

# **SCIENTIFIC BULLETIN OF CHEŁM**

## **SECTION OF PEDAGOGY**

**Chelm 2013**

## **RADA PROGRAMOWA:**

Prof. PhDr. ThDr. Amantius Akimjak, PhD. – *Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja*  
Doc. PeadDr. Beáta Akimjaková, PhD – *Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Słowacja*  
Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Babiarczyk – *Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*  
Prof. dr hab. Petro Husak – *Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки в Луцьку, Ukraina*  
Doc. PeadDr. Tomáš Jablonský, PhD, m. prof. KU – *Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja*  
Prof. dr. hab. Vasyl D. Khrushch – *Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника в Івано-Франківську, Ukraina*  
Dr. Illésné dr. Mária Kovács – *Miskolci Egeyetem, Węgry*  
Doc. PhDr. Ľudmila Krajčíriková, PhD. – *Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Słowacja*  
Prof. dr hab. Ekaterina Kudrina – *Кемеровский государственный университет культуры и искусств, Rosja*  
Doc. dr Nadežda Leonyuk – *Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, Białoruś*  
Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek – *Akademia Ignatianum w Krakowie*  
Doc. Dr. Dalia Martišauskienė – *Klaipėdos valstybinė kolegija, Litwa*  
Doc. PhDr. Jelena Petrucijová, CSc. – *Ostravská Univerzita, Czechy*  
Prof. dr hab. Wiktor Puszkin – *Національний гірничий університет в Дніпропетровську, Ukraina*  
Prof. nadzw. dr hab. Marek Rembierz – *Uniwersytet Śląski w Katowicach*  
PeadDr. Ivana Rochovská, PhD. – *Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Słowacja*  
Dr Galina Rusyn – *Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника в Івано-Франківську, Ukraina*  
Doc. dr Alexander Shunkov – *Кемеровский государственный университет культуры и искусств, Rosja*  
Doc. Dr. Giedrė Slušnienė – *Klaipėdos valstybinė kolegija, Litwa*  
Prof. nadzw. dr hab. Marian Stepulak – *Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie*  
Prof. nadzw. dr hab. Andrzej Stępnik – *Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie*  
Dr. Kinga Szabó-Tóth – *Miskolci Egeyetem, Węgry*  
Prof. PhDr. Anna Žilová, PhD. – *Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja*

## **KOMITET REDAKCYJNY:**

Halina Bejger (sekretarz), Katarzyna Białowąs, Mariusz Gwozda, Agnieszka Piwnicka-Jagielska, Piotr Mazur (przewodniczący), Iwona Lasek-Surowiec

## **RECENZENCI:**

Prof. dr hab. Marek Rembierz, PhDr. Lenka Lachytová, PhD., Prof. dr hab. Władimir Szachow

## **OKŁADKA:**

Mariusz Maciuk

Fotografie z okładki: Janusz Gawron, Simona Balint (<http://www.sxc.hu>)

Za stronę merytoryczną i językową publikowanych artykułów odpowiadają Autorzy.

Redakcja nie ponosi odpowiedzialności za cytaty (naruszenie praw autorskich) przywołane w tekstach przez Autorów, a nie umieszczone w przypisach i bibliografii.

**ISSN 2084-6770**  
**ISBN 978-83-61149-30-9**

# **SCIENTIFIC BULLETIN OF CHEŁM**

## **SECTION OF PEDAGOGY**

**Chelm 2013**



## Spis treści

Piotr Mazur <i>Wprowadzenie</i> .....	9
--	---

### CZĘŚĆ PIERWSZA EDUKACJA I HISTORIA

Наталья Заруба <i>Адаптивный подход в управлении инновационным образованием: социологический аспект</i> .....	13
Jerzy Król <i>Idea wychowania i szkolnictwa w Szwecji - związek z Kościołem Luterzańskim</i> .....	21
Paweł Skrzydlewski <i>Polskie logos i ethos – czyli, o czym powinien pamiętać polski pedagog</i> .....	31
Miroslav Gejdoš <i>Notes to general theological terms of christian doctrine of filip melanchton, composed by L. Stöckel</i> .....	53
Elvira Wojciechowska-Laszczyk <i>Ідея територіального патріотизму Вацлава Липинського</i> .....	59
Adrian Watkowski <i>Kadra pedagogiczna szkół powszechnych powiatu tczewskiego w świetle dokumentów Inspektoratu Szkolnego w Tczewie z lat 1935-1939</i> .....	63
Sylwester Wojtowicz <i>Prawne uwarunkowania nauczycieli pospolitych szkół ludowych w Galicji lat autonomii</i> .....	77

### CZĘŚĆ DRUGA WYCHOWANIE I SPORT

Piotr Mazur <i>Sport i wychowanie fizyczne w dziewiętnastowiecznej myśli pedagogicznej</i> .....	89
Włodzimierz Lukiewicz <i>Sport a społeczeństwo: kapitał społeczny i kulturowy – wybrane zagadnienia</i> .....	95
Anton Lisnik <i>Prinos mimoškolských športových aktivít v prevencii drogovej závislosti stredoškolskej mládeže</i> .....	105
Katarína Greňová <i>Centrum voľného času ako prostriedok rozvoja športových aktivít žiakov</i> .....	113

### CZĘŚĆ TRZECIA WIELOWYMIAROWOŚĆ PRACY SOCJALNEJ

Виктория Шарандина <i>Формирование социальных навыков у детей с особенностями психофизического развития в интегрированных классах общеобразовательных школ</i> .....	121
Екатерина Цебрук <i>Особенности отношения студентов к лицам с особенностями психофизического развития</i> .....	127
Надежда Леонюк, Ольга Доропей <i>Социально-психологическое сопровождение студентов с опфр в системе высшего образования</i> .....	131

Tatjana Sokolova <i>Формирование профессиональной направленности студентов в условиях волонтерской деятельности</i>	137
Halina Bejger <i>Zmiany w polskim systemie opieki nad dzieckiem po roku 2000.</i>	143
Aneta Paszkiewicz <i>Pozycja ucznia w grupie rówieśniczej</i>	157
Renata Kartaszyńska <i>Kompetencje – wymagania europejskiego rynku pracy</i>	167

CZĘŚĆ CZWARTA  
SYLWETKI CHEŁMSKICH PEDAGOGÓW

Andrzej Rybak <i>Stanisław Karczmarczyk (1905-1993)</i>	183
Paweł Kiernikowski <i>Konstanty Ożóg (1922-2013)</i>	185

CZĘŚĆ PIĄTA  
DOBRE PAKTYKI EDUKACYJNE

Teresa Błaszczuk <i>Przedszkole Miejskie nr 8 w Chełmie</i>	189
Halina Kielb <i>Przedszkole XXI wieku – przedszkole twórcze</i>	195
Barbara Nizio, Augustyn Okoński <i>Chełmskie wakacje teatralne</i>	201
Małgorzata Marciniak, Wiesław Podgórski, Augustyn Okoński <i>Edukacja dla tożsamości. Analiza działań wspierających edukację dzieci romskich w polskiej szkole – na przykładzie Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 7 w Chełmie</i>	205

CZĘŚĆ SZÓSTA  
RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Beáta Akimjaková <i>Recenzja książki Ludmily Krajčirikovej “Didaktika výchovných činností v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach”, Wyd. Verbum, Ružomberok 2012</i>	213
Ludmila Krajčiriková <i>Recenzja książki Ivany Rochovskej i Boženy Švábovej “Ludové remeslá a zvykoslovné tradície a možnosti ich využitia v primárnom vzdelávaní”, Wyd. Verbum, Ružomberok 2012</i>	215
Marta Oravcová <i>Recenzja książki Dagmary Krupovej i Ivany Rochovskej “Využívanie metód zážitkového učenia v materskej škole”, Metodicko-Pedagogické Centrum, Bratislava 2012</i>	217
Marta Oravcová <i>Recenzja książki Zdenki Hlaváčovej “Kompetenčný profil edukanta a edukátora v predprimárnom a primárnom vzdelávaní”, Wyd. Verbum, Ružomberok 2012</i>	219

Ivana Rochovská <i>Recenzja książki Boženy Švábovej "Riekanky a hry v predprimárnom období", Wyd. Verbum, Ružomberok 2012</i> .....	221
Mirosław Z. Babiaryz <i>Recenzja książki Elżbiety Lisowskiej "Diagnoza ryzyka przemocy wobec dziecka w rodzinie. Antytrajektoria przemocy", Wyd. Gens, Kielce 2008</i> .....	223
Mirosław Z. Babiaryz <i>Recenzja książki Piotra Mazura "Podstawy pedagogiki pastoralnej", Wyd. WAM, Kraków 2011</i> .....	225
Piotr Mazur <i>Recenzja książki Andrzeja Wocha "Szkolnictwo średnie ogólnokształcące Lublina w latach 1918-1939", Wyd. Norbertinum, Lublin 2013</i> .....	227
Elżbieta Miterka, Ewa Staropiętka-Kuna <i>Sprawozdanie z Seminarium Dydaktycznego "Pedagogiczne praktyki studenckie – wyzwania i możliwości", Chełm 06.11.2012 r.</i> .....	229
Elżbieta Miterka, Ewa Staropiętka-Kuna <i>Sprawozdanie z Seminarium Dydaktycznego "Środowiska wychowawcze dziecka – rodzina, przedszkole", szkoła, Chełm 23.11.2012 r.</i> .....	231
Elżbieta Miterka, Ewa Staropiętka-Kuna <i>Sprawozdanie z konferencji "Innowacje w procesie projektowania i realizacji studenckich praktyk pedagogicznych w PWSZ w Chełmie", Chełm 30.04.2013 r.</i> .....	233





## WPROWADZENIE

Współczesny człowiek w związku z różnorodnością wzorców narzucanych mu przez teraźniejszość oraz dynamicznymi zmianami wymagań, które stawia przed nim świat, czuje się zagubiony i zdezorientowany. Świadomy swej niedoskonałości staje się poszukiwaczem ideałów. Tu otwiera się pole dla współczesnej pedagogiki, której wyzwaniem jest kształtowanie wychowawcy i wychowanka w aspekcie ponadczasowych wzorców, stanowiących podstawę do formacji pełnowartościowego człowieka. Każdy z podmiotów procesu wychowania potrzebuje drogowskazów, by móc w pełni realizować swoje człowieczeństwo. Zdaniem Wincentego Okonia, „wiele warunków składa się na dobre wychowanie, lecz jeden wśród nich jest szczególnej wagi: doskonałe wychowanie może być dziełem tylko doskonałego wychowawcy”<sup>1</sup>.

Katarzyna Olbrycht w trafny sposób przedstawia jak powinna przebiegać relacja pomiędzy nauczycielem i uczniem: „W odniesieniu do wychowania osobowego można mówić o naturalnym powstawaniu relacji mistrz – uczeń, zakładających nie ślepe naśladownictwo i bierną uległość, ale stopniowo rosnącą świadomość wzajemnego wzbogacania się niepowtarzalnością swych dróg doskonalenia siebie, gotowością współpracy nad wspólnie uznanym dobrem na miarę możliwości każdej ze stron: po stronie mistrza – doświadczeniem dawania siebie w tym, co rzeczywiście cenne, po stronie ucznia natomiast – gotowością uznania doskonałości wyższej niż własna i uczenia się przez korzystanie z czyichś wskazówek”<sup>2</sup>.

Kim ma być zatem współczesny pedagog? Literatura przedmiotu dostarcza nam wielu odpowiedzi na to pytanie. R. Schulz zaznacza, że w obliczu narastających przemian społeczno-ekonomicznych rolę nauczyciela można dookreślić na podstawie podejmowanych przez niego przedsięwzięć innowacyjnych. Według niego, wśród nauczycieli można wyróżnić grupę tych, którzy samodzielnie projektują, weryfikują a następnie wprowadzają do praktyki określone nowości, tych, którzy starają się zastosować w praktyce osiągnięcia nauki. Są również tacy, których aktywność ogranicza się jedynie do asymilowania nowości pedagogicznych z zewnętrznych źródeł<sup>3</sup>.

W kolejnym numerze czasopisma *Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy*, wydawanego przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Chełmie, przedstawiamy artykuły, które w przeważającej części dotyczą aktualnych problemów edukacji i wychowania. Mamy nadzieję, że prezentowane publikacje Autorów z różnych krajów europejskich ukazań szerszą perspektywę spojrzenia na współczesną nam pedagogiczną rzeczywistość.

Część pierwsza, zatytułowana *Edukacja i historia*, zawiera siedem artykułów.

Natalia Zaruba omawia znaczenie podejścia adaptacyjnego w edukacji innowacyjnej. Jerzy Król ukazuje historyczny związek wychowania i szkolnictwa w Szwecji z Kościołem

---

<sup>1</sup> W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2009, s. 239.

<sup>2</sup> K. Olbrycht, *Prawda dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, s. 197.

<sup>3</sup> Por. R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994. Zob. A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, *Przemiany roli zawodowej nauczyciela, [in:] Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov VIII*, red. B. Akimjaková, L. Krajčířiková, M. Oravcová, Ružomberok 2013, s. 329.

Luterańskim. Paweł Skrzydlewski wskazuje na konieczność oparcia działalności pedagogicznej na zasadach cywilizacji łacińskiej. Miroslav Gejdoš przedstawia postać Leonarda Stöckela i jego zasługi dla słowackiej edukacji. Z kolei Elvira Wojciechowska-Laszczyk prezentuje ideę patriotyzmu terytorialnego ukraińskiego działacza narodowego – Wacława Lipińskiego. Adrian Watkowski kreśli sylwetki nauczycieli szkół powszechnych powiatu tczewskiego, które wyłaniają się w świetle dokumentów Inspektoratu Szkolnego w Tczewie z lat 1935-1939. Sylwester Wojtowicz omawia drogę zawodową nauczycieli pospolitych szkół ludowych w Galicji w latach autonomii w oparciu o uwarunkowania prawne.

W drugiej części *Wychowanie i sport* zamieszczono cztery artykuły.

Piotr Mazur omawia sport i wychowanie fizyczne w dziewiętnastowiecznej myśli pedagogicznej. Włodzimierz Lukiewicz zajmuje się zagadnieniem sportu oraz bada jego udział w strukturze kapitału społecznego i kulturowego. Anton Lisnik wskazuje na korzyści płynące z pozalekcyjnych zajęć sportowych w aspekcie zapobiegania narkomanii wśród młodzieży. Katarína Greňová prezentuje *Centrá voľného času (CVČ)* jako ośrodki rozwoju sportu i aktywności uczniów.

Trzecia część *Praca socjalna* składa się z siedmiu artykułów.

Victoria Szarandina ukazuje problemy i warunki organizacji zintegrowanego nauczania dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na Białorusi. Ekaterina Cebuk omawia postawy studentów wobec osób niepełnosprawnych. Nadieżda Leonyuk i Olga Doropey wskazują na znaczenie społeczno-psychologicznego wsparcia dla studentów niepełnosprawnych. Tatiana Sokolova opisuje techniki tworzenia orientacji zawodowej przyszłych specjalistów w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych za pomocą wolontariatu. Halina Bejger analizuje zmiany w polskim systemie opieki nad dzieckiem, które zaszły po 2000 roku. Aneta Paszkiewicz omawia zagadnienie pozycji ucznia w grupie rówieśniczej. Renata Kartaszyńska wskazuje na znaczenie kompetencji kluczowych na europejskim rynku pracy.

W części czwartej *Sylwetki wybitnych chełmskich pedagogów*, Andrzej Rybak przedstawia postać Stanisława Karczmarzyka, natomiast Paweł Kiernikowski biogram Konstantego Ożoga.

W piątej części, zatytułowanej *Dobre praktyki edukacyjne*, Teresa Błaszczuk prezentuje osiągnięcia Przedszkola Miejskiego nr 8 w Chełmie, omawiając zastosowanie metody projektu, Halina Kielb rekomenduje przedszkole nr 14 w Chełmie jako placówkę XXI wieku, wskazując na dwie podstawowe cechy: twórczość i kreatywność, Barbara Nizio i Augustyn Okoński prezentują chełmskie wakacje teatralne. W ostatnim artykule Małgorzata Marciniak, Wiesław Podgórski i Augustyn Okoński przedstawiają analizę działań wspierających edukację dzieci romskich w polskiej szkole – na przykładzie Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 7 w Chełmie.

Ostatnia, szósta część zawiera recenzje i sprawozdania z konferencji naukowych.

W imieniu zespołu redakcyjnego składam serdeczne podziękowanie wszystkim Autorom za możliwość druku ich artykułów w niniejszej publikacji.

*Piotr Mazur*

## **CZEŚĆ PIERWSZA**

# **EDUKACJA I HISTORIA**



## АДАПТИВНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ИННОВАЦИОННЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

НАТАЛЬА ЗАРУБА

*Кемеровский государственный университет культуры и искусств*

**АННОТАЦИЯ:** В статье предложены исходные теоретические положения концепции адаптивного управления; рассматривается актуальность развития адаптивного подхода в управлении инновационным образованием, что обусловлено перманентно осуществляемыми в системе образования изменениями, связанными с её модернизацией. Адаптивная система образования, обусловленная необходимостью учитывать интересы инновационной экономики и инновационного общества, интересы и возможности обучающихся, предполагает и адаптивное управление.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инновационное образование, адаптивная система, адаптивный подход, адаптивная школа, адаптивная система образования, концепция, адаптивное управление

Социально-экономические реформы и демократические преобразования в российском обществе породили реформы в образовании. Инновационные тенденции в управлении образованием являются частью широкого инновационного процесса, начавшегося в нашей стране в системе образования во второй половине 80-х годов XX века.

Применительно к *системе образования*, необходимо говорить о развитии системы образования, о её инновационном характере и необходимости её приспособления к разным этапам инновационного развития общества.

Тенденции преобразования современного российского общества, переживающего трансформацию и модификацию основных своих сфер, определяют развитие социальных феноменов современного российского общества, например, модели образовательного учреждения – *адаптивной школы*.

Возникновение и развитие адаптивной школы вызвано потребностью восстановить прерванную глубокую связь, внутреннее единство человека и общества, которые начали разрушаться в первые годы интенсивной трансформации российского общества в конце XX – начале XXI века и продолжают разрушаться в настоящее время.

Адаптивная школа возникла, как социальная необходимость устранить разрыв между целями образования и целями перемен российского общества, который возник в результате рассогласования темпов социокультурной и социально-экономической трансформации общества и темпами реформ российского образования.

Цели образования тесно связаны с жизнью общества, считает С.И. Гессен<sup>1</sup>. Автор абсолютно прав в том, что жизнь определяет цели образование, а образование, в свою очередь, воздействует на жизнь. Понять систему образования, его феномены – значит понять специфику и социальную сущность самого общества. Методология такого понимания заложена в работах Т. П. Бурдьё<sup>2</sup>, Э. Дюркгейма<sup>3</sup> и П. Штомпки<sup>4</sup>.

В настоящее время в педагогической науке активно изучаются различные *адаптивные системы*: адаптивная система обучения, адаптивная модель образовательного учреждения, адаптивная физическая культура, адаптивная воспитательная система и др.; исследуется не только адаптивная управляемая система, но и *адаптивная управляющая система, так как современные условия* диктуют необходимость развития *адаптивного подхода в управлении образованием*.

Для разработки *адаптивного подхода в управлении образованием* существенным моментом, на наш взгляд, является социологический взгляд на означенную проблему, что обусловлено пониманием *адаптивной школы не только как явления российского общества, но и механизма установления связи развивающейся личности, как социального актора, с обществом*. Такое понимание позволяет определить роль и значение адаптивной школы как социального института развития активного личностного начала обучающегося, помощи в его самоопределении в системе социальных и экономических отношений современного российского общества и на основе этого выйти на обоснование концепции адаптивного управления социальными механизмами развития социального актора (полноценно функционирующей личности) применительно к системе образования в целом.

Социологический взгляд на адаптивную школу как на феномен российского общества дополняет, а точнее расширяет возможности исследования в этом направлении в педагогике, это с одной стороны, а с другой – способствует разработке и развитию концепции *адаптивного управления инновационным образованием*.

К настоящему времени в педагогической науке сделаны некоторые шаги по разработке управления адаптивными системами: изучены педагогические технологии адаптивной школы и адаптивная система образования (Н. П. Капустин и др.), разработана адаптивная система обучения (П. Я. Гальперин, А. А. Леонтьев, А. С. Границкая, Л. В. Батан и др.); предложена адаптивная система управления (А. М. Моисеев, Т. И. Шамова, Т. И. Давыденко и др.); рассмотрены вопросы технологии адаптивного управления (Г. К. Зайцев, Н. К. Ковш, В. А. Милькоп и др.), адаптивная школа как модель образовательного учреждения (Н. П. Капустин, И. С. Якиманская, Е. А. Ямбург и др.) и др.

Изучение адаптивного подхода управления, с точки зрения феноменальной социологии важно для того, чтобы раскрыть *методологию и социальную технологию управления* социальными институтами, в частности образованием, в условиях транзитивного российского общества, которое обуславливает нестабильный характер функционирования этих институтов.

*Инновацию как механизм развития системы образования, безусловно, следует рассматривать с учётом её транзитивного свойства и нестабильного характера. В соответствии с общей теорией управления в нестабильных условиях с малопредсказуемыми изменениями, к которым мы относим инновационные изменения, эффективными могут быть только гибкие, органичные, адаптивные системы управления.*

<sup>1</sup> Рог. С. И. Гессен, *Дисциплина, свобода, личность. Цель нравственного воспитания*, Москва 1993.

<sup>2</sup> Рог. П. Бурдьё, *Социология политики: Перевод с французского*, Москва 1993.

<sup>3</sup> Рог. Э. Дюркгейм, *Социология образования*, Москва 1996.

<sup>4</sup> Рог. П. Штомпка, *Социология социальных изменений*, Москва 1996.

Система образования, чтобы функционировать, поддерживать свою жизнедеятельность во внешней и внутренней среде постоянно меняющейся, например, вследствие инновационных процессов в обществе, должна меняться, оставаясь при этом неизменной в своей сущностной основе как социальный институт. Если достигнутый уровень функционирования на определённом этапе становится неэффективным, то вновь возникает необходимость в изменении, в развитии. Управление в таких условиях (жёстких и статичных формах, структурах) осуществлять невозможно, что, в свою очередь, обуславливает существование гибких, вариативных, адаптивных компонентов системы образования и адекватных им систем управления<sup>5</sup>.

Это позволяет рассматривать в целом систему образования в условиях инновационного развития общества как гибкую, вариативную и адаптивную систему, требующую адекватную ей систему управления. В условиях нестабильности структуры системы образования, обусловленной инновационным характером развития, наиболее эффективным, на наш взгляд, является адаптивный подход к управлению, т.е. управление процессами принятия и исполнения решения относительно внедрения или развития новаций целесообразно осуществлять на основе идей адаптивного управления.

Актуальность исследования *адаптивного подхода в управлении образованием* соответствует научным достижениям и потребностям теории и практики управления в быстро изменяющихся условиях. Появляется возможность оценить эффективность системы адаптивного управления в целом, дифференцируя элементы адаптивной системы управления по сферам деятельности, процедурам управления и по этапам принятия решения. Об этом свидетельствуют результаты многочисленных исследований.

*Управление инновациями в образовании* характеризуется применением многочисленных технологий таких как: линейная технология управления, управление по отклонениям, управление по результатам, управление по целям, управление по ситуации, поисковое управление, управление по изменениям, а также технологиями разработки управленческих решений в условиях определенности или неопределенности с использованием различных методов и средств.

В современных условиях развития отечественной науки существуют различные подходы к осуществлению управленческой деятельности, которые различаются между собой концептуально и базируются на достижениях российской и мировой науки. Среди них выделяют как общеметодологические подходы (технократический, человекоцентристский и синтетический), так и подходы, характерные для той или иной науки. Например, в педагогике выделяют группы подходов по следующим основаниям: по научным дисциплинам (психологический, педагогический, антропологический, междисциплинарный и т.п.); по целеполаганию (деятельностный, развивающий, компетентностный) и т.п.; по способу анализа (системный, комплексный, функциональный, структурный) и другие.

Адаптивный подход относится к *междисциплинарным научным подходам*. Он разработан и применяется во многих сферах жизни общества, отраслях науки: социологии, управлении, социологии управления, кибернетике, биологии, педагогике и др. Разработка и развитие адаптивного подхода в педагогической науке, а также активное его применение на практике обусловлены перманентными переменами в жизни общества и, прежде всего, инновационным характером современного образования.

---

<sup>5</sup> Пор. С. И. Гессен, *Дисциплина...*, op. cit.

В российском образовании происходят системные изменения, направленные на обеспечение его соответствия требованиям инновационной экономики и запросам инновационного общества. Модернизация системы образования предусматривает регулярное обновление всех ее компонентов в связи с изменениями в сфере культуры, экономики, науки и технологий. Особое внимание должно уделяться обеспечению качества инновационного образования.

В связи с этим в последнее десятилетие активно осуществляются инновационные процессы, направленные на обновление образовательных систем. В образовательных системах различного уровня, наряду с контуром текущего функционирования, сложился контур развития, позволяющий им успешно адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям, последовательно совершенствоваться с целью все более полного удовлетворения запросов, пожеланий, нужд потребителей образовательных услуг, заказчиков, общества в целом.

Это подтверждает актуальность изучения адаптивного подхода в управлении образованием, которому присущи *адаптивные свойства и адаптивный характер*, обусловленные инновационными процессами в образовании.

В проекте Федерального закона Российской Федерации «Об образовании» (2013г.) провозглашается *принцип адаптивности системы образования*. Важность осуществления инновационной политики *не ради моды на инновации, а для адаптации системы образования* к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам обучающихся (ст.3, п.1) является существенным моментом.

В концептуальных и законодательных документах, определяющих направления развития образовательной системы Российской Федерации, отмечается, что инвестиционная привлекательность образования зависит от ряда факторов, в числе которых способность образования *адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям и к постоянно растущим запросам потребителей услуг сферы образования*.

В связи с этим, не только педагогическая наука, но и социология, управление включились в разработку подходов, а практика стала искать пути решения проблемы, связанной с необходимостью создания адаптивных систем образования и адаптивных систем управления образованием, актуальных в условиях инновационного этапа развития образования. Значительная часть исследователей, занимающихся адаптивными системами, придерживаются позиции построения модели системы, обладающей адаптивными свойствами и качествами, как отображения множества входных данных на множество выходов, управляющих поведением системы. Использование данного принципа позволяет создавать приемлемые модели адаптивных систем, которые обеспечивают достаточно гибкое поведение системы в не стабильной среде, на которую рассчитывает разработчик. Однако, вследствие непредсказуемых и неожиданных изменений среды и возникающей необходимости поиска нестандартных решений, «отражательная» схема даёт сбой, адаптивная система не формируется, и инновации не обеспечивают развития.

Следовательно, возникает необходимость научного поиска таких подходов к инновационному развитию образования, которые бы способствовали его эффективности. Думается, что целесообразно говорить о необходимости изучения и развития адаптивного подхода в образовании, если речь идёт об инновациях, которым присуща непредсказуемость, а также нестандартность их внедрения.

В соответствии с эволюционно-кибернетическим подходом к моделированию адаптивного поведения системы, с точки зрения М. С. Бурцева, в отличие от других



научных подходов, «при адаптивном подходе для восполнения недостающей априорной информации активно используется текущая информация»<sup>6</sup>.

Адаптивный подход может быть применен и в тех случаях, когда применение обычного подхода хотя и возможно, но сопряжено с большой работой по предварительному определению функций распределения. Если же заранее неясно, с каким процессом мы имеем дело, с детерминированным или случайным, и тем более неизвестны их характеристики, то «единственное разумное решение связано с обучением и адаптацией в процессе экспериментирования, т.е. с использованием адаптивного подхода»<sup>7</sup>.

Адаптивный подход является предметом исследования в различных научных областях: социологии (В. Г. Срагович, В. Н. Фомин, А. Л. Фрадков и др.), биологии (П. К. Анохин, Г. Селье, А. А. Жданов и др.), кибернетике (А. Г. Александров, М. С. Бурцев, Д. П. Деревницкий и др.), теории управления (А. В. Тычинский, Г. В. Бушмелева и др.).

Адаптивная система образования, по мнению ряда учёных, – это система образования, способная помочь каждому обучающемуся достичь его оптимального интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и способностями (Н. П. Капустин и др.). Они считают, что адаптивная, т.е. максимально приспособленная к ребенку образовательная среда, в функционале педагогического воздействия отнюдь не направлена на излишнюю заботу об учащихся и не замедляет процесс формирования необходимых им навыков по преодолению жизненных трудностей, а, учитывая их особенности, приспосабливается к ним и гибко способствует дальнейшему развитию.

Реализация адаптивной системы обучения понимается исследователями как двусторонний процесс приспособления: с одной стороны, образовательная система в лице конкретного образовательного учреждения активно приспосабливается к индивидуальным особенностям ученика, с другой сам обучающийся приспосабливается к системе, в результате чего происходят его качественные психофизиологические и личностные изменения. Границкая А. С. разработала адаптивную систему обучения, основанную на использовании оптимальной модели урока и на непрерывном управлении учебным процессом при помощи сетевого плана и графика самоучета. Батан Л. Ф. считает, что адаптивная технология обучения позволяет организовать самостоятельное изучение нового материала непосредственно на уроке. Творческое мышление не возникает само по себе, его нужно пробуждать. Возможность реализации вышесказанного создаёт правильная организация учебного процесса.

Проблемы адаптивного управления в образовании предметно изучаются в отечественной педагогической науке (П. И. Третьяков, Т. И. Давыденко, Т. И. Шамова др.). Так, например, Третьяков П. И. разработал концепцию адаптивного управления педагогическими системами, включающую положения современной теории управления, психотерапии и психологотерапии. Ее необходимость, по его мнению, обусловлена резко усложнившейся образовательной и воспитательной средой последнего времени и отсутствием адекватных научно-практических подходов, позволяющих педагогам ориентироваться в этой ситуации.

Таким образом, *адаптивная система управления образованием, по мнению большинства учёных, необходима для адаптивной системы образования, в которой функционируют адаптивные системы обучения и воспитания.*

<sup>6</sup> М. С. Бурцев, *Эволюция кооперации в компьютере и социуме*, [in:] *Новое в синергетике. Новая реальность, новые проблемы, новое поколение*, ч. 2, ред. Г. Г. Малинецкий, Москва 2006, с. 40-56.

<sup>7</sup> Ibidem.

Осуществлённый анализ и многолетнее научно-практическое исследование проблемы адаптивного управления образованием позволяет прийти к выводу, что в науке накоплен достаточный потенциал для концептуального, технологического и практического этапа разработки адаптивного подхода к управлению образованием. Активная разработка учёными основных положений адаптивного подхода в образовании, представленных в данной статье, подтверждает наличие предпосылок для его разработки.

Адаптивный подход в управлении образованием следует рассматривать как некоторую позицию, точку зрения; как проектирование или организацию адаптивного управления адаптивными образовательными системами; как взгляд на управление адаптивными системами в образовании, в основе которого принятие того факта, что управление адаптивной системой (адаптивной школой, адаптивной системой обучения и др.) должно носить адаптивный характер.

Концептуальными основаниями социологической интерпретации научного подхода к адаптивному управлению системой образования определены следующие концепции:

1. Концепция адаптации как культурогенетического механизма, обеспечивающего социальный порядок и социальную динамику общества<sup>8</sup>.
2. Адаптационная концепция здоровья личности как приспособленности к социальной динамике общества<sup>9</sup>.
3. Концепция социализации как социогенетического механизма, обеспечивающего социально-личностное воспроизводство общества (его социальный порядок) и являющегося условием адаптации личности<sup>10</sup>.

Основанием, связывающим названные выше концепции в единое концептуальное основание социологической интерпретации адаптивного управления образованием, как научного подхода, является концепция социализации личности, которая определяет образовательный процесс как социогенетический механизм развития личности, обеспечивающий формирование социального порядка общества<sup>11</sup>.

Данную статью можно рассматривать как научную позицию в понимании того, что адаптивный подход к управлению образованием в условиях динамично меняющейся инновационной системы образования является не только актуальным, но и требующим своей глубокой дальнейшей разработки.

Литература:

1. Афанасьев В. Г., *Общество: системность, познание, управление*, Москва 1981.
2. Бурдье П., *Социология политики: Перевод с французского*, Москва 1993.
3. Бурцев М. С., *Эволюция кооперации в компьютере и социуме*, [in:] *Новое в синергетике. Новая реальность, новые проблемы, новое поколение*, ч. 2, ред. Г. Г. Малинецкий, Москва 2006, с. 40-56.
4. Гессен С. И., *Дисциплина, свобода, личность. Цель нравственного воспитания*, Москва 1993.
5. Дюркгейм Э., *Социология образования*, Москва 1996.
6. *Управление персоналом и человеческий капитал современной России*, ред. О. Я. Гелих, В. П. Соломин, Г. Л. Тульчинский, Санкт-Петербург 2011.
7. Штомка П., *Социология социальных изменений*, Москва 1996.

<sup>8</sup> Рог. В. Г. Афанасьев, *Общество: системность, познание, управление*, Москва 1981.

<sup>9</sup> Рог. П. Штомка, *Социология...*, *op. cit.*

<sup>10</sup> Рог. С. И. Гессен, *Дисциплина...*, *op. cit.*

<sup>11</sup> Рог. *Управление персоналом и человеческий капитал современной России*, ред. О. Я. Гелих, В. П. Соломин, Г. Л. Тульчинский, Санкт-Петербург 2011.

## THE ADAPTIVE APPROACH IN MANAGEMENT OF INNOVATIVE EDUCATION: SOCIOLOGIC ASPECT

NATALIA ZARUBA

**ABSTRACT:** *The initial theoretical thesis and contents of basic propositions of the concept of adaptive management are given in this article; actuality of the adaptive approach development in innovative educational management is determined by permanent changes in educational system connected with its modernization. The adaptive system of education, determined by necessity of innovative economics and innovative society interests, students' interests and opportunities, suggests adaptive management.*

**KEY WORDS:** *innovative education, adaptive system, adaptive approach, adaptive school, adaptive educational system, concept, adaptive management*



## **IDEA WYCHOWANIA I SZKOLNICTWA W SZWECJI - ZWIĄZEK Z KOŚCIOŁEM LUTERAŃSKIM**

JERZY KRÓL

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

**STRESZCZENIE:** *Artykuł jest próbą ukazania niektórych aspektów związanych z problematyką wychowania i szkolnictwa w Szwecji. Zasadniczą podstawą opracowania jest kilka publikacji z języka angielskiego i szwedzkiego. W treści podkreśla się historyczny związek wychowania i szkolnictwa z Kościołem Luterańskim, zwracając uwagę na niektóre specyficzne jego cechy. Ponadto przedstawione zostały główne przyczyny oraz kierunki zmian w wychowaniu i szkolnictwie, jakie zaszły w XIX i XX wieku w Szwecji. W nawiązaniu do nich zasygnalizowano trudności jakie rodzą w odniesieniu do zasady pomocniczości, którą winno się kierować państwo w sprawach związanych z wychowaniem i szkolnictwem. Wskazano też podstawowe idee szkolnictwa wprowadzane po II Wojnie Światowej, np. w postaci reform lat sześćdziesiątych i niektóre głosy krytyczne.*

**SŁOWA KLUCZOWE:** *wychowanie, szkolnictwo, lekcja religii, zasada pomocniczości*

Miernikiem skali i jakości wychowania przynajmniej w Europie są uniwersytety i organizacja szkolnictwa. W Szwecji tak jak w innych krajach europejskich szkolnictwo i wychowanie w swoich początkach były związane z Kościołem Katolickim. Kościół podobnie jak Izrael w czasach biblijnych, zachowywał i zachowuje świadomość swojej misji wychowawczej i edukacyjnej. Przejawia się to przede wszystkim w tym, że oddziaływaniem wychowawczym i edukacyjnym stara się objąć wszystkich członków wspólnoty religijnej i państwowej. Oddziaływanie to ma charakter powszechny. Zasada ta w starożytności była stosowana jedynie Izraelu. W Egipcie i Babilonii szkolnictwo i związane z nim wychowanie szkolne było adresowane tylko do nielicznej elitarnej grupy np. kapłanów, władców, administracji państwowej. Kościół Luterański w Szwecji po reformacji zasadniczo pozostał wierny tej powszechnej idei wychowania i szkolnictwa. Działanie podstawowe prowadzone w tym duchu to wychowanie rodzinne. Następne jego etapy to bardziej lub mniej rozwinięte formy szkolnictwa, kształcenia i wychowania realizowane przy kościołach – parafiach. Pierwszy Szwedzki uniwersytet został założony w XV wieku w Uppsali. Wyłonił się on niejako z wcześniej funkcjonującej szkoły katedralnej. Pierwsze gimnazja powstały w Szwecji w wieku XVII w miastach w których były kościoły katedralne. Przygotowywały one nie tylko kler lecz także sędziów oraz oficerów do cywilnych zadań. Wykładowcy gimnazjalni swoim sposobem życia oraz uposażeniem byli związani z parafią, kościołem katedralnym i diecezją aż do 1930 r. Rola biskupa była tutaj szczególna, gdyż on pełnił funkcję inspektora odpowiedzialnego za gimnazja. Taką rolę pełnił aż do 1957 roku. Edgar Almen podkreśla, że szwedzki system szkolnictwa państwowego podobnie jak angielski wyłonił się z systemu kościelnego nauczania. Jak wspomniano wcześniej, Gimnazja powstawały przy kościołach katedralnych już w XVII wieku, zaś publiczne szkoły

podstawowe pozostające pod zwierzchnictwem proboszcza zaczęto organizować od 1840 roku. Ich pierwszoplanowym zadaniem było przygotowanie dzieci i młodzieży do bierzmowania. Oczywiście prowadzono w nich także naukę pisania, matematyki, historii i zajęcia sportowe. Z czasem nauczanie prowadzone w tym zakresie doprowadziło do wyłonienia się przedmiotów szkolnych. Od 1870 r. został wprowadzony obowiązek szkolny dla każdego dziecka.

Kościół Luteranski wywarł duży wpływ na nauczanie, zwłaszcza na kształt programu nauczania. W centrum tego programu była znajomość Biblii i katechizmu Lutera. Punktem zwrotnym takich założeń programowych, był program nauczania wprowadzony w 1919 roku. Odchodzono w nim od dotychczasowych reguł konfesyjnych związanych z nauczaniem i wychowaniem szkolnym. Ponadto prawo dzieci do szerokiej informacji religijnej uznano za ważniejsze niż pragnienie i troskę rodziców, o wychowanie i kształcenie młodego pokolenia zgodnie z wiarą ojca i matki<sup>1</sup>. O tym, że w organizacji szkolnictwa nie chodziło tylko o przekazanie wiedzy i umiejętności, lecz o wychowanie według ściśle określonych zasad i modelu wychowawczego, można się przekonać, śledząc praktyki pastoralne ówczesnego kościoła oraz obowiązki biskupów. Luteranie mocno podkreślali w swoim nauczaniu teologicznym prawdę o powszechnym kapłaństwie wszystkich wierzących. Dlatego też łączyli z tym wymaganiem, aby każdy ochrzczony posiadał dojrzałą wiarę wyrażaną w jasnych katechizmowych sformułowaniach i odpowiednim myśleniu (tj. zgodnym z nauczaniem kościoła luterńskiego) o sprawach religii. Interesującym wydaje się fakt, że w czasie wizytacji biskupiej to nie proboszcz (vicar) wydawał sąd o zgodności wiary wiernych z ewangelią, lecz każdy wierny bez względu na płeć, stan majątkowy etc. zobowiązany był udzielić informacji na temat kwestii czystości wykładu ewangelii głoszonej przez proboszcza. Wpływ kościoła luterńskiego był widoczny także w fakcie wymogu edukacji chrześcijańskiej prowadzonej przez rodziców wobec własnych dzieci. Ponadto: aby zawrzeć małżeństwo należało zdać roczny egzaminu u własnego proboszcza. Egzamin ten obejmował znajomość małego katechizmu Lutera, zwłaszcza jego części odnoszącej się do obowiązków (należało wykazać się dobrą znajomością tzw. tabel obowiązków). To kolejny dowód, że na pierwszym miejscu stawiano względy wychowawcze, w mniejszym stopniu chodziło o odpowiednie ukształtowanie samej świadomości ludzi względem treści dogmatycznych. Warto podkreślić, że obowiązkiem proboszcza była pomoc uczniom w poznaniu tych wymagań, co w praktyce często oznaczało naukę czytania. Stąd procent ludzi umiejących czytać w społeczeństwie agrarnym w Szwecji na przełomie XVIII i XIX był najwyższy w Europie<sup>2</sup>.

W odniesieniu do nauczania dogmatów i zasad wiary, które mają znaczenie decydujące w zachowaniu jedności wspólnoty wierzących, znaczącą rolę wychowawczą - edukacyjną odgrywały tzw. „przesłuchania domowe” prowadzone przez pastorów od połowy wieku XVII aż do lat trzydziestych XX wieku. Celem „przesłuchania domowego” było sprawdzenie wierności dorosłych wobec dogmatów protestanckich. Była to wizyta obowiązkowa, skoncentrowana na dorosłych - inaczej niż kolęda w kościele katolickim, która ma charakter dobrowolny i koncentruje się głównie na dzieciach<sup>3</sup>.

## ZMIANY W SZKOLNICTWIE I WYCHOWANIU W XIX WIEKU

Opisana sytuacja wychowawcza i szkolna zmienia się w pierwszej połowie XIX wieku, gdy Szwecja zaczyna odczuwać skutki rewolucji przemysłowej. Wówczas wiele z dotychczasowych wiosek pustoszeje, natomiast pojawiają się nowe osady przemysłowe

<sup>1</sup> Por. W. Alberts, *Integrative religious education in Europe*, Berlin 2007, s. 219.

<sup>2</sup> Por. E. Almén, H. C. Øster, *Religious education in Great Britain, Sweden and Russia*, Linköping 2000, s. 61.

<sup>3</sup> Por. J. Kubitsky, *Alfabet szwedzki*, Warszawa 2011, s. 104.

wyrastające wzdłuż szlaków kolejowych i rzek. Stary system edukacji nie sprawdza się w nowej sytuacji dlatego w 1840 parlament szwedzki utworzył elementarne szkolnictwo podstawowe, ogłaszając jednocześnie, że troska o nie spoczywa w całości na państwie. Dotychczas zadania edukacyjne i wychowawcze były podzielone między parafię i miasto. W starym układzie to proboszcz był głównym odpowiedzialnym, kontrolującym szkoły. Był on także osobą najlepiej przygotowaną do tej roli pod względem akademickim. Zadaniem szkoły było przede wszystkim przygotowanie młodzieży do bierzmowania. Od roku 1840 sytuacja zmieniła się diametralnie – przygotowanie do bierzmowania odbywało się przy okazji nauki innych przedmiotów. Wówczas położono większy nacisk na naukę pisania, liczenia, naukę historii i psychiczny trening. Jak już wcześniej sygnalizowałem, od 1870 roku nauka w szkole stała się obowiązkiem wszystkich dzieci w Szwecji. W tym czasie program wychowawczy szkoły wciąż był mocno powiązany z kościołem<sup>4</sup>.

W XIX wieku zmiany w odniesieniu do generalnych linii orientacyjnych w wychowaniu i edukacji, narastają także pod wpływem kilku innych czynników, jak: rozwijające się bez inspiracji czynników urzędowych ruchy stawiające sobie za cel walkę z alkoholizmem, powstające nowe wolne kościoły (Frikyrkan) i ruch robotniczy. Ponadto wraz z wprowadzeniem powszechnego prawa do uczestnictwa w wyborach do parlamentu, kształtujące się nowoczesne społeczeństwo szwedzkie również uzyskuje swoją polityczną moc, która przejawia się, zwłaszcza poprzez krytykę dotychczasowego, powiązanego z kościołem i religią, wychowania. Największy sprzeciw pojawił się ze strony Szwedzkiego Ruchu Robotniczego, często bardzo antyklerykalnego. Okazało się, że tradycyjne wychowanie, zgodne z nauczaniem kościoła luterńskiego, jakie otrzymywały dzieci w szkole podstawowej, wielu rodzicom już nie odpowiadało. Stąd wielu z nich zaczęło poszukiwać możliwości tworzenia nowych szkół, działających nieco na innych zasadach niż dotychczas<sup>5</sup>.

Z powyższego wywodu wynika, że szkoła i wychowanie przez kilka stuleci miały charakter konfesyjny. Przełomową rolę w odejściu od tego wzoru odegrały ruchy trzeźwościowe, wolne kościoły i ruchy robotnicze, które zakwestionowały ów konfesyjny charakter szkoły, a zwłaszcza model wychowania religijnego. Uderzyło to w dotychczasową jedność szkoły i kościoła. Konsekwencją tej negacji były tendencje, które zmierzały do tworzenia nowych placówek szkolnych z całkowicie odmiennym programem. Dążenia te były postrzegane przez Parlament, Króla i administrację państwową jako zagrożenie dla jedności społecznej. Ostatecznie i paradoksalnie Szwecja, chcąc zachować jedność szkolnictwa wraz z jednolitym modelem społecznego wychowania odrzuciła konfesyjny model szkoły obawiając, się że dążenia różnych konfesji do posiadania własnego systemu szkolnego doprowadzą do dezintegracji społecznej. Był to moment zwrotny, nie tylko ze względu na religijną edukację, lecz także na późniejsze decyzje, które znalazły odzwierciedlenie, w konstrukcji programów nauczania wprowadzanych do szkół od roku 1960. Ich źródłem był wspomniany już program nauczania z 1919 roku, który odnosił się wprost jedynie do lekcji religii, lecz miał swoje konsekwencje w całym systemie szkolnego wychowania w Szwecji. Mimo, że ta idea prawa do szerokiej informacji religijnej dziecka dotyczyła w 1919 roku jedynie wyznań chrześcijańskich, to jednak przygotowała ona drogę dla swobodnego wyboru innych religii i światopoglądów. To podkreślenie praw dzieci w kwestiach religijnoświatopoglądowych stojących przed prawami rodziców jest szczególną cechą Szwedzkiego systemu szkolnego i wychowawczego, stoi w sprzeczności z zasadami wielu innych krajów europejskich<sup>6</sup>.

W tej nowej sytuacji kościół, jak się wydaje, stracił od razu dwa źródła swojej dotychczasowej siły w odniesieniu do wychowania i edukacji.

<sup>4</sup> Por. E. Almén, H. C. Øster, *Religious education...*, op. cit., s. 62.

<sup>5</sup> Por. ibidem.

<sup>6</sup> Por. W. Alberts, *Integrative religious education...*, op. cit., s. 219-220.

Po pierwsze: utracił tradycyjny związek z władzą polityczną, realna siła kościoła w obszarze pracy wychowawczej i edukacyjnej nie płynęła już z mandatu królewskiego, (król był uważany za zwierzchnika kościoła), lecz została uzależniona od woli ludu, wyrażonej w wyborach; po drugie: rewolucja przemysłowa zmieniła tradycyjną strukturę społeczeństwa szwedzkiego, Kościół nie był przygotowany na zmiany, nie wypracował nowych form działania i stracił swoją dawną pozycję. Przyczynkiem do tego było także to, iż w Szwecji nie były znane idee renesansu skłaniające do szerszej otwartości na świat, podkreślające niepowtarzalność człowieka oraz postawę indywidualistyczną. Ten brak znajomości idei renesansu oddalił ją od Europy, pozbawił nawiązań do grecko-rzymskiej kultury. W konsekwencji Kościół Luterski został pozbawiony umiejętności adaptacji swojego systemu wychowawczego do nowych bezklasowych warunków społeczeństwa demokratycznego<sup>7</sup>. Instytucja ta, prowadząc przez wieki pracę wychowawczą była wolna od problemów związanych z rodzącymi się nowymi prądami kulturalnymi i ideologicznymi. Związany

to było z tym, iż przynajmniej oficjalnie w Szwecji od roku 1527 do 1.01.2000 r. Kościół Luterski był kościołem państwowym (*statkyrka*) Państwo, używając swojej siły, zabezpieczało doktrynę, a także model wychowania i edukacji. Bardzo długo za wyznawanie, np. katolicyzmu stosowana była kara banicji, jeszcze w 1855 zastosowano tę sankcję. Znaczącym przykładem siły tego swoistego luterskiego sojuszu ołtarza z tronem był przypadek abdykacji królowej Krystyny, która w roku 1654 przeszła na katolicyzm w związku z czym musiała zrzec się tronu i opuścić ojczyznę. Zauważyć należy, iż Królowa Krystyna z własnej woli przyjęła katolicyzm, podczas gdy jej przodek Gustaw Waza prowadził politykę zwalczania katolicyzmu. Znamienne jest, że także poglądy niektórych reformatorów, tj. Kalwina, Zwingliego były ostro piętnowane<sup>8</sup>.

Fakty te przyczyniły się do utrwalenia negatywnej opinii o Szwecji w krajach europejskich. Ustawodawstwu i administracji już w XVII wieku zarzucano skrajny formalizm. Zdaniem ówczesnych „jak płaszcz pokrywał on wszystkie wymiary życia publicznego”<sup>9</sup>. Zależność kościoła od państwa, przetrwała okres szybkiej industrializacji, była świadomie zachowywana przez rządzącą najdłużej partię socjaldemokratyczną, której działacze pojęcie takie jak „kościół państwowy” uważali za anachronizm, ale nie przeszkadzało im to jednocześnie sprzeciwiać się próbom rozdzielenia kościoła od państwa. Najprawdopodobniej było to spowodowane lękiem przed pozbawieniem się wpływu na pracę oraz decyzje duchownych. Miało także chronić przed możliwym wzrostem siły kościoła, który, będąc niezależny, mógłby stać się konkurentem oficjalnej ideologii państwa. Niewątpliwie obecna sytuacja, w jakiej znalazł się kościół luterski po roku 2000 jest nowa. Trudno dziś przewidzieć, czy spowoduje ona jakieś istotne zmiany społeczne i wychowawcze w przyszłości<sup>10</sup>.

## IDEA DOMU LUDOWEGO, UTRATA JEDNOŚCI WYCHOWANIA I NAUCZANIA OPARTA NA SYMBIOZIE KOŚCIOŁA I PAŃSTWA

Idee wciąż obecne na płaszczyźnie społecznej, politycznej i wychowawczej wykrystalizowały się w pierwszej połowie XX wieku. Są one związane z określeniem *folkhemmet* – dosł. *dom ludowy*. Hasło to ma proveniencję pravicową, mimo iż było przez kilka dziesięcioleci (ciągle jest) hasłem szwedzkich socjalistów. Pierwszy raz tego sformułowania użył Rudolf Kjellén, profesor uniwersytetu w Uppsali - polityk pravicowy.

<sup>7</sup>Por. J. Kubitsky, *Alfabet szwedzki*, op. cit., s. 104.

<sup>8</sup>Por. ibidem, s. 65-66.

<sup>9</sup>M. Roberts, *Sweden as a Great Power*, London 1968, s. 61.

<sup>10</sup>Por. J. Kubitsky, *Alfabet szwedzki*, op. cit., s. 66.



Jednak ideę domu ludowego najczęściej wiąże się z premierem Aalbinem Hanssonem, który 18.01.1928. r. w parlamencie wypowiedział znamienne zdanie: „Kiedyś musi nastąpić chwila, kiedy społeczeństwo klasowe Szwecji zostanie zastąpione przez szwedzki dom ludowy”<sup>11</sup>.

Wówczas określił on także dwa zasadnicze cele swojego programu politycznego, tj. darmowe szkolnictwo na wszystkich poziomach z bezpłatną opieką lekarską. Te dwa punkty stały się bardzo szybko podstawą rozwoju i zamożności kraju oraz zaowocowały stylem polityki, który dystansował się zarówno od kapitalizmu jak i komunizmu. Państwo poprzez współpracę ze związkami zawodowymi kierowało całością gospodarki, która w większości pozostawała w rękach prywatnych. Mimo że, idea domu ludowego była związana z prawicą, to jednak jej realizację przeprowadzono bez udziału kościoła, w oparciu o zasady industrializującego się świeckiego państwa demokratycznego<sup>12</sup>.

Kościół Luteranski, związany dotychczas z typem społeczeństwa klasowego, nie miał wpływu na ten proces, nie wykształcił, np. swojej własnej nauki społecznej, tak jak to ma miejsce w Kościele Katolickim. W nowej sytuacji społecznej nie wytworzył jednoznacznej koncepcji wychowania, której mógłby się stać strażnikiem, tak jak to było przez kilka wieków wcześniej. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w programach, a także w organizacji szkolnictwa. Podstawowa zmiana polegała na utraceniu jedności i spójności z całym systemem państwowym idei religijnego nauczania i wychowania, jaka się ukształtowała w ciągu wieków. To decyzje polityczne spowodowały, iż w narodowym programie nauczania z 1919 r. ograniczono studium biblii, które ułatwiało wzajemne porozumienie się między sobą chrześcijan. Przewidywano jednak nauczanie historii chrześcijaństwa, zabraniając jednocześnie wykorzystywania Małego Katechizmu Marcina Lutera w nauczaniu w szkołach publicznych. Ponadto tę okrojoną formę szkolnej edukacji religijnej oddzielono od przygotowania do bierzmowania, pomimo że Kościół Szwedzki wciąż to przygotowanie uważał za ważną część wychowania młodzieży<sup>13</sup>.

Wydaje się, że w takiej konstrukcji programu nauczania (z 1919 r.) ukryty był pewien zamiar wychowawczy spowodowany lękiem przed segregacją społeczną. Obawiano się, mogłoby do niej dojść w przypadku istnienia różnych typów szkół, realizujących nieco odmienne ścieżki programowe. Należy pamiętać, że kraj ten posiadał (wciąż posiada) dużą ilość tzw. wolnych kościołów, nie mających bezpośredniej łączności z kościołem szwedzkim domagających się realizowania własnych założeń wychowawczych. W związku z tym w nauczaniu religii wypracowano pewien kompromis, by nie doprowadzić do rozbicia systemu i spójności społecznej. Chcąc przeciwdziałać takiemu niebezpieczeństwu, założono że, jeśli rodzice powierzą edukację swoich dzieci takim samym szkołom, to dzieci będą wychowywane w takim samym środowisku, proces ten będzie przebiegał w jednakowych dla wszystkich ramach społecznych, a na wychowanków będą oddziaływały te same opinie i sytuacje społeczne. Były to pewne marzenia, które w połączeniu z lękiem przed segregacją społeczną stały się istotnym elementem przyczyniającym się do ewolucji szwedzkiego modelu wychowania, który do dzisiaj ma swoich zwolenników, znajdując swoje zastosowanie. W konsekwencji aż do roku 1990, zabroniony był jakikolwiek inny program szkolno-wychowawczy. W takiej atmosferze do dziś bardzo trudno jest prowadzić jakąkolwiek inną szkołę niż państwową, gdyż czynnikiem decydującym nie jest kompetencja, przygotowanie merytoryczne, lecz ów lęk z jednej strony, a z drugiej oczekiwania, czy raczej marzenia o idealnym społeczeństwie, które kiedyś będzie zbudowane<sup>14</sup>. Ten progresywny nurt – budowania lepszego społeczeństwa odbił się wyraźnie na roli wychowawczej szkoły, na podejściu zwłaszcza do lekcji religii. Przejęcie nauczania tego przedmiotu przez państwo

<sup>11</sup> Ibidem, s. 55-56.

<sup>12</sup> Por. ibidem.

<sup>13</sup> Por. E. Almén, H. C. Øster, *Religious education...*, op. cit., s. 62-63.

<sup>14</sup> Por. ibidem, s. 63.

podyktowane było także lękiem przed religijną indoktrynacją. W założeniu władzy lekcja religii miała być studium wiedzy o chrześcijaństwie. Było to zgodne z progresywnym nurtem wychowania, w programie szkolnym wyraźnie połączono lekcję religii z nowym przedmiotem, wiedzą o społeczeństwie. Celem tych zajęć było umożliwienie rozumienia społecznych zmian oraz zasadniczych idei odnoszących się nie tylko do rzeczywistości szwedzkiej lecz także międzynarodowej. W ten sposób lekcja religii stała się ideologicznym agentem swoistej „progresywnej wiary”, a także narzędziem indoktrynacji co warto podkreślić, mając na uwadze wcześniej wspomniane lęki społeczeństwa nowoczesnego<sup>15</sup>. O tym, jak daleko praktyka szkolna w Szwecji odeszła od pierwotnej idei lekcji religii, świadczy fakt wprowadzenia do wychowania nowych terminów: *livsaskådning* – wizja życia (pierwszy raz tego terminu użyto w programie narodowym nauczania 1960 dla gimnazjów, SFS 1960 Nr 28) i *livsfråga* – pytania życiowe, które są używane w praktyce wychowawczej bez żadnej troski o wyraźne odróżnianie tematyki i problemów ściśle religijnych od innych, ogólnie ujmowanych przez te określenia<sup>16</sup>.

Specyficzna funkcja religii została rozmyta, co z kolei zrodziło pytania o prawdziwe zasady pluralizmu, którego celem nie jest sztuczne zamazywanie różnic pojęciowych, treściowych, kulturowych. Wszystko to spowodowało, że w praktyce wychowania granica między religijną, a niereligijną wizją życia człowieka została zatarta. Tego typu zmiany programowe, wychowawcze uruchomiły falę krytyki. Profesor praktycznej filozofii w Uppsali Ingmar Hedenius niepochlebnie ocenił szwedzką teologię i Kościół Szwedzki, głównie za proponowany model wiary. W swoich zastrzeżeniach krytykuje zalecane programowo oparte jedynie na przesłankach naukowych podejście do życia. Orientacja taka zakłóca tradycyjną wizję życia, która nie tyle jest dana jako naukowe doświadczenie lub pewnik lecz musi być ukształtowana poprzez indywidualny wysiłek każdego człowieka. Wizja życia jaką posiada osoba nie należy do grupy sprawdzalnych faktów empirycznych. Jest postawą osoby w całym kontekście jej egzystencji a swoje oparcie znajduje przede wszystkim w irracjonalnych warstwach naszej ludzkiej natury<sup>17</sup>.

Pomimo ostrej krytyki, koncepcja wychowania *livsaskådning* i *livsfråga*, w programie nauczania z roku 1960, znalazła się na centralnym miejscu. Przyczyniło się to do obniżenia statusu lekcji religii. Uczniowie szkół podstawowych w wieku 13 – 15 lat byli szczególnie podatni na odrzucanie religijnych tematów na rzecz egzystencjalnych i moralnych pytań. Program wychowania religijnego z roku 1969 dla szkół podstawowych dawał zdecydowane pierwszeństwo kwestiom związanym z tzw. pytaniami życiowymi – *livsfråga*. Realizowano bloki tematyczne typu: studia nad chrześcijaństwem, innymi chrześcijańskimi i niechrześcijańskimi wizjami życia. Ponadto kładziono szczególny nacisk na to jak te fundamentalne doświadczenia realizują się we współczesnym, zmieniającym się społeczeństwie i kulturze. Podobne zasady obowiązywały w programie nauczania w gimnazjum z 1970 r. zaktualizowanego w 1978 r., a także z roku 1980 choć w tym programie społeczne przedmioty sformułowano w języku bardziej akademickim, zaś edukację religijną poprzedzono rozważaniami dotyczącymi kwestii ludzkich w perspektywie życia i egzystencji by następnie można było zapoznać uczniów z biblią, historią chrześcijaństwa oraz innych religijnych i niereligijnych wizji życia. Oddziaływanie takiej koncepcji zostało umocnione przez oficjalną instrukcję Kościoła Szwedzkiego na temat przygotowania do bierzmowania wydaną 1970 r. Podstawowym celem takiej polityki wychowawczej stała się idea, aby prowadzić takie nauczanie religii, które będzie się koncentrować na tym, co wspólne religiom, a nie na tym, co przeciwne. Wyraźnie osłabiono w ten sposób siłę i treść nauki religii. W założeniu miało to pomóc w przewyciężeniu ewentualnych

<sup>15</sup> Por. ibidem, s. 65.

<sup>16</sup> Por. ibidem, s. 67-68.

<sup>17</sup> Por. ibidem, s. 68.

przeciwstawności między wyznawcami różnych religii i niewierzącymi osobami.

Obecnie w Szwecji nie istnieje prawdziwie szkolne religijne wychowanie, które z natury winno prowadzić do konkretnych praktyk. Tradycyjne w kościele luteranśkim, utrzymane przez wieki nauczanie religijne, katechetyczne, skupione na znajomości katechizmu i słuchaniu kazań jako istotnej części liturgii, uległo szybkiej dewaluacji przystosowując się do nowej wizji wychowania. W tym duchu także wydziały teologiczne zmieniły swoje nazwy (Uppsala Lund), np. wydział dogmatyki, etyki, filozofii religii, został przemianowany na studium wiary i wizji życia, lub bardziej oficjalnie: etyki i filozofii<sup>18</sup>. Na wychowanie religijne w szkole kładzie się również niewielki nacisk, z tego powodu, że pod wpływem psychologii ewolucyjnej przyjęto założenie, iż dzieci w okresie szkoły podstawowej są zorientowane jedynie zewnętrznie i nie są w stanie podjąć refleksji na temat trudnych, głębokich kwestii. To założenie, okazało się niesłuszne, gdyż badania dowiodły, iż dzieci posiadają refleksję na temat fundamentalnych uwarunkowań swojego życia, więcej refleksja ta występuje stosunkowo często. Nie jest to jednak refleksja uogólniona, aprioryczna, lecz jest związana z refleksją codzienną, ze zwykłymi wydarzeniami<sup>19</sup>. Ta perspektywa, negująca założenia psychologii ewolucyjnej, miała wpływ na kształt treściowy programu nauczania z 1980 i z 1994 r. Przyczyniła się przede wszystkim do określania roli nauczania religii w szkole<sup>20</sup>.

W programach tych ustalono, że założenia wychowawcze stawiane lekcji religii w Szwecji, obecność religii jako przedmiotu w nauczaniu szkolnym musi w pierwszym rzędzie być umotywowana względami edukacyjnymi, nie zaś religijnymi. Ponadto lekcja winna pokazać, w jaki sposób religia dotyka ludzi przez wiarę i duchowe doświadczenie. Ma to być czynione niejako z zewnątrz tzw. *learning about religions*, nie powinno to być nauczanie i wychowywanie z pozycji tejże religii tzw. *learning from religion*<sup>21</sup>.

## PROBLEMY ZE STOSOWANIEM ZASADY POMOCNICZOŚCI W WYCHOWANIU

Przedstawione powyżej przyczyny spowodowały, że, np. w Sztokholmie jest tylko jedna katolicka szkoła podstawowa, z ograniczoną liczbą miejsc. Powodem takiego stanu rzeczy jest to, że kluczowy głos w sprawach wychowania mają w Szwecji władze polityczne. To sprawia, iż rodzice nie mogą swobodnie organizować szkół i decydować o profilu szkolnego wychowania. Stanowisko takie rodzi napięcia w odniesieniu do przestrzegania podstawowych praw rodziców odnośnie wychowania potomstwa. Władze Szwecji oficjalnie na forum międzynarodowym zadeklarowały sprzeciw wobec interpretacji prawa rodziców do wychowania swoich dzieci i określenia roli państwa jako organizmu pomocniczego w stosunku do roli ojca i matki w wychowaniu.

Według zasady pomocniczości o wychowaniu dzieci decydują, przede wszystkim rodzice, a państwo ma obowiązek im w tym pomóc, udzielając publicznego wsparcia. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do edukacji religijnej. Na mocy tej zasady prawodawstwo szwedzkie uznaje, iż katolikom oraz żydom nie można zabraniać specjalnej edukacji religijnej organizowanej w ramach ich wspólnot, należy ją aprobować, wspierać. Dlatego też jedynie w tym przypadku przyznaje się, że lekcje religii mogą być prowadzone poza szkołą zamiast edukacji religijnej odbywającej się w szkole. W praktyce dzisiaj dzieci korzystające z tego prawa przeważnie uczestniczą także w edukacji religijnej prowadzonej przez szkołę. Ten lęk przed dowartościowaniem roli rodziców jako podmiotu w pełni

<sup>18</sup> Por. ibidem, 69 -71.

<sup>19</sup> Por. ibidem, s.73; H. Sven, *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*, Stockholm 1994 s. 24-28; 44-46.

<sup>20</sup> Por. E. Almén, H. C. Øster, *Religious education...*, op. cit., s.73-74.

<sup>21</sup> Por. A. Wanda, *Integrative religious education in Europe*, Berlin 2007, s. 95-96.

odpowiedzialnego za wychowanie swoich dzieci, wynikał także z lęku przed chrześcijańską indoktrynacją. Zwłaszcza w planie nauczania z lat 1962 dla szkół podstawowych i 1965 dla gimnazjów widać tzw. dążenie do obiektywizmu, które ma przeciwdziałać indoktrynacji. Znalazło to swoje odbicie także w nauczaniu innych przedmiotów, lecz największe napięcie nastąpiło w odniesieniu do nauczania religii. W duchu tej troski zniesiono w szkole zwyczaj modlitwy porannej, która miała bardzo ekumeniczny charakter zastępując ją porannym spotkaniem, w czasie którego czytano, np. wiersze. W większości szkół zrezygnowano z tego typu praktyk, jednak do modlitwy nie powrócono. Przed indoktrynacją chrześcijańską miała też chronić lekcja religii organizowana według zasad, jakie ustaliła władza, a nie wspólnoty chrześcijańskie. Widoczny był tutaj pewien nowy zamiar wychowawczy zakładający ze strony rodziców zaufanie i wiarę w mądrość władzy, przed wymogiem respektowania prawa rodziców do decydowania o rodzaju edukacji i wychowania dzieci.

Wydaje się, że rację mają autorzy twierdzący, że taka postawa władz szwedzkich nie znajduje racjonalnego uzasadnienia. Nie można się domagać od człowieka wiary wbrew wszystkiemu. Nie jest rzeczą właściwą, aby rodzice w kwestii wychowania i edukacji dzieci kierowali się przed wszystkim ustaleniami podejmowanymi przez władze państwowe<sup>22</sup>. W opozycji do tego pozostaje takie kształtowanie praktyki wychowawczej i szkolnej, które nie godzi się na program wychowawczy realizujący pragnienia rodziców w tym względzie. Zdaniem niektórych znawców omawianego przedmiotu takie negatywne podejście do spraw wychowawczych ma swoje miejsce w Szwecji. Nie godząc się na jednoznaczną pierwszoplanową rolę rodziców w wychowaniu, ustawodawca podkreśla potrzebę respektu dla własnego myślenia i sądów dzieci. Zalecenie to wyraźnie stawia się przed wychowawczymi prawami rodziców. Wydaje się że głównie z tego powodu tak mocno podkreśla się nie tylko prawo dzieci do kompleksowej informacji lecz także prawo do tego aby same mogły wybierać i rozeznawać, które wiadomości są istotne i ważne. Idea ta przenikała szereg inicjatyw edukacyjnych i wychowawczych w Szwecji w XX wieku. Była ona tak silna, że stanowiła główne kryterium zmiany programu nauczania jakiego dokonano w 1969 roku. Przesłanką główną jaką się posłużono postulując potrzebę zmian był zaobserwowany brak zainteresowania uczniów przedmiotami szkolnymi<sup>23</sup>.

#### IDEA SZKOLNICTWA W SZWECJI PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

Szwecja tradycyjnie miała dwa paralelne systemy edukacyjne: jeden dla osób uprzywilejowanych w społeczeństwie, drugi dla wszystkich. Od końca XIX wieku narastały dążenia, aby całe szkolnictwo ująć w jeden system, a w pierwszej połowie XX wieku pojawiała się coraz więcej możliwości, aby tego dokonać. Od roku 1940 widoczny jest szybki rozwój szkolnictwa. W 1962 roku utworzono dziewięcioletnią szkołę podstawową obowiązkową dla wszystkich, a w 1994 wprowadzono trzyletnie gimnazjum, a w jego ramach 16 narodowych programów edukacyjnych jako pomoc, przede wszystkim dla tych, którzy nie kontynuują nauki po ukończeniu gimnazjum. Podstawowe założenia wychowawcze, edukacyjne były mocno związane z progresywnymi ideami edukacyjnymi. Wychowanie i edukacja miały być najlepszym narzędziem do wykreowania lepszego społeczeństwa. Aby to uczynić, najpierw należało określić cel tj. odpowiedzieć na pytanie – jakiego rodzaju społeczność należy zbudować? Celem, który akceptowała większość społeczeństwa było zbudowanie państwa typu „welfare”. Zarówno przedmioty nauczane w szkole jak i wychowanie miały pozytywnie zabezpieczać tę perspektywę przyszłości. W projekcie lepszego społeczeństwa stworzono lepsze warunki edukacyjne także dla tych, którzy dotychczas należeli do grupy nieuprzywilejowanej oraz dla tych, którzy mają szczególne

<sup>22</sup> Por. E. Almén, H. C. Øster, *Religious education...*, op. cit., s. 63-64.

<sup>23</sup> Por. ibidem, s. 72.

potrzeby edukacyjnie. Założenia wychowawcze sformułowane w duchu progresywnym zostały zasadniczo ujęte w dwóch punktach:

- 1) młodzieży należy dać możliwość rozwoju osobowości i dojrzewania ukierunkowanego na pełne bogactwo życia;
- 2) każde dziecko potrzebuje edukacji po to, aby było w stanie wziąć udział w rozwijaniu społeczności jako odpowiedzialny obywatel<sup>24</sup>.

Pedagodzy podkreślali, że człowiek rozwija się, odbierając różnorakie bodźce i wrażenia, których dostarcza otoczenie społeczne, zwracano uwagę na potrzebę pluralizmu, który jednak powinien posiadać wspólne wszystkim ramy odniesień. W latach 1950 – 1960 przełożyło się to nawet na sposób myślenia o polityce międzynarodowej, gdzie proponowano w odniesieniach do krajów trzeciego świata budowanie pozytywnych relacji na zasadzie solidarności i zrozumienia. Niewątpliwie w takiej postawie miała też swój udział preferowana od dawna w polityce zagranicznej Szwecji zasada neutralności. Ponadto była to próba pogodzenia dwóch tendencji edukacyjnych i wychowawczych:

- a) widzenia szkoły jako miejsca, gdzie się zdobywa wiedzę w formie dyscypliny akademickiej;
- b) szkoły jako narzędzia, które ma pomóc uczniom w zdobyciu pełnej dojrzałości, w rozwinięciu ich możliwości. Szkoła ma także dać uczniom ogólną wizję natury i społeczeństwa, ma wykreować i realizować znaczenia i wartości<sup>25</sup>.

W praktyce te pedagogiczne idee i założenia bardzo często przybierają wymiar ideologii konkretnie stosowanych. Nie są jedynie postrzegane jako metody, które nauczyciele i uczniowie mogą wybrać, które mogą być inspirujące w pracy wychowawczej i edukacyjnej. W zaleceniach programowych mówi się o zalecanych strategiach nauczania. Zwraca się uwagę na metody bardziej niż na wyniki, przynajmniej w perspektywie długoterminowej. Władze szkolne bardziej są zainteresowane unowocześnianiem szkoły poprzez nowe metody pracy, niż wyznaczaniem celów, które uczniowie mają osiągnąć. Takie podejście i brak egzaminu końcowego, który mierzyłby wynik nauczania pozwala na stosunkowo swobodne odnoszenie się do wymogów regulacyjnych. W ocenie pracy nauczyciela bardzo ważne miejsce zajmuje jego udział w nowych projektach, ma to wpływ także na wyższe wynagrodzenie. To zaangażowanie w realizację projektów niekoniecznie jednak jest dobre dla uczniów<sup>26</sup>.

W Szwecji nie zdaje się maturo. Niektórzy autorzy uważają, iż nie ma także wystarczającej ilości narzędzi, które pozwoliłyby rodzicom sprawdzić, postępy w nauce ich dzieci. Sytuacja jest o tyle dziwna, że zarówno nauczyciele jak i uczniowie są zachęceni do eksperymentowania, a nie ma egzaminu sprawdzającego, który weryfikowałby poziom wiedzy na podstawie którego dopuszczanooby konkretnego ucznia do wyższego poziomu nauczania. Sami nauczyciele często nie mają świadomości funkcjonowania systemu edukacyjnego jako całości i na ogół nawet nie próbują się wypowiadać na temat ograniczając się do swojej dziedziny. Dyrektorzy szkół bardzo często ścieżkę edukacyjną szkoły umieszczają nie na ściśle określonej linii nauczania, lecz na linii zapotrzebowania ze strony instytucji zainteresowanych posiadaniem pracownika o określonych kompetencjach zawodowych. Cierpi na tym ogólnie pojęte wykształcenie ucznia. Ponadto szkoły są finansowo związane z władzą lokalną i starają się nie przekraczać budżetu, a nauczyciele i dyrektorzy nie krytykować generalnego systemu, gdyż może to rzutować negatywnie na ich awans zawodowy. Odgórne kontrole są rzadkie i nigdy całościowe, lecz zawsze

<sup>24</sup> Por. ibidem, s. 65.

<sup>25</sup> Por. ibidem, s. 71-72.

<sup>26</sup> Por. I. Enkvist, *Feltäinkt. En kritisk granskning av idebakgrunden till svensk utbildningspolitik*, Kristianstad 2001, s. 23-24.

są prowadzone pod wybranym aspektem<sup>27</sup>. Inger Enkvist stwierdza, że mówienie o edukacji w Szwecji jest podobne do mechanizmów, jakie rządzą w państwach, w których panuje ustrój dyktatury politycznej, a nie zaawansowana demokracja. W swoich opiniach wskazuje, przede wszystkim na dużą rozbieżność między słowami, a czynami w odniesieniu do edukacji, wychowania i wyników, jakie są osiągnięte<sup>28</sup>.

Bibliografia:

1. Alberts W., *Integrative religious education in Europe*, Berlin 2007.
2. Almén E., Øster H. C., *Religious education in Great Britain, Sweden and Russia*, Linköping 2000.
3. Enkvist I., *Feltänt. En kritisk granskning av idebakgrunden till svensk utbildningspolitik*, Kristianstad 2001.
4. Kubitsky J., *Alfabet szwedzki*, Warszawa 2011.
5. Roberts M., *Sweden as a Great Power*, London 1968.
6. Sven H., *Det pedagogiska kuturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*, Stockholm 1994.
7. Wanda A., *Integrative religious education in Europe*, Berlin 2007.

## THE IDEA OF UPBRINGING AND EDUCATION IN SWEDEN - THE RELATIONSHIP OF THE LUTHERAN CHURCH

JERZY KRÓL

**ABSTRACT:** *This article is an attempt to present some aspects related to the issues of upbringing and education in Sweden. The text emphasizes the historical relationship of upbringing and education of the Lutheran Church. Discusses some specific characteristics of this relationship. Presented were the main causes, ideas and trends in upbringing and education that occurred in the nineteenth and early twentieth century in Sweden. In reference to the idea of upbringing signaled the difficulties that arise in relation to the principle of subsidiarity, which should be guided by the state in matters relating to education and schools. Signaled the basic ideas of education introduced after the Second World War such as reforms carried out since the sixties and some criticism of these ideas.*

**KEY WORDS:** *upbringing, education, lesson of religion, the principle of subsidiarity*

---

<sup>27</sup> Por. ibidem, s. 9-10.

<sup>28</sup> Por. ibidem, s. 11.

*Scientific Bulletin of Chełm*

*Section of Pedagogy*

*No. 1/2013*

## **POLSKIE LOGOS I ETHOS – CZYLI, O CZYM POWINIEN PAMIĘTAĆ POLSKI PEDAGOG**

PAWEŁ SKRZYDLEWSKI

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

**STRESZCZENIE:** *Autor artykułu omawia konieczność oparcia działalności pedagogicznej na zasadach cywilizacji łacińskiej (cywilizacji Zachodu) i analizuje klasyczne rozumienie kultury oraz-pedagogiki, gdyż jego zdaniem, te dwie rzeczywistości posiadają jeden analogiczny cel, jakim jest aktualizacja ludzkich potencjalności (osobowych potencjalności człowieka). Autor artykułu dowodzi także, że prawdziwie ludzka kultura i występująca w jej ramach pedagogika są pochodne od wizji człowieka jako bytu osobowego (personalizm). W artykule zaprezentowano też, na tle cywilizacji łacińskiej (cywilizacji Zachodu), podstawowe zasady odnoszące się do Polski i polskości. Podjęto problem szeregu zagrożeń kulturowych i cywilizacyjnych, które mogą dotknąć dziedziny wychowania oraz edukacji w Polsce i Europie. Autor artykułu odwołał się do analiz: F. Konecznego, Arystotelesa, Lubelskiej Szkoły Filozofii Klasycznej.*

**SŁOWA KLUCZOWE:** *Feliks Koneczny, kultura, cywilizacja, filozofia wychowania, polskość, cywilizacja łacińska, cywilizacja Zachód*

*„bezsilne jest zło w życiu zbiorowym,  
dopóki nie urządzi z siebie imitacji dobra,  
ażeby móc wyłudzić współpracę obywateli pragnących dobra.  
Dlatego w życiu zbiorowym głupota (a choćby tylko naiwność) jest gorsza od samego zła,  
nie byłoby bowiem zła w życiu publicznym,  
gdyby nie znajdowało oparcia pomiędzy dobrymi,  
gdyby nie było przyjmowane w najlepszej myśli. [...] Nigdy źli niczego nie utworzą bez pomocy dobrych,  
więc odkąd (dobrzy – przypis Paweł Skrzydlewski) wycofają się z przedsięwzięcia zła,  
zło musi upaść”<sup>1</sup>.*

Feliks Koneczny

### WSTĘP

W roku 1921, po odzyskaniu przez Polskę niepodległego bytu państwowego, tuż po zwycięskiej wojnie z Rosją Radziecką, dzięki staraniom Feliksa Konecznego ukazało się dzieło noszące znamienity tytuł: *Polskie Logos a Ethos. Roztrząsanie o znaczeniu i celu*

---

<sup>1</sup> F. Koneczny, *Tło polityczne renesansu włoskiego*, „Myśl Narodowa” 1-26(1930), s. 327-329.

*Polski*<sup>2</sup>. Ze względu na niezwykle bogatą myśl wychowawczą i edukacyjną, która powinna pomóc, każdemu, kto z powołania serca zajmuje się kształceniem i doskonaleniem młodych ludzi, praca ta zasługuje na kilka słów omówienia. Była pomyślana jako pewien rodzaj odważnego a zarazem naukowego studium napisanego przez historyka gorąco miłującego Polskę i prawdę historyczną. Autor zdefiniował polskość, wskazał to, co stanowi jej źródło, fundament i podstawowe zasady. Jednocześnie zaprezentował, co w świetle ponad już tysiącletniej historii jawiło się jako główna przyczyna utraty sił witalnych Polski, ale także to, dzięki czemu siły te się odradzały, przyczyniając się do potęgi kulturowej i politycznej Polaków. Praca ukazywała narażonemu na utratę tożsamości Narodowi jego rodzimą specyfikę: kulturową i cywilizacyjną, w ramach których wzrastała i żyła polskość.

Polska umęczona niewolą, ale także osłabiona szeregiem obcych jej ideologii, potrzebowała rzetelnej diagnozy swego kulturowego stanu. Szczególnie potrzebowała tego polska szkoła oraz cała dziedzina wychowania młodych pokoleń. Ponadto studium Konecznego miało uprzytomnić Polakom ich tysiącletni wkład w dzieje kultury zachodniej, a przede wszystkim na nowo ukazać uniwersalny, stały cel istnienia i działania Polski, dla której należy edukować i wychowywać młodych.

Dziś zdecydowanie należy przypomnieć poglądy Konecznego, można nawet pokusić się o tezę, że brak znajomości osiągnięć poznawczych pedagoga jest jedną z głównych przyczyn szeregu błędów i trudności, które można usunąć i tym samym otworzyć drogę do rozkwitu, wręcz potęgi polskości, a także naszego systemu wychowania i edukacji.

Dzieło Konecznego w swym aspekcie poznawczym wydaje się być współcześnie szczególnie godne upowszechnienia, gdyż widzimy przykłady instytucjonalnego, zorganizowanego (także przez elementy państwa polskiego) działania, mającego za cel destrukcję polskości oraz autentycznego wykształcenia i wychowania<sup>3</sup>; gdy wielu, werbalnie przyznając się do polskości – faktycznie działa na zgubę Polski, gdy nasila się nie tylko atak na polskość, ale także widoczny bywa brak zrozumienia prawideł i zasad, jakimi kieruje się polska kultura.

Zawarte w pracy *Polskie Logos a Ethos* rozważania, nie tylko niosą bogate treści historyczne, lecz także filozoficzne. Mogą pomóc w realizacji wielu zadań, zwłaszcza nauczycielom i wychowawcom, żywo zaangażowanym w działalność pedagogiczną. Koneczny zwraca uwagę na to, że najważniejszym zadaniem pedagoga jest doskonalenie osoby ludzkiej, ale także kształtowanie powinności współpracy, zachowania i rozwijania rodzimej kultury narodowej, w ramach której funkcjonuje edukacja i wychowanie.

<sup>2</sup> F. Koneczny, *Polskie Logos a Ethos. Roztrząsanie o znaczeniu i celu Polski*, t. 1-2, Poznań 1921. Warto także w tym kontekście zwrócić uwagę na jego pracę *Polska w kulturze powszechnej*, red. F. Koneczny, cz. I, Kraków 1918.

<sup>3</sup> Przykładem zgubnych działań w dziedzinie edukacji i wychowania są zmiany systemowe w nauczaniu, likwidacja szeregu placówek edukacyjnych i wychowawczych, ale także jawne zakusy na demoralizację dzieci, które w myśl pewnych projektów edukacyjnych mają zostać poddane „specyficznej edukacji seksualnej”, która powinna „(...) rozpocząć się przed czwartym rokiem życia. W tym okresie dziecko należy nauczyć umiejętności, jak „rozmowa dotycząca prokreacji z wykorzystaniem określonego słownictwa”. Dziecko powinno umieć też „wyrażać własne potrzeby, życzenia i granice, na przykład w kontekście zabawy w lekarza”. Standardy WHO określają, co w dziedzinie seksu powinny umieć dzieci w kolejnych przedziałach wiekowych. Między 9. a 12. rokiem życia dziecko powinno nauczyć się już „skutecznie stosować prezerwatywy i środki antykoncepcyjne w przyszłości”. Powinno też umieć „brać odpowiedzialność za bezpieczne i przyjemne doświadczenia seksualne”. WHO radzi, by dziecko między 12. a 15. rokiem życia potrafiło samo zaopatrywać się w antykoncepcję. Zdaniem członków WHO, młodzieży w wieku powyżej 15. roku życia można dodatkowo wpoić „krytyczne podejście do norm kulturowych/religijnych w odniesieniu do ciąży, rodzicielstwa itp.” (...); za <http://www.rp.pl/artukul/1002779.html> [dostęp z dnia: 15.12.2013].



## POLSKOŚĆ A ROZUMIENIE KULTURY I CYWILIZACJI

Zdaniem Konecznego, należy pamiętać przede wszystkim o tym, że zasadnicza przyczyna osłabiania polskości i związanej z nią pedagogii – tkwi nie tyle w zewnętrznych czynnikach, co w oderwaniu naszego własnego logosu (naszego rozumienia) i ethosu (naszego działania) od właściwych nam fundamentów cywilizacyjnych oraz zadań, jakie z naszą cywilizacją się wiążą. Innymi słowy, polska szkoła podstawowa, liceum, technikum, uniwersytet – nie będą dobrze funkcjonować, gdy będą posługiwać się środkami i zasadami oraz czynnikami cywilizacyjnymi, które są im obce, a nawet wrogie. Trudności Polaków wpływają także z realizacji obcych cywilizacyjnie celów. Z tej racji, trzeba z wielką siłą podkreślać potrzebę powrotu całej naszej kultury, do tego wszystkiego, czego wymaga logos i ethos cywilizacji łacińskiej.

Powrót ten wydaje się być szczególnie pilną sprawą, zwłaszcza w dziedzinie życia publicznego, prawa, uniwersytetu, polityki, komunikacji i funkcjonowania państwa<sup>4</sup>, ale także dla życia indywidualnego, rodzinnego, narodowego, edukacyjnego i wychowawczego. I tu pomocne stają się poglądy Konecznego.

Jego zdaniem, na początku trzeba sobie uświadomić, czym w ogóle jest kultura lub szerzej, cywilizacja. W dziejach Polski pojęcia te były ze sobą nierozzerwalnie związane, a w swej istocie zmierzały do dopełnienia braków ludzkiej natury, by przez to ostatecznie prowadzić człowieka do pełni jego doskonałości. Kultura to przede wszystkim rzeczywistość spełniająca nasze człowieczeństwo, uwalniająca i budująca „człowieka w człowieku”. Aktualizuje ona zawarte w osobie ludzkiej potencjalności istotne dla pełnego człowieczeństwa.

Cywilizacją jest natomiast istniejąca w życiu ludzkim kultura społeczna, forma organizacji życia zbiorowego człowieka<sup>5</sup>. Człowiek żyje w społeczeństwie i tworzy kulturę społeczną, czyli cywilizację. Polskość jest formą ludzkiej kultury, jest cywilizacyjnie określona. Z tej racji, szkoły, jak i cały system wychowania, muszą także być cywilizacyjnie określone, muszą współgrać z właściwą sobie cywilizacją. Gdy stan ten nie zachodzi – działania pedagogiczne skazane są na porażkę lub też destrukcję cywilizacji. To zaś jest złem.

