

KARPACKI PRZEGLĄD NAUKOWY

NR 1/2012

Krosno 2012

Redaktor naczelny: prof. dr hab. Łukasz Czuma

Recenzent: prof. dr hab. Roman Pelczar

Rada naukowa:

prof. dr hab. Viktor Chechat (Białoruski Pedagogiczny Uniwersytet Państwowy w Mińsku)

prof. dr hab. Pavol Dancák (Wysoka Szkoła Zdrowotnictwa a Socjalnej pracy św. Elżbiety w Bratysławie)

prof. dr hab. Juraj Plenković (Uniwersytet Chorwacki w Rijece)

prof. dr hab. Slavka Tomascikova (Uniwersytet w Koszycach)

prof. dr hab. n. med. Andrzej Denys (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi)

prof. dr hab. Ryszard Henryk Kozłowski (Politechnika Krakowska)

prof. dr hab. Jan Szreniawski (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)

dr hab. Zenon Ślusarczyk (Uniwersytet Humanistyczno - Przyrodniczy w Kielcach)

Redakcja naukowa numeru:

dr Piotr Pacuła

Sekretarz redakcji: dr Waldemar Basak

Projekt i grafika okładki: Katarzyna Drozd; Katarzyna Chochołek

Skład, łamanie i korekta tekstu: Małgorzata Pacuła

Tłumaczenie w języku angielskim

mgr Mariola Jurczak

Copyright by RUTHENUS 2012

Wydawnictwo RUTHENUS

ul. Łukasiewicza 49

38 – 400 Krosno

e-mail: ruthenus@ruthenus.pl

tel. (13) 436 51 00

ISBN 978-83-7530-183-0

Nakład 300 egzemplarzy

SPIS TREŚCI

Od redakcji5

ROZPRAWY NAUKOWE

Alina Maria Basak

Bezrobocie jako stan nierównowagi na rynku pracy 10

Waldemar Basak

Blaski i cienie procesu globalizacji.....30

Andrzej Gołębiowski

*Dialog wychowawczy w edukacyjnej przestrzeni
miedzypokoleniowej*41

Wacław Ochota

*Odchylenia od norm wychowawczych w zachowaniu
młodzieży oraz intencjonalność pedagogiczna*58

Agnieszka Pacuła

Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli.....67

Piotr Pacuła

*Wpływ środków masowego przekazu na niedostosowanie
społeczne młodzieży*.....78

Małgorzata Podolak, Grażyna Kącicka

Dziecko w świecie przyrody – programy, metody, efekty.....107

Małgorzata Podolak, Agnieszka Pacuła

Wychowanie do kreatywności i innowacyjności118

Radosław Kamiński
Samorząd terytorialny w społeczeństwie obywatelskim..... 128

RECENZJE

Waldemar Basak
Recenzja książki: Rafał Bruski, Jacek Joachimowski,
Tomasz Kuczur (red.), *Współczesna administracja
publiczna w Polsce. Wybrane zagadnienia prawne,
polityczne i ekonomiczne*, Wydawnictwo Mado, Toruń
2010, ss. 275..... 145

Waldemar Basak
Recenzja książki: Piotr Zaborny, *Teoretyczne podstawy
polityki społecznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu
i Administracji w Łukowie, Łuków 2007, ss. 160 149

Waldemar Basak
Recenzja książki: Nella G. Nyczkało (red.), *Filozofia
mistrzostwa pedagogicznego*, Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu
Badawczego, Radom – Siemianowice Śląskie 2010,
ss. 359 151

Jacek Cheda
Recenzja książki: Elżbieta Żywucka – Kozłowska, Dariusz
Czekan, Krystyna Bronowska, *Prawa człowieka. Wybrane
teksty źródłowe oraz przykłady łamania praw człowieka
w świetle danych Amnesty International*, Collegium
Balticum, Szczecińska Szkoła Wyższa, Szczecin 2010,
ss. 395..... 153

Od redakcji

Od zarania swego istnienia Akademia Humanistyczno – Ekonomiczna w Łodzi łączy swą działalność edukacyjną z programową aktywnością naukowo-badawczą. Istotną część opublikowanych dotąd wyników badań obrazuje już znaczący dorobek naukowy, sprzyjający rozwiązywaniu przez czynniki polityczno-państwowe wielu spraw z zakresu politologii, socjologii czy pedagogiki. Łódzka Alma Mater świadoma jest potwierdzonej doświadczeniem prawdy, że własny dorobek naukowo-badawczy warunkuje w przemożnym stopniu należyty poziom edukacyjnej działalności dydaktycznej. Ewidentne tego przejawy uwidaczniają się zwłaszcza w dwóch ostatnich latach, które zaowocowały licznymi publikacjami naukowymi oraz pierwszymi już, własnymi podręcznikami wiodących w naszej Uczelni przedmiotów nauczania. Na szczególne wyeksponowanie zasługują takie podręczniki akademickie, jak: *Współczesny system polityczny RP i ustroje wybranych państw UE; Teoria i praktyka funkcjonowania partii politycznych w III RP. Wybrane problemy; Historia myśli politycznej. Podstawy myśli o państwie; Metodologiczne paradygmaty prac naukowych. Prace licencjackie i magisterskie*. Podręczniki te są nieodzownym elementem nauczania studentów i stanowią lekturę do poszerzania przez nich wiedzy z problematyki będącej przedmiotem nauczania Akademii. Opracowują je nauczyciele akademicy z Zamiejscowego Ośrodka Dydaktycznego w Jaśle, specjaliści z zakresu historii, socjologii, pedagogiki, politologii i prawa, którzy w porozumieniu z władzami Uczelni w Łodzi nadają im ostateczny kształt i właściwą jakość naukową.

Impulsem do powołania Karpackiego Przeglądu Naukowego była koncepcja Prorektora Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi dra Waldemara Basaka,

który uważał, że stworzenie periodyku pozwoli na przybliżenie studentom wiedzy z zakresu starej i nowej historii Polski i świata oraz szeroko rozumianej problematyki społecznej. Dr W. Basak uważał też, że periodyk w znacznym stopniu ułatwi dydaktykom rozwój naukowy poprzez możliwość publikowania na jego łamach wyników badań. Pomysł trafił na podatny grunt i już pod koniec 2011 roku powołany został zespół redakcyjny, który złożył pierwszy numer periodyku.

Prezentowany numer *Karpackiego Przeglądu Naukowego* obejmuje teksty z obszaru nauk społecznych i pokrewnych. Alina Maria Basak przedstawia artykuł zatytułowany *Bezrobocie jako stan nierównowagi na rynku pracy*. Podejmuje tematykę jednego z najważniejszych problemów społecznych ostatnich czasów – bezrobocia. Bezrobocie czyli brak pracy może bardzo negatywnie odbijać się na społeczeństwie: godzi on bowiem w godność człowieka, powoduje izolację społeczną i piętnowanie. Autorka podejmuje również rozważania na temat pracy jako głównego warunku ekonomicznego, społecznego i kulturalnego rozwoju narodu. Analizuje pracę jako fundamentalne prawo każdego człowieka. Poczucie tożsamości człowieka nabiera jeszcze większego znaczenia, kiedy spojrzymy na nią w perspektywie procesów globalizacyjnych, jakie zachodzą we współczesnym świecie. O znaczeniu procesów globalizacyjnych w perspektywie indywidualnej i społecznej traktuje materiał Waldemara Basaka *Blaski i cienie procesu globalizacji*. Bez wątplenia, o czym przekonuje Autor, w zachodzących przemianach społecznych, nie da się uniknąć pewnego rodzaju unifikacji życia człowieka, zarówno w płaszczyźnie osobistej, jak i w relacjach do drugiego człowieka. Podstawą tej relacji, wydaje się być dialog wychowawczy, który jest spoiwem między członkami poszczególnych wspólnot i grup społecznych. Rolę i znaczenie

dialogu w budowaniu więzi społecznej poddaje analizie Andrzej Gołębiowski. Autor w tekście *Dialog wychowawczy w edukacyjnej przestrzeni międzypokoleniowej*, wskazuje na podstawowe przeszkody w relacjach społecznych, prowadzące do trudności we wzajemnym porozumieniu i tworzące bariery między pokoleniem ludzi dorosłych a młodzieżą. Wspomniany brak zrozumienia, trudności we wzajemnych relacjach i związkach, często są źródłem stresu, towarzyszącego życiu i pracy człowieka. Z kolei Wacław Ochota analizuje pracę nauczycieli w kontekście antyspołecznych zachowań wychowanków. Swoje rozważania, zatytułowane *Odchylenia od norm wychowawczych w zachowaniu młodzieży oraz innowacyjność pedagogiczna*, odnosi do współczesnej szkoły i działalności nauczycieli, pedagogów i wychowawców. Innowacyjne, twórcze metody pracy z dziećmi i młodzieżą, wydają się w dzisiejszej dobie nie tylko postulatem, ale normą dydaktyczną – wychowawczą. O tego rodzaju pracach czytamy w tekście *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, przygotowanym przez Agnieszkę Pacuła. W dalszej części, zagadnienie wpływu mediów na zachowanie dzieci oraz ich funkcjonowanie społeczne prezentuje Piotr Pacuła. W kontekście anonsowanych zagadnień *Wpływ środków masowego przekazu na niedostosowanie społeczne młodzieży*, innowacyjne metody pracy wychowawców, nauczycieli i rodziców nabierają istotnego znaczenia, nie tylko edukacyjnego, lecz również wychowawczego. Miejsce dziecka w świecie przyrody widzianej przez pryzmat dydaktyki ukazują Małgorzata Podolak i Grażyna Kącicka w artykule *Dziecko w świecie przyrody – programy, metody, efekty*. Współczesna dydaktyka staje przed niełatwym zadaniem, dostosowania sposobów przekazywania wiedzy do tempa przemian zachodzących w świecie. Istotnego znaczenia nabiera w tym kontekście odwoływanie się do aktywności własnej wychowan-

ków. Wspomniane obszary kontynuowane są w kolejnym artykule Małgorzaty Podolak i Agnieszki Pacuła *Wychowanie do kreatywności i innowacyjności*. Kreatywność pozwala nie tylko na osiągnięcie sukcesów zawodowych, ale co ważniejsze, umożliwia pełniejszy rozwój osobowy człowieka. Publikacje zamyka artykuł Radosława Kamińskiego *Samorząd terytorialny w społeczeństwie obywatelskim*, dotyczący instytucji sprzyjających tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego.

W drugiej części prezentowanego pisma znalazły się recenzje publikacji przygotowane przez Waldemara Basaka i Jacka Chedę. Waldemar Basak poddał analizie publikacje: Rafał Bruski, Jacek Joachimowski i Tomasz Kuczur (red.), *Współczesna administracja publiczna w Polsce. Wybrane zagadnienia prawne, polityczne i ekonomiczne*; Piotr Zaborny, *Teoretyczne podstawy polityki społecznej*; Nella G. Nyczkało *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*. Natomiast Jacek Cheda przedstawia recenzję książki Elżbiety Żywuckiej – Kozłowskiej, Dariusza Czekana i Krystyny Bronowskiej *Prawa człowieka. Wybrane teksty źródłowe oraz przykłady łamania praw człowieka w świetle danych Amnesty International*. Przedstawione recenzje mają charakter problemowy.

Tak zarysowana problematyka badawcza składa się na warstwę merytoryczną prezentowanego numeru pisma *Karpacki Przegląd Naukowy*. Wyrażamy nadzieję, iż spotka się on z uznaniem Czytelników, którzy zechcą sięgnąć po niego w poszukiwaniu odpowiedzi na ważne społecznie problemy w perspektywie współczesnej polityki, pedagogiki, ekonomii, nauk przyrodniczych oraz w innych przedstawionych kontekstach wielu dziedzin wiedzy o człowieku i świecie.

Piotr Pacuła

ROZPRAWY NAUKOWE

Alina Maria Basak

Bezrobocie jako stan nierównowagi na rynku pracy

Praca jest naturalną formą aktywności człowieka. Jest działalnością konieczną dla istnienia człowieka, decydującą o kształcie jego egzystencji. Każdy człowiek wykonując określone przez społeczeństwo działania, pełniąc wyznaczone mu funkcje, z jednej strony zaspokajają swoje potrzeby, z drugiej zaś, tworzy wartości dla innych ludzi. Praca jest czynnikiem kształtowania i rozwoju osobowości człowieka. Realizowanie się w pracy podnosi wartość człowieka w środowisku oraz wzmacnia poczucie jego własnej wartości. Jeżeli jednak wykonywana praca jest w wyraźnej sprzeczności z systemem wartości człowieka, wówczas odczuwana jest jako przymus, a nawet może stać się przyczyną dyskomfortu i zniechęcenia do życia¹.

Encyklopedie i słowniki definiują pracę jako celową działalność człowieka, w procesie której przystosowuje on przedmioty pracy za pomocą środków pracy do zaspokojenia potrzeb ludzkich². W tym sensie praca jest czynnością wytwórczą, której efektem jest dobro w rozumieniu ekonomii, czyli dobro użyteczne w postaci rzeczowej. Praca jest miarą wysiłku włożonego przez człowieka w wytworzenie danego dobra. Ekonomiczną

¹ J. K. Wawrzyniak, W. Basak, *Stres i wypalenie zawodowe nauczycieli jako zjawisko patologizujące aktywność zawodową*, [w:] A. Augustyn, A. Łacina – Łanowski (red.), *Znaczenie aktywności edukacyjnej i zawodowej w życiu człowieka*, Łódź – Wodzisław Śląski 2010, s. 197.

² *Leksykon rynku pracy*, Warszawa 1997, s. 112; M. Kabaj, *Praca*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Biznesu*, t. I, Warszawa 1995, s. 646; *Nowy Leksykon PWN*, Warszawa 1998, s. 1383; M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, t. II, Warszawa 1996, s. 864-865.

miarą wartości pracy jest realizacja potrzeb i pragnień społecznych, wspólnych zamiarów podzielonych na konkretne zadania. Ekonomiści najczęściej traktują pracę jako zespół czynności przynoszących zysk, mierzony głównie w pieniądzach. Jan Paweł II w encyklice *Laborem exercens* definiuje pracę jako: „każdą działalność człowieka, którą za pracę uznać można i uznać należy pośród całego bogactwa czynności, do jakich jest zdolny i dysponowany poprzez samą swoją naturę, poprzez samo człowieczeństwo”³. Praca należy zatem do czynności wynikających z natury ludzkiej i jest z nią bezpośrednio powiązana, czyli wiąże się też z człowieczeństwem. Za pracę należy uznać właściwie każde aktywne zachowanie się człowieka wobec świata, każdą działalność, jaką on podejmuje. Wartość pracy spełnia tu dwie role. Z jednej strony stanowi przejaw dominacji człowieka w świecie, z drugiej zaś metodę doskonalenia świata. Tak rozumiana praca jest czymś uniwersalnym: „obejmuje wszystkich ludzi, każde pokolenie, każdy etap rozwoju ekonomicznego i kulturalnego, a równocześnie jest to proces przebiegający w każdym człowieku, w każdym świadomym ludzkim podmiocie. Wszyscy i każdy są nim równocześnie objęci. Wszyscy i każdy w odpowiedniej mierze, i na nieskończoną prawie ilość sposobów, biorą udział w tym gigantycznym procesie, poprzez który człowiek czyni sobie ziemię poddaną: w procesie pracy”⁴. Praca ludzka i aktywny w niej udział całego społeczeństwa jest więc nie tylko głównym warunkiem ekonomicznego, społecznego i kulturalnego rozwoju narodu, lecz także czynnikiem kształtowania świadomości człowieka i rozwoju jego osobowości.

³ Jan Paweł II, *Encyklika Laborem exercens*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. I, Kraków 1996, s. 103.

