też stosowne lub nie-stosowne. Stosowność to zachowanie adekwatne do danej sytuacji, natomiast skuteczność opisu-

je stopień, w jakim komunikacja doprowadza do osiągnięcia celu. Jeżeli nadawca komunikatu jest nieskuteczny i niestosowny, to rezultatem będzie brak możliwości osiągnięcia celu. Taka osoba raczej nie wchodzi w interakcje i odstrasza innych swoim zachowaniem. Nadawca stosowny i nieskuteczny jest bierny. Najczęściej nie osiąga założonych celów. Osoba niestosowna i skuteczna intensywnie angażuje się w proces komunikacji. Założone cele osiąga zwykle wtedy, gdy jest asertywna lub agresywna. Nie zwraca też uwagi na poczucie stosowności innych osób. Często zdarza jej się łamanie zasad moralności, gdy ma to pomóc w osiągnięciu założonego celu. Często jest to destruktywny sposób komunikacji²⁸. Osoba komunikująca w sposób optymalny, czyli stosownie i skutecznie, dostrzega wagę zadowolenia w sytuacjach komunikacyjnych. Rozumie, że osiągnięcie celu nie powinno być skutkiem niezadowolenia. Sukces bazuje na środkach, które akceptuje otoczenie. Opisane cztery rodzaje kompetencji mają związek ze sprawnością komunikowania się. W pewnych sytuacjach można bardziej cenić osobistą skuteczność niż stosowność, a w innych zwracać większą uwagę na stosowne zachowanie w miejsce osiągania osobistych celów. Zawsze jednak istnieje możliwość osiągnięcia celu w sposób stosowny. Asertywność, empatia czy aktywne słuchanie to umiejętności miękkie, które każdy z nas posiada, ale stopień ich rozwinięcia jest uzależniony od typu osobowości. W procesie komunikacji istotne jest dostrzeganie innych osób w naszym otoczeniu²⁹. Nie można formułować sądów na temat osobowości rozmówców, opierając się tylko na pierwszych wrażeniach dotyczących

25 Tamże, s. 45.

26 B. Spitzberg, W. Cupach, *Interpersonal Communication Competence*, Beverly Hills 1984, s. 32.

27 M. Argyle, A. Furnham, J. Graham, *Social Situations*, New York 1981, s. 68.

28 Tamże, s. 35.

29 P. Makin, C. Cooper, C. Cox, *Organizacje a kontakt psychologiczny*, Warszawa 2000, s. 88.

dwu głównych czynników: zdolności intelektualnych i towarzyskich. Wstępny osąd jest zazwyczaj szybki i mało podatny na zmiany³⁰, a w procesie komunikacji może być poważną przeszkodą dla sprawności i skuteczności osiągnięcia celów.

Rozpoznanie poszczególnych typów osobowości, zachowań i cech komunikacji, ich prawidłowe zastosowanie jest kluczem do porozumienia. Współcześnie nie można prowadzić organizacji, bagatelizując znaczenie wymiany informacji oraz sposób tej wymiany³¹.

Znaczenie komunikowania się we współczesnej organizacji

We współczesnej gospodarce komunikacja z otoczeniem jest podstawowym warunkiem funkcjonowania każdej organizacji, bez względu na jej charakter czy profil. Powinien to być proces ciągły i oparty na sprzężeniach zwrotnych. Powszechnie wiadomo, że przychody tworzą odbiorcy. To do nich właśnie powinny docierać prawidłowe, jasne i etyczne komunikaty, budujące w nich świadomość i potrzebę: potrzebę zakupu konkretnego produktu, skorzystania z danej usługi, studiowania itp. W dobie social media³² bardzo łatwo jest dotrzeć do dużej grupy ludzi. Internet jest obosiecznym mieczem, szybko można bowiem zbudować pozytywny wizerunek, ale jeszcze szybciej można popaść w niełaskę. O powodzeniu przekazu komunikatu decyduje jego jakość i kanał, jakim jest on transformowany. Są w nim zawarte formy i metody, w jakich zostanie zaprezentowana informacja. Wiele z nich opiera się na podstawowych bodźcach, czyli środkach

prezentacyjnych, zależnych od nadawcy: głos, ton, mimika, wygląd, zwroty, postawa, gesty. Środki reprezentacyjne to z kolei elementy, które można zobaczyć i które wyrażają ekspresję. Są nimi teksty, obrazy, filmy. Sprzężenie zwrotne, czyli reakcja odbiorcy na działania nadawcy, daje znać, czy zastosowane narzędzia, techniki lub metody przyniosły zamierzone, pozytywne efekty. Stanowi ono ważniejszy element komunikacji. Dopiero na tym etapie można stwierdzić, czy cel został osiągnięty, a proces przebiegł pomyślnie, choć rezultat może być oddalony w czasie³³. Równie ważne są techniczne środki przekazu, np. telefon, telewizja, prasa, Internet. Wszystkie środki powinny być komplementarne względem siebie, ponieważ zwiększa to skuteczność przekazu i szansę na osiągnięcie efektu synergii. Celem organizacji jest wpłynięcie na postawy i zachowania odbiorców dla realizacji własnych planów. Wpływ ten ma być tak poprowadzony, aby odbiorcy byli przekonani o słuszności przekazywanych komunikatów, a konsekwencji – o słuszności dokonania zakupów. Organizacja ma za zadanie przekazywanie prawdziwych informacji o produkcie i o niej samej, budowanie świadomości marki, kreowanie potrzeb i popytu, także wpływanie na rozwój rynku. Istotną rolę odgrywają też narzędzia, za sprawą których dochodzi do dialogu z otoczeniem. Współczesne spojrzenie na proces komunikacji dodaje element sprzężenia zwrotnego po stronie odbiorcy. T. Goban-Klas podkreśla, że w przypadku jednokierunkowości komunikatu nie jest on jednoznaczny z biernością konsumenta, ale mówi się wtedy o „selektywnej recepcji przekazu”³⁴. Komunikacja jest procesem

30 Tamże, s. 92.

31 J.W. Wiktor, *Komunikacja...*, dz. cyt., s. 22.

32 Media społecznościowe, np. Facebook, LinkedIn.

33 J.W. Wiktor, *Komunikacja...*, dz. cyt., s. 19.

34 T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie* [za:] J.W. Wiktor, *Komunikacja...*, dz. cyt., s. 14.

zachodzącym pomiędzy organizacją a podmiotami znajdującymi się w jej bliższym i dalszym otoczeniu. Do tego celu wykorzystywane są różne kanały komunikacji³⁵, które dla osiągnięcia lepszych rezultatów powinny się uzupełniać i być spójne.

Odbiorca interpretuje i ocenia jakość nadanego komunikatu, to również on wymusza na organizacji użycie odpowiednich środków przekazu. Jeżeli elementy nie będą ze sobą spójne, przekaz dotrze zniekształcony albo zostanie niewłaściwie odebrany.

Podsumowanie

Istotą współczesnej komunikacji organizacji z podmiotami w otoczeniu jest nawiązanie dialogu, zrozumienie potrzeb, wygenerowanie nowych, przyciągnięcie i zatrzymanie klientów przy sobie. Osiągnięcie tych celów nie jest łatwe, a organizacja oprócz przekazania informacji, musi się czymś wyróżnić, stąd też najbardziej pożądana jest kombinacja odpowiednio dobranych środków przekazu, typów osobowości i form komunikatów. Budowanie wizerunku i świadomości marki są podstawą do zyskania lojalności u odbiorców. Jest ona ważna dla rozwoju i stabilnego funkcjonowania organizacji w przyszłości. Trudno jednoznacznie określić mierniki lojalności³⁶, ale wiadomo, że grono lojalnych odbiorców gwarantuje przepływy finansowe i sukces. Poznanie istoty komunikacji między organizacją a podmiotami w otoczeniu wymaga zbadania tego, czym jest komunikacja i jak funkcjonuje, lecz także zbadania jak typy osobowości wpływają na sprawność przekazu komunikatów. Mnogość środków masowego

35 Najlepiej, aby były one też zróżnicowane w ramach jednej organizacji.

36 R. Kłeczek, *Silna marka z punktu widzenia nabywcy* [w:] *Zarządzanie marką*, red. J. Burek, Warszawa 2013, s. 28–29.

przekazu (kanałów komunikacji) stawia przed współczesnymi organizacjami trudne zadania. Organizacja, która słucha swoich interesariuszy³⁷, zyskuje przewagę konkurencyjną.

Beata Glinkowska

Łódź, Poland

bettysue@uni.lodz.pl

Key words: communication, verbal communication, non-verbal communication

The process of communication of the contemporary organization – theoretical aspects

Abstract

In the paper concluded an introduction to important contemporary issues communication process. Using a theoretical analysis, explained the essence and concept of communication. Approximated basic types and models of communication also personality types participants in the communication process and their impact on the efficiency of communication. Consecutively concluded reflections regarding the importance of the communication process organization with its environment.

Beata Glinkowska – Departament of Management, University of Lodz

37 Interesariusze to podmioty w otoczeniu danej organizacji powiązane z nią różnymi więziami: handlowymi, kooperacyjnymi, ekonomicznymi, administracyjnymi.

Duchowość w kontekście rozwoju i starzenia się człowieka

Joanna Maria Grochala

Kraków, Polska

joanna.grochala@uj.edu.pl

Słowa kluczowe: duchowość, rozwój duchowy, starzenie się, starość.

Wprowadzenie

Duchowość jest fenomenem wielowymiarowym i wieloaspektowym, który wykazuje plastyczność znaczeniową, a rozważania na jej temat mają charakter interdyscyplinarny. Przedmiotowo odnoszą się do takich dyscyplin naukowych i ich obszarów wiedzy jak: filozofia, psychologia, teologia, socjologia, religioznawstwo, literaturoznawstwo, historia, antropologia, medycyna, nauki przyrodnicze czy wreszcie pedagogika. Etapem życia, w którym fenomen duchowości zyskuje szczególne znaczenie, w związku ze zbliżaniem się do kresu życia oraz specyficznymi potrzebami i zadaniami rozwojowymi, jest wiek senioralny.

Zbigniew Pasek stwierdził, że „kategoria duchowości jawi się jako warta rozważenia i przydatna propozycja teoretyczna, której znaczenie w literaturze przedmiotu rośnie. Dzieje się tak pomimo daleko idącego braku zgodności,

Joanna Grochala – magister pedagogiki społeczno-opiekuńczej, doktorantka w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Filozoficznej, Instytut Pedagogiki, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego.

co do ścisłej definicji samego terminu”¹. W tym kontekście pojawiają się dwa główne pytania. Po pierwsze: co charakteryzuje fenomen duchowości jako taki? A po drugie: w jaki sposób ów fenomen może zostać odniesiony do starzenia się człowieka jako procesu rozwojowego?

U źródeł pojęcia duchowości

Od ponad dwóch stuleci duchowość przestała być wyłączną domeną rozważań teologicznych, nastąpiło także rozmycie jej oryginalnego, klasycznego znaczenia oraz oderwanie od wyłącznej religijnej kontekstu. Jednak jej rola w życiu człowieka pozostaje wciąż tak samo ważna, a jej problematyka staje się szczególnie istotna w czasach dynamicznych przemian społeczno-kulturowych oraz aksjologicznej różnorodności współczesnego świata.

Pojęcie duchowości (łac. spiritualitas) pojawiło się w V w. Do końca XI w. miało sens religijny i oznaczało życie duchowe, a w XII w. zostało utożsamione z wyodrębnioną funkcją psychiczną, sposobem bycia lub poznania, przeciwstawiającym się tendencjom cielesno-zmysłowym. Etymologicznie termin „duch” związany jest ze słowem „oddychać” i nawiązuje do takich pojęć jak „tchnąć”, „odetchnąć”, „oddech”, „tchnienie”. Słowa „duch” oraz „tchnąć” należą do rodziny wyrazów o praindoeuropejskim rdzeniu theu

1 Z. Pasek, O przydatności pojęcia duchowości do badań nad współczesną kulturą [w:] Religijność i duchowość – dawne i nowe formy, red. M. Libiszowska-Zółtkowska, S. Grotowska, Kraków 2010, s. 58.

– „unosić się w powietrzu”, „wiać”, „powiew”. Łacińskie *spiritus*, *spiro*, *respiro* oznaczające „oddycham” oraz *spirituals* – „umysłowy”, „duchowy” należą do grupy wyrazów wiążącej się z życiem².

Z czasem pojęcie „duchowość” upowszechniło się jako „życie duchowe” i tak jest rozumiane współcześnie. Jeśli chodzi o duchowość religijną, to jest to „forma duchowego życia opartego na akceptacji *sacrum* jako wartości nadrzędnej, kształtującej świadomość człowieka i jego dążenie do osobistej doskonałości w perspektywie pełni eschatycznej”³. W tradycji chrześcijańskiej jest to forma duchowego życia człowieka religijnego, zmierzającego do zjednoczenia z Bogiem przez Jezusa Chrystusa. Obejmuje w ramach etosu chrześcijańskiego wszelkie objawy życia chrześcijanina, a przejawia się głównie w religijności, ascezie, a także mistyce. Łącznie z nimi stanowi przedmiot badań teologii duchowości⁴.

Antropologia chrześcijańska, zakładająca jedność cielesno-duchową ludzkiej natury, za sedno osobowości określające podmiotowość człowieka uznaje rzeczywistość duchową. Dzięki niej człowiek wyraźnie odróżnia się od świata rzeczy. Poprzez ciało człowiek otwiera się na świat materialny, a duch ludzki może się kontaktować z innymi ludźmi. Mieczysław Krąpiec podkreślał, że respektowanie dwustronności bytu ludzkiego – struktury biologicznej oraz duchowej – umożliwia pełne określenie natury człowieka⁵. Z kolei Tadeusz Ślipko stwier-

dził, że na duchowych fundamentach oparta jest wielkość osoby. Dzięki tym fundamentom, człowiek rozpoznaje w sobie płaszczyznę rozwoju wznoszącą się ponad inne, związaną ze świadomością siebie samego oraz zdolnością urzeczywistniania swojego człowieczeństwa⁶. Przejawia się tu zdolność człowieka do wyjścia poza siebie w dążeniu do doskonalszej pełni swego osobowego istnienia.

Psychologiczne ujęcia duchowości

Psychologiczną refleksję nad duchowością rozwinął Abraham Maslow, który zajmował się badaniami nad „doświadczeniami szczytowymi”, budującymi tożsamość jednostki. Ujęcie pragmatyczne duchowości przedstawiło American Psychological Association, definiując ją jako jedną z pięciu dziedzin problematyki *well-being*, związaną z oddziaływaniem na psychikę w celu otrzymania efektu osobistej satysfakcji⁷.

W psychologii wyróżnione zostają trzy nurty definicji duchowości⁸. Pierwszy to nurt redukcjonizmu zapoczątkowany przez Ericha Fromma, w którym dusza utożsamioną jest z psychiką, a duchowość oznacza proces psychologiczny obejmujący dążenia ludzkie do przekraczania granic egzystencjalnych i radzenie sobie z problemami egzystencjalnymi. Drugi nurt to częściowy redukcjonizm zainicjowany przez Davida Haya, w którym duchowość, rozumiana jako duchowa świadomość ufundowana genetycznie, stanowi poziom czysto ludzkiej natury

2 S.A. Wargacki, *Płynna duchowość w kontekście ponowoczesnej kultury* [w:] *Religijność i duchowość...*, dz. cyt., s. 94.

3 Hasło: *Duchowość religijna* [w:] *Encyklopedia katolicka*, T. IV, red. R. Łukaszyk, L. Bienkowski, G. Gryglewicz, Lublin 1995, s. 330.

4 Hasło: *Duchowość* [w:] *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s.121.

5 Por. M. Krąpiec, *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin 1982, s. 23.

6 Por. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2002, s. 221.

7 Z. Pasek, *O przydatności pojęcia duchowości...*, dz. cyt., s. 58.

8 Por. K. Leszczyńska, Z. Pasek, *Nowa duchowość w badaniach społecznych* [w:] *Duchowość w społeczeństwach monokulturowych i pluralistycznych*, red. K. Leszczyńska, Z. Pasek, Kraków 2008, s. 11–15.

i oznacza doświadczanie różnie się wyrażającej transcendencji. Trzeci nurt to egzystencjalizm, który duchowość definiuje jako element konstytutywny holistycznej natury człowieka, obok jego ciała i umysłu. Psychologia najczęściej traktuje duchowość jako ludzką zdolność do kierowania własnym życiem, jako stałą antropiczną oraz wymiar generowania charakterystycznych dla człowieka problemów egzystencjalnych⁹.

Marcin Zwierżdżyński zdefiniował duchowość jako elementarną funkcję jaźni i stwierdził, że jest to uniwersalna zdolność adaptacyjna oraz fundamentalna cecha ludzka, którą charakteryzuje stałość i powszechność.

Do najważniejszej funkcji duchowości należy transcendowanie czasoprzestrzeni i usensowiające przekraczanie mechanizmów rządzących światem przyrody. Zgodnie z tą teoretyczną linią, to właśnie duchowość odpowiedzialna jest za nadawanie znaczenia poszczególnym doświadczeniom przydarzającym się człowiekowi, jak i nadawanie sensu – ujmowanej całościowo – ludzkiej egzystencji¹⁰.

Paweł Socha wyróżnił następujące dziedziny związane z duchowym życiem człowieka: świadomość i samoświadomość, mądrość, uczucia, wrażliwość, moralność, twórczość, poczucie estetyczne, światopogląd, religijność i wiarę¹¹. Maria Gołaszewska zdefiniowała zaś duchowość jako „postawę egzystencjalną, ufundowaną na intuicyjnym poznaniu i pełnej akceptacji Summum Bonum poprzez doświadczenie wewnętrzne”¹².

9 Tamże, s. 14.

10 M. Zwierżdżyński, Religia – duchowość – postmodernizm. Problem znaczeń [w:] Religijność i duchowość..., dz. cyt., s. 81.

11 P. Socha, Duchowy rozwój człowieka, Kraków 2000, s. 169.

12 Oblicza nowej duchowości, red. M. Gołaszewska, Kraków 1995 s. 207.

W perspektywie psychoterapii duchowość rozumiana jest jako wybór zobowiązania i zaangażowania wobec wszystkiego, co istnieje. Staje się to głównym kontekstem działania w świecie i rozumienia go. „Na mocy tego zobowiązania osoba koncentruje się na swoich związkach z innymi, ze środowiskiem naturalnym, ze swoim dziedzictwem i tradycją, z własnym ciałem, z Siłą Wyższą czy Bogiem. To ujęcie sytuuje relacje w centrum świadomości”¹³.

Zbigniew Pasek duchowością nazwał: takie działania, motywy i postawy człowieka, w których realizuje się jego dążenie do transgresji, czyli pojmowanego na różne sposoby przekroczenia własnej natury i doczesnej kondycji. Proces ten dokonuje się w imię wartości wyższych, odbieranych jako pozytywne i dobre. Mogą to być zarówno wartości religijne, jak i etyczne, estetyczne czy inne, realizowane zupełnie poza sferą religii¹⁴.

W tym kontekście duchowość postrzegana jest w związku z pełnym zaangażowaniem indywidualnym, odkrywaniem sensu, wyjaśnianiem świata oraz zaspokajaniem ważnych potrzeb człowieka.

Warto także wspomnieć o pokrewnym duchowości pojęciu „duchowego postępu”, korespondującym z pojęciem rozwoju duchowego. Według Encyklopedii katolickiej jest to „przejście od istniejącego do doskonalszego duchowego stanu człowieka, będące formą postępu w doskonałości na drogach życia duchowego; obejmuje proces rozwoju w zakresie intelektualnym, wolitywnym, emocjonalnym i kulturowym w dziedzinie

13 J.L. Griffith, M.E. Griffith, Odkrywanie duchowości w psychoterapii, Kraków 2008, s. 49.

14 Z. Pasek, O przydatności pojęcia duchowości do badań nad współczesną kulturą [w:] Religijność i duchowość..., dz. cyt., s. 60.

przyrodzonej, a u człowieka religijnego również w dziedzinie nadprzyrodzonej¹⁵. Taki duchowy postęp oznaczał w starożytnej myśli o wychowaniu (m.in. u Sokratesa) pracę nad własną doskonałością. Z kolei Stoicy uważali postęp duchowy za drogę od występku do cnoty (od nieszczęścia do szczęścia). Postęp ów miał być drogą ku ideałowi człowieka – mędrca. Wydaje się, że taki duchowy postęp powinien stanowić immanentny składnik procesu starzenia się, rozumianego jako zbliżanie się do pełni życia.

Ku wspólnej definicji pojęcia duchowości

Poszukując wspólnych dla różnych definicji wyróżników pojęcia duchowości, warto zaakcentować pojęcia transcendencji i transgresji¹⁶ jako przekraczanie samego siebie, swoich ograniczeń, ale także dążenie do przekroczenia wymiaru materialnego w celu spotkania transcendentnego sacrum.

Z różnych definicji wyłania się, z jednej strony, immanencja duchowości, wewnętrzność doświadczeń duchowych, a z drugiej pewna otwartość, niedomknięcie fenomenu duchowości, które umożliwia ową transgresję oraz wchodzenie w kontakt z Transcendencją. W tym sensie duchowość stanowi obszar umożliwiający wchodzenie w relację ze światem wartości, możliwości oraz z sacrum. Rozwój duchowy koresponduje tu z rozwojem moralnym. Duchowość kojarzona jest ze sferą tajemnicy, szczególnego rodzaju doświadczenia. Ponadto

15 Hasło: Duchowy postęp [w:] Encyklopedia katolicka, dz. cyt, s. 334.

16 Nawiązuję tu do koncepcji transgresjonizmu J. Kozielskiego, opisaną m.in. w książce: J. Kozielski, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997.

odnoszona jest do sfery największego ludzkiego potencjału. Jej funkcje odnoszą się do integracji, syntezy doświadczeń, a wymiar duchowości kojarzony jest z centrum kierowania własnym życiem oraz rozwojem.

Kolejną, łączącą różne definicje, cechą duchowości jest jej związek ze świadomością, a zwłaszcza z nadawaniem znaczenia oraz poszukiwaniem sensu – zatem z tym, co można nazwać wyższymi procesami myślenia. W tym miejscu rozwój duchowy koresponduje z rozwojem intelektualnym. Jest to także sfera zaspokojenia głębszych potrzeb egzystencjalnych związanych z poszukiwaniem sensu życia, własnej tożsamości oraz pełni człowieczeństwa. To, co ponadto charakteryzuje duchowość w różnych ujęciach, to jej dynamiczny, procesualny oraz subiektywny charakter i związana z tym jej intuicyjność, trudność w precyzyjnym opisie oraz uchwyceniu jej przez nauki empiryczne. Niektórzy mówią o ukierunkowaniu duchowości, wzrostowym i rozwojowym charakterze. Wiązana jest ona także ze sferą szczególnych przeżyć emocjonalnych, doświadczeń angażujących całość osoby.

Współczesne sposoby rozumienia pojęcia duchowości

Współczesne rozumienie pojęcia duchowości ma dwa główne kierunki. Pierwszy kierunek obejmuje duchowość w kontekście religijnym (klasyczną) i niereligijnym (secular spirituality), a drugi kierunek związany jest z tzw. nową duchowością. W polskiej refleksji ugruntowują się dwa znaczenia duchowości: w pierwszym jest ono pojęciem zawierającym w sobie religijność, natomiast w drugim odnosi się do realizacji

„wartości duchowych” (związanych z pytaniami ostatecznymi albo z dążeniem do zmiany swojej świadomości) poza kontekstem religijnym¹⁷.

Katarzyna Leszczyńska i Zbigniew Pasek zauważyli, że współcześnie, w związku ze zmianą formy obecności sacrum, z rezerwą odnosimy się do pojęć „religia” i „religijność”, co sprawia, że coraz więcej osób deklaruje swoje uczestnictwo raczej w sferze duchowości czy życia duchowego niż w sferze praktyk religijnych¹⁸. Religioznawcy zwracają ponadto uwagę na fakt coraz częstszego posługiwania się terminem „duchowość” raczej na określenie swoich przeżyć, aniżeli w kontekście sfery transcendentnego sacrum. Dlatego zmieniły się obszary poszukiwania odpowiedzi na fundamentalne pytania egzystencjalne. „Współczesny wzrost zainteresowania pojęciem duchowości jest *signum temporis* i przejawem postmodernizmu w kulturze zachodniej”¹⁹.