Koneczny, dzieląc filozoficzną grecko-rzymską tradycję, przyjmował, że kultura w sensie właściwym jest drogą i sposobem rozwoju człowieka, jest tym wszystkim, co uprawia i przybliża człowieka do osiągnięcia przez niego dojrzałości w jego życiu duchowym, cielesnym, społecznym<sup>6</sup>. Zgodnie z teorią Konecznego, człowiek, by, osiągnąć pełnię człowieczeństwa, do której skłania się na mocy swych naturalnych inklinacji, wymaga – „uprawy, pielęgnacji i wsparcia”. Tak jak jabłoń, dzięki troskliwej opiece ze strony ogrodnika, rodzi piękne i dobre owoce – tak też człowiek, dzięki kulturze osiąga piękne i dobre życie (*kalokagathia*)<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Zob. A. Maryniarczyk, *Źródła dehumanizacji współczesnej kultury i polityki*, [in:] *Polityka a religia. Przyszłość cywilizacji Zachodu*, red. P. Jaroszyński i in., Lublin 2007, s. 15-32.

<sup>5</sup> Zob. H. Kiereś, *Człowiek i cywilizacja*, Lublin 2007; F. Koneczny, *Różne typy cywilizacji*, [in:] *Kultura i cywilizacja*, Lublin 1937, s. 117-136

<sup>6</sup> Tradycja starożytna widziała w kulturze, przede wszystkim to, co doskonali człowieka, co go usprawnia i sprawia, że on dochodzi do swej pełni życia. Istotną – jeśli nie najważniejszą rolę w tej uprawie pełniła filozofia, stąd też utrwaliło się powiedzenie, że „*cultura autem animi philosophia est*,” (Cycero, *Tusculanae disputationes*, II 13). Cycero podkreślał, że „kulturą duszy jest filozofia; ona wyrывa z korzeniami wady i przygotowuje dusze do przyjęcia ziarna, powierza im je i (...) zasiewa, aby dojrzawszy, przynosiły jak najbardziej obfite owoce (*Rozmowy Tuskułańskie*, II 13)

<sup>7</sup> Tradycja Zachodu upatruje w całej kulturze ludzkiej, także w cywilizacji jednego analogicznie pojętego celu, a mianowicie doskonałości człowieka, jaką człowiek posiada z racji bycia człowiekiem pięknym i dobrym. Piękno i dobro są zasadniczo efektem ucnotliwienia, usprawnienia go przez cnotę. Wychowania i cała kultura są zatem niczym innym jak środkiem zdobywania cnoty. Cnota jest także celem życia społecznego, celem

*Kalokagathia* pojęta jako należna człowiekowi doskonałość jest także celem cywilizacji, czyli formy organizacji życia społecznego, a zatem i celem polskości tworzonej w ramach życia indywidualnego, rodzinnego czy zbiorowego. Nie istnieje ona poza dobrem człowieka, a jej realizacja na gruncie życia społecznego jest niczym innym jak spełnianiem dobra wspólnego. Polskość wraz ze swoim logosem i ethosem jest środkiem do rozwoju człowieka. Pedagog, aby nie być kulturowym, moralnym, duchowym „szkodnikiem” – musi z tym faktem się liczyć, musi swą pracą fakt ten afirmować i umacniać. Nie może polskości kontestować, lekceważyć, pomniejszać, lecz raczej przez swą działalność czynić ją lepszą i bardziej pożądaną dla tych, którzy jej jeszcze w pełni nie przeżywają<sup>8</sup>.

Dobro wspólne jako cel życia społecznego osiągnięte jest zawsze przez doskonalenie osoby ludzkiej i tylko przez nią istnieje. Stąd też bez trudu należy dostrzec istotny związek między *kalokagathią* a dobrem wspólnym, kulturą i cywilizacją, edukacją i wychowaniem, życiem indywidualnym, rodzinnym i zbiorowym<sup>9</sup>. Konsekwentnie rozumując, polskość, jeśli jest prawdziwym i dobrym typem kultury, autentycznie ludzkim – ma swą siłę i wartościowość z racji oparcia jej na naturze człowieka, na antropologicznym fundamencie. Szkoła oraz każda instytucja wychowawcza w kulturze polskiej winny przez swą pracę zasady te ucieleśniać. Tego wymaga istota naszej cywilizacji łacińskiej, Zachodu.

W tym kontekście pamiętajmy, że Koneczny jest świadomy tego, iż kultura jest właściwym i celowym dopełnieniem braków natury człowieka, jest koniecznym uszlachetnieniem ludzkiej istoty, bez którego człowiek nie tylko nie będzie żył dobrze, ale przede wszystkim nie będzie żył w ogóle. Przywoływany przeze mnie pedagog, w swoim rozumowaniu podzielał stanowisko starożytnych myślicieli, którzy dostrzegli, że natura ludzka niedoskonała nie jest w stanie sama prowadzić człowieka do właściwej mu doskonałości, nakierowując jego działania na osiągnięcie właściwej pełni. Ludzie są ze swej natury (z racji tkwiących w niej braków) powołani do życia w kulturze i wyrażania siebie przez kulturę, w tym także przez kulturę narodową, której przejawem jest właśnie polskość, system edukacji i wychowania. Trzeba pamiętać, że kultura dla Konecznego – o ile jest elementem życia społecznego – staje się cywilizacją. System społeczny edukacji i wychowania są integralnym elementem samej cywilizacji.

Człowiek ze swej natury jest istotą społeczną, uwikłaną w rozmaite międzyludzkie relacje. Życie społeczne jest środkiem i „motorem napędowym” rozwoju człowieka, lecz, by takim było, musi być właściwie zorganizowane, musi mieć odpowiednią formę<sup>10</sup>. Prawdliwość ta odnosi się także do systemu edukacyjnego i wychowawczego. Można tu więc postawić pytanie: co sprawia, że dana forma organizacji życia społecznego – ma służebny i doskonalący charakter, co sprawia, że polskość będąca formą życia kulturowego człowieka, faktycznie rozwija osobę ludzką?

polityki. Warto podkreślić, że piękno, jakie człowiek osiąga dzięki kulturze nie sprowadza się jedynie do piękna ludzkiego ciała czy też ludzkiego ducha – lecz jest pięknem całego człowieka i jego bogactwie. Podobnie i rzecz ma się z ludzką dobrocią – dobrem człowieka. Kultura sprawia, że człowiek zyskuje to wszystko, co winno być udziałem człowieka (*integritas*); kultura nadaje człowiekowi właściwy ład i proporcję, jakie winy być udziałem człowieka (*consonantia*); kultura sprawia, że ład i właściwa proporcja emanuje i przenika życie ludzkie i samego człowieka w całej rozciągłości (*claritas*). Człowiek dzięki kulturze staje się dobry, w tym sensie, że uszlachetniony przez nią staje się przedmiotem miłości ze strony innych jak i źródłem dobra innych. Na ten temat zob. P. Jaroszyński, *Kalokagathia*, [in:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 5, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2004, s. 444-447; zob. także Z. Pańpuch, *Arete*, *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2000, s. 318-325 oraz idem *Aetologia*, s. 325-329. Dzięki Objawieniu i religii chrześcijańskiej uświadomiono sobie także konieczność dopełnienia kultury przez religię i Łaskę Boga, bez których wszelki trud człowieka staje się daremny i niewystarczającym skazany na porażkę.

<sup>8</sup> Zob. M. A. Krapiec, *Blask polskiej kultury*, „Zarządzanie i Edukacja” (2002) nr 2, s. 119-124.

<sup>9</sup> Zob. M. A. Krapiec *Człowiek podmiotem wychowania*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 4 (2004) nr 2, s. 25 -29.

<sup>10</sup> Zob. M. A. Krapiec, *O ludzką politykę*, Katowice 1993.

Koneczny zgadza się z tradycją filozoficzną Zachodu, według której u podstaw ludzkiej kultury, cywilizacji musi istnieć prawdziwościowe poznanie (prawda), bo bez niego kultura traci swój sens i realną zdolność do doskonalenia człowieka. Aby zakwalifikować kulturę i cywilizację jako dobrą, należy dostrzec strukturę ludzkiej natury oraz rozpoznać jej prawa, trzeba dostrzec faktyczne, a nie wymaginowane jej braki, trzeba wreszcie zauważyć to, co prawdziwie ludzkie, co konieczne do bycia człowiekiem, odróżniając od tego, co nieludzkie, niekonieczne, haniebne<sup>11</sup>. Owo poznanie i rozumienie staje się zaczynem i czynnikiem regulatywnym w budowie kultury społecznej, cywilizacji, a zatem i polskości<sup>12</sup>. Partycypuje w nim cały system wychowania i edukacji.

Samo jednak poznanie nie wystarcza, potrzebne stają się także liczne środki i urządzenia, w tym także edukacyjne i wychowawcze. Przede wszystkim, potrzeba rozumnych osób, autentycznie i dobrowolnie zaangażowanych w tworzenie polskości, osób które umieją rozmiłować do polskości, nauczyć, wychować w jej duchu. Tymi ludźmi są pedagodzy. Bez nich nie istnieje wychowanie i edukacja narodowa, oni swym życiem osobowym i zawodowym urzeczywistniają kulturę narodową, dają jej moc i wyrazisty, realny kształt. Pedagodzy wraz z rodzicami i najbliższymi są dla młodego pokolenia jej obrońcami i krzewicielami, są żywym świadectwem żywotności, piękna i blasku rodzimej formy życia.

Owoce filozoficznych dociekań Zachodu uzmysłowiły Konecznemu, że, mając obraz i rozumienie natury ludzkiej, znając cel, jaki stoi przed człowiekiem – zyskujemy podstawę do oceny samej kultury, mamy szansę dokonania jej krytyki, oceny ważności i cenneści, tj. stopnia, w jakiej mierze doskonalą ona człowieka<sup>13</sup>. Innymi słowy, doskonałość człowieka jest celem i sensem całej ludzkiej kultury, winna być zasadą dla każdej cywilizacji, w tym także dla narodowej kultury polskiej obecnej w systemie wychowania i edukacji<sup>14</sup>.

W tym kontekście pedagog i jego działalność – nigdy nie mogą być przecenione, co do swej wartości i ważności. Pedagog musi rozumieć ich sens, swą działalnością wychowawczą i edukacyjną, musi je realizować<sup>15</sup>. Jeśli tego nie czyni, naraża się sam na bycie przyczyną obstrukcji cywilizacji łańskiejskiej. Co więcej, jest deprawatorem samego człowieka, a zatem sprzeciwia się swej zasadniczej misji, głównemu i właściwemu celowi swej działalności.

Czy jednak, zaznajamiając się z historycznie ukształtowanymi kulturami i cywilizacjami dostrzegamy jednakowe ich nakierowanie na dobro człowieka? Czy cywilizacje jednakowo pojmują człowieka i jednakowo „pracują” nad spełnieniem się w człowieku tego, co dla niego ludzkie? Czy są faktycznie równocenne w swej wychowawczej i edukacyjnej pracy? Odpowiedź musi być przecząca. Koneczny również doszedł do wniosku, że nie ma równości i równoważności kultur i cywilizacji. Istnieją kultury lepsze i gorsze- Istnieją lepsze i gorsze systemy wychowania i edukacji.

Zauważmy i podkreślmy, że dla Konecznego miarą wartości kultury i cywilizacji jest zawsze to jak ona aktualizuje człowieka, nie zaś jej odniesienie do innych kultur i cywilizacji. Prawdliwość ta odnosi się także do systemu edukacji i wychowania.

Czy fakt dostrzeżenia nierówności kultur i cywilizacji ma być powodem ich deprecjacji i pogardy? Nie – gdyż każda kultura, mimo nawet fałszu i braku, który jej towarzyszą – jest

<sup>11</sup> Na ten temat zob. P. Skrzydlewski, *Rola filozofii w życiu społecznym*, „Człowiek w kulturze” 15 (2003), Lublin, s. 81-109.

<sup>12</sup> Zob. S. Swieżawski, *Ethos polityczny Polski Jagiellonów*, [in:] *Ewangelia i kultura. Doświadczenia śródokoeuropejskie*, red. M. Radwan i T. Styczeń, Rzym 1988, s. 119-134.

<sup>13</sup> Zob. P. Skrzydlewski, *Błąd antropologiczny w teoriach społecznych*, [in:] *Zadania współczesnej metafizyki 5. Błąd antropologiczny*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003, s. 223-254.

<sup>14</sup> „*Omnes autem scientiae et artes ordinantur in unum; scilicet ad hominis perfectionem, quae est eius beatitudo*”, Św. Tomasz z Akwinu, *Komentarz do „Metafizyki” Arystotelesa*, proemium. Zob. P. S. Mazur., *Providencja ludzka jako podstawa formowania się zasad życia osobowego i społecznego człowieka. Studium z antropologii filozoficznej na bazie tekstów św. Tomasza i jego współczesnych komentatorów*, Kraków 2009.

<sup>15</sup> Zob. J. Król, *Wychowanie a potrzeba ukazania sensu życia*, „Scientia” 7(2013), s. 11-33.

kulturą człowieka, i że w względu na godność człowieka zasługuje na pewien szacunek. Człowiek musi jednak wyznaczyć sobie pewne granice, by przyzwolenie na brak kulturowy (zło) – nie stało się powodem większego zła, istotnej krzywdy osoby ludzkiej.

Pamiętajmy zatem, że kulturę polską tworzy człowiek, który jest zarazem źródłem i celem kultury i cywilizacji, dlatego przemiany kulturowe i cywilizacyjne są zawsze ostatecznie przemianami samego człowieka, i muszą się liczyć z prawami ludzkiej natury, ale także immanentnymi prawami samych kultur i cywilizacji. Pedagog powinien zrozumieć to zagadnienie i swą działalnością edukacyjno-wychowawczą afirmować to, co umożliwia jego pracę nad doskonałością człowieka.

Konieczny podzielał filozoficzno-moralne przekonanie, że nie każde działanie składające się na powstanie jakiejś gałęzi kultury, nie każdy wytwór kulturowy zasługuje na miano prawdziwie ludzkiego. Nie o wszystkim i nie wszystkiego trzeba uczyć, lecz tylko tego, co najlepsze, co konieczne do pełni człowieczeństwa. Innymi słowy, polski uczony rozumiał prawdę o tym, że mogą istnieć i faktycznie istnieją kultury barbarzyńskie, antyludzkie, które nie tylko zadają gwałt naturalnym uprawnieniom osoby ludzkiej, lecz nade wszystko okaleczają i powiększają braki ludzkiej natury zamiast ją rozwijać i doskonalić. Wykorzystując poznanie historyczne, a także osiągnięcia filozofii realistycznej, dostrzegał, że za powstaniem antykultury może stać szereg czynników (mity, sakralizmy, aprioryczna tradycja, nierozumne prawo, zwykłe lenistwo ludzi i zaniedbania itp.), lecz przede wszystkim stoi brak prawdy o człowieku, brak rozumienia tego, kim jest człowiek, jaki jest jego cel życia oraz właściwa droga jego osiągnięcia<sup>16</sup>. Pedagog i rzeczywistość edukacyjno-wychowawcza muszą być zatem wolne od błędów antropologicznych. Będą zaś takie, gdy podstawą teoretyczną ich działania stanie się prawdziwościowa antropologia. W praktyce oznacza to oparcie swej działalności pedagogicznej TYLKO na antropologii personalistycznej, gdyż w niej jest najpełniejszy i prawdziwy obraz natury ludzkiej<sup>17</sup>.

W wielu cywilizacjach nieobecność prawdziwościowej antropologii (personalizmu) związany jest nie tylko z faktem istnienia błędów i zafałszowań poznania ludzkiego, lecz bywa skorelowany z brakiem istnienia nauki jako doniosłego kulturowo typu poznania<sup>18</sup>. Chodzi tu, przede wszystkim o naukę, jaką jest filozofia, gdyż to właśnie ona daje integralne spojrzenie oraz rozumienie ludzkiej natury, świata kultury i życia społecznego. Brak filozofii – przyczynia się do zaistnienia cywilizacji, budowanych nie na prawdzie, lecz na mitach, wierzeniach sakralnych, tradycji rodowej itp.<sup>19</sup> Dobry pedagog musi mieć solidne wykształcenie filozoficzne, bez którego jego działalność edukacyjna i wychowawcza wydaje się być w praktyce niemożliwą lub też będzie skazana na szereg porażek i zagrożeń<sup>20</sup>.

Okazuje się, że ludzka kultura społeczna i występujący w jej ramach system edukacyjno-wychowawczy – mogą być w swej istocie dalekie od prawdy o człowieku, jak daleki od prawdy bywa mit, sakralna tradycja i wierzenia rodowe, aprioryczna ustawa prawna, kierująca systemem wychowania i edukacji. Gdy skonfrontujemy je z rzeczywistością (z człowiekiem, jego naturą) okazują się być zmyśleniami, fikcjami upodobnionymi do prawdy nieraz w znacznym stopniu, lecz cały czas fikcjami<sup>21</sup>. Realnie bywają one przeszkodami dla normalnego rozwoju człowieka, choć przecież pochodzą

<sup>16</sup> Zob. M. A. Krąpiec, *Suwerenność – czyja?*, Lublin 1996.

<sup>17</sup> Zob. J. Król, *Pedagogika nawrócenia i wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Sandomierz 2007.

<sup>18</sup> Zob. P. Jaroszyński, *Człowiek i nauka. Studium z filozofii kultury*, Lublin 2008.

<sup>19</sup> Zob. P. Jaroszyński, *Problem normatywnego charakteru natury w kulturze*, [in:] *Substancja, natura, prawo naturalne*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, P. Gondek, Lublin 2006, s. 473-483.

<sup>20</sup> Zob. P. Skrzydlewski, *Granice pomocy wychowawczej państwa z perspektywy realistycznej filozofii*, [in:] *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie (aspekt pomocowy, kulturowy, wychowawczy)*, red. K. Gąsior, T. Sakowicz, t. 1, Kielce 2005, s. 143-156.

<sup>21</sup> Zob. H. Kiereś, *Kultura maski czy kultura osoby*, [in:] *Zadania współczesnej metafizyki 3/4. Osoba i realizm w filozofii*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2002, s. 67-78.

od człowieka i są wyrazem jego życia wewnętrznego. Rzecz w tym, by rozumny pedagog nie był przyczyną utrwalania się w życiu człowieka mitów, zmyśleń, By tak było, konieczną rzeczą jest rzetelna wiedza historyczna i filozoficzna u wszystkich, którzy tworzą system pedagogiczny. Nie może zatem być w kulturze łacińskiej edukacji i wychowania bez historyzmu, bez głębi filozoficznych ujęć<sup>22</sup>. Tam, gdzie w imię pragmatyzmu system wychowania i edukacji zostają obdarte z edukacji historycznej i filozoficznej – tam sam system staje się „grabarzem samego siebie”, staje się przyczyną zepsucia człowieka i jego kultury.

Trzeba tu też nadmienić, że rugowanie z procesów edukacyjnych i wychowawczych owoców wiedzy historycznej i filozoficznej dokonuje się częstokroć na skutek fundowania pedagogiki na niewłaściwych podstawach teoretycznych<sup>23</sup>. Zamiast antropologii filozoficznej – pedagog niejednokrotnie uzyskuje obraz człowieka jedynie poprzez uogólnienia nauk psychologicznych i medycznych (biologicznych), a zamiast rzetelnej wiedzy etycznej o życiu moralnym – posługuje się jakąś syntezą ideologii oraz wybranych aspektów poznania socjologicznego, psychologicznego. Brak rzetelnej znajomości bogactwa życia ludzkiego, brak rozumienia samej kultury, naturalnych kręgów ludzkiego życia, roli cnoty, autorytetu, norm moralnych – bywa tu kamuflowany technikami manipulacyjnymi, realizacją przyjętych odgórnie apriorycznych standardów postępowania i kompetencji, ubranych w szaty legalizmu, nowości, naukowości czy pragmatyzmu, ideologii postępu. To wszystko sprawia, że sam pedagog oraz tworzony przez niego rzeczywistość edukacyjna i wychowawcza faktycznie staje się mechanizmem oglupiania człowieka i jego deprawacji, zamiast stanowić, zwłaszcza dla młodego człowieka, element autentycznego wsparcia i rozwoju osoby ludzkiej. Cechą tego chorego mechanizmu jest totalna depersonalizacja edukacji i wychowania, połączona z brakiem osobistej odpowiedzialności w procesie pedagogii. Mamy w niej do czynienia z ciągłą „papierologią”, dyktaturą absurdalnych rozporządzeń. W miejsce troski o młodego człowieka – pojawia się wszechobecna praca nad „zachowaniem” standardów kształcenia i wychowania, dobrze udokumentowanych na papierze. A gdzie w tym procesie człowiek i jego dobro? Najczęściej w biurokratycznym mechanizmie edukacyjnym są one przeszkodą dla „przyjętego systemu”. Zresztą sam system z racji swego antypersonalistycznego nastawienia, alogiczności bywa przez wszystkich rozumnych ludzi lekceważony, bowiem i tak w chwili zmian politycznych „na górze” państwa czy województwa, zostanie zreformowany, ulegnie procesowi „gruntowej przebudowy, celem wdrożenia nowych standardów”<sup>24</sup>. A jaki typ pedagoga w nim wybija się na czoło? Taki, który łączy „głębokość karku” z idealnym porządkiem w papierach.

Co więcej, trzeba zauważyć, że mechanizm ów jest nie tylko karykaturą edukacji (bo nie ma w niej miejsca na prawdę) oraz wychowania (bo raczej jest zaczynem wad niż cnot w człowieku, dezintegracji niż konsolidacji i umocnienia), ale także platformą ludzkich dramatów i porażek. Dzieją się one właściwie w całym życiu ludzkim, indywidualnym, rodzinnym i społecznym. Jak bowiem można być dobrym ojcem, pracownikiem, obywatelem, mężem, przyjacielem – nie będąc wcześniej rozumnym i dobrym człowiekiem? Czy niewychowany i niewykształcony człowiek może cieszyć się autentycznym szczęściem? Czy może być pożytecznym i miłym dla innych? Czy może szanować sam siebie i innych? Niestety odpowiedź jest przecząca.

Co więcej, zauważmy również, że współczesna antyfilozoficzna i antyhistoryczna

<sup>22</sup> Interesująco zagadnienie to rozwijał w swej bogatej twórczości uczeń Feliksa Konecznego, niemiecki humanista i filozof Anton Hilckaman, zob. T. Stępień, *Europa wobec cywilizacji. Antona Hilckmana porównawcza nauka o cywilizacjach. Zasady – Metoda – Zastosowanie*, Toruń 2013.

<sup>23</sup> Zob. M. M. Keys, *Aquinas's Two Pedagogies: A Reconsideration of the Relation between Law and Moral Virtue*, „American Journal of Political Science” 45 (2001) nr 3, s. 519-531.

<sup>24</sup> Zob. F. Koneczny, *Państwo i prawo w cywilizacji łacińskiej*, Komorów 1997, s. 156-170.

forma pedagogii usuwa z systemu wychowania i edukacji ludzi dojrzałych i samodzielnych (autorytety), lekceważy sam rozumny ład dobra, którym wychowanie i edukacja powinny się posługiwać. Współczesna nam socjologizacja, psychologizacja, jurydyzacja, (zwyczajne upolitycznienie i ideologizacja), czy też sakralizacja lub ateizacja wychowania i edukacji, są faktycznymi sposobami uśmiercania pedagogii. Redukcjonizm, jaki zakładają przyczynia się do deformacji człowieka, ale także do destrukcji cywilizacji łacińskiej. Pedagog powinien to rozumieć

Zauważmy również, że wspomniane redukcjonizmy zmieniają także naturę systemu wychowania i edukacji, faktycznie sprowadzając ją, do przyuczenia wykonywania zawodu, zaś wychowanie – do jakiejś ograniczonej formy socjalizacji jednostki. Tym samym, ów nowożytny system pedagogii czyni zazwyczaj z człowieka raczej istotę przypominającą niewolnika (żywe narzędzie) niż suwerenny, samowystarczalny, rozumny i wolny podmiot<sup>25</sup>. Nie ma tu znaczenia fakt, że ci, którzy tej zdeformowanej formie pedagogii zostaną poddani – czują się niekiedy zadowoleni z jej skutków.

Trzeba jasno zaznaczyć, że w kulturze łacińskiej dobry pedagog wie, że sam fakt pochodności czegoś od człowieka, zmaterializowania ludzkich zamierzeń, czy to w życiu indywidualnym, czy zbiorowym nie może być odczytany jako jednoznaczny z doskonaleniem samego człowieka. Gdyby tak miało być, to zarówno warte należałoby uznać: obóz koncentracyjny, gdzie planowo zachodzi eksterminacja ludzi – i szpital, w którym zorganizowano leczenie ludzi; za równo warte należałoby uznać pomoc humanitarną skierowaną do ofiar katastrofy – jak i wysłanie bandy uzbrojonych zbirów, którzy mordują i rabują niewinnych ludzi.

Dobry pedagog wie i rozumie, że jego sumienia, jego pracy, miłości, wiedzy i poświęcenia, życzliwości – nie może zastąpić żaden, nawet bardzo rozwinięty, naukowy i dobrze sformalizowany system instytucjonalny, wsparty najlepszymi osiągnięciami nauki, techniki – bo w pedagogii konieczny jest żywy człowiek nauczyciel, wychowawca, który całym sobą zaświadczy o prawdzie, dobru i pięknie, który do końca pozostanie wierny, temu, co dobre i prawdziwe, temu, co święte. On jest gwarantem dobrego wychowania i edukacji, główną przyczyną sprawczą dobra, jakie płynie od osoby z całej pedagogii; on też bierze odpowiedzialność za jej ostateczny efekt. Dlatego też kiepski pedagog jest zawsze przyczyną porażki w pedagogii, nawet wtedy, gdy instytucjonalnie jest ona dobrze osadzona. Ma on także szansę czynić skutecznie dobro, nawet wtedy, gdy instytucjonalne i teoretyczne ufundowanie pedagogii jest niewłaściwe, bo jego rozum i sumienie stanowi tamę, dla zła, które mogłoby przeniknąć do procesu wychowania i edukacji. Jest on mistrzem, a jeśli nim nie jest – nie jest także pedagogiem. Pedagog w cywilizacji łacińskiej wie, że stoi przed zadaniem naśladowania największych, że mierzy się każdego dnia z wieloma trudnościami, ale ostatecznie chce być w swej działalności dobry jak ... Sokrates, jak Mistrz, Nauczyciel Chrystus.

Zaznajomienie się z przeszłością uświadomiło Konecznemu, że nie istnieją cywilizacje-cenne w tym samym stopniu; że za tworzeniem dobrej cywilizacji – czyli kultury społecznej – stoi ostatecznie prawda o człowieku, zaś jej brak jest przyczynkiem do narodzin zorganizowanego barbarzyństwa, czyli cywilizacji antyludzkich. Wszystko to ma zasadnicze znaczenie dla właściwej edukacji i wychowania człowieka, dla jego prawidłowego rozwoju, ale i także osiągnięcia przez niego szczęścia<sup>26</sup>. Zdaniem Konecznego, Polacy muszą, nie tylko uświadomić sobie w oparciu, o jaką cywilizację pragną budować swe polskie urzędnictwa (kulturowe, polityczne, społeczne, narodowe, edukacyjne, wychowawcze), ale także muszą mieć świadomość tego, że posłużenie się cywilizacją defektywną i fałszywą antropologicznie przynosi, proporcjonalne do nich, złe skutki, dlatego trud zdobywania prawdy, trud jej

<sup>25</sup>Zob. P. Skrzydlewski, *Wolność człowieka w cywilizacji łacińskiej w ujęciu Feliksa Konecznego*, Lublin 2013.

<sup>26</sup>Zob. G. D'Azambuja, *Szczęście doczesne. Krótka teoria szczęścia*, przeł. H. Romanowski, Warszawa 1909.

pogłębiania, upowszechniania i ochrony – stoi jako istotne wyzwanie przed każdym człowiekiem i każdym pokoleniem. W sposób szczególny, spoczywa on na barkach każdego pedagoga.

Co więcej, Koneczny podkreślał, że prawda i związane z nią prawdziwościowe pojmowanie świata nie są przez nikogo dobrem raz na zawsze zdobytym, wiecznie przynależnym dla tych, którzy ją posiadli, dobrem, które wyczerpuje bogactwo prawdy samego świata. Trzeba wiedzieć, że każdy człowiek jest istotą dotkniętą przez tzw. *lex fomitis* (zaczyn zła), z którego wyrastają niezliczone wady i przyczyny deprawacji tego, co samo ze swej istoty jest dobre<sup>27</sup>. *Lex fomitis* to także powód niedoskonałości ludzkich aktów poznania, miłości, twórczości – słowem wszystkiego, co pochodzi od człowieka. Ów zaczyn zła może przestaczać edukację w ideologizację, wychowanie w zbrodnicze manipulowanie i zniewolenie człowieka, przynosząc fatalne skutki w rzeczywistość życia indywidualnego, rodzinnego, społecznego i państwowego. Dowodem na to dzieje państw totalitarnych narodowego socjalizmu, bolszewizmu, faszyzmu.

Dzieje ukazują i tę prawdę, że sam człowiek może siebie samego zniewalać, ogłupiać, niszczyć, choćby wtedy, gdy zło uzna za dobro, kłamstwo za prawdę, brzydotę za piękno. Jakże często na tej drodze deformacji siebie uzyskuje on haniebne wsparcie ze strony wadliwego systemu wychowania i edukacji, ze strony nierozumnych i złych pedagogów. Historia uczy również, że to, co zdobyło jedno pokolenie – może być zaprzepaszczone przez drugie; prawda i jej rozumienie – nie są zatem wrodzone żadnej grupie etnicznej, warstwie społecznej. Podobnie jak kultura moralna, sztuka i religia; wymagają one nieustannej gorliwej troski o ich posiadanie, pogłębienie i umocnienie. Potrzebują także ofiarności wielu oraz bezinteresownej służby złączonej z życzliwością, przyjaźnią – również wobec tych, którzy jej nie chcą, którzy jej nie pojmują. Pedagog musi zmierzyć się i z tym problemem.

Te wszystkie elementy i zasady odnoszą się także do polskości i edukacji Polaków, która jako twór kulturowy, osadzony na konkretnych osobach ludzkich nieustannie wymaga roztropnej troski o nią samą, a przede wszystkim rozmiłowania w niej ludzkich serc i sumień. Nie sposób tego uczynić bez autentycznie miłujących polskość pedagogów, bez ludzi ofiarnie oddanych miłosiernej służbie drugiemu człowiekowi. Ludzie ci właściwie pojmują sam akt edukacji i wychowania jako formę służby drugiemu człowiekowi. Istotą tego aktu jest miłosierdzie, czyli forma miłości człowieka dotkniętego złem niewiedzy, niezrozumienia, nieumiejętności. Pedagog kierując się pragnieniem dobra i życzliwości, poprzez swe działania uwalnia od zła, dając człowiekowi szansę na autentyczną pełnię życia ludzkiego.

System edukacyjny i wychowawczy w tej perspektywie jawi się jako to, dzięki czemu następuje bezinteresowne uwolnienie od zła. Pedagog nie tylko musi rozumieć, co czyni, ale także musi kochać drugiego człowieka (ucznia, studenta, wychowanka, dziecko), by móc spełniać wobec niego swą posługę miłosierdzia. Musi także być od niego lepszym – bo to daje mu uprawnienia do bycia pedagogiem, daje siły i środki do realizacji jego zadań, czyni z niego autorytet. Musi także mieć w sobie tę uzasadnioną dumę, połączoną z honorem i należną osobową doskonałością, które nie tylko pozwolą na zaistnienie więzi przyjaźni i szacunku, ale także zaistnienie radości pracy bycia pedagogiem, radości z osiągania dobra przez uczniów i wychowanków<sup>28</sup>.

Dzieje kultury polskiej ukazują także, że troska o budowanie swej kulturowej autonomii i autarkii, siły i bogactwa musi być udoskonalona autentyczną pokorą, bez której wszelkie

<sup>27</sup> *Lex fomitis* – to inaczej obecna w naturze ludzkiej skłonność do fałszywej miłości, zaczyn zła, źródło wad ludzkich, prawo, które skłania do zła (zob. St. Thomae Aquinatis, *Summa theologiae*, cura et studio P. Caramello, vol. 1, Torino 1963, I–II, q. 91, art. 6).

<sup>28</sup> Zob. na ten temat P. Skrzydlewski, *Prawo człowieka do edukacji*, [in:] *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu” zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*, red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Lublin 2005, s. 129-149.

zdobycze łatwo przeradzają się w narzędzia pychy, za którą zawsze podąża klęska, zniszczenie i śmierć. Do pokory tej zdolni są, przede wszystkim ci, którzy swe życie powierzyli Bogu. Polskość jest zatem ze swej istoty dziełem ludzi religijnych<sup>29</sup>. Toteż należy jasno zaznaczyć, że religijność człowieka nie jest tylko najważniejszym fundamentem i kontekstem działań moralnych, ale także środkiem ćwiczenia siebie i całej społeczności w pokorze. To konieczny element polskości i nie może jej zabraknąć u polskiego pedagoga, w całym systemie edukacji i wychowania. Znakiem jej dobrego ugruntowania jest powszechna zdolność do służenia sobie nawzajem, przyjaźń i życzliwość, naturalna wiara, nadzieja i miłość. To wszystko pozwala zrozumieć Polaka i polskość, pozwala wyrazić je w dewizie: *Bóg Honor Ojczyzna*, która jest także wszelkim zaczynem działalności pedagogicznej. Jeśli towarzyszy temu wszystkiemu wielkoduszność, połączona ze skromnością – to posługa pedagogiczna staje się powodem autentycznego podziwu i zachwytu, dla tych, którzy są w niej biegli.

Konsekwentnie rozumując, kształcenie i wychowanie każdego człowieka nie mogą nigdy być: ateistyczne, laickie, areligijne, antyreligijne, świeckie – co nie oznacza, że mają być sakralizowane i zideologizowane prawem religijnym, czy też jakąś organizacją religijną, kościelną. Religia jest ze swej natury osobistym i osobowym rodzajem więzi między człowiekiem i samym Bogiem, więzi intymnej, dzięki której spełnia się ostateczny cel ludzkiej egzystencji. W porządku dóbr człowieka, w porządku kulturowym jawi się jako coś absolutnie najważniejszego dla niego. Nie może zatem jej nie być w wychowaniu i edukacji, zaś wszelkie życie ludzkie separujące się od ostatecznego ludzkiego przeznaczenia nie tylko jawi się jako coś nieuzasadnionego i pozbawionego sensu, ale także w ostateczności, złego.

Edukacja bez religii, wychowanie bez religii – są pedagogią bez sensu i celu, bez otwarcia człowieka na jego najwyższe Dobro. Wolność edukacji w cywilizacji łacińskiej, ma swe ograniczenie w prawdzie o dobru moralnym; wolność w wychowaniu jest zawsze wolnością zmierzającą do autentycznego dobra w prawdzie; jest wychowaniem do dobrowolnej miłości prawdziwego dobra. Odnosi się to także do religii i religijności człowieka, która nigdy nie powinna ani też nie może być faktycznie wymuszana na człowieku. Prawdziwy pedagog zna i rozumie wagę tych spraw, umie się do nich należycie ustosunkować.

## KULTURA POLSKA A EUROPA EDUKACJA I WYCHOWANIE W KONTEKŚCIE CYWILIZACYJNYCH PODSTAW

Europa, zdaniem Konecznego, reprezentowana jest przez wiele różnych kultur i tradycji – jednakże posiada swą jedność z racji generalnego pnia cywilizacyjnego, na którym rozwijają się poszczególne kultury narodowe. Pniem tym jest TYLKO łacińska cywilizacja Zachodu. Studia Konecznego nad przeszłością uświadomiły mu, że nie ma jednej europejskiej cywilizacji. Biorąc pod uwagę geografie tego kontynentu, istnieją i ciągle ze sobą rywalizują przynajmniej cztery: łacińska – Zachodnia; bizantyńska; żydowska i moskiewsko-kozacka (turańska)<sup>30</sup>. W ich ramach kształtują się odpowiednie dla nich systemy edukacyjne i wychowawcze. Dziś na początku XXI wieku w Europie trzeba dostrzec jeszcze istnienie i działanie cywilizacji arabskiej, a także chińskiej i bramińskiej. Przyczynami tego są: nasilenie procesów migracyjnych, promocja ideologii multikulturalizmu, kosmopolityzmu, globalizmu<sup>31</sup>. Nadmienić tu trzeba, że pluralizm cywilizacyjny w Europie nie jest powodem

<sup>29</sup> Zob. F. Koneczny, *Święci w dziejach narodu polskiego*, Kraków 1985.

<sup>30</sup> Na ten temat zob. P. Skrzydlewski, *Polityka w cywilizacji łacińskiej. Aktualność nauki Feliksa Konecznego*, Lublin 2002, s. 33-66.

<sup>31</sup> W sposób szczególny nasilenie to widoczne jest w krajach do tej pory wiązanych ideą Zachodu jako takiego (Anglia, Francja, Niemcy, USA). Warto zauważyć, że stolice tych państw (centra) – to faktycznie zrzeszenia



do radości, lecz raczej do trosk i obaw. Dlaczego?

Cywilizacje nie mogą ulegać trwałym syntezom, zaś ich przenikanie się prowadzi nie tylko do konfliktów, rozbieżności i sprzeczności na polu życia indywidualnego i publicznego, ale także do wojen i licznych tragedii. Rzecz w tym, że cywilizacje, póki są żywotne zawsze ze sobą walczą, zaś w przypadku trwałego i wyczerpującego konfliktu, zwycięża przeważnie cywilizacja niższa<sup>32</sup>. Pamiętajmy także o tym, że pluralizm cywilizacyjny bywa przyczyną utraty przez zrzeszenia ludzkie ich integralnego kształtu i współmierności, za którym podąża rozstrój życia ludzkiego i ostatecznie upadek cywilizacyjny całego zrzeszenia. Jego namacalnym świadectwem jest niemożność u ludzi określenia i nazwania swej kulturowej (cywilizacyjnej) tożsamości, a co za tym idzie pojawienie się szeregu działań nieskoordynowanych, daremnych, wzajemnie się zwalczających i wykluczających. Prawidłowości te modelują i odnoszą się do systemu wychowania i edukacji, może nawet w stopniu bardziej silnym, niż do innych dziedzin ludzkiego życia.

Za diagnozę większości kłopotów, jakie przeżywa Polska od wielu dziesiątków lat, mogą uchodzić słowa Konecznego, iż „w Polsce zachodzi fatalna mnogość cywilizacji (łacińska, bizantyńska, turańska, żydowska). Państwo, jako takie, nie może być cywilizowane aż na cztery sposoby. Wdając się w mieszankę, może stać się tylko acywilizacyjne, a wtedy grozi mu rozkład na wszystkie cztery strony. Państwowość polska musi, przede wszystkim urządzić swój stosunek do społeczeństwa według wymogów cywilizacji łacińskiej, przeciwko temu nie powinno być nawet opozycji ze strony ludności innych cywilizacji. Nikt nie jest skrzywdzony, jeśli mu przydano! Gdyby atoli urządzono państwo według metody, np. bizantyńskiej lub turańskiej, opozycja ludności polskiej niezawodna – bo cała przeszłość historyczna musiałaby działać ku zachowaniu łacińskiej metody życia zbiorowego. Zresztą jest to niewykonalne, żeby cywilizacje narzucić społeczeństwu, które od lat tysiąca należy już do pewnej cywilizacji. Chcąc ten stan zmienić, trzeba by zmieniać od fundamentów, tj. od trójprawa. Tak konsekwentnie postępuje agitacja komunistyczna, opierając się o żywioł niełaciński w państwie. Kto by pragnął zmienić zasady naszego prawa małżeńskiego, majątkowego, spadkowego, znajdzie się w krótkim czasie na jednej drodze z bolszewizmem. Jeżeli zaś kto nie życzy sobie takiego wyniku, niechaj nie tyka niczego, co należy do całokształtu łacińskiej metody życia zbiorowego i niechaj pomaga oprzeć Państwo Polskie na łacińskiej cywilizacji”<sup>33</sup>. Gdybyśmy w zacytowanym fragmencie zmienili słowo państwo na termin pedagogia, to wszystkie zarysowane wnioski należałoby przyjąć, gdyż tak jak wielocywilizacyjność niszczy państwowość – tak też dezintegruje i niweczy system wychowania i edukacji.

Dostrzeżenie pluralizmu cywilizacyjnego Europy ma zasadnicze znaczenie dla Polski i samej Europy. Może bowiem skłaniać Polaków do czerpania różnych wzorców cywilizacyjnych; może stanowić przyczynę lekceważenia zagrożeń, jakie z tym się wiążą; może także stymulować do szukania tego, co najlepsze, w oparciu o co należy budować swoją rodzimą rzeczywistość kulturową w dziedzinie edukacji i wychowania.

Trzeba zaznaczyć, że wszystkie cywilizacje – poza jedną łacińską – posiadają poważne błędy w dziedzinie rozumienia człowieka, jego potencjalności, a także środków i sposobów aktualizowania natury ludzkiej. Niejednokrotnie przez swój aprioryzm, gromadnościową

---

multikulturowe. I tak, w samym Londynie w świetle badań socjologów i demografów pod koniec 2012 r. rdzenni, rodowici Anglicy (rasy białej) stanowią mniejszość – jest ich jakieś 48% (zob. *Management of Cultural Pluralism in Europe*, ed. J. Dacyl, Stockholm 1995).

<sup>32</sup> Zob. Koneczny F., *Napór Orientu na Zachód*, [in:] *Kultura i cywilizacja*, Lublin 1937, s. 177-196; [wyd. samodzielne] Lublin 1999; idem, *O wielości cywilizacji*, Kraków 1935; idem, *Obronić cywilizację łacińską!*, Lublin 2002; idem, *Państwo w cywilizacji łacińskiej. Zasady prawa w cywilizacji łacińskiej*, Komorów 1997; idem, *Prawa dziejowe*, Komorów 1997; idem, *Rozwój moralności*, Lublin 1938; idem, *Tło polityczne renesansu włoskiego*, „Myśl Narodowa” 1-26 (1930), s. 327-329.

<sup>33</sup>F. Koneczny *O cywilizację łacińską*, Lublin 1996, s. 10-11.

wizję człowieka, emanacyjne podstawy, monizm prawny, sakralizm, rodowy charakter i inne czynniki - wytwarzają szereg przeszkód na drodze doskonalenia człowieka, Przeszkody te stają się zaczynem do działań zadających gwałt przyrodzonym prawom osoby ludzkiej<sup>34</sup>. Są jedną z podstawowych przyczyn dekonstrukcji i zwalczania edukacji łacińskiej i łacińskiego modelu wychowania.

Analizując naukę Konecznego z łatwością odpowiemy na pytanie: dlaczego tak wiele różnych konfliktów pojawia się na płaszczyźnie życia społecznego u Polaków, mimo powoływania się przez wszystkich na jedną polskość i jedną Polskę. Rzecz w tym, że konflikty te są starciami różnych typów polskości, *de facto* to walka różnych cywilizacji. Jej najbardziej oczywistym wyrazem staje się walka partii politycznych i różnorodnych stronnictw, które nie do końca świadome swych ideologicznych i cywilizacyjnych korzeni, faktycznie (zamiast budować Polskę) infekują organizm społeczny różnorodnymi ideologiami. Oto przyczyna braku naszej jedności także w dziedzinie edukacji i wychowania<sup>35</sup>.

Specyfika cywilizacji łacińskiej tkwi w personalistycznej wizji człowieka, w obecności nauki jako wolnego i doniosłego kulturowo typu poznania oraz w istnieniu prawa stanowionego, będącego wyrazem dobra i słuszności<sup>36</sup>. Istotą personalizmu cywilizacji łacińskiej jest afirmacja faktu, że człowiek, choć niedoskonały, jest zdolny do rozpoznania, a następnie ukochania oraz wyboru prawdziwego dobra, które będzie realizowane w życiu ludzkim. Zarówno samo poznanie dobra, jak i jego wybór – nie dokonują się bez pomocy innych osób – stąd z personalizmem w cywilizacji łacińskiej nierozzerwalnie spleciony jest solidaryzm, osadzony na społecznym sposobie istnienia i działania człowieka<sup>37</sup>. On właśnie jest jednym z najważniejszych źródeł narodu i niesionej przez niego kultury polskiej<sup>38</sup>. Współtworzy go system edukacji i wychowania, dla jego istnienia pracuje każdy pedagog.

Koneczny, niezwykle mocno, podkreślał, że cywilizacja łacińska – Zachodnia, powstała głównie za sprawą ewangelizacyjnej misji Kościoła Katolickiego, który, niosąc człowiekowi Ewangelię – jednocześnie przyniósł skarb racjonalnego poznania (naukę zrodzoną w kulturze greckiej) i ład dobra (prawo z tradycji rzymskiej). Nie bez trudności i wyzwań Kościół Katolicki przez swą posługę edukacyjną i wychowawczą urzeczywistnił kulturę życia ludzkiego opartego na prawdzie i dobru, na rozumnym ładzie prawa.

Co godne zaznaczenia, zdaniem polskiego uczonego, jedynie cywilizacja łacińska niesie w sobie obraz człowieka jako bytu osobowego osoby i faktycznie afirmuje osobę ludzką, zarówno w życiu indywidualnym jak i rodzinnym oraz publicznym<sup>39</sup>. Z afirmacji tej wypływa patriotyzm, wypływa wola tworzenia swej rodzimej kultury, upowszechniania jej i pogłębiania przez całą pedagogię.

Na gruncie cywilizacji łacińskiej człowiek ma prawo i realną możliwość realizacji prawdziwego, godziwego dobra, jest traktowany jako wolny i rozumny podmiot zdolny

<sup>34</sup> Zob. M. A. Krapiec, *Rozważania o narodzie*, „Człowiek w Kulturze” 1 (1993), s. 5–37; idem, *Suwerenność – czyja?*, op. cit..

<sup>35</sup> Utało się powiedzenie, że „gdzie dwóch Polaków – tam przynajmniej trzy opinie”. Brak jedności, za którym idzie słabość, nieporozumienia oraz bezowocność działań – to skutek obecności w sercach i umysłach różnych typów cywilizacji. Istnieje dziś pilna potrzeba uświadamiania tego faktu. Nie można jej sprostać bez poprawy ogólnego wykształcenia, zwłaszcza historycznego i filozoficznego. Z tego względu naprawa Rzeczypospolitej zawsze będzie koniecznie wiązała się z dobrą formacją i informacją ludzi, przy uwzględnianiu konieczności integralnego rozwoju człowieka, a także zwalczaniu tego, co złe i fałszywe. Tu pole pracy dla pedagogów.

<sup>36</sup> Zob. P. Gondek, *Rola Kościoła w kulturze polskiej. Na marginesie prac Feliksa Konecznego*, „Człowiek w kulturze” 10 (1998), s. 87-96.

<sup>37</sup> Zob. P. Skrzydlewski, *Kolektywizm, indywidualizm a osobowa wizja człowieka*, [in:] *Spór o osobę w świetle klasycznej koncepcji człowieka. Studia i rozprawy*, red. P. S. Mazur, Kraków 2012, s. 123–176.

<sup>38</sup> Zob. P. Tarasiewicz, *Spór o naród*, Lublin 2003.

<sup>39</sup> Zob. P. Skrzydlewski, *Rodzina w cywilizacji łacińskiej a wolność człowieka*, „Człowiek w kulturze” 11(1998) Lublin 1998, s. 203-233.

do realizacji dobra<sup>40</sup>. Może on także żyć przyjemnie, pełen uzasadnionej dumy, może starać się połączyć to, co użyteczne, z tym, co godziwe i przyjemne. Podmiot ten wyraża się przez swe dobrowolne i rozumne akty decyzyjne, które są spełniane na polu życia indywidualnego, rodzinnego, narodowego i państwowego.

Cała kultura Zachodu (kultura łacińska) z tej perspektywy jawi się jako pewien środek do przygotowania właściwego mu postępowania i życia. Nieocenione zasługi w tej dziedzinie posiada edukacja i samo wychowanie, które nakierowuje człowieka na spełnianie rozumnych decyzji ludzkich, będących zaczynem i treścią ludzkich działań indywidualnych, rodzinnych i społecznych.

Polski historyk nieustannie podkreślał, że Kościół Katolicki ma ogromne zasługi w formowaniu się cywilizacji Zachodu, a to z tego powodu, że we wszystkich swych działaniach postrzegał człowieka właśnie jako osobę. Niesiona przez Niego religia chrześcijańska uformowała całą kulturę tworzoną w ramach cywilizacji łacińskiej. W sposób szczególny przyczyniła się do ukształtowania ludzkiego życia moralnego. Jest ono czymś najważniejszym dla wyjaśnienia charakteru, treści i zadań związanych z polskością, a także edukacją i wychowaniem. Do niego właśnie przygotowuje się każdy poprzez swą edukację, poprzez wychowawczą pracę nad sobą. Rozumne życie moralne w dobru – jest ideałem dla każdego pedagoga, jest tym, co pragnie on urzeczywistnić w drugim człowieku.

Kościół Katolicki wpłynął na życie społeczne człowieka – zdaniem Konecznego – w czterech ważkich momentach. Każda misja katolicka niosła z sobą cztery postulaty: 1. dożywnością monogamię jako podstawę rodziny; 2. dążność do zniesienia niewolnictwa przez poszanowanie pracy i moralny nakaz jej spełnienia skierowany do każdego człowieka tworzącego rzeczywistość życia społecznego; 3. zniesienie msty rodowej jako formy wymiaru sprawiedliwości na rzecz sprawiedliwości wymierzonej przez władzę publiczną; 4. niezawisłość Kościoła od władzy państwowej, w imię niezawisłości czynnika duchowego w człowieku od siły fizycznej<sup>41</sup>.

Monogamia, w sposób zdecydowany umocniła godność kobiety i tym samym jej wolność. Nerozerwalność małżeństwa nie tylko ochrania kobietę, ale umacnia sam dom – środowisko zrodzenia i wychowania człowieka, przede wszystkim służy dzieciom, które w trudnym i długim okresie wychowywania potrzebują stałości i wsparcia ze strony obojga rodziców. Kryzys i rozbiecie małżeństwa, jest zatem kryzysem samej rodziny, a także dzieci, które tracą bezpieczeństwo i pokój duchowy, tak bardzo potrzebny dla edukacji i wychowania.

Dążność do zniesienia niewolnictwa i jego zniesienie stało się możliwe dzięki poszanowaniu pracy fizycznej. Praca przez szereg wieków w starożytności uchodziła za zajęcie nie godne prawdziwego człowieka. Była zatem przeznaczona dla ludzi „zdefektowanych”, czyli niewolników i faktycznie pogarda dla pracy fizycznej stanowiła podstawę dla istnienia instytucji społecznej jaką było niewolnictwo. Odkąd jednak praca stała się imperatywem moralnym każdego człowieka, odkąd przestała go „moralnie i obyczajowo” kłać – pojawiła się szansa na jej łączenie z edukacją i wychowaniem, tak by ostatecznie człowiek będący podmiotem pracy nie tylko był mądry i dobry, ale także piękny i święty<sup>42</sup>. Praca fizyczna przestała być zatem czymś, co człowieka umniejsza. Oto zasada cywilizacji łacińskiej. System edukacyjny i wychowawczy musi ze swej istoty afirmować to, co jest konstytutywne dla tej cywilizacji.

<sup>40</sup> Zob. M. A. Krapiec, *Prawa człowieka i ich zagrożenia*, „Człowiek w kulturze” 3(1994), s. 5-109.

<sup>41</sup> „Każda misja katolicka niesie z sobą cztery postulaty: monogamię dożywnością, dążność do zniesienia niewolnictwa, zniesienie msty, wreszcie niezawisłość Kościoła od władzy państwowej, a to w imię niezawisłości czynnika duchowego od siły fizycznej”, F. Koneczny, *Kościół a cywilizację*, Lublin 1996, s. 37. Zob. F. Koneczny, *O cywilizację łacińską*, Lublin 1996.

<sup>42</sup> Zob. S. Wyszyński, *Duch pracy ludzkiej*, Włocławek 1946.

Msta rodowa, znana jako jeden ze sposobów prywatnego wymierzania sprawiedliwości, zakorzeniony w rodowym poczuciu sprawiedliwości, w cywilizacji łacińskiej została zamieniona na sprawiedliwość wymierzaną przez sądy państwowe (władzę publiczną), dzięki czemu zaistniał jeden z państwowotwórczych czynników. Dlatego też Koneczny upatrywał w Kościele Katolickim czynnik państwowotwórczy, choć w żadnej mierze niesakralizujący państwa i polityki. Samo zaś państwo, podobnie jak jednostka, nie jest zwolnione z realizacji dobra moralnego. Toteż jego naturalnym zadaniem stanie się umacnianie autentycznie ludzkiej kultury, w tym także tej, która jest tworzona w aktach edukacyjnych i wychowawczych. Istnienia państwa stało się ważnym wsparciem funkcjonowania tego, co wiążemy z kulturą wysoką.

Wreszcie niezawisłość Kościoła od władzy świeckiej jest w cywilizacji łacińskiej jeszcze jednym wzmocnieniem człowieka, wypływającym, tym razem, z przekonania o wyższości życia duchowego nad sferą biologiczną i materialną oraz wyrazem przeświadczenia, że życie ludzkie nie kończy się i nie może być sprowadzone do jedynie doczesnej, biologiczno-zmysłowej egzystencji pojętej jako czasowa i skończona konsumpcja dóbr doczesnych.

Niezawisłość religii od polityki, Kościoła od państwa – ma też swoje uzasadnienie w dostrzeżeniu faktu, iż ostateczny cel ludzkiego życia, jakim jest Bóg, jest Celem transcendentnym i nadprzyrodzonym, a z tej racji wymagającym nadprzyrodzonych środków. Nie leżą one po stronie naturalnych zrzeczeń, jak państwo czy naród, lecz są środkami w dyspozycji Samego Boga i powołanego przez-Niego zrzeczenia, jakim jest Kościół<sup>43</sup>.

Religia wreszcie – choćby poprzez nieustanne nakierowanie człowieka na jego cel życia – jest także platformą odkrywania i przeżywania przez niego jego osobistej i osobowej godności. Jest niezastąpioną „strażniczką” wolności i „tumą” chroniącą człowieka przed szeregiem różnorodnych redukcjonizmów, które mu uwłaczają. Wszystko to ma, na gruncie cywilizacji łacińskiej, swe odzwierciedlenie w naturze i porządku procesów edukacyjnych oraz wychowawczych.

Zdaniem Konecznego, cztery postulatory niesione przez misje katolickie nie tylko ukształtowały personalistyczny sposób pojmowania człowieka, ale także przyczyniły się do zaistnienia specyficznego zrzeczenia istniejącego tylko w cywilizacji łacińskiej – jakim jest naród<sup>44</sup>. Jego podstawa tkwi według profesora, w życiu osobowym istoty ludzkiej, w kulturze nabudowanej na dobrowolnych i rozumnych aktach człowieka. Są one źródłem i przejawem polskości, która właśnie istnieje w narodzie i poprzez naród. Wychowanie i edukacja jawią się, z tej racji, jako nieodzowne czynniki istnienia narodu, sam zaś naród jawi się jako nieoceniona pomoc dana człowiekowi w trwaniu i rozwoju jego autentycznego osobowego życia.

Można ostatecznie zauważyć, iż Koneczny pragnie umocnić w przekonaniu każdego pedagoga, że „bezsilne jest zło w życiu zbiorowym, dopóki nie urządzi z siebie imitacji dobra, ażeby móc wyłudzić współpracę obywateli pragnących dobra. Dlatego w życiu zbiorowym

<sup>43</sup> Sprawę tę wyjaśniał między innymi św. Tomasz z Akwinu, „Gdyby cel ten można było osiągnąć mocą ludzkiej natury, prowadzenie do niego stanowiłoby obowiązek króla. Zakładamy bowiem, że tego nazywamy królem, komu powierzono najwyższe rządy w sprawach ludzkich. Otóż władza jest tym wyższa, im do dalszego celu prowadzi. I zawsze jest ktoś, do kogo należy wydawanie rozkazów, aby to, czego się dokonuje, było zwrócone do celu ostatecznego. W ten sposób sternik, który czuwa nad żeglowaniem, rozkazuje budowniczemu okrętu, jaki okręt powinien zbudować, aby się nadawał do użytku; obywatel zobowiązany do używania broni rozkazuje rusznikarzowi, jaką broń powinien sporządzić. Ponieważ jednak celu, jakim jest nasycenie się Bogiem, nie osiągnie człowiek mocą ludzką, lecz Bożą, prowadzenie do tego celu ostatecznego nie jest zadaniem rządów ludzkich, lecz Bożych; jak powiada Apostoł: »Łaską Bożą jest życie wieczne« (Rz 6, 23)”, św. Tomasz z Akwinu, *O władzy*, [in:] idem, *Dzieła wybrane*, oprac. J. Salij, Poznań 1994, s. 152.

<sup>44</sup> Zob. M. A. Krąpiec, *Rozważania o narodzie*, op. cit., s. 5-37; idem, *Państwo jako rozumny ład dobra*, „Człowiek w Kulturze” 10 (1998), s. 5-12.

głupota (a choćby tylko naiwność) jest gorsza od samego zła, nie byłoby bowiem zła w życiu publicznym, gdyby nie znajdowało oparcia pomiędzy dobrymi, gdyby nie było przyjmowane w najlepszej myśli. [...] Nigdy źli niczego nie utworzą bez pomocy dobrych, więc odkąd (dobrzy – przypis Paweł Skrzydlewski) wycofają się z przedsióneków zła, zło musi upaść”<sup>45</sup>.

## POLSKOŚĆ I JEJ CYWILIZACYJNE OSADZENIE A PEDAGOGIA POLSKA

W kontekście zarysowanej przeze mnie specyfiki cywilizacji łacińskiej łatwo dostrzec, że przed Polakami stoi zadanie afirmacji uniwersalnych zasad i reguł cywilizacji łacińskiej, w ramach której formowana jest polskość. Afirmacja ta musi obejmować zarówno edukację jak i wychowanie. Co to jednak w praktyce oznacza, jakie płyną z tego konkretne wskazania?

Feliks Koneczny podkreślał konieczność pełnego realizowania zasad cywilizacji łacińskiej na gruncie państwowości polskiej, życia narodowego, rodzinnego i osobistego. Tym samym możemy odnaleźć w jego twórczości swoisty program życia społecznego i politycznego dla Polski, który osadzony jest w realiach i tradycji cywilizacji łacińskiej. Ma on zasadnicze znaczenie dla tworzenia się autentycznego systemu wychowania i edukacji, które nie tylko służą tradycji polskiej, ale przede wszystkim samemu dobru człowieka, który żyje i tworzy polskość. Sedno tego programu to katolicka nauka o człowieku i życiu społecznym wsparte realizmem filozoficznym.

Profesor Koneczny wielokrotnie-podkreślał, że „Polska albo będzie katolicka, albo jej nie będzie”, a tym samym wyrażał przekonanie, że wszystko, co zmierza do wyrządzenia szkody Kościołowi katolickiemu, jest zarazem groźne dla Polski. Stanowisko to łączyło się z tezą, iż nieprawość w życiu publicznym jest tak samo godna potępienia, jak w życiu prywatnym, zaś naturalnym i sprawiedliwym stanem rzeczy jest nierówność (majątkowa, intelektualna, moralna) członków społeczności. Może ona być znoszona tylko przez „równanie do góry”, czyli dobrowolne doskonalenie się ludzi i naśladowanie najlepszych, nigdy zaś przez działania państwowe, mechaniczne, równające „do dołu”. Zagadnienia te winien właściwie pojmować pedagog oraz realizować je poprzez swoją pracę edukacyjną i wychowawczą. System zaś pedagogii powinien zasady te afirmować i rozumie wykorzystywać dla pełnego rozwoju człowieka. Nie można zatem, w duchu realizmu cywilizacji łacińskiej, poważnie traktować postulatu lansowanego przez szereg partii socjalistycznych o potrzebie istnienia ładu społecznego, gdzie istnieją równe szanse edukacyjne dla wszystkich, gdzie tworzy się jeden ogólnie program i formę wychowania dla wszystkich.

Życie społeczne w cywilizacji łacińskiej wymaga postawienia pracy umysłowej wyżej nad pracą fizyczną, zmniejszania różnic hierarchicznych w społeczeństwie tylko przez przyswajanie sobie pracy umysłowej przez robotników fizycznych i przez nieustanne doskonalenie robotnika od strony intelektualnej, moralnej, twórczej – nigdy zaś przez „proletaryzowanie” inteligencji. To także reguła systemu edukacyjnego i wychowawczego, od której w cywilizacji łacińskiej nie powinno być żadnego odstępstwa.

Podstawą wszelkiej własności w cywilizacji łacińskiej jest indywidualna własność prywatna, zarządzana i dysponowana przez osobę ludzką (rodzinę). Własność ta stanowi podstawę dla wszelkich innych typów własności. Jest ona środkiem edukacyjnym i wychowawczym w całym systemie pedagogii łacińskiej. Toteż podatki nie mogą zniechęcać i niszczyć własności prywatnej, zaś wszelkie podatki od tego, co się dziedziczy po przodkach są z gruntu niemoralne i stoją w sprzeczności z naturą cywilizacji łacińskiej.

Dobrobyt materialny w tym kontekście jest koniecznym warunkiem do skutecznej

<sup>45</sup> F. Koneczny, *Tło polityczne...*, op. cit., s. 327-329.

realizacji procesów edukacyjnych i wychowawczych, nigdy zaś nie jest tym, ku czemu sama edukacja i wychowanie ma zmierzać. Innymi słowy, w cywilizacji łacińskiej pedagog wie, że uczy dla znajomości i rozumienia prawdy, wychowuje do dobra – nie zaś dla bogactwa i wygody. Te ostatnie raczej przeszkadzają dobrej pedagogii i stanowią pożywkę dla jej zepsucia, deformacji, za którą idzie upadek samego człowieka i społeczeństw. Toteż rozumny pedagog w pierwszej kolejności zawsze będzie kładł nacisk na dobre ugruntowanie w człowieku cnót, a w dalszej kolejności na usprawnienie człowieka do wygodnego i zamożnego życia.

Stan posiadania i dysponowania własności wymaga, zdaniem polskiego uczonego, utwierdzenia w ludziach postawy solidaryzmu, a także istnienia silnych związków przyjaźni, które sprawiają, że to, co nominalnie jest osobiste i prywatne – poprzez przyjaźń i wspólnotowe używanie staje się dobrem wielu i to nie tylko w rodzinie, ale w gminie i narodzie, całym państwie.

W świetle tego wywodu wiadomo, dlaczego na gruncie życia publicznego, łacińskiego – nie ma miejsca na „walkę klas”, ideologię i politykę antagonizmu, postawy „po trupach do celu”. Sukces w każdej dziedzinie (także życia intelektualnego, artystycznego i ekonomicznego) nie tylko musi być dokonany moralnie i moralnie dobrymi środkami, ale także musi być użyteczny dla innych, bo tego wymaga istota pracy ludzkiej. Toteż w cywilizacji łacińskiej za przejaw niedorzeczności uchodzi teza, że dobrobyt i pomyślność jednej warstwy społecznej może dokonać się kosztem innych warstw społecznych. Hegemonia jednej grupy społecznej stoi w sprzeczności z podstawowym sposobem odnoszenia się człowieka do innych, jakim są: solidaryzm i przyjaźń połączona z życzliwością i ofiarnością<sup>46</sup>. Są to konstytutywne elementy całego ładu społecznego, ale także główne zasady samej edukacji i wychowania w świecie Zachodu.

Zdaniem Konecznego, cywilizacja łacińska wyklucza możliwość robienia monopolu państwowego z instytucji społecznych i ich działań. Dotyczy to także sfery edukacji i wychowania, naturalnych form i kręgów, w jakich one się urzeczywistniają. W praktyce pedagogicznej oznacza to oparcie systemu wychowania – na tym, co afirmuje rodzina, naród i Kościół, przypisując tym właśnie czynnikom władztwo, ocenę i kontrolę wychowania, nie zaś, np. jak to ma miejsce na gruncie cywilizacji bizantyńskiej samemu państwu. Państwo i jego organa nie są do wychowania człowieka, lecz mają swoje właściwe zadania i funkcje. Edukacja zaś w swych treściach, formach i kształcie zależy od tych, którzy posiadają wiedzę i jej rozumienie. Władztwo w edukacji przysługuje profesorom, instytucji uniwersytetu, nie zaś urzędnikom państwowym i tworzonym przez nich agendum. System edukacyjny w cywilizacji łacińskiej wymaga, aby to urzędnik i sama władza uczyli się i byli pouczeni przez tych, którzy w wiedzy są biegli tj. przez profesorów. Normalny system edukacyjny cywilizacji łacińskiej (kultury polskiej) wymaga usunięcia ze wszelkich szczebli ingerencji państwa w treści nauczania, usunięcia państwowej kontroli edukacji, państwowej organizacji

<sup>46</sup> W tym kontekście można i trzeba przywołać słowa Ojca św. Jana Pawła II, gdzie zauważa On, że jesteśmy świadkami pojawienia się „ekspansja kultury antysolidarystycznej, przybierającej w wielu wypadkach formę autentycznej kultury śmierci. Szerzy się ona wskutek oddziaływania silnych tendencji kulturowych, gospodarczych i politycznych, wyrażających określoną koncepcję społeczeństwa, w której najważniejszym kryterium jest sukces. Rozpatrując całą sytuację z tego punktu widzenia, można mówić w pewnym sensie o wojnie silnych przeciw bezsilnym: życie, które domaga się większej życzliwości, miłości i opieki, jest uznawane za bezużyteczne lub traktowane jako nieznośny ciężar, a w konsekwencji odrzucane na różne sposoby. Człowiek, który swoją chorobą, niepełnosprawnością lub — po prostu — samą swoją obecnością zagraża dobrobytowi lub życiowym przyzwyczajeniom osób bardziej uprzywilejowanych, bywa postrzegany jako wróg, przed którym należy się bronić albo którego należy wyeliminować. Powstaje w ten sposób swoisty **spisek przeciw życiu**. Wciąga on nie tylko pojedyncze osoby w ich relacjach indywidualnych, rodzinnych i społecznych, ale sięga daleko szerzej i zyskuje wymiar globalny, naruszając i niszcząc relacje łączące narody i państwa”, Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, 12.

edukacji, co nie oznacza, że mechanizm państwowy nie ma prawa i obowiązku wspierać, np. finansowo, prawnie edukacji człowieka.

Absolutnie nie do przyjęcia jest sytuacja, gdy władza państwowa zajmuje się oceną uniwersytetów, stanowi z profesora urzędnika państwowego, zobligowanego do realizacji jakiejś danej, doraźnej partyjnej polityki.

Wspominany tu system pedagogii łacińskiej ma swe uzasadnienie i wsparcie w tym, że państwo cywilizacji łacińskiej ma podstawy nie w biurokracji, nie w aktach normatywnych, urzędach i instytucji – lecz w obywatelu, jest państwem opartym na społeczeństwie, a nie na aparacie biurokratycznym i centralistycznym, unifikującym wszystko. Wolne od tej sztucznej unifikacji i uniformizacji muszą pozostać także procesy edukacyjne i wychowawcze zachodzące w sposób wolny w społeczeństwie, co nie oznacza, że są one pozbawione wzorów i kontroli, a także krytyki oraz ograniczeń i zwalczania tam, gdzie przestają one być faktycznie procesami pedagogii.

Z powyższego wywodu jasno wynika, że łacińska administracja państwowa, a w sposób szczególny administracja związana z edukacją i wychowaniem, powinna być ograniczona do minimum, a jej rozrost jest świadectwem odchodzenia państwa od zasad cywilizacji łacińskiej. O ile edukacja może mieć swe wsparcie ze strony instytucji, jaką jest państwo (finansowe, prawne), o tyle trudno spodziewać się owocnego wpływu ze strony administracji czy też biurokracji dla wychowania człowieka. To drugie dokonuje się bowiem w cywilizacji łacińskiej głównie przez naturalne ludzkie kręgi życia, jakim są: rodzina, społeczność lokalna (gminna) narodowa, wreszcie przez Kościół, który, posiadając znajomość ostatecznego celu ludzkiego życia, a także możliwość dysponowania środkami umożliwiającymi jego osiągnięcie w sposób naturalny i właściwy jest predestynowany do wychowawczej posługi człowiekowi oraz poddawania krytyce wszelkich działań i urzędów, które uwłaczając człowiekowi przeszkadzają mu w osiągnięciu ostatecznego celu życia tj. Boga. W związku z tym pedagog w cywilizacji łacińskiej wie, że wychowanie człowieka dokonuje się poprzez i w kontekście kultury religijnej, gdyż to na tle religii dla większości ludzi ukazuje się prawda o tym, co jest, i jak należy spełniać ostateczny cel ludzkiego życia.

W państwie łacińskim istotnym elementem jest samorząd obywatelski i decentralizacja; jedynie armia wymaga centralizmu, lecz wojsko nie może zajmować się polityką. Z tego powodu organizmy państwowe w cywilizacji łacińskiej posiadają przymus, a organizmy społeczne działają na zasadzie dobrowolności i to one sprawują główną pieczę nad wychowaniem człowieka, a także nad głównymi treściami edukacyjnymi. W państwie łacińskim nie ma i być nie powinno edukacyjnych treści programowych pochodnych od państwa – gdyż te pochodzą nie od urzędników i aparatu państwowego, lecz od uczonych, profesorów i samych uniwersytetów, które są matecznikami studiów nad prawdą, kuźnią dojrzałych charakterów ludzkich.

Łaciński model życia wymaga, aby dla dobra wspólnego ograniczać ingerencję państwa w miarę wzrostu siły i skuteczności działań organizmów społecznych. Zasadniczym czynnikiem wyznaczającym kompetencje (cele, zadania) państwa jest szeroko pojęte bezpieczeństwo zewnętrzne i wewnętrzne jego obywateli ujęte w perspektywie dobra wspólnego oraz polityki pojętej jako roztropna realizacja dobra wspólnego, nie zaś partykularnego i doraźnego interesu partyjnego władzy. Polityka łacińska jest zawsze narodową i moralną działalnością, za którą ponosi się odpowiedzialność przed narodem, konkretnymi ludźmi i wreszcie Bogiem. Tego uczyć powinien pedagog w cywilizacji łacińskiej.

Państwo – podobnie jak i jego obywatel, nie jest ani wszechmocne, ani nie stoi poza dobrem moralnym. Dobro moralne stanowi granice działania obywatela, organizacji

społecznych i państwa, wreszcie samego stanowionego prawa<sup>47</sup>. Tych treści uczy pedagog w cywilizacji łacińskiej. Trzeba tu także podkreślić konieczność istnienia swobodnego arystokratyzmu duchowego, u tych którzy profesjonalnie zajmują się edukacją i wychowaniem. Wiedzie on do przekonania, że życie społeczne wymaga od tych, którzy stoją na jego szczycie większej sumienności i odpowiedzialności, od tych, którzy stoją niżej (*Noblesse oblige!!!*). Z tego powodu niesprawiedliwością i nieporozumieniem politycznym jest równouprawnienie moralne, intelektualne, finansowe analfabety i, np. prezesa PAU, prezesa rady ministrów, czy posła i prostego robotnika. Im wyżej ktoś zasiada w hierarchii życia społecznego – tym więcej od niego się wymaga, tym ważniejsze ma on zadanie i dzieło do wykonania. Tego należy nauczać i do tego wychowywać.

W cywilizacji łacińskiej pedagog, podobnie jak każdy inny człowiek rozumie, że jedność państwa i życia społecznego nie polega na jednostronności stosowanych metod, lecz na stosowaniu różnych metod stosownych do przedmiotu, prowadzących do skutecznej realizacji dobra wspólnego. Administracja państwowa w cywilizacji łacińskiej nie dostosowuje obywatela do siebie, lecz stosuje się do niego. Jej działanie – podobnie jak cała polityka społeczna są uzależnione i adekwatne do gęstości zaludnienia, poziomu oświaty, dobrobytu.

Państwo łacińskie jest oparte na narodzie, ale narodowości nie wytwarza, pełni wobec narodu służebną rolę, nie może przeszkadzać mniejszościom społecznym w funkcjonowaniu. W państwie łacińskim, zazwyczaj mamy do czynienia z istnieniem wielu narodów, które pokojowo współistnieją, służąc sobie nawzajem, zachowując autonomię życia duchowego i materialnego. Stan ten musi mieć swe odzwierciedlenie w systemie edukacji i wychowania, stąd nie można przyjmować, np. jednego tylko języka nauczania, tam gdzie nie jest językiem ojczystym; nie można krzewić wychowania w oparciu o obce kulturowo i duchowo wzorce, cele, środki. System pedagogii musi te zasady afirmować, jednocześnie pamiętając o tym, że sam człowiek – podmiot wychowania i edukacji ma moralny obowiązek służyć swojemu narodowi, a także państwu o wiele mocniej niż narodom obcym.

W cywilizacji łacińskiej edukacja i wychowanie umożliwiają człowiekowi stan, w którym dobrobyt jest warunkiem koniecznym normalnego, nowoczesnego funkcjonowania narodu, zaś ubóstwo jest pojmowane jako jedna z przyczyn upadku państwa. Przyjmuje się tu, że majątek państwa jest proporcjonalny do majątku obywateli, zaś źródłem dobrobytu członków narodu jest ich praca, stąd zakaz pracy lub też ograniczanie jej (ograniczanie jej owoców przez niesprawiedliwe podatki) jest sprzeczny z rozumem i dobrem zarówno obywatela jak i państwa<sup>48</sup>. Z tej racji pedagog winien uczyć i wychowywać człowieka do dobrowolnej i owocnej pracy.

Konieczny podkreślał, że w praktyce filarem niepodległości państwa i narodu jest jego rodzima produkcja rolnicza i przemysłowa, związana z odpowiednią urbanizacją kraju, które pozwalają na odnajdywanie wielu różnych zawodów i tworzenie zróżnicowanej społeczności. Nauka pojawia się i funkcjonuje tam, gdzie jest dostateczny dobrobyt; jej istnienie jest nieodzownym warunkiem istnienia kultury narodowej i potęgi samego państwa. Nauki teoretyczne – „czyste” oraz ich rozwój – są warunkiem koniecznym dla rozwoju nauk stosowanych, praktycznych (techniki)<sup>49</sup>.

To właśnie one winny wieść prym w edukacji człowieka, zaś ich owocem ma być, nie tyle stan obecności teorii naukowych w głowach ludzi, co istnienie człowieka jako istoty

<sup>47</sup> Zob. P. Skrzydlewski, *Prawo stanowione w cywilizacji łacińskiej (na kanwie rozważań F. Konecznego)*, „Cywilizacja” 12/2005, s. 47-60.

<sup>48</sup> Zob. P. Skrzydlewski, *Ekonomia czy ekonomika?*, [in:] *Człowiek i państwo*, red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Lublin 2006, s. 2001-224.

<sup>49</sup> Zob. P. Skrzydlewski, *Cywilizacja łacińska wobec techniki*, [in:] *Kultura wobec techniki*, red. P. Jaroszyński, I. Chłodna, P. Gondek, Lublin 2004, s. 189-213.



mądrzej, odpowiedzialnej i rozumnej. To oznacza, że edukacja nie może być zawężona do nauk ścisłych i technicznych, lecz musi mieć także charakter humanistyczny i filozoficzny, gdyż same dyscypliny nauk ścisłych, mądrości nie zapewnią a ona właśnie ma być efektem finalnym edukacji. Edukacja człowieka musi także być dopełnioną przez poznanie religijne (teologię), która najpełniej ukazuje przed samym człowiekiem cel i sens wszelkich jego poczynąń.

Dla pedagoga w cywilizacji łacińskiej jest sprawą jasną, że oświata jest konieczna dla istnienia kultury narodowej i dla trwania państwa, lecz oświata jest jedynie upowszechnieniem owoców nauki, która powstaje na uniwersytetach; stąd wszelka reforma edukacji jest możliwa, o ile wcześniej zajdą zmiany w uczelniach wyższych, o ile zrozumieją je i zaakceptują profesorowie i sami pedagodzy. Upadek nauki (upadek uniwersytetu) pociąga za sobą upadek oświaty wraz z wszystkimi tego konsekwencjami; rozwój nauki (uniwersytetu) jest warunkiem efektywnej oświaty i jej owoców w życiu narodowym, rodzinnym i społecznym.

Ostatecznie należy przyjąć, że państwo łacińskie – podobnie jak i społeczność narodowa, ich stan i rozwój, zależą od czterech czynników zasadniczych: moralności (prawości obywateli), nauki, produkcji, armii.

Widzimy zatem, że bezpośrednio w tworzeniu postaw moralnych jak i krzewieniu wiedzy partycypują pedagodzy – z tej racji przynajmniej połowa dobra obecnego w państwie i narodzie tworzona jest za ich sprawą. To jest główna przyczyna szacunku i czci, jaką winniśmy mieć dla dobrych pedagogów.

## WNIOSKI KOŃCOWE

Analizy poczynione przez polskiego uczonego uświadamiają na szereg ważnych spraw, które mimo swej doniosłości i aktualności nie są należycie ujmowane w szeroko pojętej współczesnej myśli i kulturze. Analizy te okazują się mieć niezwykle ważne znaczenie dla całej pedagogii, zwłaszcza pedagogii polskiej, tak mocno okaleczonej ateistycznym kolektywizmem marksistowskim, a ostatnio „nowościami” płynącymi z tzw. postmodernizmu, ideologii gender, globalizmu, kosmopolityzmu, pragmatyzmu, czy też kultu ideologii postępu technicznego i ekonomicznego.

Pierwszą z nich jest fakt, iż najbardziej ludzki charakter ze wszystkich cywilizacji posiada cywilizacja łacińska i w jej trwaniu, i rozwoju należy upatrywać nadzieję na rozwój prawdziwie ludzkiego świata, a także samej polskości, wraz z nimi samej pedagogii polskiej. Cywilizacja ta czerpie swe ożywcze siły z ewangelizacyjnej i wychowawczej misji Kościoła Katolickiego, stąd też wszelkie próby osłabienia Kościoła w jego misji muszą być postrzegane jako atak na cywilizację łacińską i na kultury narodowe ukształtowane w jej łonie; jako atak na samą polskość i rodzimą formę wychowania i edukacji.

Pamiętajmy o tym, że cywilizacja łacińska stała się niszą życia dla wielu narodów Europy i nie tylko, łącząc ludzi darem Objawionego Słowa, lecz także wizją człowieka jako osoby wraz z płynącymi z tego konsekwencjami społecznymi. Wizja ta wyływająca z naturalnego doświadczenia bycia człowiekiem, wsparta filozoficznymi dociekaniem, a także dopełniona Objawioną Prawdą – stanowi „kość pacierzową” cywilizacji łacińskiej, fundament każdej jej kultury, w tym także kultury polskiej. Edukacja i wychowania mają w nich swoje podstawy.

Personalizm jest też jedyną antropologią, która winna od strony teoretycznej i praktycznej towarzyszyć całej polskiej pedagogice, wszelkiej pracy nauczyciela i wychowawcy. W jego krzewieniu religia, a w sposób szczególny religia katolicka, okazuje

się być najpotężniejszą siłą. Umacnia go i upowszechnia także autentyczna filozofia klasyczna, realistyczna, stanowiąca nieodłączną pomoc dla całej pedagogii<sup>50</sup>.

Po drugie uświadamiamy sobie doniosłość posługi poznania historyczno-filozoficznego, które odsłania nie tylko podstawy kultury polskiej, lecz także ukazuje prawa i zasady, jakimi winna się kierować polskość (a wraz z nią cała polska pedagogika), aby nie zatracić prawdziwie ludzkiego charakteru, a także charakteru polskiego. Tych zasad powinni być świadomi wszyscy, którzy podejmują się pracy edukacyjno-wychowawczej. Bez ich poszanowania i realizacji w pracy pedagogicznej nie można być pożytecznym w przedszkolu, szkole podstawowej, średniej, uniwersytecie; w żadnej placówce sprawującej wychowawczą posługę.

Po trzecie uświadamiamy sobie konieczność odrzucenia wszelkich teorii życia społecznego i kulturowego, teorii cywilizacji, teorii pedagogicznej, które dystansują się od prawdy o człowieku i świecie, które przeczą możliwości jej osiągnięcia, które stoją w sprzeczności z osobową wizją człowieka. Teorii tych – zwłaszcza na polu dociekań cywilizacyjnych, politologicznych, psychologicznych, pedagogicznych – jest bardzo wiele. Muszą one być traktowane nie jako alternatywy w interpretacji skomplikowanej materii życia ludzkiego, lecz jako błędy poznawcze, niebezpieczne w swych konsekwencjach praktycznych dla Polski i polskości, dla naszej pedagogii.

Po czwarte troska o istnienie i rozwój społeczności wielokulturowych, (wielonarodowych) – nie może być mylona z zabiegami mającymi na celu syntezy cywilizacyjne i kulturowe z różnych typów cywilizacji<sup>51</sup>. Te drugie skazane są zawsze na porażkę, gdy te pierwsze przyczyniają się do rozwoju i bogactwa człowieka, a także samej polskości i samej pedagogii. Wielokulturowość w szkole i na uniwersytecie, w każdym ośrodku wychowania – nie może być mylona z propagandą i ideologiami wielocywilizacyjności, kosmopolityzmu, indyferentyzmu moralnego, religijnego, narodowego, państwowego, ateizmu, laickości, relatywizmu, agnostycyzmu.

Innymi słowy, pedagog podejmujący trud wychowania i edukacji musi z racji charakteru swego powołania – mieć świadomość tego, jakiej cywilizacji ostatecznie służy, czy swoją pracą wzmacnia człowieka i właściwą dla niego formę kultury – czy też raczej przyczynia się do kulturowego rozstroju, a co za tym idzie do osłabienia człowieka.

<sup>50</sup> Jako pewien dowód na to można zacytować szereg rad, jakie przypisuje się Pitagorasowi, który miał ponoć uczyć, że „Wszystko, co dobre płynie strumieniem z dłoni bogów. Wychowując przeto młodzież do bogobojności, wychowywać ją będziesz do dobrego. Człowiek podobny ma być do Boga, a będzie do niego podobny, jeśli ukocha prawdę, piękno i cnotę. Niezgoda domowa jest gorsza od miecza i ognia. Jest to choroba na ciele, w czasie której mróz spotyka się z gorączką. Do zgody więc wdrażaj dzieci od pieluch. Kto poznał powaby ducha i rozmiłował się w czystej myśli, ten gardzić będzie chucią cielesną. (...) Rodzice są naturalnymi wychowawcami swego pokolenia. Wychowanie ma rozpoczynać się wcześnie, bo pierwsze wrażenia są trwałe jak granitowe góry, występujące z łona rozwijającej się duszy. Każdy wiek wymaga innego sposobu obchodzenia się ze sobą. Dzieci nie są twarogiem i nie można z nich robić serów wciąż na jedną formę. Porządek jest duszą życia, niechaj się więc stanie drugą dzieci naturą. Każdy wiek ma swe szczególne przywary; te wykorzenić jest celem wychowania. Dziecię każde jest swym rodzaju podobne do bóstwa; podawaj my rękę, dozwól rozwijać się samodzielnie jego duchowi”, cytat za F. Majchrowicz, *Historja pedagogiki ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wychowania i szkół w Polsce*, Warszawa 1922, s. 12-13.

<sup>51</sup> Zob. na ten temat: P. Skrzydlewski, *Multicultural and Multicivilizational Societies in Europe – from the Perspective of Feliks Koneczny's Research on Civilization. Philosophical Remarks*, [in:] *European Multiculturalism as a Challenge – Policies, Successes and Failures*, red. W. Janicki, Lublin 2007, s. 21-33; zob. także idem, *Human Freedom in the Latin Civilization*, [in:] *Freedom and Responsibility. Sacrum, Culture and Society*, red. P. J. Juchacz, R. Kozłowski, Poznań 2003, s. 126-135.