⁴ Tamże, s. 110.

Praca jest fundamentalnym prawem osoby ludzkiej oraz jednym z jej podstawowych obowiązków. Dzięki osobowemu charakterowi praca przewyższa w swej godności wszystkie inne czynniki produkcji, które mają charakter pomocniczy. Ten osobowy charakter jest źródłem obowiązku pracy, który ciąży na każdym zdolnym do pracy człowieku. Społeczny charakter zaś jest źródłem prawa do pracy, które jest uprawnieniem każdego zdolnego do pracy człowieka. Prawo do pracy łączy się ściśle z obowiązkiem pracy. Ponieważ celem pracy jest człowiek, jego istnienie i doskonalenie, można więc powiedzieć, że prawo do pracy, jako warunek życia człowieka, jest źródłem jego obowiązku pracy. Praca jest powinnością, czyli obowiązkiem, gdyż dostarcza człowiekowi środków utrzymania. Jest więc warunkiem utrzymania się przy życiu. Podstawowym jednak uzasadnieniem obowiązku pracy jest rozumność i wolność człowieka. Człowiek obdarzony rozumem jest zobowiązany do tego, żeby czynił z niego właściwy użytek, by nie marnował tego daru, który stanowi podstawę jego godności. Obowiązek pracy wynika więc z jednej strony z godności osobowej człowieka, z drugiej natomiast z celu, który powinien być osiągnięty przez pracę. Praca bowiem nie jest aktywnością samą dla siebie, ale działalnością celową, racjonalnym osiągnięciem zamierzeń⁵. Godność człowieka nakłada na niego obowiązki wobec innych, równocześnie jest jednak dla niego samego źródłem uprawnień. J. Koral podkreśla, że: „praca jest środkiem rozwoju ludzkiej osobowości, a przede wszystkim jest zapewnieniem środków koniecznych do życia. Jej brak przyczynia się do powstawania skomplikowanych proble-

⁵ A.M. Basak, *Aktywizacja zawodowa absolwentów szkół średnich i uczelni wyższych Podkarpacia w latach 1990-2005*, Krosno 2007, s. 30.

mów społecznych, politycznych, moralnych i ekonomicznych. Praca jest więc związana z jej podmiotem, czyli człowiekiem, który jest moralnie zobowiązany do niej. Potrzeba pracy i ujawniające się w różnych wymiarach jej dobro godziwe konstytuują naturę prawa do wykonywania pracy”⁶. Prawo do pracy ma charakter podmiotowy, czyli przynależny człowiekowi. Zdobywając przez pracę środki zaspokojenia potrzeb swoich i swojej rodziny człowiek zdobywa niezależność w dziedzinie gospodarczej. Prawo do pracy należy rozumieć tylko jako prawo do pracy gospodarczej. Jest to bowiem nie tylko prawo moralne, ale i społeczne, czyli moralne prawo do społecznego zapewnienia i zabezpieczenia pracy. Prawo do pracy, jako konsekwencja prawa do życia, powinno być rozumiane nie tylko jako uprawnienie do uzyskania środków potrzebnych dla pracownika i jego rodziny, lecz również warunków i środków umożliwiających mu pełny rozwój osobowości. Jest to jedno z podstawowych praw społecznych osoby ludzkiej, konieczne dla jej rozwoju, dla rozwoju rodziny i całego społeczeństwa. Prawo do pracy oznacza, że przed każdym człowiekiem istnieje wirtualna możliwość zatrudnienia, szansa zatrudnienia, ale realizacja tego uprawnienia naturalnego zależy od warunków zewnętrznych i wewnętrznych: od sytuacji na rynku pracy i całokształtu stosunków społeczno-gospodarczych oraz od zdolności, umiejętności, zalet charakteru i innych warunków osobistych. „Prawo do pracy nie oznacza jedynie prawa do zatrudnienia, ale do zatrudnienia realizującego cele osobowe i społeczne pracy ludzkiej”⁷. Jednym z warunków tej realizacji jest ochrona pracy, czyli otoczenie przez społeczeństwo opieką

⁶ J. Koral, *Etyczno-społeczne aspekty bezrobocia w świetle doświadczeń polskich*, Warszawa 2004, s. 26.

⁷ Cz. Strzeszewski, *Katolicka nauka społeczna*, Lublin 1994, s. 599.

pracownika. Ochrona społeczna pracy ma na celu zapewnienie jej godności osobowej, zdrowia i życia pracownika oraz zaspokojenia jego słuszných potrzeb. Zadaniem ochrony pracy jest zapewnienie pracownikowi możliwie najlepszych warunków zatrudnienia.

Praca była i jest podstawową sferą działalności człowieka oraz ważnym elementem ładu społeczno-ekonomicznego. Niesie ona ze sobą wartości materialne i pozamaterialne oraz pełni różne funkcje, z czego wielu ludzi zaczyna zdawać sobie sprawę dopiero po utracie pracy. Podstawowym celem pracy jest uzyskiwanie dochodów, które zapewniają egzystencję materialną jednostce i rodzinie. Jednak praca jest także istotnym elementem życia człowieka, bowiem: strukturalizuje czas, wyznacza status jednostki, decyduje o jej pozycji społecznej i prestiżu zawodowym oraz określa sposób pełnienia ról społecznych. Praca wpływa na styl życia, jest ważnym elementem kształtowania osobowości, poglądów społeczno-politycznych, pozwala osiągnąć niezależność, a poprzez nabywanie coraz to nowych umiejętności prowadzi do ciągłego rozwoju człowieka. „Uświadczenie sobie różnych funkcji pracy pozwala dostrzegać wyraźniej negatywne skutki jej przymusowego braku. Z utratą pracy wiąże się nie tylko brak dochodów (a w rezultacie ograniczenie niezależności i swobody), ale również pozbawienie praw i obowiązków wynikających z zatrudnienia, poczucia przynależności do grupy, odpowiedzialności oraz możliwości autoekspresji. Utrata pracy jest zdarzeniem traumatycznym, w wyniku którego ulega zdekomponowaniu dotychczasowy układ wartości i możliwości człowieka. Bezrobocie ingeruje w sferę potrzeb i dążeń człowieka, w jego

egzystencję oraz w sferę interakcji”⁸. W konsekwencji praca ludzka jest nie tylko środkiem pozwalającym zaspokoić podstawowe naturalne potrzeby, lecz przede wszystkim jest konstytutywną cechą bycia człowiekiem, bezpośrednim sposobem realizacji siebie, niezbywalnym środkiem umożliwiającym kształtowanie człowieczeństwa. Praca to konieczny element wewnętrznego rozwoju człowieka, samodoskonalenia.

Praca ludzka jest oferowana i poszukiwana na rynku pracy. Rynek pracy to jeden z kluczowych obszarów funkcjonowania człowieka jako jednostki społecznej, a problemy prawidłowej adaptacji zawodowej i przebiegu profesjonalnej kariery znajdują swoje odzwierciedlenie zarówno w ekonomicznym, jak i psychospołecznym wymiarze życia ludzkiego. Rynek pracy pełni bardzo ważne funkcje w gospodarce. Dla ludzi występujących z podażą pracy stwarza możliwość otrzymania dochodów, a dla firm zgłaszających popyt na pracę jest źródłem tego podstawowego czynnika wytwórczego. Płace otrzymywane ze sprzedaży pracy stanowią źródło utrzymania dla większości ludzi. Rynek pracy jest bardzo ważnym, a jednocześnie specyficznym rynkiem prawidłowo funkcjonującej współczesnej gospodarki. Jest definiowany w literaturze jako: „całokształt zmian w zatrudnieniu i płacach wyznaczony gospodarką rynkową; w tym zmiany w ofertach przedsiębiorstw poszukujących pracowników oraz dążenia pracowników do zdobywania pożądaney pracy”⁹. Rynek pracy to instytucja, która kojarzy razem pracodawców i poszukujących pracy. A. Lipka podkreśla, że: „Uczestnikami rynku pracy są podmioty

⁸ M. Szyłko-Skoczny, *Polityka społeczna wobec bezrobocia w Trzeciej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2004, s. 62.

⁹ T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom - Warszawa 2004, s. 219.

(przedsiębiorstwa, instytucje, osoby fizyczne), które występują w roli pracodawców, pracobiorców bądź pośredników między pracodawcami a pracobiorcami. Elementami tego rynku są: podaż zasobów pracy, popyt na pracę oraz, pozostające z nimi w ścisłym związku, wynagrodzenie za pracę¹⁰. Pod wpływem popytu i podaży kształtuje się sytuacja na rynku pracy, oznaczająca stopień trudności w pozyskaniu pracowników przez pracodawców lub w uzyskaniu zatrudnienia przez poszukujących pracy. Kategorie podaży i popytu na pracę służą opisaniu sytuacji na rynku pracy. Jak pisze J. Unolt: „W wyniku wzajemnego oddziaływania popytu na pracę i podaży pracy, na rynku pracy może wystąpić jedna z następujących sytuacji: – równowaga popytu z podażą pracy, gdy liczba wolnych miejsc pracy równa się liczbie osób poszukujących pracy; – niedobór potencjału pracy, gdy liczba wolnych miejsc pracy jest większa niż liczba osób poszukujących pracy, – nadwyżka potencjału pracy, gdy liczba wolnych miejsc pracy jest mniejsza niż liczba osób poszukujących pracy”¹¹. Niedobór lub nadwyżka potencjału pracy oznacza sytuację nierównowagi na rynku pracy.

Bezrobocie jest objawem nierównowagi na rynku pracy. Występuje, gdy podaż pracy przewyższa popyt na pracę. Zjawisko tej nierównowagi może mieć charakter: różnicy między globalną wielkością siły roboczej i realnie zgłaszanego popytu na nią; dysproporcji między wielkością potencjalnie wolnej, czyli niepracującej siły roboczej, a zapotrzebowaniem zgłaszanym przez pracodawców – tzw. bezrobocie ukryte; nierównowagi terytorialnej – zróżnicowanie stopy bezrobocia w regionach i obszarach miejskich aglomeracji w porównaniu do wsi; niedopasowanie

¹⁰ A. Lipka, *Determinanty sytuacji na rynku pracy*, „Polityka Społeczna” 1(1991), s. 9.

¹¹ J. Unolt, *Ekonomiczne problemy rynku pracy*, Katowice 1999, s. 36.

struktury siły roboczej (wiek, wykształcenie) do zgłaszanego popytu¹². Bezrobocie jest stanem przeciwnym pracy, którą rozumie się jako produkcyjną działalność zarobkową człowieka. „Bezrobocie oznacza przesunięcie zasobów pracy ze sfery wytwarzania do sfery bierności zawodowej”¹³. Jest formą czasowej, przymusowej dezaktywacji zawodowej. Bezrobocie w ekonomii oznacza niezrealizowaną podaż pracy, będącą rezultatem nierównowagi między podażą siły roboczej (zasobów ludzkich) a popytem na pracę (chłonnością zatrudnieniową gospodarki)¹⁴. Definicja ta ujmuje bezrobocie jako parametr rynku pracy, skupia uwagę na wzajemnych proporcjach popytu i podaży siły roboczej. Bezrobocie w ujęciu ekonomicznym oznacza zachwianie równowagi panującej na rynku pracy, co wiąże się nie tylko z trudną sytuacją osobistą osób bezrobotnych, ale także ze zmniejszeniem produkcji, wzrostem wydatków państwa na zasiłki dla bezrobotnych oraz programy walki z bezrobociem. Przedmiotem poznania ekonomii jest przede wszystkim niewykorzystanie potencjału pracy ludzkiej jako czynnika produkcji, ograniczenie siły nabywczej ludności, zmniejszenie wpływów do budżetu państwa, wzrost wydatków na świadczenia społeczne.

Bezrobocie godzi przede wszystkim w godność osobową człowieka, gdyż jest widzialnym i społecznie potwierdzonym znakiem jego małej wartości, niewystarza-

¹² J. Dubisz, *Problemy rynku pracy a procesy gospodarcze - ujęcie makroekonomiczne. Rozwiązywanie problemów bezrobocia – uwarunkowania, inicjatywy lokalne*, Warszawa 2001, s. 11.

¹³ W. Ratyński, *Problemy i dylematy polityki społecznej w Polsce*, t. I, Warszawa 2003, s. 34.

¹⁴ K. Młonek, *Tradycje badań bezrobocia w Polsce - zagadnienie metodologiczne*, [w:] T. Borkowski, A. Marcinkowski (red.), *Socjologia bezrobocia*, Katowice 1999, s. 62.

ności i zależności od mechanizmów społeczno-gospodarczych. Z bezrobociem jest związane takie podejście do pracy, w którym człowiek staje się narzędziem produkcji, tracąc w konsekwencji swą godność. W praktyce zjawisko to przybiera formę wyzysku. Często przejawia się on w takich sposobach zatrudnienia, które nie tylko nie gwarantują pracownikowi żadnych praw, ale zniewalają go poczuciem tymczasowości i lękiem przed utratą pracy do tego stopnia, że jest pozbawiony wszelkiej wolności w podejmowaniu decyzji. Wielokrotnie ów wyzysk przejawia się w takim ustalaniu czasu pracy, iż pozbawia się pracownika prawa do odpoczynku i troski o duchowe dobro rodziny. Często też wiąże się z niesprawiedliwym wynagrodzeniem, zaniedbaniami w dziedzinie ubezpieczeń i opieki zdrowotnej¹⁵. Niezdolność państwa do zapewnienia obywatelowi prawa do pracy wyraża się też w niezdolności do ochrony innych praw człowieka pracującego, a to osłabia autorytet władzy i stanowi zagrożenie dla stabilizacji politycznej kraju.

Zjawisko bezrobocia ujawnia wiele odmiennych problemów na różnych poziomach, do których według A. Bańki należą: poziom makrosystemu, regionów, społeczności lokalnych, rodziny i jednostki¹⁶. Bezrobocie na poziomie indywidualnym powoduje zaburzenie wszystkich sfer życia człowieka. Niemożność wykonywania pracy i pełnienia określonej roli zawodowej związana jest z brakiem możliwości zarabiania pieniędzy, zaspokajania potrzeb życiowych zarówno własnych, jak i najbliższych

¹⁵ A. Szewczyk, *Informacja w walce z bezrobociem*, Warszawa 2004, s. 78.

¹⁶ A. Bańka, *Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań 1995, s. 107.

oraz zajmowania odpowiedniej pozycji społecznej. Dotychczasowy tryb życia z podziałem na pracę i czas wolny zostaje zachwiany, pojawia się stres i niepokój związany z utratą wykonywanej pracy, doskwiera niepewność jutra¹⁷. Negatywne skutki bezrobocia odczuwane są przede wszystkim w sferze materialnej. W wymiarze indywidualnym bezrobocie, zwłaszcza długotrwałe, powoduje szybką degradację ekonomiczną jednostki, utrudnia, a często uniemożliwia zaspokojenie podstawowych potrzeb bytowych, prowadzi do dotkliwego obniżenia poziomu życia oraz rozszerzania się sfery ubóstwa. Zwykle bezrobocie najmocniej dotyka osoby z niskimi dochodami. Skutkiem bywają wtedy nędza, bezdomność, przestępstwa, samobójstwa. Niemożność podjęcia pracy jest źródłem frustracji, degraduje człowieka i obniża jego samoocenę. Bezrobocie pozbawia człowieka możliwości tworzenia wartości, przekształcania świata, rozwijania zdolności, wchodzenia w relacje społeczno-gospodarcze, służenia innym, szczególnie rodzinie, spełniania obowiązków i korzystania z prawa do działania. Rodzi przekonanie, że człowiek jest bezużyteczny, mniej wartościowy i niedoceniany. Jeśli towarzyszy mu bieda, a nawet nędza, wtedy to poczucie upokorzenia i krzywdy społecznej, staje się jeszcze bardziej dotkliwe¹⁸. W miarę wydłużania się okresu bezrobocia nasilają się także jego negatywne skutki psychologiczne, takie jak: ograniczenie możliwości aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, obniżenie prestiżu i pozycji społecznej, zmniejszanie szans na awans społeczny, zagrożenie poczucia bezpieczeństwa, deformacja

¹⁷ S. Kawula, *Społeczno-pedagogiczne inicjatywy na rzecz walki z bezrobociem w Polsce*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Pomoc społeczna – praca socjalna. Teoria i praktyka*, t. I, Bydgoszcz 2003, s. 218.