Bartłomiej Dobroczyński wskazał na fakt niezrozumienia przez współczesnego człowieka prawd związanych z dogmatami religijnymi oraz jego rozdarcia w kwestii duchowości, a także rozproszenia funkcji religijnych i duchowych w obszary wcześniej z nimi niezwiązane. Według autora rynkową odpowiedź na zapotrzebowania duchowe stanowią nowe ruchy religijne jak np. New Age. Jednak nowe sacrum, które wyłania się z tzw. nowej duchowości, jawi się jako nieodgadnione, wielopostaciowe, zmienne i niepokojące²⁰. Ponadto upadek autorytetów,

17 Por. Z. Pasek, O przydatności pojęcia duchowości do badań nad współczesną kulturą [w:] Religijność i duchowość..., dz. cyt., s. 61.

18 Por. K. Leszczyńska, Z. Pasek, Nowa duchowość w badaniach społecznych [w:] Duchowość w społeczeństwach monokulturowych..., dz. cyt., s. 10.

19 P. Socha, Duchowy rozwój..., dz. cyt., s. 146.

20 B. Dobroczyński, Kłopoty z duchowością. Szkice z pogranicza psychologii, Kraków 2009, s. 21.

utrata bezpieczeństwa i stabilności w sferze duchowej, dylematy związane z poszukiwaniem sensu życia, własnej tożsamości, brak rytuałów inicjacyjnych w kulturze Zachodu i trudne paradoksy dotyczące płci przyczyniają się, zdaniem Dobroczyńskiego, do „kłopotów z duchowością” współczesnego człowieka²¹.

Także Ewa Wysocka stwierdziła, że „człowiek poszukuje źródeł pewności, gdyż tworzony przez siebie świat i kultura nie „dostarczają” trwałych i znaczących odniesień dla budowania sensu własnego istnienia, stanowiącego podstawę autokreacji, co szczególnie silnie ujawnia się w kulturze nowoczesnej i ponowoczesnej”²². Wspomniane kłopoty z duchowością, brak pewności i stabilizacji w sferze wartości mogą destabilizować zarówno jednostkową egzystencję, jak i struktury całych społeczeństw. Tym ważniejsza wydaje się silniejsza koncentracja na wymiarze duchowym, także w przypadku przedstawicieli nauk społecznych, zajmujących się wspomaganie rozwoju osób młodych jak i starszych.

Wymiar duchowy w kontekście rozwoju i starzenia się człowieka

W literaturze na temat duchowości można znaleźć postulaty głoszące, by nie pomijać wymiaru duchowego człowieka we współczesnej refleksji humanistycznej. „Duchowość należy do najbardziej ludzkich zjawisk i stanowi szansę na poszerzenie możliwości, jakie stoją przed człowiekiem. Dzięki życiu duchowemu człowiek

21 Por. tamże, s. 12.

22 E. Wysocka, Religijność młodego pokolenia jako podstawa autokreacji i obrony przed zagrożeniami rozwojowymi [w:] Religijność i duchowość..., dz. cyt., s. 286.

zyskuje nowy rodzaj empatii z innymi ludźmi oraz całym stworzeniem”²³.

Duchowość stanowi *differentia specifica* człowieka, a „fakt istnienia duchowego wymiaru w naturze człowieka czyni możliwym upodmiotowienie procesów wspierających i kreujących rozwój – procesów kształcenia i wychowania”²⁴. W tym kontekście istotne jest stwierdzenie, że „zapominanie o duchowym wymiarze ludzkiego życia prowadzi do nihilizmu, czyli do zakwestionowania wszystkich dotychczasowych idei, wartości i ideałów. Konieczne jest ponowne odkrycie tego wymiaru w życiu współczesnego człowieka”²⁵. Tym większe znaczenie zyskuje ów wymiar w rozważaniach gerontologicznych i umożliwia upodmiotowienie zarówno procesu wspomaganie rozwoju seniorów, jak i samej starości.

Dobroczyński stwierdził, że:

realnością psychologiczną, równie istotną jak fakt posiadania świadomości, jest to, iż człowiek prowadzi życie duchowe, dokonuje transgresji i poszukuje transcendencji (niekoniecznie w metafizycznym rozumieniu), a religijność wpisana jest niejako w jego naturę. Jeśli zatem pominiemy lub, co gorsza, zlekceważymy te ważne obszary naszego funkcjonowania – to naukowa wiedza o najsubtelniejszych niekiedy aspektach człowieczeństwa będzie z pewnością niepełna, a być może nawet i fałszywa²⁶.

Mircea Eliade, definiując człowieka jako *homo religiosus* – istotę na wskroś religijną, twierdził, że potrzeby duchowe stanowią integralną część

wyposażenia psychofizycznego człowieka i są niezbywalnym fragmentem jego natury²⁷.

Według Stanisława Witka życie duchowe:

stanowi wyraz tego, co w człowieku jest najwyższe i nadaje mu charakter istoty rozumnej, wolnej. Chodzi tu o jego poznawanie prawdy, umiłowanie dobra, szukanie piękna, pragnienie miłości i inne wielkie sprawy człowieka, stanowiące treść jego kultury osobistej. W nich wyraża się jego dostojeństwo naturalne, godność człowieczeństwa (...) Pojęcie życia duchowego jest zakresowo bardzo szerokie i obejmuje całą wyższą działalność człowieka²⁸.

Duchowość rozwija się pomiędzy dwoma biegunami – tym, co istnieje, a więc bytem, oraz tym, co nie istnieje, ale być powinno – czyli światem wartości normatywnych.

M. Dziewiecki uznał duchowość za zdolność człowieka do zrozumienia własnej tajemnicy. „Duchowość to ta sfera, w której człowiek stawia sobie pytanie o to, kim jest i po co żyje. Jest zatem zdolnością do odkrycia i zrozumienia tajemnicy człowieka i sensu jego życia. Dzięki temu duchowość może stać się centralnym systemem zarządzania życiem”²⁹. Człowiek duchowy może, według Dziewieckiego, świadomie kierować własnym życiem, w związku z tym nie ma wolności bez duchowości³⁰. Owa zdolność odnalezienia sensu życia, zrozumienia tajemnicy własnej biografii, a przez to szansa na bardziej świadome kierowanie swoim rozwojem stają się szczególnie istotne w okresie starości.

23 Leksykon pedagogiki religii..., dz. cyt., s. 121.

24 Aksjologia edukacji dorosłych, red. J. Kostkiewicz, Lublin 2004, s. 146.

25 Hasło: Duch i łaska [w:] Leksykon pedagogiki religii..., dz. cyt., s. 119.

26 B. Dobroczyński, Kłopoty z duchowością..., dz. cyt., s. 12.

27 Tamże, s. 14.

28 S. Witek, Teologia życia duchowego, Lublin 1986, s. 18.

29 M. Dziewiecki, Rola duchowości w życiu człowieka, online: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/duchowosc_w_zyciu.html [dostęp: 20.12.2015].

30 Por. Tamże.

W zachodnich systemach opieki zdrowotnej coraz częściej akcentowany jest wymiar duchowości, rozumianej w różnorodny sposób. WHO w 1998 r. podkreśliła, że redukcjonistyczne podejście do pacjenta w medycynie, akcentujące wyłącznie wymiar jego cielesności, przestało być adekwatne i satysfakcjonujące. Coraz częściej brany jest pod uwagę aspekt m.in. wiary, nadziei i współczucia w procesie zdrowienia. W związku z tym nastąpiło w obszarze badawczym przesunięcie w kierunku bardziej holistycznego spojrzenia na zdrowie człowieka, uwzględniającego także wymiar duchowy jego życia³¹.

Narastająca liczba publikowanych badań nad znaczeniem religijności i duchowości dla zdrowia, jakości życia zależnej od zdrowia i zachowań zdrowotnych pacjentów doprowadziła do powstania nowego modelu bio-psycho-socjo-duchowego w opiece nad pacjentem, który według jego autorów miałby zastąpić i poszerzyć model bio-psycho-społeczny³².

W zachodniej opiece nad osobami starszymi akcentowane jest podejście skoncentrowane na osobie (Person-centred care), w którym podkreśla się godność osobową, wartości oraz potrzeby duchowe i religijne pacjenta³³. Amerykańskie badania na temat związków duchowości, religijności i starzenia bazują na założeniu, że starzenie jest swego rodzaju podróżą, poszukiwaniem znaczeń, równowagi, integracji i pogodzenia³⁴.

31 H. Mowat, M. O'Neill, Spirituality and ageing: implications for the care and support of older people [w:] IRISS Insights, no.19, online: <http://www.iriss.org.uk/resources/spirituality-and-ageing-implications-care-and-support-older-people> [dostęp: 20.12.2015].

32 J. Pawlikowski, Problemy metodologiczne w badaniach nad związkiem pomiędzy religijnością a zdrowiem, „Studia metodologiczne” 2013, nr 30, online: <http://studiametodologiczne.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2013/11/vol-30-09.pdf> [dostęp: 20.12.2015].

33 Tamże.

34 Por. Tamże.

Obecnie w naukach społecznych starość postrzegana jest jako kolejny etap rozwoju. Według Leona Dyczewskiego:

człowiek rozwija się w kierunku starości, podobnie jak turysta wspina się ku szczytowi górskiemu (...) Starzenie się człowieka, zarówno jako zjawisko jednostkowe, jak i społeczne, powinno być ujmowane wieloaspektowo i dynamicznie, a wówczas starość ukazuje się nam jako szansa dopełnienia życia i rozwoju dla jednostki, natomiast ludzie starzy obecni w społeczeństwie widziani są jako czynnik rozwoju postaw humanitarnych i różnorodnych form pomocy oraz współpracy³⁵.

To dopełnienie życia i rozwoju nie może dokonać się w oderwaniu od wymiaru duchowego.

Wraz z wiekiem wzrasta potrzeba autorefleksji, która staje się wówczas szczególnie silna. U podłoża tej potrzeby stoją m.in. takie pytania egzystencjalne jak: Kim jestem? Jakim jestem człowiekiem? Co jest dla mnie ważne w życiu? Jak działam i co z tego wynika? Jaki jest świat i czego ode mnie oczekuje?³⁶ Są to fundamentalne pytania, których postawienie, a następnie poszukiwanie na nie odpowiedzi stanowią istotne etapy w procesie rozwoju duchowego.

Clark Tibbitts wyróżnił następujące rodzaje potrzeb osób starszych: potrzeba uznania człowieka jako członka społeczeństwa, potrzeba satysfakcjonującego zagospodarowywania czasu wolnego, wykonywania użytecznych zadań, autoekspresji, utrzymywania kontaktów towarzyskich, sąsiedzkich i rodzinnych oraz stymulacji psychicznej i społecznej, a także potrzeba duchowej satysfakcji. Zatem pośród

35 L. Dyczewski, Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze, Lublin 1994, s. 115.

36 Por. D. Lalak, Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej, Warszawa 2010, s. 93.

potrzeb związanych z aktywnością społeczną, towarzyską, twórczą i intelektualną, ważne miejsce znalazła także aktywność ukierunkowana na dobrostan w wymiarze duchowym. Jest to informacja istotna w kontekście wsparcia osób starszych, rozumianego jako odpowiedź na ich najważniejsze potrzeby.

Również jeśli chodzi o najważniejsze zadania rozwojowe okresu późnej dorosłości, wyróżniane są takie, których warunkiem jest proces rozwoju duchowego. Są to, oprócz twórczego i zdrowego korzystania z wolnego czasu, autoedukacji, utrzymywania kontaktów towarzyskich i przystosowania do zmieniających się z wiekiem ról społecznych – także: osiągnięcie akceptacji własnych możliwości i ograniczeń, odnajdywanie sensu życia, osiąganie coraz głębszego poczucia tożsamości, a także nabieranie dystansu³⁷. Wyżej wymienione potrzeby i zadania rozwojowe wiążą się z jeszcze innym pojęciem, istotnym w odniesieniu do rozwoju człowieka starszego. Jest to pojęcie bilansu życiowego i związanej z nim konstruktywnej reinterpretacji i integracji własnych doświadczeń życiowych.

Maria Straś-Romanowska stwierdziła, że wymiarem, w którym możliwy jest rozwój do końca życia, jest przede wszystkim wymiar duchowy³⁸. Autorka wskazała na częste zjawisko, postępujące wraz z wiekiem jednostki, jakim jest proces introwertyzacji osobowości, a więc skłonność do skierowania uwagi na własne doświadczenie

wewnętrzne. Proces ten umożliwia tworzenie wspomnianego bilansu życiowego, rozliczenie się z własnym doświadczeniem i wspomnieniami. Według autorki rozwój duchowy to zmiana, „która stanowi rezultat otwarcia się na świat wartości wyższych, transcendentnych oraz rezultat interpretowania zdarzeń przez pryzmat tychże wartości i coraz powszechniejszego uobecnienia ich w codziennym życiu”³⁹. Co istotne, wraz z wiekiem zwiększa się łatwość w zakresie myślenia kontekstualnego, paradoksalnego oraz relatywistycznego. Ponadto wzrasta w poznaniu rola intuicji i wglądu, a doświadczenia ujmowane są przez człowieka w sposób całościowy i sięgający do istoty rzeczy.⁴⁰ Opisane mechanizmy sprzyjają pogłębieniu procesu rozwoju duchowego, związanego z tworzeniem wartościowego bilansu życiowego i poszukiwaniem sensu własnych doświadczeń. Dowodzą wreszcie jego istotnej roli na tym etapie życia.

Katarzyna Uzar zwróciła uwagę na to, że rozwój osobowy człowieka w okresie starości związany jest z tzw. „antynomią rozwojową”, a zatem wzrostem znaczenia rozwoju duchowego w stosunku do słabnących sił cielesnych⁴¹. W związku z ową antynomią, szczególnie istotna staje się praca nad duchowym potencjałem, dostępnym osobie starszej, która to praca stanowi szansę pogłębionego rozwoju wewnętrznego, osiągania dojrzałości i integracji wewnętrznej oraz docierania do najgłębszego sensu życia i mądrości życiowej.

37 A. Wiza, Sposoby starzenia się. Postawy ludzi starszych wobec życia [w:] Dyskursy młodych andragogów 5, red. J. Kargul, Zielona Góra 2004, s. 86.

38 M. Straś-Romanowska, Jakość życia a jakość rozwoju człowieka w późnej dorosłości (streszczenie wykładu wygłoszonego na seminarium Sekcji Psychologów Rozwojowych PTP, 26 lutego 2005, Wrocław), Biuletyn „Psychologiczne i Medyczne Aspekty Starości” 2005, nr 3, s. 11–13.

39 Taż, Starzenie się jako kontekst rozwoju duchowego człowieka [w:] Ludzie starsi w trzecim tysiącleciu. Szanse – nadzieje – potrzeby, red. W. Wnuk, Wrocław 2002, s. 34.

40 Por. Tamże, s. 35.

41 Por. K. Uzar, Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki, Lublin 2011, s. 102.

W perspektywie duchowości chrześcijańskiej, w prostych słowach opisał analogiczne zjawisko dominikanin o. Joachim Badeni, według którego starość sama w sobie, jako stan biologiczny, jest nierozzerwalnie związana z fizyczną słabością, utratą sprawności i przytępieniem zmysłów. Ale właśnie wtedy możliwe jest, według niego, rzeczywiste skupienie na życiu duchowym, bez rozproszenia różnorodnymi bodźcami, płynącymi z rzeczywistości zewnętrznej. W tym kontekście sensem przemijania w wymiarze fizycznym staje się coraz intensywniejsze poszukiwanie Boga w terażniejszości oraz nastawienie na wizję przyszłej pełni życia, zamiast na przemijanie i nicość umierania. „Biologicznie stopniowo traci się wszystko po to, żeby był tylko duch”⁴². Na uwagę zasługuje także postawa o. Badeniego wobec własnej starości, co do której przejawiał niezwykle dystans, a także był wdzięczny za własne liczne ograniczenia fizyczne, takie jak pogarszający się wzrok i słuch. A to dlatego, że dzięki tym ograniczeniom miał optymalne warunki do kontemplacji, modlitwy i wewnętrznego skupienia na poszukiwaniu kontaktu z Bogiem, co stanowi cel życia zakonnego.

Starość postrzegał jako wyzwanie duchowe także Paul Guerin, który stwierdził, że „czas dojrzałości może być czasem rzeczywistych odkryć duchowych”⁴³. Ponadto, według niego, „dojrzałość może być czasem, który pozwala zbliżyć się do najgłębszych tajemnic istnienia”⁴⁴, a „wiek dojrzały wzywa, aby być artystą, twór-

cą własnej egzystencji”⁴⁵. Biorąc pod uwagę przedstawione refleksje, można stwierdzić, że w perspektywie własnej starości jednym z istotniejszych wymiarów przygotowania się do niej staje się praca nad sobą w wymiarze duchowym.

Niewątpliwie pojęcie duchowości domaga się ciągłego doprecyzowywania, gdyż stosowane jest ono w różnych kontekstach znaczeniowych i nie zawsze jest wyraźnie zdefiniowane przez autorów, zwłaszcza z obszaru nauk społecznych. Z przedstawionych ujęć wyłania się jednak wspólna refleksja na temat istnienia wymiaru, który można nazwać duchowym i który nabiera szczególnego znaczenia na późniejszym etapie życia. Wymiaru związanego z wyznawanymi przez jednostkę wartościami, poszukiwaniem sensu i transcendencji, nadawaniem znaczeń osobistym doświadczeniom i tworzeniem bilansu życia, a także z kierowaniem swoim rozwojem i dążeniem do pełni człowieczeństwa. Osobnej analizy wymaga problem świadomej pracy nad własnym rozwojem duchowym w procesie starzenia się, a także wspierania osoby starzejącej się w jej duchowym rozwoju.

42 A. Wasilewicz, *Śmierć? Każdemu polecam* (rozmowa z J. Badenim), Kraków 2007, s. 50.

43 P. Guerin, *Wiek dojrzały jako wyzwanie duchowe*, Kraków 2003, s. 12.

44 Tamże, s. 19.

45 Tamże, s. 19.

Joanna Grochala

joanna.grochala@uj.edu.pl

Keywords: spirituality, spiritual development, ageing, old age

The category of spirituality in the context of human ageing

The aim of the article is to emphasise the importance of the category of spirituality and the spiritual development in gerontological reflection. Initially there is an analysis of the concept of spirituality in the context of theoretical reflection (especially psychological). Then the category of spirituality is related to the human ageing as a development process (in the context of developmental tasks and needs in the old age). There are many different ways of understanding the concept of spirituality. Despite the ambiguity of the concept, there is a common reflection that emerges from different theoretical approaches. Due to the changes in health model the spirituality is gaining importance and is becoming a valuable category, also in the area of social sciences. The majority of authors emphasise the significant role of spiritual development in improvement of quality of life of older people. The spiritual sphere is mainly connected with the desire for the fullness of humanity, with individual values, searching for transcendence and meaning of experiences, as well as with creating life balance.

Joanna Grochala - MA: PhD student in the Institute of Pedagogy, Faculty of Philosophy at Jagiellonian University.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji literackiej dziecka

Jowita Gromysz

Wrocław, Polska

jowita.gromysz@uwr.edu.pl

Słowa kluczowe: lektura szkolna, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, literatura dziecięca, edukacja literacka

W XX wieku wzrost znaczenia edukacji, jej ogólnodostępność oraz upowszechnianie druku (dzięki ulepszeniu technologii produkcji książek i czasopism) sprawiły, że liczba książek na rynku sukcesywnie się zwiększała. Nobilitacja i trwała obecność literatury dziecięcej w księgarniach, bibliotekach domowych i publicznych umożliwiła kształtowanie nawyków czytelniczych już u najmłodszych odbiorców.

Współcześnie słowo pisane opanowuje różne obszary naszego życia: miasta są przestrzeniami graficznymi (nazwy sklepów, ulic, budynków, billboardy, reklamy itd.); podobnie jak media, tak i wytwory nowej technologii zmuszają ludzi, by posługiwali się umiejętnością czytania i pisania. Należy przy tym pamiętać, że czytanie informacji, tekstów o charakterze użytkowym, nie przyczynia się do wzrostu poziomu czytelnictwa – papierowe książki raczej nigdy nie były i nie są obiektem pożądania wszystkich ludzi. Czytanie kojarzy się z czasem wolnym, jest uwarunkowane możliwo-

ściami finansowymi oraz kapitałem kulturowym wynoszonym z domu.

Słowo pisane oraz edukacja zagościły zatem w codzienności Polaków. Stan ten implikuje między innymi taką korzyść, że wybrane dzieła kultury, które zostaną przedstawione wszystkim uczniom, stworzą swoisty zbiór (trzon kulturowy). Taka wspólnota doświadczeń edukacyjnych ułatwi komunikację oraz budowanie tożsamości danej społeczności. To, z jakimi tekstami literackimi uczniowie zapoznają się w szkole, będzie miało wpływ na kształtowanie się ich języka opisu rzeczywistości.

Lektury uwikłane w szkolną i pozaszkolną rzeczywistość

W języku uczniów i nauczycieli istnieje sformułowanie „przerabianie lektury”, a dotyczy ono sposobu omawiania tekstów literackich zadanych uczniom przez nauczyciela. Owo „przerabianie” kojarzy się ze słynną sceną w Gombrowiczowskiej *Ferdydurke*, gdy nauczyciel wymagał od uczniów, aby powtarzali za nim: „Słowacki wielkim poetą był”. W toku przerabiania czy, jak wolą współcześni poloniści, omawiania, analizowania i interpretowania utworu uczniowie pod przewodnictwem nauczyciela rozmawiają o przeczytanej książce. Zarówno pojęcie „lektura”, jak i „kanon lektur” nabrały nieco pejoratywnego wydźwięku, gdyż kojarzone są z czymś nieprzyjemnym, bo obowiązkowym, a czego znajomość i rozumienie są poddawane ocenie. Dydaktyka literatury wskazuje

Jowita Gromysz – doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

metodykę omawiania na lekcjach dzieł literackich, podpowiada sposoby opracowania lektury, tak przez nauczyciela w szkole średniej, jak i tego, który pracuje w kształceniu zintegrowanym.

Edukację literacką rozpoczyna się już od najmłodszych lat – dzieci z tekstami literackimi spotykają się w domu, w przedszkolu, a w końcu w szkole. O inicjacjach literackich pisała już Joanna Papuzińska, twierdząc, że środowisko rodzinne powinno być tym pierwszym, w którym dziecko rozpoczyna swoją przygodę z literaturą¹. Czytanie z najmłodszymi w domu ma charakter rodzinny, przybiera często formę zabawy, uspokojenia. W szkole na pierwszym etapie nauczania początkowego najmłodszy uczeń uczy się samodzielnie dekodować i kodować znaki. Muszą nie tylko opanować techniczną stronę tego procesu, ale też czytać ze zrozumieniem. Prócz kolorowych pomocy edukacyjnych (przygotowywanych przez nauczycieli), podręczników, zeszytów ćwiczeń, dzieci czytają swoje pierwsze książki, których znajomość i rozumienie treści są egzekwowane przez nauczyciela podczas prowadzenia zajęć z edukacji polonistycznej.

Edukacja wczesnoszkolna powinna być zgodna z podstawą programową. Według tej najnowszej w zakresie edukacji polonistycznej, a w szczególności odnośnie do umiejętności czytania przez dzieci tekstów kultury, uczeń:

- rozumie sens kodowania oraz dekodowania informacji; [...] czyta i rozumie teksty przeznaczone dla dzieci i wyciąga z nich wnioski,
- analizuje i interpretuje teksty kultury,
- przejawia wrażliwość estetyczną, rozszerza zasób słownictwa poprzez kontakt z dziełami literackimi,

1 Por. J. Papuzińska, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981, *passim*.

- w tekście literackim zaznacza wybrane fragmenty, określa czas i miejsce akcji, wskazuje głównych bohaterów,

- ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci, czyta wybrane przez siebie i wskazane przez nauczyciela książki, wypowiada się na ich temat; uczestniczy w rozmowach, także inspirowanych literaturą².

Uczeń ma być przygotowany zatem do odbioru tekstu literackiego zarówno pod względem technicznego opanowania umiejętności czytania, jak i w zakresie krytycznego odbioru utworów. Ponadto trzeba mieć na uwadze fakt, że nie wszystkie cytowane powyżej osiągnięcia ucznia proponowane w podstawie programowej nauczyciel może zweryfikować. Przejawiana przez dziecko wrażliwość estetyczna oraz jego potrzeba kontaktu ze sztuką są cechami wypracowywanymi przez szkołę w niewielkim stopniu i nie podlegają ocenie.