## Bibliografia:

1. D'Azambuja G., *Szczęście doczesne. Krótka teoria szczęścia*, przeł. H. Romanowski, Warszawa 1909.
2. Gondek P., *Rola Kościoła w kulturze polskiej. Na marginesie prac Feliksa Konecznego*, „Człowiek w kulturze” 10(1998), s. 87-96.
3. Jaroszyński P., *Człowiek i nauka. Studium z filozofii kultury*, Lublin 2008.
4. Jaroszyński P., *Kalokagathia*, [in:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 5, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2004, s. 444-447.
5. Jaroszyński P., *Problem normatywnego charakteru natury w kulturze*, [in:] *Substancja, natura, prawo naturalne*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, P. Gondek, Lublin 2006, s. 473-483.
6. Keys M. M., *Aquinas's Two Pedagogies: A Reconsideration of the Relation between Law and Moral Virtue*, „American Journal of Political Science” 45 (2001) nr 3, s. 519-531.
7. Kiereś H., *Człowiek i cywilizacja*, Lublin 2007.
8. Kiereś H., *Kultura maski czy kultura osoby*, [in:] *Zadania współczesnej metafizyki 3/4. Osoba i realizm w filozofii*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2002, s. 67-78.
9. Koneczny F., *O cywilizację łacińską*, Lublin 1996.
10. Koneczny F., *Państwo i prawo w cywilizacji łacińskiej*, Komorów 1997.
11. Koneczny F., *Polskie Logos a Ethos. Roztrząsanie o znaczeniu i celu Polski*, t. 1-2, Poznań 1921.
12. Koneczny F., *Różne typy cywilizacji*, [in:] *Kultura i cywilizacja*, Lublin 1937.
13. Koneczny F., *Święci w dziejach narodu polskiego*, Kraków 1985.
14. Koneczny F., *Tło polityczne renesansu włoskiego*, „Myśl Narodowa” 1-26(1930), s. 327-329.
15. Krapiec M. A., *Człowiek podmiotem wychowania*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 4 (2004) nr 2, s. 25-29.
16. Krapiec M. A., *Blask polskiej kultury*, "Zarządzanie i Edukacja" (2002) nr 2, s. 119-124.
17. Krapiec M. A., *O ludzką politykę*, Katowice 1993.
18. Krapiec M. A., *Prawa człowieka i ich zagrożenia*, „Człowiek w kulturze” 3(1994), s. 5-109.
19. Krapiec M. A., *Rozważania o narodzie*, „Człowiek w Kulturze” 1 (1993), s. 5-37.
20. Krapiec M. A., *Suverenność – czyja?* Lublin 1996.
21. Król J., *Pedagogika nawrócenia i wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Sandomierz 2007.
22. Król J., *Wychowanie a potrzeba ukazania sensu życia*, „Scientia” 7(2013), s. 11-33.
23. M. M. Keys , *Aquinas's Two Pedagogies: A Reconsideration of the Relation between Law and Moral Virtue*, „American Journal of Political Science” 45 (2001) nr 3, s. 519–531.
24. Maryniarczyk A., *Źródła dehumanizacji współczesnej kultury i polityki*, [in:] *Polityka a religia. Przyszłość cywilizacji Zachodu*, red. P. Jaroszyński i in., Lublin 2007, s. 15-32.
25. Mazur P. S., *Prowidencja ludzka jako podstawa formowania się zasad życia osobowego i społecznego człowieka. Studium z antropologii filozoficznej na bazie tekstów św. Tomasza i jego współczesnych komentatorów*, Kraków 2009.
26. Pańpuch Z., *Arete, Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2000, s. 318–325.
27. *Polska w kulturze powszechnej*, red. F. Koneczny, cz. I, Kraków 1918.
28. Skrzydlewska P., *Rola filozofii w życiu społecznym*, „Człowiek w kulturze” 15 (2003), Lublin, s. 81-109.
29. Skrzydlewska P., *Błąd antropologiczny w teoriach społecznych*, [in:] *Zadania współczesnej metafizyki 5. Błąd antropologiczny*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003, s. 223-254.
30. Skrzydlewska P., *Cywilizacja łacińska wobec techniki*, [in:] *Kultura wobec techniki*, red. P. Jaroszyński, I. Chłodna, P. Gondek, Lublin 2004, s. 189-213.
31. Skrzydlewska P., *Ekonomia czy ekonomika?*, [in:] *Człowiek i państwo*, Lublin 2006, red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, s. 2001-224.
32. Skrzydlewska P., *Granice pomocy wychowawczej państwa z perspektywy realistycznej filozofii*, [in:] *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie (aspekt pomocowy, kulturowy, wychowawczy)*, red. K. Gąsior, T. Sakowicz, t. 1, Kielce 2005, s. 143-156.
33. Skrzydlewska P., *Human Freedom in the Latin Civilization*, [in:] *Freedom and Responsibility. Sacrum, Culture and Society*, red. P. J. Juchacz, R. Kozłowski, Poznań 2003, s. 126-135.
34. Skrzydlewska P., *Kolektywizm, indywidualizm a osobowa wizja człowieka*, [in:] *Spór o osobę w świetle klasycznej koncepcji człowieka. Studia i rozprawy*, red. P. S. Mazur, Kraków 2012, s. 123-176.
35. Skrzydlewska P., *Multicultural and Multicivilizational Societies in Europe – from the Perspective of Feliks Koneczny's Research on Civilization. Philosophical Remarks*, [in:] *European Multiculturalism as a Challenge – Policies, Successes and Failures*, red. W. Janicki, Lublin 2007, s. 21-33.

36. Skrzydlewski P., *Polityka w cywilizacji łacińskiej. Aktualność nauki Feliksa Konecznego*, Lublin 2002.
37. Skrzydlewski P., *Prawo człowieka do edukacji*, [in:] *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu” zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*, red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Lublin 2005, s. 129-149.
38. Skrzydlewski P., *Prawo stanowione w cywilizacji łacińskiej (na kanwie rozważań F. Konecznego)*, „Cywilizacja” 12/2005, s. 47-60.
39. Skrzydlewski P., *Rodzina w cywilizacji łacińskiej a wolność człowieka*, „Człowiek w kulturze” 11(1998) Lublin 1998, s. 203-233.
40. Skrzydlewski P., *Wolność człowieka w cywilizacji łacińskiej w ujęciu Feliksa Konecznego*, Lublin 2013.
41. Stępień T., *Europa wobec cywilizacji. Antona Hilckmana porównawcza nauka o cywilizacjach. Zasady – Metoda -Zastosowanie*, Toruń 2013.
42. Świeżawski S., *Ethos polityczny Polski Jagiellonów*, [in:] *Ewangelia i kultura. Doświadczenia środkowoeuropejskie*, red. M. Radwan i T. Styczeń, Rzym 1988, s. 119-134.
43. Tarasiewicz P., *Spór o naród*, Lublin 2003.
44. Wyszyński S., *Duch pracy ludzkiej*, Włocławek 1946.

## POLISH LOGOS AND ETHOS - THAT IS, WHAT SHOULD REMEMBER POLISH PEDAGOGUE

PAWEŁ SKRZYDLEWSKI

**ABSTRACT:** *The article discusses the need to support pedagogical activities on the basis of the Latin civilization (Western civilization). The article analyzes the classical understanding of culture and pedagogy. According to the author, these two realities have one goal which is analogous actualisation human potentialities (personal potentiality). The author argues that a truly human culture and acting within its framework pedagogy are derived from the vision of man as a personal being (personalism). In an article on the background of the Latin civilization (Western civilization), also presented the basic principles relating to Polish and Polish culture (Polishness). The author in analyzes used: F. Koneczny, Aristoteles, The Lublin School of Philosophy; took up the issue a number of cultural and civilizational risks that may affect the field of upbringing and education in Poland and Europe.*

**KEY WORDS:** *Koneczny Feliks, culture, civilization, philosophy of education, Polishness, Latin civilization, Western civilization*

*Scientific Bulletin of Chelm*

*Section of Pedagogy*

*No. 1/2013*

## NOTES TO GENERAL THEOLOGICAL TERMS OF CHRISTIAN DOCTRINE OF FILIP MELANCHTON, COMPOSED BY L. STÖCKEL

MIROSLAV GEJDOŠ

*Katolícka univerzita v Ružomberku*

**ABSTRACT:** *Autor is in your work personality Leonard Stöckela, he was Rector of humanistic school, which under his leadership has achieved a high level of just. Around the year 1540 wrote the laws, which are among the oldest school law school bardejovskej. of particular importance to its comments on the General principles of the Christian teachings of Philip Melanchtona (published in Basel in 1560) and public Confessia of Pentapolite from 1548). Bardejovskú humanistic school (later gymnázium) just for its good renown in the 16th century. century visited students from northern parts of Hungary. Bardejov will then become the center of education, theater, arts and culture. Bardejovská humanistic school under the direction of l. Stöckela had an excellent reputation, which developed into a secular education. The school fell under the Urban Council, which approved the regulations and control and various documents. According to this school have been developed for other schools as well as schools in Hungary, so for the territory, which now forms.*

**KEY WORDS:** *F. Melanchton, L. Stöckel, pedagogy, education*

The top piece of work is: *Postilla* (Bardejov 1596). Stöckel was working on this work for the whole life; it contains 1064 pages of a big format. The preface includes 13 pages; there are two pages by Severin Škultéty (a note about Palestine) at the end of the book. In terms of the extent and content it is a unique piece of work for us and it has been remaining so till the present time. The book was published with the support of aristocrats Štefan Hommonai, Ostrošič, Štefan Petróczy, Šimon Jesenský, Krištof Kubíny and evangelical ministers of Liptov, Turiec and Bojnice surroundings. This publication was certainly a matter of a heart for Stöckel's son Leonard, jr. who dedicated the book to František Révai, jr. and to his son Gabriel. Leonard, jr. says in the preface of *Postilla* that this work is the evidence of truth, religion and the doctrine of his father. It is of the dogmatic, catechetical, educational nature. There are also fulminations against those who teach in another way and bring confusions to the church. The outcome from the preface is information about Stöckel's staying in Wittenberg where he was listening to Luther, Melanchton, Bugenhagen and the others and he was a kind member of the Luther's family. The work was enriched by valuable notes of Martin Wagner, Severin Škultéty, Tomáš Faber and Mikulas Dalhemius.

Stöckel created disciplines, in *Postilla*, based on an oldreligious epistle text and an evangelical one as well. The disciplines are quite extensive, including 5 or 6 big pages, clearly divided, dogmatic and ethical, catechetical organized. He states questions and answered them. He continued likewise Luther or Melanchton in their disciplines. In its core *Postilla* is a catechetical collection of disciplines in Latin designated for priests and

students. Obviously, it is a clue for priests – this is demonstrated by various statements of ancient authors. Each discipline is organized in a transparent way, divided into sections and the content is covered quite precisely.

Some questions are almost regularly repeated: What is the main idea of a text? What are arguments in the text? How do we achieve something in matters of religious belief? What advice is emerged from the text for us? Answers are adapted logically to these matters in several points. Postilla recollects also anniversary ceremonies that were celebrated for three days in the 16th century.

In the second part of Postilla there are disciplines about memorial days of Apostles. Other unique points are: speeches about the resurrection of Jesus Christ, the Ascension of Christ, and two speeches about the Holy Spirit, as well as a speech about all the Saints which deals with the idea: not to invoke the saints but to follow their good deeds and bright examples. In terms of the content it is necessary to notice that except textual disciplines Stöckel is also concerned with topics of: the person of Jesus Christ, His real presence at the Lord's Supper, omnipresence of God, Christ's ubiquity (Christ's being in the heaven and his presence at the Supper), predestination, church. In terms of topics he spoke about law, Gospel, christening, a community of Saints. In some parts he reminds rules for the city council which were mentioned before in Šariš and Prešov articles. There are various objections and attacks against Turkish people, Mohammed and Islam itself; that is understandable with regard to the danger from Turkish at that time. We can find here also apologetic arguments against sacramental protagonists, Zwingilians, Anabaptists, Calvin, Oecolampad, Stenckfeld and other doctrines different from Luther's theory. A word against the pope and the Church of Rome appears as well. Stöckel quotes Luther, Melancton and also ancient authors for several times in order to support his ideas, even though he presents some reservations against them as well.

When talking about a formal organization of disciplines he is very close to ancient models, to Cicero whose rhetorical rule was to divide a speech into exordium, argumentatio, refutatio and epilogus (an introduction, content, argumentation, a conclusion).

He observes the introduction to disciplines, deals with the content of a topic, main ideas of a text and he makes a short summary in the conclusion (conclusio)<sup>1</sup>.

## APOLOGETIC WORKS

Stöckel was assumed also to defend a doctrine of Reformation. We speak about his apologetic works. Stöckel's work: *Dealing with...* comes from 1558 and it contains a defence of the church of Bardejov against insulation from barbarians who accused it of heresy and protecting of idols. This reaction is focused against radical supporters of Calvinism in Košice who were under Gregor Szegedy's influence. They were supported by Martin Kálmáncsehi and want to remove decorations from churches. The author considers this to be a heathenish act. The work is not maintained. Another unknown work belongs to the apologetic works: *A work about Antichrist (Opus de Anichristo)*. It is said he fought, using this work, against those who had different opinions about the doctrine of Reformation<sup>2</sup>.

The greatest Stöckel's dogmatic work is: *Notes to general theological terms of Christian doctrine of Filip Melancton*, composed by L. Stöckel, the school chancellor in Bardejov (in short - *Annotationes*). It is a unique work in Slovakia in the 16th century. It is overall interpretation of evangelical reformation doctrine, about the basic religious topics and personal Stöckel's theory coincident with Melancton's work. It is remarkable that the work was published and printed as one book together with Melancton's *Loci communes*

<sup>1</sup> Por. A. Hajduk, *Leonard Stöckel*, Bratislava 1999, s.142.

<sup>2</sup> Por. ibidem.

(General theological terms) in Basle in 1561 (286 pages); after the death of both authors. This thing represents symbolism and unity of doctrine of the teacher and his follower.

Stöckel is concerned not just with the notes to Melancton's work; he does not particularly deal with any supplements, because he develops Melancton's propositions and makes big independent units. At this place he argues against doctrines different from reformation restored church. He uses examples from antique, in terms of his humanistically education, to support his ideas and for illustration. The significant attention should be paid to his introduction which deals with the need of education for the church. He says: "Nothing contains less of Christianity than the enormous unawareness of arts which the real culture is based on". This is Stöckel's reaction to Anabaptists and the uneducated who denied the need of general education for the faithful. These people propagated the idea of education damaging the church and they also claimed that the unenlightenment is healthy and right for religiousness. Stöckel considered education and art to be extraordinary gifts from the God to a human. He did not overvalue the education; it was not beyond the Gospel. Teaching and art should serve the Christian doctrine but it should not be its overlord.

In the stated Notes he deals with these segments of religious belief: the God, the Son of God, the Holy Spirit, a creation, a reason for the sin, a free will, a sin, a law, the Gospel, compassion and apology, sacraments, sacrifice, Old and New Testament, a letter and a spirit, Christian freedom, the church, predestination, Christ's ministry, resurrection; disproving reasons, that the apology is made for good acts and not arisen from the faith; appalling, a cross and sorrow of the God church, invoking the God, an organization and direction of a society, using of theological terms.

The Notes represent Stöckel's dogma. He devoted himself to questions that were actual or problematic. It is not surprising that his focus was on christening of children and refusing arguments of Anabaptists. He ends his opinions on christening of children with these words: "It is necessary to christen also the children who were born from the sin in order to be integrated to the church and to be saved; it can be realized just in case they are christened." Stöckel proclaims the same ideas and teaching about the sacraments as he formulated in a letter to city council of Košice in 1557, where he fought against the sacramental protagonists who made darkness from a simple confirmation and Christ's words. He says: "They move from one explanation to another one in order to make a deep dark night from a bright afternoon".

Reformation churches of 16th century were dealing with the topic of the letter and the spirit. There is an independent article of Helvetian creed. Stöckel focuses on this topic in the work of Annotations. He summarizes his ideas at the end of his interpretation: "The statement – a letter is killing but the spirit is reviving- has to be understood in the way that it is the case of the letter without the spirit. However when the spirit joins the letter his big benefits can be obvious. This is confirmed by examples of the Saints and real religious people".

In the part about the church he emphasizes that the church is the God's creation, the work of the Holy Spirit not of a human-beings. He says about a membership to the church: "In order to be real, alive and eternal members of the God's church it is necessary not just to listen to the Gospel's words and accepting of the sacraments but we have to add also our spirit". In the chapter he focused on God's invocation (*De invocatione Dei*), the author explains the Lord's Prayer. This is the oldest interpretation in Slovakia overall. In this chapter it is stated: "It is necessary to make difference between the right invocation of the God and the false one. The God is not invocated either by Homer's priest who is praying to Apollo in order to punish all Greek soldiers because of defiance of one Agammon neither those who invoke the right God and come to Him with doubts about mortgaging that were given for Christ and bring a light to the misdoubt. Invoking the god means to know and grasp the God who appeared through his words and gave promises. Psalms represent

evidence of the real and right invoked God.” He reminds to join the invoking of the God with the word of thanks. The author stated that we know praising and invoking as well as prayers from the old church<sup>3</sup>.

Three prayers by Stöckel were saved. He did not compile any prayer book, any agenda prayers as Michal Radašín, he did not even add prayers to his disciplines in Postilla as it was done by Luther. His prayers belong to the oldest sustentative prayers in our society. When talking about these prayers we have chance to know his humility, his deep spirit and real surrender to God’s things and the Lord.

## RELIGIOUS POETRY

Stöckel was also the author of religious poetry that was connected to humanistic spirit in Europe in the 16th century. It served the church everywhere it was arisen at the place of the church. In Slovakia the religious poetry of the 16th century was created in Latin, German, Slovak and Hungarian. The author wrote rhymed morals in German to “Declarations of famous men”, as well as German verses in a theatre play “The story about Susan”. A unique poem *Vox Christi Patientis* was saved as a handwriting. It was labelled as *Epitaphium Christi* and contains 12 verses<sup>4</sup>.

## LETTERS WRITTEN BY L. STÖCKEL

Letters represent an important part of Stöckel’s literary work. They enable us to take a look inside personal questions, problems, fights. Based on the letters we can see Stöckel as a person of not strong health. He seemed to be of a small figure, slim, strict enjoying a school and the church, fighting against attacks of dogs in the manger, meeting lack of understanding; he presented everything in a tone of patience and amicability. He was adamant in faith-teaching questions, mainly in teaching about the Lord’s Supper. He, as a person of great authority, answered the dogmatic questions when he had been asked to. His letters tell us about friendly relations and pedagogic questions. There is an interest about his followers when he was looking for a support to study for them.

Fifty letters written by Stöckel were saved. The letters are written in Latin and German and they include 26 years of life (1534- 1560). He wrote to various people. He wrote fourteen letters to František Révai, four letters to Phillip Melanchton (that were saved), one letter to Juraj Rákovský, Juraj Werner, bishop Matej Hebler and other people. He wrote to city councils of Levoča, Košice, Banská Bystrica, Banská Štiavnica in the concern of his followers; letters to city council in Bardejov are unique – he was dealing with personal matters there.

He mentioned important data about himself in his letters. We learnt from the letter addressed to Révai from September/October 1542, that Melanchton had approved his translation of Joachim II. of Brandenburg Clerical Order. In his another letter, addressed to František Révai (23rd July, 1540) he remembers Matej Devai, a Hungarian reformer, who dissociated from Luther’s doctrine regarding to the Lord’s Supper. Because of these different doctrines it came to an argument between him and Peter Perenyi, a monarch, and that is why Devai had to leave Satoralujhely and had to go to Miskolc. He informed about cause of enmity developed between Devai and Perenyi. He wrote Révai also about a smaller document, which had been brought by Devai directly from Luther together with his signature, which caught his interest (the letter from 2nd February, 1544).

---

<sup>3</sup> Por. ibidem.

<sup>4</sup> Por. ibidem.



Letters sent to F. Melanchton make a special part of correspondence. We can recognize their bilateral friendly relationships by means of those letters – Stöckel's childish attachment and gratitude to his teacher. He considered as the biggest gift received from God the fact, that he had found in Melanchton not only his teacher but also his friend. By his mind and heart as he was day and night near his teacher in Wittenberg. He wrote to Melanchton: "I cannot find anything nicer in this life as to look at you as to be present, although you are not and to have a rest a little bit in dialogue with you".

Except preserved two letters from F. Melanchton to Stöckel and four letters from Stöckel to Melanchton we know, that their correspondence was much richer. We came to that conclusion from traces in other letters. Stöckel asked Melanchton to conform him with his letters, which he likes to read. He wrote to Melanchton (25th August, 1544), that he lived in Bardejov as in "a tiny little nest". Melanchton's letter was not preserved<sup>5</sup>.

Melanchton wrote to Stöckel in spring 1545 – he had mentioned M. Devai's death. That letter was not preserved. In 1551 Melanchton wrote to Stöckel about his stay in Vratislav. Stöckel answered with his letter on 21st November, 1551 and used following words: "Your letter inflamed in me an outright unpronounceable desire after that place..." Either this letter was not preserved<sup>6</sup>.

Friendship between Melanchton and Stöckel was in existence until their death. There was a remarkable letter from L. Stöckel sent to the Town Council in Košice (13th August 1557). Local people from Košice asked Leonard Stöckel and Michal Radašín about non-Luther doctrine regarding to the Lord's Supper, declared by Gregor Szegedy. Szegedy came back from Wittenberg in 1557 and by means of his preaches in Hungarian language in Košice he departed from Ausburg denomination and especially from Luther's understanding the Lord's Supper. He extended his doctrines in word and writing. People from Košice asked for a clear standpoint to that issue. Radašín and Stöckel answered them. Preserved Stöckel's letter is really a tract, treatise of dogmatic issues<sup>7</sup>.

Probably the last letter comes back to beginning of the year 1560 addressed to Michal and Frantisek Révai, considered to be a dedicated letter to Stöckel's document *Formulae tractandarum...* He appreciates here the invention of typography, but he reveals its harmfulness as well. He regards highly reformation as big God's kindness. But that reformation was met with a big cruelty. He considers the above-mentioned Révais as fighters for a real religion and the Augsburg denomination. He wishes the light of doctrine on their dominion outlasted as long as possible.

## SUMMARY

Stöckel came back to his native town Bardejov after a 9-years stay in Germany. He came back as a man of unflinching opinion, definitely formed from the point of view of religion, devoted to school as well as church. He saw in Luther's reformation the big God's kindness and a new light, which had been missing for centuries since the time of apostles. He became a direct witness of various reformation events, led by both reformers Luther and Melanchton. A particular acceptance of these fights penetrated into Slovakia, too. Almost from the very beginning in Slovakia Stöckel had to face different doctrines far from Luther's teaching concerning either anabaptisms, zwinglianism or unitarism. He fought against superstitions extended in church and led a renovated church to a healthy biblical doctrine. He appointed further development and evolution of reformation related to organization of

---

<sup>5</sup> Por. ibidem.

<sup>6</sup> Por. ibidem.

<sup>7</sup> Por. D. Čaplovič, *Problematika cirkevných dejín 1517-1681 na Slovensku (v Uhorsku)*, Bratislava 2001, s. 148.

church choirs and evangelic teaching. He was a person with a big authority. One of reasons was also the fact, that he had been a long-time direct pupil of both M. Luther and F. Melancton. There was nobody else like him in a service of school and church in the half of the 16th century. He was the right man on the right place. His personal sample, modesty, industry and animation, all these qualities had influence on life of church and pupils.

Bibliography:

1. Hajduk A., *Leonard Stöckel*, Bratislava 1999.
2. Čaplovič D., *Problematika cirkevných dejín 1517-1681 na Slovensku (v Uhorsku)*, Bratislava 2001.

**POZNÁMKY K VŠEOBECNÝM TEOLOGICKÝM POJMOM  
KREŠŤANSKEJ DOKTRÍNY FILIPA MELANCHTONA,  
SKOMPONOVANÉ L. STÖCKELOM**

MIROSLAV GEJDOŠ

**ABSTRAKT:** Autor predstavuje v svojej práci osobnosť Leonarda Stöckela, bol rektorom humanistickej školy, ktorá práve pod jeho vedením dosiahla vysokú úroveň. Okolo roku 1540 napísal zákony bardejovskej školy, ktoré patria k najstarším školským poriadkom na Slovensku. Osobitný význam majú jeho *Poznámky ku všeobecným zásadám kresťanskej náuky Filipa Melanctona* (vydané v Bazileji v roku 1560) a verejná *Confessio o Pentapolite* z roku 1548). Bardejovskú humanistickú školu (neskoršie gymnázium) práve pre jej dobrý chýr v 16. storočí navštevovali študenti zo severných častí Uhorska. Bardejov sa vtedy stal centrom vzdelávania, divadelníctva, kultúry a umenia. Bardejovská humanistická škola pod vedením L. Stöckela mala vynikajúcu povest', v ktorej sa rozvíjalo svetské vzdelávanie. Škola patrila pod mestskú radu, ktorá ju kontrolovala a schvaľovala predpisy a rôzne dokumenty. Podľa tejto školy boli vypracované školské poriadky aj pre iné školy v Uhorsku, čiže pre územie, ktoré dnes tvorí Slovensko.

**KLÚČOVÉ SLOVÁ:** Melancton, L. Stöckel, pedagogika, edukácia

*Scientific Bulletin of Chelm*

*Section of Pedagogy*

*No. 1/2013*

## ІДЕЯ ТЕРИТОРІАЛЬНОГО ПАТРІОТИЗМУ ВАЦЛАВА ЛИПИНСЬКОГО

ELVIRA WOJCIECHOWSKA-LASZCZYK

**АННОТАЦІЯ:** *Вацлав Липинський - відомий український діяч початку ХХ ст., прагнув об'єднати людей на ґрунті територіального патріотизму. Термін „територіальний патріотизм”, в ХІХ ст., був притаманний для кількох наукових шкіл, але першою серйозною групою стали „хлопомани” на початку 60 - років у ХІХ ст. Проблеми „територіалізму” Липинський представляв так: кожен, незалежно від його етнічної приналежності, релігії або мови, якою користувався, кожен хто проживає на території історичних українських земель є українцем. Україна повинна бути батьківщиною для всіх своїх громадян. А – „українцем є кожен, хто хоче щоб Україна перестали бути колонією”.*

**КЛЮЧЕВІ СЛОВА:** *територіальний патріотизм, нація, свідомість, держава*

Єдиний спосіб об'єднання українського народу, на думку Вацлава Липинського - відомого українського діяча початку ХХ ст., це об'єднання людей на ґрунті територіального патріотизму. Концепція територіального патріотизму використовувалася ще до Вацлава Липинського, вже в ХІХ ст., серед козацької старшини, української шляхти. Незважаючи навіть на те, що більша частина цього прошарку населення прийняла російську чи польську національно - політичну ідеологію, по суті, там продовжував існувати український «територіальний патріотизм». Враховуючи і те, що в середовищі практично повністю зрусіфікованим, свідомість тогочасної української шляхти що до її національної приналежності ще не повністю загасла, а залишилося бажання саморозвитку і бажання мати власну національну державу.

На початку ХІХ ст., державно-територіальний патріотизм козачої старшини та їх нащадків, як правило, не виступав за межі тогочасних гетьманських земель. Це пояснюється тим, що „[...] на лівому березі залишилася шляхта українська; нащадки козацької старшини, не були ще зденационалізовані, так як наприклад, шляхта на правобережній Україні. З такої шляхти походили ініціатори національного відродження [...]”<sup>1</sup>.

Термін „територіальний патріотизм”, в ХІХ ст., був притаманний для кількох наукових шкіл. Починаючи з 20-30 рр. ХІХ ст., зустрічаємо так звану українську школу в польській літературі, яка займає певне місце в історії польського романтизму<sup>2</sup>. Деякі представники цієї школи намагалися писати народною українською мовою, натомість

<sup>1</sup> Ю. Охрімівч, *Розвиток української національно-політичної думки*, Нью-Йорк 1965, с.1

<sup>2</sup> Рог. Т. Яцечко, *Особливості українського територіального патріотизму кінця ХІХ - початку ХХ ст.*, Вячеслав Липинський в історії, теорії і практиці українського державотворення, Матеріали Міжнародної конференції 26-27.04.2007 р., Луцьк 2007, с. 405-406.

завжди писали польською мовою. Політична ідеологія поляків - українофілів була адресована однак на відродження історичної Речі Посполитої. Україна в складі майбутньої Речі Посполитої мала бути автономним утворенням. Натомість, першою серйозною групою стали „хлопомани” на початку 60 - років у XIX ст.<sup>3</sup>

Проблеми „територіалізму” Липинський представляв так: кожен, незалежно від його етнічної приналежності, релігії або мови, якою користувався, кожен хто проживає на території історичних українських земель є українцем. Липинський стверджував, що українська нація може об'єднатися на основі територіальної приналежності. Підкреслював, що тільки пробудження почуття солідарності та єдності<sup>4</sup> жителів української землі, незалежно від їх етнічної приналежності, соціального класу, віри сповідання - буде сприяти їх об'єднанню. Україна повинна бути батьківщиною для всіх своїх громадян.

Дослідник неодноразово підкреслював, що відсутність територіального патріотизму, який також стосувався жителів інших націй, які проживали в Україні, також відіграв свою руйнівну роль у формуванні української державності. Липинський сформулював визначення поняття українець – „українцем є кожен, хто хоче щоб Україна перестали бути колонією”<sup>5</sup>.

Територіальний патріотизм є основним фактором у будівництві держави. Переконавання Липинського о еквівалентності державного і національного організму базувалося на твердженні, що „бездержавність” українського народу була пов'язана з незрілістю українського народу. Продовжуючі міркування можна зробити такий висновок, що Липинський був одним з перших мислителів, який розмежував поняття нації як факт політичний та етнічна група, факт „племінний” і „ідеологічний”. Нація може виникнути тільки після формування у групі етнічній „свідомості” національної ідеї, коли такий термін, як „ми” тобто група етнічна будуть предметом їх розуміння і роздумів, коли – „ми” перетвориться на „свідому цілість”, яка, усвідомлює собі свою індивідуальність, і буде боротися за своє існування. Усвідомлення того що, „ми” це народ - група етнічна, тобто зрозуміння своєї національної особливості, дозволить створити новому суспільству „ми” - націю, державну націю.

Прогресивне зміцнення національних ознак відбувалося на базі почуття територіальної цілісності, усвідомлення територіального патріотизму. „Усвідомлення території” для громадян має бути елементом який з'єднує одну громаду, яка називається нацією. Для формування серед української нації патріотизму потрібне вищезгадане почуття єдності.

Липинський стверджував, що свідомість це є його територія, територія, на якій він проживає, і звідци бажання мати на цій території свою державу є основним завданням національного руху. Націоналізм і соціалізм - це не ідеологія території, але ідеологія „громади”, почуття соціальної єдності, навіть коли люди живуть на іншій території. Натомість, соціальний клас на думку Липинського - це фундамент, на якому ґрунтується будівля держави. Її реальними архітекторами є соціальні групи: національна аристократія, еліти. Для Липинського еліта - це активна частина суспільства, яка формує державу і народи. Будь-яка державна нація в той чи інший історичний період, містила певну групу людей, яка є основою її національного існування. Історично склалося, що еліту створили емігранти з чужих племен. В українському суспільстві носіями елітарної культури були аж ніяк не українці, а поляки. Вони асимілювалися з "українською національною масою", стимулюючи

<sup>3</sup>Рог. І. Лисяк-Рудницький, *Історичні есе*, т. 1, Київ 1994, с.206.

<sup>4</sup> Почуття територіальної цілісності є найбільш важливим фактором, основою для цього є: спільність традиції, культура.

<sup>5</sup> В. Липинський, *Листи до братів-хліборобів*, Київ-Філадельфія 1995, с. XX.

процес її відокремлення від інших племен, наприклад російських. Саме цей процес [...] приводить до "українства"<sup>6</sup>. Переконавшись тим, Липинський був послідовно вірний до кінця свого життя.

Література:

1. <http://litopys.narod.ru/ukrxxr/a03.htm>, «Классократическая Версия».
2. Липинський В., *Листи до братів-хліборбів*, Київ-Філадельфія 1995.
3. Лисяк-Рудницький І., *Історичні есе*, т. 1, Київ 1994.
4. Охрімівч Ю., *Розвиток української національно-політичної думки*, Нью-Йорк 1965.
5. Яцечко Т., *Особливості українського територіального патріотизму кінця ХІХ - початку ХХ ст.*, Вячеслав Липинський в історії, теорії і практиці українського державотворення, Матеріали Міжнародної конференції 26-27.04.2007 року, Луцьк 2007.

## THE IDEA OF TERRITORIAL PATRIOTISM WACLAW LIPINSKI

ELVIRA WOJCIECHOWSKA-LASZCZYK

**ABSTRACT:** *Waclaw Lipinski - the famous Ukrainian activist of early XX century. He desired to unite nation on the basis of territorial patriotism. The term "territorial patriotism " in the XIX century, was characteristic for several scientific schools, but the first serious group was "peasants" in the early 60 of the XIX century. The issue of "territorialism" Lipinski presented as follows: everyone regardless of ethnicity, religion or language, everyone who resides on the land which used to belong to Ukraine is Ukrainian. Ukraine should be homeland for all its citizens. "Ukrainian is anyone who wants to Ukraine ceased to be a colony ".*

**KEY WORDS:** *territorial patriotism, nation, consciousness, country*

---

<sup>6</sup> <http://litopys.narod.ru/ukrxxr/a03.htm>, «Классократическая Версия».



**KADRA PEDAGOGICZNA SZKÓŁ POWSZECHNYCH  
POWIATU TCZEWSKIEGO W ŚWIETLE DOKUMENTÓW  
INSPEKTORATU SZKOLNEGO W TCZEWIE Z LAT 1935-1939**

ADRIAN WATKOWSKI

*Uniwersytet Gdański*

**STRESZCZENIE:** *W 1932 r. weszła w życie reforma oświaty autorstwa Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusza Jędrzejewicza. Jej konsekwencją było wprowadzenie w latach 1934 - 1935 nowych zasad kwalifikacji nauczycieli. Temu celowi służyły karty kwalifikacyjne, arkusze spostrzeżeń i okresowe oceny, w których zawarto uwagi dotyczące pracy pedagogów. Na ziemiach dawnego zaboru pruskiego, w skład których wchodził powiat tczewski, bardzo ważny problem stanowił odpowiedni dobór kadry szkolnej, przedtem zdominowanej przez Niemców. Ich miejsce zajęły osoby, które przyszły z innych regionów Polski lub wywodziły się z miejscowej ludności. Warunki w jakich przygotowano ich do zawodu nie zawsze gwarantowały uzyskanie odpowiednich kompetencji. Regulacje prawne z lat 1934 – 1935 miały na celu selekcję nauczycieli, zwłaszcza tych którzy nie posiadali odpowiednich predyspozycji do pracy z dziećmi. Bazę źródłową pracy stanowiły teczki personalne nauczycieli, dostępne w Archiwum Państwowym w Gdańsku. Artykuł został podzielony na cztery rozdziały. Rozdział pierwszy omawia strukturę szkolnictwa powszechnego na Pomorzu, ustanowioną w wyniku reformy szkolnej z 1932 r. Prezentuje nowe zasady kwalifikacji nauczycieli z lat 1934- 1935. Rozdział drugi przedstawia sylwetki poszczególnych pedagogów. Wyjaśnia drogę ich kariery zawodowej. Rozdział trzeci zajmuje się rezultatami pracy wychowawczej i dydaktycznej nauczycieli. Ocenia ich pracę na rzecz uczniów i ich środowiska. Rozdział czwarty podejmuje się problematyki działań na rzecz podnoszenia własnych kwalifikacji ze strony nauczycieli. Pokazuje ich pracę na stanowisku kierownika szkoły.*

**SŁOWA KLUCZOWE:** *reforma jędrzejewiczowska, powiat tczewski, pedagodzy, Inspektorat Szkolny w Tczewie, kwalifikacje*

SŁOWO WSTĘPNE

Władze odrodzonej w 1918 r. II Rzeczypospolitej stanęły przed wieloma problemami natury społecznej. Wynikały one, m.in. z dziedzictwa różnych systemów administracyjno-prawnych pozostawionego przez państwa zaborcze. Swym zasięgiem objęły różne dziedziny życia, w tym edukację. Priorytetem stało się stworzenie jednolitego sposobu funkcjonowania systemu oświaty na całym obszarze państwa polskiego. Służyła temu reforma wprowadzona w 1932 r. przez ówczesnego Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) Janusza Jędrzejewicza. Jej korzystny przebieg w dużej mierze zależał, nie tylko od odpowiednich środków o charakterze finansowym i materialnym, lecz również, a może nawet przede wszystkim, od dobrze wykształconej kadry pedagogicznej potrafiącej wykorzystać nabyte umiejętności. Sprzyjać temu miały nowe zasady kwalifikacji zawodowej nauczycieli, zatrudnionych w szkołach powszechnych, które weszły w życie w latach 1934

– 1935. Wymagania te były identyczne dla pracowników oświaty na terenie całej II Rzeczypospolitej, niezależnie od specyfiki kulturowo-historycznej danych regionów.

Interesująco pod tym względem wyglądała sytuacja na Pomorzu, gdzie większość kadry nauczającej składała się z osób narodowości niemieckiej, które, wraz z przejęciem ziem przez administrację polską w 1920 r., musiały je opuścić. Oznaczało to konieczność uzupełnienia braków kadrowych przez nowych nauczycieli. Różne były sposoby przyjmowania do zawodu: część nauczycieli przybyła z innych rejonów Polski, jednak większość rekrutowano spośród okolicznych mieszkańców. Warunki, w jakich kształcono kandydatów na pedagogów nie zawsze gwarantowały nabycie przez nich odpowiedniej wiedzy i umiejętności, co odbiło się, rzecz jasna, na jakości edukacji na Pomorzu. W ramach zwalczania tego typu negatywnych zjawisk MWRiOP wprowadziło do obiegu prawnego, wspomniane wyżej, nowe normy oceniania służące eliminacji z zawodu, zwłaszcza tych, którzy nie posiadali odpowiednich kwalifikacji do wykonywania powierzonych im funkcji.

### CEL I METODOLOGIA BADAŃ

Celem artykułu jest prześledzenie funkcjonowania nowych kryteriów kwalifikacji zawodowej nauczycieli, które weszły w życie w latach 1934 – 1935 na podstawie analizy zawartości teczek personalnych nauczycieli, dostępnych w Archiwum Państwowym w Gdańsku (APG), w ramach zespołu Inspektorat Szkolny Tczew.

Analizie poddanych zostało kilkadziesiąt kart kwalifikacyjnych i arkuszy spostrzeżeń, z czego, z uwagi na bogactwo materiału źródłowego, opisano kilka wybranych przykładów. Próba badawcza stanowi jednak reprezentatywną liczbę dla całej grupy zawodowej. W przypadku nauczycieli, którzy źle wypadli w wyniku przeprowadzonych hospitacji ich imiona i nazwiska zostały ograniczone jedynie do inicjałów.

Istotną pozycją, stanowiącą nieodłączny element wspomnianego wyżej zasobu była „Księga ewidencyjna szkół i etatów obwodu szkolnego tczewskiego”. Dokument ten zawiera ważne informacje dotyczące kariery zawodowej danego pedagoga, liczby uczniów, ilości sal szkolnych w danej szkole powszechnej itd., dlatego też dane pochodzące z tej ewidencji wykorzystano w niniejszym artykule. Przedział czasowy, który wzięto pod uwagę obejmuje swoim zasięgiem lata 1935 – 1939. W tym właśnie okresie obowiązywały nowe zasady kwalifikacji pedagogów.

### SZKOLNICTWO Powszechne na Pomorzu w latach 1935-1939

Zasadnicze zmiany w systemie szkolnictwa powszechnego przyniosła ustawa z dnia 11 marca 1932 r., zwana „jędrzejowiczowską” (od nazwiska jej ówczesnego twórcy, ministra MWRiOP Janusza Jędrzejewicza). Jej uchwalenie doprowadziło ostatecznie do likwidacji pozostałości systemu oświatowego państw zaborczych. Dzięki tej reformie stworzono nowe zasady organizacyjne systemu edukacji, które przetrwały do wybuchu II wojny światowej<sup>1</sup>.

W rezultacie uchwalono, że: szkoła I stopnia (od 1 do 2 nauczycieli, od 40 do 120 dzieci) będzie realizowała program czterech klas w ciągu pięciu lat ze składnikami programu klas wyższych w ciągu następnych dwóch lat nauki. Szkoła II stopnia zaś (od 3 do 4 nauczycieli, od 121 do 210 dzieci) wdrażała będzie program sześciu klas<sup>2</sup>. Natomiast szkoła III stopnia (5 i więcej nauczycieli, ponad 210 dzieci) urzeczywistniać miała pierwszy szczebel programowy w pierwszych czterech klasach nauki, drugi w klasie 5 i 6, trzeci

<sup>1</sup> Por. S. Grochowina, *Szkolnictwo niemieckie w Okręgu Rzeszy Gdańsk – Prusy Zachodnie w latach 1939-1945 (obszar II RP)*, Toruń 2008, s. 23.

<sup>2</sup> Por. S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1918-1945*, Sandomierz 2006, s. 114; S. Grochowina, *Szkolnictwo niemieckie ...*, op. cit., s. 23.



– w klasie siódmej<sup>3</sup>, przy czym absolwenci szkół powszechnych II i III stopnia otrzymywali możliwość kontynuowania nauki w szkołach średnich<sup>4</sup>.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dane statystyczne dotyczące liczby nauczycieli i uczniów w poszczególnych szkołach danego szerebu w województwie pomorskim. Na obszarach wiejskich w szkołach I stopnia zatrudnionych było 1479 nauczycieli, uczęszczało do nich ok. 110 tys. uczniów. W placówkach oświatowych II i III stopnia pracowało 354 nauczycieli, którzy prowadzili zajęcia dla 79 tys. uczniów. Natomiast w miastach wyraźnie zaznacza się dominacja siedmioklasowych szkół powszechnych. Razem istniało 176 (na ogólną liczbę 187) szkół powszechnych III stopnia, w których naukę pobierało 113 tys. (na ogólną liczbę 114 tys.) dzieci<sup>5</sup>.

Wprowadzenie w 1932 r. nowej reformy oświatowej przyniosło nie tylko zasadnicze zmiany w ustroju szkolnictwa powszechnego, przyczyniło się również do wprowadzenia nowych zasad oceny pracy zawodowej nauczycieli. Regulowały je dwa akty prawne: Rozporządzenie MWRiOP z dnia 14 czerwca 1934r.<sup>6</sup> i Instrukcja MWRiOP z 1935 r.<sup>7</sup>.

Rozporządzenie MWRiOP wprowadzało karty kwalifikacyjne dla nauczycieli tymczasowych i stałych oraz nauczycieli będących kierownikami i dyrektorami szkół.

Karty kwalifikacyjne dla nauczycieli i kierowników szkół powszechnych prowadził inspektor szkolny. Zawierały one sporadyczną okresową ocenę pracy nauczyciela. Ocena okresowa była ustalana na podstawie wniosków zawartych w arkuszu spostrzeżeń formułowanych przez osoby odpowiedzialne za bezpośredni i pośredni nadzór nad nauczycielem. Uwagi zawarte w tym arkuszu dotyczyły jakości i skuteczności pracy nauczycieli, przy jednoczesnym uwzględnieniu warunków jego pracy. Materiał ten stanowił też podstawę do sformułowania opinii odnoszącej się do pracy nauczyciela<sup>8</sup>.

Rozporządzenie regulowało kwestię nadzoru. Osobami uprawnionymi do wydawania opinii o pracy nauczyciela byli: kierownik, podinspektor szkolny i inspektor. Kierownik szkoły wydawał opinię zarówno o nauczycielach szkół powszechnych II i III stopnia, jak i I stopnia, gdy było tam zatrudnionych dwóch nauczycieli. Podinspektor szkolny (zastępca inspektora szkolnego) i inspektor szkolny wydawali opinię o nauczycielach szkół I stopnia zatrudniających jednego nauczyciela oraz o kierownikach szkół<sup>9</sup>.

Z Dz.U. R.P. 1934, nr 54, poz.490, s. 868 wyczytać można, iż z racji sprawowania nadzoru pośredniego prawo do wydawania opinii i ustalania oceny pracy nauczycieli szkół powszechnych mieli:

- 1) inspektor i podinspektor szkolny w przypadku nauczycieli, którym pierwszą opinię wydał kierownik szkoły;
- 2) inspektor szkolny, gdy nauczycielom i kierownikom szkół pierwszą opinię wydał podinspektor szkolny;
- 3) wizytator szkół, gdy nauczycielom i kierownikom szkół powszechnych pierwszą opinię wydał inspektor szkolny<sup>10</sup>.

Ponadto ustawodawca wyróżnił trzy rodzaje ocen kwalifikacyjnych:

<sup>3</sup> Por. Dz. U. R.P. 1932, nr 38, poz. 389, *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*, s. 640 - 641; S. Grochowina, *Szkolnictwo niemieckie ...*, op. cit., s. 23.

<sup>4</sup> Por. ibidem.

<sup>5</sup> Por. S. Grochowina, *Szkolnictwo niemieckie ...*, op. cit., s. 23 - 24.

<sup>6</sup> Por. Dz. U. R.P. 1934, nr 54, poz. 490, *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 14 czerwca 1934 r. wydane w porozumieniu z Prezesem Rady Ministrów o kwalifikowaniu nauczycieli*.

<sup>7</sup> Por. *Instrukcja z dnia 26 stycznia 1935 r. (BP 97/35) o kwalifikowaniu nauczycieli*, [in:] *Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Brzeskiego (KOSB)*, marzec 1935 r., R.XII, nr 3(101).

<sup>8</sup> Por. Dz. U. R.P. 1934, nr 54, poz.490, s. 868.

<sup>9</sup> Por. ibidem.

<sup>10</sup> Por. ibidem.

- 1) dobrą – w przypadku, gdy jakość i skuteczność pracy nauczyciela, przy uwzględnieniu warunków jego pracy, prezentowała ponadprzeciętny poziom;
- 2) dostateczną – w sytuacji, gdy jakość i skuteczność pracy nauczyciela, przy uwzględnieniu warunków jego pracy, odpowiadała stawianym wymaganiom, lecz nie wybijała się ponadprzeciętny poziom;
- 3) niedostateczną – jeżeli jakość i skuteczność pracy nauczyciela, przy uwzględnieniu warunków jego pracy, była niewystarczająca<sup>11</sup>;

Podstawę do sformułowania opinii i ustalenia oceny zawierała także Instrukcja MWRiOP z 1935 r. W myśl jej zapisów przełożony, który miał wydać opinię lub ustalić ocenę pracy podległego mu nauczyciela, powinien uwzględnić następujące elementy:

- 1) wartości zawodowe nauczyciela, do których zaliczano:
  - a) metodę i wyniki pracy dydaktycznej i wychowawczej,
  - b) stosunek do uczniów i umiejętność oceny wyników ich pracy,
  - c) przygotowanie do zawodu i pracę nad własnym doształcaniem,
  - d) uzdolnienia kierownicze i organizacyjne itd.;
- 2) wartości ogólne, do których zaliczano: inteligencję ogólną, odpowiedzialność służbową, ideowość;<sup>12</sup>
- 3) w miarę możliwości – stosunek nauczyciela do miejscowej ludności, udział w pracy oświatowej i społecznej środowiska, relacje prywatne i rodzinne nauczyciela, w przypadku, gdy posiadały wpływ na wyniki jego pracy<sup>13</sup>.

Ustalone wówczas reguły kwalifikacji służyć miały lepszej ocenie pracy zawodowej nauczyciela. Szczegółowo określono w nich kompetencje osób, które były uprawnione do kontroli, formułowały opinie i oceny. Kryteria te nakierowane były, nie tylko na jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej pedagoga, ale również na inne, wartości, jak: inteligencja czy ideowość. Inspektorzy szkolni i kierownicy szkół mogli też badać relacje osobiste i rodzinne danego pracownika oświaty. Wchodzili tym samym w sferę prywatną danego nauczyciela. Zdaniem Bronisława Ługowskiego, powyższe zapisy służyły wywarceniu nacisku na nauczycieli. Chciano ich w ten sposób zaangażować w pracę na rzecz miejscowego aparatu państwowego<sup>14</sup>.

## NAUCZYCIELE SZKÓŁ Powszechnych Powiatu Tczewskiego

W obwodzie szkolnym tczewskim w roku szkolnym 1935/1936 zatrudnionych było 403 nauczycieli<sup>15</sup>. Kadre pedagogiczną stanowili w większości ludzie narodowości polskiej, wyznania rzymskokatolickiego<sup>16</sup>. Do rzadkości należały osoby, jak: Wilhelm Boettcher, urodzony 11 listopada 1907 r. w Warlubiu w powiecie świeckim, który był narodowości niemieckiej i wyznania ewangelickiego<sup>17</sup>.

Oto przebieg kariery zawodowej kilku nauczycieli.

Bolesław Grzywacz urodził się dnia 20 kwietnia 1894 r. w Niezychowicach w powiecie chojnickim<sup>18</sup>. Na przełomie 1918/1919 r. uczestniczył w powstaniu wielkopolskim<sup>19</sup>. Po zakończeniu walk, za namową swojej matki, poszedł na trzymiesięczny

<sup>11</sup> Por. ibidem.

<sup>12</sup> Por. *Instrukcja...*, op. cit., s. 82.

<sup>13</sup> Por. ibidem.

<sup>14</sup> Por. B. Ługowski, *Szkolnictwo w Polsce 1929-1939 w opinii publicznej*, Warszawa 1961, s. 159-160.

<sup>15</sup> Por. Archiwum Państwowe w Gdańsku (APG), zesp. Inspektorat Szkolny Tczew (IT), sygn. 143/185, *Księga ewidencyjna szkół i etatów obwodu szkolnego tczewskiego* (KE), s. 1.

<sup>16</sup> Por. ibidem, s. 155, 172, 160, 153, 141.

<sup>17</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn.143/90, Teczka personalna (TP) Wilhelm Boettcher.

<sup>18</sup> Por. B. Grzywacz, *Mój pamiętnik* (maszynopis w posiadaniu autora), Tczew 1980, s. 1.

<sup>19</sup> Por. ibidem, s. 11-12.

kurs nauczycielski do Pelplina. W styczniu 1920 r. zdał egzamin na nauczyciela pomocniczego<sup>20</sup>. Otrzymując uprawnienia pedagogiczne z dniem 15 kwietnia 1920 r., wstąpił do służby nauczycielskiej i objął stanowisko kierownika dwuklasowej szkoły w Boroszewie<sup>21</sup>. W 1926 r. poślubił Mariannę Borkowską<sup>22</sup>. W tym samym roku zdał egzamin kwalifikacyjny na nauczyciela stałego. Prawdopodobnie w 1929 r. otrzymał funkcję kierownika jednoklasowej Szkoły Powszechnej stopnia I w Turzy, którą sprawował aż do wybuchu II wojny światowej<sup>23</sup>.

Młodsza generacja nauczycieli reprezentował Waclaw Niklas, urodzony 5 grudnia 1903 r. we wsi Dąbrówka koło Starogardu Gdańskiego w rodzinie rolników<sup>24</sup>. Ukończył szkołę podstawową w Starogardzie Gdańskim i gimnazjum w Tczewie<sup>25</sup>. Do stanu nauczycielskiego wstąpił 1 sierpnia 1922 r. W roku szkolnym 1925/1926 był zatrudniony w szkole powszechnej w Kielnie w powiecie wejherowskim. Prawdopodobnie na początku lat trzydziestych XX w. zaczął pracę w Szkole Powszechnej nr 2 w Starogardzie Gdańskim. Wraz z rozpoczęciem roku szkolnego 1933/1934 objął funkcję kierownika szkoły III stopnia w Lubichowie<sup>26</sup>. Od dnia 1 sierpnia 1934 r. został pełniącym obowiązki kierownika Szkoły Powszechnej III stopnia w Pelplinie i sprawował tę funkcję do początku II wojny światowej.

W latach 1929-1936 obserwowano w Polsce zjawisko wzmożonego przyrostu dzieci, któremu towarzyszył kryzys gospodarczy. Powiązanie tych czynników doprowadziło do poważnych utrudnień w szkolnictwie powszechnym. Liczba dzieci w wieku szkolnym wzrosła wówczas o półtora miliona (z 3,7 mln do 5,2 mln), a liczba uczniów wieku szkolnym z 3572 tys. do 4579 tys. Szkoły powszechne przyjęły milion dzieci, przy jednoczesnym zahamowaniu – wskutek problemów gospodarczych – programu rozbudowy infrastruktury edukacyjnej i przyrostu etatów nauczycielskich<sup>27</sup>.

Trudna sytuacja szkolnictwa powszechnego w Polsce w latach trzydziestych XX w. znalazła odzwierciedlenie w skali lokalnej, w dokumentach pozostawionych przez pracowników Inspektoratu Szkolnego w Tczewie. Opis warunków, w jakich pracowali nauczyciele, zawiera karta oceny pracy Arkadiusza Woronieckiego. W czasie wizytacji w dniu 7 kwietnia 1934 r. podinspektor szkolny Zygmunt Cieślikowski zwrócił uwagę, że szkoła, w której pracuje Woroniecki znajdowała się w zupełnie nieodpowiednim lokalu<sup>28</sup>. W opinii, jaką sformułował dnia 20 września 1935 r. podkreślił okoliczność, że nauczyciel prowadził zajęcia w trudnych warunkach z przyczyny braku odpowiedniej izby szkolnej. Pomimo tych niedogodności, Woroniecki stosował właściwą metodę, osiągał zadowalające wyniki pracy dydaktycznej i wychowawczej<sup>29</sup>.

Drugi inspektor szkolny – Franciszek Staniszewski w swoich spostrzeżeniach z wizytacji z dnia 4 listopada 1938 r. opisał pracę Woronieckiego, zwracając uwagę na to, że nauczyciel prowadził zajęcia w izbie szkolnej, która znajdowała się w pomieszczeniach folwarcznych, obok pomieszczenia dla robotników sezonowych. Dzięki inicjatywie nauczyciela wygląd izby szkolnej poprawił się, gdyż na własny koszt wybielił on ściany<sup>30</sup>.

<sup>20</sup> Por. ibidem, s. 12.

<sup>21</sup> Por. ibidem, s.12-13; APG, zesp. IT, sygn.143/185, KE, s. 172.

<sup>22</sup> Por. B. Grzywacz, *Mój pamiętnik*, op. cit., s. 13.

<sup>23</sup> Por. ibidem, s. 14; APG, zesp. IT, sygn.143/118, TP Bolesław Grzywacz.

<sup>24</sup> Por. M. Zieliński, *Ponieśli najwyższą ofiarę-wspomnienie pomordowanych nauczycieli pelplińskich w 70. rocznicę wybuchu II wojny światowej*, „Teki Kocięskie” („TK”) 2011, z.5, s. 190; idem, *Ponieśli najwyższą ofiarę Uzupełnienie*, „TK” 2012, z. 6, s. 119.

<sup>25</sup> Por. ibidem, s. 190.

<sup>26</sup> Por. ibidem, s. 119.

<sup>27</sup> Por. S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1988, s. 32.

<sup>28</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn.143/177, TP Arkadiusz Woroniecki.

<sup>29</sup> Por. ibidem.

<sup>30</sup> Por. ibidem.

Staniszewski jednocześnie stwierdził, że rezultaty, jakie osiągał Woroniecki w pracy dydaktycznej, prezentowały dostateczny poziom. Nauczyciel prowadził zajęcia w sposób przemyślany, jednak materiał nauczania nie był przez niego dostatecznie utrwalony<sup>31</sup>. Zdaniem inspektorów szkolnych, rezultaty pracy A. Woronieckiego w dużej mierze zdeterminowane były warunkami materialnymi szkoły, dlatego doceniono jego wkład w pracę nad ich poprawą, wzięto również pod uwagę skuteczność metod pracy dydaktycznej i wychowawczej, dlatego ocena okresowa pracy Woronieckiego za lata 1933 - 1935, 1935 - 1937 i sporadyczna za czas od 21 września 1937 r. do 31 grudnia 1938 r. była dostateczna<sup>32</sup>.

Ostatnim przypadkiem, który chciałbym opisać była ocena nauczycielki A.Sz. W latach 1933 - 1939 uczyła w jednoklasowej Publicznej Szkole Powszechniej I stopnia w Gniszewie. W opinii, jaką sporządził dnia 3 czerwca 1935 r. podinspektor szkolny Cieślowski czytamy, że nauczycielka od dwóch lat zaniedbywała swoją pracę. Powodami, na które wskazywał oceniający, były: sytuacja rodzinna Sz. i zła organizacja pracy<sup>33</sup>. W arkuszu spostrzeżeń z dn. 26 stycznia 1935 r. podinspektor zwrócił uwagę na niski poziom szkoły. Nauczycielka prowadziła zajęcia, do których nie była przygotowana. Dodatkowo odnotowano zaniedbania w prowadzeniu kancelarii szkolnej, zwłaszcza kroniki i księgi ocen. Cieślowski zwrócił również uwagę na brak zainteresowania sprawami własnej higieny.<sup>34</sup> W drugiej opinii, sformułowanej dnia 23 czerwca 1937 r. podinspektor, wziął pod uwagę trudne warunki pracy nauczycielki, (praca w przepelnionych klasach). W jego ocenie, praca A.Sz. przy ściślejszym nadzorze i odpowiednim pokierowaniu, przyniosłaby lepsze efekty<sup>35</sup>. Podobną opinię o pracy A. Sz. wydał dnia 9 listopada 1938 r. inspektor szkolny Staniszewski. Przyczynę zaniedbań widział w stosunkach rodzinnych i osobistych: Sz. opiekowała się liczną rodziną i ten właśnie fakt przekładał się na słabsze wyniki pracy szkolnej. Ponadto inspektor podkreślił brak znajomości metod pracy wychowawczej i dydaktycznej. Mimo to, nauczycielce udawało się osiągać, częściowo, pozytywne rezultaty<sup>36</sup>.

#### OCENA METOD ORAZ WYNIKÓW PRACY DYDAKTYCZNEJ I WYCHOWAWCZEJ NAUCZYCIELI SZKÓŁ Powszechnych Powiatu Tczewskiego

W nowych programach nauczania z lat trzydziestych XX w. język polski utrzymał swoją naczelną pozycję względem innych przedmiotów. Natomiast duże przewartościowania nastąpiły w samym układzie treści. Najistotniejsze stało się kształcenie trzech równorzędnych umiejętności: mówienia, pisanie i czytania (od klasy V: czytania, mówienia i pisanie). W konsekwencji nastąpiło znaczne ograniczenie materiału gramatycznego i włączenie go do ćwiczeń związanych z powyższymi umiejętnościami. Nauka pojęć gramatycznych posiadała odtąd bardziej praktyczny wymiar<sup>37</sup>.

Inspektorzy szkolni i kierownicy szkół, wykonując swoje obowiązki względem podwładnych, brali pod uwagę nowe zasady programowe. Z tej racji uznano, że godne podkreślenia są wyniki Stanisławy Janiszewskiej, która w zawodzie nauczycielskim pracowała od 1 września 1926 r.<sup>38</sup> W latach 1933 – 1938 zajmowała stanowisko nauczycielki stałej w pięcioklasowej Szkole Powszechniej w Nowej Cerkwi. Kontrolę rezultatów jej pracy na języku polskim przeprowadził kierownik Józef Wałaszewski. Doszedł do wniosku, że nauczycielka osiągnęła bardzo dobre wyniki w nauce czytania wśród dzieci, posiadała przy

<sup>31</sup> Por. ibidem.

<sup>32</sup> Por. ibidem.

<sup>33</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/168, TP A. Sz.

<sup>34</sup> Por. ibidem.

<sup>35</sup> Por. ibidem.

<sup>36</sup> Por. ibidem.

<sup>37</sup> Por. ibidem, s. 103.

<sup>38</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/185, KE.

tym odpowiednie podejście do uczniów. Potrafiła dobrze wyjaśnić poszczególne zdania. Z tej racji osiągała pożądane wyniki pracy<sup>39</sup>.

Nie wszyscy pedagodzy poradzi sobie z wymaganiami w tym zakresie. M.B. w latach 1933-1938 pracował jako nauczyciel stały w jednoklasowej Publicznej Szkole Powszechniej w Waćmierzu<sup>40</sup>. Podinspektor szkolny Z. Cieślikowski nisko oceniał jego kwalifikacje zawodowe. Nauczyciel nie potrafił utrzymać dyscypliny w klasie w czasie zajęć historii, które miały miejsce dnia 9 maja 1935 r. W ich trakcie uczniowie reagowali w „sposób hałaśliwy” na wypowiedzi swoich kolegów<sup>41</sup>. W opinii podinspektora sytuacja ta wynikała ze słabego przygotowania pedagoga do pracy w oświacie. Jednocześnie nie podejmował on starań w kierunku własnego dokształcania. Skutkowało to przyznaniem mu za lata 1933 – 1934 oceny niedostatecznej<sup>42</sup>.

Reforma szkolna dotyczyła również przedmiotów ścisłych. Z nowego programu nauczania matematyki w szkole powszechniej została usunięta algebra. Nauczyciele w pracy z uczniami mieli się jedynie skupić nad zagadnieniami z arytmetyki i geometrii. Celem tych zmian było tzw. upracticznienie przedmiotu, czyli powiązanie go z życiem<sup>43</sup>. Dobre wyniki w nauczaniu matematyki osiągała, wspomniana wcześniej, S. Janiszewska. Nauczycielka kładła nacisk na samodzielną pracę ucznia. Jednak zdaniem wizytującego jej lekcje kierownika szkoły, popełniała również błędy natury wychowawczej. W czasie prowadzenia swoich zajęć (matematyka, język polski) Janiszewska często siadała na ławce. W opinii J. Wałaszewskiego zachowanie to robiło „złe i nieładne wrażenie”<sup>44</sup>. Należy sądzić, że kierownik Wałaszewski uważał, że takie postępowanie może wpłynąć na obniżenie autorytetu nauczycielki wśród dzieci.

Trzeba pamiętać, że w ówczesnej literaturze psychologicznej, socjologicznej, a zwłaszcza, pedagogicznej dominował pogląd o zasadniczym wpływie czynników środowiskowych na osobowość dziecka. Do najistotniejszych zaliczano, m.in. szkołę i dom rodzinny<sup>45</sup>, i zgodnie z popularnymi wtedy koncepcjami nowego wychowania, zaznaczano wzajemną zależność między wychowaniem a środowiskiem społecznym dziecka<sup>46</sup>. W praktyce oznaczało to potrzebę poznania warunków życia wychowanka.

Nauczyciele w powiecie tczewskim starali się sprostać i tym wymogom. Realizację tego zadania dobrze ilustruje przykład Sylwii Arndtówny. Dbała ona o dobre kontakty z rodzicami uczniów. Odwiedzała ich w domu, pragnąc osobiście zaznajomić się z panującymi tam warunkami<sup>47</sup>.

Pracownicy oświaty również podejmowali działania na rzecz uczniów. W. Boettcher kierował na terenie szkoły akcją rozdania materiałów i przyborów piśmiennych dla poszczególnych klas i uboższych dzieci<sup>48</sup>. Natomiast A. Woroniecki z własnych funduszy pokrył koszt zakupu podręczników dla najbiedniejszych podopiecznych<sup>49</sup>.

Po 1926 r. ważną rolę w systemie edukacji odgrywało również wychowanie państwowe. W konsekwencji zmian na polskiej scenie politycznej ogromną rolę odegrał

<sup>39</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/119, TP Stanisława Janiszewska.

<sup>40</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/94, TP M. B.

<sup>41</sup> Por. ibidem.

<sup>42</sup> Por. ibidem.

<sup>43</sup> Por. W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 119.

<sup>44</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/119, TP Stanisława Janiszewska.

<sup>45</sup> Por. K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997, s. 178.

<sup>46</sup> Por. K. Jakubiak, *Dążenia do wzmocnienia funkcji wychowawczej szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, [in:] *Kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2011, s. 31.

<sup>47</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/79, TP Sylwia Arndtówna.

<sup>48</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/90, TP Wilhelm Boettcher.

<sup>49</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/177, TP Arkadiusz Woroniecki.

tu Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP), który od początku był uznawany za organizację o charakterze wychowawczym. Stanowił więc, obok szkoły i rodziny, istotny element życiowych doświadczeń młodego człowieka. Z tej racji pedagodzy związani z sanacją postulowali włączenie harcerstwa do rządowego programu wychowania państwowego<sup>50</sup>.

W powiecie tczewskim drużyną harcerską przy Szkole Powszechnej nr 1 III Stopnia w Tczewie opiekowała się Zofia Antoninówna. Efekty jej pracy były imponujące. Nauczycielka przyczyniła się do tego, że z zastępu liczącego zaledwie 3 drużyny, powstała drużyna składająca się z 23 harcerek. Brały one czynny udział w różnych defiladach i paradach<sup>51</sup>. Zadowolające wyniki w tym sektorze pracy wychowawczej posiadały również inne nauczycielki: Sylwia Arndtówna i Czesława Ziętarska<sup>52</sup>. Dobrze z powierzonego zadania wywiązał się nauczyciel Edward Zajączek<sup>53</sup>.

## INNE FORMY PRACY NAUCZYCIELI NA RZECZ SZKOŁY I PODNOSZENIA KWALIFIKACJI

### *Biblioteki szkolne*

Biblioteka szkolna była uważana przez resort oświaty za miejsce gromadzenia podstawowych i niezbędnych pomocy naukowych. Dostępne w niej pozycje czytelnicze miały wspierać edukację młodego pokolenia<sup>54</sup>. Jednak władze szkolne kwestie wyposażenia bibliotek szkół powszechnych traktowały w sposób drugoplanowy<sup>55</sup>. Natomiast osoby kontynuujące dalszą naukę w gimnazjach i szkołach średnich z racji swojego pochodzenia (inteligencja, ziemiaństwo, przemysłowcy) posiadały większe szanse awansu społecznego. Z tej przyczyny biblioteki szkolne gimnazjów i szkół średnich mogły liczyć na wsparcie ze strony zamożnych rodziców uczniów<sup>56</sup>.

Za kierowanie biblioteką odpowiedzialny był kierownik szkoły. Dyżury w bibliotece przydzielane były najczęściej jednemu z nauczycieli. Otrzymywał je na ogół najmłodszy z pedagogów, który dopiero rozpoczynał pracę. Stanowisko to było przyjmowane bardzo niechętnie<sup>57</sup>.

Sukcesów nie odnosił, pełniąc tę funkcję, Cz. B. Kierował on jednocześnie dwuklasową Publiczną Szkołą Powszechną w Wielkim Gronowie. Nie podejmował starań w celu umożliwienia uczniom lepszego dostępu do zasobów biblioteki<sup>58</sup>. Zupełnie odmienną postawą wykazał Witold Wiśniewski. Poświęcał on na pracę w bibliotece ponad dwie godziny tygodniowo. Dbał przy tym o odpowiedni dobór lektur dla swoich podopiecznych<sup>59</sup>.

Odrębnym zagadnieniem pozostawała kwestia zaopatrzenia szkoły w odpowiednie pomoce naukowe. Z powinności tej nie wywiązała się M. B. nauczycielka w dwuklasowej Szkole Powszechnej w Wielkim Gronowie. W placówce nie było potrzebnych pomocy

<sup>50</sup> Por. E. Głowacka-Sobiech, *Edukacja obywatelska w harcerskim systemie wychowawczym w okresie II Rzeczypospolitej*, [in:] *Kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2011, s. 257 – 258.

<sup>51</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/78, TP Zofia Antoninówna.

<sup>52</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/79, TP Sylwia Arndtówna; APG, zesp. IT, sygn. 143/183, TP Czesława Ziętarska.

<sup>53</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/181, TP Edward Zajączek.

<sup>54</sup> Por. I. Michalska, *Biblioteka szkoły powszechnej w Polsce międzywojennej – organizacja, kierunki pracy i problemy działalności*, [in:] *Kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2011, s. 148.

<sup>55</sup> Por. H.Falkowska, *Z dziejów polskich bibliotek szkolnych*, Warszawa 1966, s. 84.

<sup>56</sup> Por. ibidem, s. 83 - 84, 91 - 93.

<sup>57</sup> Por. I. Michalska, *Biblioteka szkoły powszechnej...*, op. cit., s. 149.

<sup>58</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/82, TP Cz. B.

<sup>59</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/176, TP Witold Wiśniewski.

naukowych, na dodatek w szafie, gdzie je przechowywano „była pajęczyna”<sup>60</sup> – jak zauważył podinspektor szkolny Cieślukowski.

Wielu pedagogów na tym polu działalności radziło sobie znacznie lepiej. B. Grzywacz, na przykład własnoręcznie wytwarzał poszczególne pomoce. Należały do nich modele: motoru elektrycznego, pompy ssącej, globusu indukcyjnego. Jednocześnie nauczyciel kolekcjonował wypchane zwierzęta: żurawia, czaplę, łasicę, gronostaja itd.<sup>61</sup>

#### *Kursy wieczorowe*

W okresie międzywojennym priorytetem władz oświatowych stała się walka z analfabetyzmem. W 1937 r. rozpoczęto kursy dla przedpoborowych analfabetów i półanalfabetów<sup>62</sup>.

Pracę w tym kierunku podjęli: nauczycielka S. Janiszewska, która udzielała lekcji na kursie wieczorowym żeńskim<sup>63</sup> oraz Paweł Grzenia, który na kursach przedpoborowych prowadził lekcje: arytmetyki i śpiewu. W opinii kierownika szkoły podszedł on do tej czynności z dużym zaangażowaniem. Zdobył sobie nawet pewien autorytet wśród młodzieży. Wykorzystał do tego znajomość wojskowych pieśni i własną „siłę fizyczną, którą się popisywał”<sup>64</sup>.

#### *Związek Strzelecki*

Dużą popularnością w okresie międzywojennym cieszyły się organizacje o charakterze paramilitarnym. Chętnie wstępowało do Związku Strzeleckiego<sup>65</sup>. Niektórzy nauczyciele wykazywali się dużą aktywnością w tej organizacji. W Związku Strzeleckim Żeńskim działała nauczycielka Anna Jelińska<sup>66</sup>, a także pedagog Edward Zajączek. Ten ostatni zasiadał we władzach miejscowego Związku Strzeleckiego. Sprawował w nim funkcję komendanta. Jednocześnie był członkiem zarządu Związku Kresów Zachodnich, jak również kierownikiem Rejonu Powiatowego tej organizacji w Gniewie<sup>67</sup>.

Z przeprowadzonych badań wynika, że pracownicy oświaty, podlegający Inspektoratowi Szkolnemu w Tczewie musieli podejmować działania na rzecz miejscowego społeczeństwa. Większość pedagogów pracowała społecznie na rzecz likwidacji analfabetyzmu. Tyło nieliczni byli aktywni w organizacjach prorządowych.

Trzeba pamiętać, że aktywności tej nie można oceniać z perspektywy sympatii ideowych poszczególnych pedagogów. O udziale nauczycieli w pracach społecznych na rzecz organizacji o charakterze paramilitarnym często decydowały czynniki natury koniunkturalnej. Działalność ta mogła być też, po części, efektem nacisków ze strony przełożonych, od których wymagano, aby ich podwładni bardziej angażowali się w życie społeczno-polityczne. Ważną rolę odgrywała również świadomość, że członkostwo w opisanych organizacjach może wpłynąć na kształt oceny zawodowej, dając perspektywę szybszego awansu, przeniesienia do lepszej placówki itd.

<sup>60</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/83, TP M. B.

<sup>61</sup> Por. B. Grzywacz, *Mój pamiętnik*, op. cit., s. 15.

<sup>62</sup> Por. H. Markiewicz, *Problemy likwidacji analfabetyzmu w działalności oświatowej Polskiej Macierzy Szkolnej w latach 1918 – 1939*, „Rozprawy z dziejów oświaty” 1978, t. 21, s. 196.

Problematyka walki z tym zjawiskiem była też poruszona w programie prorządowego Obozu Zjednoczenia Narodowego z 1938 r. Zakładał on walkę z analfabetyzmem poprzez obowiązkowe nauczanie uzupełniające dla byłych uczniów szkół powszechnych i w kursach przedpoborowych.

<sup>63</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/119, TP Stanisława Janiszewska.

<sup>64</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/117, TP Paweł Grzenia.

<sup>65</sup> Naczelnym zadaniem tego ruchu było wychowanie obywatelskie, fizyczne młodego pokolenia w połączeniu z elementami przysposobienia wojskowego. W konsekwencji chodziło o zagwarantowanie państwu niepodległego bytu. Zob. A. Zakrzewska, *Józef Piłsudski – inicjator i przywódca ruchu strzeleckiego*, [in:] *Idealy wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, red. E. J. Kryńska, Białystok 2006, t. 1, s. 222-223.

<sup>66</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/120, TP Anna Jelińska z męża Raduńska.

<sup>67</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/181, TP Edward Zajączek.

*Doskonalenie umiejętności zawodowych*

Seminaria kształcące przyszłych nauczycieli nie zawsze prezentowały odpowiedni poziom dający gwarancję dostarczenia potrzebnej wiedzy przyszłym pedagogom. Przyczyną tego stanu rzeczy był zarówno brak odpowiedniej kadry nauczającej jak i niewystarczające nakłady finansowe na seminaria. Z tego powodu władze oświatowe dużą wagę przywiązywały do różnych form doksztalcenia nauczycieli<sup>68</sup>.

Zasadniczą rolę w tym procesie odgrywały kursy metodyczne, przy czym dominowały kursy tygodniowe (czasami nawet krótsze), które miały miejsce w ciągu roku szkolnego. W czasie wakacji zaś odbywały się kursy dwutygodniowe i dłuższe. Obejmowały one takie przedmioty jak: matematyka, geografia, język polski itd.<sup>69</sup>

Poza tym organizowano specjalne konferencje, poświęcone zagadnieniom dydaktyczno-metodycznym<sup>70</sup>.

Dużo wysiłku we własny rozwój włożyła nauczycielka Kazimiera Delewska – zatrudniona w Szkole Powszechnej III Stopnia w Pelplinie. Znajomość określonej literatury, psychologii dziecięcej oraz dydaktyki i metodyki pierwszych lat nauczania była w przypadku tej nauczycielki imponująca<sup>71</sup>. Wysokie kwalifikacje zawdzięczała konsekwentnym działaniom na rzecz podwyższenia własnych umiejętności zawodowych. Poza tym K. Delewska brała aktywny udział w konferencjach nauczycielskich<sup>72</sup>. W porównaniu z innymi pedagogami przejawiała znacznie większą aktywność w tym względzie.

Pedagodzy zakładali ogniska metodyczne. Przyjmowały one charakter konferencji o charakterze naukowym i metodycznym, na których nauczyciele m. in. Opracowywali i odczytywali referaty<sup>73</sup>.

*Funkcja instruktora przedmiotowego*

MWRiOP w celu lepszej kontroli nad procesem doskonalenia zawodowego nauczycieli ustanowiło w terenie (w miastach wojewódzkich) funkcję instruktora przedmiotowego. Na stanowisko to powoływano najbardziej doświadczonych nauczycieli. Do ich obowiązków należało: organizowanie pomocy dla wszystkich uczących, konferencji przedmiotowych, prowadzenie wymiany doświadczeń, popularyzowanie najnowszych osiągnięć z zakresu pedagogiki<sup>74</sup>.

Z analizy dokumentów powiatu tczewskiego wynika, iż funkcję tę sprawował J. W., który otrzymał negatywną ocenę wydaną przez podinspektora szkolnego Z. Cieślikowskiego. Jego zdaniem, nauczyciel ten nie wykazał większego zainteresowania lekcjami, które hospitował. Uwagi, jakie sporządzał z ich przebiegu na ogół nie przynosiły cennych informacji o pracy danego nauczyciela. W opinii Cieślikowskiego podejście to było wynikiem słabego przygotowania do zawodu i braku „dbałości o pogłębienie swojego wykształcenia”<sup>75</sup>. Innego zdania był inspektor szkolny F. Staniszewski. W jego ocenie, kierownik szkoły miał wywierać pozytywny wpływ na pracę swoich podwładnych.

<sup>68</sup> Por. J. Doroszewski, *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918-1937)*, Lublin 2002, s. 93-94.

<sup>69</sup> Por. ibidem, s. 94.

<sup>70</sup> Por. ibidem, s. 95.

<sup>71</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/98, TP Kazimiera Delewska.

<sup>72</sup> Por. ibidem.

<sup>73</sup> Por. E. Dereń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach i liceach pedagogicznych (1918-1970)*, Mysłowice 2010, s. 110 – 111.

W latach trzydziestych pod patronatem Związku Nauczycielstwa Polskiego działało w Pelplinie ognisko metodyczne. W jego pracach brała udział K. Delewska. Jej wkład w podwyższanie własnych umiejętności oraz sukcesy dydaktyczne i wychowawcze zostały zauważone przez inspektorów szkolnych. Za okres kwalifikacyjny 1933-1934 i 1937-1938 K. Delewska otrzymała ocenę dobrą.

<sup>74</sup> Por. J. Doroszewski, *Seminaria nauczycielskie...*, op. cit., s. 93.

<sup>75</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/172, TP J. W.



Z powierzonego mu zadania miał się „wywiązywać należycie”<sup>76</sup>. Bardzo możliwe, że inspektor Staniszewski mógł wziąć pod uwagę trudne warunki, w jakich wykonywał swoje obowiązki kierownik W<sup>77</sup>. Jednak zanalizowany materiał źródłowy nie przynosi jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie.

Pracownicy oświaty w powiecie tczewskim podejmowali różne starania w celu podwyższenia swoich umiejętności zawodowych. Uczestniczyli w kursach metodycznych, wakacyjnych. W miarę możliwości brali aktywny udział w konferencjach rejonowych grona pedagogicznego. Swoją wiedzę starali się również poszerzyć w ramach działalności w związkach zawodowych pracowników szkół. Sami sprawowali funkcje związane z pomocą w dokształcaniu pozostałych pedagogów. Starania, które podjęli były motywowane, nie tylko chęcią dostosowania się do nowych zasad kwalifikacji, nauczyciele doskonale zdawali sobie sprawę z faktu, że tylko samokształcenie pozwoli im utrzymać się na zajmowanym stanowisku, a nawet, na awans zawodowy lub na pracę w lepszych warunkach.

W okresie międzywojennym za sprawy administracyjne i gospodarcze danej placówki oświatowej odpowiadał kierownik szkoły<sup>78</sup>. Odpowiedzialny był, m.in. za utrzymanie odpowiedniego poziomu porządku i czystości<sup>79</sup>. Z zadania tego nie wywiązał się nauczyciel Cz. B., pełniący funkcję kierownika placówki w Wielkim Gronowie. W budynku szkolnym panować miał „nieład, brud”. Pomoce naukowe były „porozrzucane na podłodze”<sup>80</sup>. Zdaniem podinspektora Cieślikowskiego, sytuacja ta była wynikiem „słabo rozwiniętego poczucia odpowiedzialności służbowej” połączonego ze znikomą inicjatywą, jaką przejawiał pedagog<sup>81</sup>. Lepiej z obowiązkami w tym zakresie poradził sobie nauczyciel Bolesław Woszewski, który sprawował funkcję kierownika Publicznej Szkoły Powszechnej I Stopnia w Bielsku<sup>82</sup>. Nauczyciel angażował się w sprawy związane z administrowaniem ośrodkiem szkolnym. Działął również na rzecz podniesienia jego poziomu gospodarczego<sup>83</sup>. Brak w teczce personalnej pedagoga pewnych dokumentów, sprawia, że trudno ustalić czy te starania nauczyciela zostały wzięte pod uwagę w ocenie jego pracy.

Osoba, której powierzono kierowanie szkołą powszechną odpowiadała także za pracę wychowawczą i dydaktyczną w placówce. Kontrolowała plan, wyniki i metody nauczania podległych mu nauczycieli.

Interesujące są spostrzeżenia inspektorów w tym zakresie wobec kierownika szkoły w Nowej Cerkwi. J. W. na powierzonym mu stanowisku przejawiał „dużo dobrej woli”, jednak nie wykazywał się przy tym odpowiednimi zdolnościami<sup>84</sup>. W opinii podinspektora Cieślikowskiego, bierna postawa kierownika była wynikiem jego słabego przygotowania do zawodu. Przyczyną był również brak inicjatywy, wręcz niechęć do podnoszenia swoich kwalifikacji. Z. Cieślikowski podkreślił przy tym, że W. „pracuje w dość trudnych warunkach”<sup>85</sup>. Nie podał jednak konkretnych przykładów. Należy przy tym pamiętać, że odpowiednie przepisy nie wymagały dodatkowych kwalifikacji od piastującego funkcję kierownika szkoły powszechnej. Osoby, które ubiegały się o to stanowisko w przypadku

<sup>76</sup> Por. ibidem.

<sup>77</sup> Por. ibidem.

<sup>78</sup> F. Śliwiński, *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Podręcznik dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, Lwów-Warszawa 1932, s. 79; <http://www.dbc.wroc.pl/dlibra/doccontent?id=19014&from=FBC>, (dostęp: 23.03.2013).

<sup>79</sup> Por. ibidem, s. 80.

<sup>80</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/82, TP Cz. B.

<sup>81</sup> Por. ibidem.

<sup>82</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/178, TP Bolesław Woszewski.

<sup>83</sup> Por. ibidem.

<sup>84</sup> Por. APG, zesp. IT., sygn. 143/172, TP J. W.

<sup>85</sup> Por. ibidem.

szkoły drugiego lub trzeciego stopnia, musiały mieć jedynie za sobą dwa lata pracy w charakterze nauczyciela stałego<sup>86</sup>.

Odmienne zdanie o predyspozycjach kierowniczych i organizatorskich J. W. miał inspektor Staniszewski. Określał je mianem „lepszych niż średnie”<sup>87</sup>. Wskazywał jednocześnie, że kierownik dobrze wywiązywał się z przydzielonych mu zadań administracyjnych. Poza tym J.W. – jego zdaniem, podejmował działania w celu podnoszenia stanu gospodarczego placówki. Swoim postępowaniem miał wywierać pozytywny wpływ na pozostałych nauczycieli<sup>88</sup>. Na podstawie przejranych dokumentów trudno jednoznacznie ustalić, jakie były główne przyczyny różnic poglądów inspektorów, co do oceny pracy kierownika.

## WNIOSKI

W raportach Inspektoratu Szkolnego w Tczewie z lat 1935-1939 zawarto główne problemy, przed którymi stanęły władze oświatowe w powiecie tczewskim. W świetle dokumentów okazało się, że część kadry pedagogicznej osiągała słabe wyniki w związku z powierzoną im funkcją. Były one jednak tylko w niektórych przypadkach rezultatem braku zainteresowania lub określonych umiejętności ze strony nauczycieli. Poważną przyczyną trudnej sytuacji w oświacie była kwestia finansowa całego szkolnictwa, a także trudne warunki materialne samych uczniów, dlatego tym bardziej należy pamiętać o tych nauczycielach, którzy mimo wielu przeszkód, potrafili spełnić kryteria zawarte w kartach kwalifikacyjnych. Ich osiągnięcia w tym zakresie dawały szansę na szybszy i bardziej efektywny rozwój oświaty w skali całego regionu. Jednak wybuch II wojny światowej doprowadził do przerwania tego pozytywnego procesu, ostatecznie zamykając pewien okres w historii polskiego szkolnictwa na Pomorzu.

### Źródła:

1. Archiwum Państwowe w Gdańsku, zespół: Inspektorat Szkolny Tczew.
2. Dz. U. R. P. 1932, nr 104, poz. 873, *Obwieszczenie ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 9 listopada 1932 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli.*
3. Dz. U. R. P. 1932, nr 38, poz. 389, *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa.*
4. Dz. U. R. P. 1934, nr 54, poz. 490, *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 14 czerwca 1934 r. wydane w porozumieniu z Prezesem Rady Ministrów o kwalifikowaniu nauczycieli.*
5. *Instrukcja z dnia 26 stycznia 1935 r. (BP 97/35) o kwalifikowaniu nauczycieli*, [in:] *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego*, marzec 1935 r., R.XII, nr 3 (101).

### Opracowania:

1. Dereń E., *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach i liceach pedagogicznych (1918-1970)*, Mysłowice 2010.
2. Doroszewski J., *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918-1937)*, Lublin 2002.
3. Falkowska H., *Z dziejów polskich bibliotek szkolnych*, Warszawa 1966.
4. Garbowska W., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.
5. Grochowina S., *Szkolnictwo niemieckie w Okręgu Gdańsk-Prusy Zachodnie w latach 1939-1945 (obszar II RP)*, Toruń 2008.
6. Grzywacz B., *Mój pamiętnik* (maszynopis), Tczew 1980.
7. <http://www.dbc.wroc.pl>.

<sup>86</sup> Por. Dz. U. R.P. 1932, nr 104, poz. 873, *Obwieszczenie ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 9 listopada 1932 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli*, s. 2195.

<sup>87</sup> Por. APG, zesp. IT, sygn. 143/172, TP J. W.

<sup>88</sup> Por. ibidem.

8. Jakubiak K., *Dążenia do wzmocnienia funkcji wychowawczej szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, [in:] *Kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2011.
9. Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997.
10. Ługowski B., *Szkolnictwo w Polsce 1929-1939 w opinii publicznej*, Warszawa 1961.
11. Markiewicz H., *Problemy likwidacji analfabetyzmu w działalności oświatowej Polskiej Macierzy Szkolnej w latach 1918-1939*, „Rozprawy z dziejów oświaty” 1978, t. 21.
12. Mauersberg S., *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej?, Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1988.
13. Michalska I., *Biblioteka szkoły powszechnej w Polsce międzywojennej – organizacja, kierunki prac i problemy działalności*, [in:] *Kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2011.
14. Możdżeń S.I., *Historia wychowania 1918-1945*, Sandomierz 2006.
15. Sobiech-Głowacka E., *Edukacja obywatelska w harcerskim systemie wychowawczym w okresie II Rzeczypospolitej*, [in:] *Kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2011.
16. Śliwiński F., *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Podręcznik dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, Lwów-Warszawa 1932.
17. Trzebiatowski K., *Szkolnictwo w województwie pomorskim w latach 1920-1939*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1986.
18. Zakrzewska A., *Józef Piłsudski – inicjator i przywódca ruchu strzeleckiego*, [in:] *Ideale wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, red. E. J. Kryńska, Białystok 2006, t.1.
19. Zieliński M., *Ponieśli najwyższą ofiarę. Uzupełnienie*, „Teki Kociewskie” 2012, z. 6.
20. Zieliński M., *Ponieśli najwyższą ofiarę-wspomnienie pomordowanych nauczycieli pelplińskich w 70. rocznicę wybuchu II wojny światowej*, „Teki Kociewskie” 2011, z. 5.