¹⁸ A. Szewczyk, *Informacja...*, s. 77-78.

więzi społecznych, nasilająca się izolacja społeczna¹⁹. Bezrobocie poniża człowieka w jego własnych oczach, wywołując poczucie bycia niepotrzebnym, odrzuconym przez społeczeństwo. Stąd trwałe bezrobocie grozi nawet deformacją osobowości człowieka. Niejednokrotnie wywołuje ono także kryzys w małżeństwach i rodzinach, prowadzi do izolacji społecznej, niszcząc przez to międzyludzką solidarność. Długotrwałe bezrobocie powoduje zmianę obrazu samego siebie oraz prowadzi do zachwiania poczucia własnej tożsamości, wartości i godności. Wywiera to negatywny wpływ na równowagę emocjonalną człowieka oraz jego zdolność do normalnego funkcjonowania w społeczeństwie. Utrata pracy ma istotny wpływ na kontakty bezrobotnych z otoczeniem społecznym. Wpływ ten jest tym silniejszy, im bardziej wykonywanie pracy związane jest z siecią kontaktów społecznych. Tracąc rolę zatrudnionego lub uczącego się, jednostka usuwana jest z kręgu pracujących lub kształcących się, z którymi łączyły ją dotąd szczególne więzy. Zamiast tego tworzy się wokół niej nowy krąg społeczny, składający się z ludzi, którymi się interesuje lub którzy wykazują zainteresowanie daną jednostką z powodu jej bezrobocia²⁰. Bezrobotny zmienia z czasem swoje dotychczasowe otoczenie społeczne. W jego nowym otoczeniu znajdują się zwykle osoby związane ze zjawiskiem bezrobocia. Są to najczęściej inni bezrobotni, a także pracownicy urzędów pracy i ośrodków pomocy społecznej. Ten nowy krąg społeczny rozwija się kosztem innych kręgów społecznych, ponieważ człowiek bezrobotny jest jakby „skazany” na udział w tej nowej rzeczywistości.

¹⁹ E. Winiarska, W. Basak, *Zespół Szkół w Korczynie wobec środowiska lokalnego*, Krosno 2010, s. 22-23.

²⁰ F. Znaniński, *Socjologia bezrobotnych*, [w:] T. Borkowski, A. Marcinkowski (red.), *Socjologia bezrobocia*, Katowice 1999, s. 51.

Następuje wyobcowanie spowodowane przerwaniem kontaktów w środowisku zawodowym, dochodzi do powolnego zaniku kwalifikacji²¹. Bezrobocie generuje przede wszystkim biedę i niedostatek, zachowania patologiczne i przepaść pomiędzy biegunem nędzy i obfitości. Masowe i długotrwałe bezrobocie jest czynnikiem niedostosowania się do społeczeństwa. „W naszych społeczeństwach, naznaczonych piętnem sukcesu, bezrobocie oznacza brak perspektyw w promowaniu siebie i swoich dzieci, jest wejściem w sytuację niższości, która utrudnia integrację ze społeczeństwem”²². Bezrobocie wywołuje także poczucie osamotnienia, bezradności, zagubienia, powoduje wzrost napięć i konfliktów, zakłóca życie rodzinne, utrwała wśród dzieci pozycję społeczną rodziców czyli dziedziczenie bezrobocia. Bezrobocie jest czynnikiem, który ma decydujący wpływ na niezaspokojenie ważnych potrzeb społecznych w różnych sferach życia, prowadzi do narastania newralgicznych kwestii społecznych, m.in. edukacyjnej, mieszkaniowej, zdrowotnej.

Bezrobocie dotyczy wszystkich grup społeczno-zawodowych, jednak ze względu na młody wiek oraz brak doświadczenia, jego skutki w szczególności odczuwają młodzi ludzie, dla których bycie bezrobotnym jest często pierwszą rolą zawodową²³. Bezrobocie uniemożliwia młodym ludziom start w samodzielne życie ze względu na uzależnienie ekonomiczne od rodziców. „Nieustabilizowana

²¹ B. Czarny, *Wstęp do ekonomii*, Warszawa 2006, s. 239.

²² J. Brémond, J. F. Couet, M. M. Salort, *Kompendium wiedzy o ekonomii*, Warszawa 2005, s. 120.

²³ A. Nowak, *Poglądy młodzieży szkół zawodowych dotyczące bezrobocia*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Psychologia. Badania i aplikacje*, t. II. *Bezrobocie. Strategie zaradcze i wzorce pomocy psychologicznej*, Katowice 1998, s. 194.

sytuacja zawodowa i materialna powoduje opóźnienie podjęcia decyzji o założeniu rodziny, odbiera nadzieję na sensowne życie, budzi lęk o przyszłość”²⁴. Młodzi bezrobotni nie zawsze mają fundusze na zaspokajanie swoich indywidualnych potrzeb. Trudności o charakterze ekonomicznym związane są z obniżeniem standardu życia młodych ludzi. W przypadku absolwentów szkół, którzy nie posiadają doświadczenia zawodowego, często wiążą się z opóźnieniem procesu ich usamodzielniania się. Młodzież nie ma możliwości zdobycia doświadczenia zawodowego, niezbędnego do rozwoju dalszej kariery zawodowej. Niemożność skonfrontowania zdobytej w szkole wiedzy i umiejętności z rzeczywistymi wymogami określonego stanowiska pracy, prowadzi z kolei do obniżenia ich kwalifikacji zawodowych, a także osłabienia ambicji i aspiracji edukacyjnych, co oznacza marnotrawstwo kosztów ich edukacji²⁵. W przypadku dezaktywizacji zawodowej nakłady te są bezproduktywne, a kwalifikacje dezaktualizują się. „Przymusowa bezczynność zawodowa i nieuregulowany tryb życia wyzwalają w młodzieży bezrobotnej zachowania dewiacyjne bądź patologiczne, które znajdują ujście w alkoholizmie, niktynizmie, narkomanii oraz w prostytucji i przestępstwach kryminalnych, a w skrajnych przypadkach w autodestrukcji w postaci zamachów samobójczych. Bezrobocie może być także przyczyną tworzenia się subkultur młodzieżowych, jako formy ucieczki od rzeczywistości”²⁶. Bezrobocie powoduje groźne i często trwałe zmiany w sferze psychospołecznej

²⁴ W. Ratyński, *Problemy i dylematy polityki...*, s. 67.

²⁵ A. Skórska, *Młodzież na rynku pracy w Polsce i Unii Europejskiej*, Poznań 2004, s. 105.

²⁶ K. Młonek, *Młodzież na rynku pracy w Polsce w świetle badań*, Warszawa 1996, s. 107.

młodzieży. Sprzyja frustracji, wywołuje apatię lub agresję, osłabia poczucie więzi rodzinnych i społecznych, hamuje rozwój osobowości. Młody człowiek, który po ukończeniu szkoły staje w kolejce po zasiłek, bardzo często wpada w zaklęty trójkąt: bezrobocie, alkohol, przestępstwo²⁷. Trójkąt, z którego wyjście jest trudne, a czasem niemożliwe.

Skuteczność poszukiwania pracy uwarunkowana jest przez wiele czynników, z których część jest zależna, a część niezależna od bezrobotnego. „Każda osoba poszukująca zatrudnienia charakteryzuje się określoną płcią i wiekiem, wykształceniem i doświadczeniem zawodowym. Wszystkie wymienione cechy mogą sprzyjać szybkiemu znalezieniu pracy lub utrudniać ten proces. Szanse bezrobotnych, w tym również młodzieży, na rynku pracy determinowane są także przez ich aktywność w poszukiwaniu zatrudnienia, gotowość podwyższenia kwalifikacji, a w niektórych przypadkach zmiany zawodu, czy miejsca zamieszkania”²⁸. Poziom wykształcenia determinuje sytuację ludzi bezrobotnych na rynku pracy. Wpływa na szanse znalezienia zatrudnienia, jak i na elastyczność dostosowywania się do zmieniających się wymogów rynku pracy. „To, czy dana osoba otrzyma pracę zależy od wielu czynników: od tego, czy umie dotrzeć do informacji o ofertach zatrudnienia, czy potrafi dokonać analizy swoich możliwości podjęcia określonej pracy, czy potrafi odpowiednio zaprezentować siebie i swoje umiejętności w kontaktach z pracodawcami, czy jest otwarta i pozytywnie zmotywowana do tego, by podejmować nowe wyzwania”²⁹. Poszukiwanie pierwszej pracy to szczególnie

²⁷ W. Ratyński, *Problemy i dylematy polityki...*, s. 110.

²⁸ A. Skórska, *Młodzież na rynku pracy...*, s. 51.

²⁹ J. Bokser, *Samodzielność w poszukiwaniu pierwszej pracy. Zajęcia informacyjno - szkoleniowe dla absolwentów*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Pomoc społeczna – praca socjalna. Teoria i praktyka*, t. II, Bydgoszcz 2003, s. 451.

okres w życiu absolwentów, ponieważ następuje w nim konfrontacja wyobrażeń i oczekiwań związanych z przyszłą pracą, a realiami rynku pracy. To okres, w którym pierwsze doświadczenia – dobre lub złe – mogą przesądzić o dalszych losach zawodowych i stabilizacji życiowej. W procesie wchodzenia absolwentów na rynek pracy istotne znaczenie ma okres rozpoczęcia poszukiwania pierwszej pracy po ukończeniu szkoły. Wydłużanie się tego okresu zagrożone jest długotrwałym bezrobociem lub biernością zawodową, które zmniejszają szansę na zatrudnienie i opóźniają rozpoczęcie życia zawodowego. „Olbrzymi wpływ na poziom aktywności zawodowej młodzieży wywiera system szkolnictwa, a co za tym idzie poziom skolaryzacji. Jego wyższy poziom przyczynia się do późniejszego wchodzenia młodzieży na rynek pracy lepiej do tego przygotowanej, której umiejętności i kwalifikacje zawodowe wzrastają. Biorąc pod uwagę coraz powszechniejszą odpłatność za korzystanie z niepublicznych placówek oświatowych, nie bez znaczenia jest dochód uzyskiwany przez rodziny i możliwości pokrywania przez nie określonych kosztów”³⁰. Sytuacja młodzieży na rynku pracy w znacznym stopniu determinowana jest również przez ogólną sytuację gospodarczą kraju. W warunkach masowego bezrobocia, start zawodowy młodych ludzi może być w bardzo poważnym stopniu zagrożony – zarówno poprzez wydłużający się okres poszukiwania pierwszego lub nowego miejsca pracy, jak i przez możliwość jej utraty m.in. w wyniku zwolnień grupowych.

Sytuacja na rynku pracy zależy od bardzo wielu czynników, a polityka rynku pracy jest tylko jednym z nich. „Polityka rynku pracy nie tworzy w zasadzie stałych miejsc pracy. Ma ona na celu przede wszystkim przerwanie, choćby na pewien czas, bezczynności zawodowej

³⁰ A. Skórska, *Młodzież na rynku pracy...*, s. 34.

bezrobotnych, poprawienie ich szans na znalezienie pracy, stworzenie pomostu prowadzącego do trwałego zatrudnienia, a także zapewnienie bezpieczeństwa socjalnego bezrobotnym”³¹. Szczegółowe środki polityki rynku pracy, zmierzające do przeciwdziałania bezrobociu, można podzielić ogólnie na dwie grupy, wyróżniając: środki aktywne i środki pasywne. Środki aktywne służą utrzymaniu istniejących stanowisk pracy oraz zwiększeniu zatrudnienia produkcyjnego przez tworzenie nowych miejsc pracy, szkolenie zawodowe bezrobotnych i doskonalenie systemu pośrednictwa pracy. Środki pasywne zmierzają do obniżenia podaży siły roboczej lub osłabienia jej presji przez podział istniejących stanowisk pracy między większą liczbę zatrudnionych, obniżenie wieku emerytalnego oraz wydłużenie okresu obowiązkowego kształcenia młodzieży³². Wybór określonej strategii walki z bezrobociem zależy od sytuacji gospodarczej i warunków panujących na rynku pracy w skali całego kraju. Jednak stosowane środki przeciwdziałania bezrobociu powinny być zróżnicowane stosownie do warunków występujących na regionalnych i lokalnych rynkach pracy. Oznacza to, że „przy doborze tych środków trzeba mieć na uwadze segmentację rynku pracy, czyli uwzględniać różnice, jakie dzielą regionalne i lokalne rynki pracy nie tylko pod względem poziomu bezrobocia, ale także wielkości i struktury rozmieszczenia miejsc pracy i zasobów pracy w wymiarze ilościowym i jakościowym”³³. Racjonalny dobór środków przeciwdziałania bezrobociu wymaga zatem uprzedniego rozeznania specyfiki lokalnych rynków pracy oraz

³¹ M. Szyłko-Skoczny, *Zwrot w polityce rynku pracy*, „Polityka Społeczna” 1(2006), s. 4.

³² Por. J. Unolt, *Ekonomiczne...*, s. 53.

³³ Tamże, s. 58.

opracowania na tej podstawie wewnętrznie spójnych programów walki z tym zjawiskiem. Eliminowanie przyczyn bezrobocia, dotyczących młodzieży, powinno być związane z lepszym dostosowaniem kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz pomocą młodemu człowiekowi w podejmowaniu trafnych decyzji edukacyjnych i zatrudnieniowych. „Należy tu kierować się następującymi zasadami: prymat pracy nad bezrobociem, ze szczególnym odniesieniem tej zasady do pierwszej pracy w życiu zawodowym; prymat dochodu z pracy nad zasiłkiem; prymat zatrudnienia nad każdą sponsorowaną formą aktywności zawodowej; prymat działań aktywizujących nad działaniami osłonowymi; prymat dalszego kształcenia nad bezrobociem”³⁴. Podstawą tych działań jest pobudzenie aktywnych postaw młodzieży w poszukiwaniu właściwego zawodu i miejsca pracy.

Streszczenie

Artykuł podejmuje tematykę jednego z najważniejszych problemów społecznych ostatnich czasów – bezrobocia. Brak pracy może bardzo negatywnie odbijać się na społeczeństwie: godzi on bowiem w godność człowieka, powoduje izolację społeczną i piętnowanie. Autorka podejmuje również temat pracy jako główny warunek ekonomicznego, społecznego i kulturalnego rozwoju narodu. Wskazuje na cechy rynku pracy i wylicza jego komponenty. Dogłębnie analizuje pracę jako fundamentalne prawo każdego człowieka.

³⁴ W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000, s. 368.

Summary

The subject matter of the article is connected with one of the main social problems of the latest times which is the unemployment. The lack of job may influence the society in a negative way: it harms the human dignity, it causes social isolation and condemnation. The author of the article also presents conditions of the term of unemployment as the major conditions of economical, social and cultural development of the Polish nation. She indicates characteristics of the labour market and enumerates its components. The author deeply analyzes a job as the fundamental human right.

Bibliografia

Basak A.M., *Aktywizacja zawodowa absolwentów szkół średnich i uczelni wyższych Podkarpacia w latach 1990-2005*, HEDOM, Krosno 2007.

Bańka A., *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Print-B Press, Poznań 1995.