Oczywistym jest, że nie wszyscy najmłodszy będą z równym zapałem zgłębiać świat literatury, jednak od nauczycieli wymaga się, by pokazali go dzieciom, zachęcali do czytania, wskazali możliwość odczuwania przyjemności, jaką daje lektura książki, ale też wskazywali sposoby odbioru, odczytania dzieł sztuki. Krytykowany kanon dziecięcych lektur przestał obowiązywać już w 2008 roku. Dano nauczycielom dużą dowolność w doborze książek, które wraz z dziećmi omówią w toku zajęć z edukacji polonistycznej. Obecnie w podstawie programowej istnieje następujący zapis:

Dobór utworów ma uwzględnić następujące gatunki literatury dziecięcej: baśnie, bajki, legendy, opowiadania, wiersze, komiksy – przy wyborze należy kierować się realnymi umiejętnościami

2 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2014 r. poz. 803, zał. nr 2, I Etap Edukacyjny: Klasy I–III Edukacja Wczesnoszkolna, Treści nauczania – wymagania szczegółowe, ust. 1 pkt 1 b-d, pkt 2.

czytelniczymi dziećmi, a także potrzebami wychowawczymi i edukacyjnymi³.

Wynika z tego, że od nauczyciela wymaga się kreatywności i wrażliwości pedagogicznej. Ma on w swoich wyborach uwzględniać rozmaite funkcje literatury: estetyczną, dydaktyczną, wychowawczą, ludyczną. Należy przy tym pamiętać, że podczas planowania pracy dydaktycznej nauczyciel uwzględnia treści zawarte w elementarzu i podręcznikach, często opiera się na poradnikach metodycznych, rozkładach materiału zgodnych z tym, co zamieszczono w dziecięcych podręcznikach, zeszytach ćwiczeń. Analizując treści zawarte w obowiązującym ministerialnym podręczniku Nasz Elementarz oraz dołączonym do niego Poradniku dla nauczyciela⁴, widać, że nie zrezygnowano z kanonu lektur obowiązującego dwie dekady temu, co obrazuje tabela 1.

Imię i nazwisko autora, tytuł lektury	1999	2015
Hanna Januszewska Kopciuszek	+	+
Julia Duszyńska Cudaczek-Wyśmiewaczek	+	
Joanna Papuzińska Nasza mama czarodziejka	+	+
Adam Bahdaj Pilot i ja	+	+
Jan Grabowski Czarna owieczka	+	

³ Tamże, ust. 8.

⁴ Poradnik dla nauczyciela został przygotowany na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej; stanowi zbiór proponowanych tygodniowych planów pracy, które może wykorzystać nauczyciel uczący dzieci z Naszego elementarza i Naszej Szkoły. Do dnia 9.11.2015 r. na stronie internetowej dostępne są Poradniki do prowadzenia zajęć w klasie I i II SP (część 1) (materiały dostępne na stronie internetowej: <http://naszelementarz.men.gov.pl/poradnik-dla-nauczyciela/>) [dostęp 9.11.2015]

Maria Konopnicka Na jagody	+	
Czesław Janczarski Jak Wojtek został strażakiem	+	+
Maria Kownacka Plastusiowy pamiętnik	+	+
Ewa Szelburg-Zarembina Najmilsi	+	
Jan Brzechwa: Leń, Na straganie, Kaczka Dziwaczka i inne wiersze	+	+
Maria Konopnicka: Parasol, Stefek Burczymucha, Co Staś widział w polu i inne wiersze	+	+
Mira Jaworzakowa Jacek, Wacek i Pankracek	+	
Maria Kownacka Kukuryku na ręczniku	+	+
Hans Ch. Andersen Baśnie		+

Tabela 1. Lektury proponowane do omawiania w klasie 1. Opracowanie na podstawie: B. Bieg-Panic, B. Sobczyk, Poradnik dla nauczyciela klasy pierwszej szkoły podstawowej, część 1-4, Warszawa 2014;

R. Lasocka, M.A. Szymańska, Lektura szkolna w klasach 1-3. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela, Łódź 1994.

Problem dowolności wyboru książek oraz sugestii omawiania znanych lektur są wobec siebie opozycyjne. Proponowany powyżej zestaw tekstów bywa często krytykowany, a rozmowy o kanonie lektur w szkole co jakiś czas stają się ważną społecznie kwestią. Śledząc artykuły w „Gazecie Wyborczej” pojawiające się po 1989 roku,

można zauważyć, że lektury dla uczniów szkoły podstawowej najbardziej krytykowane są za:

- 1) zbyt trudny, archaiczny język⁵;
- 2) przedstawianie sytuacji dalekich od doświadczeń współczesnych dzieci⁶;
- 3) zbyt długie, nużące opisy przyrody⁷;
- 4) przekazywanie wartości w przestarzałej formie, która nie odpowiada współczesnym realiom i rozumieniu danej wartości⁸;
- 5) silny dydaktyzm uwikłany w przekazy o charakterze ideologicznym⁹.

5 Por: W. Staszewski, Precz z sierotką Marysią, „Gazeta Wyborcza” 1996, nr 265, online: http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,230729,19961114RP-DGW,Precz_z_sierotka_Marysia,.html, [dostęp: 2.11.2015]; Tenże, Lektury '97, „Gazeta Wyborcza” 1996, nr 289, online: http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,233465,19961212RP-DGW,Lektury_97,.html [dostęp: 2.11.2015].

6 Por: A. Kłakówna, Szkoda «Antka» i «Alicji...», „Gazeta Wyborcza” 1998, nr 255, online: http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,583891,19981030RP-DGW,Szkola_Antka_i_Alicji,.html [dostęp: 2.11.2015]; W. Staszewski, Lekturę po pupie, „Gazeta Wyborcza” 1995, nr 110, online: http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,183064,19950513RP-DGW,Lektura_po_pupie,.html [dostęp: 2.11.2015]; E. Iwanciw, Gdyby Kopciuszek żył w naszych czasach, „Gazeta Wyborcza” 2013, nr 69, online: http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,5110924,20080321BY-DLO,Gdyby_Kopciuszek_zyl_w_naszyczasach,.html [dostęp: 2.11.2015]; J. Rudnicki, Pałę lektury, „Gazeta Wyborcza” 2011, nr 137, online: http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,7424376,20110614RP-QMK,Pale_lektury,zwykly.html [dostęp: 2.11.2015].

7 Por.: Nie zmuszać do lektur/ Edukacja. Jak zachęcić uczniów do czytania?, „Gazeta Wyborcza” 1996, nr 83, online: http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,448940,19960411KA-DLO,Nie_zmuszac_do_lektur_EDUKACJA_Jak_zachecic_uczniow,.html [dostęp: 2.11.2015].

8 T. Bogucka, J. Szczęsna, Nie ma kanonu na wieki, wieków do czytania?, „Gazeta Wyborcza” 2002, nr 293, online: http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,1946306,20021217RP-DGW,Nie_ma_kanonu_na_wieki,.html [dostęp: 2.11.2015]; R. Koziółek, Do czego służy kanon lektur szkolnych, „Gazeta Wyborcza” 2014, nr 128, online: http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,7894485,20140613RP-DGW,DO_CZEGO_SLUZY_KANON_LEKTUR_SZKOLNYCH,.html [dostęp: 2.11.2015].

9 J. Czeladko, Przeciw liście Giertycha, „Gazeta Wyborcza” 2007, nr 136, online: http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,4887214,20070602WA-DLO,Przeciw_liście_Giertycha,.html [dostęp: 2.11.2015]; A. Pezda, Giertycha

Rozmowy o kanonach lektur nasilają się, gdy zmienia się minister edukacji i wprowadza się reformę oświaty. Nietrafione – zdaniem niektórych – wybory lekturowe zdaniem innych są doskonałe, ponieważ nawiązują do tradycji literackiej Polski i Europy, dla wielu dorosłych są powrotem do dzieciństwa. W ubiegłym roku z inicjatywy MEN powstał projekt „Wyberzmy wspólnie lektury najmłodszym uczniom”. Stał się on odpowiedzią na głosy niezadowolonych dotyczące obecnego dość skostniałego zestawu tekstów literackich, po które najchętniej sięgają pedagodzy. Propozycje książek, które mogłyby stać się lekturą w szkołach podstawowych, przedstawiło prawie 12 tysięcy internautów, którzy od 27 listopada 2013 r. do 31 stycznia 2014 r. przesyłali swoje propozycje za pomocą głosowania internetowego. Byli wśród nich uczniowie, rodzice, nauczyciele, studenci i inni zainteresowani respondenci¹⁰. Wyniki ankiety wskazują, że propozycje lektur oscylują wokół współczesnej literatury dziecięcej, dotyczącej ważnych, dziecięcych problemów, spełniającej zarówno funkcję edukacyjną (np. Tosia i Pan Kudełko, Dzieciaki świata, Powiedz komuś), ludyczną (np. Mikołajek) jak i terapeutyczną (Po co się złościć?, Słup soli), co obrazuje tabela 2.

Nr	Nazwa	Autor	Liczba głosów
1	Tosia i Pan Kudełko	Klaudyna Andrijewska	1911

wychowanie do posłuszeństwa, „Gazeta Wyborcza” 2007, nr 153, online: http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,4900548,20070703RP-DGW,Giertycha_wychowanie_do_posluszenstwa,.html [dostęp: 2.11.2015].

10 Zob.: Departament Informacji i Promocji Ministerstwo Edukacji Narodowej, Wyberzmy lektury najmłodszym uczniom [w:] Aktualności, [informacja ze strony www] <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/wyberzmy-wspolnie-lektury-najmlodszy-uczniom-mamy-wyniki.html>. [dostęp: 9.11.2015].

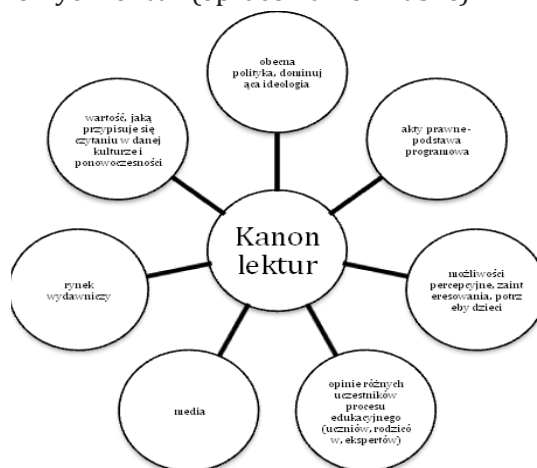
2	Psie Troski	Tom Justyniarski	1717
3	Harry Potter	J.K. Rowling	1642
4	Dzieciaki świata	Martyna Wojciechowska	1098
5	Po co się złościć?	Elżbieta Zabrzycka	879
6	Mikołajek	René Goscinny, Jean-Jacques Sempé	761
7	Dzieci z Bulerbyn	Astrid Lindgren	757
8	Słup soli	Elżbieta Zabrzycka	738
9	Powiedz komuś	Elżbieta Zabrzycka	733
10	Pamiętnik nastolatki	Beata Andrzejczuk	691

Tabela 2. 10 propozycji lektur szkolnych, opracowanie MEN, Wybierzmy wspólnie lektury najmłodszym uczniom – lista TOP 100 wymienionych książek, Warszawa 2015, online: http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/02/top_100_kszazek.docx [dostęp 9.11.2015].

Problem z doбором tekstów stanowi kwestię sporną, uzależnioną od poglądów politycznych, stosunku do funkcji, jakie ma pełnić w życiu człowieka edukacja i wychowanie, oraz wagi, jaką przypisuje się transmisji kulturowej. Jak zatem wynika z powyższych rozważań opartych na analizie: aktualnej podstawy programowej, Poradnika dla Nauczycieli (ze strony internetowej MEN), poradników metodycznych oraz artykułów z prasy i Internetu, lektura szkolna uwikłana jest nie tylko w obszar dotyczący dydaktyki literatury, zależy bezpośrednio lub pośrednio od wielu obszarów życia społecznego

Wykres nr 1

Wykres 1. Czynniki wpływające na kanon szkolnych lektur (opracowanie własne)



Propozycje lekturowe, które można znaleźć na stronie MEN wraz z poradnikiem dla nauczycieli, różnią się od propozycji książek, jakie wysłali do Ministerstwa internauci. Z pewnością nie jest to łatwa sytuacja dla nauczyciela, który musi zająć się omawianiem lektury w szkolnej rzeczywistości.

Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w tworzeniu spisu lektur szkolnych

Problem obowiązku omawiania niektórych lektur oraz ich treść interesuje nie tylko środowisko nauczycielskie. To jednak od nauczycieli wymaga się, by zachęcali dzieci do czytelnictwa, rozbudzali w nich pasję poznawania światów fikcyjnych opisanych w książkach. Wydaje się, że nauczyciel może przyjąć współcześnie dwie role w klasach 1–3 SP w obszarze edukacji literackiej.

Nauczyciel-kreator to osoba, która pracuje zgodnie z podstawą programową, jednak ma świadomość, że akty prawne mają go tylko ukierunkować w pracy,

lecz nie są dlań zbiorem nakazów. Sam dobiera utwory literackie dla najmłodszych, zważywszy na:

1. Dziecięce możliwości odbioru tekstów literackich, które zależą od stopnia gotowości dziecka do uczestnictwa w procesie czytania; wg Anny Brzezińskiej będą to:

- a. gotowość psychomotoryczna (sprawność opanowania techniki czytania i pisania),
- b. gotowość słownikowo-pojęciowa,
- c. gotowość emocjonalno-motywacyjna (odkrywanie wartości i potrzeby znajomości języka pisanego)¹¹.

2. Potrzeby edukacyjne i wychowawcze, które dostrzega w swojej klasie. Zalecane przez niego lektury mogą zatem stanowić pomoc o charakterze biblioterapeutycznym w rozwiązywaniu problemów wykonawczych lub też być odpowiedzią na aktualne zainteresowania dzieci. Dostrzega zatem walory estetyczne i edukacyjne utworów literackich i dobiera je tak, by stanowiły integralną część nauczania w klasach 1–3.

Nauczyciel-wykonawca to osoba, która wypełnia rzetelnie wszystkie wymogi prawne, realizuje program nauczania zgodnie z podręcznikiem i dostępnymi poradnikami metodycznymi. Dla niego:

1. Dziecięce możliwości odbioru tekstów literackich ograniczają się do gotowości psychomotorycznej ucznia.

2. Potrzeby edukacyjne i wychowawcze pojawiające się w klasie są zbieżne z tymi, które opisane są w poradnikach metodycznych, programach profilaktycznych itp. Przykładowo w książce Wojciecha Pasternika *O organizacji procesu poznawania lektury* autor bardzo szczegółowo opisuje, co należy zrobić, omawiając tekst literacki: do czytania lektury należy przygotować uczniów, wyznaczyć sobie cele pracy nad tekstem, rozplanować wszystkie lekcje doty-

11 A. Brzezińska, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa 1987, s. 44.

czące omawiania tekstu, przygotować tematy prac domowych itd.¹² Dydaktyk krok po kroku prowadzi nauczyciela, by analizowany na lekcjach tekst literacki przyniósł jak najwięcej korzyści edukacyjnych i wychowawczych. Podaje też wzorcowe przykłady organizacji pracy nad lekturą. Ukazuje to, jak nauczyciel-wykonawca może rzetelnie pracować na lekcjach języka polskiego.

Skoro nie ma już listy lektur obowiązkowych, nauczyciel-wykonawca powinien, podobnie jak kreator, dobierać samodzielnie książki dla najmłodszych. Niestety, tak się nie dzieje.

Jak pomóc nauczycielkom?

Aby nauczyciel-kreator nie poniósł porażki, wprowadzając zbyt „niszowe”, trudnodostępne lub nieatrakcyjne z punktu widzenia dydaktyki literatury¹³ teksty, by nauczyciel-wykonawca nie przywiązywał się nadto do poradników metodycznych, należy zastanowić się, czy można, już w toku edukacji akademickiej, uwrażliwić młodych, przyszłych nauczycieli na świat literatury dziecięcej i sposób jej przedstawiania dzieciom.

Należy raz jeszcze podkreślić, że nauczyciele mogą dowolnie wprowadzać pozycje z literatury dziecięcej w szkole, lecz niechętnie korzystają z tej możliwości. Przyglądając się rynkowi wydawniczemu dla najmłodszych, stwierdzam z przekonaniem, że istnieje wiele wartościowych współczesnych książek kierowanych do dzieci. Co więcej, jak pokazują wyniki badań prowadzonych z inicjatywy MEN (omawianych powyżej), rodzice, uczniowie i nauczyciele mają świadomość istnienia różnorodnych pozycji

12 W. Pasternak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Warszawa 1974, s. 5–28.

13 Istnieją przecież książki, które czyta się wyłącznie dla przyjemności, szybko (ze względu na wartką akcję, ciekawe wydarzenia, błyskotliwe rozwiązania w obszarze narracji czy konstrukcji bohaterów, humor językowy itd.), jednak w toku omawiania książki na lekcji, wypisywania zdarzeń, charakterystyki bohaterów, ustalania czasu i miejsca akcji okazuje się, że nie stanowią one ciekawego materiału edukacyjnego, a rozmowa na ich temat nie wnosi zbyt wiele cennych poznawczo wniosków.

książkowych dla najmłodszych – niemal żadna z lektur nie zyskuje ich aprobaty.

Nasuwa się zatem pytanie: dlaczego omawiane w szkołach lektury mają charakter zachowawczy względem kanonu, który obowiązywał przed 2008 rokiem? Dlaczego nauczyciele wybierają rolę wykonawcy?

Częściową odpowiedź na powyższe pytanie stanowi skłonność ludzi do czerpania z gotowych rozwiązań, powtarzania sprawdzonych schematów postępowania; poradniki metodyczne, opracowania lektur szkolnych zachęcają do pozostawiania przy wypróbowanych, niezmiennych od lat pozycjach książkowych, a młodzi nauczyciele, niepewni swoich wyborów dydaktycznych, wolą opierać się na gotowych rozwiązaniach.

Próbą obrony przed zachowawczością i pasywnością może być odwołanie do własnego doświadczenia czytelniczego. W jakim stopniu młodzi nauczyciele kierują się osobistymi upodobaniami lekturowymi? Jakie książki pamiętają z dzieciństwa? Czy bazowanie na własnym doświadczeniu czytelniczym nauczycieli może być dla nich szansą na poszerzenie kanonu o nowe książki? Powyższe pytania badawcze zainicjowały moje poszukiwania sposobów pomocy młodym nauczycielom w doborze literatury dziecięcej.

Badania własne

Sytuując się w roli badaczki w nurcie badań hermeneutycznych, próbuję przyjąć rolę krytyczki hermeneutycznej, która „interpretuje rzeczywistość, dostrzega problematyczność zjawisk, artykułuje wątpliwości, nasuwające się po zapoznaniu się z kolejnymi próbami ich opisywania”¹⁴. Przed-założenia, które opisałam w powyższej części artykułu, powodują, że moje refleksje badawcze są zawężone do niewielkiej grupy badanych. Wyniki nie odzwierciadlają rzeczywistości, ukazują jej niewielki skra-

wek, dotyczą wyłącznie studentek, które wybrały specjalność Edukacji Wczesnoszkolnej i Wychowania Przedszkolnego (EWiWP) UWr, które prawdopodobnie będą w przyszłości nauczycielkami klas 1–3 i to one bezpośrednio będą omawiać z dziećmi lektury szkolne.

Od października 2014r. do listopada 2015r. grupę 100 studentek 2 roku studiów 1 stopnia EWiWP UWr, poprosiłam o wypisanie pięciu najciekawszych, ich zdaniem, książek dla dzieci, które pamiętają z dzieciństwa. By dopełnić obrazu studenckich odpowiedzi, podjęłam się badań jakościowych. W tym celu 73 studentki poprosiłam o napisanie krótkiej informacji, dlaczego uważają wybraną przez siebie książkę za wartościową i jakie widzą jej zastosowanie w edukacji.

Niektórzy nie wpisali nawet pięciu pozycji albo podawali tytuły zupełnie nieprawdziwe (np. Pigi Pończoszanka), co na 100 ankiet dało 490 pozycji, na które składało się 59 tytułów książek.

Ulubiona książka to szkolna lektura

W historii przez długi okres literaturę dla dzieci traktowano instrumentalnie, widząc w niej narzędzie służące nauczaniu i wychowaniu dziecka grzecznego oraz posłusznego. Dopiero wiek XX przyniósł przełom zarówno w kwestii postrzegania dzieciństwa, jak i literatury, od której zaczęto wymagać, by była artystyczna, rozbudzała zainteresowania czytelnicze najmłodszych, wzruszała, śmieszyła oraz udzielała odpowiedzi na trudne pytania.

Świat książek dla dzieci jest bardzo zróżnicowany i może stanowić źródło odkryć dla dzieci i tych dorosłych, którzy są zainteresowani światem najmłodszych. Warto więc podjąć się próby rekonstrukcji obrazu świata społecznego, jaki jest przekazywany kilkuletniemu czytelnikowi.

Książki, nawet te z dzieciństwa, budują nasze doświadczenia, przekazują wzory kulturowe,

14 T. Bauman, *Badacz jako krytyk* [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006, s. 198.

dostarczają rozrywki oraz wywołują różnorodne emocje. Doświadczenia czytelnicze z całego naszego życia budują naszą historię indywidualną, wzbogacają nasz język, wiedzę oraz wyobraźnię.

Z przeprowadzonych przez mnie badań wynika jasno, że wszystkie pozycje wymieniane przez studentki częściej niż 3 razy znalazły się w kanonie lektur dla klas 1–3 oraz 4–6 (lektury obowiązkowe lub uzupełniające obowiązujące w latach 1994–1999) –

Wykres 2. Ulubione książki z dzieciństwa – opracowanie własne.

W pamięci przyszłych nauczycielek najsilniej zapadły lektury szkolne, książki czytane obowiązkowo. Wydaje się, że znaczącą rolę odgrywa fakt omówienia książki na zajęciach – po pierwsze w toku zajęć odtwarza się świat przedstawiony, po drugie dzieci wraz z nauczycielem negocjują znaczenia tekstu, opowiadają go, czytają, po trzecie w oparciu o lekturę na lekcjach wykonywane są prace plastyczne, inscenizuje się niektóre opowiadania, w końcu do dziecięcych zabaw wkradają się archetypy baśniowe, bohaterowie literaccy, ich przygody. Fakt zapamiętania właśnie lektur szkolnych jako ulubionych książek z dzieciństwa może być jeszcze podyktowany tym, że znajomość treści książki, która jest omawiana w szkole jest egzekwowana przez nauczyciela. Przymus czytania sprawia, że dzieci sięgają w ogóle po literaturę – szkolna lektura staje się jedyną znaną i pamiętaną potem książką z okresu lat dziecięcych. Powszechne niedoposażenie domowych biblioteczek, niska kultura czytania wśród rodziców, trudności w samodzielnym czytaniu przejawiane przez dzieci mogą powodować, że nie sięgają one zbyt chętnie po książki.