## THE PEDAGOGICAL STAFF OF THE GENERALLY SCHOOL IN THE DISTRICT OF TCZEW ON THE DOCUMENTS OF THE SCHOOL TCZEW INSPECTION IN THE YEARS 1935 – 1939

ADRIAN WATKOWSKI

**ABSTRACT:** *In the article with the name „The pedagogical staff of the generally Schools in the district of Tczew on the documents of the School Tczew Inspection in the years 1935 – 1939” was described the problematic the work qualifications for the teachers of generally schools in the district of Tczew in addition to the new guidelines from the Religion und Education Ministry from the years 1934 – 1935. Really helpful while it was written, was the content of the personally teachers acts, which teachers were creating the team of the School Inspection in Tczew and were building a group in the Country Archive in Gdansk (APG). There were the qualifications cards and the observations sheets, including the evaluations and opinions, which were formed according to the new rules that were determined in the half thirties of 20th century. The Work is divided between four chapters. The first chapter describes the structure of the generally education in Pomerania, which was created as a result of the reform from year 1932. With reference to this conjuncture the new rules for the work qualifications were cleared, which were applied in the years 1934 – 1935. The second chapter presents the profiles of each education workers that were coming under the control by the school inspectors. It is indicated in this case to the affection the material und familiar situation of each teacher on his working results. The third chapter enters into the overview the results of didactical and educational work of these teachers. It describes also the aspects, which are related to the educational work of teachers for the students and their environment. The forth chapter shows the other forms of activation the teachers and increasing their own qualifications. At the end was presented the teachers’ evaluation as the conductors of schools.*

**KEY WORDS:** *School Inspection in Tczew, teachers, Pomerania, qualifications, students*



## **PRAWNE UWARUNKOWANIA NAUCZYCIELI POSPOLITYCH SZKÓŁ LUDOWYCH W GALICJI LAT AUTONOMII**

SYLWESTER WOJTOWICZ

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie*

**STRESZCZENIE:** *Celem edukacji permanentnej – ustawicznej w Galicji było przygotowanie dzieci i młodzieży, przyszłych obywateli, do wypełniania zadań w dorosłym życiu. W uzyskaniu założonego wyniku, obok programów nauczania, istotny wpływ miała osoba nauczyciela, jego przygotowanie merytoryczne i postawa obywatelska. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie drogi zawodowej nauczycieli ludowych w autonomicznej Galicji, w oparciu o przepisy ówczesnego prawa oświatowego. Opisuje poszczególne etapy kariery owej grupy zawodowej, od egzaminów wstępnych do seminarium nauczycielskiego, przez uzyskanie patentu nauczycielskiego, aż do uzyskania emerytury. Poruszana jest także kwestia praw i obowiązków nauczycieli oraz konsekwencje nieprzestrzegania norm prawnych. Analizie poddane zostały ustawy wydane przez cesarza Franciszka Józefa II, Sejm Krajowy we Lwowie oraz rozporządzenia Rady Szkolnej Krajowej i c. k. Ministra Wyznań i Oświecenia Publicznego. Ówczesne druki zawierające rozważania z przełomu XIX i XX wieku na temat kadry szkół ludowych, a także wiadomości statystyczne, stanowią ważną podstawę w przeprowadzonych analizach.*

**SŁOWA KLUCZOWE:** *szkolnictwo ludowe, Galicja XIX i XX w., nauczyciele, prawo oświatowe*

Kształcenie ustawiczne, nazywane inaczej edukacją permanentną, początkiem swym sięga rewolucji przemysłowej. Pierwszą oznaką tego zjawiska pedagogicznego była *rewolucja szkolna* – wprowadzenie powszechnego obowiązku szkolnego. Z biegiem czasu wprowadzony w dobie Oświecenia w znacznej liczbie krajów europejskich wspomniany obowiązek szkolny zaczynał stawać się przymusem szkolnym. Od połowy XIX wieku za cel w edukacji permanentnej stawiano sobie przygotowanie dzieci i młodzieży do wypełniania zadań w dorosłym życiu oraz aktywnego udziału w produkcji. Upowszechnianie wiedzy w Galicji swoim początkiem sięga XVIII wieku – czasu panowania cesarzowej Marii Teresy oraz jej syna, cesarza Józefa II. Rozkwit tego zjawiska na terenie Królestwa Galicji i Lodomerii wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim i Księstwami Oświęcimia i Zatoru nastąpił w latach sześćdziesiątych XIX wieku<sup>1</sup>.

Bardzo ważnym czynnikiem wpływającym na edukację dzieci, obok warunków do nauki i programu nauczania, była osoba nauczyciela. W okresie przedautonomicznym, aby zostać nauczycielem szkoły trywialnej wystarczyło ukończyć trwający trzy miesiące *kurs preparandy* – kurs przygotowawczy. Od 1848 roku kurs ów rozszerzono o kolejne dziewięć miesięcy<sup>2</sup>. W dobie autonomicznej powstały czteroletnie seminaria nauczycielskie, których

<sup>1</sup> Por. *Galicja i jej dziedzictwo*, t. X: *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby Konstytucyjnej (1867 - 1918)*, red. J. Potoczny, Rzeszów 1998, s. 7-8.

<sup>2</sup> Por. K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1848-1898*, Lwów 1899, s. 88.

zadaniem było wykształcenie przyszłych pedagogów. Rozpoczęły swoją działalność na mocy ustawy państwowej z 1869 roku<sup>3</sup>.

Do seminarium mógł zostać przyjęty kandydat/kandydatka, jeżeli mieli ukończone 15 lat, byli zdrowi, jak również mieli nienaganne zachowanie. W kwestii zdrowia młodzieży, chcącej kształcić się na nauczyciela, do seminarium nie przyjmowano osób niepełnosprawnych fizycznie, dyslektyków, niewidomych i głuchoniemych. O przyjęciu do seminarium decydował również egzamin wstępny z religii, języka wykładowego i niemieckiego, geografii, historii, nauk przyrodniczych, rachunków, geometrii, a dodatkowo w seminariach męskich – gimnastyki. Kandydat musiał również popisać się swoimi zdolnościami w zakresie rysowania i kaligrafii oraz muzyki. Materiał na egzaminie wstępnym odpowiadał wiadomościom szkoły ludowej sześcioklasowej. Po zdanym egzaminie młodzież była przyjmowana do klasy wstępnej. Warto podkreślić, że uczniowie szkół średnich mogli uczęszczać na odpowiadający ich wiedzy kurs w seminarium. Maturzyści byli przyjmowani do seminaryjnej klasy maturalnej, w celu uzupełnienia swoich wiadomości o wiedzę z przedmiotów pedagogicznych<sup>4</sup>.

Młodzieńcy w seminarium uczyli się takich przedmiotów jak: *religia, pedagogika z ćwiczeniami praktycznymi, język wykładowy, geografia, historia i nauka o ustroju konstytucyjnym ojczystego kraju, matematyka i geometryczne rysunki, historia naturalna, fizyka, gospodarstwo wiejskie ze szczególnem uwzględnieniem stosunków gleby w kraju, kaligrafia, rysunki wolnорęczne, muzyka ze szczególnem uwzględnieniem muzyki kościelnej, gimnastyka*<sup>5</sup>. W przypadku przyszłych nauczycielek wykaz przedmiotów przedstawiał się następująco: *religia, pedagogika z ćwiczeniami praktycznymi, język wykładowy, geografia, historia, arytmetyka i nauka o formach geometrycznych, historia naturalna, fizyka, kaligrafia, rysunki wolnорęczne, muzyka, kobiece roboty ręczne, gimnastyka*<sup>6</sup>.

Po zakończeniu nauki uczeń podchodził do egzaminu ze wszystkich przedmiotów wykładanych w seminarium, a po jego zdaniu otrzymywał świadectwo dojrzałości<sup>7</sup>. Egzamin ów odbywał się pod przewodnictwem delegata władz szkolnych krajowych. Był on tajny, a wstęp na niego mieli tylko okręgowi inspektorzy szkolni. Dzięki egzaminowi wiadomo było, czy uczeń osiągnął cel edukacyjny postawiony przez seminarium. Test absolwenta składał się z części pisemnej, ustnej oraz praktycznej. Część pisemna polegała na napisaniu eseju z pedagogiki, języka wykładowego i matematyki lub arytmetyki. Egzaminowany miał na napisanie pracy z jednego przedmiotu aż cztery godziny, nie korzystając przy tym z pomocy dydaktycznych. Podczas egzaminu ustnego komisja zadawała pytania z wszystkich przedmiotów teoretycznych, znajdujących się w granicach planu naukowego. Test praktyczny egzaminowany zdawał przeprowadzając ćwiczenie w *szkole ćwiczeń*, która najczęściej znajdowała się przy seminarium. Świadectwo dojrzałości zawierało *1. dokładne nationale egzaminanda; 2. cenzurę z obyczajów; 3. cenzurę z postępu w poszczególnych przedmiotach; 4. orzeczenie dojrzałości; 5. ewentualnie wymienienie ogólnej kwoty pobranych stypendiów i połączonego z tem zobowiązaniem*<sup>8</sup>. W latach 1871-1914 osiemnaście seminariów nauczycielskich wykształciło około 22 tys. nauczycieli – 13 tys. nauczycieli i 9 tys. nauczycielek<sup>9</sup>.

<sup>3</sup> Por. *Państwowa ustawa szkolna z dnia 14 maja 1869 (zmieniona ustawą z dnia 2 maja 1883)*, art. 26-28 [in:] K. Pierożyński, *Ustawy i rozporządzenia w zakresie szkół ludowych*, Lwów 1904, s. 433.

<sup>4</sup> Por. *Galicja i jej dziedzictwo*, t. XI: *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo polskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, red. A. Meissner, Rzeszów 1999, s. 176-177.

<sup>5</sup> *Państwowa ustawa szkolna...*, art. 29, op. cit., s. 433-434.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Por. ibidem, art. 34, s. 434.

<sup>8</sup> *Statut organizacyjny seminariów dla nauczycieli i nauczycielek publicznych szkół ludowych w Austrii*, art. 64 [in:] K. Pierożyński, *Ustawy i rozporządzenia...*, op. cit., s. 367-372.

<sup>9</sup> Por. *Galicja i jej dziedzictwo*, t. XI, op. cit., s. 181.

PRAWNE UWARUNKOWANIA NAUCZYCIELI

Tabela 1. Frekwencja w seminariach męskich w latach 1875-1912<sup>10</sup>

Miasto	1875 /76	1876 /77	1877 /78	1878 /79	1879 /80	1886 /87	1901 /02	1902 /03	1903 /04	1904 /05	1906 /07	1907 /08	1910 /11	1911 /12
Kraków	97	119	109	108	205	137	289	320	326	330	388	392	402	406
Tarnów	71	90	109	122	119	115	277	259	282	281	268	267	242	259
Rzeszów	97	97	131	139	151	103	213	235	224	231	228	237	237	208
Lwów	113	130	212	203	198	220	3113	296	303	325	313	302	315	315
Stanisławów	102	100	134	126	123	156	300	289	297	318	329	328	357	351
Tarnopol	90	88	108	126	121	137	290	289	292	319	327	347	333	341
Sambor	-	-	-	-	-	-	254	293	320	322	350	347	394	404
Krosno	-	-	-	-	-	-	244	230	258	255	190	206	194	200
Sokal	-	-	-	-	-	-	242	262	265	291	312	277	284	269
Zaleszczyki	-	-	-	-	-	-	198	213	223	229	237	241	210	205
Stary Sącz	-	-	-	-	-	-	-	-	106	141	203	216	214	196
Kęty	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	62	151	122
Rudnik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	129	147
Czortów	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	153	188

Tabela 2. Frekwencja w seminariach żeńskich w latach 1875-1912<sup>11</sup>

Miasto	1875 /76	1876 /77	1877 /78	1878 /79	1879 /80	1886 /87	1901 /02	1902 /03	1903 /04	1904 /05	1906 /07	1907 /08	1910 /11	1911 /12
Kraków	152	178	219	276	268	173	240	237	240	246	265	278	322	322
Przemysł	63	85	104	122	159	137	240	249	249	253	284	300	326	326
Lwów	137	180	221	285	287	204	232	233	240	225	273	289	329	334
Brzeziany	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	80

W świetle nowelizacji ustawy państwowej z 1883 roku samo ukończenie seminarium nie uprawniało do uzyskania stałej posady nauczyciela młodszego lub nauczyciela przy pospolitych szkołach ludowych. Świadcstwo dojrzałości pozwalało na uzyskanie *provisorycznej* posady nauczyciela młodszego lub nauczyciela. Nauczycielem stałym stawała

<sup>10</sup> Por. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku 1875/6*, Lwów 1877, s. 33; *Sprawozdanie... 1876/7*, Lwów 1878, s. 41; *Sprawozdanie...1877/8*, Lwów 1879, s. 52; *Sprawozdanie...1878/9*, Lwów 1880, s. 46-47; *Sprawozdanie...1879/80*, Lwów 1881, s. 47; *Sprawozdanie... 1886/7*, Lwów 1888, s. 58-59; *Sprawozdanie... 1901/2*, Lwów 1902 s. LXXIII; *Sprawozdanie... 1902/3*, Lwów 1903, s. LXXV; *Sprawozdanie...1903/4*, Lwów 1904, s. LXXV; *Sprawozdanie... 1904/5*, Lwów 1905, s. LXXXVI; *Sprawozdanie... 1906/7*, Lwów 1907, s. LXXIX; *Sprawozdanie... 1907/8*, Lwów 1909, s. LXXXI; *Sprawozdanie... 1910/11*, Lwów 1912, s. LXXXI; *Sprawozdanie...1911/12*, Lwów 1913, s. LXXV.

<sup>11</sup> Por. *Sprawozdanie... 1875/6*, Lwów 1877, s. 33; *Sprawozdanie... 1876/7*, Lwów 1878, s. 41; *Sprawozdanie...1877/8*, Lwów 1879, s. 52; *Sprawozdanie...1878/9*, Lwów 1880, s. 46-47; *Sprawozdanie...1879/80*, Lwów 1881, s. 47; *Sprawozdanie... 1886/7*, Lwów 1888, s. 58-59; *Sprawozdanie... 1901/2*, Lwów 1902, s. LXXIII; *Sprawozdanie... 1902/3*, Lwów 1903, s. LXXV; *Sprawozdanie...1903/4*, Lwów 1904, s. LXXV; *Sprawozdanie... 1904/5*, Lwów 1905, s. LXXXVI; *Sprawozdanie... 1906/7*, Lwów 1907, s. LXXIX; *Sprawozdanie... 1907/8*, Lwów 1909, s. LXXXI; *Sprawozdanie... 1910/11*, Lwów 1912, s. LXXXI; *Sprawozdanie...1911/12*, Lwów 1913, s. LXXV.

się osoba, która zdała egzamin klasyfikacyjny przy szkole ludowej prywatnej o charakterze publicznym lub przy publicznej szkole ludowej. W skład komisji egzaminacyjnej wchodził dyrektor i nauczyciele seminariów nauczycielskich, nauczyciele publicznych szkół ludowych oraz inspektorowie szkolni. Kandydat na samym początku musiał złożyć podanie o przystąpienie do egzaminu kwalifikacyjnego do rady szkolnej okręgowej, za pośrednictwem rady szkolnej miejscowej. Taki dokument powinien zawierać informacje dotyczące wyboru komisji i języka wykładowego, w którym chce składać egzamin. Do podania kandydat dołączał swój życiorys z uwzględnieniem przebiegu studiów, świadectwo dojrzałości z seminarium, oraz dowód przynajmniej dwuletniej praktyki zawodowej w pospolitej szkole ludowej lub szkole prywatnej na prawach szkoły publicznej. Sam egzamin kwalifikacyjny miał charakter praktyczny. Przyszły nauczyciel z kwalifikacjami musiał pokazać podczas egzaminu, że zapoznany jest z zasadami nauczania w szkołach ludowych oraz prawem oświatowym. Miał wykazać, że zdobył potrzebne doświadczenie i opanował w praktyce program nauczania dla pospolitej szkoły ludowej, że jest uzdolniony do pracy z dziećmi jako nauczyciel oraz wychowawca. Podobnie jak egzamin dojrzałości, ten kwalifikacyjny również składał się z trzech części: pisemnej, ustnej i praktycznej. Należy dodać, że wszystkie one odbywały się w jednym terminie. Pierwsza część składała się z wypracowania na temat pedagogiczny, trzech zadań z matematyki oraz trzech pytań z tzw. realiów – historii, geografii, biologii i chemii oraz fizyki. Egzamin ustny był jawny, a egzaminowany odpowiadał na pytania z zakresu dydaktyki przedmiotów wykładanych w pospolitych szkołach ludowych. Praktyczna część egzaminu polegała na przeprowadzeniu lekcji pokazowej, której przyglądała się komisja egzaminacyjna<sup>12</sup>.

W przypadku, gdy po zdaniu egzaminu klasyfikacyjnego nauczyciel nie praktykował dłużej niż trzy lata, musiał ponownie zdawać egzamin. Przy obsadzaniu posad stałych musiała odbyć się odpowiednia procedura. Kandydata na nauczyciela stałego zatwierdzała Rada Szkolna Krajowa po jego zaprezentowaniu przez radę szkolną miejscową, gminę lub *strony konkurencyjne*. Posady obsadzała Rada Szkolna Krajowa w trojaki sposób: poprzez mianowanie, przeniesienie i zmianę. W przypadku, gdy posada nauczycielska została opróżniona rada szkolna miejscowa powiadamiała o zaszłym fakcie radę szkolną okręgową, która ogłaszała konkurs. Wówczas kandydaci byli prezentowani przez wyżej wymienione organy i instytucje oraz weryfikowani pod kątem wykształcenia, a także moralności. Następnie dokumenty były wysyłane do Rady Szkolnej Krajowej. Ona to nominowała kandydata i polecała mu by złożył przysięgę przed delegatem rady szkolnej okręgowej. Później przewodniczący rady szkolnej miejscowej wprowadzał nominata do szkoły<sup>13</sup>.

Tekst przysięgi brzmiał następująco: *Ponieważ Pan zostałeś mianowany (...), przeto przysięgniesz Panu Bogu Wszchemogącemu i przyrzekniesz na swoją cześć i uczciwość, że będziesz niezłomnie wiernym i posłusznym Jego Ces. i Król. Apostolskiej Mości Franciszkowi Józefowi I, z Bożej łaski Cesarzowi Austrii i t. d. i Potomkom z Jego Najwyższego rodu i krwi, że niezłomnie zachowasz zasadnicze ustawy państwa, że ściśle będziesz wykonywać prawa i przepisy, wydane przez władze przełożone, że według najlepszej wiedzy i woli będziesz wypełniać obowiązki służbowe i starannie unikać wszelkiego zachowania się sprzecznego z tymi obowiązkami i uwłaczającego prace stanu nauczycielskiego, lub też działalności wychowawczej i nauczycielskiej, oraz wszelkiego nadużywania swego urzędowego stanowiska. (...) Przysięgniesz Pan, Że okazywać będziesz poważnie i posłuszeństwo kierownikowi szkoły, w której działać jest powołany, starać*

<sup>12</sup> Por. Rozporządzenie c. k. ministerstwa wyz. i ośw. z dnia 31 lipca 1886, art. 1-2, [in:] K. Pierożyński, *Ustawy i rozporządzenia...*, op. cit., s. 383-389.

<sup>13</sup> Por. *Ustawa o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego w publicznych szkołach ludowych*, art. 1-6, [in:] *Dziennik Ustaw i Rozporządzeń Krajowych dla Królestwa Galicji i Lodomerji wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim*, Lwów 1873, s. 192-195.



*się zawsze o zgodne współdziałanie z towarzyszami zawodu, we wszystkim przyświecać młodzieży szkolnej dobrym przykładem, dźwiatwę wychowywać religijnie i obyczajnie, rozwijać jej umysł, wyposażyć ją w wiadomości i uzdolnienia, potrzebne do dalszego przygotowania do życia i stwarzać podstawę do wychowania dzielnych ludzi i członków społeczeństwa, przy ocenie postępów młodzieży przestrzegać sumiennej surowości i bezstronności i nie dać się nigdy odwieść od tych obowiązków żadnymi względami. Przyniesiesz Pan wreszcie, że ani obecnie nie należysz do żadnego zagranicznego towarzystwa, mającego na oku cele polityczne, ani też nadal do takiego towarzystwa należeć nie będziesz. Do tego, co mi właśnie przeczytano i co dokładnie i dobrze zrozumiałem, powinienem i chcę się wiernie zastosować. Tak mi Panie Boże dopomóż!*<sup>14</sup>

Nauczycieli pomocniczych, tymczasowych i zastępczych obsadzała rada szkolna okręgowa<sup>15</sup>. W podobny sposób odbywało się przyjmowanie do szkoły nauczycieli przedmiotów nadobowiązkowych oraz nauczycieli robót ręcznych<sup>16</sup>. Należy zaznaczyć, że nauczyciele obsadzani przez radę szkolną okręgową nie składali przysięgi lecz ślubowanie<sup>17</sup>.

Pedagogami nie mogły zostać osoby, które pochodziły z krajów nie reprezentowanych w Radzie Państwa. Nie mogli w tym zawodzie pracować również ci, którzy nie mieli prawa wybieralności do reprezentacji gminnej, lub na których ciążyły poważne postęпки niemoralne lub zdrożności tego rodzaju, że mogły spowodować orzeczenie, wydające ze służby mianowaną już siłą nauczycielską<sup>18</sup>. Osoby skazane wyrokiem sądowym w procesie karnym także nie mogły pracować jako nauczyciele. Ostatnią przeciwnością od której były wyjątki, to brak kwalifikacji. Nie mogły uczyć osoby bez świadectwa dojrzałości uzyskanego w seminarium nauczycielskim lub bez patentu nauczycielskiego. Wyjątek był wówczas, gdy nie było odpowiedniego nauczyciela na wakującą posadę. Wtedy Rada Szkolna Krajowa wydawała zgodę w drodze wyjątku, na przyjęcie osoby bez kwalifikacji na posadę nauczyciela pomocniczego<sup>19</sup>. Kandydat na tą posadę musiał przedstawić dokumenty mówiące o jego poprzednim zajęciu. Potrzebne to było radzie szkolnej okręgowej, która bardzo sumiennie sprawdzała przeszłość przyszłej siły pomocniczej pod względem politycznym i moralnym<sup>20</sup>. Nauczycielem tej kategorii mogła być nawet osoba, która ukończyła szkołę wydziałową o sześciu klasach. Osoba na to stanowisko była przyjmowana przeważnie na pewien okres czasu. Posadę stałą nauczyciel pomocniczy otrzymywał po roku pracy w szkole z dobrym skutkiem, za pozwoleniem Rady Szkolnej Krajowej, na wniosek rady szkolnej okręgowej<sup>21</sup>. Wynagrodzenie za pracę osoby na tym stanowisku wynosiło 500 koron rocznie<sup>22</sup>.

W systemie ludowego szkolnictwa galicyjskiego istniała również kategoria nauczycieli tymczasowych. Na to stanowisko przyjmowano zasadniczo tylko osoby z ukończonym seminarium nauczycielskim lub egzaminem kwalifikacyjnym. Kandydat

<sup>14</sup> *Regulamin dla szkół ludowych pospolicznych i wydziałowych Królestwa Galicyi i Lodomerji wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim*, Kraków 1915, s. 54-55.

<sup>15</sup> Por. *Regulamin dla szkół ludowych...*, op. cit., s. 51.

<sup>16</sup> Por. *Ustawa o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego...*, op. cit., art. 10, s. 195.

<sup>17</sup> Por. *Regulamin dla szkół ludowych...*, op. cit., s. 55.

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> Por. ibidem, s. 49-50.

<sup>20</sup> Por. *Rozporządzenie c. k. Rady szkolnej krajowej z dnia 18 lutego 1899 w sprawie stosunków służbowych nauczycieli tymczasowych i nauczycieli pomocniczych przy publicznych szkołach ludowych*, art. 2, [in:] K. Pierożyński, *Ustawy i rozporządzenia...*, op. cit., s. 311.

<sup>21</sup> Por. ibidem, art. 21-22, s. 318-320.

<sup>22</sup> Por. *Rozporządzenie c. k. Rady szkolnej krajowej z dnia 12 grudnia 1902 w sprawie wynagrodzenia przypadającego nauczycielom tymczasowym w szkołach ludowych (pospolicznych i wydziałowych)* art. 3, [in:] *Dziennik Ustaw i Rozporządzeń Krajowych...*, op. cit., s. 309.

na tę posadę musiał spełnić te same warunki co przyszły nauczyciel pomocniczy<sup>23</sup>. W dekrete zatwierdzającym nauczyciela tymczasowego nie ma zamieszczonej adnotacji dotyczącej, kogo ma ów nauczyciel zastępować. Była natomiast zaznaczona wysokość wynagrodzenia za pracę<sup>24</sup>. Wynosiła ona od 1000 do 600 koron rocznie, w zależności od klasy plac, w której dany nauczyciel się znajdował oraz kwalifikacji<sup>25</sup>.

Tabela 3. Podział nauczycieli ze względu na kwalifikacje<sup>26</sup>

Rok szkolny	Z egzaminem kwalifikacyjnym	Tylko z egzaminem dojrzałości	Bez kwalifikacji
1875/76	1890	168	1025
1876/77	2093	132	1047
1877/78	1458	115	974
1878/79	2840	124	660
1879/80	2840	284	634
1886/87	3420	1079	425
1901/02	6206	1493	1028
1902/03	6915	1483	1013
1903/04	7493	1558	1031
1904/05	7942	1658	1061
1906/07	8985	1921	918
1907/08	9765	2111	763
1910/11	11869	2906	169
1911/12	12700	3230	75

Wśród grona nauczycielskiego najważniejszą osobą był kierownik szkoły. Odpowiadał on za funkcjonowanie placówki, wykonywanie ustaw i rozporządzeń władz szkolnych oraz nadzorczych. Ponadto reprezentował szkołę na zewnątrz. Powinien był czuwać nad odpowiednim poziomem nauczania oraz wykonywaniem swojego zawodu przez nauczycieli. Układał na początku roku podział godzin. Odpowiedzialny był także

<sup>23</sup> Por. *Rozporządzenie c. k. Rady szkolnej krajowej z dnia 18 lutego 1899...*, op. cit., art. 1-2, s. 310-311.

<sup>24</sup> Por. *ibidem*, art. 8, s. 313-314.

<sup>25</sup> Por. *Rozporządzenie c. k. Rady szkolnej krajowej z dnia 12 grudnia 1902...*, op. cit., art. 2, s. 324-325.

<sup>26</sup> Por. *Sprawozdanie... 1875/6*, Lwów 1877, s. 31; *Sprawozdanie... 1876/7*, Lwów 1878, s. 35; *Sprawozdanie...1877/8*, Lwów 1879, s. 45- 46; *Sprawozdanie...1878/9*, Lwów 1880, s. 41; *Sprawozdanie...1879/80*, Lwów 1881, s. 41-42; *Sprawozdanie... 1886/7*, Lwów 1888, s. 48; *Sprawozdanie... 1901/2*, Lwów 1902, s. 15; *Sprawozdanie... 1902/3*, Lwów 1903, s. 27; *Sprawozdanie...1903/4*, Lwów 1904, s. 33-34; *Sprawozdanie... 1904/5*, Lwów 1905, s. 38; *Sprawozdanie... 1906/7*, Lwów 1907, s. 42; *Sprawozdanie... 1907/8*, Lwów 1909, s. 27; *Sprawozdanie... 1910/11*, Lwów 1912, s. 55 - 56; *Sprawozdanie...1911/12*, Lwów 1913, s. 53-54.

za prowadzenie akt urzędowych – kroniki, inwentarza, księgi wizytacyjnej, itp.<sup>27</sup> Kierownik miał ograniczone do minimum godziny nauczania<sup>28</sup>. Pomocą kierownika w szkole byli inni nauczyciele. W Galicji, tak jak i w całym państwie austro-węgierskim urząd nauczyciela był urzędem publicznym, dostępnym dla wszystkich obywateli państwa<sup>29</sup>.

Do obowiązków nauczyciela należało uczestnictwo w kursach uzupełniających organizowanych przez władze szkolne. Nauczyciel musiał również brać udział w konferencjach okręgowych organizowanych raz w roku przez inspektora okręgowego<sup>30</sup>. Do obowiązków nauczyciela należało przede wszystkim dostosowanie się do rozporządzeń władz szkolnych, nadzorczych i kierownika, współpraca z pozostałymi członkami grona pedagogicznego, jak również środowiskiem rodzicielskim. Powinien był przygotowywać się do lekcji, sprawdzać prace domowe, stosować się ściśle do ułożonego przez kierownika podziału godzin. Oprócz tego wymagano, aby sumiennie wypełniał dokumentację szkolną i przestrzegał ram czasowych przeznaczonych na lekcję. Nauczycielom surowo zakazano, aby uczniowie wykonywali pracę na ich rzecz. Nie mogli sprzedawać uczniom książek i przyborów szkolnych. Zakazane było również przyjmowanie przez nich innych posad dodatkowych i udzielania korepetycji w czasie przeznaczonym na lekcję. Nauczycielom ponadto nie wolno było przyjmować prezentów od uczniów lub ich rodziców<sup>31</sup>. Za złamanie któregośkolwiek z zakazów, bądź za nie wypełnianie obowiązków, nauczyciele byli karani dyscyplinarnie. Za przewinienie groziło upomnienie kierownika, nagana pisemna, przeniesienie na inną posadę i zwolnienie dyscyplinarne. Pierwszy rodzaj kary stosowany był przy drobnych przewinieniach. W przypadku nagany, zawierała ona groźbę zastosowania w kolejnym przypadku groźniejszej w skutkach kary. Przy karze przeniesienia, oznaczano stopień stanowiska w szkole, który otrzymywał nauczyciel na nowej placówce. Zwolnić z pracy można było nauczyciela, który mimo wcześniejszej kary w dalszym ciągu nie wypełniał należycie swoich obowiązków. Inną formą kary było odroczenie wypłacenia lub odebranie dodatku pięcioletniego. W przypadku, gdy nauczyciel był skazany przez sąd, Rada Szkolna Krajowa odbierała mu prawo wykonywania zawodu bez procesu dyscyplinarnego<sup>32</sup>.

Oprócz obowiązków i kar, nauczyciele mieli również prawa i przywileje. Podstawowym ich prawem było pobieranie pensji za swoją pracę. Wysokość rocznej pensji ustalało ustawodawstwo krajowe. Postanowiono, iż będzie funkcjonował czteroklasowy system płac:

*I. klasa, w gminach z ludnością przechodzącą 20000, 500 zł a. w.*

*II. klasa, z ludnością od 10000 do 20000, 400 zł a. w.*

*III. klasa, z ludnością od 2000 do 10000, 350 zł. a. w.*

*IV. klasa, z ludnością niżej 2000, 300 zł.<sup>33</sup>*

W roku 1875 wprowadzono system pięcioklasowy:

I klasa – miasta Lwów i Kraków – 700 zł;

II klasa – gminy z liczbą ludności przekraczającą 10000 osób – 600 zł;

III klasa – gminy z liczbą ludności 6000 – 10000 osób – 500 zł;

IV klasa – gminy miejskie z ludnością 2000 – 6000 – 450 zł;

- gminy wiejskie z ludnością 2000 – 6000 – 400 zł;

<sup>27</sup> Por. *Regulamin dla szkół ludowych...*, op. cit., s.65-67.

<sup>28</sup> Por. *ibidem*, s. 56.

<sup>29</sup> Por. *Państwowa ustawa szkolna...*, op. cit., art. 48, s. 437.

<sup>30</sup> Por. *ibidem*, art. 45, 47.

<sup>31</sup> Por. *Regulamin dla szkół ludowych...*, op. cit., s. 60-63.

<sup>32</sup> Por. *Ustawa o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego...*, op. cit., art. 22-33, s. 198-200 ; *Ustawa z dnia 1. stycznia 1889 dla Królestwa Galicji i Lodomeryi z Wielkiem Księstwem Krakowskiem o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego w publicznych szkołach ludowych*, art. 23-33, [in:] *Dziennik Ustaw i Rozporządzeń Krajowych...*, op. cit., s. 56-58.

<sup>33</sup> *Ustawa o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego...*, op. cit., art. 11, s. 195-196.

V klasa – gminy z ludnością poniżej 2000 osób – 300 zł.

Kolejna zmiana w płacach nauczycieli przyszła w 1889 roku. Nauczycielom w pierwszej klasie podniesiono wynagrodzenie o 200 zł, a w miastach i mniejszych miejscowościach w pozostałych klasach wprowadzono dodatek mieszkaniowy w wysokości 10% stałego wynagrodzenia. Reforma z 1892 roku podniosła płace w klasach od drugiej do piątej. Następne podniesienie pensji rocznych miało miejsce w 1896 roku<sup>34</sup>. Ustawodawstwo krajowe dnia 21 października 1903 roku ustaliło, że w klasie pierwszej pensja będzie wynosiła *dla połowy posad w każdym mieście 1800 K, a dla drugiej połowy 1600 K [...] w reszcie gmin (klasy IV) dla 2/4 posad w każdym powiecie 1000 K, dla 1/4 części posad 900K, dla 1/4 części posad 800 K.*<sup>35</sup> Inaczej wyglądała sytuacja w sferze płac w przypadku nauczycieli młodszych. Ustawa z roku 1889 głosiła, że roczna pensja nauczyciela młodszego wynosiła 60 % pensji nauczyciela starszego. Reforma płac z 1892 roku w czwartej i piątej klasie podniosła roczne wynagrodzenie do 300 zł.<sup>36</sup> Cztery lata później nauczycielom z trzeciej i czwartej klasy płac podniesiono pensje o 100 zł, a w piątej klasie płac do 300 zł. Według zapisu ustawowego z 1899 roku nauczyciel młodszy przypisany do pierwszej klasy płac zarabiał rocznie 500 zł, w drugiej – 450 zł, w trzeciej – 400 zł, a w czwartej otrzymywana pensja wynosiła 350 zł. Nauczyciele tymczasowi według prawa z 1892 roku nie mogli otrzymywać wyższego wynagrodzenia niż nauczyciel którego zastępowali. Dolny próg pborów wynosił minimum 250 zł.<sup>37</sup> Innym profitem pobieranym przez nauczycieli były dodatki pięcioletnie. Państwo w tej kwestii pozostawiało podjęcie decyzji władzom krajowym – w tym przypadku Galicji<sup>38</sup>. Wielokrotnie cytowany dokument z 1873 roku postanawiał, że Rada Szkolna Krajowa będzie *przyznawała z funduszu krajowego nauczycielom za każde 5 lat nienagannej pracy przy publicznych szkołach ludowych pospolitych, objętych wyżej w klasie Iszej, ustanawia się na 50 zł, dla nauczycieli gmin klasy IIgiej na 40 zł, dla nauczycieli gmin klasy IIIciej na 30 zł, na koniec dla nauczycieli gmin klasy IVtej na 25 zł. w. a.*<sup>39</sup> Po wprowadzeniu piątej klasy płac, nauczyciele z dwóch pierwszych klas pobierali 50 zł, trzeciej – 40 zł, czwartej – 30 zł, a w nowo wprowadzonej piątej klasie płac – 25 zł. Do 1889 roku kryterium, które decydowało o przyznaniu dodatku pięcioletniego to nienaganna praca przez 5 lat. Ustawa 1889 roku przyznawała nauczycielom stałym dodatek pięcioletni za, oprócz nienagannej, skuteczną pracę. Ponadto pedagodzy otrzymywali ten profit tylko pięć razy w czasie trzydziestu lat pracy. Dodatkowo wprowadzono jedną kwotę dodatku pięcioletniego dla wszystkich szkół we wszystkich klasach płac w wysokości 50 zł. Trzy lata później zrezygnowano z zapisu dotyczącego trzydziestu lat służby, pozostawiając tylko ograniczenie do pięciu razy otrzymywania dodatku<sup>40</sup>.

Innym dodatkiem finansowym do pensji było wynagrodzenie za godziny nadobowiązkowe. Jeżeli nauczyciel przez miesiąc uczył więcej niż wyznaczone trzydzieści godzin tygodniowo to otrzymywał 0,5% płacy miesięcznej za każdą nadprogramową godzinę<sup>41</sup>.

Nauczyciele w pospolitych szkołach ludowych mieli prawo do urlopu. Udzielano go osobie, która z powodu choroby, bądź innej ważnej przyczyny nie była w stanie wykonywać swoich obowiązków. Należało powiadomić o zaistniałej sytuacji kierownika szkoły i podać, w miarę możliwości, przypuszczalny czas niemożności nauczania w szkole. Urlopów do trzech dni udzielał kierownik szkoły, a na dłuższy okres czasu zgodę wyraża rada

<sup>34</sup> Por. K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa...*, op. cit., s. 93-94.

<sup>35</sup> *Ustawa z dnia 1. stycznia 1889 dla Królestwa Galicji i Lodomeryi ...*, op. cit., art. 11, s. 52-53.

<sup>36</sup> Por. K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa...*, op. cit., s. 94.

<sup>37</sup> Por. *Ustawa z dnia 1. stycznia 1889 dla Królestwa Galicji i Lodomeryi ...*, op. cit., art. 11 - 12, s. 52-53.

<sup>38</sup> Por. K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa...*, op. cit., s. 94.

<sup>39</sup> *Ustawa o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego...*, op. cit., art. 12, s. 196.

<sup>40</sup> Por. *Ustawa z dnia 1. stycznia 1889 dla Królestwa Galicji i Lodomeryi ...*, op. cit., art. 13, s. 53-54.

<sup>41</sup> Por. *ibidem*, art. 17, s. 55.

szkolna okręgowa. Wyjątek stanowili nauczyciele szkół jednoklasowych, którzy byli zarazem ich kierownikami. W tym przypadku urlopu udzielała rada szkolna miejscowa<sup>42</sup>.

Nauczyciel po zakończeniu pracy z powodu wieku przechodził na emeryturę. Regulowało tą kwestię kilka już wymienianych ustaw. Pierwsza z nich, państwowa z 1869 roku, przyznawała prawo do emerytury nauczycielom, którzy zdali egzamin kwalifikacyjny<sup>43</sup>. Ustawa krajowa z 1873 roku zezwalała na pobieranie świadczenia emerytalnego tym, którzy pracowali w zawodzie minimum 10 lat. Jeżeli po tym okresie nauczyciel zdecydował się odejść na emeryturę otrzymywał  $\frac{1}{4}$  pensji z wszystkimi dodatkami. W przypadku odejścia po większej liczbie lat niż 10, za każdy przepracowany rok otrzymywał dodatkowo  $\frac{1}{40}$  pensji, np. po 15 latach otrzymywał  $\frac{1}{4} + \frac{5}{40}$  pensji<sup>44</sup>. Kolejna reforma w systemie emerytalnym przyznała nauczycielom nie pracującym w zawodzie 10 lat  $\frac{1}{40}$  pensji, jeżeli stracił on zdrowie w wyniku wykonywanego zawodu<sup>45</sup>. W 1898 roku nauczyciel, aby uzyskać pełną emeryturę musiał przepracować w zawodzie 35 lat<sup>46</sup>.

W stanie nauczycielskim pokładano w procesie edukacyjnym bardzo wielkie nadzieje. Uważano, że *mogą być plany złe, książki niedobre, administracja nieszczególna; jeżeli szkoła ma dobrego nauczyciela, posiada wszystko*<sup>47</sup>. Inaczej mówiąc głoszono pogląd, że dobry nauczyciel w złych warunkach będzie miał lepsze wyniki, niż zły nauczyciel w bardzo dobrych warunkach<sup>48</sup>. Kończąc kwestię kadry nauczycielskiej należy podkreślić, że *stosunki prawne stanu nauczycielskiego nie rozwijały się równomiernie z wzrostem wymogów szkoły i społeczeństwa stawianych nauczycielstwu*<sup>49</sup>. Stopień przekazywanej wiedzy zależał w dużej mierze od przygotowania nauczyciela. Jeżeli nauczyciel był niewykwalifikowany, co często miało miejsce w szkołach na wsi, proces nauczania był okrojony, a przekazywana wiedza skąpa.

#### Bibliografia:

1. *Dziennik Ustaw i Rozporządzeń Krajowych dla Królestwa Galicji i Lodomerji wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim*, Lwów 1902.
2. Falkiewicz K., *Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1848-1898*, Lwów 1899.
3. *Galicja i jej dziedzictwo*, t. X: *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby Konstytucyjnej (1867 - 1918)*, red. J. Potoczny, Rzeszów 1998.
4. *Galicja i jej dziedzictwo*, t. XI: *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo polskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, red. A. Meissner, Rzeszów 1999.
5. Pierożyński K., *Ustawy i rozporządzenia w zakresie szkół ludowych*, Lwów 1904.
6. *Regulamin dla szkół ludowych pospolitych i wydziałowych Królestwa Galicji i Lodomerji wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim*, Kraków 1915.
7. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1875/6*, Lwów 1877.
8. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1876/7*, Lwów 1878.
9. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1877/8*, Lwów 1879.
10. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1878/9*, Lwów 1880.

<sup>42</sup> Por. *Regulamin dla szkół ludowych...*, op. cit., s.57-58

<sup>43</sup> Por. *Państwowa ustawa szkolna...*, op. cit., art. 57, s. 285.

<sup>44</sup> Por. *Ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół ludowych...*, op. cit., art.

<sup>45</sup> Por. *Ustawa z dnia 1. stycznia 1889 dla Królestwa Galicji i Lodomerji ...*, art. 40, [in:] K. Pierożyński, *Ustawy i rozporządzenia...*, op. cit., s. 280.

<sup>46</sup> Por. K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa...*, op. cit., s. 97.

<sup>47</sup> Światłomir, *Ciemnota w świetle cyfr i faktów 1772–1902. Czarna księga szkolnictwa galicyjskiego*, Lwów 1904, s. 152.

<sup>48</sup> Por. *ibidem*.

<sup>49</sup> K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa...*, op. cit., s. 108.

11. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1879/80, Lwów 1881.*
12. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1880/1, Lwów 1882.*
13. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1886/7, Lwów 1887.*
14. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1901/2, Lwów 1902.*
15. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1902/3, Lwów 1903.*
16. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1903/4, Lwów 1904.*
17. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1904/5, Lwów 1905.*
18. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1906/7, Lwów 1907.*
19. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1907/8, Lwów 1909.*
20. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1910/11, Lwów 1912.*
21. *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1911/12, Lwów 1913.*
22. *Światłomir, Ciemnota w świetle cyfr i faktów 1772-1902. Czarna księga szkolnictwa galicyjskiego, Lwów 1904.*

## LEGAL BACKGROUND FOR TEACHERS OF COMMON FOLK SCHOOLS IN GALICIA IN THE YEARS OF ITS AUTONOMY

SYLWESTER WOJTOWICZ

**ABSTRACT:** *The aim of perpetual – constant education in Galicia and others, was the preparation of children and youth, the future citizens, to fulfilling the challenges in their adult life. Next to teaching programs, the significant influence over the achievement of intended result had the teacher as a person on its own, his content – related background and a civil attitude. The purpose of this very article is to present the employment history of the folk teachers in autonomous Galicia based on regulations of the then educational law. It is describing particular stages of this professional group’s career, starting from entrance examinations to seminar leading to a master’s degree in teaching, through obtaining the teachers patent, right into achieving the pension. The article touches on the matter of the rights and duties of the teachers and consequences of disregarding the regulations’. The following acts of the law were analyzed: the acts of law publicized by Emperor Franciszek Józef II, the acts of law publicized by National Sejm in Lwów, decrees of National School Board, decrees of the Minister of Faith and Public Enlightenment. The then printed materials from the breakthrough of XIX and XX century about personnel of folk schools and also statistics are important foundation in carried out analyses.*

**KEY WORDS:** *education, Galicia 19-20 century, teachers, educational law*

## **CZEŚĆ DRUGA**

# **WYCHOWANIE I SPORT**





## SPORT I WYCHOWANIE FIZYCZNE W DZIEWIĘTNASTOWIECZNEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

PIOTR MAZUR

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

**STRESZCZENIE:** *Pozytywistyczny zwrot ku naturalizmowi i empiryzmowi w znacznym stopniu przyczynił się do ekspansywnego rozwoju kultury fizycznej w XIX wieku. W tym okresie wychowanie fizyczne zdobyło status przedmiotu nauczanego w szkole. W sporcie dostrzegano zadania ogólnowychowawcze, ale również i utylitarne. Promowane w tym czasie gry zespołowe i gimnastyka miały rozwijać siłę oraz piękno ciała. W artykule przedstawiono poglądy najwybitniejszych myślicieli XIX wieku na temat wychowania fizycznego.*

**SŁOWA KLUCZOWE:** *wychowanie fizyczne, sport, edukacja*

Dziewiętnastowieczna myśl pedagogiczna przyczyniła się do rozwoju wychowania fizycznego w szkole. Nawiązywała ona do tradycji pedagogiki wieku oświecenia, ale dążyła do rozszerzenia treści i metod nauczania oraz nadania procesowi wychowawczemu bardziej uniwersalnego charakteru. Mimo to, wychowanie fizyczne w szkole – jako obowiązkowe – zaczęto realizować dopiero w drugiej połowie XIX stulecia<sup>1</sup>.

Wiek XIX to przede wszystkim rozwój gimnastyki. Pierwsze ognisko gimnastyczne założył w Berlinie Johann Friedrich Christoph Ludwig Jahn (1778-1852). Ponadto prowadził kursy kształcące dla przodowników<sup>2</sup>, a nauczycielom wychowania fizycznego stawiał wysokie wymagania. Tłumaczył to w następujący sposób: *Podczas, gdy praca każdego innego nauczyciela znajduje oparcie w jego wiedzy, którą dzięki codziennemu [...] stosowaniu stopniowo wzbogaca działalność nauczyciela gimnastyki jest ściśle związana z tym, co on umie i potrafi. Inni nauczyciele zawsze przewyższają rozumem większość swoich uczniów, nauczycielowi gimnastyki zaś jego uczniowie szybko dorównają (pod względem fizycznym), a nawet niejeden z łatwością go z biegiem czasu prześciga. [...] Dla uczniów nauczyciel musi być mężem budzącym szacunek swym poziomem umysłowym, ogólną kulturą oraz szerszą znajomością spraw świata. On ma być wzorem do naśladowania. W przeciwnym razie, nawet przy doskonałej sprawności w gimnastyce, będzie lekceważony jako zrzęda i cyrkowy sztukmistrz<sup>3</sup>.* Młodzież natomiast, utwierdzał w przekonaniu, że ćwiczenia fizyczne są sprawą narodową i służą odrodzeniu ojczyzny.

<sup>1</sup> Por. R. Wroczyński, *Dzieje wychowania fizycznego i sportu. Od końca XVIII wieku do roku 1918*, Wrocław -Warszawa-Kraków-Gdańsk 1971, s. 164.

<sup>2</sup> Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, *Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*, Warszawa 1996, s. 209.

<sup>3</sup> Cyt. za: W. Lipoński, *Historia sportu*, Warszawa 2012, s. 359.

Szwajcarski pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) problematykę wychowania fizycznego przedstawił w rozprawie „O kształceniu ciała” (1807). Opowiadał się za wszechstronnym rozwojem fizycznym dziecka, który winien być zgodny z naturalnymi potrzebami jego organizmu. Uczony był również zwolennikiem jedności wychowania fizycznego z innymi dziedzinami wychowania, zwłaszcza: moralnym i umysłowym<sup>4</sup>.

Stanowczo protestował przeciwko jednostronności i tak o tym pisał: *Istnieją specjaliści od nauczania pojedynczych, wyizolowanych sztuk: nauczyciele tańca, szermierki, jazdy konnej. Nawet nauczyciele gimnastyki bardziej zajmują się uczeniem poszczególnych ćwiczeń, jak skoki, wspinanie się, wołyżerka, niż rozwijaniem [...] fizycznych sił człowieka w ich naturalnej czystości i w pełnym zakresie. I dlatego takie wychowanie fizyczne nie może się urzeczywistniać w związku z całokształtem ludzkiej natury, tzn. ze wszystkimi moralnymi i umysłowymi zdolnościami człowieka*<sup>5</sup>.

W wychowaniu fizycznym dostrzegał zarówno zadania ogólnowychowawcze, jak i utylitarne. Jego zdaniem, wychowanek powinien zdobyć maksymalną odporność fizyczną i sprawność ruchową, gdyż te umiejętności, w przyszłości, umożliwią mu pokonywanie życiowych trudności<sup>6</sup>.

Angielski pedagog i reformator szkolnictwa brytyjskiego – Thomas Arnold (1795-1842) włączył wychowanie fizyczne do szkół. Był dyrektorem sławnej szkoły w Rugby. Kiedy obejmował stanowisko, natrafił na trudności wychowawcze. Środki zaradcze w postaci zaostrzenia dyscypliny w szkole nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Wówczas wykorzystał samorządność młodzieży w wypełnianiu czasu wolnego (przeorganizował wewnętrzne życie szkoły: rozbudował samorząd uczniowski i powierzył starszym uczniom zwierzchnictwo nad młodszymi, pozwolił młodzieży na udział w administrowaniu szkołą). Upowszechnił sportowe gry zespołowe (krykieta, futbol, rugby - futbol), w których kładziono nacisk, przede wszystkim, na zasady *fair play*. Takie posunięcie znacznie poprawiło sytuację wychowawczą w szkole i przyczyniło się do zdyscyplinowania młodzieży<sup>7</sup>, a Arnoldowi zapewniło miano propagatora gier i zabaw zespołowych.

Zalety gry w krykieta dostrzegł w swojej powieści („Dni szkolne Toma Browna”, 1857) Thomas Hughes. Opisując je, podkreślał wartości wychowawcze. Oto obszerny cytat: *Zaczynam tę grę rozumieć naukowo – mówi uczeń. Jakże szlachetna to gra! Prawda? – odpowiada nauczyciel. Ale to więcej niż gra, to instytucja... Tak [...] to prawo przynależne z urodzenia wszystkim brytyjskim chłopcom, starym i młodym, tak jak „habeas corpus” i sąd przed ławą przysięgłych jest prawem każdego dorosłego Brytyjczyka. Myślę, że wartością tej gry jest to, że uczy dyscypliny i wzajemnego polegania na sobie [...] to powinna być gra wyzbyta z wszelkiego egoizmu. Wtapia ona każdego gracza w swoją jedenastkę; nie gra on dla swej wygranej, ale dla zwycięstwa drużyny.*

<sup>4</sup> Por. R. Wroczyński, *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1985, s. 122-125.

<sup>5</sup> Cyt. za: R. Wroczyński, *Dzieje wychowania fizycznego...*, op. cit., s. 24.

<sup>6</sup> Por. ibidem, s. 164.

<sup>7</sup> Por. S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, [in:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 139; J. Barankiewicz, *Leksykon wychowania fizycznego i sportu szkolnego*, Warszawa 1998, s. 277; R. Wieczorek, *Kultura fizyczna w Anglii*, [in:] *Dzieje kultury fizycznej (do roku 1918)*, red. Z. Grot, T. Ziółkowska, Warszawa-Poznań 1990, s. 144-145; M. Markowa, *Miejsce sportu w pedagogicznej koncepcji Thomasa Arnolda z Rugby*, Warszawa 1983; Z. Żukowska, R. Żukowski, *Fair play i olimpizm w systemie edukacji sportowej młodzieży*, [in:] *Wychowanie poprzez sport*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Warszawa 2003, s. 10-19.

*To wielka prawda [...] i właśnie dlatego futbol i krykiet są, gdy się nad tym zastanowić, o tyle lepszymi grami niż podbijanka czy „zając i psy” lub jakakolwiek inna gra, w której chodzi o wygraną indywidualną, a nie zespołową*<sup>8</sup>.

Angielski filozof i pedagog Herbert Spencer (1820-1903) swoje główne poglądy pedagogiczne przedstawił w dziele „O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym” (1861). Podkreślał on potrzebę kształcenia zdrowia i tężyzny fizycznej młodzieży oraz zwracał uwagę na użyteczność wychowania fizycznego. Według niego, na tych zajęciach powinno się przekazywać uczniom wiedzę, która przygotowuje ich do pracy zawodowej, do życia rodzinnego, a także w społeczeństwie, jak również ułatwi zachowanie zdrowia, nauczy spędzania czasu wolnego. Uczony uważał, że wychowanie fizyczne powinno przygotowywać ludzi zdolnych do tzw. „walki o byt”, co z kolei zapewniać im miało sukces i powodzenie w dalszym życiu<sup>9</sup>. Angielski pedagog proponował wykorzystać naturalny pęd młodzieży do wywyżczenia się. Zdaniem filozofa: sport, gry i zabawy, tak przez młodych ludzi lubiane, zawierają naturalne formy ruchu i posiadają wartości higieniczno-zdrowotne, które należy pielęgnować. Ćwiczenia gimnastyczne uważał za sztuczne i drugorzędne, mimo to proponował wprowadzić gimnastykę<sup>10</sup> do programu nauczania. Postulował włączenie wychowania fizycznego do szkół i następująco to uzasadniał: *pierwszym warunkiem powodzenia w życiu jest być zdrowym zwierzęciem, a być narodem zdrowych zwierząt jest pierwszym warunkiem pomyślności narodowej. Nie tylko wynik wojny zależy często od siły i wytrzymałości żołnierzy, ale również we współzawodnictwie gospodarczym decyduje częściowo fizyczna wytrwałość producentów*<sup>11</sup>.

Niemiecki pedagog Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) swój system wychowania przedstawił w pracy pt. „Wychowanie człowieka, sztuka chowania, nauczania i uczenia się” (1826). Podstawą jego poglądów było przekonanie, że aktywność fizyczna i wolne zajęcia odgrywają główną rolę w wychowaniu dziecka. Według niego: *dzieci powinny w wesołej zabawie ćwiczyć wszechstronnie i kształcić wszystkie swoje uzdolnienia [...] a ogródek winien zapewnić im odpowiednie zajęcia, ćwiczyć ciała, pobudzać duszę do poznania natury i otaczającego świata*<sup>12</sup>.

Zwolennikiem ruchu fröblowskiego był Bolesław Prus (1847-1912), który pisał: *Otwierajcie ogródki fröblowskie i zakłady gimnastyczne dla dzieci! Otwierajcie co prędzej bo czas biegnie i na naszych oczach wyrasta pokolenie charłaków. [...] Cóż dziś warta młodzież bez ćwiczeń gimnastycznych [...], to biedactwo blade, żółte, z rączynami jak patyki, z nóżkami jak kapłony, a wszystko zdenerwowane, ślamazarne, upadające, gdy silniejszy wiatr zawieje? [...] I oni to mają być ojcami przyszłych pokoleń! Ależ z takich ojców wytworzy się chyba szarańcza, nie zaś zastępy ludzi [...]. Opamiętajcie się, bliźni moi, jeśli wam życie mile i weźcie się do zakładania ogródków, tudzież instytucji gimnastycznych*<sup>13</sup>.

Z kolei szwedzka pisarka Ellen Karoline Sofia Key (1849-1926) w książce „Stulecie dziecka” (1900), przedstawiła wizję „szkoły jutra” jako miejsca radosnego życia dziecka. Zaproponowała szkołę w ogrodzie, bez klas, bez biurokratycznego dzielenia dzieci na grupy według wieku, z pracowniami prac ręcznych (rzemieślniczych). Szkołę estetyczną, dostępną dla wszystkich. Głównym założeniem takiej placówki miało być umożliwienie wszystkim

<sup>8</sup> Cyt. za: R. Wroczyński, *Dzieje wychowania fizycznego...*, op. cit., s. 95.

<sup>9</sup> Por. Wołoszyn S., *Rozwój nowoczesnych systemów...*, op. cit., s. 140-141; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 170. Zob. S. Rudziński, *Wychowanie fizyczne w poglądach Spencera*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1997 nr 4, s. 143-145.

<sup>10</sup> Por. R. Wieczorek, *Kultura fizyczna w Anglii*, op. cit., s. 147.

<sup>11</sup> Cyt. za: R. Wroczyński, *Dzieje wychowania fizycznego...*, op. cit., s. 168. Zob. Ł. Kurdybacha, *Dążenia do reformy szkolnictwa w Anglii*, [w]: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 138-142.

<sup>12</sup> Cyt. za: W. Lipoński, *Historia sportu*, op. cit., s. 444.

<sup>13</sup> B. Prus, *Kronika tygodnia*, „Kurier Warszawski” z 11.04.1877. Zob. W. Lipoński, *Historia sportu*, op. cit., s. 445; Cz. Galek, *Myśl pedagogiczna Bolesława Prusa na tle pozytywizmu polskiego*, Zamość 2005, s. 194-201.

uczniom rozwoju ich osobowości. Odbywać się to miało w duchu tzw. swobodnego wychowania, opartego na tworzeniu najlepszych warunków dla rozwoju naturalnego każdego dziecka. Zdaniem Key, w szkole należało skupić się na odkrywaniu indywidualnych zdolności konkretnego ucznia, zapewnić mu samodzielną pracę, a wobec jednostek przeciętnych stosować metody rozwijające ich duchowe odrębności<sup>14</sup>. Centrum edukacyjne w tak prowadzonej szkole stanowić miały: sala gimnastyczna, boisko, tereny do gier i zabaw w ogrodzie. Zabawa i gimnastyka naturalna zaś miały rozwijać siły oraz piękno ciała wszystkich wychowanków<sup>15</sup>.

Problematyka wychowania fizycznego ma odzwierciedlenie również w poglądach Stanisława Karpowicza (1864-1921). W rozprawie „Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy” (1905), pedagog zwrócił uwagę na trzy sfery oddziaływania gier i zabaw – fizjologiczną, psychologiczną i społeczną. Ze sferą fizjologiczną związana jest kwestia planowania ćwiczeń. Należy prowadzić je tak, aby razem lub kolejno ćwiczyły wszystkie części ciała. W przeciwnym razie organizm nie będzie rozwijać się równomiernie, co może doprowadzić do hipertrofii lub atrofii. Gry są również ważnym czynnikiem rozwoju, kształcą m.in. procesy spostrzegawcze, uwagę, szybkość reakcji. Społeczna funkcja zabaw ruchowych natomiast, zdaniem pedagoga wynika, przede wszystkim, z ich zespołowego ich charakteru. Dzieci w naturalny sposób ćwiczą umiejętność współdziałania oraz osiągnięcia wspólnych celów<sup>16</sup>.

Podsumowując, należy stwierdzić, że pozytywistyczny zwrot ku naturalizmowi i empiryzmowi w znacznym stopniu przyczynił się do ekspansywnego rozwoju kultury fizycznej. Kolejną zdobyczą tego wieku był fakt, że wychowanie fizyczne nabrało cech przedmiotu nauczanego w szkole (system amerykański, angielski, niemiecki, szwedzki)<sup>17</sup>.

#### Bibliografia:

1. Barankiewicz J., *Leksykon wychowania fizycznego i sportu szkolnego*, Warszawa 1998.
2. Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.
3. Galek Cz., *Myśl pedagogiczna Bolesława Prusa na tle pozytywizmu polskiego*, Zamość 2005.
4. Kot S., *Historia wychowania*, t. 2, *Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*, Warszawa 1996.
5. Kurdybacha Ł., *Dążenia do reformy szkolnictwa w Anglii*, [w]: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 537-557.
6. Lipiec J., *Sport między przeszłością XX wieku a przyszłością XXI wieku*, [w]: *Sport na przełomie tysiącleci: szanse i nadzieje*, red. Z. Dziubiński, Warszawa 2000, s. 100-111.
7. Lipoński W., *Historia sportu*, Warszawa 2012.
8. Markowa M., *Miejsce sportu w pedagogicznej koncepcji Thomasa Arnolda z Rugby*, Warszawa 1983.
9. Mizia T., *Poglądy Ellen Key na wychowanie*, [w]: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 807-815.
10. Prus B., *Kronika tygodnia*, „Kurier Warszawski” z 11.04.1877.
11. Rudziński S., *Wychowanie fizyczne w poglądach Spencera*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1997 nr 4, s. 143-145.
12. Wieczorek R., *Kultura fizyczna w Anglii*, [in:] *Dzieje kultury fizycznej (do roku 1918)*, red. Z. Grot, T. Ziółkowska, Warszawa-Poznań 1990, s. 143-160.

<sup>14</sup> Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, op. cit., s. 172; S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [in:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 170.

<sup>15</sup> Por. R. Wroczyński, *Dzieje wychowania fizycznego...*, op. cit., s. 170; T. Mizia, *Poglądy Ellen Key na wychowanie*, [w]: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 812.

<sup>16</sup> Por. R. Wroczyński, *Dzieje wychowania fizycznego...*, op. cit., s. 171-172.

<sup>17</sup> Por. J. Barankiewicz, *Leksykon wychowania fizycznego...*, op. cit., s. 341-342, 422; J. Lipiec, *Sport między przeszłością XX wieku a przyszłością XXI wieku*, [w]: *Sport na przełomie tysiącleci: szanse i nadzieje*, red. Z. Dziubiński, Warszawa 2000, s. 101-102.

13. Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [in:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 155-181.
14. Wołoszyn S., *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, [in:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 133-154.
15. Wroczyński R., *Dzieje wychowania fizycznego i sportu. Od końca XVIII wieku do roku 1918*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1971.
16. Wroczyński R., *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1985.
17. Żukowska Z., Żukowski R., *Fair play i olimpizm w systemie edukacji sportowej młodzieży*, [in:] *Wychowanie poprzez sport*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Warszawa 2003, s. 10-19.

## SPORT AND PHYSICAL EDUCATION IN NINETEENTH CENTURY EDUCATIONAL IDEAS

PIOTR MAZUR

**ABSTRACT:** *The positivist turn toward naturalism and empiricism has contributed significantly to the expansive development of physical culture in the nineteenth century. During this period, physical education gained the status of subject taught in school. In a sport perceived general upbringing tasks, but also utilitarian. Ball games and gymnastics develop the strength and beauty of the body. The article presents the views of the most prominent thinkers of the nineteenth century in the field of physical education.*

**KEY WORDS:** *physical education, sport, education*



*Scientific Bulletin of Chełm*

*Section of Pedagogy*

*No. 1/2013*

## **SPORT A SPOŁECZEŃSTWO: KAPITAŁ SPOŁECZNY I KULTUROWY – WYBRANE ZAGADNIENIA**

WŁODZIMIERZ LUKIEWICZ

*Brzeski Uniwersytet Państwowy im. A. Puszkina*

**ABSTRACT:** *Modern sports in system of social relations of a society take an exclusive place. It is connected with a number of specific functions which are inherent in it. Formally sports are focused on humanistic values, however practice of human activity in this sphere quite often shows absolutely other approaches. The society as a whole tolerantly enough accepts various deviations in sports which are based on violence, racism, xenophobia, religious intolerance. Formation of the human capital with necessity includes similar tendencies, that, finally, leads to unpredictable consequences. Sports substantially influence now process of change of the essence of the human and cultural capital. Negative results of sports activity in many cases create danger in relations between representatives of different nationalities. Sports cause from time to time social pressure, raise negative emotions and inspire deviate behaviour. The largest sports competitions practically are always connected with the raised risk of social confrontation.*

**KEYWORDS:** *sport, human capital, violence, racism, xenophobia*

### WSTĘP

Sport we współczesnym społeczeństwie, w związku z globalizacją z jednej strony i regionalizacją z drugiej, należy traktować jako złożone, socjokulturowe zjawisko, które samo sobie stwarza nie tylko przestrzeń gospodarczą, ale i infrastrukturę finansowo-ekonomiczną, jak również pole do medialnego rozpowszechniania. Sport wpływa zarówno na społeczeństwo jako całość, jak i konkretną jednostkę ludzką. Dzieje się tak niezależnie od istnienia granic politycznych i ustrojów państwowych, wiary religijnej, pochodzenia narodowego i priorytetów socjalnych. Wpływ tej dyscypliny życia jest ogromny, a jego siła stale rośnie. Początek nowego tysiąclecia można z powodzeniem nazwać „złotym wiekiem” rozwoju sportu, wystarczy przytoczyć przykłady organizacji licznych lokalnych turniejów i zawodów, ale, przede wszystkim, Igrzysk Olimpijskich, Mistrzostw Świata i Europy w Piłce Nożnej, European Football Champions League i innych.

Społeczny status sportu z punktu widzenia jego wielokulturowości i wpływu kulturowego na człowieczeństwo jako całości potrzebuje szeregu badań powiązanych między sobą różnymi parametrami. Ich przedmiotem, moim zdaniem, należy uczynić, m.in.: stratyfikację kulturową, mobilność ekonomiczną, prestiż polityczny, ambicje osobiste. W analizach należy uwzględnić, obejmujące swym zasięgiem także sport, współczesne zjawiska: globalizacji z jednej strony i regionalizacji z drugiej, gdyż to właśnie one mają niebagatelny wpływ na nową jakość tej dziedziny życia to po pierwsze, a po drugie generują określone stereotypy, których stosunkowo dużo powstało w ostatnim czasie. Konieczność zmierzenia się z nową problematyką ciekawie wyjaśnia A. Kłoskowska, która uważa,

że, jeżeli rzeczywistość społeczna tworzy nowe mechanizmy swej działalności, to rzeczą niezbędną staje się ich opis<sup>1</sup>.

Współczesny sport to zjawisko na tyle zinternacjonalizowane, że wywołuje zacieranie granic państwowych i kulturowych. Migracja w sporcie to rzecz naturalna, powszechna, często przez samych sportowców pożądana. Wynika z procesów globalizacji. Niestety zdarza się, że owa uniwersalizacja więzi i tożsamości kulturowej połączona jest z niepożądanymi reakcjami czy wręcz utrwalaniem starych stereotypów, w zdecydowanie jednak zaostrożonej dziś formie. Owa globalizacja, która swym zasięgiem obejmuje również sport nie pozwala na zachowanie tożsamości etnicznej i narodowej, powodując rozluźnienie więzi spowodowane, oczywiście, wpływem czynników zewnętrznych, przez co sytuuje tę dziedzinę w kręgu kultur inkluzyjnych. Drużyny sportowe z racji licznych transferów stają się synkretycznym tworem, w skład którego wchodzić ludzie wywodzący się z różnorodnych grup kulturowych o odmiennej charakterystyce rasowej, etnicznej i religijnej. Pociąga to za sobą określone konsekwencje. Raczej negatywne. I choć fenomen sportu zawodowego zdaje się temu przeczyć, to szara rzeczywistość sportowa jest całkowicie odmienna i potwierdza moją tezę o przemocy, ksenofobii, rasizmie oraz innych negatywnych zjawiskach współczesności obecnych w sporcie. Dokonując analizy etnicznej drużyn piłkarskich, można prześledzić kilka zjawisk: po pierwsze: wielokulturowość we współczesnym sporcie, po drugie: funkcjonowanie stereotypów i napięć społecznych oraz zbadać nową jakość funkcji społecznych i kulturowych sportu w nowoczesnym społeczeństwie.

## CELE PRACY

Sport odgrywa istotną rolę w państwach Unii Europejskiej. Stanowi ważny czynnik zbliżenia między ludźmi oraz przyczynia się do zwiększenia stopnia integracji społecznej. Na społeczną funkcję sportu zwraca się uwagę w deklaracji stanowiącej załącznik do Traktatu Amsterdamskiego z 1997 r., w której podkreśla się rolę, jaką sport odgrywa w kształtowaniu poczucia tożsamości i łączeniu ludzi. To właśnie ta dziedzina życia może służyć jako efektywne narzędzie do integrowania obywateli w społeczeństwie. Pomaga rozwijać takie zdolności i cechy jak: współpraca, tolerancja, uczciwa rywalizacja. Ponadto odgrywa znaczącą rolę w walce z rasizmem i wszelkiego rodzaju dyskryminacją. Coraz częściej dostrzega się także znaczenie działalności sportowej jako czynnika ułatwiającego integrację społeczeństw z imigrantami oraz jako katalizatora dialogu międzykulturowego. To sprawia, że sport związany jest z kapitałem społecznym<sup>2</sup>.

Kapitał społeczny jako termin został rozpowszechniony pod koniec XX stulecia przez harwardzkiego politologa Roberta Putnama. W jego rozumieniu, kapitał społeczny oznacza ogół norm, pewną sieć spontanicznych więzi i wzajemnego zaufania, które stanowią warunki dobrego funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa. Moim zdaniem, wyższą sprawność kapitału społecznego gwarantują: samoorganizowanie się ludzi, tworzenie licznych grup towarzyskich, klubów, stowarzyszeń, wspólnie mobilizowanie się do realizacji jakichś ważnych dla zbiorowości zadań, wzajemnej pomocy, także w celu rekreacji, rozrywki, wspólnej zabawy<sup>3</sup>. Niestety, obok tak wielu pozytywów, w sporcie obserwuje się – o czym pisałem wcześniej – zjawiska negatywne, jak: rasizm, ksenofobia, nietolerancja religijna, agresja społeczna, niezgodność ideologiczna. Do tego dochodzą: skomplikowany proces adaptacji kulturowej, nieadekwatność indywidualnych, w tym zbyt wygórowanych potrzeb

<sup>1</sup> Zob. A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1983.

<sup>2</sup> Por. [http://archiwum-ukie.polskawue.gov.pl/www/serce.nsf/0/4D8C348FA56A0134C125731C0027E2AC?](http://archiwum-ukie.polskawue.gov.pl/www/serce.nsf/0/4D8C348FA56A0134C125731C0027E2AC?Open&RestrictToCategory) Open&RestrictToCategory [dostęp z dnia: 22.08.2011].

<sup>3</sup> Por. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 222.



w stosunku do niskiego stopnia uspołecznienia, brak odpowiedniego wykształcenia, znajomości uzusu kulturowego etc.<sup>4</sup>

W świetle postawionych tez, warto przeanalizować niektóre tendencje, jakie tworzą się poprzez sport i za jego pośrednictwem w strukturze społecznego i kulturowego kapitału.

Według mnie, współcześnie sportem rządzą kłamstwo, korupcja, przemoc i związane z nią: rasizm i ksenofobia. Owe tendencje znacznie nasiliły się wraz z napływem do drużyn europejskich nowych zawodników, zwłaszcza z krajów afrykańskich i azjatyckich. Te niepożądane zjawiska są bardzo niepokojące i generują pytanie: co dziś pozostało z przepięknej wizji Pierra de Coubertina?

Przejdźmy jednak do meritum. Otóż: proces globalizacji występujący we współczesnym świecie, połączony z procesem migracji, najsilniej widoczny w dziedzinie sportu zawodowego, doprowadził do powstania nowych stereotypów, które należy uwzględnić, opisując „sportowy kapitał społeczny”. Przywołując koncepcję Roberta Putnama, należy pamiętać, że współcześnie pojawiają się liczne wątpliwości odnośnie faktycznej jej realizacji, w szczególności założeń o wzajemnym zaufaniu, lojalności itp. Owszem, istnieje sieć spontanicznych więzi, ale czy są one wypełnione wzajemnym zaufaniem, które stanowi warunek sprawnego funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa, istnieją też liczne grupy towarzyskie, kluby, stowarzyszenia, wspólnie mobilizujące się do realizacji jakichś ważnych dla zbiorowości zadań, wzajemnej pomocy, również w celu rekreacji, rozrywki, wspólnej zabawy, ale powstaje pytanie czy są one przyjacielskie?

Wydaje się, że ostatnio w sporcie uwaga w większości koncentruje się na licznych przejawach narodowej i religijnej nietolerancji, rasizmie, ksenofobii, agresji społecznej. To bardzo niepokojące i dziwne, bo sport to chyba najbardziej uniwersalny język świata, „jednoczący narody niezależnie od rasy, wyznania czy statusu społecznego”. To przecież narzędzie do walki z rasizmem, ksenofobią i agresją społeczną. To właśnie dzięki piłce nożnej młodzi ludzie uczą się tolerancji, współpracy, uczciwości i szacunku wobec innych ludzi, różnych nacji, religii, ras i kultur. Znamienne są tu słowa prezesa klubu piłkarskiego Realu Madryt Fernando Martín, który tak powiedział: „w pucharze Hiszpanii gra ponad stu piłkarzy reprezentujących ponad trzydzieści narodowości, od Argentyny do Kamerunu, od Kolumbii do Filipin, od Rumunii do Polski, od Maroko do Kuby. Każdy z nich czegoś nas nauczył, a zarazem przybliżył istotę *madridismo* swoim rodakom. Owo przenikanie się różnych kultur żywi i wzbogaca naszą historię”<sup>5</sup>.

Niestety, jak pokazuje analiza wydarzeń, jakie mają miejsce w ostatnim czasie w sporcie, wszystko wygląda w inaczej. Wrogość dotyczy zwłaszcza piłkarzy o czarnym kolorze skóry. Sytuacja jest paradoksalna. Bogate europejskie kluby piłkarskie, dość chętnie kupują graczy z krajów afrykańskich. Dla obu stron to czysty zysk, stąd tak silna i rozbudowana jest sieć transferowa. Sport to biznes. Dla wielu młodych ludzi, zwłaszcza z krajów Trzeciego Świata jest jedyną szansą na godne życie, nie tylko dla nich, ale i ich rodzin. Klubowi taki transfer również się opłaca.

Analiza danych transferowych pod kątem krajów, z których pochodzą czarnoskórzy piłkarze wykazała, że w klubach europejskich najwięcej osób jest z krajów mających niski poziom rozwoju ludzkiego kapitału, tj. z krajów słabo rozwiniętych [patrz: tabela 1]. Przedstawiciele Ghany, Kamerunu, Kenii, Nigerii, Togo itd. grają często w czołowych drużynach, a za swoją pracę otrzymują wielomilionowe honoraria. Po pewnym czasie

<sup>4</sup> Por. W. Lukiewicz, *Społeczeństwo a migranci – problemy stare i nowe*, [in:] *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, Białystok 2009; W. Lukiewicz, *Brześć nad Bugiem, czyli miasto wielokulturowe*, [in:] *Kapitały społeczne i kulturowe miast środkoeuropejskich i wschodnioeuropejskich pograniczy*, red. U. Abłażewicz-Górnicka, K. Krzysztofek, R. Oryszczyszyn, A. Sadowski, Białystok 2009, s. 185-198.

<sup>5</sup> <http://www.realmadrid.pl/index.php?co=aktualnosci&id=10390> [dostęp z dnia: 22.08.2011].

przyjmują obywatelstwo i mają prawo grać w reprezentacjach narodowych szeregu państw Europy.

Tabela 1. Ranking państwa według indeksu rozwoju potencjału ludzkiego

Kraje z bardzo wysokim poziomem rozwoju potencjału ludzkiego	Kraje z wysokim poziomem rozwoju potencjału ludzkiego	Kraje ze średnim poziomem rozwoju potencjału ludzkiego	Kraje z niskim poziomem rozwoju potencjału ludzkiego
1 Norwegia	44 Litwa	86 Fidzi	128 Kenia
2 Australia	46 Argentyna	89 Chiny	130 Gana
3 Nowa Zelandia	47 Łotwa	100 Mongolia	131 Kamerun
4 USA	51 Chorwacja	101 Egipt	139 Togo
5 Irlandia	53 Libia	106 Honduras	142 Nigeria
6 Lichtenstein	58 Bułgaria	110 RPA	144 Senegal
7 Niderlandy	60 Serbia	119 India	149 Wybrzeże Kości Słoniowej
8 Kanada	61 Białoruś	125 Pakistan	151 Gambia
9 Szwecja	64 Albania		157 Etiopia
10 Niemcy	65 Rosja		162 Liberia
13 Szwajcaria	66 Kazachstan		
14 Francja	69 Ukraina		
18 Belgia	73 Brazylia		
19 Dania	83 Turcja		
20 Hiszpania			
23 Włochy			
40 Portugalia			
41 Polska			

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека, Москва 2010.

Oto kilka luźnych spostrzeżeń dotyczących sportowców-imigrantów oraz ogólnej koncepcji sporu wynikającej z jego społecznego kapitału. Po pierwsze: trzeba pamiętać, że w dzisiejszych czasach sport nakierowany jest na wielkie widowisko, czasem ekstremalne, że dziś zdecydowanie łatwiej jest być widzem, niż uczestnikiem. Po drugie: strukturyzacja samego sportu doprowadziła do wyodrębniania w opinii publicznej wyraźnego podziału na dziedziny typowe dla ludzi bogatych (golf, kerling, tenis) i biednych (koszykówka, boks, piłka nożna), a także: sport zawodowy, sport amatorski, dla wszystkich i komercyjny, co nie jest zgodne z pierwotnym duchem tej dyscypliny życia. Jeśli chodzi o sportowców-imigrantów to: oni sami za wszelką cenę pragną przenieść się do państw o bardziej stabilnym systemie społeczno-gospodarczym, gdyż jest to dla nich, a także dla ich rodzin pozostających w rodzimym kraju jedyną możliwością, by uniknąć nędzy i wreszcie godnie żyć. Wreszcie, starcie emigrantów-sportowców z nowym dla nich socjokulturowym otoczeniem doprowadza czasami do ich negatywnego postrzegania ze strony miejscowych kibiców, co zainicjowało, w ostatnim czasie zdecydowanie nasiloną, falę rasizmu, ksenofobii, religijnej nietolerancji etc.

Jest to sprzeczne z ideą sportu, którego głównym założeniem jest przecież jednoczenie społeczeństw i kultur oraz propagowanie zdrowej rywalizacji. Sport pomaga przezwyciężyć obojętność, a nawet pogardę. Wybór Republiki Południowej Afryki – państwa, które odrzuciło zinstytucjonalizowany rasizm w postaci Apartheidu na gospodarza Mistrzostw Świata w Piłce Nożnej w 2010 r., stwarza doskonałą okazję do ponowienia wysiłków w zwalczaniu dyskryminacji i jej wszelkich form, choćby poprzez propagowanie zasady „fair play” i współpracy.

Optymistyczna zdaje się być obserwacja Mistrzostw Świata w Piłce Nożnej. To właśnie ta dyscyplina sportu potrafi połączyć miliony ludzi na całym świecie we wspólnym i radosnym kibicowaniu. Nie możemy jednak zapomnieć o zjawiskach, które nękają współczesny świat i w sposób zdecydowany reagować na wszelkie przejawy rasizmu czy ksenofobii, po to, by zachować, jakże cenną, humanistyczną ideę sportu.

Moim zdaniem, fani rywalizujących zespołów zbyt często używają obraźliwych słów, by oczernić przeciwników. Niestety, nawet sami zawodnicy zachowują się w taki sam sposób, a przecież zawodowi piłkarze są zobligowani do zachowania najwyższych standardów sportowych, zgodnych z normami etycznymi i zasadami zawartymi w kodeksie UEFA, który zawiera klauzulę o niedyskryminacji. Niestety zdarzało się, że bogate kluby i organizacje krajowe unikały surowych sankcji, płacąc śmiesznie niskie kary za poważne rasistowskie incydenty, które miały miejsce podczas meczów piłkarskich<sup>6</sup>.

Ze zdecydowanie kontrowersyjnym przykładem mamy do czynienia we Francji. Dziennikarze donoszą o parytecie rasowym we Francuskim Związku Piłki Nożnej. Chodzi o niepisaną, wewnętrzną umowę dotyczącą ograniczenia liczby zawodników afrykańskiego pochodzenia. Szkółki piłkarskie i centra szkoleniowe w całym kraju są zobligowane do monitoringu udziału afrykańskich, marokańskich i algierskich piłkarzy, by nie przekraczał on 30%. Federacja odpiera zarzuty, twierdząc, że takich wytycznych nigdy nie było i zapowiada wewnętrzne śledztwo. Trener reprezentacji Francji Laurent Blanc broni się: „Z tego, co wiem, taki projekt nie jest planowany. W każdym razie nie popierałem żadnych parytetów odnośnie piłkarzy”. Powszechnie znana jest opinia dyrektora technicznego kadry francuskiej François Blaquarta dotycząca piłkarzy posiadających podwójne obywatelstwo. Jego zdaniem, skoro Francja inwestuje w wyszkolenie piłkarzy pochodzących z innego kraju, nie mają oni prawa wykorzystywać tego w grze w reprezentacjach, z których pochodzą. Według agencji Reuters, Blaquart za tego typu wypowiedzi, został zawieszony. Powszechnie wiadomo,

że wprowadzenie takich ograniczeń mogłoby sprawić, że w barwach „Les Bleus” nigdy nie wystąpiliby, m.in.: Zinedine Zidane, Marcel Desailly i Patrick Vieira<sup>7</sup>.

Incydenty na tle rasistowskim zdarzają się również na polskich boiskach. Nigeryjczyk Charles Nwaogu z Floty Świnoujście otrzymał czerwoną kartkę w meczu z ŁKS Łódź i nie byłoby w tym nic dziwnego, gdyby nie fakt, że znokautował kolegę z drużyny, Damiana Staniszewskiego. Swoje zachowanie Nwaogu wyjaśniał następująco: „Powiedział do mnie: podaj, czarnuchu jeb...”. Do scysji doszło w 22. minucie meczu (Nwaogu uderzył swojego partnera z ataku dwa razy). Po meczu czarnoskóry piłkarz nie ukrywał, że poszło o rasizm. Petr Nemeč, trener Floty, próbował łagodzić sytuację, mówiąc, że Damian powiedział do Charlesa „bambusie”<sup>8</sup>.

<sup>6</sup>Por. <http://www.unic.un.org.pl/aktualnosci.php?news=1530&wid=18&druk=1> [dostęp z dnia: 22.08.2011].

<sup>7</sup>Por. <http://krzysztofkucharski.wordpress.com/2011/05/01/rasizm-w-pilce-francuskiej/> [dostęp z dnia: 22.08.2011]; [http://www.eurosport.pl/pilka-nozna/euro/2012/blanc-poleci-za-rasizm\\_sto2782102/story.shtml](http://www.eurosport.pl/pilka-nozna/euro/2012/blanc-poleci-za-rasizm_sto2782102/story.shtml) [dostęp z dnia: 22.08.2011].

<sup>8</sup>Por. <http://www.dziennik.pl/drukowanie/96189> [dostęp z dnia: 22.08.2011].

Trzeba nadmienić, że prawie każdy pierwszoligowy klub piłkarski w Polsce szczyli się dziś przynajmniej jednym czarnoskórym zawodnikiem. Niestety, nader często się zdarza, że młodzi, ciężko trenujący chłopcy o ciemniejszym kolorze skóry spotykają się z uprzedzeniami, niechęcią, a nawet z agresją. Ksenofobia, rasizm i brak zrozumienia to dla Afrykańczyków, którzy przyjeżdżają do Polski, aby uprawiać sport, smutna codzienność.

Wystarczy przytoczyć opinię samych piłkarzy: „W ciągu czterech lat grałem w Polsce w pięciu klubach i w każdym spotykałem się z wrogością”, - mówi Adeniyi Agbejule, utalentowany napastnik nigeryjski. W drużynie Odry Opole występował razem z Kameruńczykiem Adekiem Mbą. „Pewnego dnia skin-headzi czekali na nas. Podeszli do naszego trenera i zaczęli krzyczeć: „Dlaczego przywozisz czarnuchów do naszego miasta?”. W kwietniu 2001 r., podczas meczu III ligi piłki nożnej między Jeziorakiem Iława a Hutnikiem Warszawa, sędzia prowadzący spotkanie podbiegł do czarnoskórego zawodnika, leżącego na murawie po kolejnym faulu, i zapytał: „Wstajesz, czy najpierw mam dać ci banana?”. W październiku tego samego roku Adeniyi został ciężko pobity przez rasistowsko usposobionych kibiców Jagiellonii Białystok. Zdarzyło się to tuż po meczu, na boisku, w obecności wielu świadków. Adeniyi wspomina: „Moja twarz była cała we krwi. Naprawdę myślałem, że czeka mnie śmierć”. To nie pierwszy taki przypadek w Białymstoku. W tym samym miesiącu podczas meczu III ligi piłki nożnej, znani ze swego rasizmu, pseudokibice Jagiellonii Białystok obrzucili pomarańczami Martinsa Ekwueme, czarnoskórego piłkarza przyjezdnej drużyny Jeziorak z Iławy. Kilka miesięcy później w październiku 2001 r. podczas meczu o Puchar UEFA w piłce nożnej między Legią Warszawa a F.C. Valencia obiektem rasistowskich wyzwisk stał się czarnoskóry zawodnik drużyny hiszpańskiej, John Carew. Początkowo okrzyki (m.in. Ku Klux Klan) dochodziły głównie ze strony pseudokibiców z neonazistowską flagą White SS Legion. Od chwili, gdy sędzia podyktował rzut karny po faulu popełnionym na Carewie, po którym Legia straciła bramkę, rasistowskie okrzyki pod adresem piłkarza skandowała już większa część kibiców Legii. Pod koniec meczu naziskini, członkowie neofaszystowskiej grupy White Legion krzyczeli Ku Klux Klan także pod adresem czarnoskórego piłkarza Legii z Nigru, Mossy Yahayi<sup>9</sup>.