Bokser J., *Samodzielność w poszukiwaniu pierwszej pracy. Zajęcia informacyjno - szkoleniowe dla absolwentów*, [w:] Marzec-Holka K. (red.), *Pomoc społeczna – praca socjalna. Teoria i praktyka*, t. II, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.

Brémond J., Couet J. F., Salort M.M., *Kompendium wiedzy o ekonomii*, PWN, Warszawa 2005.

Czarny B., *Wstęp do ekonomii*, PWE, Warszawa 2006.

Dubisz J., *Problemy rynku pracy a procesy gospodarcze - ujęcie makroekonomiczne. Rozwiązywanie problemów bezrobocia - uwarunkowania, inicjatywy lokalne*, Warszawa 2001.

Jan Paweł II, *Encyklika Laborem exercens*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. I, Wydawnictwo Św. Stanisława B.M. Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 1996.

Kabaj M., *Praca*, [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Biznesu*, t. I, Wydawca: Fundacja Innowacja, Warszawa 1995.

Nowy Leksykon PWN, PWN, Warszawa 1998.

Kawula S., *Spółeczno-pedagogiczne inicjatywy na rzecz walki z bezrobociem w Polsce*, [w:] Marzec-Holka K. (red.), *Pomoc społeczna – praca socjalna. Teoria i praktyka*, t. I, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.

Koral J., *Etyczno-społeczne aspekty bezrobocia w świetle doświadczeń polskich*, AKCES, Warszawa 2004.

Leksykon rynku pracy, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1997.

Lipka A., *Determinanty sytuacji na rynku pracy*, „Polityka Społeczna” 1(1991).

Mlonek K., *Młodzi na rynku pracy w Polsce w świetle badań*, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1996.

Nowacki T. W., *Leksykon pedagogiki pracy*, ITE, Radom - Warszawa 2004.

Nowak A., *Poglądy młodzieży szkół zawodowych dotyczące bezrobocia*, [w:] Ratajczak Z. (red.), *Psychologia. Badania i aplikacje*, t. II. *Bezrobocie. Strategie zaradcze i wzorce pomocy psychologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.

Ratyński W., *Problemy i dylematy polityki społecznej w Polsce*, t. I, Difin, Warszawa 2003.

Skórska A., *Młodzi na rynku pracy w Polsce i Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2004.

Skrzeszewski Cz., *Katolicka nauka społeczna*, KUL, Lublin 1994.

- Szewczyk A., *Informacja w walce z bezrobociem*, PWN, Warszawa 2004.
- Szylko-Skoczny M., *Polityka społeczna wobec bezrobocia w Trzeciej Rzeczypospolitej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2004.
- Szylko-Skoczny M., *Zwrot w polityce rynku pracy*, „Polityka Społeczna” 1(2006).
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, t. II, PWN, Warszawa 1996.
- Unolt J., *Ekonomiczne problemy rynku pracy*, BPS, Katowice 1999.
- Wawrzyniak J. K., Basak W., *Stres i wypalenie zawodowe nauczycieli jako zjawisko patologizujące aktywność zawodową*, [w:] Augustyn A., Łacina – Łanowski A. (red.), *Znaczenie aktywności edukacyjnej i zawodowej w życiu człowieka*, Wydawnictwo AHE, Łódź – Wodzisław Śląski 2010.
- Winiarska E., Basak W., *Zespół Szkół w Korczynie wobec środowiska lokalnego*, Wydawnictwo RUTHENUS, Krosno 2010.
- Znaniński F., *Socjologia bezrobotnych*, [w:] Borkowski T., Marcinkowski A. (red.), *Socjologia bezrobocia*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999.

Waldemar Basak

Blaski i cienie procesu globalizacji

Mianem „społeczeństwa obywatelskiego” określa się społeczeństwo, w którym do minimum ograniczona jest ingerencja władzy politycznej w życie obywateli. W takim społeczeństwie obywatele z własnej inicjatywy tworzą odpowiadające ich potrzebom formy życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego.

Społeczeństwo dzięki swojemu zaangażowaniu w sprawę państwa integruje się z nim, co czyni takie państwo bardziej stabilnym. Powyższą definicję określić można również jako przestrzeń rozciągającą się między rodziną, państwem i rynkiem, w której działają oddolne organizacje społeczne. W tej przestrzeni obywatele inicjują wolną debatę prowadzącą do wypracowania rozwiązań społecznych, które można następnie traktować jako dobro wspólne.

Jako synonimy społeczeństwa obywatelskiego bywają traktowane takie pojęcia jak społeczeństwo otwarte oraz społeczeństwo cywilne. Związane są one z ideą liberalną, jednak tradycja koncepcji społeczeństwa obywatelskiego sięga znacznie głębiej, a jej związki z liberalizmem przypadają dopiero na czasy nowożytny.

Współczesne koncepcje społeczeństwa obywatelskiego podkreślają, jak istotne znaczenie dla jego ukształtowania się posiada sfera publiczna stanowiąca istotne pole działań dla jednostek. W sferze publicznej dochodzi do starcia rozmaitych poglądów, postaw i przekonań, a co za tym idzie istnieje możliwość wypracowania konsensusu.

Idea społeczeństwa obywatelskiego nadal stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, jaka forma porządku społecznego jest najwłaściwsza. Współcześnie powstała idea glo-

balnego społeczeństwa obywatelskiego, które obejmowałoby wspólnotę państw i stanowiłoby gwarancje pokoju światowego. Dzięki rozciągnięciu idei obywatelskości na cały glob coraz więcej mieszkańców świata mogłoby decydować o sprawach dla nich istotnych.

Definicyjne ujęcie globalizacji

Od kilku lat gospodarka światowa przechodzi głębokie przemiany wynikające z przyspieszenia procesów globalizacji. Stało się to możliwe w warunkach względnej stabilizacji politycznej, zwycięstwa neoliberalizmu oraz szerokiego wykorzystywania postępu technologicznego związanego z rewolucją informacyjną. Nowe warunki powodują dynamiczny wzrost przepływów towarów, usług oraz kapitału, w tym inwestycji zagranicznych, technologii i informacji. Poszerza się również zakres i zasięg działania korporacji transnarodowych, prowadząc do pogłębienia powiązań oraz współzależności między krajami. Globalizacja zmienia otoczenie, w jakim działają gospodarki i państwa. Muszą się one dostosować do tych zmian, aby wykorzystać nowe możliwości, w przeciwnym razie grozi im marginalizacja. Globalizacja wymusza również reformowanie globalnych i regionalnych organizacji w celu lepszego dostosowania ich działań do nowej rzeczywistości³⁵.

Termin „globalizacja” jest jeszcze dziś nieobecny w większości dostępnych słowników. Pochodzi on od łacińskiego *globus*, co oznaczało pierwotnie kulę, kłęb, a później – kulę ziemską. Globalizacja wymaga poprawnego, precyzyjnego i powszechnie uznanego zdefiniowania, co jednak jest sprawą trudną z uwagi na sam przedmiot definicji: róż-

³⁵ B. Liberska, *Globalizacja – Mechanizmy i wyzwania*, Warszawa 2002, s. 155.

norodny, złożony i ulegający ciągłym przemianom. Hasło „globalizacji” pojawiło się w połowie XX wieku i po raz pierwszy zostało użyte prawdopodobnie przez Alvina Tofflera. Współcześnie głównym ideologiem globalizacji jest Albert J. Dunlap. Wszystkie potencjalne i rzeczywiste przejawy, problemy i efekty globalizacji próbuje objąć, uporządkować i rozwiązywać nowa dyscyplina naukowa o charakterze interdyscyplinarnym, zwana globalistyką. Zajmuje się ona analizą ogólnoswiatowych procesów społeczno-gospodarczych, w kontekście uwarunkowań geofizycznych, biologicznych, kulturowych, politycznych i innych, w seku-larnym horyzoncie czasowym³⁶.

Dwa powiązane ze sobą rodzaje globalizacji to globalizacja ekonomiczna oraz globalizacja kulturowa (kultu-ralna). Globalizacja ekonomiczna to tendencja polegająca na: kumulacji ponadnarodowego kapitału, przenoszeniu produkcji w „tańsze” regiony świata oraz ekspansji gospodarczej dużych firm na coraz to nowe rynki zbytu. J. Wą-choł twierdzi, że globalizacja ekonomiczna „oznacza po-wstanie światowego systemu współzależności, głównie w zakresie dynamicznej, ponadgranicznej wymiany dóbr i usług oraz praktycznie niekontrolowanego przez państwa narodowe przepływu kapitału, informacji, wiedzy i techno-logii”³⁷. Według tego autora, współzależności te wzmacnia-ne są przez międzynarodowe struktury finansowe, takie jak: Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy czy Europejski Bank Odbudowy i Rozwoju.

Definiując globalizację ekonomiczną poprzez opi-sywanie jej przejawów, w literaturze przedmiotu stwierdza

³⁶ J. Wąchoł, *Globalizacja – uwarunkowania dla działalności*, [w:] M. Księżyk (red.), *Ekonomia – Informatyka – Zarządzanie. Teoria i praktyka*, T. 1, Kraków 2002, s. 71.

³⁷ J. Wąchoł, *Globalizacja – uwarunkowania dla działalności...*, s. 68.

się, iż jest nią „tworzenie wielkich obszarów gospodarczych, powiązanych ze sobą infrastrukturą bankowo–prawno–informacyjną”³⁸. Pojęcie globalizacji ekonomicznej stosuje się w innej publikacji tylko dla określenia zjawiska wzrastającego przepływu towarów i kapitału ponad granicami państw narodowych³⁹. W rozumieniu autora tej publikacji globalizacja jest niczym innym jak nową formą liberalizacji wymiany handlowej. Inni z kolei określają pod pojęciem globalizacji „najbardziej zaawansowaną formę umiędzynarodowienia działalności gospodarczej”⁴⁰.

Pozytywne skutki globalizacji

Tak jak każdy proces, globalizacja ma negatywne i pozytywne skutki. Globalizacja stwarza nowe możliwości rozwoju polskiej gospodarki, pozwala na bardziej efektywną alokację zasobów, swobodniejszy przepływ towarów, dostęp do kapitału i nowoczesnych technologii oraz poprawę zarządzania i wzrost konkurencyjności⁴¹. Najczęściej wykazywaną zaletą globalizacji jest przyspieszenie przepływu informacji i upowszechnianie wiedzy. Traktuje się ten proces jako ważny czynnik zdecydowanego przyspieszenia dyfuzji postępu technologicznego i rozprzestrzeniania się

³⁸ P. Skrzydlewski, *Porządek globalistyczny z perspektywy filozoficznej*, „Człowiek w kulturze. Pismo poświęcone filozofii i kulturze”, 2002, nr 14, s. 71.

³⁹ T. Taylor, *The truth about globalization*, Public Interest, Washington, Spring 2002, s. 147.

⁴⁰ J. Chudzik, *Globalizacja jako wyzwania dla nowoczesnego zarządzania*, [w:] A Potocki (red.), *Współczesne tendencje w zarządzaniu – teoria i praktyka*, Chrzanów 2000, s. 79.

⁴¹ B. Liberska, *Globalizacja – Mechanizmy i wyzwania*, Warszawa 2002, s. 323.

innowacji pomiędzy krajami o różnym poziomie rozwoju⁴². Pozytywnym aspektem globalizacji jest też rozwój mass mediów oraz ich jednoczesne umiędzynarodowienie, które sprzyja ujednoczeniu gustów konsumenckich (powszechna dostępność kanałów telewizyjnych, np. MTV, powoduje, że ikony współczesnej kultury popularnej, takie jak McDonalds, czy lalka Barbie, stają się symbolem świata kapitalistycznego)⁴³. Globalizacja niesie ze sobą wiele pozytywnych aspektów potrzebnych w dzisiejszym świecie. Swobodny przepływ kapitału i rozwój handlu zagranicznego przyczynia się do poprawienia sytuacji wielu krajów. W państwach tych następuje otwarcie gospodarki dla zagranicznych przedsiębiorców, którzy pragną inwestować na danych terenach. Inwestycje te oparte są na nowoczesnych technologiach i są korzystne nie tylko dla producentów, ale także dla konsumentów. Zagraniczni przedsiębiorcy angażując lokalnych pracowników zmniejszają stopę bezrobocia w regionie nowej inwestycji. Na rynku pojawiają się coraz to nowsze produkty, a przedsiębiorstwa prześcigają się w pomysłach i innowacjach, aby przyciągnąć konsumentów, którzy mogą nabywać coraz lepsze towary po korzystnych cenach, mając możliwość wyboru. Zjawisko to przyczynia się do rozwoju gospodarki kraju i wzrostu dobrobytu w państwie. Następuje przyspieszenie wzrostu gospodarczego i dobrobytu, a tym samym przed ludźmi klarują się nowe perspektywy rozwoju ekonomicznego.

Pozytywnym skutkiem globalizmu jest również fakt swobodnego przepływu towarów i usług oraz dostęp do no-

⁴² W. Szymański, *Globalizacja wyzwania i zagrożenia*, Warszawa 2001, s. 92.

⁴³ B. Fryzeł, *Globalizacja – nieznośne podobieństwo?*, [w:] B. Krauz-Mozer, P. Borowiec (red.), *Ekonomiczny aspekt globalizacji*, Kraków 2008, s. 87.

wych rynków dla eksportu krajowych towarów; konkurencja zagraniczna wymusza poprawę konkurencyjności krajowych przedsiębiorstw. Globalizacja przynosi również korzyści polityczne, gdyż dzięki niej następuje tworzenie i rozwijanie się nowych form rządów a także szerzenie się na wszystkie państwa świata ustroju, w którym obywatele biorą aktywny udział w życiu publicznym - demokracji. Skutkiem tego może być powstanie za jakiś czas ogólnoświatowego systemu pokojowego, co przyczyni się do poprawienia sytuacji społecznej w wielu krajach, w których obecnie ludzie borykają się z wieloma problemami.

Pozytywnym aspektem globalizmu w dzisiejszym świecie jest tworzenie międzynarodowych organizacji, które mają na celu pomoc państwom a także zapewnienie odpowiedniego poziomu światowej gospodarce, są to m.in. Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy czy Światowa Organizacja Handlu. Powstają nowe metody sterowania życiem publicznym w skali światowej - globalnego zarządzania. Dochodzi do usprawnienia działania organów władzy, praca ich staje się efektywniejsza i przynosi coraz to lepsze rezultaty. Następuje rozwój ponadpaństwowych norm prawnych i oczekuje się ich przestrzegania w każdym państwie. Globalizacja ma na celu dążenie do światowego pokoju, który jest niezmiernie potrzebny w obecnych czasach.

Negatywne skutki globalizacji

Udział w procesach globalizacji łączy się z wieloma zagrożeniami, większym niż dawniej ryzykiem i zależnościami od czynników zewnętrznych oraz kosztami dostosowania

wań w wielu obszarach działalności⁴⁴. Nie ulega wątpliwości, że negatywnym następstwem globalizacji jest podział świata na dwie części: zintegrowaną i wyizolowaną, czyli krajów rozwijających się i krajów najbiedniejszych. W najbiedniejszych krajach nie można mówić o postępie cywilizacyjnym czy też o dostatnim życiu ich mieszkańców; kraje te są zubożałe, szerzy się w nich ubóstwo i bieda. Potrzeba wielkich nakładów finansowych i wysiłku władz, aby pomóc takim państwom. Obecnie jednak państwa biedne spychane są na drugi plan, na margines, nie liczą się, podczas gdy wielkie światowe państwa konkurują ze sobą o miano stolicy „globalnej wioski”⁴⁵.