Z analizy wypowiedzi studentek wynika, że cenią one szkolne lektury, lubią je i same deklarują zamiar wykorzystywania ich w pracy pedagogicznej. Oto typowa wypowiedź, dotycząca Dzieci z Bullerbyn:

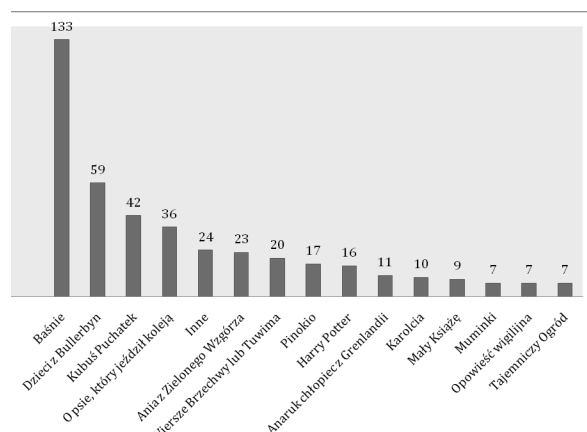
To co mi się nie spodobało, to bardzo luźne powiązanie poszczególnych rozdziałów, przez co nie jest to lektura „wciągająca”, a dla mnie momentami nawet nudna. Powieść wykorzystałabym jako lekturę samodzielnie czytaną przez dzieci w domu. Ze względu na długość, czytana i omawiana byłaby tylko część pierwsza. Na jej podstawie można zrobić zajęcia o następującej tematyce: moja rodzina, moi przyjaciele, zabawy na wsi a zabawy w mieście, życie na wsi a życie w mieście (bardzo istotne: dla współczesnych dzieci, zwłaszcza żyjących w mieście, sytuacje przedstawione w książce mogą się wydawać fikcyjne), urodziny. Dołączyłabym też pierwszy rozdział części drugiej (do przeczytania w domu lub w formie czytanki na zajęciach), aby móc przeprowadzić zajęcia o świętach i różnych sposobach na ich obchodzenia. Ponieważ wiele rzeczy w tej powieści jest już nieaktualne, większość zajęć prowadziłabym na zasadzie: jak to wygląda w Bullerbyn, a jak u Ciebie? Dominika

Wszystkie wypowiedzi studentek wskazują, że najistotniejsza dla nich jest treść utworu. Niektóre podkreślają, że niejednokrotnie wracają do ulubionych książek: Moim zdaniem, książka napisana przez J.K. Rowling jest pozycją idealną dla dzieci, młodzieży, a także osób dorosłych. Ja sięgnęłam po nią po raz pierwszy jako 8-latka, drugi raz będąc w gimnazjum a trzeci, podczas z wakacji z 1 na 2 rok studiów. Mimo, że historię znam na pamięć, z każdym kolejnym przeczytaniem

tej książki, odkrywam w niej coś nowego. Historia Harry’ego Pottera dorasta wraz z nami. Kolejne części, stopniowo, stają się coraz grubsze, bardziej rozbudowane, podejmują „doroślejsze” tematy jak miłość, wybór pomiędzy dobrem a złem, śmierć. Nie mają więc one jedynie funkcji ludycznej, a także wychowawczą. Uczą, czym jest prawdziwa przyjaźń, ukazują, że dobro zawsze zwycięża a także, że miłość rodzica do dziecka, jest tą najsilniejszą miłością, dzięki której nasz bohater przeżył atak na jego życie, jako niemowlę. Książka Harry Potter jest z pewnością stworzona w konwencji baśniowej ponieważ występuje w niej wiele elementów charakterystycznych dla baśni – jak elementy fantastyczne, morał, finalne zwycięstwo dobra nad złem. Autorka przywołuje też w swoim cyklu wiele postaci o niezwykłym wyglądzie, które zazwyczaj kojarzone są z baśniami – olbrzym (Hagrid), skrzaty (Zgredek – występujący akurat dopiero od II części), duchy (Krwawy Baron, Prawie Bezgłowy Nick), troll oraz wiele innych tworów. Książka Harry Potter jest idealną pozycją do rozwijania dziecięcej wyobraźni. Można zrobić lekcję tworzenia eliksirów, a wcześniej szukania składników poza terenem szkoły. Dzieci mogą same wymyślać zaklęcia, ich nazwy oraz zastosowania. Można wtedy zaobserwować i ocenić ich kreatywność przy wymyślaniu czegoś samemu. Dodatkowo powieść może być podstawą do rozmowy o przyjaźni, a także miłości rodzicielskiej.

Anna

Wykres 2. Ulubione książki z dzieciństwa – opracowanie własne.



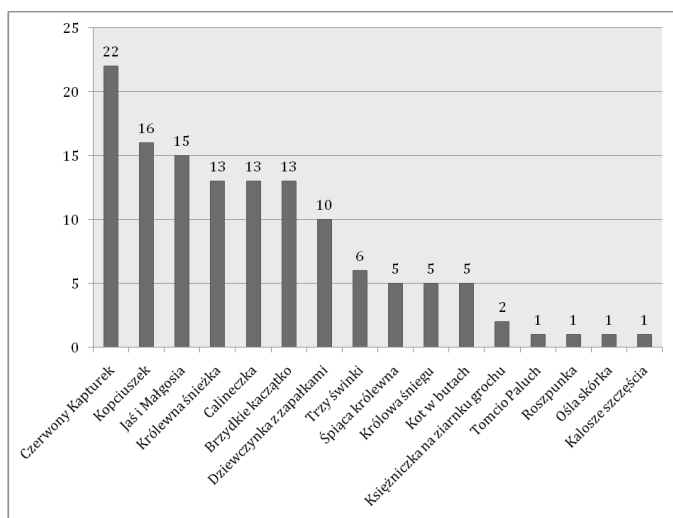
Z wykresu powyżej wynika, że największą popularnością cieszą się baśnie – utwory przekazujące wiele archetypów oraz wzorów kulturowych. Baśń ludowa i literacka są gatunkami wymagającymi od odbiorców skupienia. Najmłodszy najczęściej stykają się z ich krótkimi, pozbawionymi przemocy adaptacjami. Bruno Bettelheim twierdzi: Jeśli opowieść ma naprawdę przykuć uwagę dziecka, musi je zabawić i obudzić w nim ciekawość. Jeśli jednak ma wzbogacić jego życie, musi pobudzać wyobraźnię, pomóc dziecku w rozwijaniu inteligencji i porządkowaniu uczuć, musi mieć związek z jego lękami i dążeniami oraz umożliwić mu pełne rozeznanie własnych trudności, a zarazem poddać sposoby rozwiązywania nękających je problemów. Krótko mówiąc, musi się odnosić jednocześnie do wszystkich aspektów dziecięcej osobowości i niczego przy tym nie bagatelizować. Przeciwnie, winna traktować trudne dylematy dziecięce z całą powagą, a zwłaszcza budzić w dziecku wiarę w siebie i w swoją przyszłość¹⁵.

Baśnie nadal należą do kanonu dziecięcej literatury, potocznie utożsamiane z bajkami są wciąż wznawiane, adaptowane i propagowane przez kulturę masową.

15 B. Bettelheim, Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni, Warszawa 2006, s. 5.

Wśród wymienionych przez studentki baśni znalazły się tytuły najbardziej znane i omawiane na lekcjach języka polskiego

Wykres 3. Ulubione baśnie – opracowanie własne



Z badań jakościowych – analizy pisemnych wypowiedzi studentek – wynika, że w baśniach urzeka je warstwa dosłowna utworu oraz wartości przekazywane przez baśnie. Ich wypowiedzi nie wskazują, by utożsamiały baśnie, jak czyni to Bettelheim, z tekstami o charakterze kulturowym, terapeutycznym.

Dla studentek – przyszłych nauczycielek, istotny jest zawsze wymiar dydaktyczny baśni: tu [o Królewnie Śnieżce] zło jest silniejsze od dobra jednak to właśnie dobro ostatecznie wygrywa. Baśń pięknie ukazuje wartość i moc dobroci oraz niemoc zła w obliczu miłości, przyjaźni i rodziny. Przekazywanie dzieciom wartości dobra oraz ukazanie, że dobro ma o wiele większą moc niż wszelkie zło. Dobro zawsze wygrywa i przewycięża ciemne moce

Aleksandra

W stronę lekturowych poszukiwań Wydaje się, że doświadczenia czytelnicze wyniesione z dzieciństwa nie wzbogacą warsztatu pedagogicznego przyszłych nauczycielek, mogą raczej nakierować je, by przyjęły rolę nauczyciela-wykonawcy. Baśnie są cenione w pracy w szkole, niosą wiele cennych rozwojowo dla dzieci treści, jednak ważne jest, by nauczyciele umieli podchodzić do nich twórczo, wykorzystywali je w momentach różnych problemów wychowawczych itp.

Aby przyszli pedagodzy nie czuli się specjalnie przytłoczeni wizją konieczności wybierania lektur omawianych na lekcjach, wizją nieprzebranej ilości książek dla dzieci, można już na poziomie edukacji akademickiej uczyć ich, jak tworzyć spisy książek, jakie kryteria brać pod uwagę, czego szukać w dziecięcej literaturze. Zachęcanie do kreowania własnego spisu lektur nie powinno być równoznaczne z eliminowaniem wszystkich tekstów o charakterze historyczno-literackim. Stykając się z utworami dawnymi, dzieci poznają historię i kulturę, jednak powinny też mieć możliwość porozmawiania w klasie o książkach współczesnych, opowiadających o ich rzeczywistości. Ważne też, by nawet dorośli ludzie (studenci, nauczyciele, rodzice) sięgali po książki dla najmłodszych i czytali je z nimi. Wszyscy uczestnicy szkolnej komunikacji literackiej wchodzi w interakcję – nie tylko odtwarzają tekst, ale negocjują, konstytuują jego znaczenia, wspólnie opowiadają przeczytane historie, ustosunkowują się do ich treści i formy. Proces ten to nieustanne odwoływanie się nie tylko do świata utworu, ale do doświadczeń dziecka, do świata społecznego. Istotne jest zatem, by tekst był dla wszystkich interesujący, ważny, bo tylko taki zapada w

pamięć i tworzy tożsamość młodego człowieka. Jednym z drogowskazów dla przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej może być wypowiedź Jadwigi Bolek: Co czyta moje dziecko? Co czytają moi wychowankowie? – naiwnością byłoby sądzić, że kwestia ta zaprzęta rodziców i opiekunów w równym stopniu, co pytanie: co je moje dziecko; bo przecież jeść musi choćby najskromniej. [...] Oczywiście, strawa duchowa to pojęcie znacznie szersze, ale nawyk stałego kontaktu z książką, jako nośnikiem myśli, wytworem wyobraźni i dziełem sztuki, jest tu daniem podstawowym. Ilu z nas – rodziców, nauczycieli, bibliotekarzy troszczy się o tego dania jakość (artystyczną), wartość odżywczą (dla uczuć i intelektu), wyszukany smak (kształcący gust i wrażliwość literacką?)¹⁶ .

Jowita Gromysz

Wrocław, Poland

jowita.gromysz@uwr.edu.pl

Keywords: reading literacy in primary school, primary school teacher, children's literature, literary education books

Primary school teacher in the face of canon of children's books

Abstract

In this article I present a problem who teachers choose books for children. Teachers do not have the reading list and are free to choose the literature. But they talk with children about old, outdated books. People criticize such books. I did research and I checked which titles students remember. They remember only books which they read in school. Students of pedagogy must to learn about literature for children. They must to be able to choose books for pupils.

Jowita Gromysz - PhD candidate on University of Wrocław

¹⁶ J. Bolek, Książka – ale jaka?, „Guliwer” 1993, nr 3, s. 5.

Adaptacja do instytucji przedszkola – czy tylko dziecka?

Joanna Sosnowska

Łódź, Polska

sosnowskaasia@wp.pl

Słowa kluczowe: adaptacja dziecka w środowisku przedszkola; adaptacja rodziców; adaptacja nauczyciela; niezależność dziecka

Pomiędzy bezpieczeństwem a integracją w przedszkolu

Adaptacja to proces przystosowania do warunków otoczenia. W sensie społecznym rozumiana jest jako proces uzyskiwania równowagi pomiędzy potrzebami jednostki a uwarunkowaniami otoczenia społecznego¹. W środowisku, jakim jest przedszkole adaptacja dziecka jest procesem złożonym usytuowanym pomiędzy sferą bezpieczeństwa dziecka, a jego integracją – dążeniem do zbudowania więzi ze społecznością – z grupą dziecięcą i dorosłymi tworzącymi otoczenie przedszkolne. Zaspokojenie szeroko rozumianej potrzeby bezpieczeństwa, w sensie fizycznym i psychicznym, jest jednym z warunków łagodnej adaptacji dziecka do przedszkola. Pomyślnie zakończony proces przystoso-

1 W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992, s. 11; J. Karbowniczek, Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego, Warszawa 2014, s. 9.

Joanna Sosnowska - dr nauk humanistycznych, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej

wania się dziecka do otoczenia instytucjonalnego jest zazwyczaj wstępem do kolejnego procesu – integracji z grupą, w której dziecko przebywa. Świadomość wspólnoty pozytywnie wpływa na odczuwanie bezpieczeństwa, co z kolei ułatwia dostosowywanie się do zewnętrznych wymogów i oczekiwań.

↔ BEZPIECZEŃSTWO ↔ ADAPTACJA ↔ INTEGRACJA SPOŁECZNA ↔

Adaptacja, jako proces trwający w czasie, jest także poszukiwaniem przez dziecko w przedszkolu właściwego dla siebie miejsca, zarówno w relacjach z osobami dorosłymi, jak i w relacjach z dziećmi². Niektóre dzieci przystosowują się do instytucji dość szybko, u innych okres ten może trwać bardzo długo, są też takie, które nigdy nie adaptują się do warunków przedszkola. Warto nadmienić, iż tego typu sytuacja dotyczy nie tylko dzieci najmłodszych – głównie trzyletnich,

2 Problematyce adaptacji w odniesieniu do dzieci 3-letnich poświęcona jest praca m.in. Jadwigi Lubowieckiej. Zob. Lubowiecka J. (2000), Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola, Warszawa. Badania dotyczące adaptacji dzieci w przedszkolu i szkole prowadzili też: Bolechowska M. (ed.) (1978), Dojrzałość przedszkolna dzieci trzyletnich, Katowice; Sochaczewska G. (1982), Środowiskowo wychowawcze uwarunkowania procesu adaptacji dzieci 3-4-letnich do przedszkola [In:] Wołoszynowa L. (ed.), Materiały do nauczania psychologii, seria 2, tom 9, Warszawa; Sochaczewska G. (1985), Czynniki warunkujące przystosowanie dziecka do przedszkola [In:] Wilgocka-Okoń B. (ed.), Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, „Studia Pedagogiczne”, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź. Problematyka ta jest częstym obszarem badań podejmowanym przez studentów kierunków pedagogicznych w ramach prac dyplomowych.

do których najczęściej adresowane są programy adaptacyjne opracowane przez nauczycieli przedszkoli i wdrażane w placówkach. Należy dodać, że wśród dzieci trzyletnich wiele jest takich, które do warunków instytucjonalnych przystosowują się „bezboleśnie”. Problem odnalezienia właściwego (własnego) miejsca w grupie dziecięcej to problem dzieci, które – niezależnie od wieku – po raz pierwszy stykają się z nowym środowiskiem przedszkolnym. Zakres zadań, jakie stoją przed dzieckiem rozpoczynającym edukację przedszkolną jest niewątpliwie złożony. Zdarza się, że sprostanie obowiązującym w przedszkolu wymogom i zasadom bywa kłopotliwe, zwłaszcza gdy pierwsze doświadczenia zdobywane przez dziecko nie pokrywają się z obrazem instytucji nakreślonym przez rodziców czy opiekunów.

Sfery wymagań i oczekiwań wobec dziecka

Środowisko przedszkolne – jak zauważa Jadwiga Lubowiecka – jest elementem dominującym wobec dziecka³. Instytucja przedszkola, która tworzona jest intencjonalnie z myślą o ich rozwoju, w procesie przystosowania pozostaje wobec nich statyczna. To one powinny dostosować się do jej wymagań, spełniać oczekiwania, niejako „realizować” program. Obserwując w praktyce proces adaptacji do przedszkola wydaje się, iż jest on zbyt silnie nacechowany relacjami podporządkowania dziecka do istniejących już w tym środowisku wzorów zachowań i schematów postępowania, a za mało daje się dzieciom możliwości swobodnego, samodzielnego działania

3 J. Lubowiecka, *Przystosowanie psychospołeczne...*, dz cyt., s. 20.

wynikającego z dynamizmu poznawczego i potrzeb psychologicznych⁴.

Opinię tę potwierdzają Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska, które podkreślają znaczenie uwarunkowań, w jakich realizowana jest edukacja dzieci w przedszkolu⁵. W jednej placówce warunki mogą sprzyjać rozwojowi dziecka, w innej wprost przeciwnie, i – co akcentują autorki – wcale nie chodzi tu o normy powierzchni przypadającej na jedno dziecko. Istotna jest jakość sprawowania opieki, kompetencje pedagogiczne personelu przedszkola (nie tylko nauczycieli), liczebność dzieci w grupach oraz otoczenie edukacyjne placówki. Bywa, że świetna opieka i edukacja na nic się nie zdadzą, jeśli dziecko przez długi okres nie będzie potrafiło przystosować się do warunków instytucjonalnych. Może być i tak, że dziecko skupione na własnych negatywnych emocjach, jakie wywołuje rozstanie z rodzicem, nie będzie korzystało z edukacji przedszkolnej przez wiele tygodni.

Obszar „obowiązków”, które „nakłada” na dzieci instytucja jest rozległy. Dziecko przekraczające próg placówki po raz pierwszy musi zmierzyć się z zadaniami na wielu płaszczyznach:

a) w sferze personalnej:

- poznanie nowych osób: dorosłych i dzieci,
- konieczność przebywania w licznej grupie

rówieśników,

- nawiązanie (w bardzo krótkim czasie) relacji z osobami nowo poznanyymi,

- dostosowanie się do wymagań formułowanych

w postaci prośby, nakazu lub zakazu,

- zmiana rytmu i trybu życia,

4 Tamże.

5 E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska), *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Kraków 2012, s. 25.

- akceptacja własnej, innej niż w rodzinie, pozycji społecznej;

b) w sferze materialnej:

- poznanie otoczenia i opanowanie przestrzeni,
- poznanie pomieszczeń przedszkola, ich funkcji i wyposażenia,

- poznanie sposobów korzystania z urządzeń znajdujących się w sali, łazience, toalecie, sali gimnastycznej, szatni, ogrodzie, itp.;

c) w sferze strategicznej:

- pozyskanie informacji o organizacji dnia w grupie i w przedszkolu,

- poznanie wymagań dotyczących uczestnictwa w życiu grupy,

- poznanie i identyfikacja zasad oraz norm społecznych obowiązujących w grupie i w przedszkolu,

- nauka samodzielności,

- opanowanie czynności samoobsługowych (samodzielne jedzenie, czynności higieniczno-toaletowe, zdejmowanie i zakładanie podstawowych części garderoby, samodzielne pokonywanie schodów).

Płaszczyzna strategiczna wydaje się być najważniejsza, chociaż wszystkie tu wymienione są względem siebie komplementarne i jedna warunkuje drugą. Zaprezentowane przez dziecko, już na samym początku edukacji, posiadanych umiejętności (głównie w sferze samoobsługi) ma znaczący wpływ na funkcjonowanie w grupie w sposób autonomiczny, niezależny⁶. Poziom posiadanych kompetencji w tym zakresie prowokuje,

6 K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań 2006, s. 59–65. W obszarze czynności samoobsługowych, pozwalających dziecku na pewną niezależność od dorosłych i świadczących o usamodzielnieniu, autorka sytuuje takie umiejętności jak: samodzielne jedzenie, ubieranie i rozbieranie się, wykonywanie czynności związanych z higieną osobistą, aranżowanie przestrzeni wokół siebie. Zob. *Taż, Dziecko samodzielne w szkole*, Poznań 2008, s. 6.

z jednej strony do wykonywania przez dziecko niektórych czynności w sposób samodzielny, z drugiej natomiast do udzielania pochwał przez nauczyciela⁷. Wychowawca dając dziecku pozytywne komunikaty wzmacnia poczucie jego wartości, przyczyniając się tym samym do przyspieszenia procesu aklimatyzacji.

Trudności w przystosowaniu się dzieci do przedszkola mają różny stopień nasilenia i różny czas trwania. Wynikają najczęściej z zagrożonego poczucia bezpieczeństwa, któremu towarzyszy lęk, obawa przed samotnością, niepokój przed nieznanym, nadmierna liczba nowych bodźców czy brak umiejętności sprostania sytuacjom trudnym⁸. Jest to również wynik rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami i wymaganiami otoczenia a możliwościami ich wypełnienia przez dziecko. Najczęściej obserwowane zachowania i reakcje, świadczące o problemach adaptacyjnych wśród dzieci są następujące: płacz podczas rozstania z rodzicami, niechęć związana z wyjściem z domu do przedszkola, płacz podczas pobytu w przedszkolu, agresja, brak apetytu, odmowa spożywania posiłków, trzymanie się w pobliżu osoby dorosłej (często za rękę), niechęć do uczestnictwa w zabawach i zajęciach, odmowa kontaktu z innymi dziećmi, wycofywanie, apatia⁹. Występujące niekiedy zaburzenia funkcjonowania organizmu, jak bóle brzucha, wymioty, biegunka, zaburzenia snu, moczenie nocne, jękanie, wymagają, oprócz

7 J. Sosnowska, *Wychowanie do samodzielności – rola nauczyciela wychowania przedszkolnego w kreowaniu otoczenia wokół dziecka* [w:] J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, red. J. Bonar, Łódź 2011, s. 227–245.

8 M. Post, *Dziecko idzie do przedszkola*, „*Bliżej Przedszkola*” 2010, nr 6, s. 44–46.

9 *Rozwój emocjonalno-społeczny dziecka w wieku przedszkolnym* charakteryzuje Jan Strelau. Zob. J. Strelau, *Psychologia*. Podręcznik akademicki, Gdańsk 2010, s. 305–306.

konsultacji specjalistycznych, refleksji nad tym, czy dziecko jest gotowe do pójścia do przedszkola i czy nie należałoby tego momentu odroczyć.

Proces aklimatyzacji zależy od fazy rozwojowej dziecka, jego indywidualnych predyspozycji adaptacyjnych oraz ogólnej odporności układu nerwowego¹⁰. Najtrudniej przystosowują się dzieci lękliwe, nieśmiałe, te które miały przykre doświadczenia w kontakcie z obcymi dorosłymi osobami (np. przebywały długotrwanie w szpitalu, były poddane zabiegom medycznym), mają za sobą nieudaną próbę adaptacji bądź nie kontaktowały się wcześniej z rówieśnikami¹¹. Jeśli żadna z wymienionych przyczyn nie miała miejsca, powody trudnej adaptacji dziecka można próbować usystematyzować w inny sposób, np.: dziecko stanęło przed bardzo trudnym zadaniem, którego nie rozumie i które przerasta jego możliwości; zagrożone jest poczucie bezpieczeństwa (np. zmienia się nagle schemat dnia i codziennych czynności, wraz z dorosłymi – opiekunami, zaspokajającymi do tej pory jego potrzeby); nie ma pewności, czy w nowym otoczeniu odnajdzie takie wsparcie, jak w domu; jest silnie związane z rodzicami i tylko przy nich czuje się bezpieczne.

Problemy adaptacyjne rodziców w przedszkolu

Zdolności adaptacyjne mogą być wzmacniane lub osłabiane przez wpływy środowiska rodzinnego czy instytucjonalnego. Rodzina najpełniej dostarcza dziecku wzorów zachowań w różnych sytuacjach, uczy pełnienia ról, sposobów komunikacji z otoczeniem, wprowadza w nowe zadania

10 D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn 2004, s. 7.

11 J. Lubowiecka, *Przystosowanie psychospołeczne...*, dz. cyt., s. 35–46.

społeczne¹². Wnioski z badań Grażyny Sochaczewskiej nad adaptacją, przywoływane przez Jadwigę Lubowiecką wskazują, iż najlepiej przystosowują się dzieci z rodzin o racjonalnym stylu wychowania, mniejsze znaczenie mają ich warunki bytowe i status społeczny¹³. Spośród dzieci w młodszym wieku przedszkolnym trudniej adaptują się te, które pochodzą z rodzin o stylu nadopiekuńczym (np. gdy dorośli wyręczają dzieci w czynnościach samoobsługowych, co czyni je bardziej zależnymi i bezradnymi w nowym środowisku), starszym dzieciom proces ten utrudnia postawa odrzucenia i braku akceptacji ze strony rodziców (nie znajdują wśród nich zrozumienia, wsparcia, zainteresowania)¹⁴.

Problemy z aklimatyzacją miewają również dzieci, których rodzice nie do końca zaakceptowali fakt rozstania się z dzieckiem (zwłaszcza matki). Badania ankietowe przeprowadzone na poziomie jednej placówki przedszkolnej wśród rodziców, którzy po raz pierwszy zetknęli się z instytucją przedszkola, wykazały, iż nie tylko dzieci przeżywają trudności w procesie przystosowania się do nowej sytuacji. Rodzice zapytani w badaniach ankietowych o to, jakie odczucia towarzyszyły im w pierwszych dniach pobytu dziecka w przedszkolu, wymienili przede wszystkim takie uczucia, jak:

1) obawa, strach czy dziecko poradzi sobie w nowej sytuacji; 2) obawa czy dziecko nie płacze; 3) niepewność jak długo wytrzyma bez mamy; 4) niepokój i obawa zarówno o dzieci jak i o panie,

12 D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna...*, dz. cyt., s. 34; *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 8.

13 J. Lubowiecka, *Przystosowanie psychospołeczne...*, dz. cyt., s. 33.

14 Tamże.

które w dużym stopniu muszą zastąpić dziecku rodziców; 5) ciekawość; wzruszenie; 6) niepokój; duma i radość; 7) szczęście i radość, że dziecko tak dobrze zareagowało na przedszkole; 8) zadowolenie, że chętnie pozostaje w przedszkolu¹⁵.