Takie przykłady można niestety mnożyć. Polskie areny sportowe, zwłaszcza stadiony piłkarskie, stały się miejscami niebezpiecznymi, pełnymi agresji, przemocy i nienawiści. Zjawiska te są coraz bardziej widoczne. Na wielu meczach ligowych trybuny pełne są flag z neofaszystowską symboliką, słychać antysemityczne przyspiewki i rasistowskie wyzwiska, skierowane głównie pod adresem zawodników z Afryki.

Tego typu sytuacje wywołały konkretne reakcje. Antyrasistowskie Stowarzyszenie „Nigdy Więcej” zainicjowało w 1996 r. kampanię pod hasłem „Wykopmy rasizm ze stadionów”. Autorem pomysłu był Marcin Kornak, prezes Stowarzyszenia „NIGDY WIĘCEJ”. Akcję skierował do kibiców, zawodników, trenerów, sędziów, działaczy sportowych i dziennikarzy. Celem było propagowanie antyrasistowskiej postawy wśród fanów, usunięcie rasistowskiej symboliki ze stadionów piłkarskich, eliminacja nieprzyzwoitych okrzyków i haseł, a także stworzenie sieci antyrasistowskich klubów kibica; Chodziło głównie o to, by upowszechnić modę na pozytywne kibicowanie.

Podobne kampanie, m.in. w Anglii, Szkocji, Niemczech, Włoszech i Holandii, prowadzone wspólnie przez kluby piłkarskie, organizacje społeczne i samych kibiców, miały ogromny wpływ na zmniejszenie się liczby rasistowskich incydentów na stadionach i promocję postawy tolerancji wśród kibiców.

W chwili obecnej trwają w UE prace legislacyjne zmierzające do przyjęcia decyzji ramowej ws. zwalczania rasizmu i ksenofobii, która zharmonizuje działania podejmowane

<sup>9</sup> Por. <http://archiwum-ukie.polskawue.gov.pl/www/serce.nsf/0/4D8C348FA56A0134C125731C0027E2AC?Open&RestrictToCategory> [dostęp z dnia: 22.08.2011].

w walce z dyskryminacją na poziomie wspólnotowym oraz wprowadzi jednolity katalog sankcji za szerzenie i podejmowanie działań dyskryminacyjnych wobec innych ludzi.

W świetle tych wywodów należy powiedzieć kilka słów o problemie naturalizacji w sporcie. Otóż: reprezentacje narodowe zostały stworzone po to, żeby przedstawiciele danego narodu mogli zmierzyć się z przedstawicielami innego narodu, by mogli rywalizować ze sobą i sprawdzać, która drużyna jest lepsza, wszystko oczywiście w duchu fair play. Przez bardzo długi czas tak faktycznie było, ale proces globalizacji całkowicie zaburzył pierwotne założenia. Wygenerowało to, moim zdaniem, sporo nienaturalnych rozwiązań i choć w przypadku krajów – dawnych potęg kolonialnych obecność Afrykanów nie mogła dziwić, to w przypadku Polski naturalizowanie na siłę jest zjawiskiem dość dyskusyjnym. Najdziwniejsze jest to, że 40-milionowy naród nie potrafi znaleźć i wyszkolić 20 piłkarzy, i musi sięgać po obcokrajowców. Casus Olisadebe i Roger bardzo szybko pokazali, że nie interesowała ich gra w narodowych barwach Polski. Po transferach przestali zabiegać o występy z orłem na piersi, szczególnie dobitnie pokazał to przykład Olisadebe. Wniosek nasuwa się sam, obcokrajowiec będzie mniej zaangażowany w grę dla państwa, które traktuje jako tymczasowy przystanek w swojej karierze<sup>10</sup>.

Rasizm i ksenofobia dotyczą nie tylko pojedynczych osób, ale i całe narody. Rok przed rozpoczęciem Euro 2012 w mediach różnych krajów europejskich pojawiły się ostrzegawcze materiały, że to będzie rasistowski turniej. O żadnej innej imprezie nie pisało się tak wiele, jeszcze przed jej otwarciem. Po szeroko opisywanych opóźnieniach w budowie stadionów i dróg, przyszedł czas na rasizm kibiców. Zanim rozpoczął się turniej wydano, wydawało się wówczas, bardzo krzywdzącą opinię, jednak jak wykazało później, sponsorowane przez UEFA śledztwo, podczas meczów w Polsce i na Ukrainie odnotowano niemal 200 poważnych incydentów, mających w większości rasistowskie i antysemickie podłoże. Władze europejskiego futbolu już teraz grzmią, że zbliżające się Mistrzostwa Świata w Piłce Nożnej mogą być dotknięte plagą nienawiści rasowej, która poważnie ugodzi w wizerunek krajów odpowiedzialnych za organizację imprezy. I choć od połowy lat 90. przypadki wybryków chuligańskich czy rasistowskich odnotowuje się znacznie rzadziej, UEFA nadal jest zaniepokojona bardzo wysokim wskaźnikiem tak zwanych „przestępstw nienawiści”, które obserwowano podczas meczów w Polsce i na Ukrainie.

W sprawozdaniu zwraca się uwagę na to, że w ciągu ostatnich 18 miesięcy w Polsce odnotowano 133 poważne incydenty, z których 56 dotyczyło otwartego manifestowania rasistowskich lub antysemickich haseł (od wywieszenia flagi z symbolem SS-Totenkopf podczas spotkania Polonii Warszawa z Arką Gdynia, przez antysemickie wybryki podczas derbów Rzeszowa, w czasie których kibice wywiesili karykaturę Żyda z transparentem „Śmierć garbatym nosom”, aż po sytuację z Gdańska, kiedy kibice Lechii domagali się deklaracji zarządu, by Deleu był ostatnim „kolorowym”, którego sprowadzono do drużyny).

Na Ukrainie odnotowano mniej incydentów, bo tylko 62, ale były one znacznie groźniejsze. W sierpniu ubiegłego roku kibice Arsenalu Kijów, którzy nie kryli się ze swoimi lewackimi poglądami, zostali brutalnie pobici przez grupę sympatyków Dynama Kijów, w skład którego wchodził głównie neonaziści. Jedna osoba z ranami kłutymi została odwieziona do miejscowego szpitala<sup>11</sup>.

Ostatni incydent (umieszczenie ogromnego transparentu z napisem „Litewski chamie, klękni przed polskim panem!”), który miał miejsce podczas meczu trzeciej rundy kwalifikacyjnej Ligi Europy 2013 w Poznaniu podczas meczu między „Lechem” a litewskim „Žalgirisem” Wilno, zostanie dopiero rozpatrzone przez UEFA, która podejmie decyzję

<sup>10</sup>Por. <http://rod.salon24.pl/255826,naturalizacja-zbrodnia-na-pilce-noznej> [dostęp z dnia: 22.08.2011].

<sup>11</sup>Por. <http://sport.gadu-gadu.pl/5590686069504557394/uefa-przerazona-euro-2012-to-bedzie-rasistowski-turniej> [dostęp z dnia: 22.08.2011].

odnośnie zachowania polskich kibiców<sup>12</sup>.



Trzeba zaznaczyć, że incydenty nie zdarzają się tylko w Polsce i Ukrainie. Na Białorusi również pojawiają się niepożądane zachowania kibiców. 28 kwietnia 2010 r. fani Dynama Mińsk podczas mechu z FK Witebsk wywiesili banner z portretem Rudolfa Hessa (Gessa) partyjnego zastępcy Adolfa Hitlera z napisem „Twoje życie dla nas jest przykładem wierności”. Za ten wybryk Dynamo musiało zapłacić 79 tys. \$ kary.



Źródło: <http://news.tut.by/society/246512.html> [dostęp z dnia: 19.08.2011].

To nie był odosobniony przypadek: 14 lipca tego samego roku odnotowano kolejne skandaliczne zachowanie kibiców na stadionie mistrza Białorusi BATE Borysów, które miało miejsce w meczu Ligi Europejskiej z drużyną FH Hafnarfjörður z Islandii. Miejscowi chuligani wzniesli wówczas szyldy z liczbami „14” i „88”. Jak wiadomo połączenie tych liczb jest kultowym symbolem neonazizmu. Po tych zdarzeniach system sprawdzania widzów na trybunach został zmieniony i dzisiaj służby ochrony nie pozwalają wносить na stadiony plakatów z zakazaną symboliką. Pseudokibice z Białorusi nie robią sobie nic z tego zakazu i wnoszą banery poza granicami kraju. Incydent taki miał miejsce 19 lutego 2011 r. w hiszpańskim Valladolidzie w spotkaniu Handball Champions League i Dynama Mińsk, wówczas telewizyjni zobaczyli transparent z napisem „Gracze Dynamo – chłopaki z białą skórą i niebieską krwią”. Poza tym, praktycznie legalnie, w Mińsku na stoisku obok stadionu Dynamo za cenę około \$ 5 można kupić szalik kibica z nadrukiem neonazistowskiego celtyckiego krzyża<sup>13</sup>.

<sup>12</sup>Por. <http://www.football.by/news/47910.html> [dostęp z dnia: 12.08.2013].

<sup>13</sup> Por. <http://news.tut.by/society/246512.html> [dostęp z dnia: 19.08.2011].



Źródło: <http://news.tut.by/society/246512.html> [dostęp z dnia: 19.08.2011].

## WNIOSKI

Z powyższego wywodu jasno wynika, że pojęcie kapitału społecznego i kulturowego jest ściśle związane ze współczesną działalnością sportową. Sport – jak każda inna dziedzina życia, poddany jest procesowi globalizacji. Przejawem rozszerzania się świadomości globalnej są procesy uniwersalizacji wartości i norm kulturowych, ale w sporcie – inaczej niż w innych dziedzinach, ogromną rolę odgrywa też proces regionalizacji. Drużyny piłkarskie nabierają cech kultur inkluzyjnych. Są to całości, ale synkretyczne, często hybrydalne, tworzone przez ludzi wywodzących się z różnorodnych grup kulturowych o odmiennej charakterystyce rasowej, etnicznej i religijnej. W związku z powyższym, w wyniku procesów globalizacji, zmienia się także status zbiorowości, jak również sama natura zjawisk regionalizacji, co bez wątpienia widoczne jest w sporcie. Do tej skomplikowanej struktury należy dodać, różny przecież, stosunek rdzennej ludności wobec zagranicznych sportowców. Część społeczeństwa posiada rasistowskie poglądy, które najbardziej uzewnętrzniają się podczas imprez sportowych, zwłaszcza wśród pseudokibiców. Co prawda, zdarza się, że ich negatywne zachowania są wzmacniane przez postawę samych sportowców, którzy nie posiadają wiedzy o kulturze i tradycjach kraju przesiedlenia, nie uczą się języka, brakuje im odpowiedniego wykształcenia itd., przez co nie potrafią należycie się zachować, co generuje negatywne nastawienie części społeczeństwa. Oprócz tego migranci zabierają miejsca pracy, a w sporcie staje się to szczególnie widoczne, gdyż jest to bardzo medialna dziedzina życia. Praktycznie każdy krok sportowca, jego zarobki i działania na boisku i poza nim są znane ogromnej rzeszy społeczeństwa, i często szeroko komentowane.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wpływ współczesnego sportu na pojęcie czy treść kapitału ludzkiego i kulturowego nie jest jednoznaczny. Z jednej strony należy pamiętać o humanistycznym wymiarze sportu i jego roli w procesie zmiany samej istoty obu kapitałów, z drugiej o zagrożeniach wynikających z rasizmu, ksenofobii etc. oraz o negatywnych skutkach, które starałem się zasygnalizować w niniejszym artykule.

### Bibliografia:

1. Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека, Москва 2010.
2. Kłosowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1983.
3. Lukiewicz W., *Społeczeństwo a migranci – problemy stare i nowe*, [in:] *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, Białystok 2009.

4. Lukiewicz W., *Brześć nad Bugiem, czyli miasto wielokulturowe*, [in:] *Kapitały społeczne i kulturowe miast środkowoeuropejskich i wschodnioeuropejskich pograniczy*, red. U. Abłazewicz -Górnicka, K. Krzysztofek, R. Oryszczyszyn, A. Sadowski, Białystok 2009.
5. Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.

Strony internetowe:

1. <http://archiwum-ukie.polskawue.gov.pl>
2. <http://forum.pressball.by>
3. <http://forum.wspolczesna.pl>
4. <http://krzysztofkucharski.wordpress.com>
5. <http://news.tut.by/society>
6. <http://rod.salon24.pl>
7. <http://sport.gadu-gadu.pl>
8. <http://www.dziennik.pl>
9. <http://www.eurosport.pl>
10. <http://www.football.by>
11. <http://www.pressball.by>
12. <http://www.realmadrid.pl>
13. <http://www.unic.un.org.pl>

## SPORT A SPOŁECZEŃSTWO: KAPITAŁ SPOŁECZNY I KULTUROWY – WYBRANE ZAGADNIENIA

WŁODZIMIERZ LUKIEWICZ

**ABSTRACT:** *Modern sports in system of social relations of a society take an exclusive place. It is connected with a number of specific functions which are inherent in it. Formally sports are focused on humanistic values, however practice of human activity in this sphere quite often shows absolutely other approaches. The society as a whole tolerantly enough accepts various deviations in sports which are based on violence, racism, xenophobia, religious intolerance. Formation of the human capital with necessity includes similar tendencies, that, finally, leads to unpredictable consequences. Sports substantially influence now process of change of the essence of the human and cultural capital. Negative results of sports activity in many cases create danger in relations between representatives of different nationalities. Sports cause from time to time social pressure, raise negative emotions and inspire deviate behaviour. The largest sports competitions practically are always connected with the raised risk of social confrontation.*

**KEY WORDS:** *sport, human capital, violence, racism, xenophobia*



## PRÍNOS MIMOŠKOLSKÝCH ŠPORTOVÝCH AKTIVÍT V PREVENCI DROGOVEJ ZÁVISLOSTI STREDOŠKOLSKEJ MLÁDEŽE

ANTON LISNIK

*Katolícka univerzita v Ružomberku*

**ABSTRAKT:** *Jednou z možností znižovania drogovej závislosti mladých ľudí je aj rozvíjanie školských i mimoškolských aktivít študentov počas ich štúdia na stredných školách. Organizovanie športových podujatí a súťaží môžeme zaradiť medzi účinné prostriedky primárnej prevencie v boji proti drogám najmä preto, že jedným z dôvodov užívania drog je zvedavosť a bezmyselné trávenie voľného času mladých ľudí. Príspevok sa zaoberá problematikou využitia športových aktivít ako jedného z prostriedkov primárnej prevencie drogovej závislosti študentov stredných škôl.*

**KLÚČOVÉ SLOVÁ:** *prevencia, šport, drogy, drogová závislosť*

Zvyšovanie počtu drogovovo závislých mladých ľudí, experimentovanie s novými druhmi drog, spolu so znižovaním vekovej hranice prvého kontaktu s drogou je realitou Slovenska v posledných desaťročiach. Liečba a resocializácia drogovovo závislých osôb si vyžaduje čoraz viac financií, čo kladie veľké nároky na verejné financie. Je nespochybniteľné, že menej finančne náročným a zároveň účinnejším riešením je efektívna prevencia, a to najmä prevencia primárna. Jedným z prostriedkov prevencie je organizovanie školských a mimoškolských aktivít pre deti a mladých ľudí, študujúcich na základných a stredných školách. Športové aktivity prispievajú k zmysluplnému tráveniu voľného času, čo znižuje riziko užívania drog, keďže mnohí mladí ľudia po nich siahnu práve z dôvodu nudy vo voľnom čase. Samozrejme, že iba ponúknutím športových aktivít nezabráname mladým ľuďom, aby siahli po drogách, avšak spolu s ďalšími prostriedkami primárnej prevencie môžeme minimalizovať riziko vzniku drogových závislostí.

### PREVENCIA DROGOVÝCH ZÁVISLOSTÍ

Prevencia je vždy výhodnejšia ako terapia drogových závislostí, ktorá je spojená s dlhodobým a zložitým procesom odvykania a zaraďovania sa do spoločenského života. Podmienkou úspešnosti prevencie je profesionalizácia a znalosť drogovej scény, ktorú tvorí pestovanie a výroba drog, následne transport a distribúcia drog na ceste k užívateľovi a napokon je tu konzument. Vývoj ukázal, že najúčinnější spôsob znižovania dopytu po drogách spočíva v ovplyvňovaní užívateľov drog, čo predstavuje súčasne najúčinnější prevenciu. Prevenciu štandardne delíme do troch oblastí, a to na prevenciu primárnu alebo „generálnu, týkajúcu sa najvšeobecnejších podmienok predchádzania vzniku závislosti, keď nevieme vlastne nič o jej účinnosti, lebo je určená všetkým, aj ohrozeným, aj neohrozeným,

aj mladým, aj starým, aj chlapcom, aj dievčatám.“ Ďalej hovoríme o prevencii sekundárnej a napokon poznáme terciálnu prevenciu. Cieľom prevencie je znížiť škody spôsobené návykovými látkami<sup>1</sup>.

Primárnu prevenciu, ktorá je považovaná za najdôležitejšiu, môžeme ďalej rozdeliť na: Nešpecifickú primárnu prevenciu, ktorá zahŕňa všetky aktivity podporujúce zdravý životný štýl bez priamej súvislosti s užívaním návykových látok. Ide o aktivity blízke danej vekovej skupine, ktoré by sa konali aj vtedy, keby problém s návykovými látkami neexistoval. Sú to činnosti, ktoré všeobecne pomáhajú znižovať riziko vzniku a rozvoja sociálno-patologických javov a zameriavajú sa na protektívne faktory vzniku závislosti. Patria sem záujmové krúžky, športové aktivity a pod.

Špecifickú primárnu prevenciu, ktorá zahŕňa programy zamerané špecificky na konkrétnu formu sociálno-patologického správania. V prípade drog sa snaží nájsť spôsob, ako predísť užívaniu drog.

V oblasti primárnej prevencie drogovej závislosti poznáme tri hlavné ciele:

1. Podat' základné objektívne informácie o druhoch drog, ich účinkoch, pôvode, rozšírení, vzniku závislosti, dopade závislosti vrátane širších spoločenských súvislostí.
2. Oboznámiť sa so stratégiami a taktikami, ako žiť v spoločnosti ohrozenej drogou a pritom sa jej vyhnúť, a nacvičiť si ich. Ide o nácvik správania s vplyvom na životný štýl.
3. Ponúknuť čo najviac spôsobov, ako dosiahnuť životné uspokojenie a zvládať náročné životné situácie<sup>2</sup>. Medzi zásady efektívnej primárnej prevencie patria:

1. Kombinácia mnohopočetných stratégií pôsobiacich na určitú cieľovú skupinu - vzhľadom na to, že príčin užívania a zneužívania drog je mnoho a sú rôznorodé, je potrebné preventívne programy koncipovať komplexne a v koordinovanej spolupráci rôznych inštitúcií.
2. Kontinuita pôsobenia a systematickosť plánovania – jednorazové prednášky, ale ani celoštátne kampane nie sú príliš efektívne. Jednostranne a zjednodušujúce informácie môžu byť i škodlivé.
3. Cielenosť a adekvátnosť informácií a foriem vzhľadom na cieľovú populáciu a jej demografické a socio-kultúrne charakteristiky – pri každom preventívnom programe je potrebné definovať, akej cieľovej skupine je určený. Musí sa zohľadniť vek, miera rizikovosti, úroveň vedomostí, socio-kultúrne zázemie.
4. Prepojenosť prevencie zneužívania nelegálnych drog a prchavých látok a prevencie problémov spôsobených alkoholom a tabakom – tabak a alkohol sú v našich podmienkach najrozšírenejšie drogy a spôsobujú najväčšie škody. Navyše, často sú to iniciačné drogy.
5. Skorý začiatok preventívnych aktivít, ideálne už v predškolskom veku – ideálny začiatok je už v predškolskom veku. Platí, že čím skôr sa s prevenciou začína, tým je vo výsledku efektívnejšia. Formy pôsobenia sa musia, prirodzene, prispôbiť veku a možnostiam detí.
6. Pozitívne orientácie primárnej prevencie a demonštrácia konkrétnych alternatív – podpora zdravého životného štýlu a ponuka pozitívnych alternatív, „predajných“ v príslušnej cieľovej skupine, by mali byť súčasťou každého preventívneho programu<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Por. P. Ondrejko, *Sociálna patológia ako predmet pozornosti sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a výchovateľstva*, Bratislava 1999, s. 84.

<sup>2</sup> Por. *Prevencia, zásady a ciele*, <http://www.infodrogy.sk/index.cfm?module=ActiveWeb&Page=WebPage&DocumentID=3402> [dostupné: 19.04.2013].

<sup>3</sup> Por. I. Hupková, *Poznámky k efektívnej prevencii závislosti alebo Čo sa v prevencii osvedčuje?*, „Sociálna prevencia“ 2011 č. 3, s. 51.

Ďalším typom prevencie je prevencia sekundárna, ktorá sa týka už nie všetkých, ale ktorá je zameraná na ohrozené skupiny obyvateľstva, kedy už vieme, s kým máme vlastne „do činenia“. Ale aj ohrozenie má svoje stupne. Niektoré skupiny obyvateľstva sú ohrozené viac, iné menej, niektoré sú ohrozené bezprostredne, niektoré menej, alebo iba sprostredkovane, v závislosti od mnohých faktorov, predovšetkým prostredia, rodiny, narušených vzťahov, spôsobu života, osobnostných predpokladov a pod. Úlohou sekundárnej prevencie je teda zabrániť drogovej kariére ohrozeného. Sekundárna prevencia nastupuje po vzniku závislosti, ale ešte predtým, ako spôsobila poškodenie. Ide hlavne o včasné rozpoznanie symptómov závislosti a čo najrýchlejšie obmedzenie a zmiernenie škôd v osobnej a sociálnej oblasti. Pre užívateľov drog je vytvorený funkčný systém odbornej pomoci. Závisí od ich motivácie k zmene, fázy závislosti, celkovej sociálnej situácie, zdravotného aj psychického poškodenia. Liečba závislosti musí byť komplexná a je pomerne dlhodobá. Svoje miesto tu majú inštitúcie, ako sú telefonické linky pomoci, nízkoprahové kontaktné centrá, poradne, ambulantná a ústavná liečba, terapeutické komunity, Anonymní alkoholicy, Anonymní narkomani<sup>4</sup>.

Napokon hovoríme o tzv. terciárnej prevencii, ktorá má zabrániť recidíve závislých, ktorí absolvovali liečenie alebo nejakú terapiu. Uskutočňovanie prevencie je však mimoriadne zložitá a náročná. Každá z uvedených druhov prevencie má svoje špecifické formy, ktorých zvládnutie je mimoriadne náročná a ktorých zamieňame je nevhodné, ba môže mať za následok až opačný účinok (napr. zvýšenie záujmu o konzumáciu drog). Neodbornosť, ktorou je poznačený súčasný stav, má za následok predovšetkým nízku účinnosť, nedostatočnú efektivitu prevencie vo všetkých jej troch druhoch. Súčasťou zvyšovania odborného prístupu v prevencii je i poznanie drogových závislostí, poznanie incidencie a prevalencie osobitne v prevencii primárnej, ako i metód a techník ovplyvňovania postojov jednotlivcov i skupín. Dôležitú úlohu zohrávajú tzv. peer-programy a svojpomocné skupiny a hnutia. Z hľadiska prevencie drogových závislostí zohrávajú viaceré spoločenské inštitúcie špecifické úlohy. Napr. legislatíva, polícia a súdnictvo môžu prispieť k zníženiu ponuky drog a k sťaženiu prístupu k drogám, kľúčovú úlohu zohrávajú učitelia a sociálni pracovníci, ich pregraduálna i postgraduálna príprava, výcvik a vedomosti, prostredníctvom ktorých môžu významným spôsobom ovplyvniť verejnú mienku, celé skupiny obyvateľstva, osobitne mládeže, pokiaľ ide o zníženie dopytu po drogách. K významným mienkotvorným činiteľom v tejto oblasti patria i masovokomunikačné prostriedky<sup>5</sup>.

## LIEČBA DROGOVO ZÁVISLÝCH

Drogové závislosti sa dajú liečiť i keď sa nedajú vyliečiť úplne. Je vhodné, keď sa drogová závislosť zachytí v ranom štádiu, kedy je ešte organizmus ako tak neotrávený. Vo väčšine prípadov sa liečba začína v treťom alebo štvrtom štádiu závislosti, keď sa predávkovaný človek dostane do nemocnice. Rôzne prelínajúce sa a poskytované fázy liečebnej starostlivosti pre užívateľov drog na Slovensku možno zo systémového hľadiska formálne členiť na:

- predklinickú starostlivosť (poradenstvo, minimalizácia poškodenia zdravia, motivačné programy k liečbe, resp. k abstinencii),
- detoxifikačnú liečbu,
- liečbu odvykaciu tzv. čistú („drug free“),

<sup>4</sup> Por. *Prevencia, zásady a ciele*, op.cit.

<sup>5</sup> Por. P. Ondrejkovič a kol., *Sociálna patológia*..., op.cit., s. 84.

- udržiavaciu liečbu pre pacientov s chronickou, recidivujúcou závislosťou od opiátov<sup>6</sup>.

Prostriedky a spôsoby liečby závislostí:

Medikamentózna liečba – lieky sa používajú najviac v prvých fázach liečby závislosti pri detoxifikácii a pomáhajú závislým predovšetkým zmierniť telesné a duševné ťažkosti, ktoré sa vyskytujú v súvislosti s odňatím drogy, tzn. pri výskyte abstinenčného syndrómu.

Psychoterapeutická liečba – do ktorej patrí niekoľko druhov terapie: skupinová psychoterapia, terapeutická komunita, režimová, didaktoterapia a edukácia, relaxačné techniky, muzikoterapia, arteterapia, rodinná terapia, psycho-sociálna rehabilitácia<sup>7</sup>.

V roku 2009 Ústav zdravotníckych informácií a štatistiky zhromaždil údaje o dopyte po liečbe na národnej úrovni z celkového počtu 128 liečebných stredísk pozostávajúcich z ambulantných aj lôžkových stredísk a liečebných stredísk vo väzniciach. V roku 2009 nastúpilo na liečbu 1 909 pacientov, z ktorých 893 podstupovalo liečbu po prvýkrát. V roku 2008 nastúpilo na liečbu 2 056 pacientov. Pokles dopytu po liečbe v roku 2009 sa prisudzuje najmä poklesu zaznamenaného dopytu po liečbe vo väzniciach, zatiaľ čo dopyt po liečbe vo verejnom systéme bol v porovnaní s rokom 2008 rovnaký. Medzi všetkými pacientmi, ktorí nastúpili na liečbu v roku 2009, boli najrozšírenejšou drogou opiáty, ktoré užívalo 42,3 % zo všetkých liečených pacientov, ďalšou drogou boli amfetamíny, ktoré užívalo 30,4 % a kanabis, ktorý užívalo 18,8 % liečených pacientov. Medzi pacientmi, ktorí podstupovali liečbu prvýkrát, boli najrozšírenejšou drogou amfetamíny (34,6 %), opiáty (29,4 %) a kanabis (28,9 %). Čo sa týka vekového zloženia pacientov, 45 % zo všetkých pacientov nastupujúcich na liečbu bolo vo veku menej ako 25 rokov. Vyššie vekové rozvrstvenie bolo zistené medzi pacientmi, ktorí podstupovali liečbu po prvýkrát, z ktorých 58 % malo menej ako 25 rokov. Pokiaľ ide o rozdelenie podľa pohlavia – 80 % pacientov nastupujúcich na liečbu boli muži, zatiaľ čo ženy predstavovali 20 % zo všetkých pacientov. Podobné rozdelenie podľa pohlavia bolo zistené aj medzi novými pacientmi nastupujúcimi na liečbu, z ktorých 81 % predstavovali muži a 19 % ženy<sup>8</sup>. Podľa informácií zverejnených na oficiálnej stránke národného centra zdravotníckych informácií bol v roku 2010 celkový počet liečených užívateľov drog v SR 2 266, v tom počet mužov bol 1 859 a 407 žien. Podiel liečených hlásených užívateľov drog mužov a žien za sledované obdobia je viac-menej stabilný.

Vo vekovej skupine do 19 rokov bolo v r. 2010 hlásených 340 liečených užívateľov drog. Oproti roku 2009 ide o nárast 28 osôb. Z celkového počtu liečených užívateľov drog evidujeme vyše 52 % pacientov vo vekovej skupine 20 až 29-ročných. Zo získaných údajov pri porovnávaní dát za posledné roky pribúda aj počet liečených pacientov vo vyšších vekových skupinách. Priemerný vek závislého liečeného na Slovensku je 27 rokov. Najmladší sú závislí od konope (priemerný vek 23 rokov), nasledujú prchavé látky s priemerným vekom 24 rokov, stimulancia (najmä pervitín) s priemerným vekom 25 rokov, kombinované psychoaktívne drogy 27. Užívatelia halucinogénov majú v priemere 29 rokov, nasledujú opiáty (hlavne heroín) s priemerným vekom užívateľa 30 rokov, kokaín s vekom 31 rokov, užívateľ hypnotík a sedatív má v priemere 45 rokov.

Systém liečby pre problémy s drogami je v pôsobnosti rezortu zdravotníctva zabezpečovaný praktickými lekármi, ktorí robia diagnostický skrining a prvú diagnózu problému, odbornými lekármi psychiatrami vo všeobecnej psychiatrickej praxi

<sup>6</sup> Por. *Systém liečby v SR*,

<http://www.infodrogy.sk/narodnasprava/index.cfm?module=ActiveWeb&page=Webpage&s=Suhrn20082>  
[dostupné: 19.04.2013].

<sup>7</sup> Por. S. Lúčna, *Liečba závislosti od psychoaktívnych látok*, „Sociálna prevencia“ 2011 č. 3, s. 49.

<sup>8</sup> Por. Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogovú závislosť, *Užívanie drog medzi bežným obyvateľstvom a medzi mladými ľuďmi*, <http://www.emcdda.europa.eu/html.cfm/index144441SK.html#gps>  
[dostupné: 19.04.2013].

či už ambulantnou, alebo ústavnou formou liečby a najcielenejšia zdravotnícka starostlivosť je poskytovaná v sieti špecializovaných centier pre liečbu drogových závislostí a v ambulanciách psychiatrov pre liečbu alkoholizmu a toxikománií. Zdroje na financovanie liečby drogových závislostí osôb v pôsobnosti ministerstva zdravotníctva poskytujú na základe kontraktov s poskytovateľmi zdravotné poisťovne z finančných fondov zdravotného poistenia. Pacient je pri vstupe do liečby povinný uhradiť si len minimálny manipulačný poplatok. Každý občan je zo zákona zdravotne poistený a má nárok na poskytnutie zdravotnej starostlivosti. V zásade je liečba pre zdravotné problémy súvisiace s užívaním drog dostupná pre každého občana Slovenskej republiky<sup>9</sup>. Nárast počtu drogových závislostí mladých ľudí znamená zvyšovanie nárokov na verejné financie. Liečba i následná resocializácia, ktorá je dlhodobá a trvá niekoľko mesiacov, je finančne náročná. Aj z týchto dôvodov je výhodnejšia a aj účinnejšia prevencia, v rámci ktorej sú deťom a mladým ľuďom ponúknuté rôzne školské i mimoškolské aktivity, najmä s cieľom zmysluplného trávenia ich voľného času.

### AKTIVITY V RÁMCI PREVENIE DROGOVÝCH ZÁVISLOSTÍ

Garantom v oblasti prevencie je štát, ktorý prostredníctvom Národného programu boja proti drogám vytýčil úlohy pre viaceré rezorty. Ťažiskové úlohy vyplývajúce z tohto programu v oblasti prevencie prislúchajú rezortu školstva. Problematikou prevencie drogových závislostí v rezorte školstva sa zaoberajú najmä pedagogicko-psychologické poradne a centrá výchovnej a psychologickkej prevencie, ale aj ostatné subjekty, ktoré sa podieľajú na osvetovej činnosti, resp. na realizácii aktivít, ktoré majú nesmierny význam z pohľadu aktívneho využívania voľného času. Preventívne aktivity v oblasti znižovania rizika vzniku drogových závislostí sa na Slovensku realizujú už na úrovni materských škôl a pokračujú na základných a stredných školách, ako aj výchovno-vzdelávacích zariadeniach. Na úrovni stredných škôl je problematika prevencie drogových závislostí zakomponovaná do plánov hlavných úloh škôl, predmetových komisií, plánov práce koordinátorov a výchovných poradcov i triednych učiteľov a metodických združení. Základné a stredné školy využívajú v rámci prevencie viacero videokaziet, vysielanie školského rozhlasu, školské časopisy, schránky dôvery, tematické nástenky i prácu žiackych a študentských parlamentov. MŠ SR finančne podporuje projekty občianskych združení detí a mládeže, resp. Centier voľného času, ktoré pracujú s deťmi a mládežou v oblasti voľného času. Zvýšená pozornosť je venovaná aj vytváraniu podmienok pre pravidelné športovanie detí a mládeže a zapojenie čo najväčšieho počtu do pravidelných športových aktivít.

Z najúčinnejších faktorov prevencie pred drogovou závislosťou a experimentovaním s drogami u mládeže je vyplnenie voľného času vhodnou a zmysluplnou činnosťou. Z výsledkov viacerých výskumov vyplynulo, že mládež na Slovensku trávi mnoho voľného času aktivitami pasívneho charakteru, ako je sledovanie televízie, počúvanie hudby, pasívne oddychovanie a pod. Len vo veľmi malej miere sa venuje aktivitám tvorivého charakteru, ktoré sú zamerané na rozvoj záujmov. Významnú úlohu v zmene spôsobu trávenia voľného času u detí a mládeže majú výchovno-vzdelávacie zariadenia v školstve, medzi ktoré patria: školský klub detí, školské stredisko záujmovej činnosti a centrum voľného času. Ich poslaním je zabezpečiť vhodný spôsob trávenia času detí a mládeže a v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami, rozvíjať záujmové a oddychové aktivity a podieľať sa na rozvoji záujmov, nadania, schopností a kreativity. Tieto aktivity pomáhajú eliminovať nesprávne návyky trávenia voľného času a súčasne pôsobia ako faktor prevencie sociálno-patologických javov<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Por. *Systém liečby v SR*, op.cit.

<sup>10</sup> Por. M. Slovíková a kol., *Prevencia drogových závislostí v rezorte školstva*, Bratislava 2000.

V USA bola v tomto roku uverejnená štúdia, ktorá sa venovala problematike užívania drog a športových aktivít mladých ľudí. Výskum ukázal, že mladí ľudia, ktorí pravidelne športujú a venujú sa kolektívnym športom, sa menej pravdepodobne stanú fajčiarmi alebo užívateľmi marihuany a iných drog ako ich rovesníci. Zároveň však respondenti priznali, že skôr siahnu po alkohole, čo vysvetľovali spoločnými posedeniami po zápasoch v kolektívnych športoch. Športovci však nepili viac, ako ich rovesníci, ktorí nešportovali. Výsledky nedokazujú, že sa tak stane určite a mladí ľudia po drogách nesiahnu, autori však predpokladajú, že zistené skutočnosti môžu mať význam v prevencii užívania drog a alkoholu u mladých ľudí. Štúdia obsahuje údaje o takmer 12-tisíc študentoch v priebehu ich dospievania, pričom asi polovica z nich dotazníky vyplňala až do veku 25 alebo 26 rokov. Z výsledkov výskumu vyplýva, že študenti za posledný mesiac pili alkoholický opoj v priemere jeden až päťkrát a fajčili marihuanu nula až dvakrát. Cigarety nefajčili vôbec, prípadne jednu denne. Asi deväť percent študentov sa priznalo k užívaniu iných zakázaných drog v predchádzajúcom mesiaci. Študenti v poslednom ročníku, ktorí cvičili alebo robili kolektívne športy, fajčili menej cigariet a marihuany a užívali menej iných zakázaných drog. Tí, ktorí svoju fyzickú aktivitu v ďalších rokoch, počas ktorých boli zapojení do výskumu, ešte zvýšili, uviedli, že fajčili a drogovali stále menej často. Autori štúdie tiež poznamenali, že študenti, ktorí vo zvýšenej miere pili alkohol v končiacom ročníku, pokračovali v tomto trende aj v prvých rokoch dospelosti.

Na základe výsledkov autori predpokladajú, že keď dokážu u mladých ľudí zvýšiť záujem o šport, bude sa znižovať počet prípadov užívania drog. Zároveň však pripomínajú, že spojitosť, ktorú našli prostredníctvom výskumu, nebola veľmi veľká a podnecovanie k športu nie je možné považovať za všeliek<sup>11</sup>. Výsledky tohto výskumu, tak ako mnoho ďalších potvrdzujú, že dôležitým prostriedkom účinnej prevencie sú športové, či kultúrne aktivity, ktoré sú ponúknuté deťom a mladým ľuďom s cieľom zmysluplného trávenia voľného času. Asi najznámejšou aktivitou na Slovensku je projekt pod názvom „Zober loptu, nie drogy“, ktorý realizuje občianske združenie v Košiciach, ktoré sa venuje najmä športovej činnosti v oblasti basketbalu a zároveň zabezpečuje materiálnu a technickú základňu potrebnú na realizáciu jednotlivých akcií projektu.

## ZÁVER

Prevencia vzniku drogových závislostí je v súčasnosti veľmi aktuálna, keďže sme svedkami zvyšovania počtu mladých ľudí, závislých na nelegálnych drogách, ale aj na drogách legálnych. Aktivity v rámci drogovej prevencie sú organizované už aj v rámci predškolskej výchovy, pokračujú na základných a stredných školách v rámci vyučovania, dôležitejšími však zostávajú mimoškolské aktivity, ktoré sú organizované vo voľnom čase detí. Výchovno-vzdelávacie zariadenia, ale aj súkromné a cirkevné organizácie pracujúce v neziskovom sektore ponúkajú širokú paletu záujmových krúžkov, ktoré pomáhajú deťom a mladým ľuďom tráviť voľný čas zmysluplne. Šport bol a je považovaný za prejav zdravého životného štýlu, ale je aj pozitívnou aktivitou v rámci prevencie vzniku drogových závislostí. Okrem preventívnej funkcie v drogových záležitostiach sa mládež socializuje na inej hodnotovej úrovni, vytvára si často celoživotné väzby s priateľmi a zároveň sa vnútorne disponuje k tomu, aby na novom mieste pôsobenia opäť zapojili do športovej aktivity. Ďalším faktorom je rozvoj zdravotnej a fyzickej kondície ako základného predpokladu dlhodobého a zdravého života. V spoločnosti je potrebné podporovať tieto aktivity, uvedomujúc

<sup>11</sup> Por. Y. M. Terry-McElrath, P. M. O'Malley, L. D. Johnston, *Simultaneous alcohol and marijuana use among US high school seniors from 1976 to 2011: Trends, reasons, and situations*, „Drug and Alcohol Dependence“ 2013, vol. 133, Issue 1, s. 71-79.

si dôležitosť podpory vo všetkých smeroch – vo výchove, vzdelávaní, pri sociálnej práci a podpore financovania zariadení.

Všetci si uvedomujeme, že mládež je našou budúcnosťou a nádejou, preto je potrebné do nej investovať všetky možné sily a prostriedky, aby z nej sa stala spoločnosť zodpovedná, zdravá a schopná vychovať ďalšiu generáciu.

**Bibliografia:**

1. Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogovú závislosť, *Užívanie drog medzi bežným obyvateľstvom a medzi mladými ľuďmi*, <http://www.emcdda.europa.eu/html.cfm/index144441SK.html#gps>.
2. Hupková I., *Poznámky k efektívnej prevencii závislosti alebo Čo sa v prevencii osvedčuje?*, „Sociálna prevencia“ 2011 č. 3.
3. Lúčna S., *Liečba závislosti od psychoaktívnych látok*, „Sociálna prevencia“ 2011 č. 3.
4. Ondrejko P. a kol., *Sociálna patológia ako predmet pozornosti sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva*, Bratislava 1999.
5. *Prevencia, zásady a ciele*, <http://www.infodrogy.sk/index.cfm?module=ActiveWeb&Page=WebPage&DocumentID=3402>.
6. Slovíková M. a kol., *Prevencia drogových závislostí v rezorte školstva*, Bratislava 2000.
7. *Systém liečby v SR*, <http://www.infodrogy.sk/narodnasprava/index.cfm?module=ActiveWeb&page=Webpage&s=Suhrn20082>.
8. Terry-McElrath Y. M., O'Malley P. M., Johnston L. D., *Simultaneous alcohol and marijuana use among US high school seniors from 1976 to 2011: Trends, reasons, and situations*, „Drug and Alcohol Dependence“ 2013, vol. 133, Issue 1.

## THE CONTRIBUTION OF EXTRA-CURRICULAR SPORTS ACTIVITIES IN PREVENTION OF DRUG ADDICTION IN SECONDARY'S SCHOOL EDUCATION YOUTH

ANTON LISNIK

**ABSTRACT:** *One possibility of reducing drug addiction young people is also developing educational and extracurricular activities of students during their studies in secondary schools. Organization of sporting events and competitions can be included among the effective means of primary prevention in the fight against drugs especially since one of the reasons drug abuse is curiosity and leisure spend time young people. The article deals with the use of sports activities as one of the means of primary prevention of drug addiction high school students.*

**KEY WORDS:** *prevention, sport, drugs, drug addiction*





## CENTRUM VOĽNÉHO ČASU AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA ŠPORTOVÝCH AKTIVÍT ŽIAKOV

KATARÍNA GREŇOVÁ

*Klinika detskej tuberkulózy a respiračných chorôb JLF UK a ŠÚDTaRCH,  
n. o. Dolný Smokovec*

**ABSTRAKT:** *Centrá voľného času (CVČ) patria na Slovensku medzi významné organizácie zamerané na organizovanie a rozvoj mimoškolských aktivít žiakov. Športové a kultúrne podujatia organizované CVČ majú dlhoročnú tradíciu a prispievajú k zmysluplnému tráveniu voľného času detí a mládeže. Legislatívne opatrenia prijaté v uplynulých mesiacoch vládou Slovenskej republiky znamenajú výrazné zmeny vo fungovaní a financovaní CVČ, čo má za následok obmedzenie organizovaných aktivít. Príspevok sa zaoberá situáciou vo fungovaní CVČ v súčasných podmienkach.*

**KEÚČOVÉ SLOVÁ:** *centrum voľného času, mládež, šport, aktivita*

Problematika využívania voľného času detí a mládeže je v súčasnom období veľmi aktuálna. Potreba materiálneho zabezpečenia rodiny núti rodičov tráviť čoraz viac času v zamestnaní, výsledkom čoho je čoraz kratší čas, ktorý trávia doma so svojimi deťmi. Závažnou sa stáva aj vzrastajúca rozvodovosť, a s tým súvisiaci nárast počtu neúplných rodín, v ktorých sú deti ešte častejšie sami bez kontaktu s rodičmi. Uvedené skutočnosti majú veľký vplyv na rozvoj patologických javov v správaní detí a mladých ľudí, čo sa prejavuje zvyšovaním rôznych závislostí, i nárastom páchania trestnej činnosti. Realitou dnešných dní je, že rodičia často ani nevedia, kde a s kým trávia ich deti voľný čas. Možným riešením týchto problémov je poskytnutie aktivít pre deti tak, aby voľný čas trávil zmysluplne. Tradičnými zariadeniami, ktoré dlhé roky poskytovali kultúrne a športové mimoškolské aktivity sú Centrá voľného času (CVČ). Zmeny vo financovaní CVČ, ktoré vstúpili do platnosti v začiatkom roka 2013 však znamenajú pre mnohé Centrá výrazné obmedzenia ich činnosti.

### CENTRUM VOĽNÉHO ČASU AKO VÝCHOVNO-VZDELÁVACIE ZARIADENIE

Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov definuje centrá takto: „Centrum voľného času (CVČ) zabezpečuje podľa výchovného programu školského zariadenia výchovno-vzdelávaciu, záujmovú a rekreačnú činnosť detí, rodičov a iných osôb do veku 30 rokov v ich voľnom čase. Centrum voľného času usmerňuje rozvoj záujmov detí a ostatných zúčastnených osôb, utvára podmienky na rozvíjanie

a zdokonaľovanie ich praktických zručností, podieľa sa na formovaní návykov užitočného využívania ich voľného času a zabezpečuje podľa potrieb súťaže detí základných škôl a stredných škôl.

Centrum voľného času môže poskytovať metodickú a odbornú pomoc v oblasti práce s deťmi v ich voľnom čase

- a) školám a školským zariadeniam,
- b) občianskym združeniam vykonávajúcim činnosť zameranú na deti,
- c) ďalším právnickým osobám alebo fyzickým osobám, ktoré o ňu požiadajú.

Centrum voľného času sa zriaďuje ako zariadenie s celoročnou prevádzkou.

Centrum voľného času sa spravidla člení podľa záujmových oblastí na oddelenia a na záujmové útvary. Pre deti so zdravotným postihnutím alebo vývinovými poruchami sa môžu zriaďovať záujmové útvary. Výšku mesačného príspevku na čiastočnú úhradu nákladov na činnosti centra voľného času, ktorého zriaďovateľom je obec alebo samosprávny kraj, určí zriaďovateľ všeobecne záväzným nariadením<sup>1</sup>.

CVČ sú považované za významný prostriedok štátnej starostlivosti o deti a mládež vo voľnom čase. Zriadené sú vo väčšine miest, ale aj obcí na Slovensku. Pravidelná záujmová činnosť v CVČ sa uskutočňuje vo formách záujmových útvarov v oblastiach:

- telovýchovy a športu - v športových oddieloch v kolektívnych športových hrách a v individuálnych športoch. V kolektívnych športových hrách sa činnosť najčastejšie orientuje na basketbal, volejbal, hádzanú, hokej, futbal, v individuálnych športoch najmä na karate, cyklistiku, stolný tenis, plávanie, gymnastiku, šach. V oblasti turistiky a vodných športov prebieha činnosť najmä v streleckých a turistických krúžkoch,
- kultúry a umenia - najčastejšie v záujmových krúžkoch, súboroch, v umeleckých skupinách, výtvarných, hudobných, divadelných, tanečných, speváckych,
- spoločenských vied - v žurnalistických, filatelistických, čitateľských, náboženského slova, spoločenskej výchovy, archeologických i ďalších krúžkoch,
- cudzích jazykov - krúžky anglického a nemeckého jazyka pre žiakov základných a stredných škôl i detí vyžadujúcich osobitnú starostlivosť, ale aj pre deti predškolského veku,
- vedy a techniky - najviac v záujmových krúžkoch zameraných na prácu s počítačom, v modelárskych, elektrotechnických krúžkoch,
- prírodných vied - pestovateľské a chovateľské krúžky,
- ekologickej výchovy - ochranárske a ekologické krúžky,
- rodičia a deti - činnosť v tejto oblasti je zameraná na spoločné, najmä pohybové aktivity rodičov s deťmi<sup>2</sup>.

Cieľom centier voľného času je ponúknuť deťom a mládeži zmysluplné trávenie voľného času predovšetkým organizovaním záujmovej činnosti počas školského roka i počas prázdnin. CVČ sú v mnohých obciach i menších mestách jediným miestom, kde môžu deti rozvíjať svoje aktivity. Týka sa to aj športových aktivít, ktorým je potrebné venovať čoraz väčšiu pozornosť, aby neboli celkom nahradené pobytom detí pri počítačoch.

## ŠPORTOVÉ AKTIVITY DETÍ A MLÁDEŽE

Výskumy v posledných rokoch ukazujú, že 70 % školopovinných detí a mládeže trávi denne viac ako 4 hodiny voľného času prácou pri počítačoch, internete, sledovaním televízie, počítačovými hrami a zábavou s mobilmi. Zároveň sa zistilo, že pravidelnej organizovanej

<sup>1</sup> Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

<sup>2</sup> Por. E. Kratochvílová, *Pedagogika voľného času*, Bratislava 2004, s. 65.

pohybovej aktivite sa venuje iba každý tretí žiak<sup>3</sup>. Je zrejmé, že športu sa venuje čoraz menej mladých ľudí. V posledných desaťročiach došlo ku zmene v systéme športovej prípravy detí a mládeže, pričom zanikli mnohé jej organizované formy a prostriedky. V súčasnosti fungujú školské športové strediská, športové triedy, športové školy, centrá talentovanej mládeže a zväzové centrá prípravy mládeže. Celkovo bolo v roku 2007 evidovaných 1 544 takýchto útvarov, v ktorých je zaradených 43 987 mladých športovcov, čo však predstavuje iba 4,99 % z populácie navštevujúcej základné a stredné školy. Na základe množstva vedeckých výskumov je známe, že 5-6 ročné dieťa by malo pohybovým činnostiam venovať približne 60 % času bdenia. Naše dlhoročné vedecko-výskumné skúsenosti postavené na týždenných časových záznamoch detí uvedeného vekového obdobia ukazujú, že v rámci pobytu v materskej škole je na jednotlivé druhy pohybovej činnosti vymedzených v priemere 3 hod. 12 minút. Napriek tomu tvorcovia základných pedagogických a metodických materiálov i samotné učiteľky materských škôl tejto problematike nevenujú dostatočnú pozornosť. V domácom prostredí sa pohybovej činnosti deti venujú počas pracovných dní približne 2 hod. 20 minút a počas víkendov necelých 5 hodín. V tomto prípade už bez pobytu v predškolskom zariadení. Z celkovej doby bdenia to v materskej škole predstavuje približne 39 % a doma 41 % času venovaného pohybovým aktivitám. Počas víkendu ide iba o necelých 38 % celodenného času bdenia dieťaťa. Z pohľadu súčasného spôsobu života detí a mládeže je najkritickejšou oblasťou konatívna, predstavujúca praktickú realizáciu telovýchovnej a športovej činnosti v každodennom živote. Väčšina z nás uznáva dôležitosť pohybovej činnosti pre zdravý vývoj, ale po ukončení školskej dochádzky, v rámci ktorej sa deti majú možnosť zapojiť do cvičenia na hodinách školskej telesnej výchovy, dochádza k radikálnemu zníženiu záujmu o pravidelnú telovýchovnú a športovú činnosť<sup>4</sup>.

Tradičnými zariadeniami, ktoré ponúkali deťom a mládeži športové záujmové krúžky sú CVČ. Pohybové aktivity na krúžkoch boli a sú často jediným druhom pohybu, ktoré deti vykonávajú, najmä v súčasnej „počítačovej“ dobe. V roku 2010 bolo evidovaných spolu 211 centier voľného času, pričom až 69,19% z týchto zariadení bolo verejných (zriaďovateľ mesto, obec, samospráva). Súkromné centrá sa na celkovom počte podieľali 22,75 %-ným podielom a v zriaďovateľskej kompetencii registrovaných cirkví a náboženských spoločností bolo 8,06% centier. Tieto CVČ poskytovali spolu 12292 záujmových krúžkov, z ktorých bola viac ako tretina – 4226 zameraných na oblasť telovýchovy a športu<sup>5</sup>.

Na záujmovú činnosť vrátane športových aktivít je od roku 2004 možné využívať vzdelávacie poukazy v súlade so zákonom č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Vzdelávacie poukaz predstavuje ročný príspevok štátu pre jedného žiaka školy na záujmové vzdelávanie, teda nielen na šport. Hodnota vzdelávacieho poukazu pre rok 2012 bola 29 eur. Financovanie vzdelávacích poukazov bolo v roku 2010 približne v celkovej výške 17 783 774 eur. Nie je dostupná informácia, aké percento z objemu financií na vzdelávacie poukazy sa využíva na pohybové aktivity<sup>6</sup>. V školskom roku 2009/2010 bolo v CVČ v meste Poprad vytvorených na úseku telovýchovy a športu 50 záujmových útvarov

<sup>3</sup> Por. Vláda SR, *Koncepcia štátnej politiky v oblasti športu*, [http://www.rokovania.sk/html/m\\_Mater-Dokum-151395.html](http://www.rokovania.sk/html/m_Mater-Dokum-151395.html) [dostupné: 15.04.2013].

<sup>4</sup> Por. J. Junger, *Šport detí a mládeže v Slovenskej republike začiatkom tisícročia*, <http://www.sportcenter.sk/stranka/sport-deti-a-mladeze-v-slovenskej-republike-zaciatkom-tisicrocia> [dostupné: 15.4.2013].

<sup>5</sup> Por. Ústav informácií a prognóz školstva, *Prehľad vybraných ukazovateľov za CVČ a ŠSZČ za rok 2010*, Bratislava 2011, s. 16-18.

<sup>6</sup> Por. P. Melek, *Organizácia a financovanie pohybových aktivít detí a mládeže na Slovensku*, [http://www.sportcenter.sk/userfiles/downloads/Organiz%C3%A1cia%20a%20financovanie\\_deti.pdf](http://www.sportcenter.sk/userfiles/downloads/Organiz%C3%A1cia%20a%20financovanie_deti.pdf) [dostupné: 15.04.2013].

s celkovým počtom 979 členov, čo dokazuje, že CVČ sa stali v zmysle novej legislatívy hlavnými centrami organizovania záujmovej a športovej činnosti detí a mládeže. Tento systém umožňuje efektívnejšie a racionálnejšie využívať finančné prostriedky štátu na rozvoj mimoškolských aktivít vrátane športu<sup>7</sup>. Na športovú činnosť detí a mládeže v rámci krúžkov prispieva štát v zmysle zákona o financovaní škôl a školských zariadení, a aj rodičia detí. Vďaka tomu môžu športové krúžky v rámci CVČ fungovať a podporovať pohybovú aktivitu detí a mládeže. Pozitívnym je aj organizovanie nepravidelných športových akcií, najmä počas školských prázdnin, ktoré takisto organizujú CVČ. Napriek tomu, že Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pripravilo Koncepciu rozvoja pohybových aktivít detí a mládeže, ktorej cieľom je zapojiť čo najviac detí a mládeže do pohybových aktivít v rámci vyučovania i v mimo vyučovacom čase, legislatívne zmeny týkajúce sa financovania zariadení, ktoré zabezpečovali športovú činnosť znamenajú obmedzenie ich fungovania.

### SITUÁCIA V CVČ V ROKU 2013

Novela zákona o financovaní škôl a školských zariadení, ktorá platí od 1. januára 2013 zasiahla CVČ výrazne negatívnym spôsobom. Podľa tejto novely totiž nedostanú peniaze na záujmové činnosti zariadenia, kde deti navštevujú krúžky, ale tie mestá a obce, kde majú tieto deti trvalý pobyt. Zároveň sa to týka iba detí vo veku 5 – 15 rokov, to znamená, že na mládež do 18 rokov už CVČ nedostanú dotáciu. Do konca roka 2012 išli peniaze priamo tomu CVČ, kde dieťa krúžok navštevovalo. Po novom idú peniaze obci, z ktorej dieťa pochádza bez ohľadu na to, kam a či vôbec do nejakého krúžku chodí. Mnohé deti z obcí však chodia na krúžky v mestách a práve na ne už nedostávajú peniaze centrá, ale obce. Novela neprikazuje obciam poskytnúť dotáciu CVČ, ktoré dieťa navštevuje. Obec sa teda môže rozhodnúť, koľko z dotácie na dieťa presunie centru voľného času a akú čiastku si ponechá pre vlastné potreby. Pravdou je, že CVČ môžu požiadať starostov obcí, z ktorých deti pochádzajú, aby im peniaze, ktoré dostanú na deti poslali, prax je však taká, že starostovia väčšiny obcí to odmietli, ako sa to stalo napr. v Žiline, kde do centra voľného času chodilo z 8000 detí až 5000 detí z okolitých obcí<sup>8</sup>. Na zmenu zákona doplácajú deti a ich rodičia. CVČ už v mnohých prípadoch redukovali počet krúžkov, pretože deti z obcí, na ktoré nie je ochotná ich obec prispievať, nemajú možnosť ďalej pokračovať v krúžkoch. Možnosť, ako zachrániť krúžky, existuje, ak ich zaplatia rodičia, čo však spôsobuje mnohým rodičom problém.

Zmeny vo financovaní CVČ sa dotkli aj športových krúžkov. Kým v predchádzajúcom roku dostalo CVČ na jedno dieťa takmer 200 eur, od 1.1.2013 je to približne 60 eur. Mládež od 15 rokov nie je financovaná nikým, pričom do konca roka 2012 CVČ dostávali peniaze vo vekovom rozmedzí od 5 do 30 rokov. Táto zmena vo financovaní je pre mnohé CVČ likvidačná. Pre porovnanie: Námetovský futbal dokázal v roku 2012 prostredníctvom krúžkovej činnosti v Centre voľného času, kde bolo evidovaných 506 mladých futbalistov, získať čiastku 78 450 eur. Od budúceho roka sa však neoplatí začleňovať deti do Centra, pretože finančné prostriedky zo štátu prídu priamo na samosprávu na základe trvalého pobytu dieťaťa bez ohľadu na to, či dieťa športuje, prípadne navštevuje niektorý z krúžkov<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Por. Mesto Poprad, *Koncepcia rozvoja športu v meste Poprad*, <http://www.poprad.sk/oddelenie-skolstva-mladeze-a-sportu-skolsky-urad.phtml?id3=755> [dostupné: 15.04.2013].

<sup>8</sup> Por. P. Hanák, *Nový systém financovania centier voľného času*, <http://www.rozhlas.sk/Novy-system-financovania-centier-volneho-casu?l=1&c=0&i=56691&p=1> [dostupné: 15.04.2013].

<sup>9</sup> Por. *Športové kluby už CVČ-ka nepotrebujú*, <http://oravec.noviny24.sk/sport/3286/Sportove-kluby-uz-CVC-ka-nepotrebuju.html> [dostupné: 15.09.2013].

## ZÁVER

Šport a pohybové aktivity sú veľmi dôležité najmä v súčasnosti, keď čoraz viac detí a mladých ľudí trávi voľný čas pasívne, surfovaním na internete, či hraním počítačových hier. K zvýšeniu záujmu o šport pomáha záujmová činnosť Centier voľného času, ktoré majú na Slovensku dlhoročnú tradíciu a ich činnosť prispieva k zdravému rozvoju detí a mladých ľudí. Športové a pohybové krúžky, ktoré CVC ponúkajú najmä žiakom základných a stredných škôl sú často jedinou možnosťou, ako zvyšovať ich pohybovú aktivitu. Legislatívne zmeny, ktoré vstúpili do platnosti začiatkom roka 2013 však vo veľkej miere znamenajú obmedzenie činnosti Centier. Nedostatok financií na fungovanie riešia Centrá znižovaním počtu záujmových krúžkov, príp. zvyšovaním poplatkov od rodičov. V praxi to znamená obmedzenie možností rozvoja športových a pohybových aktivít detí a mládeže vo voľnom čase. Ak nechceme, aby nastal úplný útlm športových aktivít, ktoré ponúkali CVC, je potrebné opätovne zmeniť zákon o financovaní tak, aby výchovno-vzdelávacie zariadenia mali dostatok financií na svoje aktivity.

## Bibliografia:

1. Hanák P., *Nový systém financovania centier voľného času*, <http://www.rozhlas.sk/Novy-system-financovania-centier-volneho-casu?l=1&c=0&i=56691&p=1>.
2. Junger J., *Šport detí a mládeže v Slovenskej republike začiatkom tisícročia*, <http://www.sportcenter.sk/stranka/sport-deti-a-mladeze-v-slovenskej-republike-zaciatkom-tisicrocia>.
3. Kratochvílová E., *Pedagogika voľného času*, Bratislava 2004.
4. Melek P., *Organizácia a financovanie pohybových aktivít detí a mládeže na Slovensku*, [http://www.sportcenter.sk/userfiles/downloads/Organiz%C3%A1cia%20a%20financovanie\\_deti.pdf](http://www.sportcenter.sk/userfiles/downloads/Organiz%C3%A1cia%20a%20financovanie_deti.pdf).
5. Mesto Poprad, *Koncepcia rozvoja športu v meste Poprad*, <http://www.poprad.sk/oddelenie-skolstva-mladeze-a-sportu-skolsky-urad.phtml?id3=755>.
6. *Športové kluby už CVC-ka nepotrebujú*, <http://oravec.noviny24.sk/sport/3286/Sportove-kluby-uz-CVC-ka-nepotrebuju.html>.
7. Ústav informácií a prognóz školstva, *Prehľad vybraných ukazovateľov za CVC a ŠSZČ za rok 2010*, Bratislava 2011.
8. Vláda SR, *Koncepcia štátnej politiky v oblasti športu*, [http://www.rokovania.sk/html/m\\_Mater-Dokum-151395.html](http://www.rokovania.sk/html/m_Mater-Dokum-151395.html).
9. *Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.

## FREE TIME CENTER AS A MEANS OF DEVELOPING SPORTS AND STUDENT ACTIVITIES

KATARÍNA GREŇOVÁ

**ABSTRACT:** *Leisure centers (LC) are in Slovakia among relevant organizations focused on the organization and development of extracurricular student activities. Sports and cultural events organized by LC have a long tradition and contribute to their free time for children and youth. Legislative measure taken in recent months means the Government of the Slovak Republic significant changes in the functioning and financing of LC, which has the effect of limiting organized activities. The paper deals with the situation in the functioning of LC current conditions.*

**KEY WORDS:** *leisure center, youth, sport activity*



**CZEŚĆ TRZECIA**

**WIELOWYMIAROWOŚĆ  
PRACY SOCJALNEJ**





**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ  
У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО  
РАЗВИТИЯ В ИНТЕГРИРОВАННЫХ КЛАССАХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

**ВИКТОРИЯ ШАРАНДИНА**

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина*

**АННОТАЦИЯ:** *В статье обосновывается необходимость организации интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательных школах, которое будет способствовать формированию у них социальных навыков. В статье освещены проблемы, условия организации интегрированного обучения. Описаны проблемы с которыми сталкиваются в процессе социализации дети с особенностями психофизического развития. Представлены результаты эмпирического исследования, посвященного проблеме развития социальных навыков у детей с особенностями психофизического развития, обучающихся в интегрированных классах общеобразовательной школы. Определены методы формирования социальных навыков и успешной социализации детей с особенностями психофизического развития.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *дети с особенностями психофизического развития, социализация, социальные навыки, коммуникация, интегрированное обучение*

В настоящее время в Республике Беларусь осуществляется поиск успешных путей организации детей с особенностями психофизического развития. Статические данные Беларуси подтверждают общемировую тенденцию: на фоне сокращения общего количества детей в возрасте до 18 лет, количество детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития ежегодно увеличивается. Согласно данным республиканского персонифицированного банка данных более 200 тысяч детей страдают особенностями психофизического развития, что составляет 5,5% от общей численности детей. Из них 11,5 % детей с особенностями психофизического развития являются инвалидами.

Осуществление работы с детьми с особенностями психофизического развития потребовало от государства разработки нормативно-правовых актов. Акты закрепили право детей, имеющих отклонения в развитии, вести полноценную и достойную жизнь, делают приоритетным интеграцию их в общую систему образования и обязанность государства создать такие условия для такой жизни.

В настоящее время потенциальные возможности людей с особенностями психофизического развития изучаются и приобретают большую социальную значимость. Современный этап характеризуется кардинальными сдвигами в понимании истинных возможностей детей с особенностями развития. Сейчас в глазах общества такая категория людей является нормальным проявлением человеческого разнообразия.

Соответственно, основное значение придаётся созданию социальной и физической среды, которая охватывает весь диапазон функционирования человека.

По мнению Л. И. Акатова, В. И. Олешкевича, дети с особенностями психофизического развития, обучаясь отдельно от здоровых детей в специализированных учреждениях, не имеют возможности эффективно сформировать социальные навыки, и отсутствие социальных навыков может привести к одиночеству, что способствует развитию тревожных состояний и возникновению депрессий. На сегодняшний день, по мнению Г.Ф. Бедулиной, у таких детей недостаточно сформированы социальные навыки. Зачастую дети обладают низкой социальной компетентностью, им не хватает опыта общения в группе, элементарных навыков сотрудничества. Социальная ситуация развития ребенка в условиях закрытого учреждения образования не благоприятствует подготовке к независимому, самостоятельному образу жизни. Ребенок не овладевает ролевым поведением, он беспомощен, потому что не адаптирован к постоянно меняющимся условиям социума. Таким образом, отдельное обучение способствует выпадению ребенка из общества, негативно сказывается на процессе социального становления, а также на протяжении всей жизни ребенка. Именно поэтому одной из приоритетных задач воспитания является создание условий осознания учащимися своей значимости и ценности как полноправных членов общества, способных самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность<sup>1</sup>.

Для реализации прав детей с особенностями психофизического развития важную роль играет интегрированное обучение. Организация интегрированного обучения и сам процесс обучения детей с разными образовательными возможностями имеет свои специфические особенности. Интеграция в системе образования означает создание единого образовательного пространства, сближение общего и специального образования, обучение детей с особенностями психофизического развития в условиях, максимально приближенных к обычной среде, с наименьшими ограничениями. Интегрированное обучение позволяет обучать всех учащихся вместе, не выделяя детей с особенностями в развитии в отдельные классы (группы), избегая тем самым формирования у них комплекса неполноценности, ощущения своей второстепенности, сохраняя в общеобразовательном классе. Интегрированное обучение - это сложный двухсторонний процесс, который включает, не только приспособление ребенка с особенностями психофизического развития к новому для него образовательному пространству, а с другой стороны процесс - приспособления школы к ребенку с особенностями психофизического развития по удовлетворению его образовательных потребностей и оказание ему помощи и поддержки<sup>2</sup>.

В условиях интегрированного обучения, для детей меняется социальная среда и образовательное пространство, которое рассматривается как одно из средств более успешной социализации и интеграции в общество лиц с особенностями психофизического развития. Новая социальная ситуация затрагивает интересы всех и направляет их усилия на создание оптимальных условий для совместного обучения, на формирование новых социальных связей и отношений, основанных на взаимопонимании и взаимодействии участников.

Интегрированное обучение означает процесс и результат предоставления детям прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни. Для интегрированного обучения в общеобразовательном учреждении являются

<sup>1</sup> Рог. Л. И. Акатов, *Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья*, Москва 2003; В. И. Олешкевич, *Социальное развитие в условиях интегрированного обучения*, „Дефектология” 2004 № 6, с. 40-45.

<sup>2</sup> Рог. О. Л. Журбина, *Дети с задержкой психического развития*, Ростов н/Д. 2007.

актуальными формирование у учащихся активной жизненной позиции, толерантного взаимодействия, мирного разрешения конфликтов, умение адаптироваться в обществе, встраиваться в жизнь, сотрудничать, проявляя взаимодействие, быть востребованным.

Интегрированное обучение способствует формированию социальных навыков, таких как: навыки самообслуживания, коммуникативные навыки, трудовые навыки. По мнению Т.Н. Гущиной социальные навыки необходимо формировать и развивать в течение всей жизни. Автор утверждает, что совместное обучение со здоровыми детьми создает условия детям с особенностями психофизического развития для эффективного формирования социальных навыков, так как при таком обучении доступен основной способ формирования социальных навыков как наблюдение за поведением здоровых детей. Наблюдение за чужим поведением является наиболее эффективным способом передачи социальных навыков. Дети с особенностями психофизического развития наблюдая за поведением здоровых, могут усовершенствовать свою способность идентифицировать социально грамотное поведение. Даная форма организации образовательного процесса для учащихся с особенностями психофизического развития становится все более востребованной.

По мнению Л. И. Акатова интегрированный подход влияет не только в обучении детей-инвалидов, но и здоровых детей, которые приобретут жизненно важный нравственный опыт общения с более слабыми, менее способными сверстниками и научиться принимать их как равных. Проблема интегрированного обучения представляет также интерес для педагогов - дефектологов, учителей общеобразовательных школ. Ведь от их правильного взаимодействия и взаимопонимания зависит как успешность процесса образовательной интеграции в целом, так и успех каждого конкретного ребенка с особенностями психофизического развития в учебной и других видах деятельности. Именно поэтому эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования<sup>3</sup>.

На базе СШ № 16 г. Бреста с целью выявления уровня сформированности социальных навыков у детей с особенностями психофизического развития, обучающихся в интегрированных классах общеобразовательной школы, проводилось эмпирическое исследование.

Анализ полученных результатов проведенного эмпирического исследования показал, что у испытуемых существуют проблемы, связанные с отсутствием умения быть эффективным во взаимодействии, а также выявлена тенденция зависимости как внутреннее стремление к принятию групповых стандартов ценностей. Обращает на себя внимание низкий уровень самооценки, характерный для всех детей, который проявляется в наличии переживаний по поводу критических замечаний в свой адрес. Проведенное нами исследование, позволило также выявить что у большинства детей преобладает тенденция общительности, что свидетельствует о контактности, стремлении образовать эмоциональные связи, как в своей группе, так и за ее пределами, также результаты исследования позволили выявить высокий уровень коммуникативных умений, что свидетельствует об эффективности в общении, однако результат исследования показали, что детям трудно устанавливать контакты с одноклассниками. Также, нами была выявлена адекватная степень ответственности за свою жизнь, которая проявляется в способности к принятию самостоятельных решений.

Нами была разработана программа, целью которой является формирование, социальных навыков коммуникации и взаимодействия у детей с особенностями

<sup>3</sup> Пор. Л. И. Акатов, *Социальная реабилитация.....*, op. cit.

психофизического развития через самораскрытие и самопознание членов группы и организацию коллективной деятельности. Разработанная программа направлена на создание условий для формирования и развития, социальных навыков, на создание психологического комфорта в группе. Разработанная программа представлена 3 блоками, включающими в себя игры и упражнения, предназначенные для групповой работы с детьми с возрасте 8-10 лет, обучающихся в интегрированных классах начального звена. Логика последовательности блоков определена таким образом, чтобы для детей сначала были созданы условия для формирования и развития социальных навыков, а потом подбирались упражнения для развития коммуникативных навыков, наличие которых является условием более успешного формирования социального взаимодействия. В первый блок подобраны упражнения и игры, которые максимально смогут создать пространство для психологического комфорта «Передай улыбку», для открытой позиции в общении, развитие интереса к себе, повышение самопринятия, осознание себя и другого как уникальных людей «Какой Я», а также на развитие эмоционального комфорта и принятия в группе «Мое настроение». Во второй блок подобраны упражнения и игры, которые максимально смогут развивать коммуникативные навыки, умения «Это – Я!», «Я и другие», «Послушаем тишину» и др. В третьем блоке подобраны упражнения для развития и формирования навыков социального взаимодействия «Опиши друга», «Почему люди ссорятся?», «Художники». Нами были также разработаны рекомендации по реализации программы.

Программа для детей с особенностями психофизического развития реализуется совместно со здоровыми детьми. Игры и упражнения программы основаны на процессе непосредственного включения детей на взаимодействие друг с другом. Сформированные навыки коммуникации и взаимодействия помогут ребенку с особенностями психофизического развития успешно интегрировать в новое образовательное пространство. Социальные навыки помогут понять других людей и быть понятыми ими, а также позволят наладить контакт с окружающими, чувствовать себя комфортно.

Создание условий для получения детьми с ограниченными возможностями качественного, соответствующего особым потребностям и индивидуальным возможностям, образования является основой их успешной интеграции в общество, достижения эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Бібліяграфія:

1. Акатов Л. И., *Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья*, Москва 2003.
2. Журбина О. Л., *Дети с задержкой психического развития*, Ростов н/Д. 2007.
3. Олешкевич В. И., *Социальное развитие в условиях интегрированного обучения*, „Дефектология” 2004 № 6, с. 40-45.

**THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS OF CHILDREN  
WITH PECULIARITIES OF THEIR PSYCHOPHYSICAL  
DEVELOPMENT IN INTEGRATED CLASSES  
OF COMPREHENSIVE SCHOOL**

VICTORIA SZARANDINA

**ABSTRACT:** *In the article is validated the necessity of organization of integrated teaching of children with peculiarities of their psychophysical development in schools, that will contribute to the development of social skills. Here are also stated the problems and the terms of organization of integrated teaching and the problems that face children with peculiarities of psychophysical development in the process of socialization. In this article are also stated the results of the empirical study devoted to the problem of the development of social skills of children with peculiarities of psychophysical development that study in integrated classes in comprehensive school. Moreover the methods of the development of social skills and successful socialization are also presented.*

**KEY WORDS:** *children with special needs, socialization, social skills, communication, embedded learning*



## ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ЛИЦАМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ЕКАТЕРИНА ЦЕБРУК

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина*

**АННОТАЦИЯ:** *Успешное взаимоотношение людей с инвалидностью и здоровых людей – мощнейший фактор социальной интеграции. Отношение к инвалидам – важный показатель морального здоровья общества. Существование атмосферы взаимопомощи и поддержки ближнего, забота о слабых, поддержание гармонии социальной и природной среды являются показателями сильного общества, способного жить и развиваться в новых условиях. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведённого с целью определения отношения студентов к людям с особенностями психофизиологического развития. Большинство опрошенных не испытывает к инвалидам неприязни и агрессии, наоборот, во многих случаях наблюдается желание помочь в той или иной ситуации. С другой стороны, некоторые респонденты высказывали определенные опасения при взаимодействии с инвалидами, некую настороженность и опаску, которая проявляется к ним. По отношению к инвалидам опрошенные испытывают разные чувства, преобладающими среди которых являются сострадание и жалость. Проведенное исследование доказывает необходимость реализации системы мероприятий по формированию позитивного общественного мнения по отношению к данной категории лиц для обеспечения условий их успешной интеграции в общество.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *люди с особенностями психофизиологического развития, отношение к инвалидам, социальная интеграция*

Взаимоотношения людей с особенностями психофизиологического развития (ОПФР) и здоровых людей – мощнейший фактор социальной интеграции. Как показывает зарубежный и отечественный опыт, люди с ОПФР, нередко даже имея все потенциальные возможности активно участвовать в жизни общества, не могут их реализовать просто потому, что здоровые не хотят общаться с ними, работодатели опасаются принять на работу.

Здоровые часто считают людей с ОПФР более несчастными, грустными, враждебными, злыми, замкнутыми, то есть признается (и даже, быть может, переоценивается) их «несчастливость». Надо заметить, что подобное отношение к людям с ОПФР свойственно не только нашему обществу. Зарубежные исследователи уже давно отмечали наличие подобных стереотипов, приписывание людям с ОПФР таких черт, как недоброжелательность, завистливость, недоверие к здоровым, недостаток инициативы. Во взаимоотношениях людей с ОПФР и здоровых выявились напряженность, неискренность, желание прекратить контакт и т.д. Однако тщательная проработка социально-психологических аспектов взаимоотношений людей с ОПФР

и здоровых на протяжении многих лет позволила создать и в большей степени реализовать программы по улучшению их взаимоотношений.

Сложившееся в общественном сознании отношение к людям с ОПФР можно оценить как амбивалентное: с одной стороны, они воспринимаются как отличившиеся в худшую сторону, а с другой – как лишённые многих возможностей, что порождает неприятие и даже враждебность, которое сосуществует с симпатией и сочувствием. Такая амбивалентность даёт надежду на улучшение взаимоотношений людей с ОПФР и здоровых, ломку негативных стереотипов.

С целью определения отношения студентов к людям, имеющим ограничения по здоровью, было опрошено 60 студентов 1-4 курсов социально-педагогического, математического, юридического факультетов и факультета физического воспитания. Средний возраст опрошенных составил 22 года. Это вполне сознательные люди, которые могут иметь личное мнение и изложить его в доступной форме. Несмотря на непростую тему для обсуждения, не было ни одного уклонившегося от ответа и проигнорировавшего вопрос. Студенты были заинтересованы в заполнении анкеты, так как многие считали эту тему очень актуальной. Из опрошенных 60 человек 43 девушки и 17 юношей.

Вопределении лица, кого можно считать человеком с ОПФР и кто для них человек с ОПФР, мнения разделились: большинство (67%) считают людей с ОПФР людьми с ограниченными возможностями, другие (27%) – людьми, которым требуется помощь окружающих. Незначительная часть опрошенных выбрала варианты: просто несчастный человек (2%), такой же человек, как я (4%). Официально же человеком с ОПФР считается лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

Отношение к людям с ОПФР – важный показатель морального здоровья общества. 38% респондентов относятся к людям с ОПФР доброжелательно. Несколько человек относятся к ним безразлично, а подавляющее большинство опрошенных студентов (58%) – с жалостью и сочувствием. Последнее мнение, на наш взгляд, является традиционным. Нашему обществу предстоит большой путь по изменению взглядов по отношению к людям с ОПФР. Этим людям нужно только немного общения, поддержки и внимания со стороны общества. Человек с ОПФР – такой же человек, просто он ограничен в своих возможностях. Хотя вряд ли можно сказать, что их возможности ограничены. Ведь иногда они умеют делать то, что не под силу обычным людям.

Так же большинство студентов (66%) считают, что люди с ОПФР относятся к физически здоровым людям доброжелательно, без злобы. Однако небольшая часть опрошенных (11%) думает, что люди с ОПФР настороженно относятся к другим людям, а часть (9%) считает, что люди с ОПФР могут копить неприязнь и обиду.

Поскольку мы опрашивали студентов, то актуальным был вопрос о том, как они отнесутся к тому, что вместе с ними будут учиться люди с ОПФР.

Большая часть опрошенных (97%) отнесется к соседству с человеком с ОПФР нормально и постараются с ним сразу подружиться, возможно, постараются взять под опеку, оградить его от каких-то внешних воздействий, проблем и пр. Лишь 3% опрошенных отнесется к появлению в своей группе человека с ОПФР настороженно, постараются в первое время присмотреться к новичку, его поведению и отношению с другими студентами. Радует, что никто из опрошенных не ответил, что отнесется к человеку с ОПФР отрицательно.



На вопрос «Если человек с ОПФР попросит у тебя помощь на улице или в общественном транспорте, поможешь ему?» почти все опрошенные (95%) при первом же обращении помогли бы людям с ОПФР, ответили на ту или иную просьбу с их стороны. Но, как правило, люди с ОПФР редко используют жалобы, просьбы и пр. Это люди, во многом привыкшие полагаться только на себя. Но важно всегда быть готовым оказать необходимую помощь и поддержку человеку, нуждающемуся в этом. Существование атмосферы взаимопомощи и поддержки ближнего, заботы о слабых, поддержания гармонии социальной и природной среды являются показателями сильного общества, способного жить и развиваться в новых условиях.

Встреча с человеком с ОПФР может оказаться неожиданной и случиться в любом общественном транспорте, поскольку он такой же член общества, как и любой другой человек.

Респонденты в общем разделились на две группы: одни будут помогать человеку с ОПФР, только если он попросит (46%), другие будут оказывать поддержку и знаки внимания в любом случае, независимо от просьб (48%). Предлагая помощь человеку с ОПФР, нужно быть предельно тактичным и ненавязчивым, чтобы тем самым не обидеть и не унизить его. Также были немногочисленные мнения, что при сложившейся ситуации 2 % студентов постарались бы поменять своё место, а 4% постарались не замечать трудностей человека с ОПФР. В любом случае почти все опрошенные, если им доведется встретиться в транспорте с человеком с ОПФР, настроены не отвернуться от его проблем, а оказать ему всяческую помощь.

В следующем вопросе говорилось об отношении здоровых людей к тому, что люди с ОПФР занимаются спортом, участвуют в соревнованиях.

Большинство опрошенных (86%) относится к занятиям спортом людей с ОПФР очень положительно, подчеркивая, что это волевой шаг, на который способны сильные люди. Часть опрошенных (11%) считает, что непривычно видеть занимающегося спортом человека с ОПФР, хотя, наверное, в этом нет ничего удивительного, ведь это такой же человек, как все. Небольшая часть респондентов (2%) отметили, что никогда об этом даже не задумывались. Спорт для людей с ОПФР – часть жизни, часть социокультурной реабилитации. Эти люди умеют играть в футбол, петь, бегать, водить машину, играть в теннис, они завоевывают кубки и медали, устраивают разные состязания.

Половина опрошенных (53%) в целом имеют неплохое представление о жизни и трудностях людей с ОПФР, о тех барьерах, с которыми приходится сталкиваться этим людям. Часть опрошенных (46%) имеет на этот счет весьма смутное представление, а 1 % вообще ничего об этом не знают. Недостаточная информированность порождает у части общества искаженное представление о людях с ограниченными возможностями, что, в свою очередь, делает самих людей с ОПФР пассивными и далекими от активной общественной жизни. Изменить эту ситуацию можно, в первую очередь, путём устранения барьеров во взаимопонимании между людьми.

В вопросе о проблеме защиты прав людей с ОПФР почти все опрошенные (98%) считают, что права людей с ОПФР необходимо защищать, и лишь небольшая часть (2%) респондентов относятся к этой проблеме безразлично, считая, что это их не касается.

По мнению опрошенных, в интересах людей с ОПФР можно постараться сделать многое. Мнения опрошенных разделились примерно поровну, отразив спектр позиций по данному вопросу: кто-то считает, что нужно отдавать людям с ОПФР часть своего заработка (20%), кто-то выражает мнение, что данный вопрос должно решать государство (27%). Но все-таки большее количество опрошенных (52%) считает, что самое главное здесь – пересмотр отношения к людям с ОПФР как

к иждивенцам, сидящим на шее государства. Безусловно, данная категория граждан в силу определенных причин не может обеспечивать себя, но это такие же люди, которые хотят к себе нормального отношения, а не жалости, снисхождения и милостыни. Это люди, с которыми нужно считаться, разговаривать на равных, вникать в их проблемы, уметь понять и ободрить, хотя бы словом. А желательно – делом.

Таким образом, анализ результатов анкетного опроса студентов по проблемам инвалидности позволил нам сформулировать следующие выводы: большая часть опрошенных не испытывает к людям с ОПФР неприязни и агрессии, наоборот, во многих случаях наблюдается желание помочь в той или иной ситуации. С другой стороны, некоторые респонденты высказывали определенные опасения при взаимодействии с людьми с ОПФР, некую настороженность и опаску, которая проявляется к ним. По отношению к людям с ОПФР опрошенные испытывают разные чувства, преобладающими среди которых являются сострадание и жалость.

Проведенное исследование доказывает актуальность изучения особенностей восприятия студентами людей, имеющих инвалидность, а также необходимость реализации системы мероприятий по формированию позитивного общественного мнения по отношению к данной категории лиц для обеспечения условий их успешной интеграции в общество.

## **PECULIARITIES OF STUDENTS RELATION TO PERSONS WITH THE PECULIARITIES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT**

**EKATERINA SEBRUK**

**ABSTRACT:** *The successful relations between people with disabilities and healthy people is the most powerful factor of social integration. Position to persons with disabilities is an important indicator of the moral health of society. The existence of an atmosphere of mutual support and neighbor, caring for the weak, the maintenance of social harmony and the natural environment are indicative of a strong society that can live and grow in the new environment. The article presents the results of an empirical study conducted to determine the relationship of students for people with peculiarities of psycho-physiological development. The majority of respondents did not feel hostility and aggression towards persons with disabilities, on the contrary, in many cases, there is a desire to help them in any given situation. On the other hand, some respondents expressed some concern when interacting with people with disabilities, a certain wariness and caution, which is shown to them. In relation to disabled persons interviewed have different feelings, dominant among which are compassion and pity. The research shows the need to implement a system of measures on formation of positive public opinion in relation to this category of persons, to ensure conditions for their successful integration into society.*

**KEY WORDS:** *people with peculiarities of psychophysical development, position to persons with disabilities, social integration*

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОПФР В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

НАДЕЖДА ЛЕОНИУК – ОЛЬГА ДОРОПЕЙ

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина*

**АННОТАЦИЯ:** *Профессиональное обучение инвалидов – это важная сфера образования, позволяющая людям с ограниченными возможностями здоровья обрести независимость и экономическую самостоятельность, обеспечить возможность интеграции их в общество. Вместе с тем, при получении образования студентов с ОПФР сопровождают финансовые, социальные и психологические барьеры, условия, необходимые для беспрепятственного обучения часто отсутствуют или недостаточны. Для формирования полной и разносторонней интеграции студентов с ОПФР в учебную среду требуется организация социально-психологического сопровождения в условиях современного образования.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *высшее образование, студенты с ОПФР, социально-психологическое сопровождение, интеграция*

В современном мире, где возрастает потребность в высококвалифицированных специалистах, занятых в наукоемких отраслях промышленности, залогом успешного трудоустройства становится высшее образование. Для людей с ОПФР профессиональное образование является еще и действенным механизмом повышения социального статуса, обеспечения экономической независимости и интеграции в общество.

В качестве основной причины немногочисленности студентов с ОПФР, Ярская-Смирнова Е.Р. называет отсутствие специальных условий обучения для этой категории студентов в вузе. Специфика, вызванная наличием у человека ограничений жизнедеятельности, задает специальные образовательные потребности и требует технических средств, особого содержания и методов обучения, а также медицинских, социальных, психологических и иных услуг. Для учета этих потребностей необходимо, с одной стороны, сделать доступной среду вуза для людей с ОПФР, а, с другой стороны, адаптировать к ней человека с ограниченными возможностями здоровья.