Pojawia się kolejny problem, którym jest migracja ludzi biednych do krajów wysoko rozwiniętych. Ludzie wyjeżdżając tam są pełni nadziei, że ich życie zmieni się na lepsze, że poprawi się ich status życia, jednak najczęściej jest inaczej. Imigranci mają często problem z zaaklimatyzowaniem się w nowym otoczeniu. Globalizacja sprzyja pogłębianiu się różnic pomiędzy biednymi, a bogatymi. Kolejnym negatywnym następstwem procesu globalizacji jest likwidacja miejsc pracy w krajach wysoko rozwiniętych (gdzie ludzi coraz częściej zastępują nowoczesne maszyny) i wycisk pracowników w wielkich korporacjach. Zjawisko globalizacji ekonomicznej może mieć negatywne skutki zarówno w krajach bogatych, jak i w biednych. Dążenie do jedności powoduje ograniczenie władzy i częściową utratę suwerenności państw narodowych, przez co zanika tradycja

⁴⁴ B. Liberska, *Globalizacja – Mechanizmy i wyzwania*, Warszawa 2002, s. 323.

⁴⁵ W. Szymański, *Globalizacja wyzwania i zagrożenia*, Warszawa 2001, s. 94.

podmiotów życia publicznego, co w późniejszym efekcie może przyczynić się to do rozpadu państw narodowych⁴⁶.

Następnym problemem związanym z procesami globalizacyjnymi jest powstanie i rozrastanie się globalnych dysproporcji, w wyniku czego znaczna część kapitału należy do niewielkiej liczby państw, przodujących na arenie międzynarodowej, stanowiących globalne centrum, a niewielka część kapitału do krajów peryferyjnych. Społecznym następstwem globalizacji jest nasilenie się konfliktów etnicznych, ideologicznych i religijnych, szerzenie się ksenofobii i nietolerancji. Pojawiają się problemy tożsamości kulturowej, następuje masowa globalizacja kultury. Jednym z poważniejszych skutków wywołanych przez procesy globalizacyjne jest degradacja środowiska. Występuje wzmożone ryzyko klęsk ekologicznych - dymy, spaliny, wszelkie zanieczyszczenia z wielkich fabryk przemysłowych, samochodów przyczyniają się do postępującego wyniszczania środowiska, w którym żyjemy; środowiska, które jest domem nie tylko dla ludzi, ale także dla zwierząt⁴⁷.

Reasumując, globalizacja ma swoje wady i zalety, lecz z całą pewnością należy stwierdzić, że jest konieczna do właściwego rozwoju społeczeństw. Wystarczy spojrzeć na kraje, w których ten proces jest blokowany, czyli np. Koreę Północną, w której nie istnieje wymiana handlowa. To komunistyczne państwo skutecznie zablokowało ten proces, jednak kosztem swoich obywateli, którzy muszą żyć w stale narastającej biedzie. Proces ten rozpoczął się w prawie każdym kraju i przyniósł określone korzyści. Tak więc globalizacja jest potrzebna. Korzyści z niej płynące są większe i bardziej istotne, niż straty spowodowane przez ten proces. Jednak, jak powiedział 27 kwietnia 2001 roku papież

⁴⁶ B. Fryzeł, *Globalizacja – nieznośne podobieństwo?...*, s. 90.

⁴⁷ M. Pietraś, *Oblicza procesów globalizacji*, Lublin 2002, s. 48-50.

Jan Paweł II: „[...] Globalizacja nie jest *a priori* dobra ani zła. Będzie taka, jaką uczynią ją ludzie. Żaden system nie jest celem samym w sobie, należy zatem konsekwentnie głosić, że globalizacja, jak każdy inny system, musi służyć człowiekowi, musi służyć solidarności i dobru wspólnemu [...]”.

Im bardziej złożone są współczesne społeczeństwa, tym bardziej skomplikowane stają się problemy towarzyszące ich funkcjonowaniu. Rozwiązanie wielu kluczowych dylematów wymaga zaangażowania wiedzy ekspertów i organizacji globalnych. Na ekspertach spoczywa więc część odpowiedzialności za rozwój globalnego społeczeństwa obywatelskiego oraz inicjowanie dialogu i zaangażowania mogących nadać nowy sens demokracji i tchnąć ducha w zrównoważony rozwój społeczny.

Streszczenie

Artykuł przedstawia problem globalizacji, ujmując genezę powstania tego zjawiska, szeroko je definiując. Autor skupia się na ukazaniu pozytywnych i negatywnych skutków globalizacji, zauważając, że nie można jednoznacznie stwierdzić, że globalizacja przynosi tylko korzyści albo szkody, odwołując się do słów autorytetów, na przykład Jana Pawła II. Na potwierdzenie swoich słów przywołuje także sytuację społeczną i gospodarczą państw, w którym proces globalizacji jest blokowany albo wręcz przeciwnie – przybiera niepokojące rozmiary.

Summary

The subject matter of the article is globalization, the text contemplates on the origin of initiating the phenomenon and widely defines its term. The author focuses on presenting

positive and negative consequences of globalization, he notices that it is not possible to state clearly if globalization brings only merits or only harms. To support the thesis the author refers to the words of the authorities, for instance, II John Paul. As a support, the author summons social and economic situation of those countries where globalization process is being blocked or, on the contrary, it is intensifying.

Bibliografia

Chudzik J., *Globalizacja jako wyzwania dla nowoczesnego zarządzania*, [w:] Potocki A. (red.), *Współczesne tendencje w zarządzaniu – teoria i praktyka*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Marketingu w Chrzanowie, Chrzanów 2000.

Fryzeł B., *Globalizacja – nieznosne podobieństwo?*, [w:] B. Krauz-Mozer, P. Borowiec (red.), *Ekonomiczny aspekt globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Liberska B., *Globalizacja – Mechanizmy i wyzwania*, PWE, Warszawa 2002.

Liberska B., *Globalizacja – Mechanizmy i wyzwania*, PWE, Warszawa 2002.

Pietraś M., *Oblicza procesów globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.

Skrzydlewski P., *Porządek globalistyczny z perspektywy filozoficznej*, „Człowiek w kulturze. Pismo poświęcone filozofii i kulturze”, nr 14, Fundacja Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, Lublin 2002.

Szymański W., *Globalizacja wyzwania i zagrożenia*, Difin, Warszawa 2001.

Taylor T., *The truth about globalization*, Public Interest, Washington, Spring 2002.

W. Szymański W., *Globalizacja wyzwania i zagrożenia*, Difin, Warszawa 2001.

Wąchol J., *Globalizacja – uwarunkowania dla działalności*, [w:] Księżyk M. (red), *Ekonomia – Informatyka – Zarządzanie. Teoria i praktyka*, T. 1, Wydział Zarządzania AGH, Kraków 2002.

Andrzej Gołębiowski

Dialog wychowawczy w edukacyjnej przestrzeni międzypokoleniowej

Uwagi wprowadzające

Wśród licznych problemów, z jakimi przychodzi zmierzyć się współczesnej pedagogice jest między innymi próba stworzenia jednolitego, spójnego a przede wszystkim efektywnego systemu wychowawczego. Jako pedagodzy, teoretycy i praktycy wychowania, obserwujemy, iż współczesna pedagogika oferująca nieskończoną ilość informacji, z zakresu wychowania, tworząca interesujące teorie wychowania, proponująca innowacyjne metody pracy z dzieckiem, często staje się coraz bardziej odległa od człowieka i coraz bardziej obca, dziecku, młodemu człowiekowi i wreszcie dorosłemu, który ma zajmować się wychowaniem. Tymczasem pedagogika, jeśli chce być rzeczywiście nauką o człowieku, a przecież chce, musi zbliżyć się do człowieka, po to, by być razem z nim w każdej sytuacji. Pedagogika *bliska życiu*, pochylająca się nad człowiekiem w jego cierpieniu i przeżywająca radość w momentach szczęścia, to szansa na autentyczne doświadczenie człowieka, niejako, przeżywanie tajemnicy człowieka i tajemnicy jego życia – bo człowiek to przecież wielka tajemnica, nieodgadniona i fascynująca swoim pięknem. Właśnie z tą tajemnicą pragnie spotkać się pedagogika, prowadząc dialog z człowiekiem, chce go poznać i zbudować wspólnotę międzyludzką opartą na międzypokoleniowych więziach.

Chodzi w tym miejscu nie o jakikolwiek rodzaj spotkania i jakikolwiek dialog, lecz o taki, który przyjmuje i promuje integralną wizję człowieka, jego życia i otaczają-

cego świata. Spotkanie rozumiane jako podstawowy warunek i sposób wejścia człowieka w świat wartości⁴⁸. Dialog w pedagogice jest koniecznym warunkiem do stworzenia przestrzeni opiekuńczej, wychowawczej i edukacyjnej. Mówiąc o dialogu mam na myśli taki, który odbywa się w kontekście spotkania dorosłego z dzieckiem, młodym człowiekiem, innym dorosłym. Dialog, którego celem jest wzajemne rozumienie siebie, kształtujące umiejętność szczęśliwego współżycia społecznego. Podjęcie i prowadzenie wzajemnego dialogu stwarza szansę na wytworzenie silnych więzi interpersonalnych, stanowiących podstawę do zbudowania wspólnoty, miejsca, w którym człowiek czuje się bezpiecznie, jest akceptowany i kochany⁴⁹. Miejsca, w którym aż chce się żyć. Czy współczesna pedagogika jest w stanie takie miejsca budować? Na jakim fundamencie powinna się w swych dążeniach oprzeć? Gdzie szukać źródeł inspiracji do podejmowania wyzwań współczesnego świata? Jaki powinien być współczesny wychowawca, prowadzący dialog z młodym człowiekiem w różnorodnych kontekstach edukacyjnych? Tak sformułowane pytania stanowią problemy, które podejmuję w prezentowanym materiale.

Pragnę podjąć próbę uzasadnienia tezy, iż dialog wychowawczy jest możliwy, tylko wówczas, gdy wychowanie przyjmie jako cel, budowanie wspólnoty opartej na autentycznych więziach i wartościach.

⁴⁸ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie, Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2007, s. 121.

⁴⁹ P. Modzelewski, *Emocjonalna więź, empatyczna komunikacja – w stronę wysokiej jakości życia w rodzinie*, [w:] S. Bębas, E. Jasiuk, (red.), *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, t. 1. WSH, Radom 2011, s. 226 – 227.

Wychowanie jako spotkanie osób – refleksja pedagoga

Wydaje się, iż właściwa przestrzeń dla wychowania realizuje się na płaszczyźnie międzyludzkich kontaktów i spotkań. Zwróćmy uwagę, iż człowiek rodzi się właśnie jako owoc spotkania dwóch osób. Dziecko dorasta w kontekście spotkań w domu rodzinnym. Uczy się w szkole spotykając się ze swoimi rówieśnikami oraz dorosłymi przyjmującymi rolę nauczycieli, wychowawców, dorosłych odpowiadających za prawidłowy przebieg procesu kształcenia. Efektywna edukacja przebiegająca w atmosferze pełnego i autentycznego spotkania ucznia i nauczyciela, nabiera charakteru wychowawczego⁵⁰. Niestety z pewnym żalem obserwujemy, iż często współczesny system edukacji ujawnia głęboki kryzys relacji międzyludzkich, międzypokoleniowych. Oto nauczycielom coraz trudniej porozumieć się ze swoimi uczniami. Coraz trudniej o dialog pomiędzy nauczycielami a rodzicami. Obserwujemy ponadto, iż pomiędzy rodzicami i ich dziećmi relacje są coraz płytsze i zakłócone przez brak zrozumienia, wzajemnego zaufania i utraty aurytetów. Znamiennym jest fakt, iż zaledwie, co piąty uczeń szkoły gimnazjalnej chce szczerze rozmawiać ze swoim wychowawcą, poszukuje pomocy u pedagoga szkolnego, czy psychologa⁵¹.

Poszukując źródeł wspomnianego braku dialogu wychowawczego w szkole, często wskazuje się na trzy problemy. Po pierwsze proces wychowania został zanadto zin-

⁵⁰ M. Dziewiecki, *Psychologia porozumiewania się*, Jedność, Kielce 2000, s. 70 – 71.

⁵¹ A. Gołębiowski, *Badania przeprowadzone przez Ośrodek Profilaktyki i Edukacji w 2007 roku wśród 1200 gimnazjalistów w powiecie radomskim*.

stytucjonalizowany, stał się elementem systemu, w którym przestał liczyć się pojedynczy człowiek. Położono zbyt mocny akcent na rozwój i usprawnianie systemu, zapominając przy tym o możliwościach i konieczności towarzyszenia młodemu człowiekowi w jego rozwoju. Zaniedbano element partnerstwa i opartego na nim budowania więzi pomiędzy podmiotami uczestniczącymi w procesie edukacyjnym, o którym, już w pierwszych latach reformy systemu oświaty w Polsce, pisała W. Dróżka⁵². Szkoła stała się miejscem sztucznych sytuacji wychowawczych, w których nauczyciele, rodzice i uczniowie jedynie odgrywają przypisane im przez system oświatowy role, nie są natomiast autentycznymi bohaterami przeżywanego doświadczenia. Brak autentycznego zaangażowania odnosi się to również do realizowanych na terenie szkoły programów opiekuńczo – wychowawczych i profilaktycznych. Żaden nawet najlepszy program profilaktyczny nie jest w stanie skutecznie zapobiegać rodzącej się patologii, jeśli nie będzie odpowiedzią na kryzys życia, którego dzisiaj doświadczają młodzież. Wspomniany kryzys sprawia, iż młody człowiek przeżywa swoje życie jako bolesny ciężar i ogromnie tęskni za doświadczeniem ulgi. Chce tej ulgi nawet za cenę, zdrowia, często życia – ucieka w alkohol, narkotyki, internetoholizm itp.⁵³ Dzisiaj nie wystarczy powiedzieć dziecku „nie baw się na drodze bo cię przejedzie samochód”, trzeba mu wskazać miejsce gdzie będzie mógł się bezpiecznie bawić. Konkretnym rozwiązaniem byłoby w tym kontekście wskazanie możliwości satysfakcjonującego życia opartego na wspólnocie – co zresztą

⁵² W. Dróżka, *Pedagogika humanistyczna jako koncepcja praktyki edukacyjnej*, [w:] *Acta Scientifcae Academiae Ostroviensis*, Prace pedagogiczne I, WSBiP, Ostrowiec Świętokrzyski 1999, s. 46 – 47.

⁵³ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem w świat wartości*, Świat Książki, Warszawa 2007, s. 18.

skutecznie wykorzystują wszystkie sekty, subkultury. Można postawić pytanie, dlaczego tak często, brakuje tego rodzaju działań w tych środowiskach, które z zasady powinny dawać satysfakcję: rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, Kościół.

Jako drugie źródło braku dialogu wychowawczego wskazuje się fakt, iż współczesne wychowanie zostało pozbawione autentycznych wartości. Wydaje się, iż jest to efekt jakiegoś nieporozumienia, które kazało w obecności wartości w wychowaniu widzieć jakiś rodzaj indoktrynacji, ideologizacji, itp. Pozbawienie wychowania elementu wartości skazało wychowawców i nauczycieli, nawet rodziców na rodzaj bezradności, niezdolności do jakiegokolwiek wpływu wychowawczego. Nauczyciel, wychowawca – mistrz, stał się rodzajem funkcjonariusza, o cechach profesjonalisty⁵⁴. Z takim wychowawcą młody człowiek nie umie rozmawiać. W miejsce dialogu wychowawczego weszła wymiana informacji i doświadczeń na forum internetowym⁵⁵. To sprawia, iż relacje międzyludzkie są coraz płytsze, przez co ludzie stają się coraz bardziej obcy dla siebie. Nie można być autentycznym w sztucznie stworzonym środowisku.