Na pytanie ankietowe: „Czy reakcja dziecka w pierwszych dniach pobytu w przedszkolu była dla Państwa zaskoczeniem?” uzyskano w większości odpowiedź twierdzącą, którą uzasadniano m.in. takimi zachowaniami dziecka:

1) Spodziewaliśmy się większej pewności, śmiałości dziecka; 2) Syn szybko zaakceptował zasady panujące w przedszkolu (np. siedzenie w kręgu, samodzielne posiłki); 3) Obserwowaliśmy entuzjazm i zadowolenie dziecka z pobytu w przedszkolu; 4) Dziecko płakało, kiedy miało wracać do domu, co było dla nas ogromnym zaskoczeniem¹⁶.

Akceptacja przez dziecko nowej rzeczywistości przedszkolnej zależy więc w dużej mierze od aprobaty i pozytywnego nastawienia rodziców czy opiekunów. Ich niepokój i obawa może udzielać się dziecku do tego stopnia, że współodczuwają lęk, strach, zaniepokojenie. Zdarza się często, iż rodzice podczas ранego rozstawania się z dzieckiem w przedszkolu, dają mu sprzeczne komunikaty typu „idź już do sali”, przytrzymując dziecko i niewerbalnie komunikując prośbę o pozostanie przy mamie, tacie. Takie zachowania nie ułatwiają rozstania, wręcz przeciwnie – dziecko tęskni, często rozpacza i niejednokrotnie nauczyciel jest zmuszony do „odrywania” dziecka od rodzica. Postawą, która niewątpliwie pomogłaby dziecku

pokonać lęk byłaby konsekwencja, stanowczość i spokój opiekunów.

Wiele placówek przedszkolnych i wielu nauczycieli, rozumiejąc trudne położenie dzieci i rodziców w początkowym etapie „wrastania” w rzeczywistość instytucjonalną, opracowało programy ułatwiające proces adaptacyjny zarówno dzieciom, jak i rodzicom. Rodzicom można zaproponować na przykład:

- ustalenie dziecku regularnego trybu życia i rytmu dnia,
- nauka samodzielności, przede wszystkim w ubieraniu, jedzeniu, zaspokajaniu potrzeb fizjologicznych,
- tworzenie okazji do spotkań z rówieśnikami oraz z osobami spoza najbliższej rodziny,
- wcześniejsze odwiedziny w przedszkolu,
- wspólne zakupy tzw. „wyprawki”,
- rozmowy o przedszkolu, pozbawianie lęku, obaw, niepewności,
- korzystanie z fachowej literatury,
- przyjęcie postawy akceptującej fakt rozstania z dzieckiem w przedszkolu,
- minimalizowanie momentu porannego rozstania z dzieckiem w przedszkolu,
- respektowanie uzgodnień dotyczących godziny odbioru dziecka z przedszkola.

W programach adaptacyjnych placówek przedszkolnych mogłyby znaleźć miejsce działania ułatwiające łagodną adaptację dziecka i rodziców w przedszkolu zarówno przed, jak i w trakcie roku szkolnego.

Przed rozpoczęciem edukacji:

- gromadzenie, już podczas rekrutacji, informacji o dziecku (stan zdrowia, cechy osobowości, poziom sprawności, samodzielności, w tym samoobsługi itp.),

15 Badania ankietowe wśród rodziców przeprowadzono na poziomie jednej z łódzkich miejskich placówek przedszkolnych.

16 Tamże.

- przyznanie prawa rodzicom do pobytu z dzieckiem w przedszkolu (np. w trakcie rekrutacji),
- przyznanie prawa rodzicom do zapisu dziecka do grupy przedszkolnej przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego (np. w maju, czerwcu),
- możliwość uczestnictwa rodziców i dziecka w pierwszym zebraniu (np. w czerwcu),
- w przypadku młodszego rodzeństwa: odwiedzanie grupy przedszkolnej podczas tzw. „odbioru” starszego dziecka z przedszkola, uczestnictwo w uroczystościach i imprezach na terenie przedszkola (tzw. pierwszy stopień adaptacji).

W trakcie roku szkolnego pożądane byłyby działania przedszkola umożliwiające dziecku, rodzicom i nauczycielom:

- przyzwolenie na obecność w grupie osoby dorosłej bliskiej dziecku (istnieje konieczność ustalenia reguł),
- kontakt telefoniczny z rodzicami,
- skracanie czasu pobytu dziecka w przedszkolu (w miarę możliwości rodziców, opiekunów),
- codzienną wymianę informacji o dziecku pomiędzy nauczycielkami a rodzicami,
- indywidualne spotkania i rozmowy nauczycieli z rodzicami (w atmosferze intymności),
- przyniesienie przez dziecko swojej ulubionej zabawki, maskotki, przytulanki, poduszki, zdjęcia rodziców,
- rozbudzanie poczucia przynależności do nowego miejsca, wyznaczenie indywidualnych miejsc (półka w szatni, szufladka w sali, znaczek, segregator na prace plastyczne, wizytówka, ręcznik, przybory toaletowe),
- zapoznanie z innymi dziećmi oraz osobami pracującymi w grupie (stopniowo – w całym przedszkolu),

- poznanie innych pomieszczeń przedszkola (sala pozostałych grup, sala gimnastyczna, kuchnia itp.),

- swobodę dziecka w wyborze zabaw, zajęć, pomocy dydaktycznych,

- zachęcanie dziecka do samodzielności,

- „opiekę” dzieci już uczęszczających nad nowo przybyłymi (w przypadku grup zróżnicowanych wiekowo),

- akceptację dziecka, jego potrzeb, możliwości, zainteresowań,

- uwzględnienie indywidualnych nawyków żywieniowych dzieci,

- tworzenie atmosfery spokoju i ciszy, życzliwości i zaufania,

- wyrozumiałość dla „nieporadności” i „zagubienia” dziecka,

- współdziałanie w tym zakresie wszystkich osób pracujących w grupie oraz w przedszkolu.

Zdarza się, iż rodzice dzieci przejawiających duże problemy z przystosowaniem do przedszkola korzystają z możliwości przebywania z dzieckiem w grupie przedszkolnej do momentu zakończenia procesu adaptacji. Konieczne jest wówczas ustalenie oraz odwoływanie się, w miarę potrzeby, do wspólnych zasad określających poziom i zakres tej obecności. Takie zasady winny być przedstawione rodzicom, i przez nich zaaprobowane, z początkiem roku szkolnego¹⁷.

17 Propozycja reguł/zasad dla rodziców przebywających z dzieckiem w grupie przedszkolnej do czasu ukończenia procesu adaptacji: 1) Rodzice mają możliwość przebywania z dzieckiem w grupie do momentu zakończenia adaptacji; 2) Podczas pobytu w grupie rodzice nie ingerują w działania wychowawczo-edukacyjne nauczycieli; 3) Kwestię pojawiających się problemów pomiędzy dziećmi pozostawiają do rozwiązania nauczycielom; 4) Starają się nie oceniać zachowania innych dzieci i nie zwracają im uwagi; 5) Mile widziana będzie pomoc rodziców podczas: a) ubierania, przebierania (zwłaszcza dzieci młodszych) przed i po wyjściu do ogrodu, bądź na spacer, b) zabaw na powietrzu i w sali gimnastycznej (asekuracja bawiących się grup dzieci, wspólna zabawa), c) czynności higienicznych w toalecie.

Proces przystosowania do przedszkola ma pomóc dzieciom, ale również – jak nadmieniono – rodzicom zatroskanym koniecznością pozostawienia dziecka pod opieką personelu przedszkola. Jakże trafna jest opinia jednego z nich, który stwierdza: „Myślę, że rodzice bardziej się boją przedszkola niż dzieci. Zupełnie niepotrzebnie”. Rodzice – dorośli, i wydawać by się mogło świadomi konsekwencji przełożenia własnych obaw na dziecko, w momencie rozstania z nim w przedszkolu kierują się emocjami, często tracą obiektywizm i mogą być równie zagubieni jak ich dziecko. Obawy opiekunów mijają, kiedy w nauczycielach znajdują życzliwość, pomoc, oparcie, profesjonalizm, a w otoczeniu materialnym/edukacyjnym instytucji – ład, estetykę oraz interesującą ofertę edukacyjną. Ankietowani rodzice, wśród czynników ułatwiających adaptację, wymieniają przede wszystkim:

1) odpowiednie, konsekwentne podejście personelu; 2) miłą, fachową opiekę; 3) miłą atmosferę w placówce; 4) opiekę pedagogiczną przedszkola; 5) piękne, przyjazne otoczenie, kolorowe sale; 6) wcześniejszy pobyt dziecka w przedszkolu; 7) wcześniejszą znajomość dzieci ze żłobka; 8) obecność starszego rodzeństwa; 9) chęć przebywania dziecka z rówieśnikami; 10) mieszane grupy wiekowe; 11) ciekawe zajęcia, nauka przez zabawę; 12) bliższe poznanie środowiska przedszkolnego; 13) akceptację tygodniowego rozkładu zajęć; 14) naukę różnych zadań „życiowych”; 15) pozytywne nastawienie dziecka do tematu przedszkola¹⁸.

O ukończonym procesie adaptacji dziecka można wnioskować na podstawie obserwacji jego zachowań – funkcjonowania w grupie, w

kontaktach rówieśniczych, podczas zabawy i w sytuacjach zadaniowych. Symptodem przystosowania jest niewątpliwie gotowość dziecka do systematycznego przychodzenia do przedszkola, „bezbolesne” poranne rozstania z rodzicami, udział w zabawach i zajęciach z dziećmi, nawiązywanie i podtrzymywanie relacji z dziećmi i dorosłymi, bezproblemowe opuszczanie własnej sali zajęć (np. uczestnictwo w zajęciach dodatkowych, odbywających się poza środowiskiem własnej grupy). Zdarza się, iż dzieci przeżywają – głównie na skutek długiej nieobecności spowodowanej najczęściej chorobą – ponowną adaptację do przedszkola. Zawsze w takich przypadkach potrzebny będzie im czas i wsparcie dorosłych.

Adaptacja nauczycieli?

Adaptacja do warunków przedszkola – jak już nadmieniono – jest procesem dotyczącym z jednej strony dziecka, z drugiej jego rodziców. Osobną kwestię stanowi postrzeganie adaptacji z perspektywy nauczyciela, w kontekście jego relacji z dziećmi nowo przybyłymi do grupy przedszkolnej, ich rodzicami oraz pozostałymi nauczycielami w grupie i w przedszkolu. Nie będzie przesadnym stwierdzenie, iż w prawidłową adaptację wychowanków własnej grupy przedszkolnej nauczyciel angażuje się również emocjonalnie, sytuacja trudna nastąpić może w momencie, kiedy okres adaptacji ulega przedłużeniu.

Warto nadmienić, że w „uczeniu się” roli wychowawcy małego dziecka i nabywaniu kompetencji zawodowych i społecznych istotne znaczenie ma grupa, podejmowane w niej interakcje i budowane relacje. Świadomy i intencjonalny proces rozwoju, tak dorosłego, jak dziecka, nie jest wyizolowany z działań grupy, przeciwnie – jest nasycony zależnościami i relacjami w niej

18 Badania ankietowe wśród rodziców przeprowadzone zostały na poziomie jednej z łódzkich miejskich placówek przedszkolnych.

zachodzącymi¹⁹. Grupa innych pracowników instytucji przedszkolnej (nauczyciele, personel pomocniczy, zespół specjalistyczny, instruktorzy prowadzący zajęcia wspomagające), czyli środowisko zawodowe, w którym nauczyciel uczestniczy i buduje własną tożsamość, jest istotnym czynnikiem stawania się dorosłym znaczącym w rozwoju dziecka. Prawidłowa relacja personalna w zespole dorosłych ma przełożenie na relacje w prowadzonej przez nauczyciela grupie dzieci. Bronisława Dymara akcentuje w tym kontekście znaczenie w pedagogice pojęcia „współbycia”, które stanowi taką relację interpersonalną, gdzie akceptacja dla wspólnych idei, celów, przedsięwzięć i kierunków myślenia, ale i uświadomienie przez partnerów dialogu wspólnoty emocjonalnej, intelektualnej i duchowej – wyzwala poczucie sensu, satysfakcji i radości bycia wśród innych²⁰. Co ważne, takie relacje implikują życzliwą przestrzeń międzyosobową, w której unika się pośpiechu, powierzchowności i wszelkich imitacji.

Z ramienia instytucji to nauczyciel pracujący bezpośrednio z dzieckiem jest odpowiedzialny za wspieranie dziecka i jego rodziny w trudnym okresie pierwszych zmagania z rzeczywistością przedszkolną. Już od pierwszych kontaktów z przedszkolem dziecko nawiązuje dwa typy interakcji: pierwsze to dziecko ↔ inni ludzie,

19 M. Grochowalska, Nauczyciel małego dziecka w przestrzeniach edukacyjnych [w:] Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia, red. T. Parczewska, B. Bilewicz-Kuźnia. Lublin 2013, s. 120; M. Farnicka M. (2011), Stan umiejętności społecznych dzieci w polskich przedszkolach i szkołach podstawowych [w:] Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne. Obszary pracy współczesnej szkoły, red. K. Ferenz, K. Błaszczuk K., I. Rudek, Kraków 2011, s. 35–36.

20 B. Dymara, Współbycie interpersonalne dzieci i dorosłych jako fenomen i zadania edukacji. Bliżej pedagogiki współbycia [w:] Edukacja małego dziecka. Konteksty rozwojowe i wychowawcze, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, J. Oleksy, Cieszyn – Kraków, s. 219.

drugi: dziecko ↔ środowisko materialne²¹. W obydwu typach interakcji rolę pośrednika i inspiratora pełnią nauczyciele. To od nich oczekuje się po pierwsze: zapewnienia dzieciom poczucia psychologicznego bezpieczeństwa w okresie poznawania nowego otoczenia²², po drugie: ułatwienia rodzicom funkcjonowania w sferze organizacyjno-pedagogicznej przedszkola. Akceptacja każdego dziecka w grupie przedszkolnej wymaga od nauczyciela indywidualnego podejścia, dzięki temu podopieczny nabiera wiary we własne siły oraz w samego siebie²³. Przemyślany proces adaptacyjny na poziomie poszczególnych grup dziecięcych i całego przedszkola znacząco ułatwia „wrasztanie” w nowe środowisko, zarówno dzieciom, jak i ich opiekunom. Wymaga jednak od nauczycieli umiejętności komunikacyjnych na wielu płaszczyznach: nauczyciel ↔ dzieci; nauczyciel ↔ rodzice; nauczyciel ↔ nauczyciele. Głównym zadaniem nauczyciela jest wesprzeć dziecko, ale rozsądnie, delikatnie, respektując jego prawo do indywidualności, inności, samodzielności.

Dla prawidłowego rozwoju dziecko potrzebuje właściwie zorganizowanego środowiska społeczno-kulturowego. Również w tym aspekcie dorośli – nauczyciele, wychowawcy, rodzice mają do wypełnienia określoną rolę, powinni

21 J. Lubowiecka, Przystosowanie psychospołeczne..., dz. cyt., s. 51.

22 W świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego z 2014 r., jednym z celów wychowania jest „kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek”. Zob. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego, Załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 30 maja 2014 r., „Dziennik Ustaw RP” 2014, poz. 803.

23 J. Drogoszcz, T. Piszczyk, E. Zaleska, Pierwsze dni w przedszkolu, „Bliżej Przedszkola” 2008, nr 9, s. 62–63.

stać się swego rodzaju „łącznikiem” pomiędzy dzieckiem a światem, interpretując go, tłumacząc, objaśniając. Wprowadzanie w świat kultury i cywilizacji następuje za pośrednictwem „przygotowanego otoczenia”, którego nauczyciel jest nieodłączną częścią.

Przytaczane w niniejszym artykule badania dotyczące adaptacji do warunków przedszkola dotyczyły również grupy nauczycieli, którzy proces przystosowania uznają za niezwykle istotny w wychowaniu instytucjonalnym i identyfikują go nie tylko z dzieckiem – również z jego rodzicami i innymi nauczycielami²⁴. Odczucia, jakie towarzyszyły im w pierwszych dniach nowego roku szkolnego w miejscu pracy, to w większości: obawa, lęk, niepewność, wątpliwość („czy podołam”), stres, dystans (badanie granic w relacji z rodzicami), ale również: ciekawość, pewność, chęć „budowania” czegoś nowego, wsparcie, zadowolenie.

Wychowawcy postrzegają proces aklimatyzacji, z jednej strony jako element własnej pracy, z drugiej – jako sprawiający im trudności. Wśród problemów wyszczególniają następujące:

a) na płaszczyźnie nauczyciel ↔ dzieci:

- niełatwa komunikację z dziećmi nieakceptującymi norm społecznych w relacjach z innymi: dziećmi i dorosłymi (agresja słowna, fizyczna);

- ignorowanie poleceń nauczyciela;

- potrzeba indywidualnego podejścia do każdego dziecka w atmosferze płaczu i niepokoju większości z nich;

- poświęcenie maksimum czasu i uwagi dzieciom nowym przy jednoczesnym poczuciu, że odbywa się to kosztem pozostałych;

b) na płaszczyźnie nauczyciel ↔ rodzice:

- brak zrozumienia intencji nauczyciela ze strony rodziców;

- stres związany z oczekiwaniami ze strony rodziców;

- brak ujednoliconych wymagań na linii dom – przedszkole (rozbieżne oczekiwania, zasady);

- brak konsekwencji rodziców w stosunku do dzieci;

- okazywanie zniecierpliwienia przez rodziców i zbyt wygórowane oczekiwania w stosunku do własnych dzieci oraz do przedszkola;

- presja rodziców aby dziecko w pełni uczestniczyło w zajęciach dodatkowych oraz potrafiło bawić się ze wszystkimi dziećmi;

- brak akceptacji i zrozumienia;

- świadomość, że w niektórych przypadkach rodzicom należy poświęcić więcej czasu niż dzieciom;

c) na płaszczyźnie nauczyciel ↔ nauczyciele:

- troska o znalezienie wspólnego języka, o prawidłową współpracę i komunikację z koleżanką z zespołu;

- możliwość podzielenia się swoimi obawami, trudnościami, wrażeniami;

- obawa o to by praca w grupie była jednokierunkowa w stosunku do dzieci, jak i z rodzicami²⁵.

Potrzeba dialogu

Tworzenie w przedszkolu atmosfery bezpieczeństwa i wzajemnego zrozumienia, warunkującego prawidłową adaptację, jest zadaniem wszystkich uczestników procesu wychowawczego. Pomoc dzieciom w przystosowaniu do instytucji, jaką jest przedszkole zakłada porozumienie i dialog z ich rodzicami czy opiekunami.

24 Badania ankietowe wśród nauczycieli zostały przeprowadzone na poziomie jednej z łódzkich miejskich placówek przedszkolnych.

25 Tamże.

Współpraca z rodziną ma na celu uzgodnienie wspólnego kierunku pracy z dzieckiem i wspierania go we wszystkich obszarach rozwojowych. Od pomyślnego ukończenia tego procesu zależy dalszy rozwój – nie tylko dziecka – również rodziców i nauczycieli. Wyeliminowanie obaw, lęku, niepokoju we wzajemnych kontaktach oraz szczerą, bezpośrednią komunikacją wzmocni świadomość celu wspólnych działań opiekuńczo-wychowawczych i dydaktycznych. Przedszkole powinno być dla wszystkich – dzieci i dorosłych – miejscem bezpiecznym, otwartym, miejscem zaangażowania, realizacji pasji i wykorzystania osobistego potencjału. Pomyślne ukończenie procesu adaptacji jest wstępem do rozpoczęcia kolejnego procesu – integrowania grupy nauczycieli, dzieci i rodziców.

Joanna Sosnowska

Łódź, Poland

sosnowskaasia@wp.pl

Keywords: adaptation of a child in the kindergarten environment, adaptation of parent, adaptation teacher, child independence

Adaptation to the institution of a kindergarten – does it concern only a child?

Abstract

Adaptation is a process of adjusting oneself to the conditions present in one's environment. In the social meaning, it is understood as a process of achieving balance between the needs of a person and the conditions of the social environment. In the environment of a kindergarten, the adaptation of children is a complex process, one that is situated between children's sphere of safety and their integration, that is to say the aspiration to establish relationships with the community, which means children and adults of whom the kindergarten environment is composed. Satisfying the widely understood need for safety in its physical and psychological aspect is one of the conditions of children's gentle adaptation to a kindergarten. Successful adaptation of a children to the institutional environment is usually an introduction to the next process, which is the integration with a group in which children spend time. The awareness of community has a positive influence on the feeling of safety, which, in turn, facilitates the adaptation to external conditions and expectations.

Joanna Sosnowska - Doctor of Arts, University of Łódź
Faculty of Educational Sciences, Department of Pre-School
and Early-Learning Pedagogy

Kultura i pokolenie instant a współczesne wychowanie

Justyna Anna Gutka

Lublin, Polska

justyna.gutka@op.pl

Renata Matusiak

Lublin, Polska

renatamatusiak@poczta.onet.eu

Słowa kluczowe: pokolenie instant, kultura instant, wychowanie,

Wprowadzenie

Kultura i pokolenie instant to określenia odnoszące się czasów szybkich przemian stylu życia oraz reprezentowanych wartości¹. Cechy charakterystyczne ludzi generacji instant to egoizm, zatopienie w wirtualnym świecie, zapatrzenie w telefon, niezdolność do budowania trwałych relacji

1 B. Śliwowski, Kultura popularna i społeczne konstruowanie tożsamości, <http://sliwowski-pedagog.blogspot.com/2009/09/kultura-popularna-i-spoeczne.html> [dostęp: 07.02.2016].

Justyna Anna Gutka – magister pedagogiki i socjologii, doktorantka KUL, Sekretarz Rady Doktorantów KUL 2015/2016, członkini Koła Naukowego Doktorantów KUL Ars Educandi

Renata Matusiak – magister socjologii, doktorantka KUL, Prezes Koła Naukowego Doktorantów KUL Ars Educandi, członkini Rady Doktorantów KUL 2015/2016.

face to face, żąda natychmiastowych gratyfikacji przy niewielkim nakładzie pracy własnej oraz świadomość wszechwiedzy o otaczającym świecie. Stawiają na minimalizację jakiegokolwiek wysiłku, zarówno w budowaniu relacji międzyludzkich, jak i zdobywaniu dóbr materialnych. Pragną, aby wszystko było tak proste „jak przygotowanie zupki chińskiej”². Środki masowego przekazu oraz kultura popularna manipulują ludźmi nastawiając ich bardziej na „mieć” niż „być”. Współczesny człowiek swoją egzystencję opiera na konsumpcyjnym stylu życia oraz nowoczesnych technologiach. Tworzy wirtualny obraz siebie w sieci, który często pozostaje w sprzeczności z jego obrazem ze światem realnym. Dziś ukochanej osobie chętniej podarujemy wirtualną różę niż żywe kwiaty. Kiedyś cenił życie rodzinne, sąsiedzkie i koleżeńskie – obecnie najważniejsza jest dla niego obecność w cyberprzestrzeni i unikanie kontaktów społecznych.

Niniejsza tekst porusza problematykę kultury instant oraz jej tworu, czyli pokolenia ludzi żyjących w sposób szybki, łatwy, radosny i przyjemny. Analizując encyklikę *Laudato si'*³ papieża Franciszka, dostrzegamy rangę problemów ekologicznych, do których prowadzi nierozsądny styl życia dzisiejszych generacji. Ojciec Święty uświadamia, że nikt nie jest panem i władcą świata, ale jedynie jego odpowiedzialnym zarządcą. Co więcej, człowiek, jako istota

2 K. Chojecka, Pokolenie Y, <http://podprad.org/index.php/mp3/item/193-pokolenie-y/193-pokolenie-y> [dostęp: 07.02.2016].