В Республике Беларусь развивается и укрепляется социально-педагогическая помощь и поддержка лиц с ОПФР, разрабатываются модели и технологии психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. Но в большинстве своем возрастным периодом экспериментального изучения остается детский и школьный возраст, тогда как студенческий возраст и собственно пребывание в высшем учебном заведении оказываются для вчерашнего ребенка с ОПФР, перешедшего во взрослую жизнь, достаточно сложным личностным испытанием.

По мнению Сафоновой Ю. А., процесс адаптации к вузовской среде у студентов с ОПФР затруднен в связи с преобладанием в их жизни роли «инвалид». В поведении это может проявляться тенденциями к самоизоляции, манипулированием окружающими за счет дефекта. Среда вуза, неадаптированная к потребностям людей с ОПФР, усиливает их фиксацию на дефекте и способствует закреплению неконструктивного поведения. Для многих молодых людей, имеющих ограниченные возможности здоровья, поступление в вуз — первый опыт взрослой интеграции и модель взаимодействия с другими людьми, сформировавшаяся у них в вузе, будет транслироваться в профессиональном сообществе. Профессионал, идентифицирующий себя преимущественно как инвалид, не может в полной мере реализовать свой творческий потенциал<sup>1</sup>.

Актуальность осуществления социально-психологического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР определяется следующими противоречиями: между общественной потребностью в создании условий социальной адаптации лиц с ОПФР и несовершенной системой их сопровождения в условиях образовательного пространства университета; имеющимся потенциалом психолого-педагогических и социально-психологических средств социально-психологического сопровождения лиц с ОПФР в условиях классического университета и недостаточной научно-теоретической и практической его разработанностью, наличием минимального количества методических материалов для всех участников социально-психологического сопровождения.

Создание единого образовательного пространства диктует необходимость выполнения требований, предъявляемых к европейским учреждениям высшего образования в части адекватной организации учебного процесса для лиц с ОПФР; формирования профессионально-педагогической компетентности профессорско-преподавательского состава; осуществления доступности архитектурной среды учреждения высшего образования; наличия медицинского, психологического и педагогического сопровождения; формирования специальной материально-технической базы и другое.

Проблема комплексного сопровождения лиц с особенностями психофизического развития на разных уровнях образования находится в поле зрения исследователей, государственных деятелей, специалистов-практиков. Среди множества разновидностей выделяют пять основных направлений деятельности вузов в обучении этой категории лиц: 1) специальные отделения в учреждениях высшего образования; 2) специализированные учреждения высшего образования для инвалидов; 3) центры подготовки инвалидов для поступления в учреждения высшего образования; 4) центры психолого-педагогической помощи инвалидам, обучающимся в учреждениях высшего образования; 5) высшие учебные заведения инклюзивного типа.

Студенты с ОПФР, по мнению Мамота В. А., больше подвержены, чем здоровые студенты, эмоциональному переживанию, которые мешают адаптироваться, ломают привычные жизненные стереотипы, порождают состояние эмоционального дискомфорта и выраженный хронический стресс. По его мнению, главное для людей с ограниченными возможностями здоровья — это развитие социального интеллекта, овладение способами эффективного взаимодействия с другими людьми, полноценное включение в социум. Главными проблемами являются эмоциональные — тревога, депрессия, трудности выражения своих эмоциональных состояний, импульсивность,

---

<sup>1</sup> Рог. Ю.А. Сафонова, *Проективная модель формирования социальной идентичности студентов-инвалидов в вузовской среде: социально-философский анализ*, Москва 2011, с. 24.

трудности при необходимости быстрого и гибкого реагирования в нестандартных ситуациях<sup>2</sup>.

Студенты с ограниченными возможностями физического (соматического) здоровья по основным личностным показателям (осмысленность жизни, жизнестойкость, толерантность к неопределенности) не отличаются от здоровых сверстников, Александрова Л. А., Лебедева А. А., Леонтьев Д. А. указывают на единственное их отличие в ощущении субъективного благополучия, которое значимо ниже у студентов с ОПФР. У таких студентов эффективно работают компенсаторные механизмы, что позволяет им осваивать учебную программу практически наравне со здоровыми студентами. Однако, так как цена поддержания такого равенства для них порой чрезвычайно высока, такие студенты более уязвимы, требуют большего такта и внимания при работе с ними. В то же время обучение наравне со здоровыми студентами дает им силы, веру в себя и оптимизм, хотя и предъявляет повышенные требования к их интеллектуальным, физическим и психоэмоциональным ресурсам<sup>3</sup>.

Вариант полной и разносторонней интеграции, когда студент с ОПФР активно и партнерски взаимодействует с другими студентами во всех сферах деятельности — учебной, досуговой, общественной и т.д., — является лишь одним из возможных и притом отнюдь не самым распространенным. По мнению Кантора В.З., значительно более распространена интеграция только на уровне учебной деятельности, при которой интенсивные связи между студентами с ОПФР и остальными студентами устанавливаются и реализуются лишь в рамках собственно учебного процесса, а применительно к остальным областям студенческой активности лица с ограниченными возможностями здоровья оказываются словно бы «вынесенными за скобки». Достаточно часто, кроме того, встречается и своего рода «нулевой» вариант: студенты-инвалиды не имеют существенных взаимосвязей с другими студентами и в условиях учебного процесса и «стоят особняком» даже как субъекты учебно-образовательной деятельности. Наконец, обнаруживается и четвертый вариант, при котором студент-инвалид занимает спекулятивную и по своей сути дезинтегративную позицию, добиваясь неких «скидок» на инвалидность, т.е. снижения требований к себе со стороны окружающих. В свою очередь, и отношение к инвалидам со стороны студентов с сохранным здоровьем тоже не является оптимальным: по мнению Кантора В.З., оно — применительно ко всем основным сферам социальной жизнедеятельности инвалидов (социально-трудовой, социально-бытовой и социально-культурной) и вне зависимости от пола и профиля профессионального образования студентов - предстает как пассивно положительное. Такое позитивное отношение выступает лишь на уровне познавательного и эмоционального компонентов, а поведенческий компонент представлен безразличием со стороны здоровых студентов.

Процесс обучения в вузе студентов с ОПФР наравне со студентами нормального развития способствует интеграции студентов с ОПФР в социальную среду, решая при этом несколько задач, среди которых: обогащение социального опыта, расширение круга общения, повышение личностного статуса, создание условий для самореализации. При этом для успешной интеграции студенту с ОПФР требуется пройти период адаптации к студенческой среде.

<sup>2</sup> Рог. В. А. Мамот, *Выбор методик исследования психологического статуса инвалидов с нарушениями зрения в условиях реабилитационного центра*, „Психологическая наука и образование” 2004 № 4, с. 95-104.

<sup>3</sup> Рог. Л. А. Александрова, А. А. Лебедева, Д. А. Леонтьев, *Ресурсы саморегуляции студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор эффективности инклюзивного образования*, *Материалы II Международной научно-практической конференции*, ч. 2. Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции», Кисловодск 2009, с. 11-16.

В ходе эмпирического исследования были выявлены у студентов с ОПФР трудности в налаживании взаимоотношений с одногруппниками и преподавателями, наличие физических барьеров для свободного посещения университета, отсутствие коммуникативных умений работы в коллективе, наличие психологического дискомфорта в группе. Студенты с ОПФР отметили неудовлетворенность выбранной профессией, и отсутствие желания работать в дальнейшем по выбранной специальности. Со стороны студентов-коллег было отмечено отсутствие компетенции по взаимодействию со студентами с ОПФР, это как из причин нарушения эффективного взаимодействия между ними и как следствие нарушение адаптации и интеграции студента с ОПФР в студенческую среду.

Таким образом, существует реальное противоречие между особыми потребностями студентов с ОПФР в создании оптимальных условий обучения и наличием этих условий в ВУЗах. Причем, адаптированность отдельного индивида в современных условиях является фактором, обеспечивающим оптимальное функционирование общества в целом. Создание доброжелательной атмосферы в учебных группах, организация учебного процесса с учетом особенностей студента с ОПФР, формирование позитивного социального портрета студентов с ОПФР у студентов нормального развития, являются предпосылками к формированию у студентов с ОПФР желания успешно осваивать учебный материал, и в дальнейшем эффективно работать по выбранной специальности. Все обозначенные выше обстоятельства демонстрируют необходимость построения и осуществления социально - психологического сопровождения студентов с ОПФР в процессе их обучения в университете.

На основе результатов эмпирического исследования была разработана программа социально-психологического сопровождения студентов с ОПФР в системе высшего образования. Цель программы создать условия для приобретения опыта взаимодействия субъектами социально-психологического сопровождения студентов с ОПФР. В основу программы были положены следующие принципы: целенаправленность и системность, приоритет интересов сопровождаемого, комплексный подход к процессу сопровождения, непрерывность (организация сопровождения на всех этапах). Программа социально-психологического сопровождения направлена на оказание помощи студентам с ОПФР в успешной адаптации к условиям образовательной интеграции в учреждении высшего образования при помощи организации индивидуального – психологического консультирования, индивидуальных бесед с кураторами студенческих групп, воспитателями студенческих общежитий. Для реализации поставленных задач в программе запланированы информационные сессии, а также создание психологического консультативного пункта на базе психологической службы ВУЗа для преподавателей, кураторов по вопросам особенностей обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в интегрированных группах.

В рамках реализации программы нами была организована работа «Творческой мастерской» со студентами социально-педагогического факультета, где студенты нормального развития и студенты с ОПФР совместно занимались творческой деятельностью, выполняли поделки, вышивали, вязали и т.п. В результате нашего наблюдения за работой «Творческой мастерской» можно констатировать факт активного взаимодействия: обмен опытом, предоставление советов по выполнению работ, оказание помощи друг другу. В процессе работы «Творческой мастерской» участники выполнили коллажи на тему «Способы реализации безбарьерной среды» и разработали модели безбарьерной среды. Все выполненные работы были представлены на выставке-презентации, где была возможность увидеть и обсудить их.

После совместной в «Творческой мастерской» студенты смогли более активно и эффективно взаимодействовать и в процессе учебной деятельности.

В рамках программ были проведены тренинги, направленные на развитие коммуникативных умений и навыков, навыков самопрезентации, и на развитие сплоченности коллектива. По результатам проведенных тренингов можно констатировать наличие сформированного командного духа, активность всех участников мероприятий, высокий уровень общительности. Также тренинг способствовал начальному формированию у участников навыков понимания друг друга, себя, взаимоотношений между собой, расширению возможностей устанавливать контакт в различных ситуациях общения. Прослеживались начальные стадии осознания границ психологического комфорта и дискомфорта в общении. Во время рефлексии по окончании тренингов участники высказали мнение о том, что данное мероприятие способствовало формированию у них дружелюбного общения со многими одноклассниками, помимо этого они получили новые навыки и положительные эмоции от тренинга.

В рамках программы был проведен круглый стол для студентов, которые обучаются в одной группе со студентами с ОПФР на тему «Человек с ограниченными возможностями рядом с нами». Основная цель данного мероприятия сформировать систему знаний о проблемах правильного и корректного взаимодействия со студентами с ОПФР. Студенты активно обсуждали полученную информацию, вносили свои дополнения, обосновывали их. Было определено, что значительная часть студентов ранее не знала о правилах поведения и общения с лицами с ОПФР. Студенты задавали вопросы, ответы на которые они получали в ходе дискуссии от студентов более осведомленных в этой теме. Полученная на круглом столе информация была осмыслена студентами, так как в обсуждении принимали активное участие все студенты. Выше названные промежуточные результаты эмпирического исследования доказывают целесообразность реализации программы социально-психологического сопровождения в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина.

Социально-психологическое сопровождение студентов с ОПФР в вузе способно оптимизировать условия социализации и самореализации личности за счет его свободного характера и самореализационного потенциала, обеспеченного культурой как совокупностью опредмеченных способов, результатов и возможностей созидания и максимального выражения человеческой природы.

Бібліяграфія:

1. Александрова Л. А., Лебедева А. А., Леонтьев Д. А., *Ресурсы саморегуляции студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор эффективности инклюзивного образования, Материалы II Международной научно-практической конференции, ч. 2. Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции», Кисловодск 2009.*
2. Мамот В. А., *Выбор методик исследования психологического статуса инвалидов с нарушениями зрения в условиях реабилитационного центра, „Психологическая наука и образование” 2004 № 4, с. 95-104.*
3. Сафонова Ю. А., *Проективная модель формирования социальной идентичности студентов-инвалидов в вузовской среде: социально-философский анализ, Москва 2011.*

## **SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN HIGHER EDUCATION**

NADIEŻDA LEONYUK – OLGA DOROPEY

**ABSTRACT:** *Professional education of disabled persons is an important sphere of education, which allows people with disabilities to achieve independence and self-sufficiency, to provide the ability of integration them into society. However, education of students with special needs are accompanied the financial, social and psychological barrier. Necessary conditions for a smooth learning is often lacking or insufficient. Organization of social and psychological maintenance in modern education is necessary to form the complexly integration of students with special needs.*

**KEY WORDS:** *higher education, students with special needs, social and psychological maintenance, social integration*



## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**ТАТЬЯНА СОКОЛОВА**

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина*

**АННОТАЦИЯ:** *В статье раскрываются различные подходы ученых к определению профессиональной направленности студентов как интегративного качества личности; обосновываются возможности волонтерской деятельности в контексте формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. Автором представлена форма организации добровольческого труда «Академия добровольчества». В статье описывается технологический компонент разработанной автором методики формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля средствами волонтерской деятельности, осуществляемый в три этапа: мотивационный, ориентировочно-деятельностный, оценочный.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *профессиональная направленность, волонтерская деятельность, будущие специалисты по социальной работе, форма организации добровольческого труда «Академия добровольчества»*

Современное общество выдвигает определенные требования к структуре профессиональных намерений молодежи, ориентированной на получение профессий высшей квалификации. Поэтому исключительно актуальной является проблема профессионального становления студентов.

В современной психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению профессиональной направленности.

Так, некоторые ученые профессиональную направленность рассматривают как принцип совершенствования профессионального образования, реализация которого, по их мнению, позволяет решить проблему превращения научных знаний в профессиональные, стимулирует интерес к общеобразовательным знаниям, обеспечивает профессиональную мобильность студентов. Авторы утверждают, что принцип профессиональной направленности является системообразующим в обучении общеобразовательным предметам и обеспечивает: а) дифференциацию образования; б) соединение интеграционных и дифференцирующих процессов в образовании; в) реализацию гуманистических идей в преподавании дисциплин, учитывающую мотивы, интересы обучающихся (С.В. Слинкин, В.Ф. Слинкина).

Кузьмина Н.В., Гуртова Е.С., Зобина Т.В. профессиональную направленность определяет как образование динамическое, подверженное изменениям за годы обучения в вузе, которая выражается в целях, мотивах, потребностях, ценностных ориентациях, интересах, идеалах, убеждениях человека, в его склонности и готовности

заниматься профессиональной деятельностью. Динамика профессиональной направленности, по ее мнению, обуславливается особенностями организации учебно-профессиональной деятельности на факультетах, причем важнейшим фактором влияния на формирование профессиональной направленности оказывает практика студентов<sup>1</sup>.

Миронова С.П. профессиональную направленность представляет как профессиональную самоидентификацию, и понимает ее как мыслительный процесс сознательного или бессознательного самоотождествления личности с другим человеком (носителем идеального образа профессионального Я), образцом (образом педагога, например, социального, представленным в государственном образовательном стандарте), как приписывание себе характеристик какой-либо профессиональной группы. В процессе профессиональной идентификации, по мнению автора, происходит определение студентом собственного профессионального Я<sup>2</sup>.

А.Н. Сендер в своем исследовании определяет профессиональную направленность как интеграцию намерений стать учителем, интересов и склонностей к педагогической деятельности, мотивацию выбора и получения профессии<sup>3</sup>.

Позиции вышеуказанных авторов позволяют рассматривать данное понятие как систему преобладающих мотивов профессиональной деятельности, интересов, установок, склонностей, профессиональных намерений, профессионального саморазвития. Наряду с этим, профессиональная направленность представлена учеными и как принцип обучения в вузе, который актуализируется при структурировании содержания, технологии обучения, развитии мотивации к выбранному виду деятельности и т. п., которая задает ей тон, стиль, способствует формированию активности студентов в овладении профессией.

Возрождение гуманистической традиции, переориентация на человека и его развитие определяют возможности формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля средствами волонтерской деятельности, поскольку именно включение студентов в добровольческий труд заставляет их по иному относиться к людям и их проблемам, что, безусловно, формирует потребность глубинных позитивных изменений в нравственном, социальном и профессиональном развитии студентов.

Рассматривая волонтерство как квазипрофессиональную деятельность, поскольку она гуманистична и способствует приобретению студентами профессионального опыта взаимодействия с различными социальными институтами и целевыми группами, мы полагаем, что доминирующим при осуществлении добровольческого труда в контексте профессиональной подготовки студентов является понимание его как возможности осуществления непрерывной практики будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. Это способствует развитию у них практических навыков работы с различными категориями населения, актуализирующий творческое мышление, самостоятельность суждений и действий, рефлексивные навыки.

Организации волонтерской деятельности студентов, рассматриваемой нами как возможность осуществления непрерывной практики для специалистов социально-гуманитарного профиля является разработанная нами форма организации волонтерского труда – «Академия добровольчества». Такая работа со студентами

<sup>1</sup> Рог. Н. В. Кузьмина, Е. С. Гуртова, *Акмеологические проблемы подготовки преподавателей*, „Выпуск” 1998, с. 56.

<sup>2</sup> Рог. С. П. Миронова, *Профессиональная идентификация личности в современном образовательном пространстве*, Екатеринбург 2008, с. 18.

<sup>3</sup> Рог. А. Н. Сендер, *Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов педвуза*, Минск 1998, с. 9.

-волонтерами полностью соответствует характеристикам образовательной среды, и при этом обладает рядом преимуществ.

Слово «академия» происходит от наименования прославленной философской школы, основанной Платоном (около 387 г. до н. э.) близ Афин, названной так по имени мифического героя Академа.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой «академия» – это название высшего учреждения научного, учебного и художественного характера<sup>4</sup>.

Прообразом «Академии добровольчества» стал Академический Университет (первое светское высшее учебное заведение в России, 1724 г.), который делился на классы (кафедры). Содержание образования включало в себя чтение академиками публичных лекций, регулярное проведение практических занятий, принятие экзаменов; лучшие студенты по окончании университета переводились в адъюнкты и получали степень магистра, были учреждены стипендии. М. В. Ломоносов, возглавлявший этот университет с 1758 по 1765г., ввел в устав университета положение о регулярной публикации учебных планов, способствовал демократизации состава студентов, совершенствованию, улучшению качества преподавания, организовал факультеты: философский, юридический, медицинский<sup>5</sup>.

«Академия добровольчества» учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (далее – Академия) – добровольное объединение обучающихся и работников учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», участвующих в волонтерском движении, пропагандирующих и поддерживающих идеи добровольческого труда в молодежной среде. Целью Академии является формирование у обучающихся (будущих специалистов социально-гуманитарного профиля) их профессиональной направленности посредством осуществления волонтерской деятельности, ориентированной на решение педагогических, психологических и социально значимых проблем в обществе; пропаганда идей добровольческого труда молодежи. Академия включает в себя коллектив обучающихся – будущих специалистов социально-гуманитарного профиля представителей психолого-педагогического, исторического, филологического, социально-педагогического факультетов (возможно включение в Академию студентов других факультетов, желающих заниматься добровольчеством). Волонтеры академии объединяются в так называемые «факультеты» (линейные отряды), в которых осуществляют основную добровольческую деятельность (оказание помощи людям, профилактическая, информационная работа, проектная деятельность и т.д.).

Организация работы Академии строится на принципах добровольности и самоуправления. Органом коллективного управления Академии является общее собрание участников, которое избирает координационный Совет Академии, рассматривает планы работы, заслушивает отчеты о деятельности Совета и участников Клуба. Высшим органом самоуправления в Академии является координационный Совет (далее Совет), во главе с его председателем, который выбирается из числа участников координационного Совета. В состав Совета входят представители всех вышеперечисленных факультетов.

Структура Академии добровольчества представлена следующим образом: руководитель академии (аспирант кафедры педагогики, магистр педагогических наук), научный консультант академии (первый проректор университета, профессор, доктор педагогических наук); координатор деятельности академии (декан социально

<sup>4</sup> Рог. И. Ожегов, *Толковый словарь русского языка*, Москва 1981, с. 23.

<sup>5</sup> Рог. В. В. Давыдов, *Российская педагогическая энциклопедия в двух томах*, [in:] *Большая Российская энциклопедия*, Москва 1993, с. 34.

-педагогического факультета, доцент, кандидат педагогических наук); академики – преподаватели академии (профессорско-преподавательский состав университета); кураторы – лидеры волонтерского движения, инструкторы, тренеры (студенты, магистранты, аспиранты, преподаватели-стажеры, преподаватели университета); волонтеры – лица, обучающиеся в Академии (студенты, магистранты, аспиранты, преподаватели-стажеры, преподаватели университета).

Волонтерская деятельность, проводимая Клубом волонтеров университета «Академия добровольчества» (далее Клуб), созданном в учреждении образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» на социально-педагогическом факультете в 2010 году реализуется посредством использования разработанной методики формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля, в которой наиболее ярко представлен технологический компонент, осуществляемый в три этапа: мотивационный, ориентировочно-деятельностный, оценочный. Содержание деятельности Клуба в рамках технологического компонента структурировано по основным направлениям: организационно-методическая поддержка добровольческой деятельности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля; научно-исследовательское сопровождение волонтерской деятельности; операционно-деятельностное и информационное направление волонтерской деятельности студентов; оценочно-результативное обеспечение волонтерства.

Первый этап – мотивационный, в основу которого легли положения теории деятельности А.Н. Леонтьева, в связи чем, проблема формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля средствами волонтерской деятельности опосредована развитием мотивационной сферы, их интересов, склонностей, намерений, самооценки студентов, необходимостью повышения уровня их осведомленности о волонтерской деятельности. Целью этого этапа стало формирование у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля мотивации и позитивного эмоционального отношения к профессиональной деятельности посредством их участия в волонтерской деятельности. Цель конкретизировалась в следующих задачах:

- выявить интересы, склонности, ценностные ориентации, направленность личности и отношение студентов к будущей профессии и волонтерской деятельности;
- разработать и реализовать систему мероприятий по вовлечению будущих специалистов социально-гуманитарного профиля в волонтерскую деятельность;
- определить основные направления волонтерской деятельности, по которым в дальнейшем будет осуществляться работа студентов-волонтеров по формированию их профессиональной направленности, разработать содержание их деятельности.

Второй этап – ориентировочно-деятельностный, психолого-педагогическим основанием которого также стала теория деятельности А.Н. Леонтьева, которая предполагает развитие мотивационной сферы, уровня самооценки обучающихся и осведомленности студентов о волонтерской деятельности как средства формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. В связи с этим, волонтерская деятельность рассматривается как специальная деятельность, которая имеет свой мотив – мотив самосознания и нравственного самосовершенствования, присвоения личностных смыслов (переживание повышенной субъективной значимости предмета, действия или события, оказавшейся в поле действия ведущего мотива), где главной смыслообразующей функцией выступает лишь ведущий мотив (потребность помогать людям). Целью этого этапа стало формирование профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного

профиля посредством осуществления ими волонтерской деятельности. Задачи второго этапа:

- провести информационно-образовательную работу с участниками волонтерского движения по вопросам профессионального оказания помощи целевым группам (людям, находящимся в трудной жизненной ситуации), развития профессионально значимых качеств и умений, мотивационно-потребностной сферы, интересов и склонностей будущих специалистов социально-гуманитарного профиля посредством участия их в добровольческой деятельности;

- разработать содержание и определить основные направления, формы и методы осуществления волонтерской деятельности;

- реализовать комплекс мероприятий, направленный на формирование профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля.

Третий этап – оценочно-результативный. Он позволяет оценить эффективность проведенной работы по формированию профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля средствами волонтерской деятельности, определить ее сильные и слабые стороны, наиболее эффективные из используемых форм и методов работы. Целью третьего этапа стало осуществление оценки эффективности реализации комплекса мероприятий по формированию профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля средствами волонтерской деятельности. Задачи данного этапа следующие:

- совместно с участниками экспериментальной группы подвести итоги проведенной работы, получить «обратную связь»;

- определить итоговый уровень развития потребностно-мотивационной сферы, самооценки студентов, их интересов и склонностей, ценностных ориентаций, профессиональной направленности личности;

- проанализировать полученные результаты и проследить динамику формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля средствами волонтерской деятельности;

- стимулировать дальнейшее участие студентов в разных видах волонтерской деятельности.

Таким образом, вышеуказанная организация волонтерской деятельности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля, включающая в себя структурирование содержания учебных дисциплин специального блока учебного плана, организацию проектной деятельности студентов, тренингов, семинаров, фильмогрупп, ролевых игр, акций, школ, способствует развитию ведущих мотивов деятельности обучающихся, самосознания и нравственного самоусовершенствования, где формирование профессиональной направленности становится личностным смыслом студентов.

Бібліяграфія:

1. Давыдов В. В., *Российская педагогическая энциклопедия в двух томах*, [in:] *Большая Российская энциклопедия*, Москва 1993.
2. Кузьмина Н. В., Гуртова Е. С., *Акмеологические проблемы подготовки преподавателей*, „Выпуск” 1998.
3. Миронова С. П., *Профессиональная идентификация личности в современном образовательном пространстве*, Екатеринбург 2008.
4. Ожегов И., *Толковый словарь русского языка*, Москва 1981.
5. Сендер А. Н., *Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов педвуза*, Минск 1998.

## THE FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL ORIENTATION IN THE CONTEXT OF VOLUNTEER ACTIVITY

TATIANA SOKOLOVA

**ABSTRACT:** *The article describes different approaches to the scientists' definition of students' professional orientation as an integrative personal trait; justifies the opportunities of volunteering in the context of the formation of professional orientation of future specialists in the humanities and social. The author presents a form of organization of volunteer work, called "The Volunteer Academy". The article describes the technological component of the technique of the formation of professional orientation of future specialists in the humanities and social by means of volunteer activity, which was created by the author and is carried out in three stages: motivation, tentative and practical activity, evaluation.*

**KEY WORDS:** *professional orientation, volunteer activity, future specialists in social work, a form of organization of volunteer work, called "The Volunteer Academy"*

## ZMIANY W POLSKIM SYSTEMIE OPIEKI NAD DZIECKIEM PO ROKU 2000.

HALINA BEJGER

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

**STRESZCZENIE:** *Artykuł stanowi analizę kierunków zmian w polskim systemie opieki nad dzieckiem. Potrzeby w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą wynikają z ubóstwa, którym dotkniętych jest 17,7% ludności w naszym kraju, a także bezrobocia, bezdomności i patologii w rodzinach. Wyznacznikiem przekształceń sprzyjających reformowaniu całego systemu są zmiany w polskim prawodawstwie opiekuńczym. Początki przeobrażeń widoczne były w zakresie doskonalenia standardów w poszczególnych formach opieki. Natomiast ukoronowaniem działań w tym obszarze stała się ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, która wysiłki w zakresie opieki nad dzieckiem koncentruje na rodzinie. Krajowy Program Przeciwdziałania Ubóstwu i Wykluczeniu Społecznemu 2020 skupia się na rozwijaniu form wspierania opiekuńczo-wychowawczej funkcji rodziny i profilaktyce wykluczenia społecznego dzieci i ich rodzin.*

**SŁOWA KLUCZOWE:** *ubóstwo, dobro dziecka, system opieki, rodzina, wykluczenie społeczne*

Polska jest krajem, w którym pomimo postępu i rozwoju wielu dziedzin, nadal występują takie negatywne zjawiska społeczne jak: ubóstwo, bezrobocie czy bezdomność. Skutki występowania tych zjawisk odczuwają boleśnie rodziny, a szczególnie dzieci. Po zmianach ustrojowych dokonanych w 1989 r. nowym zjawiskiem społecznym, które dotąd nie występowało w takim nasileniu stało się ubóstwo. Zasięg ubóstwa po 2000 r. przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Ubóstwo w Polsce w latach 2000-2009

Zasięg ubóstwa	Lata/ dane w %									
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
minimum egzystencji	17,1	17,0	18,5	20,4	20,3	18,1	17,7	17,3	17,6	17,3
ustawowa granica ubóstwa	13,6	15,0	18,5	18,1	19,2	18,1	15,1	14,6	10,6	8,3
relatywna granica ubóstwa	8,1	9,5	11,1	10,9	11,8	12,3	7,8	6,6	5,6	5,7

Źródło: GUS (2010), *Ubóstwo w Polsce. Zasięg ubóstwa w Polsce w 2009 r.*

W warunkach ubóstwa absolutnego tj. na poziomie minimum egzystencji wynoszącym w 2009 r. dla jednej osoby 433 zł żyje od 17,0% do 20,4% dzieci w Polsce<sup>1</sup>. Ustawowa granica ubóstwa w Polsce jest definiowana „jako przekroczenie poziomu dochodów ustalonych ustawowo jako granica, poniżej której można się ubiegać o świadczenia pieniężne z pomocy społecznej (...) dla osoby samotnie gospodarującej jest to dochód nieprzekraczający kwoty 477 zł, natomiast dla osoby w rodzinie – kwota 351 zł”<sup>2</sup>.

Na tym poziomie egzystowało w naszym kraju od 8,3% w 2009 r. do 19,2% w roku 2004, przy czym warto zauważyć, że od 2006 r. odsetek dzieci żyjących na granicy ubóstwa ustawowego stopniowo maleje z 15,1% ( w 2006 r.) do 8,3% w 2009 r. Granicę ubóstwa relatywnego wyznacza „poziom wydatków gospodarstwa domowego niższy od połowy średnich wydatków w kraju”<sup>3</sup>, który w 2009 r. wynosił 633 zł.

Tabela 2. Dzieci żyjące w Polsce na poziomie minimum egzystencji w latach 2005-2009 (dane w %)

Typ rodziny	Minimum egzystencji w latach				
	2005	2006	2007	2008	2009
Małżeństwo z 1 dzieckiem	5,5	3,0	2,9	1,8	2,0
Małżeństwo z 2 dziećmi	10,4	6,7	5,2	3,8	4,2
Małżeństwo z 3 dziećmi	22,0	13,9	10,5	8,8	9,3
Małżeństwo z 4 dziećmi i więcej	40,1	43,5	26,2	25,4	21,3
Osoba samotna z dzieckiem na utrzymaniu	14,5	11,0	6,9	7,7	6,4

Źródło: GUS (2007-2010), *Ubóstwo w Polsce. Zasięg ubóstwa w Polsce. Sytuacja gospodarstw domowych*.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli odsetek dzieci w Polsce żyjących na poziomie minimum egzystencji zwiększa się proporcjonalnie do liczby dzieci w rodzinach: najniższy – tj. na poziomie od 1,8% (w roku 2008) do 5,5% (w 2005 r.) dotyczył rodzin z jednym dzieckiem, wyższy – od 3,8% do 10,4% rodzin z dwojgiem dzieci, a najwyższy tj. od 21,3% (2009 r.) do 40,1% ( w 2005r.) w rodzinach wielodzietnych, z czworgiem dzieci i więcej. Odsetek dzieci z rodzin wielodzietnych żyjących na poziomie minimum egzystencji począwszy od 2007 r. stopniowo malał.

<sup>1</sup> Kwota dotyczy osoby samotnie gospodarującej; w wieloosobowych gospodarstwach dla każdej kolejnej osoby minimum egzystencji jest niższe; Zakład Polityki Społecznej: *Wysokość i struktura zmodyfikowanego minimum egzystencji w 2009 r.*, Warszawa 2010.

<sup>2</sup> Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U. z 2004 r. nr 64, poz. 593 ze zm., art. 8.

<sup>3</sup> Poziom średnich wydatków w kraju określany jest na podstawie danych GUS; *Ubóstwo w Polsce. Zasięg ubóstwa w Polsce w 2009 r.*, Warszawa 2010.



Tabela 3. Przyczyny utrudniające pokonanie problemu ubóstwa wg opinii społecznej (wg danych na 2007 r.)

Przyczyny	Dane w %
Brak pracy, bezrobocie	53
Alkoholizm	40
Brak wykształcenia, kwalifikacji zawodowych	39
Niezaradność życiowa, bezradność w załatwianiu swoich spraw	37
Lenistwo, niechęć do podejmowania pracy	35
Choroba, kalectwo	27
Brak wsparcia i opieki ze strony państwa	24
Niskie emerytury, renty	22
Brak szczęścia, ślepy los	5
Brak wsparcia i opieki ze strony rodziny, brak rodziny	3

Źródło: CBOS (2007), *Opinie na temat zasięgu biedy w Polsce, komunikat z badań nr BS/71/2007*, s. 11.

Wyjście z problemu ubóstwa polskich rodzin utrudniają, według opinii społecznej, negatywne zjawiska, które powodują dysfunkcyjność wobec własnych dzieci. Do najczęstszych przyczyn zalicza się: bezrobocie (53%) i alkoholizm (40%). Alkoholizm to – jak widać, czynnik wszelkich nieprawidłowości w funkcjonowaniu polskich rodzin i wywiązywaniu się z obowiązków opiekuńczo-wychowawczych wobec małoletnich dzieci. Ponadto zmianę sytuacji i pokonanie problemu ubóstwa utrudniają w dysfunkcyjnych rodzinach: niski poziom wykształcenia (39%) uniemożliwiający podjęcie stałej pracy, lenistwo i rzeczywista niechęć do podejmowania pracy (35%) oraz niezaradność życiowa i bezradność w załatwianiu swoich spraw (37%). W przypadku rodziców przewlekle chorych i kalekich powodem ubóstwa stają się niskie świadczenia rentowe, które utrudniają utrzymanie wysokich standardów życiowych i zaspokojenie potrzeb rozwojowych dzieci.

Tabela 4. Wskaźniki zagrożenia ubóstwem w Polsce wg typów rodzin biologicznych w latach 2008-2011 (dane w %)

yszczególnienie		2008	2009	2010	2011
Samotni rodzice z dziećmi na utrzymaniu	A	51,9	51,8	51,7	46,4
	B	30,2	34,8	34,2	29,8
Rodzice z dzieckiem na utrzymaniu	A	24,4	20,5	20,7	18,8
	B	13,9	12,3	12,3	11,3
Rodzice z dwojgiem dzieci na utrzymaniu	A	25,3	24,3	25,3	24,6
	B	17,9	19,5	19,8	19,7
Rodziny wielodzietne z trojgiem lub więcej dzieci na utrzymaniu	A	45,4	46,3	42,3	44,4
	B	34,4	37,8	32,8	34,6

A- Wskaźnik zagrożenia ubóstwem lub wykluczeniem społecznym

B- Wskaźnik zagrożenia ubóstwem

Źródło: *Krajowy Program Przeciwdziałania Ubóstwu i Wykluczeniu Społecznemu 2020. Nowy wymiar aktywnej integracji. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2013*, s. 9.

Wyniki ministerialnych analiz problemu ubóstwa wskazują, iż najbardziej zagrożone wykluczeniem społecznym w naszym społeczeństwie są dzieci wychowywane przez samotnych rodziców, gdzie poziom zagrożenia sięga od 46,4% (w 2011 r.) do 51,9% (w 2008 r.), rodzin niepełnych oraz dzieci wychowujących się w rodzinach wielodzietnych, w których zagrożenie dotyczy od 42,3% (w 2010 r.) do 46,3% (w 2009 r.). W populacji rodzin wychowujących jedno lub dwoje dzieci zagrożenie wykluczeniem społecznym lub ubóstwem obejmuje od 18,8% (rodziny z 1 dzieckiem w 2011 r.) do 25,3% (rodziny z 2 dzieci w 2008 i 2010 r.). Zagrożenie ubóstwem lub wykluczeniem społecznym w rodzinach niepełnych w badanym okresie wykazuje niewielką tendencję spadkową.

Tabela 5. Odsetek dzieci (w wieku 0-17) żyjących w mieszkaniach bardzo niskiej jakości ogółem i zagrożonych ubóstwem (dane w %)

Wyszczególnienie	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Ogółem	44,8	42,5	39,0	24,1	18,8	17,0	12,8
Zagrożone ubóstwem	58,4	59,8	55,7	38,0	32,9	30,4	20,0

Źródło: Krajowy Program Przeciwdziałania Ubóstwu i Wykluczeniu Społecznemu 2020. Nowy wymiar aktywnej integracji. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2013, s. 21.

Mimo rozwoju gospodarki mieszkaniowej w Polsce nadal wiele rodzin (w tym także dzieci) żyje w bardzo trudnych warunkach mieszkaniowych. Odsetek dzieci objętych tym problemem wynosił w latach 2005-2011 od 44,8% do 12,8% ogółu, z czego realnie zagrożonych ubóstwem było znacznie więcej tj. od 58,4% do 20,0%, co wyraźnie wskazuje na tendencję spadkową potwierdzającą, że sytuacja mieszkaniowa dzieci i ich rodzin sukcesywnie się poprawia. Jednak nadal, co piąte dziecko żyje w bardzo trudnych warunkach i zagrożone jest ubóstwem, które może spowodować wykluczenie społeczne.

Rozwiązaniem tego problemu, z całą pewnością, jest rozszerzenie działań inwestycyjnych państwa polegające na budowie i udostępnianiu tanich mieszkań rodzinom zagrożonym bezdomnością i bezdomnym. Tylko takie działania umożliwiają im normalne, godne życie i w konsekwencji zapobiegnie wykluczeniu mieszkaniowemu i społecznemu.

Analiza występujących problemów społecznych skłania do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, w jakim kierunku powinny zmierzać zmiany w zakresie organizacji opieki nad dzieckiem i wspierania rodzin dysfunkcyjnych w nowych warunkach społeczno-politycznych, aby różnym grupom społecznym zapewnić adaptację do nowej rzeczywistości?

Zasadnicze zmiany w polskim systemie opieki nad dzieckiem wniosła nowa ustawa o pomocy społecznej z 2000 r. Poprzedziło ją powołanie w 1999 r. Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie – instytucji koordynującej działania opiekuńczo-wychowawcze podejmowane wobec dziecka osieroconego i pomocowe wobec jego rodziny. Dzięki temu działania opiekuńcze prowadzone dotąd przez różne resorty zostały skupione w jednym – Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej. Po raz pierwszy też w polskim ustawodawstwie opiekuńczym zaczęto problemy dzieci zaniedbanych wychowawczo i osieroconych postrzegać w szerokim kontekście ich życia rodzinnego. Dowodem na to był zapis w ustawie dotyczący opieki nad dzieckiem i jego rodziną, który wymusił konieczność odejścia od dotychczasowego modelu opieki społecznej odpowiedzialnego jej ustawiczny i bezrefleksyjny charakter. Aktualnie trudną sytuację rodziny traktuje się jako stan kryzysu. W. Kopaliński określa go jako „(...) moment, okres przelomu, przesilenie, decydujący zwrot”<sup>4</sup>, czyli swojego rodzaju stan przejściowy, który, w ramach praktycznej działalności

<sup>4</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1971, s. 417.

instytucji systemu pomocy społecznej, należy wspólnie pokonać. Sytuacje kryzysowe w rodzinach są najczęściej „wywoływane zdarzeniami losowymi, niepowodzeniami osobistymi oraz porażkami życiowymi”<sup>5</sup> i powodują zmianę ich statusu w życiu. Instytucje pomocy społecznej, w tym przede wszystkim powołane do życia powiatowe centra pomocy rodzinie, stały się w tych nowych warunkach ośrodkami kierującymi procesem wychodzenia rodzin z sytuacji kryzysowych. Nowe podejście do problemów dzieci i ich rodzin polega na tym, że zamiast długotrwałej opieki oznaczającej wzięcie odpowiedzialności przez opiekuna za podopiecznego i zaspokajania jego ponadpodmiotowych potrzeb, aktualnie proponuje się krótkotrwałą opiekę i pomoc w pokonywaniu sytuacji kryzysowej i odzyskaniu pełnej samodzielności w funkcjonowaniu społecznym.

W literaturze pedagogicznej potrzebę określa się jako: „odczuwany przez jednostkę brak (lub nadmiar) czegoś, co w konsekwencji prowadzi do powstania określonego napięcia emocjonalnego zmuszającego do podjęcia stosownych działań, mających na celu zaspokojenie potrzeby. (...) Zaspokojenie poszczególnych potrzeb jednostki warunkuje jej wszechstronny i prawidłowy rozwój, dobre samopoczucie, satysfakcję, zadowolenie, spokój wewnętrzny oraz harmonijny stosunek do otoczenia”<sup>6</sup>. Pedagogika opiekuńcza potrzeby ponadpodmiotowe traktuje jako te, których jednostka znajdująca się w stanie kryzysu nie jest w stanie samodzielnie zaspokoić i z reguły w takiej sytuacji oczekuje opieki i pomocy z zewnątrz.

Doświadczenia poprzedniego ustroju potwierdzają, że nadmiar odpowiedzialności w sprawowaniu opieki i praktyka ciągłego wyręczania prowadzi do ubezwłasnowolnienia rodziny, dlatego opieka nad rodziną znajdującą się w stanie bezradności wobec sytuacji losowej, powinna mieć charakter interwencji i być ukierunkowana „na przewyższenie sytuacji zagrożenia”<sup>7</sup>. R. Czermiechowska zwraca uwagę na to, że cele opieki w związku z zagrożeniem rzeczywistym powinny obejmować jedynie: wsparcie, obronę, ratownictwo, akcję<sup>8</sup>. Nowy kierunek w polityce społecznej państwa zakłada przejście od systemu nadmiernie opiekuńczego do pomagającego swoim obywatelom w odzyskaniu samodzielności w pełnieniu ról społecznych i powrocie do życia społecznego w wymiarze zapobiegającym wykluczeniu społecznemu. Pomoc państwa koncentruje się obecnie na uaktywnieniu i pełnym usamodzielnieniu jednostek zagrożonych marginalizacją poprzez dostarczanie wiedzy i rozwijanie umiejętności, podejmowanie pracy socjalnej i terapię.

Każda polska rodzina ma zagwarantowaną w Konstytucji RP pełną autonomię. W Art. 47 Konstytucji czytamy, że: „Każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym”<sup>9</sup>, zaś w art. 48 zwraca się uwagę na fakt, iż: „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”<sup>10</sup>. W przypadku dzieci wychowujących się w rodzinach dysfunkcyjnych, gdy są zaniedbywane czy krzywdzone, lub występuje naruszenie, ewentualnie zagrożenie ich dobra, państwo zastrzega sobie prawo ingerencji w życie takich rodzin poprzez organy uprawnione do interwencji, jak policja czy służba zdrowia, ale, przede wszystkim, powołane do tego

<sup>5</sup> wikipedia.org, pl [dostęp z dnia: 10.12.2013].

<sup>6</sup> *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia pojęcia terminy*, oprac. K. Janus, Warszawa 2011, s. 214.

<sup>7</sup> R. Czermiechowska, *Niektóre podobieństwa działań opiekuńczych i terapeutycznych*, „Opieka Wychowanie Terapia” 1996 nr 3, s. 22.

<sup>8</sup> Por. ibidem.

<sup>9</sup> *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2009, s. 23.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 23.

ośrodki pomocy społecznej i sąd rodzinny. Ośrodki pomocy społecznej po przeprowadzeniu wywiadu środowiskowego, który jest podstawą przyznawania wszystkich form pomocy, powinny zapewnić takim rodzinom odpowiednie formy pomocy materialnej, zorganizować dożywianie dzieci w szkole czy skierować pod opiekę świetlicy. Ingerencja sądu dotyczy głównie sposobu sprawowania władzy rodzicielskiej i wiąże się zwykle z decyzją o ograniczeniu, zawieszeniu lub w skrajnych przypadkach o pozbawieniu władzy rodzicielskiej. Zgodnie z Kodeksem Rodzinnym i Opiekuńczym „Władza rodzicielska obejmuje w szczególności obowiązek i prawo rodziców do wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka oraz wychowania dziecka z poszanowaniem jego godności i praw” i „(...) powinna być wykonywana tak, jak tego wymaga dobro dziecka i interes społeczny”<sup>11</sup>.

Władza rodzicielska nad dzieckiem powinna być sprawowana z uwzględnieniem jego dobra. Stojanowska dobro dziecka określa jako „kompleks wartości materialnych i niematerialnych niezbędnych dla zapewnienia prawidłowego rozwoju fizycznego i duchowego dziecka oraz do należytego przygotowania go do pracy odpowiednio do jego uzdolnień, przy czym, wartości te są zdeterminowane przez wiele różnorodnych czynników, których struktura zależy od treści stosowanej normy prawnej i konkretnej, aktualnie istniejącej sytuacji dziecka, zakładając zbieżność tak pojętego dobra dziecka z interesem społecznym”<sup>12</sup>.

Tabela 6. Małoletni w wieku do lat 18 pod opieką sądów w latach 2000-2009  
(dane w tysiącach)

rok	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
liczba ludności w wieku 0-17 lat	9304	8970	8663	8349	8087	7864	7661	7488	7350	7235
małoletni pod opieką sądów	172	178	166	163	174	182	189	201	202	210
na 1000 ludności 0-17 lat	18	18,5	19,8	19,1	21,5	23,1	24,6	26,8	27,4	29,0
małoletni w rodzinach zastępczych	40,6	41,9	39,6	40,1	41,8	42,8	43,7	44,4	45,1	45,9
na 1000 ludności 0-17 lat	4,3	4,6	4,5	4,8	5,2	5,4	5,7	5,9	6,1	6,3
małoletni w placówkach op.- wych.	30,7	32,1	28,7	27,6	26,3	25,3	25,7	25,1	24,0	21,6
na 1000 ludności 0-17 lat	3,3	3,5	3,3	3,3	3,3	3,2	3,4	3,4	3,3	3,0

Źródło: *Dzieci się liczą. Informacje o stanie zagrożenia bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, „Dziecko krzywdzone” 2011 nr 3 (36), s. 98.

<sup>11</sup> *Kodeks Rodziny i Opiekuńczy*, Toruń 2009, s. 54.

<sup>12</sup> W. Stojanowska, *Władza rodzicielska pozamałżeńskiego i z ojca. Studium socjologiczno-prawne*, Warszawa 2000, s. 44.

Jak wynika z danych Głównego Urzędu Statystycznego maleje dzietność polskich rodzin. W 2008 r. urodziło się w Polsce 414,4 tys. dzieci, w 2011 r. 391 tys., a w 2012 r. 386 tys. Ogólny bilans ludności w wieku do lat 17 (dane w tabeli) w badanym okresie kształtował się na poziomie od 9304 tys. (w roku 2000) do 7235 tys. (w 2009 r.) z wyraźną tendencją malejącą, jednak liczba dzieci pozostających pod opieką sądów rodzinnych rosła od 163 tys. (w roku 2003) do 210 tys. (w 2009 r.).

Decyzją sądów, dzieci z rodzin, które nie radzą sobie z ich wychowaniem, trafiają do placówek opiekuńczo-wychowawczych, socjoterapeutycznych, resocjalizacyjnych, czy też rodzinnych form opieki. Dane zamieszczone w tabeli potwierdzają minimalny spadek liczby dzieci umieszczanych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych z 30,7 tys. w 2000 r. do 21,6 tys. w 2009 r., natomiast niewielki wzrost liczby dzieci umieszczanych w tym okresie w rodzinach zastępczych z 39,6 tys. w 2002 r. do 45,9 tys. w 2009 r., co wydaje się zgodne z ogólnymi założeniami i kierunkiem zmian systemowych w opiece nad dzieckiem po roku 2000.

Konsekwencją ingerencji sądu we władzę rodzicielską jest często postanowienie o ustaleniu dla dziecka nadzoru kuratora – najczęściej stosowanej formy ograniczenia władzy rodzicielskiej, umieszczeniu dzieci w placówce opiekuńczo-wychowawczej lub rodzinie zastępczej. Pod nadzorem kuratorów najwięcej dzieci, bo aż 137 681, znalazło się w 2009 r., począwszy od 2003 r. coraz więcej dzieci trafia do rodzin zastępczych, osiągając w 2009 r. liczbę 45 907, zaś liczba dzieci umieszczanych w całodobowych placówkach opiekuńczo-wychowawczych stopniowo maleje z 31 825 (w roku 2000) do 21 668 (w 2009 r.).

Tabela 7. Liczba dzieci pod opieką sądów w latach 2000-2009

rok	nadzór kurator	w rodzinach zastępczych	w placówkach opiekuńczo-wychowawczych
2000	103 561	40 650	31 825
2001	108 620	41 925	29 901
2002	97 634	39 683	28 735
2003	98 663	40 197	27 614
2004	105 131	41 754	26 292
2005	112 941	42 855	27 060
2006	121 351	43 785	25 751
2007	129 542	44 412	25 137
2008	132 110	45 150	24 006
2009	137 681	45 907	21 668

Źródło: *Dzieci się liczą. Informacje o stanie zagrożenia bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, „Dziecko krzywdzone” 2011 nr 3 (36), s. 100.

Przyjmuje się, że zanim sąd podejmie konkretną decyzję, powinny zostać wyczerpane wszystkie inne możliwości pomocy dziecku i jego rodzinie. Trudna sytuacja materialna rodziny dziecka nie może być powodem umieszczenia go w placówce całodobowej opieki, gdyż rodzi to skutki w postaci: przerwania więzi emocjonalnej z rodzicami, pojawiania się deficytów w jego rozwoju, poczucia krzywdy i poczucia pejoratywnej odmierności w stosunku do rówieśników, obniżenia poziomu motywacji do nauki, samooceny i wiary we własne możliwości. Ponadto formy opieki całodobowej są o wiele droższe, niż zasiłki, z jakich rodzina może w ramach świadczeń pieniężnych, przysługujących zgodnie z ustawą,

skorzystać. Mimo popularyzacji i upowszechniania rodzinnych form opieki, placówki całodobowe nadal są w Polsce koniecznością, trafiają do nich dzieci, dla których nie udaje się znaleźć odpowiedniej rodziny zastępczej czy adopcyjnej, ani też miejsca w rodzinnym domu dziecka.

Ustawa o pomocy społecznej z 2004 r. wprowadza nową typologię placówek opiekuńczo-wychowawczych, zgodnie z którą w systemie opieki nad dzieckiem funkcjonują obecnie placówki: interwencyjne, rodzinne, socjalizacyjne.<sup>13</sup> Wszystkie wymienione w ustawie placówki mają charakter całodobowy, a umieszczone są w nich dzieci, których rodzice są pozbawieni częściowo lub całkowicie opieki rodzicielskiej. Przyjmuje się, że „całodobowa placówka opiekuńczo-wychowawcza może łączyć działania interwencyjne, socjalizacyjne i inne działania na rzecz pomocy dziecku i rodzinie, przyjmując formę placówki wielofunkcyjnej”<sup>14</sup>.

Tabela 8. Dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych w latach 2000-2009

rok	Liczba dzieci w placówkach			
	interwencyjnych	rodzinnych	socjalizacyjnych	wielofunkcyjnych
2000	2 782	978	17 247	-
2001	2 988	1 249	17 857	-
2002	3 274	1 308	17 556	-
2003	2 707	1 530	16 875	-
2004	1 956	1 777	14 218	2 713
2005	1 514	1 859	11 772	5 045
2006	1 301	1 951	10 629	6 782
2007	1 041	1 892	9 830	7 011
2008	767	1 859	9 964	6 681
2009	745	2 178	9 896	7 112

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Zgodnie z intencją ustawodawcy (co widoczne jest konkretnych liczbach zawartych w tabeli powyżej) maleje liczba dzieci trafiających do placówek interwencyjnych (dawnych pogotowi opiekuńczych) z 2782 w roku 2000 do 745 w 2009 r. i socjalizacyjnych z 17 247 w 2000 r. do 9896 w 2009 r., wzrasta natomiast liczba dzieci umieszczanych w placówkach rodzinnych z 978 w 2000 r. do 2178 w 2009 r.

Nowe podejście do roli opieki instytucjonalnej zakłada, że mimo przejęcia przez placówkę opieki nad dzieckiem, należy zabiegać o podtrzymywanie kontaktów dziecka z jego rodzicami i krewnymi, chyba, że zdaniem sądu, mogą one zagrażać dobru dziecka. Realizacja założenia, że placówka ma pracować nie tylko z dzieckiem, ale także z jego rodziną, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej o placówkach opiekuńczo-wychowawczych, wymagała zatrudnienia wyspecjalizowanej kadry w postaci: pracowników

<sup>13</sup> Por. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, op. cit., art.80, ust. 1.

<sup>14</sup> Por. ibidem, ust. 2.

socjalnych, psychologów, pedagogów, terapeutów i wychowawców. Psycholog, pedagog i terapeuta to pracownicy, którzy są powołani do indywidualnej pracy z wychowankami mającej na celu niwelowanie deficytów, wyrównywanie braków szkolnych i wszelkich zaniedbań, korygowanie wad. Pracownicy socjalni – od 2000 roku mają obowiązek pracować z rodzinami dzieci zarówno tych, które już trafiły do placówek, jak i tych, które nadal pozostają pod opieką rodziców<sup>15</sup>. Praca socjalna to nie działania jednorazowe czy filantropijne, ale działalność zawodowa nastawiona „na pomoc osobom i rodzinom we wzmocnieniu lub odzyskaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie oraz na tworzeniu warunków sprzyjających temu celowi”<sup>16</sup> i obejmująca „(...)przedsięwzięcia, które powinny pomóc ludziom w ich integracji ze społeczeństwem, aby prowadzili w nim takie życie, które odpowiada ludzkiej godności”<sup>17</sup>. W odniesieniu do wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych praca socjalna z ich rodzinami ma zmierzać do poprawy ich statusu, wyjścia ze stanu kryzysu, (pokonania nałogów, uzyskania pracy zarobkowej, poprawy swojego wizerunku w środowisku lokalnym itp.), a konsekwencją tego potencjalnie powinien być, skrócony do niezbędnego minimum, pobyt w placówce i powrót dziecka do rodziny naturalnej.

Wszyscy specjaliści wraz z dyrektorem placówki i wychowawcą sprawującym bezpośrednią opiekę nad dzieckiem w grupie wychowawczej stanowią zespół, który systematycznie planuje i modyfikuje (co najmniej 2 razy w roku) plan indywidualnych oddziaływań opiekuńczych, wychowawczych i terapeutycznych wobec dziecka. W tym względzie do zadań placówki opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego należą:

- 1) „zapewnienie dziecku opieki całodobowej i wychowania oraz zaspokojenie jego potrzeb;
- 2) zapewnienie zajęć wychowawczych, korekcyjnych, kompensacyjnych, logopedycznych, terapeutycznych, rekompensujących braki w wychowaniu w rodzinie i przygotowujących do życia społecznego, a dzieciom niepełnosprawnym – odpowiedniej rehabilitacji i zajęć specjalistycznych;
- 3) zapewnienie dzieciom kształcenia, wyrównywania opóźnień rozwojowych i szkolnych;
- 4) podejmowanie działań w celu powrotu dziecka do rodziny naturalnej, znalezienia rodziny przysposabiającej lub umieszczenia w rodzinnych formach opieki zastępczej;
- 5) praca z rodziną dziecka;
- 6) organizowanie dla swoich wychowanków odpowiednich form opieki w środowisku, grup usamodzielniających oraz kontaktu z rodzinami zaprzyjaźnionymi;
- 7) możliwość prowadzenia hotelu oraz mieszkania usamodzielnienia”<sup>18</sup>.

Wprowadzenie nowych przepisów wykonawczych do ustawy o pomocy społecznej, najpierw z 2000, a po nowelizacji z 2004 r., umożliwiło stworzenie placówek o bardziej kameralnym charakterze, co całkowicie zmieniło ich wizerunek i charakter oddziaływań opiekuńczych i wychowawczych. Z mapy Polski zniknęły dawne domy dziecka dla od 60 do 100 wychowanków w jednym budynku. Zaczęto tworzyć małe placówki z obowiązującą liczbą 30 wychowanków. W czasie dochodzenia do obowiązujących standardów w systemie

<sup>15</sup> Por. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Dz. U. nr 201, poz. 1455, par.8, ust 1-8.

<sup>16</sup> T. Fudała, *Praca socjalna w świetle badań*, „Praca Socjalna” 1994 nr 3, s. 32.

<sup>17</sup> B. Szatur-Jaworska, *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [in:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 107.

<sup>18</sup> *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych*, op. cit., par. 6.

opieki nad dzieckiem tworzono również placówki wielofunkcyjne łączące typowe grupy wychowawcze, grupy 14-osobowe o charakterze rodziny, ośrodki szkolenia kandydatów do rodzinnych form opieki, świetlice itp. Zmiany w zakresie standardów usług opiekuńczo-wychowawczych uczyniły dawne domy dziecka małymi, kameralnymi placówkami, w których życie wychowanków coraz bardziej zbliżano do warunków życia rodzinnego. Stworzono warunki bytowe uwzględniające:

- małe – dwuosobowe / trzyosobowe pokoje dziecięce,
- pokój do spotkań grupowych, zabawy i wypoczynku (wyposażony odpowiednio w sprzęt TV),
- pokój cichej nauki,
- pokój gościnny umożliwiający wizyty rodziców,
- łazienki,
- pomieszczenia gospodarcze umożliwiające pranie, suszenie i prasowanie,
- aneksy kuchenne ( 1 na 10 wychowanków)<sup>19</sup>.

Takie zaplecze dla grup wychowawczych uwzględniało potrzeby wychowanków w zakresie przygotowania do samodzielnego życia i uczyło wykonywania czynności związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego. Dzięki temu dziecko rozwijało szereg różnych umiejętności w zakresie samoobsługi, utrzymywało nawyki higieniczno-porządkowe, uczyło dbałości o wspólne dobro i wyposażenie pomieszczeń grupowych. Skoncentrowano się na jednostce, więc straciły na aktualności zasady wychowania zespołowego, obowiązujące w dawnych warunkach ustrojowych. Dziś w procesie wychowania dominują oddziaływania indywidualne nastawione na: realizację potrzeb wychowanka, socjalizację, pracę terapeutyczną i korekcyjno-kompensacyjną, a także rozwój indywidualnych zainteresowań i uzdolnień dziecka.

Lata reorganizacji systemu opieki nad dzieckiem w Polsce w myśl nowego ustawodawstwa przyniosły także nowe propozycje rozwiązań. Mianowicie: zamiast przebudowy dawnych dużych budynków przeznaczonych dla stu wychowanków, wystawiano je na sprzedaż, a podopiecznych umieszczano w domkach jednorodzinnych, które zakupiono, wyremontowano i przystosowano do ich potrzeb. W ten sposób powstał nowy model placówki socjalizacyjnej dla dzieci osieroconych, który w najwyższym stopniu przypomina warunki bytowe i atmosferę wychowania w prawidłowo funkcjonującym domu rodzinnym, i który sprawdził się w praktyce jako forma opieki oraz wychowania właściwie przygotowująca wychowanków do samodzielnego życia.

Kolejne konkretne zmiany tym zakresie przyniosła ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2011 r.<sup>20</sup>. Piecza – w rozumieniu prawa rodzinnego i opiekuńczego to „zakres praw i obowiązków wynikających z pełnienia władzy rodzicielskiej obejmujący osobę i majątek dziecka, oprócz pieczy władza rodzicielska obejmuje również jego reprezentację”<sup>21</sup>. „System pieczy zastępczej (w rozumieniu ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej – przypis autora ) to zespół osób, instytucji i działań mających na celu zapewnienie czasowej opieki i wychowania dzieciom w przypadkach niemożności sprawowania opieki i wychowania przez rodziców”<sup>22</sup>. Zadania w zakresie wspierania rodziny i pełnienia pieczy zastępczej ustawa powierza:

- jednostkom samorządu terytorialnego,
- placówkom wsparcia dziennego,
- organizatorom rodzinnej pieczy zastępczej,

<sup>19</sup> Por. ibidem, par. 27.

<sup>20</sup> Por. *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, Dz. U. nr 149, poz. 887.

<sup>21</sup> [forum.prawne.org/prawo-rodzinne-opiekuncze/193563-opieka-pieczka.html](http://forum.prawne.org/prawo-rodzinne-opiekuncze/193563-opieka-pieczka.html) [dostęp z dnia: 10.12.2013].

<sup>22</sup> *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, op. cit., art. 2, ust. 2.



- placówkom opiekuńczo-wychowawczym,
- regionalnym placówkom opiekuńczo-terapeutycznym,
- interwencyjnym ośrodkom preadopcyjnym,
- ośrodkom adopcyjnym,
- innym podmiotom którym zleca się zadania w zakresie wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej<sup>23</sup>.

Trzeba pamiętać, że-istotą pomocy rodzinie jest podejmowanie działań eliminujących problem ubóstwa i wspieranie realizacji jej opiekuńczo-wychowawczej funkcji, aby zabieranie dziecka z rodziny nie było konieczne. Dla podniesienia skuteczności pracy z rodzinami dysfunkcyjnymi do życia powołano asystenta rodziny, któremu przydzielono szeroki zakres zadań związanych z:

- planowaniem pracy z rodziną,
- udzielaniem jej pomocy w wychodzeniu z trudnej sytuacji życiowej oraz rozwiązywaniu problemów socjalnych i psychologicznych,
- pomocą w wychowywaniu dzieci i prowadzeniem konsultacji wychowawczych dla rodziców,
- aktywizowaniem społecznym i zawodowym rodzin, m pracy zarobkowej oraz podnoszeniem ich kwalifikacji zawodowych,
- organizowaniem pomocy w formie zajęć grupowych i psychoedukacyjnych,
- podejmowaniem działań interwencyjnych w sytuacjach zagrożenia bezpieczeństwa dzieci i młodzieży,
- prowadzeniem dokumentacji pracy z rodziną,
- okresową oceną sytuacji rodziny,
- sporządzaniem opinii dla potrzeb sądu opinii o rodzinie,
- współpracą z jednostkami administracji rządowej, samorządowej, organizacjami pozarządowymi i innymi podmiotami zajmującymi się działaniami na rzecz dziecka i jego rodziny<sup>24</sup>.

Asystent rodziny powinien wspierać rodziców w utrzymaniu władzy rodzicielskiej, w opiece nad dziećmi i w ich wychowaniu tak, aby mogły one nadal pozostać w domu rodzinnym-przy czym usługi w zakresie wspierania rodzin w postaci pracy socjalnej, pomocy pieniężnej czy terapii powinny być adekwatne do aktualnej sytuacji i potrzeb konkretnych ludzi.

Wspieranie rodziny powinno odbywać się nie tylko poprzez pracę socjalną i pomoc asystenta rodziny, ale także poprzez uaktywnienie środowiska lokalnego w tym organizacji pozarządowych tj. stowarzyszeń, fundacji i organizacji kościelnych stanowiących placówki wsparcia dziennego. Praca socjalna z rodzinami dzieci powinna zmierzać do ich aktywizacji społecznej i zawodowej<sup>25</sup>. Jednak z badań wynika, że pracownicy socjalni ograniczają się głównie do przyznawania świadczeń pieniężnych w postaci zasiłków (ponad 60% pracowników socjalnych). Pracę socjalną w dosłownym tego słowa znaczeniu realizuje ponad 50% pracowników, a porad specjalistycznych rodzinom udziela ok. 25%, zaś terapię rodzinną, dosyć powszechnie stosowaną w krajach Europy Zachodniej, podejmuje jedynie 15%<sup>26</sup>.

Obok pracy z rodziną w jej wspieraniu ważna jest aktywność:

- „1) instytucji i podmiotów działających na rzecz dziecka i rodziny;
- 2) placówek wsparcia dziennego;

---

<sup>23</sup> Por. ibidem, art.2, ust. 3.

<sup>24</sup> Por. ibidem, art. 15, ust. 1.

<sup>25</sup> Por. *Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie*, Dz.U. nr 96 poz. 873, art. 3, ust. 3.

<sup>26</sup> Zob. *Krajowy Raport Badawczy*, red. R. Szarfenberg, Warszawa 2011.

3) rodzin wspierających.<sup>27</sup>

Dla dzieci najmłodszych gminy i organizacje pozarządowe powinny tworzyć żłobki i kluby dziecięce, aby zapewnić właściwą stymulację ich rozwoju w tym ważnym dla dalszego życia okresie i uchronić od wykluczenia społecznego. Dzieciom niepełnosprawnym trzeba zapewnić wczesne profesjonalne oddziaływania terapeutyczne, lecznicze i rehabilitacyjne. Placówki opiekuńczo-wychowawcze natomiast winny tworzyć dla swoich wychowanków możliwości edukacji poprzez wyrównywanie braków dydaktycznych i wychowawczych, niwelowanie deficytów rozwojowych, pracę korekcyjno-kompensacyjną i szeroko rozumianą terapię, aby przygotować ich do odnalezienia się na rynku pracy i do samodzielnego życia w takim stopniu, aby mogli założyć szczęśliwe rodziny i być ludźmi spełnionymi zarówno w życiu społecznym jak i zawodowym. Środowiska lokalne muszą zacząć odgrywać wiodącą rolę w organizacji profilaktyki wykluczenia społecznego poprzez podejmowanie działań na rzecz rozwoju integracji społecznej opartej na partnerstwie różnych podmiotów.

Preferowaną formą opieki, obok rodziny biologicznej, nadal są rodzinne formy pieczy zastępczej, jak rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka, dla których powołano koordynatora opiekującego się nie więcej niż 15 rodzinami lub rodzinnymi domami dziecka. Do zadań koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej należy udzielanie pomocy osobom prowadzącym te formy opieki, współpraca z asystentem rodziny w zakresie konstruowania planu pomocy dziecku, organizowanie specjalistycznej pomocy dla dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych i rodzinnych domach dziecka, zgłaszanie dzieci z uregulowaną sytuacją prawną do ośrodków adopcyjnych, wspieranie wychowanków pełnoletnich i opracowywanie rocznych sprawozdań z efektów pracy z rodzinami<sup>28</sup>. Instytucjonalne formy pieczy zastępczej ograniczają się do: placówek opiekuńczo-wychowawczych, regionalnych placówek opiekuńczo-terapeutycznych i interwencyjnego ośrodka preadopcyjnego.

Jeśli chodzi o wiek dzieci kierowanych do placówek różnego typu, to na mocy ustawy wprowadzono wiek 10 lat jako kryterium umieszczania w nich dzieci. Młodsze umieszcza się w tego typu placówkach jedynie w szczególnych przypadkach, np. ze względu na łączenie rodzeństwa lub stan zdrowia dziecka. Dzieci poniżej 10. roku życia przyjęte do placówki typu interwencyjnego powinny być jak najszybciej przeniesione do jednej z form rodzinnej pieczy zastępczej. W placówkach socjalizacyjnych, interwencyjnych i specjalistyczno-terapeutycznych może przebywać jednocześnie nie więcej niż 14 wychowanków, a więc forma małych, kameralnych placówek funkcjonująca dotychczas w formie eksperymentalnej ma stać się powszechnie obowiązującym standardem. Regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne powstają za zgodą władz wojewódzkich dla dzieci, „które ze względu na stan zdrowia wymagający stosowania specjalistycznej opieki i rehabilitacji nie mogą zostać umieszczone w rodzinnej pieczy zastępczej lub w placówce opiekuńczo-wychowawczej”<sup>29</sup> i nie powinny liczyć więcej niż 30 wychowanków. Natomiast interwencyjny ośrodek preadopcyjny przewidziany jest dla dzieci do 1 roku życia, „które wymagają specjalistycznej opieki i w okresie oczekiwania na przysposobienie nie mogą zostać umieszczone w rodzinnej pieczy zastępczej”<sup>30</sup>, co zwiększa szanse dzieci małych i chorych na umieszczenie w rodzinach adopcyjnych.

Dla podniesienia skuteczności form wspierania rodziny jako podstawowego środowiska opieki i wychowania dzieci i młodzieży zmodyfikowano rodzinny wywiad środowiskowy jako podstawowe narzędzie diagnostyczne w systemie pomocy społecznej. Minister polityki społecznej przewiduje termin 14 dni na przeprowadzenie wywiadu „od

<sup>27</sup> Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, op. cit., art. 9.

<sup>28</sup> Por. ibidem, art. 77, ust. 3.

<sup>29</sup> Ibidem, art. 109, ust. 1.

<sup>30</sup> Por. ibidem, art. 111, ust. 1.

powzięcia informacji o konieczności jego przeprowadzenia”<sup>31</sup>. Jednak w sytuacjach wymagających szybkiej interwencji pracownik socjalny ma obowiązek taki wywiad przeprowadzić w ciągu 2 dni. Ponadto ustawa zakłada, że w czasie wywiadu pracownik socjalny powinien brać pod uwagę „indywidualne cechy, sytuację osobistą, rodzinną, dochodową i majątkową osoby samotnie gospodarującej lub osób w rodzinie, mogące mieć wpływ na rodzaj i zakres przyznawanej pomocy”<sup>32</sup>.

Profesjonalizacji usług świadczonych w ramach pomocy społecznej na rzecz dzieci i ich rodzin służy podział kwestionariusza rodzinnego wywiadu środowiskowego na części dotyczące różnych sytuacji losowych podopiecznych. Standardowa część związana jest z przyznawaniem świadczeń pomocy społecznej i przeznaczona jest dla większości sytuacji, w jakich mogą znaleźć się rodziny dotknięte, np. ubóstwem czy bezrobociem. Dla pełnoletnich wychowanków opuszczających placówki opiekuńczo-wychowawcze, socjoterapeutyczne i resocjalizacyjne przewiduje się część V w związku z ubieganiem się przez nich o pomoc pieniężną na usamodzielnienie oraz kontynuowanie nauki. Część VI wywiadu dotyczy cudzoziemców, którzy uzyskali status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą, część VII przeznaczona jest dla osób poszkodowanych w wyniku sytuacji kryzysowej, klęski żywiołowej lub zdarzenia losowego. Rozporządzenie umożliwia w sytuacji niemożności przedstawienia oryginalnych dokumentów, które, np. uległy zniszczeniu, oparcie się na oświadczeniu osoby udzielającej wywiadu, co z pewnością usprawnia procedury i skraca czas oczekiwania na określone formy pomocy.

Analiza kierunków rozwoju form opieki nad dzieckiem w Polsce po roku 2000, niezbiecie potwierdza, iż postęp w systemie opieki nad dziećmi i pomocy społecznej ich rodzinom dokonał się głównie za sprawą zmian w prawodawstwie. Ponadto skupienie większości działań na rzecz dziecka i jego rodziny w jednym resorcie polityki społecznej uczyniło system pomocy społecznej coraz bardziej spójnym. Przeobrażenia w zakresie deinstytucjonalizacji opieki nad dzieckiem zmierzają do tego, aby głównym środowiskiem wychowania dziecka nadal pozostawała jego rodzina, która w sytuacji kryzysu może liczyć na pomoc państwa i organizacji pozarządowych, może okresowo umieścić dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej czy rodzinnej formie pieczy zastępczej, ale ma obowiązek do końca interesować się sytuacją dziecka i współpracować z instytucjami pieczy zastępczej, którym dziecko zostało powierzone i zabiegać o powrót dziecka do rodziny naturalnej. Model placówek zajmujących się dziećmi w systemie pieczy zastępczej stał się powieleniem wzorca dobrze funkcjonującej rodziny wielodzietnej. Natomiast przyjęte w nich, i sprawdzone już od roku 2000, standardy mają służyć dobremu przygotowaniu wychowanków do samodzielnego życia w przyszłości i pełnej reintegracji społecznej. Dalsze działania reformatorskie resortu polityki społecznej ujęte w Krajowym Programie Przeciwdziałania Ubóstwu i Wykluczeniu Społecznemu 2020 będą zmierzały do rozwiązywania problemu ubóstwa, wzmacniania umiejętności opiekuńczo-wychowawczych rodzin dysfunkcyjnych, podejmowania działań służących zapobieganiu wykluczeniu społecznemu określonych grup społecznych i ich pełnej reintegracji społecznej i zawodowej.

#### Bibliografia:

1. Czermiechowska R., *Niektóre podobieństwa działań opiekuńczych i terapeutycznych*, „Opieka Wychowanie Terapia” 1996 nr 3.
2. [forum.prawne.org/prawo-rodzinne-opiekuncze/193563-opieka-pieczka.html](http://forum.prawne.org/prawo-rodzinne-opiekuncze/193563-opieka-pieczka.html)
3. Fudała T., *Praca socjalna w świetle badań*, „Praca Socjalna” 1994 nr 3.
4. *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy*, Toruń 2009.

<sup>31</sup> Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 8 czerwca 2012 r. w sprawie rodzinnego wywiadu środowiskowego, Dz. U. 2012 nr 0 poz. 712, par. 2 ust. 1.

<sup>32</sup> Ibidem, par. 2, ust. 4.

5. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2009.
6. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1971.
7. *Krajowy Raport Badawczy*, red. R. Szarfenberg, Warszawa 2011.
8. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Dz. U. nr 201, poz. 1455.
9. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 8 czerwca 2012 r. w sprawie rodzinnego wywiadu środowiskowego*, Dz. U. 2012 nr 0 poz. 712.
10. *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia pojęcia terminy*, oprac. K. Janus, Warszawa 2011.
11. Stojanowska W., *Władza rodzicielska pozamająłżeńskiego i z ojca. Studium socjologiczno-prawne*, Warszawa 2000.
12. Szatur-Jaworska B., *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [in:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
13. *Ubóstwo w Polsce. Zasięg ubóstwa w Polsce w 2009 r.*, Warszawa 2010.
14. *Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej*, Dz.U. z 2004 r. nr 64, poz. 593 ze zm.
15. *Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie*, Dz.U. nr 96 poz. 873.
16. *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, Dz. U. nr 149, poz. 887.
17. wikipedia.org, pl
18. *Wysokość i struktura zmodyfikowanego minimum egzystencji w 2009 r.*, Warszawa 2010.

## CHANGES IN THE POLISH CHILD CARE SYSTEM AFTER THE YEAR 2000

HALINA BEJGER

**ABSTRACT:** *The article is an analysis of the trend of the Polish system of child care. Care needs of children and youth due to poverty, which is affected 17.7% of the population in our country, unemployment, homelessness and pathology in families. Determinant of changes conducive to reform the whole system SA changes in the Polish welfare legislation. The beginnings of reform were visible in the area of improving standards in the various forms of care. In contrast, the culmination of activities in this area is the law of family support and foster care system that efforts to care for the child focuses on the family. The National Anti-Poverty Program and Social Exclusion 2020 focuses on developing forms of support care and educational functions of the family and the prevention of social exclusion of children and their families.*

**KEY WORDS:** *poverty, child welfare system, health, family, social exclusion*

**POZYCJA UCZNIĄ W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ**

ANETA PASZKIEWICZ

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

**STRESZCZENIE:** *Grupa rówieśnicza jest dla dziecka miejscem, w którym nabywa ono wielu pożądaných umiejętności społecznych. Ponadto znacząco wpływa ona na postęp procesu socjalizacji młodego człowieka, posiada ogromne znaczenie, szczególnie, w przypadku dzieci w wieku szkolnym, z tego względu, że tym okresie pojawia się potrzeba izolacji od osób dorosłych i nieodparta chęć przebywania wśród ludzi w zbliżonym wieku, o podobnych zainteresowaniach czy upodobaniach. Grupy rówieśnicze rządzą się określonymi prawami – dzielą dzieci na popularne i niepopularne, wyodrębniają przywódców i ich zwolenników. W przypadku uczniów odrzucanych, możemy mieć do czynienia z pewnymi negatywnymi konsekwencjami, jak społeczna izolacja, poczucie niekompetencji społecznej, a nawet nerwice czy zachowania przestępcze. Sytuacje takie można z całą pewnością zaobserwować w klasie szkolnej. Niski prestiż w grupie rówieśniczej i niepowodzenia doświadczane w kontaktach z rówieśnikami mogą negatywnie wpływać na kształtowanie się obrazu własnej osoby. Stąd też do ważniejszych zadań szkoły zaliczyć należy właściwe kierowanie procesem samooceny. Obraz samego siebie powinien opierać się na samopoznaniu, rozpoznawaniu braków i wad, w taki sposób, aby uczeń mógł je przewyciężyć, ale przede wszystkim poszukiwaniu mocnych stron i uświadamianiu ich istnienia.*

**SŁOWA KLUCZOWE:** *grupa rówieśnicza, prestiż społeczny, relacje międzyrówieśnicze, metody socjometryczne*

Grupa rówieśnicza jest dla dziecka miejscem, w którym nabywa ono wielu pożądaných umiejętności społecznych. Ponadto znacząco wpływa ona na postęp procesu socjalizacji młodego człowieka. „Do grup rówieśniczych zaliczamy zarówno spontaniczne grupy nieformalne (grupy zabawowe, paczki i inne ugrupowania w klasie i poza nią), jak też formalne grupy dziecięce i młodzieżowe (organizacje, kluby, koła zainteresowań, grupy obozowe lub kolonijne, itp.”<sup>1</sup>. Grupa rówieśnicza posiada ogromne znaczenie szczególnie w przypadku dzieci w wieku szkolnym, z tego względu, że tym okresie pojawia się potrzeba izolacji od osób dorosłych i nieodparta chęć przebywania wśród ludzi w zbliżonym wieku, o podobnych zainteresowaniach czy upodobaniach. Grupy rówieśnicze rządzą się określonymi prawami – dzielą dzieci na popularne i niepopularne, wyodrębniają przywódców i ich zwolenników. W przypadku uczniów odrzucanych, możemy mieć do czynienia z pewnymi negatywnymi konsekwencjami, jak społeczna izolacja, poczucie niekompetencji społecznej, a nawet nerwice czy zachowania przestępcze. Sytuacje takie można z całą pewnością zaobserwować w klasie szkolnej.

H. Misiura wskazuje, iż: „Rozpoczynając naukę w szkole, dziecko wkracza w skomplikowane środowisko społeczne. Nawiązuje kontakt z nauczycielami, staje się członkiem klasy - zespołu rówieśniczego. Jeśli zachowuje się źle, jest przez nauczyciela

<sup>1</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 2002, s. 209.

ganione, dzieje się to przy klasie. Jeśli jest chwalone, słyszą to też wszyscy. Stosunek klasy do każdego ucznia nie jest sprawą obojętną. Gdy dziecko jest zżyte z klasą, jeśli dobrze się w niej czuje, chętnie chodzi do szkoły, chętnie także się uczy. Gdy ma konflikty z kolegami, wpływa to ujemnie na jego przeżycia szkolne, a przeważnie także na jego stosunek do nauki”<sup>2</sup>.

Jak podaje M. Łobocki „klasa szkolna stanowi formalnie zorganizowaną grupę społeczną, złożoną z uczniów reprezentujących podobny poziom umysłowy i stopień rozwoju fizycznego, jak również przejawiających podobne potrzeby i zainteresowania”<sup>3</sup>.

Klasa szkolna jest grupą społeczną, w której można dokonać podziału na grupy formalne i nieformalne. M. Przetacznikowa pisze: „granice między tymi grupami są płynne, lecz zasadniczy kierunek rozwoju społecznej struktury klasy szkolnej polega na tym, że stopniowo następuje rozwój związków nieformalnych w obrębie grupy formalnej, jaką początkowo stanowi klasa. W wyniku stałych kontaktów koleżeńskich wzrasta więź emocjonalna między uczniami. (...) Klasa o zwartej strukturze wewnętrznej, zaspokajająca wiele potrzeb psychologicznych i społecznych swoich członków, nie przestaje być jednak grupą formalną, zwłaszcza jeśli rozpatrujemy jej funkcje i działalność w całokształcie zadań dydaktycznych i wychowawczych szkoły”<sup>4</sup>.

Jak podaje M. Przetacznikowa „w całokształcie oddziaływań wychowawczych na jednostkę, grupa rówieśnicza pełni niezastąpioną funkcję w procesie socjalizacji. Zaspokaja ona te potrzeby społeczne, których wychowawcy reprezentujący pokolenie dorosłych, nie są w stanie zaspokoić: potrzebę przynależności do zespołu, którego członkowie pełnią równorzędne, choć zróżnicowane role społeczne na zasadzie „równi z równymi”, potrzebę nawiązywania kontaktów towarzyskich oraz wymiany poglądów i opinii bez udziału dorosłych. Dzięki silnej motywacji uczestnictwo w grupie rówieśniczej – w zależności od pełnionej tam roli – wzmacnia poczucie własnej wartości i poczucie społecznej przydatności jednostki. Mechanizm socjalizacji przez przynależność do grupy rówieśniczej polega także na tym, że włączającemu się do grupy zależy bardzo na uznaniu jej członków. Na uznanie to trzeba sobie zasłużyć, podobnie jak trzeba zdobyć sympatię kolegów, zachowując się zgodnie z obowiązującymi w grupie normami i sankcjami. Jest to sytuacja odmienna niż w rodzinie, gdzie najczęściej akceptuje się dziecko i darzy je uczuciem bez względu na to, jak dalece sobie na to zasłużyło. Kary wyznaczone przez grupę cechuje też większa bezwzględność niż kary wymierzane przez rodziców i nauczycieli. Najbardziej dotkliwą karą jest odrzucenie dziecka przez kolegów, wyizolowanie z grupy. W obawie przed taką sankcją członkowie grupy zachowują się często konformistycznie, nawet wbrew własnemu przekonaniu”<sup>5</sup>.

W klasie szkolnej funkcjonuje wzmocniony system kontroli społecznej sprawowany przez grupę rówieśniczą. Znaczącą rolę w tym systemie odgrywają tzw. normy grupowe, w których skład wchodzi:

1. ocena znaczenia różnego typu zachowań, rozpatrywanych z punktu widzenia interesów grupy,
2. oczekiwania dotyczące pożądanых sposobów zachowania się członków grupy,
3. reakcje grupy na zachowania jej poszczególnych członków, które będą przybierać bądź formę sankcji pozytywnych (nagród), w sytuacji, kiedy zachowania te są

<sup>2</sup> H. Miciura, *Miejsce słabego ucznia w klasie*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9-10, [http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/listopad-grudzien,173/miejsce\\_slabego\\_ucznia\\_w\\_klasie,1216.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/listopad-grudzien,173/miejsce_slabego_ucznia_w_klasie,1216.html), [dostęp z dnia: 10.12.2013].

<sup>3</sup> M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa 1974, s. 9.

<sup>4</sup> M. Przetacznikowa, *Psychologia klasy szkolnej*, [in:] *Psychologia wychowawcza*, red. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, Warszawa 1983, s. 556.

<sup>5</sup> M. Przetacznikowa, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [in:] *Psychologia wychowawcza*, red. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, Warszawa 1983, s. 564.

pożądane bądź też formę sankcji negatywnych (kar) wówczas, kiedy zachowania są sprzeczne z interesami grupy<sup>6</sup>.

Dostosowanie się i przestrzeganie norm grupowych panujących w określonej klasie będzie miało istotny wpływ na pozycję ucznia i jego prestiż. A. Janowski i R. Stachyra podają, że pojęcie „prestiż społeczny” może mieć trzy znaczenia:

1. Prestiż związany ze społecznie nakazanym szacunkiem wynikającym z racji pełnionej przez jednostkę roli.
2. Prestiż wynikający z miejsca, jakie zajmuje dana osoba lub zbiorowość na skali „wyższość-niższość” społeczna, będący rezultatem intuicyjnego porównywania i sumowania różnych cech.
3. Prestiż rozumiany jako charakterystyczna cecha obrazu, który ktoś tworzy sobie na temat innego człowieka<sup>7</sup>.

Na prestiż w grupie rówieśniczej mają wpływ cztery zdolności, związane z inteligencją interpersonalną:

1. Organizowanie grup – podstawowa umiejętność przywódcy, na którą składa się inicjowanie i koordynowanie wysiłków zespołu ludzi. W szkole zdolność tę przejawia dziecko, które decyduje o tym, w co się będą wszyscy bawić albo zostaje kapitanem drużyny.
2. Negocjowanie rozwiązań – talent mediatora, który polega na zapobieganiu konfliktom albo gaszeniu tych, które już wybuchły. Osoby obdarzone tą zdolnością przewyższają innych umiejętnością zawierania umów, rozsądzaniem sporów i mediowaniem w ich załatwianiu. Talent ten posiadają uczniowie, którzy rozstrzygają spory w klasie szkolnej.
3. Nawiązywanie stosunków osobistych – talent polegający na empatii i łatwości wchodzenia w kontakty z innymi osobami. Ułatwia on zawieranie znajomości, rozpoczynanie rozmów, prawidłowe rozpoznawanie uczuć i trosk innych ludzi oraz reagowanie na nie. Dzieci obdarzone tym talentem dobrze współżyją w grupie, łatwo włączają się do wspólnej zabawy, odczytują emocje z wyrazu twarzy i są najbardziej lubiane przez innych uczniów.
4. Przeprowadzanie analiz społecznych – zdolność do wykrywania i intuicyjnego domyślania się uczuć, motywów i trosk innych. Wiedza o tym, jak i co czują pozostali, może prowadzić do łatwego wytworzenia się zażyłości z nimi albo do poczucia wzajemnego zrozumienia<sup>8</sup>.