I wreszcie trzecim powodem, dla którego niemożliwe jest zaistnienie dialogu wychowawczego na terenie szkoły jest fakt, iż nauczyciele nie są do prowadzenia tego dialogu przygotowani. Wielu nauczycieli przyznaje, iż nie potrafi ze swoimi uczniami rozmawiać. Ten brak umiejętności porozumienia na linii, nauczyciel – uczeń, wydaje się być piętą Achillesową w zakresie komunikacji na terenie całej

⁵⁴ P. Walczak, *Wychowanie...*, s. 162 - 163.

⁵⁵ A. Andrzejewska, *Uzależnienie od komputera i Internetu nową formą patologii społecznej*, [w:] S. Bębas (red.), *Oblicza patologii społecznych*, WSH, Radom 2011, s. 97.

szkoły. W kontaktach na terenie szkoły potrzeba jest dzisiaj więcej autentyczności, zarówno nauczycieli, uczniów jak i rodziców. Przyznanie się do swoich trudności, problemów rodzinnych, braków środowiska rodzinnego, pozwoli na jakiś rodzaj otwarcia się na pomoc ze strony nauczycieli, wychowawców. Prawda o sobie pozwala na kreowanie własnej tożsamości nauczyciela, rodzica. Pozwala na wypracowanie indywidualnego stylu pracy i bycia wychowawcą, rodzicem, autentycznego i wzbudzającego szacunek autorytetu wśród dzieci i młodzieży. Prawda i podjęcie pełnej odpowiedzialności za proces wychowania pozwoli zbudować nową jakość wychowania rodzinnego i szkolnego.

Wydaje się, że tradycyjne sposoby oddziaływań, uwarunkowane podejściem instrumentalnym do wychowania, okazują się niewystarczające, ograniczone i nie odpowiadają na potrzeby młodego pokolenia. Młodemu ludziom potrzeba dzisiaj nie tylko wiedzy, dóbr materialnych, kompetencji, czy umiejętności, szeroko propagowanych w psychologii humanistycznej, ale potrzeba przede wszystkim przywództwa duchowego, prowadzącego do pełnej dojrzałości i samorealizacji. W pedagogice humanistycznej, akcentującej wymiar podmiotowy człowieka, „nauczyciel przekształca się w przewodnika duchowego”⁵⁶. Dlatego tak ważna jest zmiana w sposobie wychowania, odejście od wychowania instrumentalnego na rzecz wychowania w duchu podmiotowości. W wychowaniu pojmowanym jako towarzyszenie w osiąganiu dojrzałości, konieczne jest zwrócenie uwagi na efektywną komunikację między wychowawcą a wychowankiem, na tworzenie autentycznych więzi międzyludzkich. Instytucje wychowujące takie jak rodzina, Kościół, szkoła powinny tworzyć klimat wspólnoty, jedno-

⁵⁶ M. K. Stasiak, *Podmiotowy wymiar pracy socjalnej*, AHE, Łódź 2009, s. 127.

ści, bezpieczeństwa, dając jednocześnie młodemu człowiekowi poczucie wyjątkowości i indywidualności w otaczającym go świecie.

Edukacja jako dialog w perspektywie pedagogiki humanistycznej

Kierunkiem wyznaczającym pewną przestrzeń wychowawczą, edukacyjną i zwracającym jednocześnie uwagę na ten fakt podmiotowości, jest psychologia humanistyczna i nawiązująca do tego nurtu pedagogika humanistyczna. Pedagogika humanistyczna zauważa, że dla człowieka ogromnie ważne jest doświadczenie wspólnoty, głębokich i bliskich więzi między ludźmi. W pedagogice humanistycznej uczeń widziany jest jako podmiot oddziaływań opiekuńczych, wychowawczych i edukacyjnych. Prezentowany kierunek pedagogiki promuje model jednostki, która ujawnia swe potrzeby, dążenia i uczucia, odnajdującej radość i satysfakcję w różnorodnej działalności. Ukazuje takie formy komunikowania się, które ułatwiają osiągnięcie auto-realizacji i porozumienia między ludźmi bez rezygnacji z własnych potrzeb, przy jednoczesnym respektowaniu cudzych dążeń. Taka postawa, rodzi jako naturalną konsekwencję, odpowiedzialność, jednych za drugich⁵⁷. Uczeń ma szansę zaistnieć w konkretnych sytuacjach jako podmiot dialogu z innymi uczniami oraz wychowawcami. Wchodząc w relacje z innymi osobami pozostaje sobą, stopniowo do-

⁵⁷ T. Dyrda, *Poczucie odpowiedzialności rodziców i nauczycieli w wychowaniu dzieci. Refleksje w związku z zasadą odpowiedzialności H. Jonasa*, [w:] *Acta Scientificae Academiae Ostroviensis*, Prace pedagogiczne I, WSBiP, Ostrowiec Świętokrzyski 1999, s. 108 - 109.

chodzi do wyższych wartości, do wykreowania własnej tożsamości⁵⁸.

Carl Rogers, jeden ze współtwórców psychologii humanistycznej, uważa, że dobry nauczyciel powinien cechować się określonymi nastawieniami. Widoczna powinna być u niego autentyczność, chęć bycia osobą, bycia i życia uczuciami i myślami danej chwili. Kiedy ta autentyczność zawiera w sobie troskę, zaufanie i szacunek dla uczącego się, wtedy klimat dla uczenia się jest korzystniejszy. Rogers podkreśla, iż „podstawowa natura ludzkiej istoty, kiedy funkcjonuje w sposób wolny, jest konstruktywna i godna zaufania”⁵⁹. Kiedy zawiera wrażliwe, dokładne i empatyczne rozumienie, wsłuchiwanie się, wtedy pojawia się klimat naprawdę wyzwalający i stymulujący proces uczenia się inicjowany przez samego ucznia, jak również jego rozwój. Uczeń jest obdarzony zaufaniem, że sprostą rozwojowi, sam pragnie tego rozwoju i chce, aby tym rozwojem kierował ten, komu on ufa. Z niektórych badań wynika, że uczniowie, którzy ufają swoim nauczycielom uczą się szybciej niż uczniowie nauczycieli, którym uczniowie nie ufają⁶⁰.

Przełamując barierę niekomunikatywności, niejako obnażenia swojej niekompetencji w tej dziedzinie konieczne będzie nawiązanie kontaktu z uczniem „twarzą w twarz”. To spotkanie daje szansę na rozpoczęcie dialogu, który może w konsekwencji doprowadzić do nawiązania więzi. Mówiąc o więzi nie mam na myśli zależności, jaka występuje w procesie nauczania pomiędzy nauczycielem a uczniem. Mówiąc

⁵⁸ B. Matyjas (red.), *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 1997, s. 175.

⁵⁹ H. Krzysteczko, *Główne kierunki i działy psychologii*, [w:] J. Makselon (red.), *Psychologia dla teologów*, PAT, Kraków 1990, s. 22.

⁶⁰ K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków 1992, s. 143.

o więzi trzeba pamiętać, że chodzi w tym miejscu o pewną otwartość na ucznia, na jego potrzeby i oczekiwania związane z realizowanym materiałem. Od najwcześniejszych lat nauki szkolnej dzieci obejmuje się oddziaływaniem profilaktycznym, szczegółowo monitorując jego efektywność.⁶¹

Wydaje się, iż wszystkie szkoły i wszyscy nauczyciele stawiają sobie za cel rozwój dojrzałości ucznia, jego wychowanie i wykształcenie, zgodnie z ogólnie przyjętym ideałem pedagogicznym. Widać to również w wielu polskich szkołach gdzie pewną konkretną propozycją jest stosowanie na szeroką skalę nauczanie metodą projektów, nauczanie w grupach zainteresowań, tworzenie kół naukowych, prowadzenie zajęć pozalekcyjnych ukierunkowanych na kreowanie i rozwijanie zainteresowań uczniów. W wielu szkołach funkcjonują koła turystyczne, sportowe, teatralne, taneczne oraz wiele innych form aktywizacji uczniów. Wspomniane formy pracy z dziećmi i młodzieżą odpowiadają przede wszystkim na potrzeby młodego człowieka, by być twórczym, być w grupie, ale jednocześnie być wolnym i móc się wypowiedzieć za pomocą autoprezentacji. Wspomniane formy pracy nie są już dzisiaj formami alternatywnymi, tak jak było do niedawna, ale stały się standardem pracy szkół na wszystkich poziomach kształcenia.

Na szczególnie podkreślenie zasługuje w tym miejscu fakt, iż wspólnotowy charakter zajęć nie niszczy indywidualności człowieka, pozwala na samodzielność i kreatywność. Praca w grupie pod kierunkiem nauczyciela, wychowawcy, przewodnika grupy wyzwala aktywność jednostki i służy kreowaniu nowych parametrów tożsamościowych

⁶¹ M. Łukawska, *Skuteczność edukacyjnych programów profilaktycznych realizowanych w klasach I – III*, Polianna, Krasnystaw 2010, s. 188 – 189.

dojrzewającego, młodego człowieka⁶². Rozwój dojrzałości społecznej najpełniej dokonuje się poprzez wchodzenie we właściwe relacje z samym sobą, z innymi ludźmi, z otaczającym światem i z Bogiem⁶³. Wspomniane relacje, albo lepiej więzi, jeśli mają mieć walor wychowawczy muszą być oparte na prawdzie, odpowiedzialności, wolności, miłości i wielu innych wartościach niezwykle istotnych dla właściwego kształt ludzkiego życia. Można zaryzykować stwierdzenie, iż to od obecności w życiu konkretnego człowieka wspomnianych wartości będzie zależeć jakość jego życia. Zatem tylko takie wychowanie będzie budowaniem więzi, które będzie oparte na wartościach trwałych i nieprzemijających. Rodzic, wychowawca, ksiądz, katecheta w szkole, każdy dorosły, któremu powierzono zadanie wychowania powinien wprowadzać dziecko, młodego człowieka w ten świat wartości⁶⁴. Owo wprowadzanie w świat wartości to towarzyszenie we wzrastaniu, to wychowanie budujące więzi człowieka z otaczającym go światem. Wspomniane więzi ze światem dotyczą również wchodzenia młodego człowieka na rynek pracy. Dzisiaj w dobie ogromnego bezrobocia, to szczególnie wyzwanie dla polskiej szkoły, by pomagała swoim absolwentom zaistnieć na rynku pracy, w momencie gdy natrafiają na barierę braku zatrudnienia⁶⁵.

⁶² M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2008, s. 106 – 107.

⁶³ M. Dziewiecki, *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Jedność, Kielce 2000, s. 196, 203.

⁶⁴ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem w świat wartości*, Świat Książki, Warszawa 2007, s. 15.

⁶⁵ A. Basak, *Aktywizacja zawodowa absolwentów szkół średnich i uczelni wyższych Podkarpacia w latach 1990 – 2005*, HEDOM, Krosno 2007, s. 237 – 238.

Wychowanie budowaniem wspólnoty i więzi międzypokoleniowej

Józef Tischner stwierdza, iż „wychowanie to praca człowieka i nad człowiekiem – z tym, kto znajduje się w stanie dojrzewania”⁶⁶. W opinii Autora, w procesie wychowania zostaje stworzona, „między wychowawcą a wychowankiem więź analogiczna do więzi ojcostwa”⁶⁷. Kluczowymi wartościami, jakie niesie ze sobą wychowanie w tym kontekście, są wierność i nadzieja. Wychowawca powinien dawać wychowankowi nadzieję, że postępując zgodnie z jego sugestiami, kierując się jego drogowskazami dojdzie do pełni człowieczeństwa i osiągnie osobisty sukces życiowy. Wychowanek musi zatem zaufać wychowawcy. Dlatego od wychowawcy oczekuje się autentyzmu, prawdy, kierowania się miłością ku wychowankom i wierności ideałom. Kluczowym zagadnieniem jest w tym kontekście bycie wiernym przekazywanym wartościom. Wychowawca musi nieustannie dokonywać autorefleksji odzwierciedlającej się w pytaniu: na ile jestem świadkiem tej prawdy, która jest we mnie? Wychowawca sam musi być wierny głoszonym przez siebie ideałom. Na tym między innymi będzie opierał się budowany mozolnie autorytet wychowawcy. Autorytet jest jednym z wyznaczników powodzenia w wychowaniu, w kierowaniu ludźmi i przekazywaniu im, ważnych dla nas wartości. Chodzi w tym miejscu o autorytet, który nie jest narzucony, ale o taki, który rodzi się pod wpływem kontaktów z danym człowiekiem, opiera się na jego charakterze i miłości. „Dlatego sprawą pierwszorzędnej wagi jest bycie dla dzieci, uczniów, wychowanków liderami, osobami nie tylko ważnymi, ale także kochanymi, po-

⁶⁶ J. Tischner, *Etyka solidarności*, Znak, Warszawa 2005, s. 88.

⁶⁷ Tamże.

nieważ od takich osób łatwiej przyjmuje się wzory”⁶⁸. Z wychowawcą, który cieszy się autorytetem młodzież chętnie wchodzi w dialog rodzący więzi. Z człowiekiem szanowanym podejmuje się trudne, bolesne tematy, bez lęku i obawy, że zostanie się wyśmianym, czy zdradzonym. W tym autentycznym dialogu chodzi bowiem o pełną prawdę o człowieku, o jego życiu i jego cierpieniu. Z ust dobrego, kochającego wychowawcy, ze zrozumieniem uczeń przyjmuje słowa krytyki i surowych ocen. Odpowiedzialny wychowawca, prowadzący rzeczowy dialog z wychowankiem nie usiłuje „robić rozkoszy z bólu”⁶⁹. Wychowawca obdarzony autorytetem i zaufaniem swoich uczniów, bez lęku może nazywać rzeczy po imieniu, stawiać trudne wymagania i oczekiwać, że trudne problemu młody człowiek będzie próbował rozwiązać sam, przy dyskretnym i cichym wsparciu swojego wychowawcy.

I drugie zagadnienie o kapitalnym znaczeniu dla powodzenia dialogu z wychowankami, to sprawa wolności, jaką musimy pozostawić człowiekowi w jego dojrzewaniu. Wolność jest dzisiaj wartością godną pożądania, jest sprawą, o którą młodzież chce walczyć i która wykorzystana w odpowiedzialny sposób czyni człowieka prawdziwie szczęśliwym. Niestety w życiu wielu młodych osób to pragnienie wolności, „przekonanie o wolności i oderwanie od reszty świata powoduje wielkie poczucie osamotnienia i smutku”⁷⁰. Źle rozumiana lub źle wykorzystana wolność czyni człowieka nieszczęśliwym, często prowadząc do rozpacz i kryzysu życia, który leży u źródeł wszelkich form

⁶⁸ I. Majewska – Opiełka, *Wychowanie do szczęścia*, REBIS, Poznań 2006, s. 124.

⁶⁹ J. Tischner, *Etyka...*, s. 21.

⁷⁰ T. Terzani, *Nic nie zdarza się przypadkiem*, Świat Książki, Warszawa 2008, s. 199.

zniewolenia człowieka. Prawdziwie przeżywana wolność jest nieustannym wyzwaniem się, wznoszeniem się w górę – jak pisze J. Tischner⁷¹ – jest przekraczaniem siebie i wychodzeniem ku Transcendencji, ku Bogu. „Można powiedzieć: że wolność to sposób istnienia. Nawet jak nic nie robisz: jesteś albo nie jesteś wolny”⁷². Doświadczenie wolności jest faktem powszechnym i pojawia się w kontekście międzyludzkim. Stąd często zadajemy pytanie o granice ludzkiej wolności. Zwłaszcza młodemu człowiekowi trzeba pokazać, gdzie jest kres jego wolności i gdzie zaczyna się jego zniewolenie i zniewolenie drugiego człowieka. Rozwikłanie tego problemu wykracza jednak poza granice niniejszych rozważań, dlatego pozostajmy przy stwierdzeniu, iż człowieka wyzwala miłość do ludzi, życie w prawdzie i łasce Bożej. Ta ostatnia jest szczególnie darem, dzięki któremu poszerzają się granice naszej wewnętrznej wolności w sytuacji przymusu ze „strony świata zewnętrznego”⁷³.