3 Encyklika *Laudato si'* – Ojca Świętego Franciszka poświęcona trosce o wspólny dom, Watykan 2015.

wolna i rozumna, może chronić siebie i innych ludzi oraz otaczający świat od zniszczenia i zagłady. W niniejszym artykule omówiona zostanie kwestia agresji w mass mediach, która jest co raz bardziej powszechna i brutalna. Przesiąknięte przemocą filmy, seriale czy programy telewizyjne to pokarm dla człowieka. Kultura instant stworzyła nowe problemy, do których zalicza się między innymi uzależnienie od komputera i Internetu, dotyczące już kilkuletnie dzieci. Nie umieją jeszcze czytać i pisać, a już korzystają z komputera czy tabletu z dostępem do sieci. Podrozdział podsumowujący będzie wskazywał na konsekwencje życia w kulturze instant. Mamy nadzieję, że przybliżając Czytelnikowi problematykę kultury i pokolenia fast uświadomimy, jak istotne jest podejmowanie się trudu wychowania dzieci i młodzieży w duchu wartości uniwersalnych, których praktykowanie wymaga czasu, wysiłku i cierpliwości. Jednak warto realizować to zadanie, gdyż nagrodą będzie szczęśliwe życie kolejnych pokoleń. Przykładem ludzi żyjących w duchu wartości ponadczasowych są obecne osoby starsze. Ich życie charakteryzuje się stałością, brakiem pośpiechu i ciągłych przemian.

Encyklika *Laudato si'* o pokoleniu instant

Papież Franciszek w Encyklice *Laudato si'* porusza kwestię szacunki oraz troski o wspólny dom. Kultura i pokolenie instant powodują, że świat zmierza w złym kierunku. Brak szacunku dla życia nienarodzonych dzieci, osób starszych, ludzi ubogich, drugiego człowieka w ogóle czy zwierząt i roślin powoduje degradację świata, w którym żyjemy. Ojciec Święty swoje rozważania rozpoczyna od słów Świętego Franciszka z Asyżu „Pochwalony bądź, mój Panie, przez siostrę naszą, matkę ziemię, która nas żywi i chowa, wydaje różne owoce z barwnymi kwiatami

i trawami”⁴. Święty Franciszek to wzór człowieka otaczającego miłością świat naturalny i innych ludzi. Nieodpowiedzialne korzystanie z dóbr ziemi oraz ich nadmierna eksploatacja powodują zanieczyszczenia wody, gleby, powietrza oraz choroby istot żywych⁵. Ojciec Święty zwraca się do wszystkich ludzi mieszkających na Ziemi. Jego apel stanowi także wezwanie do osób zajmujących się wychowaniem, aby zaszczepiali w młodym pokoleniu szacunek i miłość dla środowiska i drugiego człowieka.

Szybkość przemian społeczno-gospodarczych doprowadza także do zniszczeń przyrody. Żyjemy szybko i łatwo, ale niekoniecznie z pożytkiem dla naszej planety, która zachwyca bogactwem swoich dóbr. Papież Franciszek wymieniając zagrożenia środowiska wskazuje na zanieczyszczenia i globalne ocieplenie, klimat, brak wody pitnej w niektórych regionach świata, zatracanie różnorodności biologicznej, pogorszenie jakości życia i upadek społeczny, globalną niesprawiedliwość, słabość reakcji władz państwowych czy zróżnicowanie opinii w danej kwestii prowadzące do konfliktów. Są to obszary działalności człowieka, które wymagają natychmiastowych zmian, gdyż skutki (również dla zdrowia) mogą okazać się nieodwracalne. Należy wychowywać człowieka tak, aby posługiwał się zdobyczami technologii i ekonomii w sposób właściwy, z pożytkiem dla siebie, innych i środowiska. Ważne jest uświadamianie społeczeństwa, że matka natura cierpi i umiera z powodu obecnego sposobu życia człowieka. Ojciec Święty zauważa także, że troska o wspólny dom to opieka nad ludźmi i środowiskiem. Obecnie wiele osób pozostaje nieczułych na cierpienie bliźnich, którzy umierają z powodu wojny, głodu, chorób albo spotyka ich ubóstwo czy inne

4 Tamże, s. 3.

5 Tamże.

nieszczęścia. Nie można pozostawać obojętnym na krzywdę innych osób stawiając zyski ekonomiczne na pierwszym miejscu⁶. Zubożeniu ulegają relacje międzyludzkie, kiedy to miejscem „spotkań” ludzi jest Internet. Niejednokrotnie jednostka prowadzi intensywne życie towarzyskie w sieci, podczas gdy nie umie porozumieć się z bliskimi ludźmi w swoim domu.

Papież Franciszek zauważa, że konieczna jest chęć zaprowadzenia zmian w zachowaniu człowieka. Odpowiedzią na to wezwanie powinny być, a wręcz muszą, działania na płaszczyźnie wychowawczej. Bezpośredni wpływ nauczyciela – wychowawcy – pedagoga na wychowanków może doprowadzić do zmiany świadomości ekologicznej, którą będą praktykowali przez całe swoje życie. Istotne jest wyzwolenie się od chciwości, strachu czy konsumpcyjnego stylu życia. Człowiek musi nauczyć się żyć w harmonii z Bogiem, innymi ludźmi oraz naturą. Należy uczyć podopiecznych stawiania sobie granic zamiast czynienia siebie panem i władcą świata. Cechy, które osoba powinna w sobie kształtować to umiar, szacunek, miłość i odpowiedzialność. Zagrożeniem, które wymaga działań wychowawczych jest zbiorowy egoizm. Serce wychowanka należy wypełnić wartościami ponadczasowymi, gdyż jeśli serce człowieka jest puste, to stara się wypełnić je rzeczami, które może kupić, posiadać i konsumować. Ważne jest tworzenie w podopiecznych postawy odpowiedzialności za planetę i innych ludzi, którzy żyją w ubóstwie, a ich jedynym pokarmem są plony Matki Ziemi. Należy formować postawę pomocniczości wobec innych ludzi, którzy sami z różnych powodów sobie nie radzą⁷.

6 Tamże, s. 17–48.

7 Tamże, s. 73–76.

Problemy, na które wychowawca musi uwrażliwiać serce ucznia to troska i szacunek dla życia słabszych, a zwłaszcza nienarodzonych dzieci i ludzi w podeszłym wieku. Inne zagrożenia to handel ludźmi, handel organami czy eksperymenty na żywych zarodkach ludzkich⁸. Podsumowując, wychowanie dzieci i młodzieży to inwestycja w przyszłość, gdyż to, co wychowawca zasieje w podopiecznych będzie owocowało przez całe ich życie. Postęp naukowy, gospodarczy i osiągnięcia techniczne zwrócą się przeciwko człowiekowi jeśli nie będą zintegrowane z poszanowaniem praw przyrody, innych ludzi i istot żywych. Podejmując trud działań wychowawczych należy pamiętać, że nic tak nie uczy jak przykład własnej egzystencji. Słowa zawsze muszą znaleźć odzwierciedlenie w czynach. Wzór osobistego życia, kultura oraz inspiracje i możliwości to szansa na wychowawczy sukces.

Agresja w mass mediach

Dostępność mediów spowodowała, że mogą one kreować nie tylko światopogląd odbiorców, ale także ich postawy. Telewizja to najpopularniejszy kanał przekazu, z uwagi na swą szeroką dostępność. Kolejnym medium, które ma szeroki zasięg jest Internet. Szacuje się, że w przyszłości to on stanie się zasadniczym źródłem informacji. Obecnie młode pokolenie to główni użytkownicy Internetu⁹. Treści publikowane w obu mediach w praktyce są dostępne dla użytkowników w każdym wieku, pomimo licznych ostrzeżeń o przeznaczeniu dla danej grupy wiekowej. Cechą pokolenia instant jest nie tylko szybki dostęp do informacji, ale także prezentowanie

8 Tamże, s. 92–99.

9 R. Matusiak, Bezpieczeństwo młodzieży w sieci i uzależnienie od Internetu w opinii nauczycieli powiatu tarnobrzeskiego na podstawie badań [w:] Nauczyciel – Wychowawca – Pedagog. W dobie nowoczesności, red. E. Kopeć, R. Matusiak, K. Sigda, Rzeszów 2015, s. 101–102.

postaw w tych mediach. Głównym zagrożeniem jest zatem ukazywanie agresji w telewizji czy Internecie.

W psychologii istnieje wiele definicji agresji, dla których podstawą są teoria Freuda, teoria frustracji Dollarda i teorie dotyczące społecznego uczenia się. Władysław Szewczuk przedstawia agresję jako działania słowne, psychiczne, fizyczne mające na celu wyrządzenie krzywdy jednostce lub grupie osób. Wyróżnia agresje: fizyczną, emocjonalną, instrumentalną, aspołeczną, społeczną, słowną, przemieszczoną i bezpośrednią¹⁰. Te wszystkie typy agresji prezentowane są w mediach. W przeszłości uznawano agresję jako zachowanie mające związek z przetrwaniem, energią walki, którą należy rozładować, a więc z zachowaniem instynktownym. Koncepcja naturalnego i nieuniknionego instynktu agresji została uznana za błędną. W jej miejsce pojawiła się teoria, że agresja jest zachowaniem wyuczonym. Albert Bandura był prekursorem tego poglądu. Twierdził, że jednostka uczy się agresji przez obserwację, bezpośrednie doświadczenie, naśladowanie i powtarzanie zachowań agresywnych. Źródłem agresji jest dom rodzinny, szkoła i media. Teoria ta została wielokrotnie udowodniona. Przy czym podkreślono, że to właśnie media mają duży wpływ na to, że w społeczeństwie stale podnosi się poziom przemocy¹¹.

Widzowie pod wpływem częstego oglądania scen agresji, przemocy, zabijania, popełnianych przestępstw zyskują przekonanie o ich normalności w wyniku czego przestają na nie reagować¹². Prowadzi to do tak zwanej znieczulicy społecznej, czyli

sytuacji w której osoby lub grupy osób przestają reagować na krzywdę innych ludzi w świecie realnym. Obserwowana przemoc, agresja, popełniane przestępstwa w niektórych sytuacjach są odbierane jako mało szkodliwe dla ofiary lub jako nieistotne dla świadka z uwagi na to, że bezpośrednio go nie dotyczą. Powoduje to brak reakcji i nieudzielenie pomocy. Co więcej takie sytuacje traktowane są jako wyznacznik współczesnego świata. „Odwrażliwienie” staje się kolejnym piętnem pokolenia instant, co potwierdziły badania Victor Cline i Thomas Nelson. Adolescenci ulegają zjawisku pogłębienia tolerancji wobec agresji obserwowanej w swoim środowisku¹³. Kolejnym skutkiem funkcjonowania w świecie wszechobecnej przemocy jest efekt ofiary, który objawia się zwiększonym poziomem lęku w społeczeństwie, brakiem zaufania i stosowaniem rozmaitych zabezpieczeń.

Młodzi ludzie wzorują się na postaciach z mediów i powielają ich wzory zachowania. Często są to wzory bardzo negatywne. Przykładem mogą być bohaterowie filmów, seriali, gier komputerowych online, którzy popełniają czyny niezgodne z prawem, zabijają, używają przemocy, ale ich wizerunek jest pokazywany w taki sposób, aby wykreować ich na bohaterów pozytywnych. Wprowadza to fałszywy obraz do psychiki młodego człowieka, który myśli iż można łamać prawo, krzywdzić innych ludzi w ramach działania w dobrej sprawie. Nie ma to jednak przełożenia na świat realny.

Skutki płynące z prezentowania agresji w mediach były analizowane wiele razy. W wynikach badań zaobserwowano, że dzieci, które nie mają styczności z agresją w filmach, bajkach, grach w momencie obcowania z takimi materiałami są skłonne do prezentowania postaw agresywnych.

10 J. Kołodziejczyk, *Agresja i przemoc w szkole*, Kraków 2004, s. 10–16.

11 E.J. Morawska, *Radzenie sobie z agresją*, http://www.zmiananalepsze.com.pl/zeszyt_2.pdf [dostęp 19.01.2016].

12 P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1996, s. 591.

13 Tamże.

Im treści odbierane przez dziecko są bardziej brutalne, emanujące agresją, tym częściej w okresie adolescencji czy w życiu dorosłym człowiek jest skłonny do posługiwania się przemocą wobec innych ludzi lub zwierząt¹⁴.

Agresja stała się towarem, który dobrze się sprzedaje. Skutkiem tego jest propagowanie agresji w większości treści przekazywanych za pomocą mass mediów: filmach, reklamach, teledyskach piosenek, bajkach, reality show itd.¹⁵ Pokolenie instant zaobserwowaną agresję i wzorce zachowania z nią związane wciela w dorosłe życie na uczelni, w domu, a później w pracy. W większości są to osoby nieprzygotowane na wkroczenie w dorosłość, założenie rodziny czy podjęcie pracy.

Uzależnienie od Internetu i komputera

W kulturze instant szkoła zmierza do zasady „szybciej – zawsze lepiej”, szybkie opanowanie przez uczniów materiału zawartego w programie nauczania, zdobycie umiejętności, szybka praca podczas lekcji itp. W pewnym momencie doszło do tego, że wiedza i nauka nie stanowi już wartości, ale towar dla konsumentów. W zakresie wiedzy coraz częstsze wykorzystanie mają nowe technologie, a w głównej mierze Internet¹⁶. Nie można postrzegać tego tylko w sposób negatywny, ale z uwagi na odniesienie do kultury instant zostaną w tej części publikacji przedstawione ujemne skutki korzystania z sieci. Niewątpliwie taką konsekwencją jest

14 M. Rosińska, Mass media jako jeden z czynników wzrostu agresji wśród dzieci i młodzieży, http://radzilow.net/publikacje/agresja_i_przemoc.pdf [dostęp 7.01.2016].

15 K. Kowalczyk, B. Jankowiak, E. Krajewska-Kułąk, H. Rolka, M. Sierakowska, Teorie agresji – prawda czy mit?, https://journals.viamedica.pl/problemy_pielegniarstwa/article/viewFile/23183/18409 [dostęp 7.01.2016].

16 R. Matusiak, Uzależnienia jako zagrożenie współczesnego społeczeństwa [w:] Współczesne zagrożenia – fakty i mity, red. J. Zimny, Stalowa Wola 2014, s. 625–634.

uzależnienie od Internetu. XXI wiek pokazuje, że jest to masowe uzależnienie, postrzegane w kategorii patologii społecznych¹⁷. Pokolenie młodych ludzi nie ma świadomości zagrożenia siecizolizmem, nie dostrzega możliwości przekroczenia granicy zdrowego korzystania z wirtualnej przestrzeni.

Pierwsze wzmianki o uzależnieniu od Internetu pochodzą z 1996 roku. Prekursorką w badaniach tego zjawiska była Kimberly Young, która poprzez obserwacje osób korzystających nadmiernie z Internetu zauważyła, że związane jest to ze zmianami w zachowaniu jednostki. Stwierdziła, że jest to zaburzenie psychiczne o przebiegu i skutkach podobnych do uzależnienia od alkoholu. Jej wnioski były wstępem do szerszych badań nad siecizolizmem i miały na celu określenie skali problemu¹⁸. Obecnie problem jest tak duży, że w wyniku powszechności dostępu do Internetu badacze nie są w stanie określić skali uzależnienia. Osoby mające ten problem bardzo rzadko poddają się dobrowolnej diagnozie, a później leczeniu, gdyż większość chorych nie postrzega swojego postępowania jako problem. Zgłoszenie na diagnozę i leczenie następuje w przypadku, gdy zjawisko wywołało już bardzo poważne skutki w sferze psychicznej, fizycznej czy społecznej. Najczęściej to rodzina skłania osobę uzależnioną do szukania pomocy. W wyniku badań podzielono uzależnienie od Internetu na następujące podtypy: erotomania internetowa, uzależnienie od związków wirtualnych, uzależnienie od komputera, uzależnienie od Internetu, przeładowanie informacjami¹⁹. Wraz z rozpowszechnieniem dostępu do

17 M. Przybysz-Zaręba, Uzależnienie młodzieży od współczesnych mediów, Olsztyn 2008, s. 8.

18 K. Young, What makes the Internet Addictive: Potential Explanations for Pathological Internet use, <http://www.netaddiction.com/articles/articles.htm> [dostęp 11.09.2013].

19 A. Wołpiuk-Ochoćńska, Uzależnienie od Internetu. Przybliżenie zjawiska [w:] Studia z psychologii w KUL, P. Francuz, T. Otrębski, t. 13, Lublin 2006, s. 108.

szerokopasmowych sieci Internetu technologii LTE, specyfika tych podtypów będzie ulegała zmianie, pojawią się nowe, a te dotychczas znane ulegną przekształceniu.

W kontekście kultury instant najbardziej istotne są skutki uzależnienia dla młodych ludzi, którzy nie dostrzegają granic. Nadużywanie różnego rodzaju substancji psychoaktywnych w konsekwencji prowadzi do nieprawidłowości w życiu i codziennym funkcjonowaniu człowieka. Także Internet można porównać do takich substancji. Badawcze przedstawiają trzy sfery życia ludzkiego w których dochodzi do nieprawidłowości związanych z siochologizmem w wyniku nadmiernego przebywania w cyberprzestrzeni: sfera psychiczna, fizyczna i społeczna jednostki. Coraz częściej wskazuje się także na moralne i intelektualne skutki uzależnienia od Internetu. Specyfika uzależnień wskazuje na to, że związane są one z podnoszeniem tolerancji osoby uzależnionej na substancje uzależniającą, co powoduje, że jednostka zaniedbuje swoje życie społeczne, aktywność i sprawność fizyczną i rozwój psychiczny²⁰. W pierwszej kolejności mogą pojawić się symptomy fizyczne, takie jak bóle głowy, patologie budowy dłoni i kręgosłupa, choroby oczu, zaburzenia odżywiania (a więc nadwaga lub anoreksja), problemy skórne związane z brakiem higieny osobistej itp. Dalej skutki psychiczne: zaburzenia związane z koncentracją, agresja, zaburzenia osobowości, zaburzenie granic empatii, zaburzenia psychiczne itp. Dopełnieniem są problemy dotyczące funkcjonowania w społeczeństwie: wycofanie z życia społecznego, ograniczenie lub rezygnacja z kontaktów z rodziną i przyjaciółmi, rezygnacja lub utrata pracy spowodowana zaniedbaniami w wykonywaniu swoich obowiązków, w skrajnych pr-

20 M. Osipczuk, P. Chocholska, *Uzależnienie od komputera i Internetu u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2009, s. 22–43.

zypadkach utrata rodziny, obniżenie stopy życiowej, bezdomność. Korzystanie z sieci staje się jedynym celem życia, zapatrzenie w monitor komputera pozbawia jednostkę życia realnego.

Wszystko to prowadzi do przerywania i niechęci wobec socjalizacji w świecie rzeczywistym. Młodzi ludzie są osamotnieni, zagubieni, co może prowadzić do innych uzależnień lub zagrożeń w ich życiu²¹. W celu minimalizowania negatywnych skutków uzależnienia jeszcze więcej czasu spędzają w Internecie, a świat realny przestaje mieć znaczenie²². W kulturze instant dostęp do Internetu, korzystanie z nowinek technologicznych staje się celem priorytetowym. Tak też kształtuje się wizerunek człowieka, gdzie pożądanym wzorem jest osoba zaawansowana technologicznie, posiadająca wysoką pozycję społeczną i zorientowana na wypełnianie konkretnych zadań. Problemem jest fakt, że młodzi ludzie nie mają świadomości, jak krucha jest granica pomiędzy normalnym a niezdrowym korzystaniem z Internetu i komputera²³. W efekcie pokolenie instant zostaje odarte z kompetencji interpersonalnych na rzecz obcowania z nową technologią.

Konsekwencje kultury instant

Zastanawiając się nad konsekwencjami życia w kulturze instant, badacz musi zadać sobie pytanie: dokąd zmierzamy? Generacja instant, czyli szybkiego, łatwego, radosnego i przyjemnego stylu życia charakteryzuje się tym, że jednostka nie marnuje bezsensownie czasu, jednocześnie tracąc go bezpowrotnie

21 R. Matusiak, *Uzależnienie od sieci a samotność [w:] Samotność rzeczywistość czy fikcja*, red. J. Zimny, Stalowa Wola 2013, s. 209–221.

22 E. Kopeć, *Uzależnienie od Internetu młodzieży [w:] Współczesne zagrożenia...*, dz. cyt., s. 232.

23 R. Matusiak, *Komputeryzacja i Internet w edukacji – szansa czy zagrożenie? [w:] Współczesne problemy edukacji w Polsce*, red. J. Zimny, Stalowa Wola 2014, s. 95–103.

na rzeczy nietrwałe. Odchodzi się od uniwersalnych wartości takich jak miłość, dobro, prawda, piękno czy wiara. Wielu ludzi zatraciło sens i umiejętność budowania trwałych relacji międzyludzkich. Drugi człowiek traktowany jest jako jeden z elementów w życiu jednostki, który można wymienić na „nowszy model” w razie niespełnienia oczekiwań. Człowiek wiele wymaga od innych ludzi i świata jednocześnie dając w zamian bardzo niewiele.

Pokolenie instant doświadcza negatywnych skutków życia w kulturze, w której wszystko jest szybkie. Tragedią są spustoszenia na płaszczyźnie relacji międzyludzkich. Rozbite małżeństwa i dorastające w niepełnych rodzinach dzieci to tylko jeden z negatywnych rezultatów przeobrażeń społecznych. Zerwane więzi z rodziną czy przyjaciółmi trudno jest naprawić. Ponadto człowiek często nie odczuwa potrzeby ich naprawiania, gdyż relacje z innymi noszą znamiona tymczasowości – na miejsce starych bardzo szybko pojawiają się nowe, w przekonaniu wielu osób lepsze²⁴. Większość przyjaźni i miłości to imitacje, a obraz miłości ludzi z pokolenia instant²⁵ w dużej mierze ogranicza się do częstej zmiany partnerów. Chodzi głównie o trwanie w relacji, kiedy stanowi ona źródło szczęścia. W sytuacjach trudnych człowiek często zostaje sam, ponieważ zwani „przyjaciele” znikają w momentach, w których powinni służyć wsparciem.

Porównując dzisiejsze czasy z tymi, w których żyli ludzie mający obecnie 50 lat i więcej okazuje się, że tracimy coś ważnego. Kiedyś przyjaźń czy miłość trwały przez całe życie. Obecnie trwają, dopóki

24 R. Kaszanek, Główne założenia i problemy wychowania w dobie globalizmu, <http://www.edukacja.edux.pl/p-2049-glowne-zalozenia-i-problemy-wychowania.php> [dostęp: 07.02.2016].

25 A. Potocki, Miłość jak kawa instant, (wyw. przepr. A. Puścikowska), <http://gosc.pl/doc/791545.Milosc-jak-kawa-instant> [dostęp: 07.02.2016]

istnieją dobre warunki. W tej trudnej dzisiejszej rzeczywistości wychowują się dzieci i młodzież otoczone głównie nowoczesnymi urządzeniami oraz informacjami napływającymi ze środków masowego przekazu. Relacje z rodzicami są płytkie pozbawione wspólnego spędzania wolnego czasu oraz rozmów. „Instytucja” dziadków ma coraz mniejsze znaczenie, gdyż często mieszkający daleko od swoich dzieci i wnucząt nie mają realnego wpływu na ich wychowanie.

Konsekwencje stylu życia fast to różnego rodzaju uzależnienia, na przykład od komputera, Internetu, gier komputerowych, alkoholu, narkotyków, nikotyny, seksu, zakupów, telewizji i innych. Wszystko to dostarcza krótkotrwałej przyjemności, a w efekcie rozczarowania. Osoba została zdegradowana do roli konsumenta. Skutkami łatwego życia są także kryzysy męskości i kobiecości, a idąc dalej, kryzys małżeństwa i rodziny. Ostoje życia ludzkiego są zagrożone. Rodzina, która dawniej jako wartość najwyższa stanowiła swoistego rodzaju port, chroniący człowieka przed popełnianiem tragicznych w skutkach błędów, obecnie przeżywa załamanie. Rodzice często nie są dla dziecka autorytetem, gdyż miejsce to zajęli aktorzy czy muzycy. Nie trudno dostrzec, że wzory te szybko przemijają²⁶.

Reasumując, w tekście wskazane zostały negatywne skutki kultury instant. Jednak można zaobserwować również pozytywne aspekty rozwoju kulturowego, do których można zaliczyć szybki dostęp do informacji, łatwiejszy kontakt z innymi ludźmi (często pomimo dzielących odległości) oraz fakt, że obecnie w dobie globalizacji świat stoi dla człowieka otworem²⁷.

26 K. Chojecka, Pokolenie Y, dz. cyt.

27 N. Hatałska, Każde pokolenie zmienia świat na lepsze, (wyw. przepr. K. Kruczkowski), <http://fakty.elblag.pl/kazde-pokolenie-zmienia-swiat-na-lepsze/> [dostęp: 07.02.2016].