W klasie szkolnej wskaźniki prestiżu ucznia są następujące:

- z jego zdaniem liczą się inni uczniowie;
- wywiera on wpływ na postępowanie innych;
- pozostali uczniowie chętnie go naśladują;
- cieszy się zaufaniem innych uczniów;
- budzi szacunek lub podziw;
- jest osobą lubianą<sup>9</sup>.

D. Ekiert-Grabowska wyróżnia w klasie szkolnej pięć kategorii członków grupy, przyjmując za kryterium podziału powiązania poszczególnych osób z pozostałymi.

Dzieci akceptowane – są to uczniowie, którzy cieszą się uznaniem, a pozostałe osoby w klasie przyjmują wobec nich silne postawy pozytywne. Dzieci zaliczane do tej grupy mają największe możliwości w zakresie zaspokajania swoich potrzeb psychicznych w grupie oraz

<sup>6</sup> Por. ibidem, s. 564.

<sup>7</sup> Por. A. Janowski, R. Stachyra, *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, Warszawa 1985, s. 7-8.

<sup>8</sup> Por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 110.

<sup>9</sup> Por. ibidem, s. 10.

szanse na prawidłowy rozwój społeczny. Najczęściej są dobrze przystosowane do wymagań stawianych przez szkołę, znajdują się w centrum życia klasowego.

Dzieci przeciętnie akceptowane – jest to grupa uczniów należących do osób raczej lubianych, jednakże w strukturze grupy nie zajmujących ważnych miejsc. Przebywanie w klasie szkolnej nie dostarcza im szczególnie dużo bodźców negatywnych, z drugiej jednak strony nie jest dla nich źródłem negatywnych doświadczeń.

Dzieci o statusie niezrównoważonym – w grupie tej znajdują się uczniowie, wobec których uczucia sympatii i antypatii ze strony pozostałych uczniów są podzielone. Część uczniów ma do nich stosunek pozytywny, pozostali zaś wręcz przeciwnie. Z psychologicznego punktu widzenia taka sytuacja jest niekorzystna dla funkcjonowania dziecka. Z jednej strony otrzymują oni bowiem uznanie od części klasy, z drugiej zaś są odrzucani przez innych.

Dzieci izolowane – można tu zaliczyć uczniów znajdujących się na marginesie życia klasowego, którzy nie podejmują działań na rzecz grupy, często określanych mianem biernych społecznie. Dzieci te nie należą do pożądanym partnerów interakcji, nie liczą się w grupie. Pozostali uczniowie nie okazują im sympatii ani antypatii – traktują ich w obojętny sposób. Sytuacja psychiczna dziecka izolowanego jest bardzo niekorzystna z tego względu, że nie jest ono w stanie zebrać doświadczeń społecznych, koniecznych do właściwego funkcjonowania w grupie.

Dzieci odrzucane – to uczniowie będący przedmiotem jawnie deklarowanej niechęci ze strony grupy. Klasa ich nie lubi, przez co mają bardzo mały wpływ na to, co się w niej dzieje. Pozostali uczniowie unikają z nimi kontaktów. Przebywanie w grupie stanowi dla uczniów odrzucanych źródło negatywnych przeżyć, co może znaleźć swoje odzwierciedlenie w nieodpowiednim nastawieniu do nauki, szkoły, ale też samego siebie.

Dwie ostatnie kategorie uczniów, czyli uczniowie izolowani i odrzucani przez grupę, można określić wspólną nazwą dzieci nieakceptowanych<sup>10</sup>. Dzieci nieakceptowane są nielubiane i niepopularne, z związku z czym nie mogą zaspokoić swoich potrzeb psychicznych<sup>11</sup>.

Dziecko izolowane określane jest przez swoich rówieśników jako nieśmiałe, małomówne i mniej aktywne społecznie niż reszta. Rzadko podejmuje próbę wejścia do grupy lub zaprzyjaźnienia się z jej członkami i szybko rezygnuje, gdy wysiłki nie przynoszą sukcesów. Niektóre dzieci świadomie wycofują się z życia grupy, gdy na przykład rówieśnicy są dla nich mało atrakcyjni, bądź nie prowadzą takiego stylu życia, jak oni<sup>12</sup>.

Dzieci odrzucane to takie, które nie cieszą się popularnością, wzbudzają negatywne uczucia i bardzo często popadają w konflikty, gdy ich kontakty są nieprawidłowo ukształtowane społecznie<sup>13</sup>.

Do podstawowych przyczyn, które wpływają na odrzucenie bądź ignorowanie dziecka przez grupę rówieśniczą należą:

- brak podstawowych umiejętności społecznych;
- nieznamość reguł rządzących nawiązywaniem i utrzymywaniem poprawnych kontaktów (interpretowanie mowy ciała, odczytywanie mimiki, wchodzenie w kontakt wzrokowy, właściwe reagowanie na emocje)<sup>14</sup>;

Liczni autorzy podają, że przyczyny złej pozycji ucznia w grupie rówieśniczej nie zawsze uzależnione są od jego rzeczywistych mankamentów, lecz zakorzenione

<sup>10</sup> Por. D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982, s. 28-31.

<sup>11</sup> Por. A. Korzeniewicz, *Z pomocą nieakceptowanym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001 nr 9, s. 28.

<sup>12</sup> Por. R. Pawłowska, *Izolacja społeczna i odrzucenie dziecka przez grupy wychowawcze*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994 nr 3, s. 34.

<sup>13</sup> Por. A. Korzeniewicz, *Z pomocą nieakceptowanym*, op. cit., s. 28.

<sup>14</sup> Por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, op. cit., s. 197.



w ukształtowanych przez środowisko opiniach, które mogą być dwojakiego rodzaju. Pierwsze z nich powstają jeszcze przed przyjściem dziecka do szkoły lub też zaraz po jego krótkim w niej pobycie. Drugie zaś tworzą się wolniej, w toku wspólnej nauki i przebywania ze sobą dzieci w klasie. Moim zdaniem, dwóm wymienionym rodzajom opinii powinien towarzyszyć trzeci – a mianowicie sądy zależne od nauczyciela, kształtowane przez niego i umacniane, mające służyć weryfikowaniu niewłaściwej pozycji ucznia w klasie oraz poprawie jego relacji z grupą.

Ujemne opinie, powodujące negatywne postrzeganie dziecka, mają następujące przyczyny:

1. „niesprawność dziecka - fizyczna, ułomność;
2. brak zdolności, słaby rozwój umysłowy;
3. złe warunki domowe i rodzinne;
4. poglądy rodziców i najbliższego otoczenia;
5. brak karności, agresywność dziecka”<sup>15</sup>.

Zadaniem nauczyciela w takich sytuacjach jest podjęcie walki z uprzedzeniami i nietolerancją. Jak podaje D. Goleman „przymykanie oczu na przejawy uprzedzeń sprzyja szerzeniu się dyskryminacji. W takiej sytuacji niepodjęcie żadnych przeciwdziałań przynosi poważne konsekwencje, bowiem wirusy uprzedzeń rozprzestrzeniają się bez żadnych przeszkód. Celowe wydają się być starania zmierzające do definitywnej zmiany norm uznawanych przez daną grupę. Powinny się one przejawiać zdecydowanym potępieniem wszelkich aktów dyskryminacji (...) Nie musi to wprawdzie zmniejszać uprzedzeń, ale w zmienionym klimacie nie będą one dochodzić do głosu”<sup>16</sup>.

Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej mogą stać się ofiarami mobbingu. Dan Olweus wymienia następujące cechy ogólne potencjalnych ofiar mobbingu:

- „są fizycznie słabsze od swoich rówieśników (dotyczy to zwłaszcza chłopców);
- boją się urazów fizycznych, więc unikają niebezpiecznych zabaw, niektórych dyscyplin sportowych, bójek;
- mają słabą koordynację ruchów (dotyczy to zwłaszcza chłopców);
- są ostrożne, wrażliwe, ciche, wycofane z życia, mało aktywne, nieśmiałe, często płaczą;
- są niepewne siebie, załękniote, mają niską samoocenę, podświadomie i pośrednio okazują innym swoją bezbronność i bezradność — sygnalizują, że są łatwym celem;
- mają trudności z funkcjonowaniem w grupie towarzyskiej natury werbalnej lub fizycznej; zwykle nie są agresywne, nie drażnią innych, nie prowokują;
- łatwiej nawiązują kontakt z dorosłymi niż z rówieśnikami;
- nawet jeśli na początku szkoły miały dobre stopnie, później ich wyniki ulegają pogorszeniu”<sup>17</sup>.

Niekiedy zdarza się, że ofiarami mobbingu są tzw. ofiary prowokujące. Są to uczniowie, których prestiż w grupie rówieśniczej również uznać można za niski. Zdaniem D. Olweusa ofiary prowokujące charakteryzują się następującymi cechami:

- „mają porywczy temperament, bronią się, a zaczepteone chcą się bić, ale najczęściej z żalonym rezultatem;
- są nadaktywne, ciągle w ruchu, nie potrafią się skupić, wprowadzają zamieszanie i niepokój; często są niedojrzałe i niezdarne, mają nawyki drażniące dla otoczenia;
- są nielubiane także przez dorosłych, z nauczycielami włącznie;

<sup>15</sup> OMEP, *Pozycja ucznia w klasie szkolnej*, <http://www.omep.org.pl/teoria/99-pozycja-spoeczna-uczniaw-klasie-szkolnej.html> [dostęp z dnia: 9.09.2011].

<sup>16</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, op. cit., s. 144-145.

<sup>17</sup> D. Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole jak ją powstrzymać*, Warszawa 2007, s. 71-72.

- same usiłują dokuczać innym uczniom”<sup>18</sup>.

Metodą, która mogłaby być skuteczna w walce z dyskryminacją i lobbieniem w szkołach byłoby wprowadzenie programu nauki umiejętności społecznych. Wymagałoby to, co prawda, przygotowania nauczycieli do prowadzenia tego typu zajęć, jednak korzyści płynące z tego typu programów dla uczniów byłyby następujące:

„Empatia: odczytywanie emocji

- Lepsza zdolność patrzenia z punktu widzenia innej osoby.
- Większa empatia i wrażliwość na uczucia innych osób.
- Lepsza zdolność słuchania innych.

Stosunki z innymi osobami

- Większa zdolność analizowania i rozumienia natury stosunków międzyludzkich.
- Lepsze rozwiązywanie konfliktów i wyjaśnianie nieporozumień.
- Lepsze rozwiązywanie problemów pojawiających się w stosunkach z innymi osobami.
- Większa pewność siebie i zręczność w komunikowaniu się.
- Większa otwartość i popularność wśród rówieśników, bardziej ożywione i przyjazne kontakty z nimi.
- Częstsze poszukiwanie towarzystwa tych dzieci przez rówieśników.
- Więcej zastanowienia i rozwagi.
- Bardziej prospołeczne nastawienie i harmonijna współpraca w grupach.
- Większa chęć dzielenia się z innymi, współdziałania i pomagania innym.
- Bardziej demokratyczne nastawienie w kontaktach z innymi”<sup>19</sup>.

Nauczyciel powinien wiedzieć, jakie są relacje pomiędzy uczniami w klasie szkolnej oraz jaką pozycję w grupie zajmują poszczególne jednostki. Jak podaje Z. Zaczyński „o konieczności poznawania stosunków społecznych panujących w grupach naszych wychowanków dla potrzeb teorii, poznania i praktyki pedagogicznej nie trzeba nikogo przekonywać. W codziennej pracy pedagogicznej dostrzegamy, iż nie tylko wpływamy na stosunki społeczne w klasie, ale że od tych stosunków zależą efekty naszej działalności pedagogicznej. Stąd niemal stale oceniamy życie społeczne w grupach rówieśniczych. Podstawą tych orzeczeń jest doraźna i niesymetryczna obserwacja życia szkolnego uczniów, dlatego, trzeba pamiętać, że nasze sądy nie są ocenami w pełni zasadnymi. Zadania wychowawcze współczesnej szkoły narzucają wprost konieczność pogłębionego poznania stosunków społecznych panujących w klasie szkolnej, w kółkach zainteresowań, słowem w każdej jednostce organizacyjnej, w której dokonuje się proces wychowawczy”<sup>20</sup>.

Badaniu stosunków społecznych w grupach rówieśniczych służą metody socjometryczne. Są to metody szczególnie użyteczne, w przypadku, gdy pojawia się potrzeba postawienia szybkiej diagnozy dotyczącej wewnętrznej struktury grupy. Pozwalają one na uzyskanie obrazu więzi nieformalnych, łączących, np. poszczególnych uczniów w klasie, zidentyfikowanie osób szczególnie atrakcyjnych dla grupy, wskazanie osób przez grupę odrzuconych (wyraźnie nielubianych czy odrzucanych oraz izolowanych), porównywanie pozycji poszczególnych uczniów w klasie oraz stwierdzenie istnienia różnego typu podgrup (klik, paczek itp.). Metody socjometryczne umożliwiają ponadto identyfikację osób lub grup wymagających specjalnych zabiegów wychowawczych<sup>21</sup>.

Metody te opierają się na testach socjometrycznych, przez które rozumieć należy arkusze pytań z opisem sytuacji, stanowiących jednocześnie kryteria wyboru lub odrzucenia

<sup>18</sup> Ibidem, s. 72.

<sup>19</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, op. cit., s. 253-254.

<sup>20</sup> Z. Zaczyński, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 136.

<sup>21</sup> Por. *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, red. A. Góralski, Warszawa 1994, s. 54.

przez badanych, tych członków własnej grupy, z którymi chcą lub nie chcą w opisanych w teście sytuacjach współdziałać („z kim najchętniej się bawisz”, „z kim się przyjaźnisz”)<sup>22</sup>.

Badania socjometrycznych w grupie można dokonać w oparciu o następujące techniki:

1. Technika socjometryczna J. L. Moreno – polega na przeprowadzeniu testu socjometrycznego, w którym osoby badane na podstawie zadanych pytań dokonują wyborów pozytywnych i/lub negatywnych spośród członków określonej grupy, spełniających warunki podane w kryterium. Badacz stawia jedno lub kilka pytań dotyczących rozmaitych sytuacji istotnych dla badanej grupy. Zebrane dane służą do wykreślenia socjogramu informującego o nieformalnej strukturze grupy.
2. Samoocena socjometryczna J. L. Moreno – członkowie grupy otrzymują pytanie o to kto, ich zdaniem, wybrał ich lub odrzucił. Samoocenę socjometryczną najczęściej stosuje się łącznie z klasyczną techniką Moreno.
3. Technika „Zgadnij, kto” – polega na podaniu przez badającego opisu pewnej osoby i poleceniu osobom badanym, aby wskazały, kto w badanej grupie spełnia te kryteria (na przykład: „to jest ktoś, kto zawsze jest niezadowolony i ciągle narzeka”).
4. Technika szeregowania rangowego – zadaniem badanych jest uporządkowanie wszystkich członków danej grupy z wyjątkiem siebie pod względem podanego kryterium (na przykład: „uszereguj członków grupy od najbardziej lubianych do najmniej lubianych”).
5. Technika porównywania parami – badani z zestawionych w pary członków grupy wybierają osoby, które w większym stopniu spełniają podane kryterium (na przykład: „podaj, kogo bardziej lubisz z każdej pary”). Ponieważ liczba par szybko rośnie wraz z liczebnością grupy, technika ta nadaje się tylko do stosowania w bardzo małych grupach.
6. Plebiscyt życzliwości i niechęci Janusza Korczaka – polegający na ocenianiu przez pozostałych członków grupy wybranej osoby. Własne ustosunkowania zapisywane są na skali trzy - lub pięciostopniowej<sup>23</sup>.

Aby można było stosować badanie socjometryczne, musi być spełnionych kilka podstawowych warunków:

- „grupa, w której stosujemy socjometrię, musi być zamknięta i jasno dla każdego z jej członków zdefiniowana;
- wszyscy jej członkowie muszą znać się wzajemnie i pozostawać w rzeczywistych stosunkach społecznych;
- dalsza charakterystyka grupy w zasadzie przyczynia się do ograniczeń możliwości stosowania metody, tzn. liczebność badanej grupy może wynosić od kilku do kilkudziesięciu osób, wiek – od przedszkolnego. Badania można przeprowadzać zarówno indywidualnie, jak i zbiorowo;
- ważnym warunkiem jest możliwość przedstawienia jasno określonych kryteriów, jednoznacznie rozumianych przez wszystkich członków grupy;
- badania socjometryczne udają się w sytuacji, gdy grupa ma zaufanie do prowadzącego. Musi on zapewnić tajność wyborów i dyskrecję, co do wyników. Rozgłaszając wyniki badań socjometrycznych, można wyrządzić wiele szkód;
- jeśli wyniki badań socjometrycznych mają służyć do przeprowadzenia zmian w grupie zgodnie z preferencjami wyrażonymi przez jej członków, to osoby badane powinny być poinformowane o tym przed badaniem<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> Por. Z. Zaczyński, *Metody badań pedagogicznych*, op. cit., s. 136.

<sup>23</sup> Por. *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, op. cit., s. 55-56.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 68.

Na zakończenie należy podkreślić istotną kwestię. Niski prestiż w grupie rówieśniczej i niepowodzenia doświadczane w kontaktach z rówieśnikami mogą negatywnie wpływać na kształtowanie się obrazu własnej osoby. Jak podają H. Rylke i G. Klimowicz „opinia o samym sobie ma istotny wpływ na spostrzeganie własnych działań, możliwości i sensowne postępowanie. To, czy obraz samego siebie jest pozytywny, optymistyczny, oparty na „mocnych stronach” dorastającego, czy też negatywny, pesymistyczny i z dezaprobatą przedstawiający własne możliwości, zależy głównie od tego, jakie doświadczenia emocjonalne znajdują się u jego podstaw. Doświadczenie bowiem decyduje o kierunku selekcji zdarzeń i ich interpretacji, uzasadniając ocenę oraz poziom wykonywanych czynności. Dorastająca młodzież częściej, niż to ma miejsce w innych etapach rozwoju, opiera obraz samego siebie na tym, co stanowi brak w jej codziennej aktywności, przypisując owym, niejednokrotnie drobnym niepowodzeniom zbyt duże znaczenie. Czasami podstawą tworzenia takiego negatywnego obrazu mogą być nieliczne niepowodzenia (...), które znacząco wpływają na niedoceniań własnych umiejętności i możliwości oraz funkcjonowanie własnych realnych możliwości”<sup>25</sup>. Stąd też do ważniejszych zadań szkoły zaliczyć należy właściwe kierowanie procesem kształtowania się samooceny ucznia. Obraz samego siebie powinien opierać się na samopoznaniu, rozpoznawaniu braków i wad, w taki sposób, aby uczeń mógł je przezwyciężyć, ale przede wszystkim poszukiwaniu mocnych stron i uświadamianiu ich istnienia.

## Bibliografia:

1. Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982.
2. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
3. *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, red. A. Góralski, Warszawa 1994.
4. Janowski A., Stachyra R., *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, Warszawa 1985.
5. Korzeniewicz A., *Z pomocą nieakceptowanym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001 nr 9.
6. Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa 1974.
7. Miciura H., *Miejsce słabego ucznia w klasie*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9-10.
8. Olweus D., *Mobbing. Fala przemocy w szkole jak ją powstrzymać*, Warszawa 2007.
9. OMEP, *Pozycja ucznia w klasie szkolnej*, <http://www.omep.org.pl/teoria/99-pozycja-spoeczna-ucznia-w-klasie-szkolnej.html>.
10. Pawłowska R., *Izolacja społeczna i odrzucenie dziecka przez grupy wychowawcze*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994 nr 3.
11. Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 2002.
12. Przetacznikowa M., *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [in:] *Psychologia wychowawcza*, red. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, Warszawa 1983.
13. Przetacznikowa M., *Psychologia klasy szkolnej*, [in:] *Psychologia wychowawcza*, red. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, Warszawa 1983.
14. Rylke H., Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1982.
15. Zaczyński Z., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.

<sup>25</sup> H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1982, s. 163.

## STUDENT'S POSITION IN PEER GROUP

ANETA PASZKIEWICZ

**ABSTRACT:** *For the child peer group is a place where it acquires a number of desirable social skills and significantly affects the progress of the socialization process of young people. Peer group plays an import and impact especially for school-age children because during this period there is need of isolation from adults and in its place comes the need to be among people in the same age and similar interests or tastes. Peer groups are ruled by certain laws - the children are divided into popular and unpopular, distinguish leaders and their followers. In the case of rejected children, we have to deal with some negative consequences, such as social isolation, feelings of social incompetence, and even neurosis or criminal behavior. Such situations can certainly be seen in the classroom. Low prestige among peers and failures experienced in dealing with peers can negatively affect the formation of the student's self-image. Hence, one of the most important tasks of the school will be appropriate managing of shaping the student's self-image. It will be based on self-discovery, identifying gaps and defects in such a way that the student be able to overcome them, but mainly looking for strengths and realizes their existence in the unit.*

**KEY WORDS:** *peer group, social prestige, relations between-peers, sociometric methods*



*Scientific Bulletin of Chełm*

*Section of Pedagogy*

*No. 1/2013*

## KOMPETENCJE – WYMAGANIA EUROPEJSKIEGO RYNKU PRACY

RENATA KARTASZYŃSKA

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

**STRESZCZENIE:** *Kryzys w krajach w Unii Europejskiej pozbawił pracy wielu młodych ludzi. Bruksela chce przeznaczyć 6 mld euro na walkę z bezrobociem wśród młodych. Deklaracja ta świadczy o tym, że problematyka europejskiego rynku pracy i bezrobocia jest wciąż aktualna, co potwierdzają wyniki badań zawarte w raportach. Ostatnio zwraca się szczególną uwagę na kwestię kompetencji pracowników, przygotowanie uczniów i studentów do pracy zawodowej, dlatego w niniejszym artykule postaram się odpowiedzieć na dwa zasadnicze pytania: po pierwsze: jakie są oczekiwania współczesnych pracodawców wobec pracowników europejskiego rynku pracy, po drugie: jak studenci (przyszli pracownicy) oceniają przygotowanie ich do przyszłych obowiązków zawodowych i do procesu poszukiwania pracy. Ponadto moim celem będzie, zwrócenie uwagi na ważność kompetencji kluczowych i ich stałe doskonalenie.*

**SŁOWA KLUCZOWE:** *praca, zawód, kompetencje, rynek pracy, bezrobocie*

Dynamiczny rozwój nauki i techniki, szybkie przemiany ludnościowe, technologiczne, gospodarcze i polityczne to główne atrybuty współczesnego świata. Rozwój kapitału ludzkiego to priorytet wielu państw funkcjonujących w warunkach światowej ekonomii, w tym również Polski. W raporcie „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe” wymienia się 10 najważniejszych zadań, jakie stoją przed naszym krajem w najbliższych dwóch dziesięcioleciach. Są to, m. in: wzrost i konkurencyjność gospodarki, sytuacja demograficzna, wysoka aktywność zawodowa oraz adaptacyjność zasobów pracy, odpowiedni potencjał infrastruktury, bezpieczeństwo energetyczno-klimatyczne, gospodarka oparta na wiedzy oraz rozwój kapitału intelektualnego<sup>1</sup>.

Unia Europejska w ramach unijnej strategii wzrostu do 2020 roku stawia na budowę i rozwój tego kapitału, poprzez edukację, nakłady na badania i innowacje oraz zwiększanie zatrudnienia<sup>2</sup>.

W zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie czytamy: „Poszerzenie i uznawanie wiedzy, umiejętności i kompetencji obywateli ma kluczowe znaczenie dla ich rozwoju osobistego, konkurencyjności, zatrudnienia i spójności społecznej Wspólnoty. Takie poszerzenie i uznawanie wiedzy powinno ułatwić międzynarodową

---

<sup>1</sup> Por. *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Warszawa 2009.

<sup>2</sup> Por. *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu*.

mobilność pracowników i osób uczących się oraz sprzyjać spełnianiu wymogów w zakresie podaży i popytu na europejskim rynku pracy (...)”<sup>3</sup>.

### PRACA JAKO ZACHOWANIE WYPOSAŻONE W ZNACZENIE I SENS – HIERARCHIA WAŻNOŚCI WEDŁUG OPINII STUDENTÓW

Praca bywa najczęściej rozumiana jako działalność człowieka zmierzająca do wytwarzania określonych dóbr oraz stanowiąca podstawę i warunek istnienia społeczeństwa.

Jan Szczepański uważa ją za „zespół czynności prowadzących do zaspokojenia dowolnych potrzeb ludzkich, czynności posiadających społeczną doniosłość, zapewniających jednostkom i grupom społecznym, które je wykonują określoną pozycję w społeczeństwie”<sup>4</sup>.

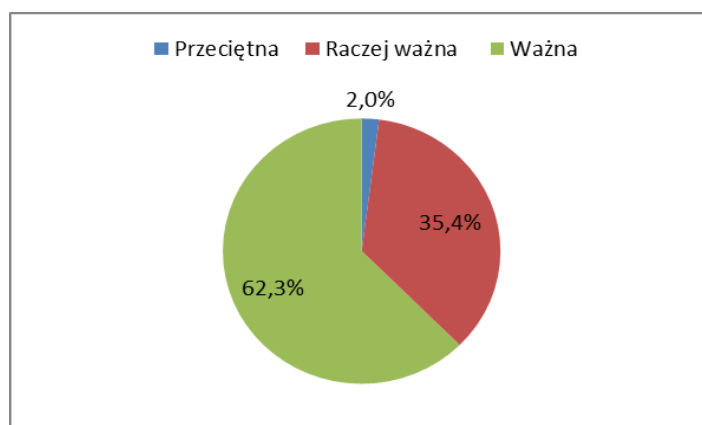
Praca jest to zatem świadoma i celowa działalność człowieka, który wykorzystuje swoje fizyczne oraz nabyte zdolności po to, aby zaspokoić swoje potrzeby materialne i duchowe. Praca jest wartością i posiada społeczną doniosłość.

W artykule wykorzystam wnioski zawarte w raporcie *Pierwsze kroki na rynku pracy – Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów Deloitte* znajdujące się głównie w dwóch rozdziałach: *Praca jako wartość* oraz *Rynek pracy i system edukacji oczami badanych* przygotowane w oparciu o badania przeprowadzone w Polsce i innych dziesięciu krajach Europy Środkowej. Oto dane zaczerpnięte z raportu:

#### *Praca jako wartość*

Praca okazuje się być wartością istotną dla większości badanych osób, 62,3% respondentów uznało ją za ważną w życiu, 35% określiło jako raczej ważną.

Wykres 1. Pozycja pracy w hierarchii wartości



Istotniejszą wartością od pracy okazała się rodzina, a także: zdrowie i własny rozwój. Wyniki te są zbieżne z rezultatami Europejskiego Badania Wartości (EUS – European Values Study), w którym Polska, jako jeden z kilkudziesięciu krajów Europy bierze udział od 1990 roku<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz. U. C 111/1 z 6.5.2008, s. 1.

<sup>4</sup> J. Szczepański, *Uwagi o przedmiocie i zagadnieniach socjologii pracy*, [in:] *Jak pracuje człowiek*, red. J. Szczepański, Warszawa 1961, s. 161.

<sup>5</sup> Por. European Values Study, <http://www.europeanvaluesstudy.eu>.

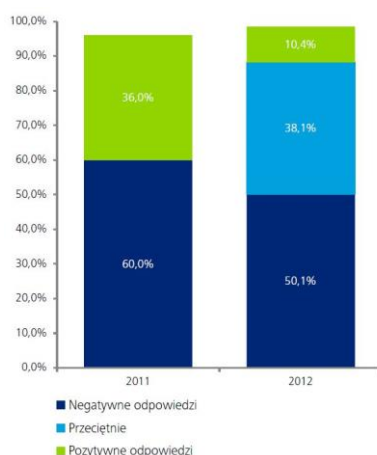


W badaniu przeprowadzonym w Polsce w 2008 roku, praca jako wartość była uznana za bardzo ważną przez 56,2% respondentów i raczej ważną przez 35,3% badanych osób. Ważniejszą wartością była rodzina, gdyż 86% osób określiło ją mianem: bardzo ważna<sup>6</sup>.

*Rynek pracy i system edukacji w opinii badanych*

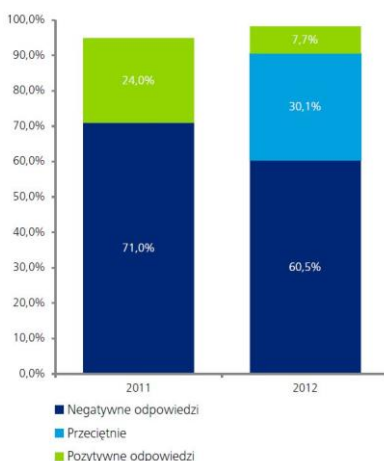
Studenci nisko oceniali przygotowanie przez uczelnie wyższe do przyszłych obowiązków zawodowych (50% negatywnych opinii) oraz procesu poszukiwania pracy (61% negatywnych opinii).

Wykres 2. Przygotowanie przez uczelnie wyższe do przyszłych obowiązków zawodowych



Źródło: *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badania studentów i absolwentów.*

Wykres 3. Przygotowanie przez uczelnie wyższe do procesu poszukiwania pracy



Źródło: *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badania studentów i absolwentów.*

<sup>6</sup> Por. ibidem.

Równocześnie absolwenci znacznie lepiej ocenili uczelnie, na których sami studiowali. Konsekwentnie, byli również przekonani o relatywnie wyższej wartości dyplomu uczelni macierzystej.

Opinie studentów na temat, jak uczelnie przygotowują swoich absolwentów do wejścia na europejski rynek pracy, powinny stanowić bardzo istotny głos w dyskusji o systemie edukacji i rynku pracy.

Wykres 4. Ocena przygotowania przez uczelnie wyższe do procesu szukania pracy i obowiązków zawodowych



Źródło: *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badania studentów i absolwentów.*

Ocena systemu edukacji oraz roli, jaką pełni ona zarówno w przygotowaniu do pracy jak i jej poszukiwaniu, różniła się pomiędzy studentami z różnych krajów. Najlepsze oceny szkolnictwu wyższemu przyznawali Litwini, podczas gdy najbardziej surowi w swoich opiniach byli Albańczycy.

#### GENEZA POJĘCIA ZAWODU I JEGO CHARAKTERYSTYKA

Na przestrzeni dziejów następował społeczny podział pracy, w wyniku czego powstały określone zawody.

Zawód jako taki jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych, w tym: socjologii, psychologii, ekonomii, prawa, etyki, stąd w literaturze przedmiotu tak wiele definicji pojęcia.

Wielu autorów zwraca uwagę na to, że zawód jest terminem niejednoznacznym, ale mimo to można wyróżnić trzy podstawowe aspekty konstytuujące ten termin:

aspekt technologiczny	składają się nań operacje manualne i umysłowe niezbędne do jego wykonywania
aspekt ekonomiczny	wiąże się z wielkością uzyskiwanego dochodu
aspekt społeczny	składa się nań miejsce w strukturze społecznej, prestiż i rodzaj wykonywanej pracy

Według mnie zawód należy traktować jako swoisty rodzaj aktywności, która wyznacza jednostce określoną pozycję społeczną i posiada wartość rynkową.

Przy próbach definiowania zawodu napotyka się, zdaniem J. Szczepańskiego, na trudności natury merytorycznej. Badacz twierdzi, między innymi, że „jeśli nawet przyjmujemy, że zawód jest systemem czynności, to wnet rodzi się pytanie o ich zakres. Stąd też podstawowe dla definicji zawodu okazuje się wskazanie, że jest to system czynności:

- wewnętrznie spójny, oparty na wiedzy i umiejętnościach, stanowiących podstawę powstania określonej wartości (przedmiotu lub usługi), zaspokajającej dane potrzeby społeczne;
- systematycznie lub trwale wykonywany przez pracownika;
- stanowiący podstawę ekonomicznego bytu pracownika i jego rodziny;
- związany z prestiżem i pozycją społeczną pracownika”<sup>7</sup>.

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej uważa, iż określenie zawodu, a zwłaszcza klasyfikacja zawodów i specjalności jest ważna głównie ze względu na potrzeby rynku pracy. Klasyfikacja zawodów została opracowana na podstawie Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO – 08 przyjętego w grudniu 2007 roku na trójstronnym Spotkaniu Ekspertów ds. Statystyki Pracy dotyczącym aktualizacji Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów (ISCO), zwołanym przez Organ Wykonawczy Międzynarodowego Biura Pracy (ILO) zgodnie z postanowieniami Rezolucji z roku 2003 z XVII Międzynarodowej Konferencji Statystyków Pracy (ICLS). Jest pięciopoziomowym, hierarchicznie usystematyzowanym zbiorem zawodów i specjalności występujących na rynku pracy<sup>8</sup>.

W Polsce, co dwa, trzy lata, dokonuje się aktualizacji kwalifikacji zawodów i specjalności, dostosowując je do zmian zachodzących na rynku pracy. Aktualizacji dokonuje się poprzez rozporządzenie ministra właściwego do spraw pracy.

Klasyfikacje zawodów stają się podstawą do konstruowania skal zawodów. W Polsce opracowano trzy takie skale, biorąc pod uwagę następujące kryteria:

- złożoność pracy;
- prestiż;
- pozycję społeczno-ekonomiczną.

Skale te dostarczają narzędzi do poznawania hierarchicznego usytuowania przedstawicieli poszczególnych kategorii zawodowych w przestrzeni społecznej. W badaniach uwarstwienia społecznego, w których za jego wskaźnik przyjmuje się zróżnicowanie społeczno-zawodowe, wykorzystywane są najczęściej skale prestiżu zawodów. Socjologowie posługują się zarówno skalami prestiżu skonstruowanymi w poszczególnych krajach, jak i Międzynarodową Skalą Prestiżu Zawodów, opartą na Międzynarodowej Klasyfikacji Zawodów.

Struktura klasyfikacji jest wynikiem grupowania zawodów na podstawie podobieństwa kwalifikacji zawodowych wymaganych do realizacji zadań danego zawodu (specjalności) z uwzględnieniem obydwu aspektów kwalifikacji, tj. ich poziomu i specjalizacji.

<sup>7</sup> J. Szczepański, *Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową*, [in:] *Socjologia zawodów*, red. A. Sarapata, Warszawa 1965, s. 15-17.

<sup>8</sup> Por. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*, Dz. U. Nr 82 poz. 537.

Tabela 1. Struktura grup wielkich klasyfikacji i poziomy kwalifikacji

L.p.	Nazwa grupy wielkiej	Liczba grup w ramach grupy wielkiej			Liczba zawodów i specjalności	Poziom kwalifikacji
		grup dużych	średnich	elementarnych		
1.	Parlamentarzyści, wyżsi urzędnicy i kierownicy	4	11	31	141	3+4
2.	Specjaliści	6	30	98	663	3+4
3.	Technicy i średni personel	5	20	87	471	4
4.	Pracownicy biurowi	4	8	27	68	2 + 3
5.	Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy	4	12	39	132	2 + 3
6.	Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy	3	9	17	54	2
7.	Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	5	14	69	396	2
8.	Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	3	14	41	334	2
9.	Pracownicy przy pracach prostych	6	11	32	98	1
10.	Siły zbrojne	3	3	3	3	1,2+4
	RAZEM:	43	132	444	2360	

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27.04.2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej zastosowania.

Struktura klasyfikacji obejmuje 10 grup wielkich, 43 grupy duże (wewnętrzny podział grup wielkich), 132 grupy średnie (wewnętrzny podział grup dużych) i 444 grupy elementarnych (wewnętrzny podział grup średnich) przy czym grupy elementarne obejmują 2360 zawodów i specjalności. Każda nowelizacja Klasyfikacji Zawodów i Specjalności zmierza w kierunku zwiększenia liczby zawodów i specjalności, w szczególności dotyczy to obszarów rozwojowych, takich jak np.: informatyka i telekomunikacja, rekreacja i ochrona zdrowia, usługi i nowe technologie.

Zawód regulowany to zawód, który można wykonywać po spełnieniu wymogów określonych przepisami prawnymi danego państwa członkowskiego Unii Europejskiej (np. zdanie egzaminu, ukończenie wymaganej praktyki zawodowej, uzyskanie wpisu na listę, ukończenie właściwego kształcenia). Każde państwo samodzielnie decyduje o regulowaniu dostępu do zawodów. Ten sam zawód może być zawodem regulowanym w jednym państwie Unii Europejskiej, a w innym nie.

W zawodach nieregulowanych o zatrudnieniu osoby decyduje pracodawca. Zawód nieregulowany to taki, do którego wykonywania nie jest potrzebne konkretne wykształcenie. W przypadku zawodów nieregulowanych kwalifikacje zawodowe kandydata ocenia pracodawca i to on decyduje o tym, czy jego wykształcenie jest wystarczające, by pracować na danym stanowisku.

### KOMPETENCJE ZAWODOWE – CHARAKTERYSTYKA POJĘCIA

Znaczenie kompetencji zawodowych ciągle wzrasta. Trend ten jest już widoczny w procesie rekrutacji, kiedy osobom poszukującym pracy zadawane jest coraz częściej pytanie: „Jakie kompetencje Pan/Pani posiada?”

Zgodnie ze słownikiem pojęć polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, opracowanym przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, kompetencje (competences) – to wszystko to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać odpowiednio do sytuacji<sup>9</sup>.

Tak więc kompetencje w odniesieniu do zawodu to:

- opanowanie wiedzy z danego zakresu,
- umiejętności,
- postawy.

M. Armstrong wyróżnia:

- kompetencje behawioralne „miękkie” – określają sposób, w jaki ludzie mogą się zachowywać, aby dobrze wykonywać swoją pracę,
- kompetencje funkcjonalne (twarde) – informują o tym, co ludzie muszą wiedzieć, aby dobrze wykonywać swoją pracę<sup>10</sup>.

Tak więc składnikiem kompetencji są wiadomości, umiejętności pracownika, które dzięki postawie i cechom osobistym zostaną wykorzystane do jak najlepszej realizacji powierzonych mu zadań wynikających z pełnionej roli zawodowej.

M. Kossowska i J. Sołtysińska dokonują przeglądu definicji kompetencji, zwracając uwagę na różne tradycje posługiwania się tym pojęciem oraz na specyficzne dla danej profesji sposoby jego rozumienia.

I tak: psychologowie przez kompetencje rozumieją cechy osobowości lub zdolności, teoretycy zarządzania odnoszą je do określania, a menadżerowie personalni uważają, że kompetencje to potencjał do rozwinięcia<sup>11</sup>. W tradycji amerykańskiej kompetencja określa różnicę między przeciętnym a najlepszym wykonawcą. Zaś w tradycji europejskiej (głównie brytyjskiej) kompetencje traktuje się jako zdolność do wykonywania działań w ramach zawodu czy funkcji, zgodnie z oczekiwanymi standardami. Podejście brytyjskie zostało przyjęte w państwach Common wealth (Australia, Nowa Zelandia), a w Europie, m.in. w Irlandii i Finlandii.

### KOMPETENCJE KLUCZOWE I ICH ROLA NA EUROPEJSKIM RYNKU PRACY

Bardzo ważną rolę w promowaniu kompetencji na kontynencie europejskim odgrywa Unia Europejska. I tak, Deklaracja Kopenhaska z 2002 r. zainicjowała działania mające na celu usprawnianie rozwoju kwalifikacji i kompetencji na poziomie europejskim. Komisja Europejska pod pojęciem kluczowych kompetencji rozumie umiejętności (podstawowe oraz

<sup>9</sup> Por. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Warszawa 2011, s. 72.

<sup>10</sup> Zob. M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2005.

<sup>11</sup> Zob. M. Kossowska, J. Sołtysińska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002.

nowo pozyskane), które powinna posiadać jednostka funkcjonująca w społeczeństwie opartym na wiedzy<sup>12</sup>.

W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie<sup>13</sup> wyróżnia się 8 kompetencji kluczowych (key competencies):

Kompetencje	Definicja
1. Porozumiewanie się w języku ojczystym 2. Porozumiewanie się w językach obcych	Skuteczne komunikowanie się, np. zdolność słuchania, wypowiedzenia opinii, poglądów z wysłuchaniem argumentów strony przeciwnej, zdolność do zaprezentowania własnych przemyśleń w rozbudowanych formach wypowiedzi.
3. Kompetencje matematyczne oraz podstawowe kompetencje naukowe i techniczne	W tej kategorii umieszcza się umiejętności, zdolności związane z logicznym myśleniem, poszukiwaniem odpowiedzi na stawiane pytania, wnioskowaniem.
4. Kompetencje informatyczne	Skuteczne posługiwanie się technikami informatycznymi ma na celu adaptację jednostek do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie informacyjnym.
5. Kompetencje uczenia się	Ta umiejętność jest ściśle powiązana z kwestią uczenia się przez całe życie (lifelong learning) oraz wykazywanie ciągłej gotowości do samodoskonalenia się. Kształcenie tej kompetencji jest jednym z priorytetów Unii Europejskiej w nadchodzącej dekadzie, co zostało podkreślone m. in. w dokumencie „Europa 2020”, będącym kontynuacją Agendy Lizbońskiej.
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie	Wpływają na jakość wykonywanych zadań związanych z kontaktem z innymi ludźmi. Poziom kompetencji decyduje o skuteczności współpracy, współdziałania, zwłaszcza w zespole charakteryzującym się zróżnicowaną kulturą. Do kompetencji społecznych należą np.: budowanie relacji z innymi, dzielenie się wiedzą, doświadczeniem, autoprezentacja.
7. Inicjatywa i przedsiębiorczość	Grupa dominujących cech to: - skłonność do podejmowania ryzyka, - chęć osiągnięcia sukcesów, - nieustające poszukiwanie wyzwań.
8. Świadomość i ekspresja kulturalna	- zdolność do wyrażania poglądów, przemyśleń, idei za pomocą działalności artystycznej (muzyki, literatury, sztuk teatralnych), - umiejętność wychodzenia poza przyjęte standardy myślenia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Europejskich ram odniesienia w zakresie kompetencji kluczowych*.

W związku z powyższym wiedza powinna uwzględniać postęp naukowo-techniczny, realizację idei „społeczeństwa informacyjnego” i obywatelskiego. Tym samym, doskonalenie zawodowe ściśle wiąże się z kształceniem ustawicznym. W „Encyklopedii Pedagogicznej XX wieku” pod hasłem kształcenie ustawiczne czytamy: „idea oraz zasada przemian oświatowych, zakłada, że całe życie człowieka współczesnego wypełnione jest także

<sup>12</sup> Por. *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework, Education and Culture DG, European Communities, Belgia 2007*, s. 3.

<sup>13</sup> *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dz. U. UE 2006/962/WE.

problemami edukacyjnymi i rozwijanymi zgodnie z potrzebami aktywnego człowieka w zmieniających się warunkach. Kształcenie ustawiczne zawiera w sobie trzy podstawowe elementy:

- jest główną zasadą lub ideą procesów kształcenia się ludzi (...),
- jest kształceniem dalszym po ukończeniu szkoły obowiązkowej; ten element należy rozumieć jako doskonalenie umiejętności już posiadanych, zdobywanie nowej wiedzy i rozwijanie posiadanej, a także jako rozwijanie osobowości,
- jest całościowym nastawieniem na kierowanie własnym losem<sup>14</sup>.

L. Turowski kształcenie ustawiczne postrzega jako: „zasadę, ideę oraz system”<sup>15</sup>.

Stefan Kwiatkowski podkreśla, że posiadanie teoretycznej i praktycznej wiedzy o tym, jak skutecznie uczyć się funkcjonowania w nowoczesnym, nasyconym wiedzą społeczeństwie, jest najlepszą gwarancją wykorzystania potencjału rozwoju, w jaki wyposażała nas natura<sup>16</sup>.

Na ideę kształcenia ustawicznego zwraca się uwagę w „Memorandum w sprawie kształcenia ustawicznego” z 2000 r. Dokument ten zawiera uzasadnienie konieczności urzeczywistnienia idei edukacji ustawicznej, dowodzi, iż promocja aktywnego i świadomego obywatelstwa oraz kształtowanie zawodowych kompetencji stanowią priorytetowe, niepodważalne i wzajemnie się uzupełniające cele współczesnej edukacji ustawicznej.

#### BEZROBOCIE W PAŃSTWACH UNII EUROPEJSKIEJ JAKO PRZEJAW WYKLUCZENIA SPOŁECZNEGO

Bezrobocie jest zjawiskiem społecznym polegającym na tym, że część ludzi zdolnych do pracy i deklarujących chęć jej podjęcia nie znajduje faktycznego zatrudnienia z różnych powodów.

Jednym z typów bezrobocia wymienianego w literaturze przedmiotu jest bezrobocie strukturalne. Powstaje ono w wyniku nierównomiernego wzrostu gospodarczego, spowodowane jest także potrzebą zmian kwalifikacji pracowników wywołanych innowacjami technologicznymi. Skutki bezrobocia generują wiele problemów, zarówno natury ekonomicznej, politycznej jak i społecznej. Bezrobocie wywołuje wiele silnych emocji: od irytacji, złości, poczucia frustracji do przygnębienia, apatii. U większości osób bezrobocie w znacznym stopniu obniża samoocenę. Poza tym w przypadku bezrobotnych naruszona zostaje tzw. „twarz pozytywna”, czyli zespół wyobrażeń, za pomocą których kreujemy swój pozytywny wizerunek.

Jedną ze znaczących przyczyn bezrobocia w Polsce i krajach Unii Europejskiej jest brak wystarczających kompetencji, zwłaszcza wśród osób poszukujących pracy; inaczej mówiąc, obserwuje się niedostosowanie wykształcenia pracowników do potrzeb rynku pracy. Dlatego tak ważne jest permanentne wzbogacanie swoich kwalifikacji i dostosowanie ich do potrzeb rynku pracy, kierowanie samorozwojem, poczynając od edukacji kierunkowej aż do przejścia na emeryturę. Takie wymagania występują w wielu zawodach opartych na wiedzy; tak więc, wszelka aktywność człowieka powinna być zachowaniem wyposażonym w znaczenie i sens.

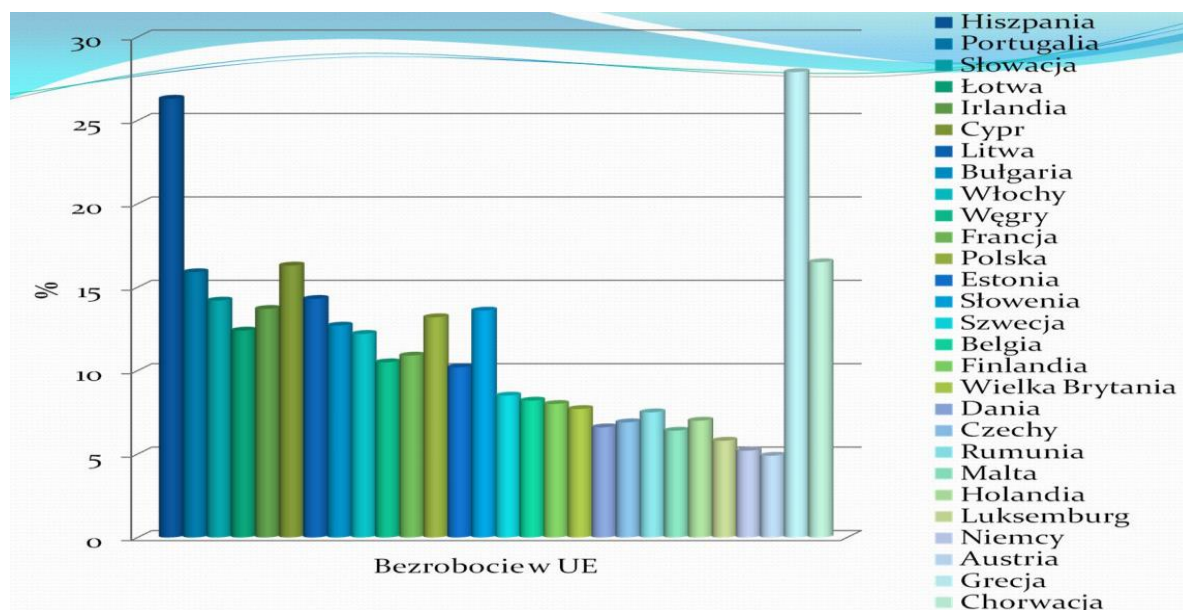
Z danych urzędu statystycznego EUROSTAT wynika, że w październiku 2013 roku bezrobocie w Unii Europejskiej utrzymywało się na wysokim poziomie, co przedstawia poniższy wykres.

<sup>14</sup> J. Kuźma, *Doskonalenie i samokształcenie nauczycieli*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 772.

<sup>15</sup> L. Turowski, *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, Warszawa 1980, s. 389.

<sup>16</sup> Zob. S. Kwiatkowski, B. Kamiński, *Wiedza, przedsiębiorczość, bogactwo*, Warszawa 2006.

Wykres 5. Poziom bezrobocia w Unii Europejskiej



Z powyższego wykresu jasno wynika, że: stopa bezrobocia w Unii Europejskiej pozostaje na wysokim poziomie, przy czym:

- w 28 krajach europejskich wskaźnik bezrobocia wynosił 11%;
- we wszystkich 28 krajach bez pracy pozostawało 26,6 mln kobiet i mężczyzn;
- w porównaniu z wrześniem 2013 r. liczba osób bezrobotnych zmniejszyła się o 33 tys.

#### STOPA BEZROBOCIA

Strefa EURO	UE	POLSKA
12,1%	11%	13,2%

Stopa bezrobocia dla krajów ze strefy EURO w październiku 2013 roku wynosiła 12,1% i w porównaniu do września 2013 roku spadła o 0,1 punktu procentowego (z 12,2%). Wśród wszystkich 28 krajów członkowskich Unii Europejskiej stopa bezrobocia pozostała na tym samym poziomie (po korekcie) i wyniosła 10,9%.

Najtrudniej na rynku pracy mają osoby do 25 roku życia. Młodych bezrobotnych jest w Unii 5,5 miliona, w strefie EURO – prawie 3,5 miliona.

Najniższe bezrobocie wśród ludzi młodych występuje w:

- Niemczech (7,6%),
- Austrii (9,3%),
- Holandii (11%).

Najwyższe zaś w:

- Grecji (58,7%),
- Hiszpanii (56,1%).

W porównaniu z pierwszym kwartałem 2013 roku stopa bezrobocia wśród ludzi młodych nieznacznie zmniejszyła się o 0,3% w 27 krajach europejskich i o 0,1% w strefie EURO.

W drugim kwartale, zmniejszyła się ogólna liczba ofert pracy i były zauważalne różnice w obsadzaniu stanowisk pracy ze względu na poziom wykształcenia zatrudnionych



osób, jednocześnie zwiększyło się zatrudnienie specjalistów, ale także osób, które podjęły pracę poniżej kwalifikacji.

## WYMAGANIA PRACODAWCÓW A KOMPETENCJE

Jak wynika z badań III edycji Bilansu Kapitału Ludzkiego – *Gospodarka 2013 – czyli, jakich pracowników potrzebujemy*<sup>17</sup>, pomimo rosnącej puli bezrobotnych, w 2012 roku, nadal ¾ pracodawców ma trudności w znalezieniu kandydatów, którzy spełniają ich oczekiwania. Główną przyczyną tych problemów jest fakt, że kandydaci nie spełniają stawianych im wymagań – przede wszystkim w zakresie posiadanych kompetencji i braku odpowiedniego doświadczenia zawodowego.

Ponad połowa pracodawców poszukujących pracowników zwracała uwagę na brak kompetencji zawodowych kandydatów, co trzeci wskazywał na brak podstawowych umiejętności, jak: samodzielność, przedsiębiorczość, przejawianie inicjatywy, odporność na stres, motywacja do pracy. 14% pracodawców wskazywało na nieumiejętność pracy zespołowej i braki w kompetencjach interpersonalnych<sup>18</sup>.

Autorzy projektu „Diagnoza i rozwój kompetencji wyznacznikiem sukcesu na rynku pracy” współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego zwracają uwagę na oczekiwania Europejskiej Federacji Związków Zawodowych i Europejskiej Federacji Pracodawców i wymieniają umiejętności pożądane, jak:

1. komunikowanie się i wyszukiwanie oraz przetwarzanie informacji;
2. samodzielne podejmowanie decyzji;
3. samokształcenie i rozwój;
4. umiejętności językowe;
5. korzystanie z praw i obowiązków obywatelskich;
6. gotowość do akceptacji zmian i przystosowania się do nich;
7. aktywność, zaradność, twórczość;
8. konstruktywna krytyka;
9. poczucie obywatelstwa europejskiego.

Stąd wynikają cechy idealnego kandydata, do których należą:

- dyplom „solidnej” uczelni;
- dobre wyniki na studiach;
- aktywność podczas studiów – udział w praktykach, staże, prace dorywcze, działalność naukowa, sportowa, w organizacjach itp.;
- doświadczenie zawodowe;
- biegła znajomość technologii informacyjnych;
- biegła znajomość języka angielskiego i drugiego języka obcego;
- kreatywność;
- umiejętność pracy w zespole.

## WNIOSKI

Przedstawione w artykule wyniki badań oraz cytowane dokumenty wskazują na konieczność podjęcia natychmiastowych działań na rzecz realizacji idei kształcenia ustawicznego. Powołują się na dwie zasadnicze cechy współczesności „Po pierwsze, społeczeństwo i gospodarka europejska bazują na zaawansowanej wiedzy, do której dostęp jest warunkiem świadomego i odpowiedniego wykorzystania wszelkich zasobów

<sup>17</sup> Por. *Pracodawcy o rynku pracy. Bilans Kapitału Ludzkiego 2012* (BKL).

<sup>18</sup> Por. *ibidem*.

znajdujących się w ludzkim zasięgu, stanowiąc równocześnie o pozycji i szansach kontynentu na światowych rynkach i zdolności pracobiorców do przystosowania się do zmieniających się wymogów. Po drugie, tylko nauka towarzysząca człowiekowi we wszystkich fazach życia może zapewnić mu kompetencje w zakresie samodzielnego planowania drogi życiowej, w której znajduje się miejsce na odpowiedzialne, świadome uczestnictwo w życiu społecznym zróżnicowanym kulturowo, etnicznie i językowo”<sup>19</sup>.

Niezwykle ważne jest wyzwanie stojące nie tylko przed polską gospodarką, ale, przede wszystkim, przed systemem kształcenia, aby rozwijać programy i mechanizmy sprzyjające lepszemu dostosowaniu szkolnictwa do potrzeb pracodawców i rynku pracy.

Denis Kenny uważa, że zmiany społeczne następują wtedy, gdy zachodzi ewolucja w sposobie pojmowania świata przez jednostki. Jego zdaniem, zmierzamy obecnie w stronę świata kreatywnego, charakteryzującego się stale zachodzącymi procesami samoorganizacji, w przebiegu których poszczególnym jednostkom umożliwiono sprawowanie kontroli nad własną przyszłością, a w konsekwencji jej kształtowanie, zgodnie z obowiązującą zasadą uczenia się przez całe życie<sup>20</sup>.

Bibliografia:

1. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2005.
2. *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu*.
3. European Values Study, <http://www.europeanvaluesstudy.eu>.
4. Kenny D., *Politics and Religion In a Creative Cosmology*, Centre for Progressive Religions Thought, Canberra 2003.
5. *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework, Education and Culture DG, European Communities*, Belgia 2007.
6. Kossowska M., Sołtysińska J., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002.
7. Kuźma J., *Doskonalenie i samokształcenie nauczycieli*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
8. Kwiatkowski S., Kamiński B., *Wiedza, przedsiębiorczość, bogactwo*, Warszawa 2006.
9. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Warszawa 2011.
10. *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Warszawa 2009.
11. *Pracodawcy o rynku pracy. Bilans Kapitału Ludzkiego 2012 (BKL)*.
12. Przybylska E., *Europejskie memorandum w sprawie kształcenia ustawicznego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001 nr 2.
13. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*, Dz.U. Nr 82 poz. 537.
14. Szczepański J., *Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową*, [in:] *Socjologia zawodów*, red. A. Sarapata, Warszawa 1965.
15. Szczepański J., *Uwagi o przedmiocie i zagadnieniach socjologii pracy*, [in:] *Jak pracuje człowiek*, red. J. Szczepański, Warszawa 1961.
16. Turos L., *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, Warszawa 1980.
17. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dz. U. UE 2006/962/WE.
18. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Dz. U. UE C 111/1 z 6.5.2008.

<sup>19</sup> E. Przybylska, *Europejskie memorandum w sprawie kształcenia ustawicznego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001 nr 2, s. 9.

<sup>20</sup> Por. D. Kenny, *Politics and Religion In a Creative Cosmology*, Centre for Progressive Religions Thought, Canberra 2003.

## **EMPLOYMENT - COMPETENCE - THE REQUIREMENTS OF THE EUROPEAN LABOR MARKET**

RENATA KARTASZYŃSKA

**ABSTRACT:** *The crisis in the countries of the European Union deprived the work of many young people. Brussels wants to spend 6 billion euro for the fight against youth unemployment. This declaration indicates that the issue of the European labor market and unemployment is still valid, as confirmed by the results of studies included in the reports. Recently special attention is paid to the issue of employee competencies and preparing students for professional work, therefore in this article I will try to answer two fundamental questions: First: what are the expectation of today's employers towards workers in the European labor market, secondly, how students (future employees) assess preparation them for future professional duties and the job search process. In addition, my goal will be to draw attention to the importance of key competences and their continuous improvement.*

**KEY WORDS:** *employment, occupation, skills, labor market, unemployment*



**CZEŚĆ CZWARTA**

**SYLWETKI  
CHEŁMSKICH PEDAGOGÓW**



## **STANISŁAW KARZMARZYK (1905-1993)**

ANDRZEJ RYBAK

Stanisław Karczmarzyk urodził się 26 kwietnia 1905 r. we Frampolu w powiecie biłgorajskim. Po ukończeniu siedmiu lat życia został przyjęty do wstępnego oddziału rosyjskiej szkoły powszechnej. W 1919 r. złożył z wynikiem pozytywnym egzamin do klasy drugiej prywatnego gimnazjum w Janowie Lubelskim. Pogarszające się warunki bytowe spowodowały, że został zmuszony do przerwania nauki. Następnie podjął pracę w samorządzie gminnym we Frampolu w charakterze pracownika kancelaryjnego. Po upływie dwóch lat ponownie podjął naukę w szóstej klasie prywatnego gimnazjum we Frampolu, a później przeniósł się do gimnazjum męskiego kurii diecezjalnej w Sandomierzu. W 1929 roku uzyskał świadectwo dojrzałości i wstąpił do Seminarium Duchownego w Sandomierzu, skąd w 1933 roku przeniósł się na Wydział Humanistyczny Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Studiując, pracował jednocześnie w prywatnej szkole powszechnej w Lublinie, a później w siedmioklasowej szkole powszechnej w Struży. W latach 1935-37 był nauczycielem w publicznej szkole powszechnej w Lublinie. Studia na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim ukończył w 1937 r., otrzymując stopień magistra filozofii.

W roku 1940 zawarł związek małżeński z Ursulą Tokarczuk (nauczycielką, córką wachmistrza w I Pułku Ułanów I Brygady Legionów, spokrewnionego z rodziną późniejszego biskupa przemyskiego Ignacego Tokarczuka). Z tego związku urodził się syn Andrzej, który w latach 1954-60 był uczniem Szkoły Podstawowej przy Liceum Czarnieckiego w Chełmie.

W okresie okupacji hitlerowskiej w latach 1941-1944 razem z żoną prowadzili tajne nauczanie w Teodorówce koło Biłgoraja na Zamojszczyźnie. Po zakończeniu działań wojennych, w 1944 roku podjął pracę w Liceum Pedagogicznym w Chełmie na stanowisku kierownika Szkoły Ćwiczeń.

W latach 1946-48 był wizytatorem w Kuratorium Oświaty w Kielcach, a później (od 1951 r.) pracował jako nauczyciel w Liceum Ogólnokształcącym im. Henryka Sienkiewicza Częstochowie. Na początku lat pięćdziesiątych kierował liceami w Kocku i Radzyniu Podlaskim.

W 1954 roku został mianowany dyrektorem Szkoły Podstawowej i Liceum im. Stefana Czarnieckiego w Chełmie. Był jednym z inicjatorów i organizatorów II Zjazdu Absolwentów w 1957 roku (pierwszego po wojnie). Ze względu na „odejście od pryncypiów wychowania socjalistycznego” (uczestniczenie szkoły we Mszy Św. w Bazylice Mariackiej z okazji II Zjazdu Absolwentów w 1957 r.), został usunięty ze stanowiska dyrektora i przeniesiony służbowo do województwa warszawskiego.

Od 1960 roku kierował Szkołą Podstawową i Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Ostrowi Mazowieckiej. Za podobne jak w Liceum Czarnieckiego „naruszenie przepisów”, w roku 1970 odwołany został ze stanowiska dyrektora. Pracował

jeszcze przez pewien czas jako nauczyciel w ostrowickim Technikum Ekonomicznym, następnie przeszedł na emeryturę. W czasie swojej pracy w oświacie nauczał m.in. matematyki, języków: greki, łaciny, francuskiego i niemieckiego. Był znawcą filozofii.

Zmarł po ciężkiej chorobie 4 września 1993 roku. Pochowany został na cmentarzu w Ostrowi Mazowieckiej.

**BIBLIOGRAFIA:**

1. Górecki M., *Mój dyrektor i przyjaciel*, [in:] *Licealiści Królowej Jadwigi i Czarnieckiego sprzed pół wieku. Księga Pamiątkowa*, red. J. Witkowski, Chełm-Brwinów 2006, s. 188-190.
2. Krzywicki J. P., *Czarniecczyzy, Chełm 2010, s. 92-93; Czerwonoskóry, nasz Dyro*, [in:] *ibidem*, s. 182-188.



## **KONSTANTY OŻÓG (1922-2013)**

PAWEŁ KIERNIKOWSKI

Konstanty Ożóg urodził się 26 grudnia 1922 r. w Rogatce, pow. Hrubieszów, woj. lubelskie jako syn Dominika i Walerii, rolników z Rogatki. Ukończył 4 klasy Powszechnej Szkoły Publicznej w Dubience, a dalszą naukę aż do 7 klasy kontynuował w Powszechnej Szkole Publicznej w Dubience. W latach 1937-1939 uczęszczał do Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego w Hrubieszowie. Wybuch wojny przerwał Mu (jak wielu innym) naukę. Powrócił więc do rodziców, do Rogatki, gdzie pracował w gospodarstwie rolnym. W 1943 r. wysiedlono ich z Rogatki, wyjechał więc do ciotki do Kałuszyna, pow. Mińsk Mazowiecki, woj. warszawskie. Tu pracował dorywczo na utrzymanie, a jednocześnie zaangażował się w działalność konspiracyjną ruchu ludowego. Po wypędzeniu Niemców w 1944 r. powrócił w rodzinne strony i wstąpił w szeregi I Korpusu Pancernego dowodzonego przez gen. Józefa Kimbara (jak wiadomo jednostka ta formowała się na Ziemi Chełmskiej, w okolicach Chełma, Sawina, Czuczyc i Zawadówki). W ramach III Brygady tegoż Korpusu przeszedł cały jego szlak bojowy (poczynając od Nysy Łużyckiej poprzez Budziszyn i Drezno aż do Mielnika koło Pragi Czeskiej). Po zdemobilizowaniu przybył 11 września 1948 r. do Chełma i kontynuował dalszą naukę w tutejszym Liceum Ogólnokształcącym dla Pracujących.

Po maturze, skierowano Go do pracy w szkolnictwie na terenie powiatu włodawskiego (m.in. w Szkole Podstawowej w Wirykach). W międzyczasie zdobywał kwalifikacje nauczycielskie i zawodowe studiując matematykę w Studium Nauczycielskim w Lublinie oraz Wyższym Studium Zawodowym w tym mieście. Po ich ukończeniu, przez 7 lat (1963 - 1970) pracował na stanowisku podinspektora szkolnego w Wydziale Oświaty we Włodawie. W roku szkolnym 1970/1971 był kierownikiem Szkoły Podstawowej w Okszowie, a od 1 września 1971 r. podjął pracę w Szkole Podstawowej nr 5 im. Marii Konopnickiej w Chełmie (początkowo jako nauczyciel matematyki, a następnie jako zastępca dyrektora). Oprócz pracy zawodowej pracował także społecznie jako członek Związku Nauczycielstwa Polskiego na szczeblu gminnym oraz w placówkach szkolnych. Był także członkiem Związku Żołnierzy Ludowego Wojska Polskiego oraz Związku Weteranów i Rezerwistów Wojska Polskiego. W 1983 r. przeszedł na zasłużoną emeryturę.

W 1950 r. ożenił się ze swoją koleżanką z pracy Adelą Skrzyńską. Doczekał się trojga dzieci (2 córki i 1 syn) oraz siedmiorga wnucząt.

Za działalność konspiracyjną oraz walkę na froncie odznaczony został m.in. Krzyżem Partyzanckim, Krzyżem Walecznych, Medalem „Zasłużonym na Polu Chwały”, Medalem „Zwycięstwo i Wolność”, Medalem „Za Odrę, Nysę i Bałtyk”, a za pracę zawodową i społeczną otrzymał Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Złoty Krzyż Zasługi,

Srebrny Krzyż Zasługi, Medal 40-lecia PRL oraz szereg nagród (m. in. Nagroda Ministra Oświaty i Wychowania, Nagroda Kuratora Oświaty i Wychowania w Chełmie) i dyplomów.

Zmarł w dn. 12 lipca 2013 r. i pochowany został w na cmentarzu komunalnym w Chełmie przy ul. Mościckiego 57.

**BIBLIOGRAFIA:**

1. Akta osobowe Konstantego Ożoga w zbiorach Szkoły Podstawowej nr 5 im. Marii Konopnickiej w Chełmie; deklaracja członka Związku Żołnierzy Ludowego Wojska Polskiego oraz deklaracja członka Związku Weteranów i Rezerwistów Wojska Polskiego w dokumentacji Koła nr 1 ZWiR WP im. Oficerskiej Szkoły Artylerii w Chełmie.
2. Kiernikowski P., *Szkoła Podstawowa nr 5 im. Marii Konopnickiej w Chełmie (zarys dziejów)*, Chełm 1997.

**CZEŚĆ PIĄTA**

**DOBRE  
PRAKTYKI EDUKACYJNE**



## **PRZEDSZKOLE MIEJSKIE NR 8 W CHEŁMIE**

TERESA BŁASZCZUK

Przedszkole Miejskie nr 8 w Chełmie jest czterooddziałową placówką, do której uczęszczają dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Wnikliwie prowadzona przez nauczycielki obserwacja rozwoju wychowanków wykazała, że bardzo duża część z nich szczególnie interesuje się zjawiskami fizycznymi, chemicznymi, nowinkami technicznymi. Każda innowacyjna działalność budziła w nich ciekawość poznania świata, każde zajęcie, podczas którego działo się coś nieznanego, może czasami nawet wydawałoby się niebezpiecznego, wywoływało wielkie zaciekawienie, zachwyt i prośbę o jeszcze.

Przygodę z nauką dla dzieci szczególnie uzdolnionych, nauczycielki przedszkola rozpoczęły od metody projektu. Dzieci miały możliwość wyboru tematu, który mogły zgłębiać. Organizując różnego typu sytuacje edukacyjne, panie dążyły do tego, aby działania dzieci miały charakter poszukujący, praktyczny, ekspresyjny, a zarazem twórczy. Pomimo tak kreatywnych metod pracy, nauczycielki stwierdziły, że ich wychowankowie nadal mają ogromne, niewyczerpane pokłady intelektualnej ciekawości. Dążąc do ich zaspokojenia, pracownicy naszego przedszkola, rozpoczęły poszukiwania innych form pracy, nawiązując tym samym ścisłą współpracę z trenerami z Centrum Nauki Kopernik w Warszawie, instytucją, której misją jest zachęcanie młodych ludzi do osobistego zaangażowania w proces poznania, zrozumienia zjawisk i procesów zachodzących wokół nas. To tam powstał program tworzenia Klubów Młodych Odkrywców.

Czym jest Klub Młodego Odkrywcy? To miejsce, gdzie każdy może zostać badaczem. Nie ocenia się tam stanu wiedzy, nie stawia ocen. Tam nikt nie popełnia błędów, każdy się bawi, a nauczyciel - przewodnik, zachęca do weryfikowania samodzielnie stawianych hipotez. W Klubie nie daje się gotowych rozwiązań. Na własną rękę i zgodnie z własnymi zainteresowaniami klubowicze wraz z opiekunami szukają odpowiedzi na naukowe pytania.

Kluby to przestrzeń dla eksperymentowania, konstruowania, dyskusowania i odkrywania świata. Zagadnienia naukowe i zadawane często przez dzieci w tej kwestii pytania, przestają być problemem zarówno rodziców jak i nauczycieli, a stają się żywymi kwestiami, które można zaatakować, zgłębić i pojąć, czasami wykonując bardzo proste doświadczenie.

W naszym Przedszkolu nauczycielka Pani Barbara Foryt podjęła wyzwanie i po burzliwych, aczkolwiek bardzo twórczych dyskusjach wśród koleżanek z grona pedagogicznego, powołała do życia Klub Młodego Odkrywcy.

Na początku został opracowany program, w którym zawarły się cele, zadania na poszczególne miesiące, metody i formy pracy z młodymi odkrywcami. Nie zabrakło również w nim informacji o oczekiwanych osiągnięciach oraz ewaluacji, której wyniki miały pokazać

nam, czy istnienie takiej formy aktywności w przedszkolu jest zasadne i zgodne z oczekiwaniami dzieci, nauczycieli i rodziców.



Program adresowany jest do dzieci pięciu i sześćoletnich szczególnie uzdolnionych, których aktywność poznawcza i twórcza jest ponadprzeciętna, a zdolności poznawcze są logiczne, matematyczne, konstrukcyjne. Dzieci, które wyprzedzają rówieśników pod względem rozwoju psychomotorycznego, dążą do niezależności i zdecydowanie preferują pracę indywidualną lub w małym zespole. Dzieci uzdolnione to te, u których występują wzmożone potrzeby poznawcze, same wynajdują sobie zadania. Typowa, dla nich, jest postawa dociekliwości, intelektualnej ciekawości. Zadają trudne pytania dorosłym. Mają silną wolę przeciwstawia się poleceniom. Pragną zgłębić konkretne zagadnienie, nie poprzestają na powierzchownym poznaniu, mają duże możliwości zapamiętywania i przetwarzania informacji, nie lubią rutyny i podporządkowania się ogólnym regułom. Potrzebują innych zadań i innej ich liczby. Takie zdolne dzieci wyróżniają się aktywnością intelektualną, zdolnością do konceptualizacji, abstrakcyjnego i syntetycznego myślenia. Stąd upodobanie do rozwiązywania problemów poznawczych.



Ta duża aktywność intelektualna może być przyczyną zaniedbania innych sfer rozwoju, np. społecznego czy aktywności fizycznej. Stąd w programie, obok metod indywidualnych, kładziemy nacisk na wykonywanie zadań z partnerem lub zespołowych.

Dziecko zdolne charakteryzuje się bogatym słownictwem i łatwością wysławiania się. Ma wiele wiadomości, wiedzę z różnych, wyszukanych dziedzin. Ma duże oczekiwania i wymagania. Lubi nowe sposoby wykonywania zadań, jest twórcze. Jest samokrytyczne oraz skłonne do oceniania kolegów. Zauważyliśmy, że dzieci te surowo oceniają siebie i innych, co często prowadzi do frustracji, niezadowolenia z siebie, a w konsekwencji również do otaczającej rzeczywistości.

Program ten oparty na bogatych, wieloletnich doświadczeniach ma na celu usystematyzować, ukierunkować i wzbogacić proces edukacyjny tak, aby szczególnie uzdolnione dziecko mogło dalej się rozwijać i odnieść sukces. Ta koncepcja jest zgodna z najnowszymi tendencjami humanistycznej pedagogiki przedszkolnej, w myśl, której dziecko jest indywidualnością, wobec czego ma prawo rozwijać się we właściwym tylko dla siebie tempie i pod dyktando swoich osobistych dążeń.

Cele edukacyjne programu:

1. stworzenie przyjaznej atmosfery wychowawczej, okazanie ciepła i zrozumienia,
2. budowanie w dziecku poczucia własnej wartości,
3. motywowanie do podejmowania trudnych zadań,
4. motywowanie do korzystania z innych pomysłów w celu ulepszenia, modyfikowania i tworzenia nowych koncepcji,
  - dostarczanie źródeł i materiałów, aby dziecko „nauczyło się uczyć”, rozwijało swoją wyobraźnię i możliwości twórcze,
  - niezawężanie ram czasowych, nieponaglanie dziecka w trakcie wykonywania zadań,
  - zapewnienie optymalnych warunków do działań twórczych, np. samodzielne przeprowadzanie doświadczeń,
  - zachęcanie do kończenia, omówienia i eksponowania czy też dalszego wykorzystania prac, zadań,
  - zachęcanie do dzielenia się swoją wiedzą, prezentowania prostych doświadczeń,
  - chwalenie ciekawych pomysłów i indywidualności, akceptowanie ich i zachwywanie się nimi, pielęgnowanie oryginalności, niepowtarzalności, nietypowości,
  - pozwolenie na szukanie błędów, odkrywanie ich, poprawianie, ulepszenie,
  - rozwijanie wyższych procesów poznawczych w zajęciach, które zwiększają wiedzę, rozumienie, zastosowanie w praktyce, analizę, syntezę i ocenę,
  - proponowanie zadań, wymagających rozwiązywania problemów,
  - uczenie umiejętności argumentacji, udowadniania swoich racji.

Klub Młodego Odkrywcy to ogólnopolski program koordynowany przez Centrum Nauki Kopernik. Pod opieką nauczycieli młodzi odkrywcy przeprowadzają eksperymenty i badania naukowe. Partnerem Programu Klubów Młodego Odkrywcy jest Polsko - Amerykańska Fundacja Wolności. Ideą Klubu jest myśl Konfucjusza „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Pozwól mi zrobić, a zrozumiem”.

Już w październiku 2012 roku nasi wychowankowie wspólnie z Panią Barbarą Foryt oraz wspomagającymi, nauczycielkami Anną Fidler – Trus i Elżbietą Staszczuk utworzyły listę tych szczególnie uzdolnionych i ciekawych świata dzieci – klubowiczów. Po wspólnym wypracowaniu zasad i norm panujących w Klubie, rozpoczął się etap intensywnego poznawania zjawisk znanych i nieznanymi, wykonywania doświadczeń i eksperymentów, które niejednokrotnie kończyły się słowami „achhhhh”, a wszystko było ciekawe, fascynujące, pełne niespodzianek i zaspakajających nieposkromioną dziecięcą ciekawość.



Na początek dzieci zachęcane przez nauczycielki, odkrywały właściwości najbardziej rozpowszechnionego w naszym świecie związku chemicznego – wody. Poznały jej właściwości fizyczne i chemiczne oraz zgłębiały istotę zjawisk atmosferycznych charakterystycznych dla szarugi jesiennej. W trakcie eksperymentów i doświadczeń pojawiły się zagadnienia :

– „Dbaj o wodę, co szkodzi wodzie?”, „Woda - zadziwiająca ciecz”, „Jak wygląda woda -  $H_2O$  ?”, „Dlaczego ubieramy się na cebulkę?”, „Wysuszone jest trwalsze”.

Rozpoczynająca się zima dała wiele możliwości do poszerzenia wiadomości w zakresie zjawisk atmosferycznych charakterystycznych dla tej pory roku:

– „Sztuczny śnieg - ciecz newtonowska”, „Dinozaury - tajemnicze zwierzęta – mały paleontolog”, „Co jest magicznego w proszku do pieczenia?”.

Okres wiosny i początek lata przyniósł naszym klubowiczom mnóstwo zajęć odnoszących się do znanych i nieznanych zjawisk, aczkolwiek spotykanych niemalże codziennie:

– „Zapachy i smaki”, „Kielki i korzonki”, „Matematyczne łamanie głowy”, „Nasza planeta - żywiły”, „Kosmos”, „Jajko - cud natury”, „Spojrzenia – zwierciadło, światło i cień”, „Jak powstaje tęcza?”, „Co dobrego w warzywach i owocach?”, „Super robot dla mamy”, „Oszczędzaj energię”, „Trzymam równowagę”, „Odbite obrazki”, „Burza – piękna i groźna”.



W działaniach znaleźliśmy wielu wspomagających nas partnerów: Centrum Nauki Kopernik w Warszawie, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Mały Inżynier



Poznań, Uniwersytet Dziecięcy w Świdniku, Planetarium Jupiter, Fundacja Młode Talenty, ale przede wszystkim rodzice naszych młodych naukowców. Dzięki ich zaangażowaniu wspólnie przygotowaliśmy liczne eksperymenty i doświadczenia, odwiedzaliśmy środowiska bliskie i dalekie, obserwowaliśmy zjawiska niecodzienne, czasami może groźne, ale zawsze bezpieczne. Rodzice, dzięki tym działaniom, poczuli się jeszcze większymi niż dotychczas współgospodarzami przedszkola, współorganizatorami przedsięwzięć, które często wymagały dużych umiejętności organizatorsko – logistycznych.



Dziesięć miesięcy pracy w Klubie Młodego Odkrywcy zaowocowało wieloma sukcesami. W miesiącu kwietniu CNK rozpisało konkurs na najlepszy pokaz na „17. Pikniku Naukowym Centrum Nauki Kopernik”. Pani Barbara Foryt opracowała wraz z swoimi podopiecznymi pokaz pt: „Jak powstała Ziemia”, który zdobył I miejsce w kategorii – przedszkola. W dniu 15 czerwca 2013 roku wybrana grupa naukowców z naszego Przedszkola, pod bystrym okiem Pań Barbary Foryt i Anny Fidler – Trus prowadziła doświadczenia podczas tego Pikniku, który odbywał się na Stadionie Narodowym w Warszawie. Pokaz wykonywany przez tak małych odkrywców, wzbudzał wielki zachwyty bardzo licznej, bo aż 150 tys. grupy odwiedzających, o czym można przeczytać na stronach internetowych CNK.



Nieocenioną pomoc w zaspakajaniu ciekawości i poszukiwaniu nowej wiedzy, przyniosła nam współpraca z Małym Inżynierem z Poznania. Dzięki ich uprzejmości,

nasi klubowicze mogli uczestniczyć w warsztatach, podczas których poznawali podstawy konstruowania i programowania robotów. Zajęcia wzbudziły wielkie zainteresowanie, co skłoniło nas do opracowania planu na dalszą współpracę.

Uwieńczeniem prac w ramach Klubu Młodego Odkrywcy Przedszkola Miejskiego Nr 8 była organizacja „I Festiwalu Przedszkolnych Talentów 2013”. Realizacja tak ogromnego przedsięwzięcia nie byłaby możliwa, gdyby nie bardzo duże zaangażowanie i pomoc studentów oraz pracowników naukowych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej. Nasza współpraca rozpoczęła się od pierwszych spotkań Klubowiczów. Studenci w ramach praktyk studenckich, wspólnie z przedszkolakami prowadzili eksperymenty, przygotowując się w ten sposób do pomocy młodym naukowcom w prowadzeniu pokazów dla uczestników Festiwalu – przedszkolaków z chełmskich przedszkoli.

Współpraca ze studentami to nie tylko udział w realizacji zadań Klubu, ale także zajęcia z tablicą interaktywną, w trakcie których dzieci poznały zasady jej obsługi za pomocą dotyku oraz z wykorzystaniem pisaków. Studenci przygotowali prezentację multimedialną „Kosmos”, „Ziemia – planeta żywiołów”, która była również prezentowana podczas Festiwalu wspólnie z przedstawicielami przedszkolnego KMO.



Przygotowanie studentów do pracy z małymi dziećmi, takimi metodami jakie dominują w pracach Klubu, było priorytetem w prowadzeniu praktyk w naszym Przedszkolu. Pani Barbara Foryt opiekun KMO w czerwcu 2013 r. zorganizowała we współpracy z pracownikami PWSZ wyjazd dla studentów do Centrum Nauki Kopernik. W trakcie pobytu studenci zwiedzali wystawy w galerii Kopernika, uczestniczyli w pokazach, tym samym podnosząc swoje kompetencje pedagogiczne. Poznali zasady funkcjonowania klubu oraz zdobyli certyfikaty niezbędne do ich prowadzenia.

Powołanie do życia Klubu Młodego Odkrywcy było dla nas, nauczycieli Przedszkola Miejskiego Nr 8, ogromnym wyzwaniem. Nadal na mapie Polski, jest bardzo mało placówek przedszkolnych, które zainicjowały i kontynuują taki pomysł. Wymaga to od nas, ogromnego zaangażowanie w przygotowanie warsztatu pracy, pomocy, ogromnych umiejętności organizatorskich i menedżerskich. Jednak przy dużej sympatii i zaangażowaniu osób, instytucji nas wspomagających oraz sukcesach, a przede wszystkim zadowoleniu dzieci, rodziców, nadal będziemy uczyć, rozwijać, pielęgnować nasze młode przedszkolne talenty.

**PRZEDSZKOLE XXI WIEKU – PRZEDSZKOLE TWÓRCZE**

HALINA KIELB

Przedszkole XXI wieku to przedszkole kreatywne. Taką właśnie placówką jest Przedszkole Miejskie nr 14 w Chełmie. Jest kreatywne w zabawie, w pracy i w życiu. Kreatywność dotyczy wszystkich płaszczyzn pracy placówki, tj. pracy wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńczej z dziećmi, współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym, promowania przedszkola w mieście, kraju i na świecie, doskonalenia warsztatu pracy nauczycieli i innych pracowników, organizacji pracy oraz zapewnieniu wychowankom odpowiednich warunków do podejmowania twórczych działań, tworzenia serdecznej atmosfery zapewniającej wychowankom poczucie miłości, akceptacji i bezpieczeństwa.

Na bazie wieloletnich doświadczeń pedagogów w zakresie poszukiwania niekonwencjonalnych rozwiązań metodycznych, programowych i organizacyjnych w roku 2011 przedszkole przystąpiło do ogólnopolskiego projektu edukacyjnego „P21 – Twórcze Przedszkole XXI wieku”. Projekt powstał podczas realizowanego w latach 2008-2010 ogólnopolskiego programu „Twórczy Nauczyciel – twórcza Edukacja”, który jest obecnie kontynuowany przez Stowarzyszenie Klub Twórczego Nauczyciela w Stryszawie.

Projekt jest przedsięwzięciem, które oddziałuje na szeroki krąg osób i instytucji związanych z wczesną edukacją: dyrektorów i nauczycieli przedszkoli, doradców metodycznych i konsultantów z zakresu wychowania przedszkolnego oraz edukacji małego dziecka, pracowników naukowych, rodziców przedszkola, punktów przedszkolnych, innych form wychowania przedszkolnego i ich organów prowadzących, stowarzyszeń i fundacji działających na rzecz wychowania przedszkolnego, firm i podmiotów gospodarczych oferujących produkty i usługi dla przedszkoli.

Podstawowym celem projektu jest tworzenie partnerstwa różnych sektorów, podmiotów i instytucji publicznych i niepublicznych na rzecz edukacji małego dziecka oraz upowszechniania wychowania przedszkolnego, propagowanie twórczych działań edukacyjnych i nowatorskich rozwiązań programowych, organizacyjnych w przedszkolach oraz inicjatyw i akcji na rzecz podnoszenia jakości i atrakcyjności wychowania przedszkolnego (dobre praktyki), ustanowienie marki „P21” dla wysokiej jakości produktów i usług dedykowanych przedszkolom, ustanowienie wyróżnienia „Przedszkole XXI wieku” dla placówek przedszkolnych spełniających opracowane w ramach projektu standardy jakości pracy.

Uczestnictwo w projekcie P21 daje placówce możliwość dzielenia się posiadaną wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami na terenie całego kraju. Dzięki temu istnieje możliwość promowania placówki, jako przedszkola, którego podstawowym celem jest kształtowanie twórczych osobowości dziecka, tworzenie sytuacji umożliwiających

odnoszenie sukcesów każdego dnia przez każde dziecko, tworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu dyspozycji twórczych wychowanków.

Poszukując ciekawych, niekonwencjonalnych rozwiązań metodycznych, organizacyjnych i programowych opracowanych przez innych autorów, twórcy projektu nie znaleźli nic, co mogłoby w pełni sprawdzić się w Przedszkolu Miejskim Nr 14, dlatego też skonstruowano własne programy, biorąc pod uwagę potrzeby dzieci, oczekiwania rodziców i środowiska lokalnego, możliwości lokalowe, predyspozycje oraz doświadczenie w zakresie kreatywności. Na przestrzeni kilkunastu lat powstały i były realizowane programy autorskie oraz innowacje pedagogiczne, jednakże programem wiodącym, określającym kierunek rozwoju przedszkola jest program autorstwa H. Kiełb „Poznaję świat – twórczo działam”, ponadto realizowane są programy autorskie w grupach np. „Bajkowa Europa – Bajkowy Świat” aut. H. Janiuk i M. Gugąła, „Poznaję Chełm i okolice” aut. H. Janiuk i M. Gugąła, „Rosnę z muzyką” aut. M. Pilipczuk, M. Piech.

Przedszkole systematycznie realizuje również założenia programu autorskiego „W zdrowym ciele zdrowy duch” aut. A. Szwarz w ramach działań Sieci Szkół Promujących Zdrowie.