Postawa miłości rodzi przyjaźń międzypokoleniową, budująca nową przestrzeń edukacyjną, wychowawczą, w której dialog i spotkanie staje się formą wyrażania człowieka wobec drugiego człowieka. W przyjaźni otwiera się przestrzeń wolna od konfliktów, półprawd i prób manipulowania drugim człowiekiem. Przyjaźń stwarza szansę na zbudowanie świata bardziej ludzkiego i bardziej przyjaznego, miejsca w którym młodzież będzie bezpiecznie mogła wchodzić w dorosłość.

⁷¹ J. Tischner, J. Żakowski, *Tischner czyta Katechizm*, Znak, Kraków 2009, s. 145.

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże, s. 144.

Uwagi końcowe

W świetle powyższych uwag należy stwierdzić, iż współczesny nauczyciel jest twórcą, samodzielny autorem rozwiązań w edukacyjnej przestrzeni międzypokoleniowej. Tworzy takie metody nauczania, które pozwolą poszczególnemu uczniowi na najpełniejszy rozwój, a nauczycielowi na realizację zawodową. Ważny jest indywidualny styl pedagogiczny nauczyciela, jemu tylko właściwy sposób organizacji zajęć i aktywizowania uczniów. Dobry nauczyciel jest postrzegany dzisiaj jako najwyższej klasy profesjonalista i wysoce wartościowy człowiek. Pedagogika humanistyczna, pedagogika dialogu, autentyczne i głęboko przeżywane spotkania osobowe, dają szansę na udane i satysfakcjonujące życie. Współczesna, odpowiedzialna i dobrze zarządzana oświata samorządowa ma świadomość pełnej podmiotowości wszystkich zaangażowanych w procesy edukacyjne. Pedagogika humanistyczna w ręku odważnych i odpowiedzialnych wychowawców staje się narzędziem pozytywnej zmiany młodego pokolenia Polaków XXI wieku idącego przez życie z podniesionym czołem.

Streszczenie

Wśród licznych problemów, z jakimi przychodzi zmierzyć się współczesnej pedagogice, jest między innymi próba stworzenia jednolitego, spójnego, a przede wszystkim efektywnego systemu wychowawczego. Tylko w takim systemie pedagogika ma szansę stać się bliska życiu, pochylająca się nad człowiekiem w jego cierpieniu i radości, to szansa na autentyczne doświadczenie człowieka. Taki rodzaj pedagogiki ma szansę pojawić się tylko w kontekście spotkania pedagogiki z człowiekiem, na płaszczyźnie dialogu, odbywającego się w klimacie prawdy, odpowiedzialności

i otwartości. Dialog w pedagogice jest koniecznym warunkiem do stworzenia przestrzeni opiekuńczej, wychowawczej i edukacyjnej. W prezentowanym materiale pragnę podjąć próbę uzasadnienia tezy, iż wypracowanie edukacyjnej przestrzeni międzypokoleniowej jest możliwe tylko wówczas, gdy wychowanie przyjmie jako cel, budowanie wspólnoty, opartej na autentycznych więziach i wartościach. Wychowawcza, nauczyciel, pedagog, rodzic w tej przestrzeni będzie pełnił rolę: promotora rozwoju, przewodnika duchowego, ojca i przyjaciela.

Summary

Among a number of problems that we face in a present-day pedagogy, there is, among other things, an attempt to create the unified, consistent but, first of all, an effective educational system. Only then can pedagogy get a chance to be close to people's lives – support them in their joys and sorrows of everyday living, this is a chance to experience a human authentically. This kind of pedagogy is possible to be successful but only when relation between pedagogy and a human appears as a dialogue in the context of truth, responsibility and openness. In pedagogy, the dialogue is indispensable for creating protective, educational and pedagogical space. In the presented material, I would like to try to find justification for the thesis that only then can inter-generational educational space be developed when it takes the matter of upbringing for its aim and it builds a community supported by authentic relations and values. An educator, a teacher, a pedagogue and a parent will act as an educational supervisor, a spiritual guide, a father and a friend.

Bibliografia

Andrzejewska A., *Uzależnienie od komputera i Internetu nową formą patologii społecznej*, [w:] S. Bębas (red.), *Oblicza patologii społecznych*, WSH, Radom 2011.

Basak A., *Aktywizacja zawodowa absolwentów szkół średnich i uczelni wyższych Podkarpacia w latach 1990 – 2005*, HEDOM, Krosno 2007.

Bębas S. (red.), *Oblicza patologii społecznych*, WSH, Radom 2011.

Bębas S., Jasiuk E. (red.), *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, T. 1. WSH, Radom 2011.

Blusz K. (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków 1992.

Dróżka W., *Pedagogika humanistyczna jako koncepcja praktyki edukacyjnej*, [w:] *Acta Scientifical Academiae Ostroviensis*, Prace pedagogiczne I, WSBiP, Ostrowiec Świętokrzyski 1999.

Dziewiecki M., *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Jedność, Kielce 2000.

Dziewiecki M., *Podstawy profilaktyki i terapii uzależnień*, uzależnień: Kronika Diecezji Radomskiej, 7 (1998).

Dziewiecki M., *Przełamanie nadziei*, PARPA, Warszawa 1994.

Dziewiecki M., *Psychologia porozumiewania się*, Jedność, Kielce 2000.

Gołębiowski A., *Badania przeprowadzone przez Ośrodek Profilaktyki i Edukacji w 2007 roku wśród 1200 gimnazjalistów w powiecie radomskim*.

Jędrzejko M., *Narkotyki vademecum*, Pedagogium, Warszawa 2008.

Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2008.

- Koźmińska I., Olszewska E., *Z dzieckiem w świat wartości*, Świat Książki, Warszawa 2007.
- Krzysteczko H., *Główne kierunki i działy psychologii*, w: J. Makselon (red.), *Psychologia dla teologów*, PAT, Kraków 1990.
- Łukawska M., *Skuteczność edukacyjnych programów profilaktycznych realizowanych w klasach i – III*, Polianna, Krasnystaw 2010.
- Majewska-Opielka I., *Wychowanie do szczęścia*, REBIS, Poznań 2006.
- Matyjas B. (red.), *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 1997.
- Modzelewski P., *Emocjonalna więź, empatyczna komunikacja – w stronę wysokiej jakości życia w rodzinie*, [w:] S. Bębas, E. Jasiuk, (red.), *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, t. 1. WSH, Radom 2011.
- Stasiak M. K., *Podmiotowy wymiar pracy socjalnej*, AHE, Łódź 2009.
- Terzani T., *Nic nie zdarza się przypadkiem*, Świat Książki, Warszawa 2008.
- Tischner J., *Etyka solidarności*, Znak, Warszawa 2005.
- Tischner J., Żakowski J., *Tischner czyta Katechizm*, Znak, Kraków 2009.
- Walczak P., *Wychowanie jako spotkanie, Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2007.

Wacław Ochota

Odchylenia od norm wychowawczych w zachowaniu młodzieży oraz intencjonalność pedagogiczna

Przedmiotem pedagogiki resocjalizacyjnej jest tzw. rzeczywistość wychowawcza, tzn. całokształt czynników składających się na strukturę i przebieg procesu wychowawczego. Istnieją dwa sposoby prezentacji rzeczywistości wychowawczej: analityczna i syntetyczna.

W analitycznej prezentacji rzeczywistość wychowawcza to zbiór faktów wychowawczych (osoby wychowujące i nauczające, osoby wychowywane i uczące się, warunki determinujące przebieg i strukturę procesu wychowawczego oraz wzajemne relacje między osobami wychowywanymi a wychowującymi).

W prezentacji syntetycznej rzeczywistość wychowawcza ujmowana jest jako system wzajemnie sprzężonych faktów i obiektów tworzących układ wychowawczy. Struktura układu wychowawczego wyznaczona jest przez cel, jaki ma realizować oraz przez wpływy wychowawcze realizowane w sytuacjach wychowawczych.

Intencjonalność pedagogiki resocjalizacyjnej obejmuje: wywoływanie, optymalizowanie i doskonalenie funkcji wychowawczych, eliminowanie dysfunkcji w procesie przystosowania społecznego jednostki oraz eliminowanie czynności zbędnych i nieskutecznych.

Tak więc istota wychowania resocjalizującego tkwi w przywracaniu zaburzonej równowagi między dążeniem jednostki resocjalizowanej do zachowania własnej autonomii i dążeniem społeczeństwa do podporządkowania własnym normom i wzorom zachowania (z jednostki wadliwie przystosowanej do wymogów życia społecznego w jednostkę uspołecznioną, samodzielnią i twórczą).

Narastająca częstotliwość zachowań przestępczych oraz niska skuteczność koncepcji terapeutycznych stawia przed współczesną pedagogiką konieczność poszukiwania nowego modelu postępowania profilaktycznego i resocjalizacyjnego.

Największą rolę w zapobieganiu nieprzystosowaniu społecznemu i przestępczości dzieci i młodzieży odgrywa szkoła, jako instytucja, w której pracują wyspecjalizowani w dziedzinie wychowania specjaliści. Wpływ czynników kulturowych i rodzinnych, instytucjonalnych i osobowościowych związanych z zachowaniem uczniów, może wydatnie osłabić działanie pedagogiczne nauczyciela. Nauczyciel może doznać porażki dydaktycznej, wychowawczej, i środowiskowej.

Niepowodzenia i porażki w pracy nauczyciela i szkoły związane są ze sprawnością warsztatową oraz umiejętnym stosowaniem wiedzy pedagogicznej w praktyce. Większe upracticznienie obszarów teorii wychowania, na rzecz zapewnienia pożądanej płynności pracy wychowawczej. Istotnym warunkiem skutecznego wychowania jest dokonanie głębszej refleksji w obrębie samego pojęcia wychowanie, poznanie metod wychowawczych, przygotowanie nauczyciela, odpowiednie podejście wychowawcze. Oto przegląd wybranych pojęć terminu „wychowanie”.

Wychowanie to wszelkie działania zmierzające do kształtowania człowieka, których celem jest przygotowanie go do życia w społeczeństwie⁷⁴. Wychowanie to świadome i celowe działanie pedagogiczne zmierzające do osiągnięcia

⁷⁴ M. Szczodrak., *Elementy pedagogiki*, Warszawa 1988, s. 18.

względnie stałych skutków (zmian rozwojowych) w osobowości wychowanka⁷⁵.

Wychowanie jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności, powodujących zmianę relacji od fałszu do prawdy i od zła do dobra, co usprawnia nas w mądrości i doskonali w nas wolność⁷⁶.

Wychowanie to akt wychowawczy to czynność człowieka zmierzająca do zmiany postępowania innego człowieka i przebiegająca w częściowo wspólnej sytuacji symbolicznej⁷⁷. Wychowanie oznacza wszelkie celowe oddziaływanie wychowawców na wychowanków, aby w nich kształtować określone pojęcia, uczucia, postawy, dążenia.

Działanie wychowawcze zawiera w sobie opiekę, dostarczanie rozrywki i kultury, wychowanie fizyczne, kumysowe, moralne, społeczne, estetyczne, ideowe a do tego nauczanie, szkolenie, przygotowanie do różnych zadań⁷⁸.

Wychowanie, które stawia sobie za cel podmiotowe kształtowanie osobowości wychowanka, zakłada, że proces dojrzewania młodego człowieka – to proces przejmowania przez niego w układzie dwupodmiotowym relacji odpowiedzialności za siebie, to coraz większy zasięg wzajemnych wpływów, to taki proces komunikowania się, który pociąga

⁷⁵ K. Rubacha, *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] W. Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, s. 59.

⁷⁶ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 23.

⁷⁷ Konarzewski K., *O wychowaniu w szkole*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1995, s. 232.

⁷⁸ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1996, s. 19.

za sobą coraz częstsze włączanie się wychowawców w aktywność wychowanka⁷⁹.

Wychowanie rozumiane bywa jako dokonywanie zmian w rozwoju wychowanków i w tym sensie polega ono na odwoływaniu się do określonej strategii czy technologii oddziaływań wychowawczych, opartej na zastosowaniu z góry zaprogramowanych metod wywierania bezpośredniego wpływu na dziewczęta i chłopców⁸⁰.

Powyższe wyjaśnienia terminu „wychowanie” tylko wtedy mają szansę powodzenia, gdy uwzględnimy w nim czynny udział dzieci i młodzieży. Wzbudzanie wewnętrznego przekonania o prawidłowości określonego działania jest pożądanym efektem wychowawczym, który zapewnia synergię wychowawczą, a tym samym prawidłowy przebieg procesu dydaktycznego.

Nauczyciel, by zapobiec sytuacjom ekstremalnych odchyień od norm wychowawczych powinien – wychowanie przed nauczaniem – poszukiwać psychologicznych dróg porozumienia z młodzieżą w trudnych sytuacjach, stosować mediacje, negocjacje, wdrażać rozwiązania integrujące. W tym miejscu warto zastanowić się: co jest normą wychowawczą?

Normy wychowawcze są to ustalenia pedagogiczne, wyznaczające obowiązek określonego zachowania się w danej sytuacji przez odwołanie się do odpowiednich ocen i wartości, najczęściej etycznych. Przełamywanie norm wychowawczych przez młodzież stanowi istotny problem pedagogiczny i może prowadzić do skrajnych sytuacji⁸¹.

⁷⁹ A. Gurycka, *O sztuce wychowania dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 1997, s. 49.

⁸⁰ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2004, 38.

⁸¹ K. Sośnicki, *Teorie środków wychowania*, Warszawa 1973, s. 71.

Norma społeczna z kolei definiowana jest jako powszechnie uznawana reguła, wzór zachowania lub działania. Jest to przepis określający, jak powinien zachować się lub jak nie powinien postępować każdy członek należący do danej grupy czy określonej społeczności. Zapewnia uporządkowanie, częstotliwość współdziałania społecznego indywidualów i zbiorowości. Normy społeczne dzielimy na formalne, czyli oficjalnie zaakceptowane przez społeczeństwo, instytucje i organizacje oraz nieformalne, czyli zasady postępowania, u których podstaw leżą zwyczaje, obyczaje, wymogi moralne i opinia społeczna

Co to jest więc odchylenie od normy? Najprościej mówiąc, odchylenie od norm to działanie jednostki nie zgodne z daną normą. Człowiek odchylony od normy to człowiek niedostosowany społecznie, czyli nieprzestrzegający norm ustalonych dla jego środowiska. Granica między normą, a odchyleniem jest bardzo płynna, gdyż wiemy, że absolutnych norm nie ma. W różnych społeczeństwach i grupach społecznych są różne normy. Obserwujemy np., różny stosunek do alkoholu i narkotyków, przerywania ciąży, prostytutki czy gier hazardowych. To, co jest normą dla danej grupy, może być uważane za odchylenie dla innej grupy czy społeczeństwa jako całości. Odchylenie ma wiele wariantów, mających różny stopień oddalenia od normy.

W ramach anormalnych zachowań wyróżniamy zachowanie dewiacyjne i zachowanie przestępcze. Dewiacja określana jest w socjologii jako odchylające się zachowanie, jako działanie człowieka czy zbiorowości, niezgodne z ukształtowanymi w danym społeczeństwie normami zachowań lub oczekiwań społecznych. Prowadzi ona do zachowań patologicznych typu: izolacja, leczenie, umieszczenie w zakładzie poprawczym czy wymierzanie innej kary.