Zakończenie

Pokolenie instant to negatywny produkt współczesnych czasów, gdzie dominuje konsumpcjonizm, społeczeństwo informacyjne i przekonanie, że zdecydowanie lepiej jest „mieć” niż „być”. Papież Franciszek zauważył w Encyklice *Laudato si'* problemy związane z wychowaniem młodych ludzi, którzy tak bardzo zainteresowani są wykorzystaniem nowych technologii w swoim życiu i łatwością dostępu do różnych dóbr, że nie zauważają na swej drodze drugiego człowieka. Nie można osiągnąć rzeczy wielkich szybko i łatwym kosztem, o czym młodzi ludzie zapominają. W ich życiu nie ma tradycyjnych wartości takich jak rodzina, Bóg, przyjaźń, które byłyby traktowane jako nadrzędne. Priorytetem jest kariera, prestiż społeczny i wysokie zarobki, prowadzące do posiadania dóbr wysokiej jakości i coraz to nowszych osiągnięć technologicznych. Nie jest to wina tylko młodych ludzi, ale i społeczeństwa w jakim przyszło im żyć, braku prawdziwych więzi emocjonalnych z rodzicami i coraz większej izolacji społecznej. Wszystko to prowadzi do zaburzenia procesu socjalizacji człowieka, a w przyszłości do tego, że nie będzie on umiał sobie poradzić w zastanym świecie. Jedynym rozwiązaniem wydaje się pogłębienie więzi w rodzinie, zbliżenie emocjonalne rodziców i dzieci oraz zbudowanie wzajemnego zaufania członków rodziny poprzez wspólne spędzanie czasu i rozmowy. Rodzina wydaje się być odpowiedzialną na kształtowanie właściwych postaw dzieci przy pośrednim udziale szkoły i wspomnianych mediów. Tylko propagowanie odpowiednich, postaw przy współpracy rodziny, szkoły, mediów, takich jak: tradycyjne wartości

i poszanowanie godności drugiego człowieka, może zmienić i ocalić przyszłość młodych ludzi.

Justyna Anna Gutka

Lublin, Poland

justyna.gutka@op.pl

Renata Matusiak

Lublin, Poland

renatamatusiak@poczta.onet.eu

Keywords: generation instant, instant culture, education, children, adolescents, aggression, Internet addiction

Culture and instant generation of a modern education

Abstract

Contemporary socio-economic changes have caused changes in the way education, culture and human life. One such change and products of modern times is the so-called generation instant. These are young people whose life is dominated by new technologies, the rush, the demand for quick results at the lowest cost, lack of humility. The article is to present the characteristics of the culture of instant and its dark sides. The appearance of the negative consequences of the decisions of young people about to have more than to be. The authors suggest that the solution to the problems of education and culture of instant in the life of adolescents is a good contact with parents, parental involvement in the lives of children, prevention of household based on building trust within the family and conversation

Justyna Anna Gutka - master of pedagogy and sociology, Catholic University doctoral student, Secretary of the Doctoral KUL 2015/2016, a member of the Scientific Society PhD KUL *Ars Educandi*.

Renata Matusiak - master in sociology doctoral student at Catholic University, Chairman of the Scientific Society PhD KUL *Ars Educandi*, a member of the Doctoral KUL 2015/2016.

Młodzież zażywająca narkotyki i konflikt z prawem

Kamil Gorzka

Olsztyn, Polska

gorzki182@op.pl

Maciej Kasprzyk

Olsztyn, Polska

maciej.kasprzyk@mixbox.pl

Słowa kluczowe: problem narkotykowy, przestępstwa narkotykowe, polskie ustawodawstwo wobec narkomanii, świadomość, dzieci, młodzież, agresja, uzależnienie od Internetu

Pierwotna rola substancji psychoaktywnych

Substancje psychoaktywne obecne są w ludzkim życiu od zarania dziejów. Występowały w dawnych kulturach, społeczeństwach oraz tradycjach plemiennych i pełniły w nich rozmaite role. Traktowane były przede wszystkim jako środki lecznicze i „wspomagacze” (utensylia magiczne) służące szamanom czy magom podczas obrzędów i rytuałów. Miały wówczas wywołać efekty mistyczne, które

Kamil Gorzka – doktorant w Instytucie Filozofii UWM w Olsztynie. Interesuje się problematyką związaną z filozofią religii, antropologią filozoficzną, etyką, socjologią, publikuje prace z zakresu tych dziedzin.

Maciej Kasprzyk – doktorant w Instytucie Filozofii UWM w Olsztynie. Autor publikacji z zakresu kryminologii i filozofii prawa. Stypendysta MNiSW 2015/2016.

były przydatne w celu porozumienia się z bogami albo z duchami przodków. Dodatkowo zwiększały sprawność u wojów toczących bitwy międzyplemienne i przyczyniały się do pobitewnego rozluźnienia, leczenia bólów, zarówno fizycznych, jak i psychicznych – dawni medycy zajmowali się zarazem ciałem i duszą człowieka. Substancje psychoaktywne odgrywały istotną rolę w medycynie plemiennej (ludowej). Wszystko to odbywało się przy praktycznej znajomości naturalnego działania i umiejętności stosowania danych środków.

Definicja narkotyku i jego wpływ na zachowania przestępcze

Dziś nie łatwo jest skonstruować dokładną definicję narkotyku. Najważniejszą, z punktu widzenia tej pracy, cechą substancji psychoaktywnych jest ich oddziaływanie na ośrodkowy układ nerwowy, prowadzące do uzależnień¹. Zamiast wyróżniać substancje, które w mniejszym lub większym stopniu prowadzą do uzależnienia oraz substancje, które są prawnie zakazane (w różnych państwach sytuacja przedstawia się inaczej), zatrzymamy się przy definicji Światowej Organizacji Zdrowia, która za narkotyki uznaje wszystkie substancje wpływające na zmiany stanu świadomości². Wraz ze zmianami psychicznego stanu świadomości często dochodzi również do

1 Redakcja naukowa PWN, Encyklopedia Gazety Wyborczej, t. 11, Warszawa 2005, s. 469.

2 Leksykon Światowej Organizacji Zdrowia http://www.who.int/substance_abuse/terminology/who_lexicon/en/#drug, [dokument elektroniczny, dostęp: 22.12.2015].

pewnych czasowych zmian nastroju, postrzegania rzeczywistości, a co za tym idzie zmian zachowania. Zachowania takie niekiedy mogą nosić znamiona przestępstw, a więc są prawnie zakazane. Daje to bodziec do podjęcia refleksji nad wpływem substancji psychoaktywnych na świadomość. Zobaczymy, na ile ta podjęta przez nas próba analizy problemu okaże się adekwatna w odniesieniu do młodych ludzi. Na rozwój przestępczości, tj. na łamanie ogólnie przyjętych norm, wpływ ma wiele czynników społeczno-środowiskowo-kulturowych. Należą do nich m.in.: „jakość” wychowania dziecka i jego sytuacja rodzinna; stosunki między rodzicami a młodym człowiekiem; rozwój umysłowy dziecka, który ma wpływ na jakość nauki i chęć jej podejmowania lub odrzucania; relacje z rówieśnikami i wzorce kulturowe; jednostkowy rozwój osobowościowy dziecka; rozwój moralny dziecka; zaburzenia psychiczne podczas procesu socjalizacji i wreszcie wpływ substancji psychoaktywnych i środków odurzających na postępowanie.

Zażywanie narkotyków a zmiany stanów świadomości

Światowa Organizacja Zdrowia za narkotyki uznaje rozmaite środki wpływające na ogólne zmiany stanów świadomości. Są one społeczeństwu mniej lub bardziej znane (dla uzmysłowienia tylko przedstawimy najważniejsze), a należą do nich między innymi: kokaina, amfetamina, ekstazy, kofeina zawarta w kawie, herbacie, yerba mate (środki pobudzające), marihuana, haszysz, grzyby halucynogenne, meskalina, LSD, peyotl (środki psychodeliczne wywołujące zmiany w postrzeganiu rzeczy-

wistości), morfina i jej pochodne, heroina, wszelkie leki uspokajająco-nasenne, narkotyki wziewne i alkohol (środki tłumiąco-uspokajające)³. Dlaczego młodzi ludzie sięgają po narkotyki? Odpowiedź nie jest jednoznaczna, aczkolwiek wydaje się być prosta. Mianowicie z chęci doznania odmiennych stanów świadomości, być może w celach religijnych (spirytystycznych, metafizycznych), czysto doznaniowych (aby zmienić perspektywę empirycznego odczuwania rzeczywistości oraz procesów umysłowych) albo ludycznych (zabawowych). O ile te powody nie wskazują na bezpośrednie zagrożenie przestępczością, o tyle ich zażywanie zostawia trwałe ślady w psychice młodego człowieka. Inną przyczyną zażywania narkotyków, i ta przyczyna wydaje się być znacznie bardziej niebezpieczna od poprzedniej, jest chęć zakrycia bądź całkowitej zmiany swego zachowania, własnej osobowości czy też poprawienie złych relacji międzyludzkich. Polega to po pierwsze na zbliżaniu się do kogoś (czegoś), odmienieniu samego siebie za pomocą narkotyku i obserwowaniu przedmiotu, osoby z innej, pożądanej, perspektywy); ale również umożliwia tzw. ucieczkę od problemu, od swojej osobowości, odsunięcie się od ludzi i zaniechanie kontaktów z nimi. Do tego przydatne okazują się inne narkotyki, aniżeli te opisane w pierwszym przypadku. Fakt poddawania się substancjom psychoaktywnym i odnajdywania w tym sensu prowadzi nieuchronnie do rozwijania się w psychice człowieka odpowiednich warunków ku poczynieniu przestępstwa⁴.

3 Tamże.

4 J. Rogala, Narkotyki, Warszawa 1983, s. 118.

Najbardziej zagrożeni są oczywiście młodzi ludzie, podatni na wpływy, sugestie, kształtujący samych siebie, rozwijający światopogląd i stosunek do otaczającego ich świata. Młodość przenika, przynajmniej w pewnych częściach, do tożsamości dorosłego człowieka. Zatem dla obrazu własnej dorosłości ważne są dzieciństwo, młodość i okres dojrzewania. Młodzież eksperymentuje ze swoim organizmem, chętnie wprowadzając się w stany odmienne – czyli inne w stosunku do stanu codziennego. Stan codzienny charakteryzuje się inteligibilnością, tj. racjonalnością i logicznym myśleniem. Świadomość osiąga w nim szeroki zasięg, relatywną otwartość, określony kierunek zmierzania w stronę przedmiotu, możliwość samokontroli oraz koncentrację. Świadomość w takim sensie charakteryzuje się gotowością i uwagą⁵. Uwagą skupioną na przedmiocie, który ją interesuje i gotowością do współrelacji z nim, opartej na kontroli i czystości poznania. Klasyczna definicja stanu odmiennego wedle Arnolda M. Ludwiga brzmi:

dowolny umysłowy stan świadomości, wywołany za pomocą wszelkich czynności lub czynników fizjologicznych, psychologicznych albo farmakologicznych, który może zostać subiektywnie rozpoznany przez podmiot doznający (albo obiektywnie przez obserwatora tego podmiotu) jako reprezentujący dostateczne odchylenie w zakresie subiektywnego doświadczenia lub psychologicznego funkcjonowania od pewnych ogólnych norm tego podmiotu w stanie czuwania. To dostateczne odchylenie może być reprezentowane przez większe niż zazwyczaj zainteresowanie wrażeniami wewnętrznymi lub procesami umysłowymi, zmiany w formalnych charakterystykach myśli lub do

5 L. Ostasz, *Świadomość. Jak funkcjonuje i czym jest?*, Warszawa 2011, s. 42–46.

pewnego stopnia upośledzenie rozpoznawania rzeczywistości⁶.

Definicji odmiennego stanu świadomości jest wiele, Lech Ostasz definiuje go następująco:

stan odmienny jest stanem rozdzielenia się 'ja' i reszty świadomości. 'Ja' przestaje być biegunem pola świadomości. (...) Po rozdzieleniu się 'ja' i reszty świadomości często wykształca się dodatkowe 'ja'. Świadomość nie kontroluje tego procesu. Mamy do czynienia z przerwaniem tożsamości podmiotu opartej na tożsamości 'ja'⁷.

Zaburzenie własnego 'ja' i wytworzenie się 'ja' dodatkowego powoduje, że człowiek (podmiot) może stać jednocześnie w różnych relacjach do jednego przedmiotu (może ten przedmiot jawić się jako znajomy, zupełnie nieznan, niepotrzebny etc.). Stan odmienny może się okazać niezwykle niebezpieczny, w przypadku osób o niskim stopniu samokontroli i bardziej zawężonej świadomości. Bowiem zmienia się w ten sposób charakter podmiotu i w pewnym stopniu jego wewnętrzna struktura. Człowiek nie jest sobą, kiedy zostaje przerwana lub zakłócona tożsamość własnego 'ja'. Świadomość, służąca integracji podmiotu, w stanie odmiennym jest zachwiana i osłabiona z racji czego nie sprawuje swoich istotnych funkcji. Podwojenie się 'ja' prowadzi do napięć wobec osoby, gdyż dwa typy 'ja' istnieją, koegzystują lub wzajemnie się wypierają, dezintegrując podmiot. Stąd podmiot nie jest sobą, gdyż zerwana tożsamość powoduje często utratę pamięci, pewnych wspomnień,

6 A.M. Ludwig, *Altered states of consciousness*, „Archives of General Psychiatry” 1966, no. 15, s. 225–234.

7 Tamże, s. 49.

z czasem może prowadzić do trwałego stanu zaburzenia (do takich zaburzeń można zaliczyć choroby psychiczne, np. schizofrenię). Do odmiennych stanów świadomości zalicza się pewne stany opętania, transu, ekstazy, halucynacji, hipnozy, medytacji czy snu (łatwo do nich dotrzeć poprzez zażywanie odpowiednich środków odurzających). Należy pamiętać, że odmienne stany świadomości u każdego mogą mieć inny wymiar, w zależności od predyspozycji umysłowych, od zdrowia organizmu, od wpływu otoczenia i od warunków, w których przychodzi zmierzyć się z owymi stanami. Dlatego też ciężko o jednoznaczną próbę zdefiniowania ich.

Niektóre substancje psychoaktywne a czyny przestępcze

Jak pisze Zbigniew Skorny, czynom przestępczym wśród nieletnich często towarzyszy alkohol (uznawany przez WHO za narkotyk), który nierzadko okazuje się wstępem do dalszych eksperymentów z używkami. Alkohol jest łatwo dostępny w naszej kulturze, a przy tym jego cena nie jest aż tak wygórowana. Działa szybko i zdecydowanie na ośrodki w mózgu, prowadząc rychło do uzależnień. Słowa Witkacego „przy pomocy alkoholu da się dokonać w danej chwili czynów, których by się bez użycia go w tej chwili nie dokonało”⁸. Ktoś, kto kiedykolwiek wypił większą ilość alkoholu, z pewnością musi przyznać rację polskiemu pisarzowi. Alkohol uwzniośla i podbudowuje zamiary, działa bardzo mocno na psychikę. Być może też w wyniku pozostawiania pod

jego wpływem pojawiają się pierwsze oznaki przestępstw u młodocianych – aby zdobyć środki materialne na tę używkę, dokonują kradzieży, rozbojów, włamań i pobić (choć może tak być w przypadku wszelkich narkotyków). Umocnić tę tezę mogą przytoczone przez Skornego badania pokazujące, że sto procent uczestników grup przestępczych, chuligańskich i rozbojowych pije alkohol podczas dokonywania czynów niezgodnych z prawem⁹. Alkohol prowadzi słabsze jednostki (czyli te o zawężonej świadomości) do wykolejeń moralnych, których następstwami są agresja, przemoc, prostytutka i być może zażywanie narkotyków „wyższego rzędu” (w terminologii Witkacego¹⁰). Problem narkotykowy jest dewiacją, która ewoluuje z roku na rok od kilku dziesięcioleci. Oderwanie od realiów, stwarzanie pozorów, obojętność na zastaną rzeczywistość (tak samo na problemy, jak i na przyjemności), zwiększenie sprawności umysłowej i fizycznej, błogostan – wszystko to okazuje się bardzo pociągające dla młodych ludzi. Weźmy za przykład LSD, środek prowadzący do wytwarzania się halucynacji, zwidów i iluzji wzrokowych oraz słuchowych, mających źródło w przedmiocie znajdującym się w rzeczywistości. Jednak pod wpływem substancji stwarzany jest wyłącznie pozór rzeczywistości, poprzez błędny jej odbiór z powodu pobudzenia centralnego systemu nerwowego¹¹. Zaburzenie rzeczywistości i odmienny stan świadomości mogą doprowadzić do niewłaściwego interpretowania zdarzeń spotykających zażywającego. Dalej koka-

9 Z. Skorny, *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1987, s. 190.

10 Witkacy w pracy *Narkotyki* opisał działania niepożądane i pożądane (z punktu widzenia artysty) środków odurzających i substancji psychoaktywnych, które spożywał w celach eksperymentalnych.

11 Tamże, s. 191.

8 S.I. Witkiewicz, *Dzieła wybrane: 622 Upadki Bunga, Narkotyki, Niemyte Dusze*, Warszawa 1985, s. 555.

ina, która „paraliżuje wszelkie ośrodki hamujące, zmuszając często do czynów, które nazywają się nieobyczajnymi”¹². Kokaina uznawana jest za narkotyk elit, ludzi bogatych, z tego względu nie jest ona aż tak niebezpieczna jak tanie narkotyki z nieznanymi źródłami, w dodatku chemicznie modyfikowane, te z pewnością są znacznie bardziej szkodliwe dla młodych ludzi i co ważne łatwo dostępne. Kokaina pobudza dopaminy w mózgu, które wprowadzają człowieka w stan najwyższej przyjemności i nadmiernej pewności siebie. Podobnie jak LSD prowadzić może do halucynacji, ocierających się o schizofrenię. Marihuana z kolei wydaje się środkiem najmniej niebezpiecznym, gdyż nie działa w sposób tak wyraźnie pobudzający i euforyczny jak pozostałe środki (oczywiście w zależności od odmiany). Działa znacznie bardziej odprężająco i uspokajająco niż inne środki. Tak jak pozostałe omawiane substancje wpływa ona na stan psychiki pod różnymi względami, ale nie tak niszcząco jak narkotyki „twardsze” (w kontekście chemiczności). Intuicja podpowiada, że nie jawi się ona jako środek pobudzający agresję i wzmagający destrukcyjność, wręcz odwrotnie. Jednak na przykładzie religii islamu, w której alkohol jest zupełnie zabroniony, a marihuana stanowi główną używkę, możemy podać kontrprzykład dla tej rzekomo niszczącej roli marihuany.

Problem agresji i podsumowanie

Wskazuje się wiele źródeł agresji, przemocy i działania destruktywnego, natomiast środki pobudzające i psychoaktywne są w stanie je tylko pogłębiać i uwalniać w człowieku. Agresja rodzi się u jednostek silniejszych (nierzadko bardzo inteli-

12 S.I. Witkiewicz, dz. cyt., s. 572.

gentnych) jako konsekwencja dążenia do czegoś, chęć pokazania i potwierdzenia najwyższej pozycji w grupie osób (biologiczna analogia do zwierząt). Często w dzieciństwie pewne dzieci są odpychane, odrzucane z rozmaitych powodów. W następstwie tego w umysłach tych dzieci dochodzi do motywacji udowodnienia sobie i innym własnej wartości, co często prowadzi do zachowań agresywnych¹³. Agresywność, jak i destruktywność, uznajemy za Lechem Ostaszem za predyspozycje wrodzone¹⁴. Napięcia psychosomatyczne, do których dochodzi w mózgu, nieumiejętność dostosowania się do otoczenia i brak opanowania tych napięć musi w efekcie prowadzić do rozładowania i wyrzucenia ich na zewnątrz. Doskonałym środkiem ułatwiającym ten proces są narkotyki, które w tym kontekście jawią się jako niezwykle niebezpieczne, gdyż wprowadzają w odmienny stan świadomości i mogą zaburzyć ‘ja’ osobnika, który i bez tego jawi się jako agresywny. W największym niebezpieczeństwie są naturalnie dzieci i młodzież, które zaprogramowane są na przyjmowanie wzorców z kultury i naśladowanie ich. Z tego powodu będą one uległe wobec podobnych zachowań, jeżeli w dodatku otoczenie i zaistniałe warunki będą ku temu sprzyjające. Rolą człowieka jest, aby wyrzekać się tych destruktywnych (w stosunku do innych i do siebie) działań. Niezbędne jest do tego sprawne użycie intelektu i świadomości¹⁵. Świadomość może w wyniku transcendencji (wykraczania) odbiegać od agresywności, ale wtedy, gdy nie jest zainfekowana substancjami wpływającymi na nią destruktywnie.

13 L. Ostasz, *Czym jest człowiek i czym może być?*, Łódź 2011, s. 321.

14 Tamże, s. 327.

15 Tamże, s. 330.

Ta część artykułu miała na celu ogólne wskazanie, w jaki sposób narkotyki wpływają na odmienienie stanów świadomości. Psychologiczno-społeczna analiza prowadzi nas do następujących konkluzji. Trudność określenia tego, co zdaje się być uznane za narkotyk jest niepodważalna. Groźne jest jednak uznawanie za narkotyki substancji, które nie wpływają na świadomość destrukcyjnie i nie wywołują skłonności przestępczych sensu stricto. Szczególnie substancje pochodzenia naturalnego, takie jak kawa, herbata, yerba mate, marihuana albo szałwia wieszczą (uznana za najsilniej działającą substancję psychoaktywną), sadzone i zbierane w sposób naturalny bez zbędnych chemicznych domieszek, jawią się jako najmniej niebezpieczne. Dużym problemem jest też brak rozróżnienia substancji mogących uchodzić za lekarstwa (jak wymienione szałwia czy marihuana) od środków uznawanych za narkotyk. Kłopot stanowi ingerencja chemiczna w daną substancję. Tak jak w przypadku papierosów, wywodzących się z tytoniu, czyli naturalnie występującej rośliny, które są uzupełniane m.in. o nikotynę i inne smoliste substancje chemiczne, będące środkami negatywnie wpływającymi na świadomość człowieka. Narkotyki będące organicznymi związkami chemicznymi w sposób bardziej niszczący oddziałują na ludzką świadomość i intelekt, a przy tym mocniej uzależniają (przykładem są LSD, ekstazy, meskalina, amfetamina, MDMA). Można wysunąć nieśmiały wniosek, że to one w dużej mierze prowadzą młodych ludzi do popełniania przestępstw, gdyż chemia w nich zwarta, w porównaniu do składników pochodzenia naturalnego, jest o wiele bardziej uzależniająca fizycznie i działająca destruktywnie na organizm, w tym na umysł. W dalszej części dowiemy się, jak wygląda sytuacja prawna narkotyków i jakie

konsekwencje z punktu widzenia prawa mogą wynikać z zażywania ich.

Narkotyki z punktu widzenia prawa. Sensowność penalizacji zażywania narkotyków

We wcześniejszych fragmentach pracy zwracano uwagę na to, jakie szkody dla młodego organizmu przynoszą różne środki odurzające. Teraz skupimy się na tym, jak przedmiotowy problem został uregulowany przez polskiego ustawodawcę. Postaramy się sprostac potrzebie zwięzłego wyartykułowania tego, co najistotniejsze w powiązanych z tym problemem aktach normatywnych i w ten sposób dotrzemy do sedna, czyli zależności pomiędzy środkami odurzającymi a łamaniem prawa przez młodocianych i nieletnich sprawców.

Na początek warto postawić pytanie o to, czy wspomniana powyżej zależność w ogóle istnieje. Nawet intuicyjnie możemy odpowiedzieć na nie twierdząco. Taka odpowiedź nasuwa się sama, przede wszystkim ze względu na to, co najbardziej oczywiste – w Polsce zarówno posiadanie, jak i używanie narkotyków jest penalizowane, dlatego w tej pracy szczególnie nacisk zostanie położony na to, w jaki sposób traktuje się nieletnich sprawców pozostających pod wpływem środków psychoaktywnych. Zauważyć więc należy, że już samo uzależnienie się nieletniego stanowi znaczny problem na płaszczyźnie prawnej, a na problem ten mogą nawarstwiać się inne, będące jego naturalną pochodną. Możemy mówić tutaj o pochodnej, gdyż w zdecydowanej większości przypadków młody i jednocześnie zdemoralizowany człowiek jest w stanie posunąć się o krok dalej, po to by zdobyć środki finansowe na zaspokojenie swojego głodu narkotykowego – o krok dalej, czyli popełnić kolej-

ne przestępstwo. Bezpośredni wpływ narkotyków na człowieka to, jak podkreślano wcześniej, także akt, któremu możemy przypisać status zerwania z internalizowanymi uprzednio wzorcami normatywnymi. Widzimy więc, że już samo zażycie prawnie zabronionego środka odurzającego, a tym bardziej wyrobienie sobie takiego nawyku, czyli mówiąc bardziej rzeczowo – uzależnienie – rodzi konsekwencje przynajmniej dwojakiej natury. Z jednej strony możemy mówić o pewnym wymiarze symbolicznym tego faktu (o tym, jak osoba uzależniona odbiera swoje uzależnienie), z drugiej zaś o jego doniosłości prawnej.