Podjęmowane są różnorodne działania w ramach realizacji w/w programów i projektu P21. W ich realizacji niezmiernie ważna jest współpraca z osobami i instytucjami, dlatego też, jako priorytet stawia się na nowatorstwo we współpracy z rodzicami, którzy są współgospodarzami placówki. W przedszkolu podejmowane są starania, by poznać ich oczekiwania wobec placówki, a jednocześnie przedstawiane są oczekiwania pedagogów w stosunku do nich.

Spotkania adaptacyjne dla nowych dzieci i rodziców, które odbywają się na przełomie maja i czerwca, są świetnym sposobem na wzajemne poznanie. Takie spotkania inauguruje przedsięwzięcie „Jak przyjemnie przekroczyć próg przedszkola”, które najczęściej odbywa się w sobotę, co pozwala wziąć udział całym rodzinom, ponieważ niezmiernie ważne jest wsparcie malucha przez wszystkich członków rodziny. Takie spotkanie daje jednocześnie możliwość wzajemnego poznania rodziców, nauczycieli i innych osób związanych z opieką nad dzieckiem oraz integracji wszystkich.

Wychowankowie pod opieką nauczycieli prezentują przed zaproszonymi gośćmi część artystyczną, która jest świadectwem tego, czego mogą się dzieci nauczyć uczęszczając do przedszkola. W salach nauczycielki czekają na dzieci z niespodziankami w formie propozycji kreatywnych działań w sferze plastycznej, ruchowo - muzycznej, teatralnej, a także zabaw w kącikach do kreacji. Dla chętnych wykonywane są zabawne makijaże twarzy. Spotkanie kończy się słodkim poczęstunkiem oraz upominkami z logo przedszkola.

Maj i czerwiec to miesiące „otwartych drzwi” dla dzieci, które będą uczęszczały do przedszkola od września nowego roku szkolnego. Należy jednak nadmienić, że w ciągu całego roku szkolnego placówkę odwiedzają rodzice ze swoimi „pociechami” i mają możliwość obejrzenia przedszkola.

Innym przykładem działań są spotkania integracyjne z udziałem rodziców, które odbywają się jesienią. Najczęściej mają one formę zabaw integracyjnych w terenie np. podchody w Kumowej Dolinie, ziemniaczane święto połączone z wyborem Kartoflowego Króla (nietypowy kształt ziemniaka), wykonaniem ziemniaczanych ludzików, jazdą na kucykach w stadninie koni w Kamieniu, Janowie, Natalinie, poszukiwaniem Pani Jesieni (ozdabianie peleryny jesieni tworzywem przyrodniczym znalezionym w lesie), zabawami z Leśnymi Skrzatami (wykonanie ludzików z tworzywa przyrodniczego). Podczas takich spotkań organizowane są konkursy, zabawy integracyjne dla dzieci i rodziców. Po nich jest czas na odpoczynek oraz „małe, co nie co” - jak powiedziałby Kubaś Puchatek, czyli słodki poczęstunek, wspólne śpiewanie piosenek, opowiadanie humorów „z życia przedszkola”, pieczenie kiełbasek i ziemniaków.

Bardzo ciekawą formą spędzania czasu wspólnie z rodzicami są organizowane rajdy rowerowe. W ubiegłym roku szkolnym 2012/2013 odbył się i Rajd Rowerowy „Śladami białego niedźwiedzia”. Trasa prowadziła ścieżką rowerową do Żółtańców, gdzie na uczestników czekały medale kolarskie.



Dużym zainteresowaniem cieszą się organizowane w przedszkolu Andrzejki. Wspólnie z rodzicami przygotowywane są andrzejkowe wróżby (ciasteczkowe wróżby) i tańce.



Po jesiennych spotkaniach czas na zimowe zdarzenia w przedszkolu. Są to m.in. uroczystości rodzinne – spotkania wigilijne, wspólne kolędowanie, rodzinny konkurs na „Bożonarodzeniową Szopkę”, uroczyste spotkanie z babcią i dziadkiem z okazji ich święta, zabawa karnawałowa o tematyce bajkowej (wychodząc naprzeciw oczekiwaniom rodziców odbywa się w sobotę, dzięki czemu rodzina dziecka może w niej uczestniczyć), nauczycielki przebijają się za postaci z bajek, a scenariusz ściśle wiąże się z daną tematyką.

Zimą organizowane są również spotkania integracyjne, (jeżeli pogoda na to pozwala) np. wykonanie wspólnie z rodzicami rzeźb ze śniegu oraz kulig połączony z konkursami, zawodami na śniegu itp.

Organizujemy uroczystość powitania wiosny „Witaj Wiosno”, w której dzieci mają możliwość zaprezentowania, czego nauczyły się podczas dotychczasowego pobytu w przedszkolu.

Bardzo często w/w zdarzenia połączone są ze spotkaniami wielkanocnymi. Rodzice wspólnie z dziećmi poznają tradycje, zwyczaje wielkanocne, wykonują wspólnie palmy, ozdabiają jajka, wykonują pisanki. Spotkania wielkanocne uświetnia zespół folklorystyczny "Ostoja" prezentując przyśpiewki ludowe. Podsumowaniem w/w tematyki jest organizacja Kiermaszu Wielkanocnego.



Bardzo aktywnymi miesiącami pod kątem rodzinnych zdarzeń jest maj i czerwiec. Nauczycielki organizują pikniki rodzinne połączone z częścią artystyczną o tematyce związanej z obchodami Święta Rodziny.

Rodzice i nauczyciele przygotowują również niespodzianki dla swoich dzieci, są to bajki lub inne formy teatralne w ich wykonaniu np. z okazji Dnia Dziecka lub na zakończenie roku szkolnego.



Podsumowaniem naszych działań jest organizacja festynu z okazji zakończenia roku szkolnego, który odbywa się w ogrodzie przedszkolnym. Jest to duże przedsięwzięcie, w którym uczestniczą wszyscy wychowankowie i ich rodziny, nauczyciele, pracownicy przedszkola, zapraszani są absolwenci przedszkola oraz osoby zaprzyjaźnione z placówką. W celu uświetnienia festynu wychowankowie prezentują część artystyczną, dzieci 6 - letnie żegnają przedszkole, a także otrzymują życzenia i upominki. Często zapraszane są zespoły artystyczne ze szkół, zespoły folklorystyczne, muzyczne, cyrk a także atrakcje dla dzieci w formie dmuchanych zjeżdżalni, trampoliny itp. Dla wszystkich uczestników przewidziany jest poczęstunek. Największą popularnością cieszy się przedszkolna fasolka lub bigos.

Wymienione uroczystości są podsumowaniem naszych działań z udziałem rodziców w ciągu całego roku szkolnego.



Przedstawione przykłady działań podejmowanych w placówce opierają się na zabawach, które wyzwalają wiele radości u uczestników, dają możliwość współdziałania, integracji, zmniejszają barierę między dziećmi, rodzicami, nauczycielami i innymi pracownikami przedszkola.

Zaprezentowane przedsięwzięcia dotyczą tylko jednej z form współpracy z rodzicami. Należy jednak nadmienić, że kreatywność pracowników przedszkola przejawia się nie tylko w tym aspekcie, a dotyczy również codziennych sytuacji edukacyjnych z dziećmi. Nauczycielki są animatorkami dziecięcych twórczych działań, niecodziennych doświadczeń pozwalających na poczucie odnoszenia sukcesu przez wszystkich wychowanków każdego dnia.

Podejmowana praca skłoniła pracowników przedszkola do udziału w projekcie edukacyjnym „Przedszkole XXI wieku, – P21”, ponieważ jednym z celów projektu jest m.in. propagowanie twórczych działań edukacyjnych, programowych i organizacyjnych. Według autorów projektu Przedszkole Miejskie nr 14 w Chełmie – Jesteśmy Kreatywni, spełnia kryteria, które pozwoliły zakwalifikować placówkę do udziału w projekcie.

W przedszkolu podejmowane są liczne przedsięwzięcia mające na celu promocję placówki w mieście i kraju np. poprzez informacje na stronie internetowej naszego przedszkola, w lokalnej prasie, na stronie projektu P21, w PWSZ w Chełmie.





## CHEŁMSKIE WAKACJE TEATRALNE

BARBARA NIZIO, AUGUSTYN OKOŃSKI

Wakacje to okres wypoczynku i relaksu dla dzieci oraz rodziców, to czas, kiedy można wzmacniać więzi rodzinne poprzez wspólne działania i wspólne spędzanie czasu. Projekt „Chełmskie Wakacje Teatralne” to oferta atrakcyjnego spędzania wolnego czasu z całą rodziną w atmosferze pikniku, co wpływa na kształtowanie pożądanego wzorca „bycia razem” - bez alkoholu oraz wzmacniania więzi rodzinnych. Stanowi ważny element profilaktyki pierwszorzędowej, jest jednocześnie propozycją wypoczynku wakacyjnego dla dzieci i młodzieży, która z różnych przyczyn nie może wyjechać na wakacje. Oferta skierowana jest także dla rodzin najuboższych oraz tych z problemem alkoholowym. Cykliczne obcowanie z teatrem jest czynnikiem pozwalającym na oderwanie się od niełatwej rzeczywistości, a jednocześnie ważnym wychowawczo działaniem, wskazującym alternatywne możliwości spędzania wolnego czasu.

Teatr jest zjawiskiem wyjątkowym. Ze względu na swoje wielorakie oddziaływania może pozytywnie wpływać na rozwój dzieci i młodzieży w sferze emocjonalnej, poznawczej i wychowawczej.



Każda inscenizacja teatralna, bez względu na jej miejsce, rozwija intelektualnie, uwrażliwia, kompensuje niedostatek codziennej egzystencji, kreuje postawy etyczne, wzbogaca doznania estetyczne, pozwala na marzenia i uczy dokonywania wyborów. Uczestnicząc w przedstawieniu teatralnym, jako widz, dziecko silnie przeżywa to, co dzieje się na scenie. Łatwo identyfikuje się z bohaterami, odczuwa ich radości i smutki, uczy się odróżniać dobro od zła.

Fikcyjny świat, zwłaszcza baśni i bajki, zaspokaja jego tęsknotę za magią, fantastyką, podróżą do krainy czarów. Dziecko, jako uczestnik może odreagować stres, zapomnieć na chwilę o codziennych problemach. Teatr w tym wypadku pomaga rozładować napięcie emocjonalne oraz rekompensuje braki rzeczywistości, wzbogaca wewnętrzny świat dziecka, sprzyja budowaniu własnej tożsamości, „porządkowaniu świata” zewnętrznego i określeniu siebie wobec niego. Dziecko zyskuje wiarę w siebie i sens świata, w którym żyje. Dzięki temu utrzymuje równowagę psychiczną potrzebną do funkcjonowania w rzeczywistości.



W Chełmie nie ma profesjonalnego teatru, więc wszystkie formy działalności teatralnej są dla mieszkańców miasta atrakcyjne i wypełniają istniejącą lukę w ofercie kulturalnej oraz sposobie spędzania czasu wolnego przez dzieci i dorosłych. Założeniem organizatorów było to, aby mieszkańcy miasta Chełm mieli możliwość uczestniczenia w ciekawych wydarzeniach kulturalnych.

Poprzez atrakcyjną formę, jaką jest teatr oraz bezpłatny i plenerowy charakter Wakacji Teatralnych pojawiła się możliwość dotarcia do licznej grupy mieszkańców z treściami zawartymi w spektaklach. Zarówno atrakcyjna forma przekazu jak i spotkania po przedstawieniach, możliwość porozmawiania z aktorami, obejrzenia z bliska dekoracji i rekwizytów - stanowiły dla widzów niezapomnianą przygodę i powodowały wzrost zainteresowania przekazywanymi treściami.

W związku z tym, że Młodzieżowy Dom Kultury nie ma sali widowiskowej organizatorzy zmienili centralny plac miasta - Plac Łuczkowskiego w scenę i wykorzystali, jako miejsce plenerowych spektakli teatralnych.

W ramach projektu, od 2011r. w miesiącach: czerwiec, lipiec, sierpień prezentowane są na Placu Łuczkowskiego spektakle teatralne dla dzieci. Formy teatralne realizują profesjonalne teatry z całego kraju między innymi: Teatr Domowy i Teatr Bajlandia z Warszawy, Teatr Mer z Łodzi, Teatr Pod Orzełkiem i Teatr Co Nieco z Białegostoku, Teatr Lalki i Aktora Kubuś z Kielc.

Podczas trzech edycji projektu widzowie mogli uczestniczyć w 14 spektaklach teatralnych, w czasie, których podziwiali przedstawienia lalkowe łączone z żywym planem, pełne wesołych scenek, piosenek i śmiesznych postaci. Ten fikcyjny świat dostarczył małym i dużym mieszkańcom Chełma powodów do wielu refleksji, a wyraźne morały stanowiły wskazówki, jak postępować oraz utwierdzały wszystkich w przekonaniu, że dobro zawsze zwycięża, a zło zostaje pokonane.



Po przedstawieniach odbywały się zabawy animacyjne dla dzieci prowadzone przez aktorów, rozmowy z publicznością, oglądanie rekwizytów spotkania i wykonywanie wspólnych zdjęć z aktorami. Każdy spektakl oglądało przeciętnie około 300 uczestników. Tak, więc każdego roku w Chełmskich Wakacjach Teatralnych uczestniczy prawie 2 tysiące widzów.

Projektowi towarzyszy akcja reklamowa propagująca wydarzenie. Informacje o realizacji projektu umieszczane są na stronie internetowej Młodzieżowego Domu Kultury, Urzędu Miasta Chełm, na portalach internetowych, internetowym Radiu 41. Drukowane są także plakaty informujące o wydarzeniu, ulotki, które przed każdym spektaklem rozkładane są w ogólnie dostępnych miejscach, a także roznoszone w centrum Chełma. Informacje o projekcie ukazują się w lokalnych mediach.

Do udziału w projekcie zapraszani są wychowankowie Świetlicy Terapeutycznej, Chełmskiego Centrum Pomocy Dziecku i Rodzinie w Chełmie, Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie.

W razie niepogody zabezpieczono alternatywne miejsce - spektakle mogły odbywać się w pobliskiej Szkole Podstawowej nr 10 przy ul. Reformackiej.

Projekt otrzymał dofinansowanie ze środków Miejskiego Programu Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Miejskiego Programu Przeciwdziałania Narkomanii, Miejskiego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie.

Rezultaty naszych działań to m.in. stworzenie możliwości aktywnego uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych dla dzieci oraz całych rodzin, popularyzowanie pożądanego wzorca spędzania czasu wolnego, wzmacnianie więzi rodzinnych, rozbudzanie wrażliwości i wyobraźni dzieci, stwarzanie możliwości kontaktu z wartościowymi wytworami kultury, zwiększenie liczby aktywnie uczestniczących w wydarzeniach kulturalnych dzieci wraz z rodzicami.



**EDUKACJA DLA TOŻSAMOŚCI.  
ANALIZA DZIAŁAŃ WSPIERAJĄCYCH EDUKACJĘ  
DZIECI ROMSKICH W POLSKIEJ SZKOLE  
- NA PRZYKŁADZIE ZESPOŁU SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH  
NR 7 W CHELMIE**

MAŁGORZATA MARCINIAK, WIESŁAW PODGÓRSKI, AUGUSTYN OKOŃSKI

Termin „*tożsamość*” używany jest współcześnie do podkreślenia niepowtarzalności jednostki lub grupy. Poszukiwanie tożsamości to długotrwały i złożony proces, na który składa się identyfikacja i kształtowanie swojej odrębności, poznanie własnej wartości oraz nabywanie pewności siebie. Istotną rolę w tym procesie odgrywa edukacja.

Zachowanie własnej tożsamości kulturowej w obliczu licznych zmian cywilizacyjnych i obyczajowych stanowi szczególnie wyzwanie dla społeczności romskiej w Polsce. W epoce globalizmu podtrzymywanie własnej tożsamości jest coraz trudniejsze i Romowie są coraz bardziej zagrożeni. Niektórzy z nich pojmują, że edukacja zwiększa szanse na to, aby zaadoptować się we współczesnym świecie, nie tracąc jednocześnie tożsamości. Świadomość taką mają także nauczyciele, którzy podejmują szereg działań wspierających edukację dzieci romskich pozwalających na ich pełny i wszechstronny rozwój z zachowaniem oczywiście odrębności kulturowej. Tylko wykształceni Romowie rozumieją wagę tożsamości kulturowej i w pełni doceniają bogactwo swojej kultury, potrafią ją zachować oraz obronić we współczesnym świecie. Edukacja jest, zatem ogromną szansą, której nie wolno zaprzepaścić. Ostatnie dziesięciolecie przyniosło pewne zmiany w postawach Romów wobec szkoły i edukacji, szkoła powoli przestaje być zagrożeniem, narzędziem opresji i złem koniecznym, zaczyna jawić się, jako szansa na lepsze życie.

Romowie są jedynym narodem w Europie, który nie tylko nie ma własnego państwa, ale też nie jest w stanie wskazać określonego terytorium, które mogliby uznać za swoje. Prawdopodobnie pochodzą z Indii i wywodzą się z kasty dalitów (niedotykalnych), którzy z racji niskiego urodzenia uważani byli za nieczystych. Tradycje Romowie przekazywali ustnie, przechowując je w pamięci starszyny. Istotnym elementem ich barwnej i bogatej kultury, która niestety powoli zanika w wyniku procesu asymilacji, jest pamięć wędrownego życia, która stanowi swoisty mit kształtujący poczucie wspólnoty narodowej. Romskość [*romanipen*] zasadza się na odwołaniu do tradycji – można wymienić listę wartości, których przestrzeganie narzuca na grupę specjalny obowiązek moralny, są to np., zasada zachowania cygańskości, zasada poszanowania wzajemnego czy zasada starszeństwa. Największe

skupiska Romów w Polsce są w województwie małopolskim, gdzie mieszkają oni w oddzielnych osadach, a także w rozproszeniu, m. in. w Krakowie.

Chełmska społeczność romska liczy kilkudziesięciu członków, z czego znaczną część stanowią dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. W Zespole Szkół Ogólnokształcących Nr 7 w Chełmie uczy się obecnie 9 uczniów pochodzenia romskiego. Wszyscy realizują obowiązek szkolny. Liczba ta sukcesywnie z roku na rok wzrasta. W skład szkolnej społeczności romskiej wchodzi uczniowie zarówno z obwodu szkoły, jak i spoza rejonu. Działania na rzecz Romów podejmowane przez szkołę powodują, że rodzice dzieci pochodzenia romskiego chętniej wybierają tę placówkę, nawet, jeśli odległość między szkołą a miejscem zamieszkania jest dość duża.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy do szkoły uczęszczali rodzice obecnych uczniów romskich, sytuacja przedstawiała się odmiennie. Statystyki pokazują odpływ dzieci romskich ze Szkoły Podstawowej Nr 7 w Chełmie. Prawie 60 % populacji dzieci romskich w tamtym okresie już na pierwszym etapie edukacyjnym uzyskiwało orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i na wniosek rodziców lub prawnych opiekunów trafiało do Specjalnego Ośrodka Szkolno - Wychowawczego w Chełmie. Wielu z nich nawet w tej placówce nie realizowało obowiązku szkolnego. Obecnie, jako dorośli ludzie otrzymują się ze skromnych rent socjalnych lub zasiłków z MOPR.

Współcześni specjaliści w zakresie edukacji dzieci wielojęzycznych i wielokulturowych w polskiej szkole krytykują takie podejście, wskazując, że w orzeczeniach Poradni Psychologiczno - Pedagogicznych częstym powodem skierowania do szkoły specjalnej były wyniki standaryzowanych testów, którym dziecko ze środowiska romskiego w edukacji wczesnoszkolnej nie powinno być poddawane. Zdarzały się również kuriozalne przypadki, gdy powodem kierowania do placówki specjalnej był fakt romskiego pochodzenia dziecka. Poradnie nie uwzględniały również dwujęzyczności dzieci romskich, dla których język polski nie jest w pełni zrozumiały. Obecnie, zgodnie z dyrektywami MEN, Poradnie Psychologiczno - Pedagogiczne w badaniach dzieci romskich stosują testy neutralne kulturowo. Do badania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym stosuje się Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – CFT 1 - R. W zespołach orzekających mogą uczestniczyć asystenci edukacji romskiej.

Jednym z ważnych obszarów działań ZSO Nr 7 w Chełmie jest szeroko rozumiana edukacja międzykulturowa, która stawia nauczycielowi wysokie wymagania, mobilizuje go do nieustannego doskonalenia zawodowego oraz pogłębiania umiejętności interpersonalnych. Praca z uczniem romskim jest wymagająca, ale daje ogromną satysfakcję. Obecny system szkolny nie jest może w pełni korzystny dla różnorodności kulturowej, ale z pewnością czyni ku temu pozytywne kroki. Dokonuje się zauważalna zmiana jakościowa, jednak najtrudniejsze zadanie przypada nauczycielowi, który ma nie tylko uczyć, ale także przygotowywać ucznia do życia w otaczającej rzeczywistości, która podlega szybkim przemianom. Nauczyciel może stać się postacią ważną w życiu ucznia, pełnić rolę autorytetu. W sposób szczególny możliwości takie stwarza praca z uczniem romskim. Warunkiem powodzenia takich działań jest jednak wyzbycie się własnych uprzedzeń i stereotypów myślowych. Służą temu popularne treningi antydyskryminacyjne, w których nauczyciele chętnie biorą udział. Ważnym elementem w tej pracy jest także poznanie „etniczności” swego ucznia, zgłębienie historii i poznanie kultury Romów. Pamiętajmy, że szansą dla ucznia romskiego jest świadomy jego potrzeb nauczyciel – przygotowany, by objąć opieką dziecko wielokulturowe.

W Zespole Szkół Ogólnokształcących Nr 7 w Chełmie nauczyciele pracujący z dziećmi romskimi przyjmują, jako optymalną postawę refleksyjnego praktyka, który we współpracy z innymi podejmuje zaplanowane i kompleksowe działania oparte na rzetelnej

diagnozie, stale monitorowane i ewaluowane oraz w miarę potrzeby modyfikowane. Podczas realizacji działań starają się postępować według następujących zasad:

1. Zasada równych praw wszystkich uczniów, (więc także dzieci romskich doświadczających z różnych przyczyn trudności szkolnych oraz ograniczonego uczestnictwa w życiu społecznym). Zasada ta w sposób szczególny dotyczy postawy tolerancji, tworzenia i zapewnienia uczniowi warunków niezbędnych do odczuwania komfortu psychicznego, zapewnienia poczucia bezpieczeństwa oraz akceptacji własnej osoby z zachowaniem własnej odrębności.
2. Zasada rozpoznawania potrzeb uczniów. Wszystkie działania wspierające edukację dzieci romskich poprzedzone są rzetelną i wielowymiarową diagnozą.
3. Zasada życzliwej uwagi i wrażliwości. Zasada ta przypomina o konieczności stałej i wrażliwej obserwacji ucznia wykazującego trudności dydaktyczne lub zaburzenia zachowania.
4. Zasada podejmowania pozytywnych innowacyjnych oddziaływań wychowawczych mających na celu umożliwienie zbliżenia pomiędzy dziećmi mającymi trudności dydaktyczne, a dziećmi nieprzejawiającymi tego typu problemów, zapewniając obu stronom możliwość wszechstronnego rozwoju oraz stwarzając szansę do nawiązywania twórczych i przyjacielskich relacji interpersonalnych. Przykładem dobrych praktyk w tej sferze mogą być wspólne wyjazdy integracyjne młodzieży romskiej wraz z przedstawicielami szkolnego wolontariatu. To samo przedsięwzięcie może wychodzić na przeciw odmiennym oczekiwaniom różnych grup uczestników, spełniając ich różne potrzeby, zbliżając ich przy tym i integrując.
5. Zasada udzielania odpowiedniego wsparcia edukacyjnego, która mówi o konieczności modyfikacji form i metod pracy w zależności od przyczyn trudności oraz stosowaniu takich metod pracy, które umożliwią uczniowi pokonanie trudności.
6. Zasada współpracy. Zgodnie z tą zasadą współpraca ta dotyczy nie tylko nauczycieli i wychowawców, ale także specjalistów zatrudnionych w placówce (psychologa, logopedy, reedukatora, rehabilitanta) oraz rodziców i przedstawicieli społeczności romskiej. Praktyka szkolna pokazuje specyficzną zależność – im silniejsza współpraca, tym większe efekty dydaktyczne i wychowawcze. Przykładem dobrych praktyk w tym zakresie są spotkania trójstronne: nauczyciel – uczeń – rodzic oraz spotkania z przedstawicielami społeczności romskiej, w tym członkami stowarzyszenia „Chełmska Roma”.

Sytuacja szkolna dzieci romskich jest trudna i złożona. Dzieci te często przejawiają niechęć do nauki szkolnej, co może być spowodowane różnorodnymi przyczynami. Wynika to zarówno z faktu niezbyt biegłego posługiwania się językiem polskim, u podłoża, którego leży bilingwizm, a także licznymi trudnościami w nauce oraz problemami adaptacyjnymi. Uczniowie narodowości romskiej zwykle nie mogą liczyć na pomoc rodziców przy odrabianiu lekcji, ponieważ poziom wykształcenia członków społeczności romskiej w dalszym ciągu jest niezadowolający. Niestety zdarzają się jeszcze wśród Romów przypadki analfabetyzmu lub analfabetyzmu wtórnego. Pozbawione motywacji ze strony środowiska domowego osiągają dużo niższe wyniki w nauce niż dzieci wspierane przez swoich rodziców w procesie edukacji. Szkoła, aby wyrównać szanse edukacyjne tych dzieci, organizuje szereg działań wspierających, z których mogą korzystać dzieci romskie. Zaliczyć tu można szeroko rozumiane zajęcia korekcyjno - kompensacyjne oraz zajęcia wyrównawcze prowadzone przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, nauczycieli poszczególnych przedmiotów w ramach zajęć dodatkowych oraz godzin karcianych, a także pomoc przy odrabianiu lekcji w ramach pracy świetlicy szkolnej oraz świetlicy terapeutycznej. Do dyspozycji uczniów jest biblioteka i czytelnia szkolna wyposażona w literaturę dotyczącą kultury i tradycji Romów.

Dzieci romskie często mają również problemy z funkcjonowaniem w grupie klasowej. Ich odmienny wygląd, sposób ubierania się i inna kultura mogą być przyczyną izolacji, co w konsekwencji może prowadzić do zachowań patologicznych. Pod tym względem grupę tę należy uznać za grupę podwyższonego ryzyka. Łączy się z tym niski status materialny rodzin romskich, który wywiera niekorzystny wpływ na funkcjonowanie dziecka w społeczności szkolnej. Często rodzice nie są w stanie zapewnić swoim dzieciom przyborów szkolnych oraz wyposażenia niezbędnego do prawidłowego procesu dydaktycznego i funkcjonowania w szkole, co powoduje, że dzieci czują się źle w zespole klasowym, są marginalizowane i dyskryminowane.

Szkoła mając świadomość tych zagrożeń, podejmuje z myślą o nich szereg działań o charakterze profilaktycznym, które mają na celu usunięcie lub zminimalizowanie tychże negatywnych wpływów środowiska. Uczniowie romscy mogą korzystać z konsultacji psychologa oraz uczestniczyć w zajęciach socjoterapeutycznych „Stworzyć więzy” prowadzonych przez psychologa i logopedę. Pomocą w planowaniu kariery zawodowej służy młodzieży romskiej doradca zawodowy, co jest szczególnie ważne, gdyż bezrobocie w tej grupie społecznej sięga 95%.

Wśród dzieci romskich częste są wady wymowy i zaburzenia mowy. Występują one trzykrotnie częściej u chłopców niż u dziewczynek. Przyczyny takiego stanu rzeczy są wielorakie i złożone. Jedną z nich jest dwujęzyczność środowiska, w jakim wychowują się dzieci – opanowywanie dwóch języków stanowi duży problem i może skutkować obniżeniem kompetencji komunikacyjnych i społecznych dzieci romskich. Szkoła wychodzi naprzeciw tym potrzebom obejmując ich opieką logopedy szkolnego oraz umożliwiając uczestnictwo w zajęciach logopedycznych w ramach projektu „Z wiedzą ku przyszłości” oraz „Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I-III szkół podstawowych” pt. „Mam szansę”. Dobrze sprawdzają się w przypadku dzieci romskich instruktażowe pokazy ćwiczeń logopedycznych z udziałem rodziców, podczas których rodzice w praktyce poznają zabawowe metody usprawniania mowy, które później mogą stosować podczas pracy w domu.

Innym przykładem działań wspierających edukację dzieci romskich jest uczestnictwo w Programie na rzecz społeczności romskiej w Polsce finansowanym przez Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, realizowanym przez Urząd Miasta Chełm. Program adresowany jest do dzieci i młodzieży pochodzenia romskiego z terenu miasta Chełma. Zespół Szkół Ogólnokształcących Nr 7 jako realizator Programu aktywnie współpracuje ze Stowarzyszeniem „Chełmska Roma” oraz partnerami. Szkołą Podstawową Nr 2 w Chełmie, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Chełmie i Szkołą Podstawową w Rakołupach. Nadrzędnym celem zadań objętych Programem jest zwiększenie aktywności szkolnej dzieci romskich, integrowanie ich z zespołem klasowym oraz kształtowanie wśród dzieci i młodzieży postaw tolerancji wobec ludzi reprezentujących odmienne kultury czy religie.

W roku 2012 opracowano wnioski z zakresu edukacji na realizację 4 zadań, tj.: „Organizację letniego integracyjnego wypoczynku dla dzieci romskich i polskich”, „Zakup podręczników w ramach wsparcia wychowawczo - edukacyjnego dla dzieci pochodzenia romskiego”, „Zakup odzieży sportowej i obuwia do zajęć sportowych dla dzieci pochodzenia romskiego” oraz na „Zakup przyborów szkolnych dla dzieci pochodzenia romskiego”. W roku 2013 kontynuowano powyższe zadania.

Aby pogłębić integrację dzieci romskich ze społeczeństwem oraz wesprzeć ich w procesie edukacyjnym, w ramach programu były zorganizowane wycieczki do Białki, Kazimierza Dolnego, Bałtowa i Zwierzyńca. Wycieczki miały charakter integracyjny, wzięły w nich udział dzieci romskie wraz ze swoimi polskimi partnerami. Dobór dzieci do udziału w tym zadaniu był przeprowadzony przez nauczycieli ZSO Nr 7 w Chełmie w porozumieniu z nauczycielami szkół partnerskich i odbywał się w oparciu o następujące kryteria: średnia



ocen powyżej 4.0, minimum dobre zachowanie, działalność wolontariacka kandydata na rzecz szkoły i społeczności lokalnej. Po zasięgnięciu opinii wychowawców klas oraz po konsultacji z psychologiem szkolnym, nauczyciele dokonali wyboru partnerów - uczniów pochodzenia polskiego.

Dzieci i młodzież romska wraz ze swoimi polskimi partnerami, którzy służyli im swoją pomocą w nauce i towarzyszyli podczas zabaw, wspólnie poznawali romską kulturę, język i zwyczaje podczas spotkań i wycieczek integracyjnych. Mieli szansę bliższego poznania, nawiązania przyjaźni, przełamania uprzedzeń i stereotypów myślowych. Działania te uświadamiały dzieciom ważną rolę edukacji w życiu człowieka, uczyniły szkołę bardziej przyjazną dla romskich uczniów oraz otwartą na ich potrzeby i problemy, co w konsekwencji skutkowało wzrostem aktywności szkolnej uczniów *narodowości romskiej*.

Przykładem ciekawego i twórczego nawiązania do tradycji romskich była jednodniowa wycieczka do stadniny koni w Białce k/Krasnegostawu, pod hasłem „Nie tylko Cyganie kochają konie...”, która odbyła się w czerwcu 2012 roku. Był to wyjazd na północne obrzeża Roztocza, do stadniny Ogierów Białka, którego celem było poznanie regionu Roztocza, popularyzacja kultury i tradycji romskich osadzonych wokół znanego cygańskiego motywu podróży i wędrowania jak również promowanie aktywności sportowej – jazdy konnej.

Przedsięwzięcie skutkowało wzrostem zainteresowania dzieci tradycjami romskimi oraz przyczyniło się do zwiększenia liczby interakcji między dziećmi romskimi i polskimi, co z kolei przyczyniło się do wzajemnego poznania. Fakt ten może dobrze rokować na przyszłość, sugerując polepszenie społecznego funkcjonowania dzieci romskich oraz zwiększenie ich aktywności szkolnej. Ponadto wspólne wyjazdy dzieci pochodzenia romskiego i polskiego przyczyniły się do przełamania onieśmielenia, podkreślenia tożsamości innych kultur, ale też stworzyły sytuacje motywacyjne do przyswajania wiedzy i nabywania umiejętności, takich jak: zapoznanie z historią, geografiami i kulturą regionu. Przedsięwzięcie miało bardzo duże znaczenie w procesie opiekuńczo – wychowawczym, ponieważ dostarczyło dzieciom wielu bodźców, pobudziło do myślenia oraz wzbogaciło w nową wiedzę.

Pozytywnym skutkiem realizacji zadań objętych Programem było również zwiększenie się aktywności społeczności romskiej, zwłaszcza kobiet romskich, które chętnie współuczestniczyły w pracach organizacyjnych, w kwalifikowaniu partnerów polskich oraz w rozmowach z rodzicami, nabywając w ten sposób nowe umiejętności i kompetencje społeczne. Kobiety romskie chętnie przygotowywały pokazy taneczne na coroczne spotkania podsumowujące realizację Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce oraz aktywnie promowały romską kulturę.

W ramach Programu zapewniono również uczniom, pochodzenia romskiego, wsparcie materialne w postaci podręczników, przyborów szkolnych oraz kompletów odzieży sportowej i obuwia do zajęć sportowych. Zakupione podręczniki, przybory szkolne oraz stroje sportowe uroczystie przekazywano na spotkaniach z udziałem realizatorów Programu, uczniów, rodziców i przedstawicieli społeczności romskiej. Praktyka pokazuje, że w ten sposób obdarowane dzieci bardziej szanują otrzymane podręczniki i przybory szkolne.

Reasumując, należy stwierdzić, iż największą bolączką w edukacji dzieci romskich jest nadal niezadowalający poziom zaangażowania rodziców w edukację swoich dzieci oraz niska frekwencja i tzw. dojrzałość szkolna tych uczniów. Stale należy wzmacniać w nich - kształtować nawyk systematyczności, obowiązkowości oraz odpowiedzialności za osiągnięte wyniki.

Największym osiągnięciem jest znaczna poprawa w realizacji obowiązku szkolnego, zwiększenie aktywności szkolnej uczniów. Dzieci romskie z sukcesem kończą szkołę

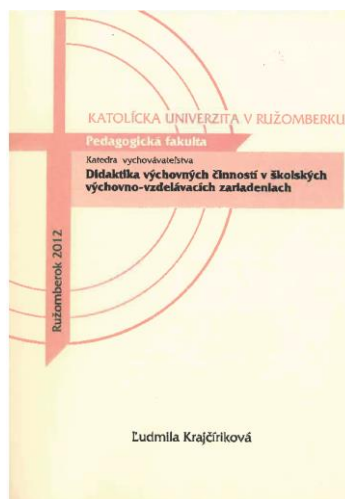
podstawową i gimnazjum. Monitorowanie losów absolwentów ZSO Nr 7 w Chełmie pokazuje, że edukacja uczniów romskich nie kończy się na etapie gimnazjum, ale jest kontynuowana w szkołach zawodowych.

## **CZĘŚĆ SZÓSTA**

# **RECENZJE I SPRAWOZDANIA**



**RECENZJA KSIĄŻKI LUDMILY KRAJČÍRIKOVEJ  
DIDAKTIKA VÝCHOVNÝCH ČINNOSTÍ V ŠKOLSKÝCH VÝCHOVNO  
-VZDELÁVACÍCH ZARIADENIACH,  
WYD. VERBUM, RUŽOMBEROK 2012.**



**BEÁTA AKIMJAKOVÁ**

*Katolícka univerzita v Ružomberku*

Wychowanie i kształcenie zmiernają do rozwoju osobowości młodego człowieka oraz mają kluczowe znaczenie w drodze do jego samodzielności, w tym także spędzania wolnego czasu w sposób wartościowy, twórczy, a przede wszystkim, odpowiedni. Istotne jest, aby zainteresowania człowieka mobilizowały go i aktywizowały wszystkie elementy jego psychiki. W związku z tym, bardzo ważny staje się temat poruszany w publikacji L. Krajčírikovej, gdyż w szkolnych obiektach wychowawczo-edukacyjnych wychowuje i kształci się młodych ludzi.

Studenci, przygotowujący się do pracy nauczycielskiej, powinni otrzymać odpowiednie przygotowanie z zakresu dydaktyki czynności wychowawczych, po to, by sprostać stojącemu przed nimi zadaniu i nie wyrządzić nikomu krzywdy swoją niekompetencją. Nieodzowną pomocą jest pozycja L. Krajčírikovej pod tytułem *Didaktika výchovných činností v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach*.

Publikacja ma charakter skryptu dla studentów. Składa się z kilku rozdziałów. W pierwszym autorka opisuje proces wychowawczo-edukacyjny. Jeden z podrozdziałów

dotyczy historii wychowania w czasie wolnym. Następne dwa rozdziały to: „Szkolne obiekty wychowawczo-edukacyjne” oraz „Szkolny klub dzieci”. W trzecim autorka omawia: cel, powołanie oraz funkcje szkolnego klubu dzieci, a także różne czynności: wychowawczo-edukacyjne, relaksacyjne, hobbystyczne, jak również przygotowanie do nauki. Podnosi też kwestię znaczenia zabawy w szkolnym klubie dzieci, omawiając organizację i podział zabaw. W czwartym rozdziale zajmuje się specyfiką pracy w internacie. W związku z tym, że proces wychowania odbywa się też w środowisku pozaszkolnym, autorka przybliży metody oraz zasady stosowane w pracy w internacie. Koncentruje się na klasyfikacji metod i form wychowawczych, wyjaśnia podstawowe pojęcia z zakresu metodyki i dydaktyki. Omawia zasady wychowania w wolnym czasie.

Kolejny rozdział poświęca osobie wychowawcy, omawiając w trzech podrozdziałach wymagania: osobowościowe, pedagogiczno-psychologiczne oraz profesjonalno-metodyczne.

W książce omówione zostały, m. in.: zagadnienie kreatywności nauczyciela internatu, hobby uczniów jako część wychowania pozaszkolnego, a także czynności wychowawcze i pedagogiczne środki wychowania. Całość jest godna polecenia.

Dla studentów szczególnie przydatna będzie część praktyczna, która obrazuje zastosowanie teorii w praktyce.

**RECENZJA KSIĄŻKI**  
**IVANY ROCHOVSKEJ I BOŽENY ŠVÁBOVEJ**  
***ĽUDOVÉ REMESLÁ A ZVYKOSLOVNÉ TRADÍCIE A MOŽNOSTI***  
***ICH VYUŽITIA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ,***  
**WYD. VERBUM, RUŽOMBEROK 2012.**



**ĽUDMILA KRAJČÍRIKOVÁ**

*Katolícka univerzita v Ružomberku*

Wychowanie regionalne i kultura ludowa to obszary edukacji, na które we współczesnej szkole zwraca się szczególną uwagę. Taki stan rzeczy podyktowany jest kilkoma względami: po pierwsze regionalizm, koncentruje się na pielęgnowaniu i rozwijaniu dziedzictwa kulturowego danego obszaru, po drugie związany jest z kształtowaniem etycznego stosunku do tzw. małej ojczyzny oraz wydobywaniem w procesie edukacyjnym i wychowawczym wartości, jakie tkwią w przyrodniczym, kulturowym i społecznym otoczeniu ucznia.

Wychowanie regionalne jest bliskie uczniom, ponieważ związane jest ono z ich naturalnym środowiskiem. Celów wychowania regionalnego jest wiele, m.in. chodzi o edukowanie ucznia w kierunku: miłości do ojczyzny i wzbudzania dumy narodowej, a także

o poznanie specyfiki swojego otoczenia, jak również rezultatów pracy twórczej ludzi związanych z konkretnym środowiskiem tzw. małej ojczyzny. Ważne stają się: ugruntowanie poczucia tożsamości narodowej przez rozwój tożsamości regionalnej, rozwijanie wiedzy o historii regionu w powiązaniu z tradycjami własnej rodziny, poznawanie własnego regionu, w tym dziedzictwa kulturowego danego państwa, pogłębianie więzi ze swoim środowiskiem, regionem, krajem, kształtowanie tożsamości regionalnej w kontekście wartości narodowych i europejskich, i wreszcie przygotowanie do dojrzałego życia w strukturach regionalnych, narodowych, państwowych czy europejskich, a także rozwijanie szacunku wobec innych wspólnot regionalnych, etnicznych i narodowych. To właśnie kultura ludowa i szeroko rozumiane pojęcie regionalizmu może zapewnić przetrwanie konkretnej tożsamości narodowej w europejskim społeczeństwie. W związku z tym należy je chronić i zachowywać dla przyszłych pokoleń, w całym jego zróżnicowaniu i wyjątkowości.

Biorąc pod uwagę powyższe stanowisko, publikacja I. Rochovskej oraz B. Švábovej pod tytułem *Ludové remeslá a zvykoslovné tradície a možnosti ich využitia v primárnom vzdelávaní* wypełnia lukę i stanowi wartościową pozycję zarówno pod względem treściowym, metodycznym oraz dydaktycznym. Ma charakter naukowy, ale zawiera również egzemplifikacje praktyczne, przez co stwarza szansę na zastosowanie wiedzy z zakresu kultury ludowej w praktyce szkolnej. Skierowana jest głównie do nauczycieli szkół podstawowych, wychowawców świetlicy szkolnej oraz do studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Praca została podzielona na pięć rozdziałów, które są logicznie powiązane.

W pierwszym autorki charakteryzują teoretyczne założenia wychowania regionalnego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W kolejnej części I. Rochovská prezentuje historyczny przegląd ludowego rzemiosła z regionu Horehronie. Tekst jest interesującym naukowym wywodem. W trzecim rozdziale autorka przedstawia możliwości praktycznego zastosowania omówionego rzemiosła ludowego w formie projektowania. Z kolei B. Švábová charakteryzuje ludową literaturę z regionu Spiš. Główną zaletą staje się, podobnie jak w przypadku poprzedniego rozdziału autorstwa I. Rochovskej, możliwości praktycznego zastosowania omawianych kwestii edukacji szkolnej. B. Švábová charakteryzuje także pojęcie ludowej literatury.

Informacje zawarte w publikacji są bardzo wartościowe. Ogromną zaletą są badania w terenie, które dokumentują bogactwo naszej kultury. Publikacja zawiera wykaz 67 źródeł bibliograficznych w formie książkowej oraz wypowiedzi 27 informatorów. Pozyskanie oraz opracowanie tak obszernego materiału było czasochłonne i wymagało wiele pracy. Całość zilustrowana jest fotograficzno-dokumentalnym materiałem (172 fotografie). Autorki zdecydowały się opracować bardzo aktualny temat. Wychowanie regionalne jest ważnym elementem kształtowania tożsamości dzieci w młodszym wieku szkolnym. Współcześnie, gdy do codzienności przenika amerykanizacja, globalizacja, które niekontrolowane mogą prowadzić do zanikania wartości narodowych, koniecznym jest stworzenie przeciwwagi, stąd w szkołach, w procesie wychowawczo-edukacyjnym, należy kształtować szacunek do narodowych oraz regionalnych tradycji.



**RECENZJA KSIĄŻKI**  
**DAGMARY KRUPOVEJ I IVANY ROCHOVSKEJ**  
***VYUŽÍVANIE METÓD ZÁŽITKOVÉHO UČENIA V MATERSKEJ ŠKOLE,***  
**METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM, BRATISLAVA 2012.**



Moderné učebnice pre vzdelávací oblasť (Príloha) je spolufinancovaná zo zdrojov EÚ

Dagmar Krupová – Ivana Rochovská

VYUŽÍVANIE METÓD ZÁŽITKOVÉHO UČENIA  
V MATERSKEJ ŠKOLE



MARTA ORAVCOVÁ

*Katolícka univerzita v Ružomberku*

Kluczowy dokument programowy w wychowaniu przedszkolnym na Słowacji – Państwowy program nauczania ISCED 0 – edukacja przedszkolna – stanowi, iż wszystkie czynności edukacyjne powinny bazować na interaktywnym oraz doświadczalnym uczeniu się. W związku z tym na słowackim rynku istnieje zapotrzebowanie na publikacje zawierające przykłady stymulujących zadań, których celem jest rozwijanie, nie tylko kognitywnych i psychomotorycznych zdolności dziecka w wieku przedszkolnym, ale również równoległe rozwijanie aktywności i emocjonalności dziecka, na co wcześniej nie zwracano wystarczającej uwagi na żadnym poziomie nauczania. W związku z tym publikację D. Krupovej i I. Rochovskej należy uznać za prekursorską w tym względzie. Cel, jaki zakładają autorki jest następujący scharakteryzować teoretyczne pozycje wyjściowe nauki przez doświadczenie oraz wskazać na możliwości zastosowania metody projektów w przedszkolu.

Publikacja ma charakter naukowy. W pierwszym rozdziale autorki prezentują teoretyczne podstawy nauki przez doświadczenie, koncentrują się na określeniu relacji między metodą projektów a państwowym programem nauczania ISCED 0 – edukacja przedszkolna, jak również charakteryzują naukę przez doświadczenie z punktu widzenia emocjonalności dziecka. W drugim dokonują przeglądu metod nauczania przez doświadczenie. Rozdział trzeci jest najbardziej praktyczny. Pedagożki prezentują wypróbowany projekt „Tajemnice kosmosu”, który zawiera ponad 18 zadań edukacyjnych, a zatem demonstrują wykorzystanie teorii w praktyce. I ten właśnie rozdział wydaje się być najcenniejszy. Przy każdym zadaniu edukacyjnym podawane są: cele cząstkowe (wynikające z celów specyficznych), problemy do rozwiązania, źródła naukowe. Opis każdego zadania edukacyjnego jest bardzo precyzyjny, ponadto przy każdym znajduje się bardzo pomocna pedagogiczna refleksja nad wykonywanym zadaniem. Niektóre zadania edukacyjne są zilustrowane bogatym materiałem fotograficzno-dokumentalnym. Autorki przedstawiają własne uwagi, doświadczenia oraz praktyczne porady. Opisany projekt edukacyjny inspiruje oraz motywuje zarówno nauczycieli jak studentów przygotowujących się do zawodu przedszkolnego wychowawcy.

Z całą pewnością cenne rady i wskazówki zawarte w publikacji będą inspiracją dla nauczycieli pracujących w przedszkolach, a założenia teoretyczne znajdą odzwierciedlenie w nowym spojrzeniu na proces wychowania dzieci w wieku przedszkolnym.

**RECENZJA KSIĄŻKI ZDENKI HLAVÁČOVEJ  
KOMPETENČNÝ PROFIL EDUKANTA A EDUKÁTORA  
V PREDPRIMÁRNOM A PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ,  
WYD. VERBUM, RUŽOMBEROK 2012.**



MARTA ORAVCOVÁ

*Katolícka univerzita v Ružomberku*

Analiza kompetencji nauczyciela i ucznia staje się coraz bardziej popularnym i coraz częściej omawianym tematem na wielu forach z dziedziny wychowania i edukacji. Temat ten podjęła również Z. Hlaváčová. W swojej książce autorka zastanawia się nad kwestiami, które pojawiają się podczas definiowania, ustalania oraz wprowadzania w życie kompetencyjnego profilu dziecka oraz nauczyciela w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W swojej publikacji zwraca uwagę na problemy natury metodologicznej i praktycznej wynikające z konieczności rozpatrywania kompetencji kluczowych z punktu widzenia dwóch różnych podmiotów edukacji – ucznia i nauczyciela.

Praca ma charakter naukowej monografii i składa się z trzech rozdziałów, głównie o charakterze teoretycznym, ze wskazaniem do zastosowania wybranych teorii w praktyce.

W pierwszym rozdziale autorka omawia nowe trendy w szkolnictwie. Według niej, rozpoczęty na Słowacji proces transformacji szkolnictwa i oświaty całkowicie przewartościowuje filozofię kształcenia, tworzy nową definicję i nową jakość edukacji, dając

możliwość wyboru drogi edukacyjnej, poprzez decentralizację kształcenia, wspieranie innowacji, koncentrację na jednostce, czyli dziecku. Sporo uwagi poświęca również osobie pedagoga oraz konieczności permanentnego dokształcania.

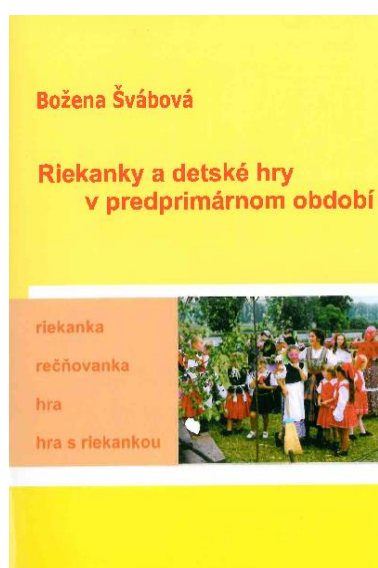
W pierwszym rozdziale Z. Hlaváčová omawia następujące zagadnienia: europejski wymiar edukacji w XXI wieku, znaczenie jakości w praktyce szkolnej, charakterystykę przedszkola, ciągle kształcenie pedagoga.

Następny rozdział poświęcony jest kompetencjom kluczowym. Autorka przytacza wiele cytatów z różnych źródeł naukowych zajmujących się tą problematyką i porusza następujące tematy: zawodowe kompetencje pedagoga, kompetencje dyrektora szkoły, kluczowe kompetencje absolwenta edukacji przedszkolnej, kluczowe kompetencje absolwenta edukacji wczesnoszkolnej.

W trzecim rozdziale omówione zostały mechanizmy ewaluacji jakości pracy szkoły oraz kluczowe kompetencje subiektów i obiektów tej edukacji. Autorka prezentuje przykłady kryteriów oraz wskaźników ewaluacji, z punktu widzenia jakości szkoły, pracy dyrektora oraz pracy pedagoga.

Należy nadmienić, że szczegółowa i wyczerpująca charakterystyka kluczowych kompetencji nie jest możliwa w ramach jednej monografii i nie to było zamierzeniem autorki. Z. Hlaváčová starała się raczej określić podstawowe profile kompetencyjne wszystkich uczestników procesu edukacji i wychowania, i udało jej się osiągnąć ten cel.

**RECENZJA KSIĄŻKI BOŽENY ŠVÁBOVEJ  
RIEKANKY A HRY V PREDPRIMÁRNOM OBDOBÍ,  
WYD. VERBUM, RUŽOMBEROK 2012.**



IVANA ROCHOVSKÁ

*Katolícka univerzita v Ružomberku*

*Riekanky a hry v predprimárnom období* B. Švábovej to fachowa publikacja z zakresu wychowania przedszkolnego, która powstała w oparciu o aktualny Państwowy program nauczania ISCED 0 – nauczanie przedszkolne na Słowacji i koncentruje się na stosowaniu rymowanek oraz dziecięcych zabaw w nauczaniu przedszkolnym.

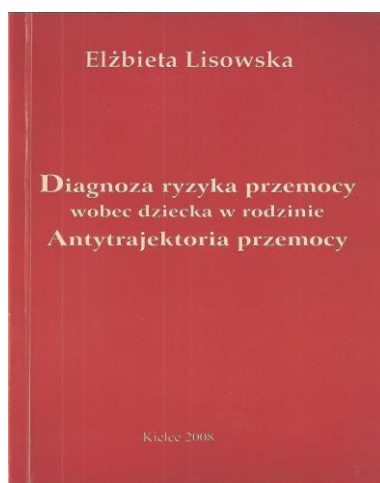
Temat poruszany przez B. Švábovą będzie zawsze aktualny, gdyż słowo jest znamionym czynnikiem rozwoju dziecka. Jeśli połączymy je z aktywnością dziecka (zabawa słowem, klaskanie oraz tupanie – ogólnie rytmika, tworzenie melodii do zasłyszanych słów), to zainteresowanie zasłyszonym słowem zdecydowanie się zwiększy, co bez wątpienia przyspieszy rozwój sfery werbalnej. Stopniowo poprowadzimy dziecko w kierunku bardziej wymagającej literatury, aby nie było jedynie pasywnym odbiorcą tekstu literackiego. Istotą zabaw rytmicznych stanie się wyrażenie emocji płynących z usłyszanego tekstu literackiego za pomocą słów lub gestów.

Dodatkowym atutem tej publikacji jest wprowadzanie elementów regionalnych do wychowania oraz edukacji dzieci w przedszkolu, a także rozwijanie tej świadomości.

Książka ma charakter fachowej monografii. Zawiera cztery rozdziały, które korespondują ze sobą. W pierwszym autorka dokonuje podziału literatury dla dzieci i młodzieży oraz przedstawia kryteria wyboru literackich wzorców. W drugim przedstawia dziecięcy folklor, koncentrując się na: ludowej literaturze, rymowankach z funkcją pragmatyczną (wierszyki w formie nagany, żonglowania, wyśmiewania, droczenia, wyzywania, orędowania), rymowankach z funkcją dowcipną (klekotanie, rymowanie, śpiewanie, podżeganie, skakanie). Autorka przytacza różne rodzaje rymowanek, podając przykłady z regionu Spiš. Są one ilustrowane fotografiami recytujących dzieci w strojach ludowych (fotografie pochodzą z prywatnego albumu autorki). Trzeci rozdział koncentruje się na zabawie, jej cechach oraz klasyfikacji. B. Švábova podkreśla znaczenie zabawy w przedszkolu oraz skupia się, przede wszystkim, na dziecięcej zabawie ludowej, jej cechach. Daje również własną klasyfikację. Czwarty rozdział nawiązuje do poprzednich rozważań. Autorka koncentruje się w nim na dziecięcej zabawie ludowej bez słownego akompaniamentu, rymowankach z dialogiem oraz ze śpiewem. Przedstawia konkretne dziecięce zabawy ludowe z regionu Spiš wraz z fotografiami ilustrującymi folklor regionu. Główną zaletą książki jest to, że autorka przedstawia literaturę jako tę dziedzinę, która umożliwia tworzenie sytuacji bliskich dzieciom. Rymowanki inspirują je, przynoszą radość, uczą otwartości i wyrażania emocji, wskazują celowość. Przez nie dzieci postrzegają siebie i otoczenie, przez nie uzyskują nowe wiadomości oraz doświadczenia. To sprawia, że pozycję tę możemy nazwać ponadczasową. Publikacja będzie zawsze aktualna, zarówno w sensie teoretycznym, ale, przede wszystkim, praktycznym, z punktu widzenia nauczania w przedszkolach.

Pozycja została opracowana w interesujący i przekrojowy sposób, dlatego znajdzie szerokie zastosowanie w praktyce nauczania przedszkolnego oraz będzie pomocna studentom pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

**RECENZJA KSIĄŻKI ELŻBIETY LISOWSKIEJ  
*DIAGNOZA RYZYKA PRZEMOCY WOBEC DZIECKA W RODZINIE.  
ANTYTRAJEKTORIA PRZEMOCY,*  
WYD. GENS, KIELCE 2008.**



**MIROSŁAW Z. BABIARZ**

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*

Książka Elżbiety Lisowskiej pt. *Diagnoza ryzyka przemocy wobec dziecka w rodzinie. Antytrajektoria przemocy* poświęcona jest problematyce rozpoznawania i przeciwdziałania krzywdzenia dziecka w rodzinie. Pomimo licznych opracowań pojawiających się na rynku wydawniczym wciąż istnieje niedosyt wiedzy na ten temat. Omawiana pozycja wychodzi naprzeciw oczekiwaniom czytelników, wnosząc nowe doświadczenia w zakresie omawianych problemów. Według mnie jest pozycją cenną, wartościową i dobrze, że pojawiła się na rynku wydawniczym.

Praca składa się ze wstępu, trzech części, słownika kluczowych pojęć i bibliografii. We wstępie pracy E. Lisowska przedstawia i wyjaśnia układ pracy pisanej z myślą o studentach, głównie kierunków pedagogicznych i innych osobach związanych zawodowo z opieką i kształceniem dzieci oraz pracownikach opieki społecznej, wymiaru sprawiedliwości, przedstawicielach władz lokalnych i samorządowych decydujących o kierunkach i kształcie pomocy dziecku i rodzinie.

W części I – *Znane i nieznanne obszary przemocy wobec dziecka w rodzinie* Autorka wymienia rozpoznane i opisane obszary przemocy wobec dzieci oraz wskazuje pola badawcze wymagające poznania. Zauważa, że rozpoznawanie zjawisk przemocy, omawianych w kategoriach zniewolenia dzieciństwa, powinno w najwyższym stopniu opierać się na bezpośredniej lub pośredniej komunikacji, z dziećmi, które doznawały i/lub doznają przemocy.

Druga część nazwana *Diagnozowanie czynników ryzyka przemocy wobec dziecka w rodzinie* skoncentrowana jest na czynnikach ryzyka zwiększających prawdopodobieństwo wystąpienia krzywdzenia dzieci tworzących sferę zagrożenia. Sfera ta obejmuje cztery grupy wzajemnie warunkujących się przyczyn przemocy tkwiące w: rodzicach, dzieciach, funkcjonowaniu rodziny, interakcjach dziecka z rodzicami oraz dwie grupy przyczyn określających wymienione grupy czynników – uwarunkowania makrospołeczne i tzw. czynniki wyzwalające. Autorka wskazuje na konieczność przeprowadzania badań przesiewowych umożliwiających identyfikację rodzin ryzyka i/lub rodzin już stosujących przemoc wobec dzieci. Rozumiemy przez to, że E. Lisowska zaplanowała dalszą pracę nad zgłębianiem tego tematu.

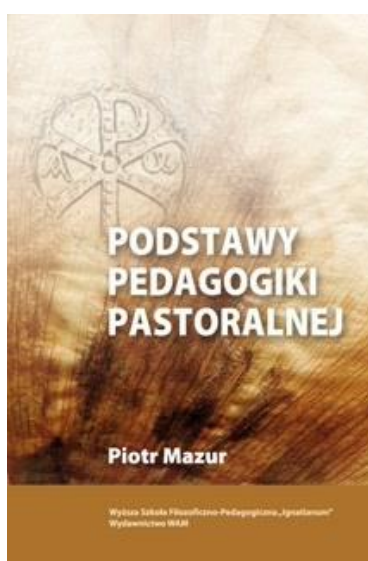
W ostatniej części (III) pracy – *Antytrajektoria – przeciwdziałanie przemocy wobec dziecka w rodzinie* omówione zostały cztery płaszczyzny profilaktyki omawianego zjawiska. Autorka podkreśla rolę rodziny i szkoły w omawianym zakresie. Podkreśla, że celem systemu ochrony dzieci przed krzywdzeniem powinno być rozwijanie zasobów (sił) tkwiących w społeczności lokalnej. W tej części pracy znajduje się też lista najważniejszych polskich dokumentów wyznaczających zakres ochrony dziecka i rodziny przed przemocą. Co do tego, że jest potrzebny taki wykaz aktów prawnych nie mam wątpliwości.

Oddzielną część pracy stanowi słownik kluczowych pojęć. Przedstawiono w nim szesnaście haseł przedmiotowych wykorzystywanych przez Autorkę przy omawianiu problematyki krzywdzenia dziecka. Bibliografia zawarta w pracy też zasługuje na uwagę. Jest dość bogata, składająca się z pięćdziesięciu jeden pozycji.

W moim przekonaniu książka warta przeczytania. Myślę, że może być przydatna zarówno dla studentów, nauczycieli, rodziców, jak również władze odpowiedzialne za politykę społeczno-oświatową.



**RECENZJA KSIĄŻKI PIOTRA MAZURA  
PODSTAWY PEDAGOGIKI PASTORALNEJ,  
WYD. WAM, KRAKÓW 2011.**



MIROSŁAW Z. BABIARZ

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*

Książka autorstwa Piotra Mazura pt. *Współczesna pedagogika pastoralna* stanowi kompetentną rozprawę na przedstawiany temat. Zagadnienie pedagogiki pastoralnej pojawia się w polskiej literaturze teologicznej nieregularnie. Dziedzicząc doktrynalny dorobek ostatniego soboru, zdajemy sobie sprawę z tego, że jego głębia pozostaje wciąż nieprzenikniona i kryje bogate inspiracje teologiczno-pastoralne. Świadomość tego pobudza nas do twórczej postawy badawczej, co implikuje chęć podejmowania wciąż nowych prób poznawania klucza soborowego nauczania. Chodzi tu również o rozwijanie na jego kanwie współczesnej teologii, zwłaszcza tych jej gałęzi, które oprócz charakteru naukowego odznaczają się wymiarem praktycznym.

Autor opracowania pisząc o współczesnej pedagogice pastoralnej zaznacza że jest *ona stosunkowo młodą dyscypliną naukową*. Przedstawia proces kształtowania się pedagogiki pastoralnej jako jednej z subdyscyplin pedagogicznych, której głównym przedmiotem badań jest wychowawcza funkcja Kościoła. Poruszane zagadnienia są bardzo ważne w dzisiejszym świecie, ale też ujęte w ciekawy sposób. Już po wstępnej lekturze możemy zadać sobie

pytanie czy większość z nas żyje wartościami i etyką chrześcijańską, czy czynią to tylko elity? A może społeczeństwo dzisiejsze zostało opanowane przez grupy i instytucje antyreligijne i antychrześcijańskie? Na te i wiele innych pytań poszukujemy dzisiaj odpowiedzi.

Książka składa się z trzech części. W każdej z nich znajdujemy po trzy rozdziały. Już w tym miejscu można zauważyć, że autor starał się wyważyć każdą z części swojej pracy, równomiernie rozkładając starannie zebrany materiał. Część I pracy: podzielona na trzy rozdziały logicznie wynikające z siebie. Rozdział I nosi tytuł *Pojęcie pedagogiki jako nauki* i stanowi wprowadzenie w temat pracy. Rozdział II - *Pedagogika pastoralna – cele i zadania*, w tym rozdziale autor dokonuje wprowadzeni w temat właściwy, tak aby w rozdziale III pt. *Nowa ewangelizacja jako zadanie współczesnej pedagogiki pastoralnej* móc napisać już o postulatach wychowawczych nowej ewangelizacji.

Część II pracy podobnie jak część pierwsza podzielona jest na trzy rozdziały, w swej naturze czytelne i zrozumiałe dla odbiorcy. W tej części swojego opracowania autor ukazuje ontologiczne, antropologiczne i aksjologiczne podstawy pedagogiki pastoralnej. I tak zgodnie z tym co wcześniej sygnalizowano poszczególne rozdziały poświęca: Rozdział I – *Ontologiczne podstawy pedagogiki pastoralnej*, Rozdział II nosi nazwę *Antropologiczne podstawy pedagogiki pastoralnej* i podejmuje właśnie tę problematykę, w rozdziale III autor zajmuje się aksjologicznymi podstawami życia zewnętrznego i tak też ten rozdział nazywa.

Część III pracy, to ostatnia część pracy w której znajdujemy opis problemu współczesnych wyzwań dla pedagogiki pastoralnej. Ta część książki składa się też z trzech rozdziałów, podzielonych na podrozdziały. Rozdział I odnosi się do rodziny i nosi nazwę *Rodzina jako Kościół domowy*, w rozdziale II Autor pisze o działalności edukacyjnej i wychowawczej Kościoła, zaś w ostatnim III rozdziale, który nosi tytuł *Powołanie i posłannictwo świeckich w Kościele* znajdujemy dość czytelnie opracowane wiadomości na temat laikatu w Kościele, formacji ludzi świeckich oraz roli ruchów i stowarzyszeń religijnych.

Książka stanowi dogłębne studium badanych problemów dotyczących pedagogiki pastoralnej W zakończeniu pracy znajdujemy informację, które zastępują nam ww. nie mniej jednak dla lepszej przejrzystości prezentowanych bogatych treści podział taki można uznać za celowy. Niewątpliwie przydatny mógłby się okazać indeks osobowy i tematyczno-zagadnieniowy pomocny użytkownikowi w wybiórczym znalezieniu potrzebnych informacji czy autorów, biorąc pod uwagę zasadną wielkość pracy.

Układ pracy raczej logiczny i czytelny. Autor wychodzi od informacji podstawowych, i tak w części I zatytułowanej *Pedagogika jako nauka i jej podstawy* znajdujemy informacje odnoszące się do genezy i rozwoju pedagogiki oraz jej celów i zadań. Część II nazwaną *Podstawy pedagogiki pastoralnej* stanowią rozważania na temat nowego człowieka oraz podstawy antropologiczne i aksjologiczne związane z pedagogiką pastoralną. Ostatnia III część nosi nazwę *Współczesne wyzwania dla pedagogiki pastoralnej* i jest ona adekwatna do treści zawartych w prezentowanych trzech jej rozdziałach.

Autor wykorzystał racjonalnie obszerną i dostępną literaturę. Jak wcześniej wspomniano zarówno pozycje zwarte, artykuły a nade wszystko wystąpienia i przemówienia oraz homilie Papieża Polaka.

Książka godna polecenia czytelnik otrzymuje uporządkowaną i usystematyzowaną informację na temat nadal nowej i jeszcze słabo rozwiniętej subdyscypliny pedagogiki, jaką jest pedagogika pastoralna.

**RECENZJA KSIĄŻKI ANDRZEJA WOCHA  
SZKOLNICTWO ŚREDNIE OGÓLNOKSZTAŁCĄCE LUBLINA  
W LATACH 1918-1939,  
WYD. NORBERTINUM, LUBLIN 2013.**



**PIOTR MAZUR**

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

Szkoła należy – tuż po świątyni – do najstarszych instytucji stworzonych przez człowieka i ma swoją bogatą historię<sup>382</sup>. W początkowym zamyśle szkoła miała być środowiskiem nauki, a jednocześnie miejscem spokoju i radości. Słowo „szkoła” pochodzi od greckiego wyrazu *scholē*, rozumianego właśnie jako spokój, odpoczynek, czas wolny przeznaczony na naukę. *Scholē* to też czas na rozwinięcie własnych zainteresowań i upodobań, szczególnie tych sprawiających nam radość i przyjemność. To czas własnego ubogacenia. Szkoła miała stanowić autentycznie wartościową, szlachetną, ludzką stronę życia dla tych, którzy zdecydowali się przeznaczyć swój wolny czas na zaspokajanie wyższych potrzeb człowieka (intelektualnych i emocjonalnych) oraz na doskonalenie osobowości. Dlatego pierwsze zwiastuny szkoły starały się łączyć przekaz interesujących wiadomości i przyjemnych przeżyć. W fazie początkowej (m.in. w Grecji) dominowało nauczanie indywidualne.

<sup>382</sup> Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2008, s. 34.

Z czasem ukształtowały się instytucjonalne formy nauczania zbiorowego. Forma taka została wprowadzona już w starożytnym Rzymie i w różnych odmianach utrwalono ją w późniejszym okresie. Na ukształtowanie się modelu szkoły znaczny wpływ miało wprowadzenie klasowo-lekcyjnego systemu nauczania. Na przestrzeni wieków zmieniała się jej misja, struktura organizacyjna, program nauczania, wymagania wobec uczniów i zatrudnianych nauczycieli.

Ks. dr Andrzej Woch z niezwykłą dla siebie starannością stara się Czytelnikowi przybliżyć dzieje szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w Lublinie w okresie międzywojennym. Książka składa się z sześciu rozdziałów. W pierwszym rozdziale recenzowanej pracy Autor przedstawił tło historyczne, ze szczególnym akcentem na szkolnictwo średnie na Lubelszczyźnie. Ukazanie specyfiki warunków społeczno-politycznych, jakie panowały w na ziemiach polskich w przededniu odzyskania niepodległości pozwala Czytelnikowi lepiej zrozumieć problemy polskiej szkoły w okresie międzywojennym. Autor przedstawił stan tego typu szkolnictwa, jego podstawy prawne oraz specyfikę kształcenia w tego typu placówkach. Dopełnieniem tego rozdziału jest rozdział drugi, w którym przedstawiona została sieć lubelskich szkół średnich ogólnokształcących z uwzględnieniem podziału na państwowe i prywatne. W trzecim rozdziale Autor zajmuje się omówieniem struktury i organizacji edukacji na poziomie średnim w Lublinie. W poszczególnych punktach przedstawione zostały uwarunkowania społeczne, baza materialna szkół, ich program dydaktyczno-wychowawczy, oraz znaczenie reformy jędrzejewiczowskiej dla szkół średnich ogólnokształcących.

W kolejnych dwóch rozdziałach ks. Andrzej Woch omawia podmioty szkoły. W czwartym rozdziale przedstawiono pochodzenie społeczne uczniów, ich sytuację materialną i warunki życia, a także organizacje i stowarzyszenia młodzieżowe działające w szkołach średnich. Piąty rozdział pracy prezentuje pochodzenie i kwalifikacje zawodowe nauczycieli, oraz ich aktywność społeczno-kulturalną. W ostatnim rozdziale Autor podjął próbę ukazania wpływu lubelskiego szkolnictwa na życie intelektualne i kulturalne Lubelszczyzny. W poszczególnych punktach tego rozdziału zaprezentowano losy absolwentów i osiągnięcia nauczycieli, a zwłaszcza dyrektorów lubelskich placówek oświatowych.

Recenzowana praca oparta została na bogatym materiale źródłowym. Wykorzystane zostały zasoby archiwalne państwowe i kościelne, prasa i wydawnictwa z okresu międzywojennego. Wartość pracy została wzbogacona o liczne relacje pamiętnikarskie, jak również dzieła beletrystyczne. Wartościowym uzupełnieniem pracy są fotografie.

Praca ks. Andrzeja Wocha jest kolejną próbą ukazania dorobku szkolnictwa okresu międzywojennego. I trzeba dodać próbą niezmiernie udaną. Jego dysertacja odznacza się przejrzystą konstrukcją oraz bogactwem wykorzystanej literatury. Autor swoje myśli przekazuje w sposób bardzo jasny i czytelny. Recenzowana praca napisana jest bardzo żywym i potoczystym językiem, co sprawia, że czyta się ją z przyjemnością.

W dobie nieustannych prób i eksperymentów edukacyjnych warto sięgnąć po książkę ks. Wocha, aby bliżej poznać chlubne tradycje szkolnictwa okresu międzywojennego, do których śmiało może nawiązywać również współczesna szkoła.

**SPRAWOZDANIE Z SEMINARIUM DYDAKTYCZNEGO**  
**PEDAGOGICZNE PRAKTYKI STUDENCKIE**  
**– WYZWANIA I MOŻLIWOŚCI**  
**CHEŁM, 06 XI 2012 R.**

ELŻBIETA MITERKA, EWA STAROPIĘTKA-KUNA

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

Kolejne seminarium wymiany doświadczeń dla nauczycieli chełmskich przedszkoli i szkół podstawowych oraz studentów kierunku Pedagogika PWSZ w Chełmie odbyło się w dniu 5 listopada 2012 roku. Katedra Pedagogiki PWSZ w Chełmie we współpracy z Miastem Chełm zorganizowała seminarium wymiany doświadczeń dla nauczycieli i studentów w ramach realizacji projektu „Wiedza i praktyka drogą do sukcesu”.

W spotkaniu udział wzięli pedagodzy chełmskich placówek, przedstawiciele kadry dydaktycznej Katedry Pedagogiki oraz studenci PWSZ w Chełmie, beneficjenci Projektu, jak również przedstawiciel Miasta Chełm w osobie Pani Beaty Kity.

Seminarium otworzył, wprowadzając uczestników w tematykę spotkania Kierownik Projektu Pan Piotr Łusiak, który jednocześnie przypomniał założenia i cele projektu „Wiedza i praktyka drogą do sukcesu” i dokonał podsumowania dotychczas zrealizowanych zadań.

Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli w PWSZ w Chełmie na kierunku Pedagogika, specjalność pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna były przedmiotem wystąpienia Pani Ewy Staropiętki-Kuny, która omówiła znaczenie praktyki pedagogicznej w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli oraz przedstawiła założenia programu praktyk pedagogicznych w aspekcie programu studiów dla tej specjalności.

Proces tworzenia i doskonalenia programu praktycznego praktyk pedagogicznych powinien uwzględniać także potrzeby i oczekiwania studentów – adresatów programu. Na podstawie prowadzonej w tym zakresie diagnozy oraz ewaluacji procesu praktyk pedagogicznych Pan Augustyn Okoński przedstawił zebrany potrzeby i oczekiwania studenta/praktykanta PWSZ w Chełmie w zakresie praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Studenci podkreślali m.in. wagę praktycznego poznania specyfiki pracy nauczyciela, konstruktywnego dialogu z opiekunem praktyk, możliwość obserwacji i zastosowania nowoczesnych metod pracy z dzieckiem, w tym z wykorzystaniem środków ICT, a także praktycznej weryfikacji zdobytej wiedzy.

Kluczową rolę w procesie przygotowania studenta do zawodu nauczyciela pełni opiekun praktyk pedagogicznych z ramienia placówki, w której adept zawodu nauczyciela odbywa praktyki pedagogiczne.

Kolejne wystąpienie było poświęcone kształtowaniu profesjonalnej gotowości studentów do wykonywania zawodu nauczyciela w aspekcie roli i zadań opiekuna praktyk. Pani Ewa Staropiętka-Kuna m. in. zapoznała zebranych z aktualnymi wynikami badań w tym zakresie, podkreśliła znaczenie budowania profesjonalnej postawy opiekuna praktyk, jego świadomości w zakresie celów realizowanego procesu praktyk.

Praktyczna realizacja programu praktyk pedagogicznych w placówkach oświatowych miasta Chełma była przedmiotem wystąpienia Pani Elżbiety Miterki. Dzieląc się wynikami swoich obserwacji i doświadczeń dokonała ona wprowadzenia do dyskusji i wymiany doświadczeń w tym zakresie. W dyskusji wzięli udział dyrektorzy, nauczyciele przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej oraz studenci kierunku Pedagogika specjalność edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna. W dyskusji podkreślano znaczenie wymiany informacji, ścisłej współpracy uczelni, placówek oświatowych będących miejscem realizacji praktyk pedagogicznych oraz studentów-praktykantów, dla jakości realizowanego procesu przygotowania do zawodu nauczyciela, oraz stałego doskonalenia w tym zakresie.

Podsumowania seminarium wymiany doświadczeń dokonał Pan Piotr Łusiak dziękując przybyłym za aktywny udział w współtworzeniu i doskonaleniu efektywnego programu praktyk pedagogicznych dla kierunku Pedagogika w PWSZ w Chełmie realizowanego z zaangażowaniem i refleksyjnym spojrzeniem na podejmowane działania.

**SPRAWOZDANIE Z SEMINARIUM DYDAKTYCZNEGO  
ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZE DZIECKA  
– RODZINA, PRZEDSZKOLE, SZKOŁA  
CHEŁM, 23 XI 2012 R.**

ELŻBIETA MITERKA, EWA STAROPIĘTKA-KUNA

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

Cykliczne spotkania nauczycieli chełmskich szkół podstawowych i przedszkoli z kadrami dydaktyczną i studentami kierunku Pedagogika PWSZ w Chełmie na stałe zagościły w kalendarzu współpracy Uczelni z interesariuszami zewnętrznymi.

W dniu 23 listopada już po raz czwarty Katedra Pedagogiki PWSZ w Chełmie we współpracy z Miastem Chełm zorganizowała seminarium wymiany doświadczeń dla nauczycieli i studentów w ramach wspólnej realizacji projektu „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu”.

W seminarium udział wzięli pedagodzy chełmskich placówek oraz studenci PWSZ w Chełmie, beneficjenci Projektu, jak również przedstawiciele Miasta Chełm w osobach Pana mgr Augustyna Okońskiego i Pani mgr Elżbiety Waleczek.

W tematykę spotkania wprowadziła uczestników Kierownik Projektu Pani Elżbieta Miterka, która jednocześnie podsumowała dotychczas zrealizowane działania.

Po wprowadzeniu, Pani prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowniczek, wygłosiła referat pt.: „Rodzina, przedszkole, szkoła – dyskurs o wychowaniu”. Wystąpienie zaproszonego gościa, w osobie Pani Profesor, spotkało się z dużym zainteresowaniem wśród obecnych oraz uruchomiło „lawinę pytań” o znaczenie poszczególnych środowisk wychowawczych w procesie wczesnego kształcenia dziecka. Podsumowaniem dyskusji był wniosek, iż jedynie aktywna współpraca triady nauczyciel – rodzic – dziecko jest w stanie przyczynić się do sukcesu edukacyjnego wychowanka.

Zakres tematyczny seminarium, podobnie jak każdego ze spotkań dotyczył w głównej mierze roli nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Utworzona płaszczyzna wymiany doświadczeń dla pedagogów umożliwiła także współuczestnictwo i zapoznanie się z przedstawicielami poszczególnych placówek chełmskiej oświaty studentom kierunku Pedagogika PWSZ w Chełmie.

Prezentacje nauczycieli, podczas seminarium, szeregu działań, jakie prowadzą szkoły i przedszkola miasta Chełm, umożliwiły również podjęcie decyzji studentom dotyczącej wyboru miejsca do realizacji kolejnego etapu praktyki zawodowej.

W związku ze zmianami dotyczącymi procesu kształcenia studentów w uczelni wyższej, druga część spotkania dotyczyła praktycznego przygotowania młodego człowieka do zawodu nauczyciela w aspekcie rozwijania jego kompetencji oraz zdobywania kwalifikacji. Zebrany zaprezentowano założenia nowego systemu jakości kształcenia w PWSZ w Chełmie ze szczególnym uwzględnieniem roli opiekuna praktyk w placówce.

Pani Ewa Staropiętka-Kuna, pełniąca rolę opiekuna praktyk pedagogicznych z ramienia Uczelni, przypomniała uczestnikom założenia programu kształcenia pedagogicznego kandydatów do zawodu nauczyciela, zwracając uwagę na synergię teorii i praktyki, których wzajemne uzupełnianie się i przenikanie, połączone z refleksją, stanowi integralne przygotowanie przyszłych nauczycieli. Dziękując zebrany za dotychczasową współpracę w zakresie realizacji praktyki pedagogicznej, Pani Ewa po raz kolejny podkreśliła rolę opiekuna praktyk z ramienia placówki w zakresie weryfikacji posiadanej przez studenta wiedzy i umiejętności jej wykorzystania, w konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych „Bez doświadczeń praktycznych, wiedza nauczyciela pozostaje jedynie wiedzą o procesie kształcenia, a do prawidłowej jego realizacji nie wystarczy wiedzieć, trzeba umieć tę wiedzę zastosować w praktyce edukacyjnej”.

Na zakończenie Pani Elżbieta Miterka podsumowała działania, które dotychczas udało się zrealizować w ramach Projektu „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu” i złożyła serdeczne podziękowania dla pedagogów za odpowiedzialne i aktywne współuczestnictwo w procesie przygotowania praktycznego studentów kierunku Pedagogika PWSZ w Chełmie.



**SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI**  
**INNOWACJE W PROCESIE PROJEKTOWANIA I REALIZACJI**  
**STUDENCKICH PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH W PWSZ W CHEŁMIE**  
**CHEŁM, 30 IV 2013 R.**

ELŻBIETA MITERKA, EWA STAROPIĘTKA-KUNA

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, podejmując działania ukierunkowane na doskonalenie jakości procesu kształcenia studentów, wychodzi na przeciw oczekiwaniom swoich interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych, tworząc przestrzeń wymiany doświadczeń, dobrych praktyk, nowatorskich rozwiązań i kreatywnych pomysłów w zakresie praktycznego przygotowania pedagogicznego.

Kolejną inicjatywą była konferencja podsumowująca 3-letnią realizację projektu „Praktyka i wiedza droga do sukcesu” zorganizowana przez Uczelnię – lidera Projektu i Miasto Chełm – partnera Projektu, w ramach, którego 90 studentów systematycznie współpracowało z 98 nauczycielami z 23 placówek oświatowych Miasta Chełma. Realizacja szkoleń, warsztatów, szkoły letniej i pikniku rodzinnego przy czynnym udziale studentów i nauczycieli - opiekunów praktyk, to tylko niektóre działania prezentowane przez uczestników podczas konferencji.

Spotkanie rozpoczęły przedstawicielki instytucji współpracujących Pani Elżbieta Miterka–kierownik Projektu (PWSZ w Chełmie), która przedstawiła zebranym analizę programu praktyk pedagogicznych w odniesieniu do potrzeb studentów i nauczycieli oraz do wymogów rynku pracy i Pani Elżbieta Waleczek – animator Projektu (Miasto Chełm), która w swoim wystąpieniu przybliżyła rolę organu prowadzącego w procesie praktyk pedagogicznych studentów na przykładzie współpracy PWSZ w Chełmie i Miasta Chełm.

Sesję plenarną rozpoczęli przedstawiciele Uniwersytetu Przyrodniczo - Humanistycznego w Siedlcach w osobach Pani prof. nadzw. dr hab. Anny Klim-Klimaszewskiej, która wygłosiła referat pt.: Organizacja praktyk w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo – Humanistycznego w Siedlcach na kierunku Pedagogika ze specjalnością edukacja wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym i Pana prof. zw. dr. hab. Kazimierza Żegnałka, który zaprezentował „Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela w aspekcie reformy edukacji wczesnoszkolnej”.

Kolejnym prelegentem była Pani prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowniczek - PWSZ w Chełmie, Akademia Ignatianum w Krakowie, która zapoznała uczestników spotkania z organizacją procesu praktyk pedagogicznych na uczelni wyższej.

Następnie Pani dr Aldona Kopik – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, przedstawiła koncepcję „wielointeligentnej edukacji” w odniesieniu do „umysłów przyszłości”, Pani dr Ewa Jagiełło – Uniwersytet Przyrodniczo – Humanistyczny w Siedlcach, zaprezentowała: „Wykorzystanie technologii multimedialnych w czasie praktyk przez studentów kierunku Pedagogika ze specjalności edukacja wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym”, Pani dr Beata Kucharska – PWSZ w Chełmie, przedstawiła proces kształtowania kompetencji fonologicznych dziecka we wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej, a tematem wystąpienia Pani dr Marii Szymańskiej – Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku były „Narzędzia refleksji pedagogicznej w kontekście praktyk studenckich”.

W popołudniowej sesji zatytułowanej „Praktyczne egzemplifikacje efektów współpracy kadry dydaktycznej Uczelni oraz nauczycieli współpracujących placówek i studentów”, wystąpiły Pani mgr Wiesława Bronisz – Dyrektor Przedszkola Miejskiego nr 2 w Chełmie, Pani mgr Halina Kiełb – Dyrektor Przedszkola Miejskiego nr 14 w Chełmie, Pani mgr Jadwiga Guzowska – Dyrektor Przedszkola Miejskiego nr 15 w Chełmie, Pani mgr Teresa Błaszczuk – Dyrektor Przedszkola Miejskiego nr 8 w Chełmie, Pani mgr Dorota Mandzińska – Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 2 im. ks. Stanisława Staszica w Chełmie i Pani mgr Bożena Koniczuk – Dyrektor Zespołu Szkół Ogólnokształcących Nr 3 w Chełmie.

Konferencję zakończyły wystąpienia Pani dr Małgorzaty Łobacz – opiekuna praktyk, nauczyciela akademickiego KUL JP II i PWSZ w Chełmie pt.: „Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w kształtowaniu wrażliwości etycznej przyszłych nauczycieli i wychowawców”, Pani mgr Katarzyny Dubienko pt.: „Praktyczne przygotowanie studenta wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej do zawodu – refleksje pedagogiczne”, Pani mgr Ewy Staropiętki-Kuny – opiekuna praktyk nauczyciela akademickiego PWSZ w Chełmie pt.: „Opiekun praktyk w procesie przygotowania zawodowego studentów wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej” oraz Pana mgr Mariusza Maciuka – PWSZ w Chełmie, pt.: „Zastosowanie środków i narzędzi ICT w pracy pedagogicznej nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem produktów firmy SMART”.

Bogaty i zróżnicowany program konferencji umożliwił prezentację wiedzy i doświadczeń dotyczących stanu przygotowania przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej z punktu widzenia zarówno opiekuna praktyk z ramienia uczelni wyższej, a także opiekuna praktyk z ramienia placówki oświatowej.

Dyskusja i wymiana poglądów na temat efektywnego programu kształcenia i wychowania uczniów w dobie przeobrażeń edukacyjnych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na wszystkie podmioty edukacji, indywidualizację nauczania oraz innowacyjne spojrzenie na dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowi wciąż aktualne wyzwanie dla tych, którym bliska jest edukacja małego dziecka.

Podsumowania konferencji dokonała Pani Elżbieta Miterka dziękując zebranych za ciekawe wystąpienia, aktywne uczestnictwo oraz owocną dyskusję.

Konferencja spotkała się z dużym zainteresowaniem, biorący w niej udział, niejednokrotnie podkreślali potrzebę kolejnych, cyklicznych spotkań mających na celu wzbogacenie własnego warsztatu pracy jak i wymianę doświadczeń w zakresie dobrych praktyk w pracy pedagogicznej.