Można silić się na stawianie tezy, że skala problemu w odniesieniu do przedmiotowej grupy jest wyrazem bezradności określonych instytucji czy też prowadzenia przez nie niewłaściwej polityki społecznej. Trafnie zauważa Anna Muszyńska, że nieletni ze względu na szereg swoich właściwości powinni być przez system traktowani odmiennie niż dorośli¹⁶. Specyfika osobowa ludzi młodych przekłada się na szczególne trudności w zakresie motywowania się do poważnego stawienia czoła problemowi. Wśród właściwości, które wymienia autorka można wyróżnić kilka istotnych obszarów. Mówi ona o kwestiach takich jak: rozwój fizyczny, umysłowy, emocjonalny i społeczny. Jest to spojrzenie całościowe, którego naturalnym następstwem, co także zauważa badaczka, jest fakt, że osoby nieletnie w sposób odmienny od dorosłych dokonują opisywania oraz wartościowania świata i siebie samego¹⁷. To wszystko przekłada się na fakt, że konflikty z prawem w jakie wikłają się osoby nieletnie, bardzo

często obarczone są dużą dozą przypadkowości, a prowadzące do nich poczynania nie zostały w sposób dostateczny przemyślane. Najczęściej za przemyślany nie może być uznany punkt inicjujący łańcuch problemów, czyli albo pierwszy kontakt z narkotykiem, albo też wstąpienie na ścieżkę ich regularnego używania.

Podkreślona powyżej została duża doza przypadkowości lub nawet rola, jaka może być przypisana uleganiu presji otoczenia czy też różnego rodzaju niedeterminowanych podmiotowo impulsom, których źródłem są np. wytwory kultury popularnej. Jaka jest wobec tego polityka działań prowadzonych przeciw tym zagrożeniom i czy jej rozpiętość jest dostateczna? Przy tej okazji warto wspomnieć o kilku aktach normatywnych. Kluczowy charakter mają tutaj ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii, której przepisy stosowane są w związku z zapisami z ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich. Warto jednak dostrzegać także niebagatelną rolę, jaką odgrywają akty niższego rzędu. Wśród tych należy wymienić dość nowe rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach oświatowych działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii. Warto wymienić także osadzony w szerszym kontekście, bo nie odnoszący się wyłącznie do nieletnich, Krajowy Program Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2011–2016. Ogólnie mówiąc: wszystkie powyższe akty normatywne i inicjatywy ukierunkowane są na zredukowanie sytuacji, kiedy to młodzi ludzie mieliby wkraczać na ścieżkę przestępczą ze względu na narkotyki.

16 A. Muszyńska, *Narkomani. Sprawcy czynów karalnych*, Kraków 2004 [dokument elektroniczny, system informacji prawnej LEX, dostęp: 22.12.2015].

17 Tamże.

Dokument wymieniony jako ostatni zawiera pięć komplementarnych bloków, a każdy z nich przewiduje szereg szczegółowo zaplanowanych działań. Obszary te można poddać wnikliwej analizie, jednak z interesującego nas punktu widzenia szczególnie istotne są działania profilaktyczne i zmierzające do ograniczenia podaży środków odurzających¹⁸. Obszar ograniczenia dostępności tych środków jest bardzo ważny z punktu widzenia niniejszej analizy, gdyż bardzo często bywa tak, że osoby zażywające opisywane środki angażują się w ich dystrybucję, stając się tym samym współwinne uzależnieniu kolejnych osób. Warto zwrócić uwagę na to, że w niektórych ustawodawstwach wykorzystanie do sprzedaży narkotyków osób nieletnich (jak również uzależnionych) jest przestępstwem typu kwalifikowanego¹⁹. Można więc mówić o dodatkowej ochronie osób nieletnich w tym zakresie.

Konkluzje

Kontakt ze środkami odurzającymi relatywnie często przekłada się na popełnianie przez nieletnich przestępstw szczególnie niebezpiecznych, skierowanych przeciwko życiu lub zdrowiu. Wiemy przecież, że widoczna jest wyraźna zależność pomiędzy działaniem niektórych narkotyków a skłonnościami do zachowań agresywnych. Autorki komentarza do ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii zwracają w tym kontekście uwagę na zależność pomiędzy uzależnieniem nieletnich od narkotyków a stosowaniem wobec nich środka

karnego w postaci umieszczenia w zakładzie poprawczym. Jest to niewątpliwie środek najsurowszy, jaki może być stosowany wobec tej grupy. W badaniach historycznych zauważa się, że pomimo tendencji do wypierania kar izolacyjnych karami nieizolacyjnymi, przestępstwa narkotykowe pozostawały w kręgu tych, co do których najczęściej stosowane były kary pozbawienia wolności²⁰.

Zauważa się przy tej okazji, że umieszczenie w ośrodku penitencjarnym ma służyć w pierwszej kolejności właśnie temu, by wyeliminować u nieletnich przyczyny zachowań agresywnych²¹. Oczywiście używanie narkotyków może być taką przyczyną, dlatego też w takiej sytuacji na zakładzie poprawczym spoczywa specjalna funkcja, musi on bowiem kooperować z innymi instytucjami, które są w stanie zapewnić specjalistyczną pomoc w zakresie terapii uzależnień²². W przypadku zastosowania środka izolacyjnego łatwiejszy jest monitoring postępów w zakresie przebiegu terapii.

Na podstawie podjętych w pracy rozważań nasuwają się zróżnicowane konkluzje. Z jednej strony zauważyć możemy, że ustawodawca podejmował i podejmuje dość intensywne działania mające na celu załagodzenie problemu uzależnienia od narkotyków. Możemy także dostrzec, że pojawiające się niekiedy głosy na rzecz zniesienia prohibicji w odniesieniu do pewnych rodzajów narkotyków z wielu powodów mogą być uznane za nietrafione. Dzieje się tak chociażby za sprawą mechanizmów ich działania, w tym świetle

18 Por. Dz.U. 2011 nr 78 poz. 428.

19 Rozdział VI, 2.9. [w:] K. Krajewski, *Sens i bezsens prohibicji. Prawo karne wobec narkotyków i narkomanii*, Kraków 2001 [dokument elektroniczny, system informacji prawnej LEX, dostęp: 22.12.2015].

20 B. Stańdo-Kawecka, *Prawo karne nieletnich. Od opieki do odpowiedzialności*, Kraków 2007, *passim*.

21 Art. 5 [w:] K. Łuczarski, A. Muszyńska, *Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii. Komentarz*, Warszawa 2008 [dokument elektroniczny, system informacji prawnej LEX, dostęp: 22.12.2015].

22 Tamże.

kluczowy jest ich silnie uzależniający potencjał, który bardzo często lokuje młodego człowieka na ścieżce przestępczej, ponieważ czyny zakazane mogą pomóc chociażby w zdobyciu środków na finansowanie uzależnienia²³.

Kamil Gorzka

Olsztyn, Poland

gorzki182@op.pl

Maciej Kasprzyk

maciej.kasprzyk@mixbox.pl

Keywords: drug abuse, drug crimes, Polish legislation against drug addiction, consciousness

Teen drug users and conflict with the law

Abstract

The issue of the relationship between addictions and juvenile crime offenders is main thread of this article. The authors describe how drugs affects on organism and how these effects can influence on soar of juvenile delinquency's indicators. Some issues regarding system solutions focused on solving the problems of drug addiction are also pointed out. Attention is especially drawn to controversial issues.

Kamil Gorzka - a doctoral student at the Institute of Philosophy in Olsztyn. He is interested in issues connected with the philosophy of religion, philosophical anthropology, ethics and sociology, he also publishes works on these areas.

Maciej Kasprzyk - a doctoral student at the Institute of Philosophy in Olsztyn. Author of publications in the field of criminology and philosophy of law. Scholarship of The Ministry of Science and Higher Education holder 2015/2016.

23 Zob. szerzej: K. Krajewski, dz. cyt., passim.

Sprawozdanie z seminarium naukowego: MAM PLECAK, MAM PIÓRNIK, MAM AUTYZM. Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w systemie edukacji Łódź, 12 stycznia 2016

Marta Filipowicz

Katowice, Poland

marta.filipowicz@wsp.lodz.pl

W dniu 12 stycznia 2016 roku w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi odbyło się seminarium naukowe pt.: MAM PLECAK, MAM PIÓRNIK, MAM AUTYZM. Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w systemie edukacji. Organizatorem była Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi. Seminarium adresowane było do rodziców, pedagogów, nauczycieli, psychologów, katechetów i osób zainteresowanych proponowaną tematyką. W spotkaniu udział wzięło ponad 300 osób z województwa łódzkiego.

Gości honorowych i uczestników seminarium naukowego powitał Rektor WSP, dr Krzysztof Kamiński, a następnie podczas uroczystego otwarcia odczytał list Rzecznika Praw Dziecka, Marka

Marta Filipowicz – doktor, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi.
Zainteresowania naukowe: filozofia wychowania, personalizm.

Michalaka, który objął honorowym patronatem organizowane przez WSP seminarium naukowe. W niniejszym liście znalazły się następujące stwierdzenia:

W Polsce wszystkie dzieci mają prawo do nauki, także te z niepełnosprawnościami, a naszym obowiązkiem jest zapewnienie im jak najlepszych warunków do rozwoju. Praca z dziećmi z autyzmem oraz zespołem Aspergera wymaga od nauczycieli nie tylko specjalistycznej wiedzy, ale także szczególnych kompetencji komunikacyjnych, wyjątkowej wrażliwości i uważności. Niezwykle istotne jest, by wszystkim wychowawcom zapewnić niezbędne wsparcie, tak by byli odpowiednio przygotowani, a dzięki temu mogli jak najefektywniej pomóc najmłodszym z różnym spektrum autyzmu¹.

W dalszej części listu Rzecznik Praw Dziecka pisze:

Dziękuję, że odpowiadacie Państwo na potrzeby osób pracujących w placówkach edukacyjnych i organizujecie wykłady oraz warsztaty, które wyposażą je w niezbędną wiedzę i umiejętności. Cieszę się, że do udziału w seminarium zostali zaproszeni także rodzice, pozwoli to na wypracowanie

1. List Rzecznika Praw Dziecka w sprawie objęcia honorowym patronatem seminarium naukowego MAM PLECAK, MAM PIÓRNIK, MAM AUTYZM. Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w systemie edukacji, organizowanego przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi, dn. 12 stycznia 2016. <http://wsp.lodz.pl/files/SA%20seminarium%20autyzm%20rzecznik%20praw%20dziecka.jpg> [dostęp: 23.01.2016].

wanie jak najlepszego modelu współpracy pomiędzy placówką, dzieckiem z autyzmem i rodziną².

Rektor złożył także podziękowania Janowi Kamińskiemu – Łódzkiemu Kuratorowi Oświaty, prof. dr hab. Ewie Filipiak – Dyrektorowi Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Pawłowi Michalakowi – Prezesowi Zarządu Zakonu Rycerskiego Świętego Jerzego Męczennika w Polsce oraz Wydziałowi Katechetycznemu Kurii Metropolitarnej Łódzkiej za objęcie honorowym patronatem seminarium naukowego.

Dr Krzysztof Kamiński podkreślił, że jako rektor wyższej uczelni ma moralne prawo i obowiązek stwarzać warunki do spotkań środowisk naukowych z rodzicami, pedagogami i nauczycielami.

Następnie głos zabrał ks. dr hab. Sławomir Szczyrba, prof. WSP, pomysłodawca i inicjator seminarium naukowego, który wskazał, że istnieje potrzeba wyposażania rodziców, pedagogów, nauczycieli i katechetów w wiedzę dotyczącą pracy z dzieckiem z autyzmem i zespołem Aspergera. Ksiądz Profesor zaznaczył, że uczestnicy w czasie seminarium naukowego będą mogli pogłębić swoją wiedzę oraz zdobyć praktyczne umiejętności w zakresie pracy z dziećmi chorymi na autyzm i zespół Aspergera. Podkreślił także, że spotkanie jest odpowiedzią na potrzeby współczesnego pedagoga pracującego z dzieckiem z autyzmem i zespołem Aspergera.

W dalszej części seminarium naukowego zabrała głos pani Romana Cybulska, Starszy Wizytator Kuratorium Oświaty w Łodzi, która przedstawiła treść Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowa-

nia i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2015, poz.1113). W czasie swojego wystąpienia szczególnie uwagę zwróciła na kwestie wymagań wobec osób dodatkowo zatrudnionych (w szkolnictwie ogólnodostępnym), których zadaniem jest pomoc i praca z uczniem z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera. Ze względu na rozmaite, występujące u tych dzieci i młodzieży zaburzenia, konieczne jest wsparcie ze strony osoby (prowadzącej, towarzyszącej), które ma się przyczynić do lepszego funkcjonowania ucznia w szkole. Zatem – jak podkreśla prelegentka – powinna być to osoba, która: potrafi rozpoznać potrzeby dziecka, zna jego indywidualne wzory zachowań, potrafi odpowiednio nawiązać relacje i kierować jego uwagę, właściwie reaguje na jego zachowanie, czasem je uprzedza, przeciwdziała zachowaniom trudnym, właściwie organizuje przestrzeń, która będzie sprzyjała współpracy i efektywnemu uczeniu się dziecka, jego koncentracji. To także osoba, która aktywnie uczestniczy (może być koordynatorem zespołu) w opracowaniu IPET (§ 6 ust. 1 – struktura IPET) oraz wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, potrafi współpracować z rodziną, budować porozumienie, wymieniać z rodzicami informacje, udziela pomocy nauczycielom, udziela pomocy dzieciom w zakresie wykonywania czynności samoobsługowych i przemieszczania się.

Pierwszą część seminarium naukowego (część wykładową) prowadziła dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UKW w Bydgoszczy. Pani Profesor przedstawiła harmonogram seminarium naukowego oraz zaprezentowała sylwetki prelegentów.

Wykład wprowadzający pt. AUTYZM – Epidemiologia, diagnoza i terapia wygłosił dr

2 Tamże.

hab. n. med. Tadeusz Pietras, prof. Uniwersytetu Medycznego w Łodzi. Celem wykładu było ukazanie podstawowych danych dotyczących autyzmu. Profesor Pietras wskazał na różnice znaczeniowe pomiędzy określeniem „dziecko chore na autyzm” a określeniem „autystyk” czy „autyk”. Za słuszne uznał używanie zwrotu „dziecko chore na autyzm”, który jego zdaniem wskazuje w pierwszej kolejności na problem samego dziecka, a dopiero później na chorobę, które je dotyka. Z kolei określenie „autystyk” przeciwnie – akcentuje najpierw problem choroby, a dopiero później samej cierpiącej na nią osoby. Profesor Pietras zaznaczył także, że obecnie w nauce odchodzi się od klasyfikowania autyzmu i wyróżniania jego odmian na rzecz mówienia o spektrum autyzmu, dodając, że samo zjawisko autyzmu traktowane jest dziś wymiarowo. W podsumowaniu wykładu poruszony został ważny problem natury pedagogicznej dotyczący obszaru dydaktyki akademickiej – a mianowicie: kwestia interdyscyplinarnego kształcenia pedagogów. Istotne bowiem jest, aby pedagodzy, psycholodzy i lekarze pracujący z dzieckiem z autyzmem i zespołem Aspergera byli ekspertami w swojej dziedzinie, a jednocześnie potrafili porozumiewać się zrozumiałym dla siebie nawzajem językiem – to znacząco zwiększyłoby skuteczność ich działania.

Następnie referat pt. Model wprowadzania dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu do placówki i włączania go w grupę przedstawiła mgr Maja Kłoda, która podjęła próbę odpowiedzenia na pytanie: czym jest edukacja włączająca? Jakie umiejętności powinno posiadać dziecko, aby poradzić sobie w grupie? W dalszej części swojego wystąpienia mgr Maja Kłoda wskazała etapy wprowadzania dziecka do placówki edukacyjnej oraz zaprezentowała rolę asystenta we wspomaganiu ucznia z autyzmem. W wystąpieniu znalazło się także odniesienie do szans i zagrożeń związanych

z pobieraniem edukacji przez dzieci z autyzmem w placówkach masowych.

W dalszej części seminarium naukowego głos zabrał dr Radosław Piotrowicz, który wygłosił referat pt. Wieloprofilowa ocena funkcjonowania dziecka jako baza do tworzenia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. W swoim wystąpieniu dr Piotrowicz skupił się na znaczeniu diagnozy klinicznej i funkcjonalnej w procesie konstruowania programów oraz odniósł się do zagadnień kompleksowości i wieloprofilowości oddziaływań jako podstawy działania zespołu terapeutycznego, który pracuje z dzieckiem z autyzmem i zespołem Aspergera. Niezwykle cenne w niniejszym wystąpieniu było przedstawienie zasad diagnozowania i budowy arkusza.

Kolejnymi prelegentami były mgr Maja Kłoda i mgr Krystyna Pomorska. W dwugłosie przedstawiły referat pt. Planowanie i dokumentacja działań edukacyjno-terapeutycznych: propozycja modelu IPET-u. W referacie zawarte zostały informacje dotyczące: celu dokumentacji pracy edukacyjno-terapeutycznej z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz formułowania konkretnych celów pracy edukacyjno-terapeutycznej. Prelegentki w obszerny sposób odniosły się także do elementów składowych IPET-u – omówiły ten model rozwiązań w oparciu o obowiązujące przepisy oraz zaproponowały, w jaki sposób można formułować wyznaczone cele.

Referat pt. Współpraca placówka – rodzina. Jak efektywnie budować porozumienie i włączać rodziców do zespołu? wygłosiła mgr Joanna Dryjańska, która odniosła się do praktykowanych metod komunikacji między placówką a rodzicem i ich skuteczności w pracy z uczniem ze spektrum autyzmu. W dalszej części zaprezentowane zostały modele współpracy: nauczyciel – rodzic i omówiony został i ich wpływ na dziecko.

Na koniec mgr Joanna Dryjańska dała odpowiedź na pytanie: jak budować porozumienie z rodzicem – doświadczenia i postulaty rodziców dzieci ze spektrum autyzmu.

Ostatni referat pt. Udowodnione naukowo metody i techniki w pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu: na przykładzie dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym wygłosiła mgr Krystyna Pomorska. Autorka wystąpienia odniosła się do praktyki wychowawczej w tym obszarze poszukując odpowiedzi na pytanie: skąd wiemy, czy metoda działa, i jakie metody powinny być wiodące w pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu? Następnie mgr Krystyna Pomorska przedstawiła informacje nt. doboru opartych na dowodach naukowych metod i technik, służących pracy z uczniem z autyzmem w wieku przedszkolnym i szkolnym.

Na zakończenie seminarium naukowego odbyła się dyskusja, w czasie, której padały także pytania z sali. Część wykładową seminarium naukowego podsumowała dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, a następnie zaprosiła uczestników na część warsztatową.

Cześć warsztatowa seminarium naukowego rozpoczęła się o godz. 15.30 i trwała do godz. 17.00. Uczestnicy seminarium – rodzice, nauczyciele, pedagodzy – wzięli udział w następujących warsztatach:

- Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i społecznych uczniów z autyzmem i zespołem Aspergera, który był prowadzony przez dr hab. Dorotę Podgórską-Jachnik, prof. UKW.

Celem warsztatu było: dostarczenie wiedzy nt.: rozwijania kompetencji komunikacyjnych i społecznych uczniów z autyzmem i zespołem Aspergera.

W trakcie warsztatu uczestnik: dowiedział się o rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych i społecznych uczniów z autyzmem i zespołem Aspergera.

- Diagnoza a program – na co zwrócić uwagę w bezpośredniej pracy z dzieckiem i rodziną, który był prowadzony przez dra Radosława Piotrowicza.

Celem warsztatu było: zwrócenie uwagi na rolę oceny umiejętności i kompetencji rozwojowych dziecka. Poznanie zasad budowy programu.

W trakcie warsztatu uczestnik: poznał zasady konstruowania arkusza diagnostycznego, poznał kluczowe obszary w rozwoju dziecka oraz sposoby ich badania, dokonał analizy umiejętności niezbędnych do osiągnięcia celów edukacyjnych, poznał istotę spójności działań diagnostycznych z programowaniem zajęć.

- Przygotuj się! Jak zorganizować przestrzeń, aby sprzyjała współpracy i efektywnemu uczeniu się dzieci z ASD, który był prowadzony przez mgr Maję Kłodę.

Celem warsztatu było: zapoznanie uczestników z ideą strukturyzacji czasu, przestrzeni i zadań (m.in. za pomocą wskazówek wizualnych).

W trakcie warsztatu uczestnik: dowiedział się, co jest nietypowego w procesie uczenia się dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, jaka przestrzeń utrudnia, a jaka ułatwia uczenie się, nauczył się jak za pomocą prostych metod przeorganizować środowisko, aby dziecko z autyzmem

potrafiło się skoncentrować i było skłonne do współpracy oraz poznał jak tworzyć i wykorzystywać w codziennej pracy pomoce wizualne.

- Przeciwdziałanie zachowaniom trudnym i rozwijanie komunikacji uczniów ze spektrum autyzmu, który był prowadzony przez mgr Krysztynę Pomorską.

Celem warsztatu było: zapoznanie uczestników z podstawami funkcjonalnej analizy zachowań oraz skutecznymi metodami rozwijania komunikacji u dzieci ze spektrum autyzmu.

W trakcie warsztatu uczestnik: dowiedział się o tym, jak zaburzenia komunikacji wpływają na zachowanie dzieci ze spektrum autyzmu, nauczył się, jak analizować zachowania trudne pod kątem ich funkcji, dowiedział się jak postępować w przypadku pojawienia się zachowań o określonej funkcji i jak im zapobiegać oraz jak rozwijać zachowania komunikacyjne w oparciu o sprawdzone metody i techniki.

- Dobra komunikacja drogą do dobrej współpracy – jak wymieniać informacje i rozmawiać z rodzicami, by wilk był syty i owca cała, który był prowadzony przez mgr Joannę Dryjańską.

Celem warsztatu było: zapoznanie uczestników z punktem widzenia rodziców dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera oraz przykładami spójnych oddziaływań w domu i placówce.

W trakcie warsztatu uczestnik: przyjrzał się oczekiwaniom rodziców dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjno-wychowawczych, dowiedział się, jak zjednać sobie zaufanie rodzica, jak

mówić o mocnych i słabych stronach dziecka aby budować w rodzicu chęć współpracy, przyjrzał się jak może w praktyce wyglądać skuteczna współpraca rodziców z nauczycielami i specjalistami.

- Integracja sensoryczna na co dzień. Zaburzenia integracji sensorycznej u dzieci z zespołem Aspergera, który był prowadzony przez mgr Magdalenę Charbicką.

Celem warsztatu było: zapoznanie uczestników z podstawami integracji sensorycznej.

W trakcie warsztatu uczestnik: dowiedział się o integracji sensorycznej i o zaburzeniach integracji sensorycznej u dzieci z zespołem Aspergera.

Marta Filipowicz

marta.filipowicz@wsp.lodz.pl

W dniu 12 stycznia 2016 roku w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi odbyło się seminarium naukowe MAM PLECAK, MAM PIÓRNIK, MAM AUTYZM. Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w systemie edukacji. Seminarium składało się z części wykładowej oraz części warsztatowej. Części wykładowej przewodniczyła dr hab. D. Podgórska-Jachnik. Uczestnicy wysłuchali prelekcji dr. hab. n. med. T. Pietrasa, prof. UM, dr R. Piotrowicza, mgr J. Dryjańskiej, mgr M. Kłody, mgr K. Pomorskiej. Warsztaty prowadzili: dr hab. D. Podgórska-Jachnik, prof. UKW, dr R. Piotrowicz, mgr M. Charbicka, mgr J. Dryjańska, mgr M. Kłoda, mgr K. Pomorska.