Skrajne zachowania dewiacyjne to: narkomania, alkoholizm, prostytutka czy samobójstwo. Obok dewiacji

i zachowania przestępczego istnieje wiele innych odchyłeń w zachowaniu ludzkim. Chodzi tu o takie społeczne czyny, kiedy człowiek nie łamie prawa i barier moralnych, żyjąc zgodnie z różnymi przepisami, lecz jego zachowanie nie jest zgodne z oczekiwaniami społecznymi. Zaliczamy tu: fałsz, oszustwo, brutalność (słowna), opieszałość, bierność, agresywność, wybuchowość czy skłonność do konfliktów.

Przyczyny powstania odchyłeń od norm mają dwa główne podłoża:

- podłoże środowiskowe – czyli odchylenia od normy, gdy zaburzenia w kontaktach społecznych spowodowane są niekorzystnymi wpływami zewnętrznymi, spotyka się tu pewne zaburzenia charakterologiczne lub tylko emocjonalne,
- podłoże patofizjologiczne i patopsychologiczne, gdy niedostosowanie społeczne jest rezultatem nieprawidłowości anatomicznych czy funkcjonalnych organizmu objawiających się zaburzeniami wyższej czynności nerwowej.

Słabe i pojedyncze przejawy odchyłeń da się wyeliminować, stabilne zaś formy są przewyciężane z trudem. Problem przewyciężenia społecznych odchyłeń jest jednym z najważniejszych w pracy socjalnej. To rodzice, nauczyciele i wychowawcy mają za zadanie obserwować i reagować na przejawy niedostosowania społecznego i odchylenia od norm, które zdarzają się już we wczesnych latach przedszkolnych. Odchylenia zwykle są w tym czasie minimalne – nieumiejętność podporządkowania się nakazom dorosłych, agresja czy nieposłuszeństwo w przedszkolu. Wczesna reakcja pozwoli wyeliminować problem, brak reakcji pogłębi konflikty z otoczeniem, nieliczenie się z obowiązującymi normami, agresję. Nieumiejętność lub niechęć realizowania się i przestrzegania norm może przejść w stadium ostrych

konfliktów ze środowiskiem, od przestępczości poprzez alkoholizm, narkomanię do recydywy czyli powrotu do przestępczości włącznie.

Przełamywanie norm wychowawczych przez dzieci i młodzież, stanowi istotny problem pedagogiczny i może prowadzić do skrajnych sytuacji. Zadaniem pedagogiki resocjalizacyjnej jest:

- ustalanie celów wychowania resocjalizującego,
- określanie wyjściowego stanu osobowości postaw i manifestacji i zachowania osób wychowywanych ustalanie wyjściowej sytuacji wychowawczej w jakiej znajdują się osoby wychowywane i wychowujące,
- konstruowanie teoretycznych i praktycznych możliwości optymalnego oddziaływania wychowawczego, terapeutycznego na osoby mające trudności w społecznym funkcjonowaniu.

Dobra znajomość metodyki przekształcenia rzeczywistości wychowawczej formułuje zalecenia dotyczące, jak przekształcać istniejącą rzeczywistość w oparciu o aksjologię pedagogiczną oraz w oparciu o istniejącą wiedzę teoretyczną na temat zależności sprawczych między faktami, a obiektami wychowawczymi. Zalecenia metodyczne przybierają formę zasad, metod, technik wychowawczych, reguł, dyrektyw. Pozwala to na zastosowanie optymalnych sposobów realizacji celów profilaktycznych lub/i resocjalizacyjnych.

W prawidłowej realizacji celów w obszarze odchyień od norm wychowawczych ważną rolę odgrywa dobra znajomość i analiza praktycznego wykorzystywania współczesnych nurtów pedagogicznych, metod, technik wychowawczych oraz teorii psychologicznych to środki prewencyjne w pracy dydaktyczno – wychowawczej nauczyciela.

Do najważniejszych należą: zasada wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanka zasada reedukacji, rozpoznanie diagnostyczne oraz metody wzmacniania doświadczeń będących efektem uczenia się, metody stymulowania aktywności wychowanka będącej źródłem resocjalizacji, samowychowanie.

Czasem odchylenia od norm wychowawczych mogą przybierać bardziej drastyczne przejawy – przemoc grupowa, w formie mobbingu, alkoholizm narkomania, przejawy agresji, naruszanie cudzej własności, trudności natury seksualnej, mijanie się z prawdą.

W tych przypadkach oddziaływania wychowawcze powinny być poszerzone o świadome strategie psychomanipulacyjne z zachowaniem etyki i taktu pedagogicznego jako środek prewencyjny. Zgodnie z etyką zawodową i założonymi celami wychowania możemy stać się nauczycielami o większych zdolnościach wychowawczych.

Streszczenie

Artykuł przedstawia istotę i cele pedagogiki resocjalizacyjnej, definiując jednocześnie takie pojęcia, związane z tą dziedziną, jak rzeczywistość wychowawcza. Najwięcej miejsca autor poświęca wyjaśnieniu terminu wychowanie, przedstawieniu celów wychowania. Autor skupia się na przedstawieniu zachowań normalnych i odchyień od normy w koncepcji wychowania, wskazując formy odchyień, poszerzając swoje rozważania o propozycje oddziaływań wychowawczych.

Summary

The article presents the essence and aims of social rehabilitation's pedagogy, it defines the terms connected with the

spheres of this kind of pedagogy, for example, educational reality. The author concentrates on presenting the term of a child's upbringing and its aims. The author also focuses on presenting normal behaviors and their deviations in the terms of upbringing, he indicates forms of these anomalies and broadens his contemplations by suggesting how to bring up a child.

Bibliografia

Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993.

Gurycka A., *O sztuce wychowania dla wychowawców i nauczycieli*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1997.

Konarzewski K., *O wychowaniu w szkole*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996.

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2004.

Rubacha K. *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika, podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Sośnicki K., *Teorie środków wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.

Szczodrak M., *Elementy pedagogiki*, WSiP, Warszawa 1988.

Agnieszka Pacuła

Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli

Działalność innowacyjną w placówce oświatowej określa Rozporządzenie MENiS z dnia dziewiątego kwietnia 2002 roku w sprawie prowadzenia innowacji i eksperymentów. Z rozporządzenia tego wynika, że nauczyciel powinien być twórczy, a działania innowacyjne są wpisane w proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły. Nawiązując do teorii pedagogiki alternatywnej – alternatywne działanie oznacza inaczej, ale niekoniecznie lepiej, natomiast w innowacjach ma być nie tylko inaczej, ale i lepiej – i to jest podstawowy cel innowacji, tzn. ulepszanie istniejącego stanu rzeczy. Działanie innowacyjne opiera się na wyznaczeniu celu, w ustaleniu warunków tego działania, wyborze środków adekwatnych zarówno do celu, jak i do warunków danej rzeczywistości.

Działalność innowacyjna to proces prawidłowo zorganizowany, uporządkowany, celowy i planowy. Wyróżnia się w nim następujące elementy i związane z tym czym czynności: zidentyfikowanie problemu, diagnoza problemu, poszukiwanie rozwiązań, wprowadzenie rozwiązań, wypróbowywanie oraz ocena rozwiązań.

Warunkiem racjonalności tworzonych, wdrażanych i upowszechnianych innowacji są wysokie kompetencje innowacyjne nauczycieli.

Ważną rolę w działalności innowacyjnej odgrywają motywacja oraz warunki, w jakich odbywa się innowacja,

a więc czynniki osobowe i środowiskowe, które mogą stymulować lub hamować innowację¹.

Według *Słownika pedagogicznego* motywacja to ogół motywów występujących aktualnie u danej jednostki. Motyw to swoisty stan organizmu pobudzający osobnika do działania, które ma zaspokoić jakąś potrzebę. Według definicji Tomaszewskiego zamieszczonej w *Słowniku Pedagogicznym*² motyw jest to stan wewnętrznego napięcia, od którego zależy możliwość i kierunek aktywności organizmu. Ten stan napięcia najczęściej ulega redukcji w miarę zaspokajania potrzeby. Motywacja może być zewnętrzna lub wewnętrzna. Motywacja wewnętrzna pobudza do działania, które ma wartość samo w sobie. Motywacja zewnętrzna stwarza zachętę do działania, które jest w jakiś sposób nagradzane, lub które pozwala uniknąć kary³.

W psychologii motywacje ujmuje się w dwojaki sposób. W kontekście problematyki osobowości – jako jeden ze złożonych składników struktury osobowości, bądź jako zespół cech kierunkowych, tj. właściwości wyznaczających jednostce kierunek aktywności i działalności jednostki⁴. Motywację można też rozumieć jako „proces wewnętrzny aktywizujący jednostkę do działania, czy też rozumieć jako „proces regulacji, który pełni funkcję sterowania czynnościami tak, aby doprowadziły one do osiągnięcia określonego wyniku, którym może być zarówno zmiana zewnętrznego stanu rzeczy, jak i zmiana w samym sobie, czy też zmia-

¹ W. Basak, *Wpływ wypalenia zawodowego na poziom zdolności twórczych funkcjonariuszy Policji*, [w:] K. Gajdka, M. Kopsztej, B. Nowak (red.), *Syndrom vyhoreni. The burnout syndrome*, Havirov 2009, s. 95.

² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 186; J. Reykowski, *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności*, [w:] *Encyklopedia Powszechna*, Warszawa 1975, s.187.

³ Tamże, s. 209.

⁴ *Encyklopedia Powszechna PWN*, Warszawa 2007, s. 187.

na własnego położenia”. Wynik, którego człowiek jest świadomy Reykowski nazywa celem. „Proces motywacyjny określają następujące zjawiska: wzbudzanie energii, ukierunkowanie wysiłku na określony cel, selektywność uwagi tzn. odrzucanie bodźców nieistotnych, a zwrócenie uwagi na bodźce istotne, konsekwentne kontynuowanie ukształtowanej czynności, dopóki warunki nie ulegną zmianie. Aby proces motywacyjny zadziałał osoba musi zdawać sobie sprawę, że cel jest potrzebny i osiągalny dla niej”.

Zjawisko, które nierozzerwalnie związane jest z procesem motywacji to napięcie motywacyjne. Człowiek odczytuje je jako chęć zrobienia czegoś. Wielkość napięcia motywacyjnego zależy od czasu niezaspokojenia potrzeby, od aspiracji człowieka, od stanu psychicznego człowieka. Im napięcie wyższe tym wyższa atrakcyjność bodźca.

Duże znaczenie dla człowieka odgrywa uświadomienie sobie potrzeb, gdyż stanowią one podłoże pragnień i motywów działania. Potrzeby te wynikają ze zmiennej hierarchii wartości, które zależą od coraz to innych sytuacji, w jakich człowiek się znajduje, a te mogą powodować zmianę zachowania się człowieka⁵.

Naturalną potrzebą człowieka jest wg Waloszek aktywność twórcza⁶. Do najważniejszych potrzeb twórczego człowieka należą: potrzeba badania jako podstawa zabezpieczenia fizycznego, psychicznego i społecznego; eksploatacji; pogłębiania, stawiania pytań hipotetycznych, zadań typu odkryć, uzasadnić; potrzeba osiągania postępu w działaniu i na rzecz działania; odniesienia do własnych sukcesów, niepowodzeń, zysków i strat; potrzeba dominacji wła-

⁵ Cz. Barański., *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, Warszawa 1986, s.33 – 45.

⁶ D. Waloszek, *Nauczyciel i dziecko*, ODN, Zielona Góra, 2005, s. 23.

dzy; potrzeba przynależności do elit; twórczego bycia w świecie, kreacji⁷.

Człowiek od zawsze poszukuje miejsca dla siebie w przestrzeni i czasie. Szuka sposobów i form na zaistnienie, na uzyskanie potwierdzenia o własnej sile, kompetencji, przydatności. Potrzeby wpływają na motywy pobudzające człowieka do działania.

Motywacja łączy się z emocjami aktywizującymi działanie człowieka, jak i z procesami poznawczymi, które są nosicielami informacji, a zarazem prezentują treść dążeń ludzkich⁸. Duże znaczenie dla człowieka odgrywa uświadomienie sobie potrzeb, gdyż stanowią one podłoże pragnień i motywów działania. Motyw w znaczeniu węższym „można uważać jako uświadomioną rację działania, ukierunkowującą je na określone cele. Odpowiada to częściowo definicji proponowanej przez Obuchowskiego⁹, który zwraca uwagę, że „motyw jest nie tylko czynnikiem dynamizującym działanie, lecz także określa cel i program czynności, stając się uświadomionym powodem działania”. Innymi słowy motyw to „zwerbalizowanie celu i programu działania, umożliwiający danej osobie podjęcie określonej czynności, więc uświadomienie sobie, po co i dlaczego podejmuje określone działania. Przetacznikowa wyróżnia dwa poziomy hierarchii motywów: pierwszy podstawowy, na którym pobudki działania są często mimowolne, nie w pełni uświadomione i skłaniają do reakcji doraźnych, natychmiastowych, spontanicznych i drugi poziom to motywowy dowol-

⁷ W. Basak, J. K. Wawrzyniak, *Postawa twórcza młodzieży o zróżnicowanym stopniu agresji*, [w:] *Resocjalizacja. Od tradycji do współczesności. Wybrane konteksty*, R. M. Ilnicka, J. Cichla (red.), Głogów 2010, s. 209-2010.

⁸ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981, s. 395.

⁹ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa.1965, s. 33.

ne – podporządkowane wartościom i normom, postawom i przekonaniom człowieka¹⁰.

W toku działań wykształcają się typy motywów dominujących, warunkujących określone ukierunkowanie osobowości. Są to: motywy afektywno-osobiste (dominacja motywów egoistycznych), motywy społeczne (nastawienie na zaspokojenie potrzeb innych ludzi lub grupy, motywy czynnościowe (nastawienie na satysfakcję płynącą z wykonania czynności lub z jej rezultatów).

Poznanie motywów dominujących umożliwi przewidywanie kierunku zachowań i pozwala na kierowanie swoim rozwojem poprzez stwarzanie odpowiednich stymulujących warunków tego rozwoju¹¹.

Schulz uważa, że motywacja wewnętrzna występuje tylko wtedy, gdy wykonanie czynności stanowi cel sam w sobie, dostarcza wewnętrznych nagród i zadowolenia, doświadczenia skuteczności w działaniu i doświadczenia autonomii. Potrzebne są swoboda w tworzeniu i działaniu, autonomiczność, życzliwość ze strony dyrekcji, władz oświatowych, możliwość doskonalenia się i uczenia, docenianie nowatorów, oraz tworzenie klimatu dla innowacji. Uaktywniające się podczas procesu twórczego struktury poznawcze są źródłem motywacji. Oczekiwanie na efekty wywołuje stosunek emocjonalny. Następuje dynamizacja i ukierunkowanie na cel całej działalności emocjonalnej, poznawczej i praktycznej. U podstaw motywacji leży chęć zrobienia czegoś nowego, dobrego, rozwoju własnych kompetencji i samoukierunkowania. Motywację zewnętrzną natomiast charakteryzują motywy narzucone z zewnątrz¹².

¹⁰ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski., *Psychologia...*, s. 399.

¹¹ Tamże

¹² R. Schulz, *Nauczyciel innowator w organizacji szkolnej. Nowa Szkoła*, Warszawa 1979, s. 7-8.

Wielu pedagogów i psychologów motywację uważa za jeden z najważniejszych czynników warunkujących podejmowanie działalności innowacyjnej, ponieważ motywy składające się na nią są impulsem zawierającym energię psychiczną uruchamiającą pragnienia, plany i potrzeby nauczycieli. To, według Schulza, motywacja uruchamia, podtrzymuje i ukierunkowuje działania innowacyjne. Z badań tego autora wynika, że motywacja wewnętrzna cechuje nauczycieli podejmujących działania twórcze.

Natomiast motywacja zewnętrzna cechuje nauczycieli podejmujących działania odtwórcze. Jest to najczęściej potrzeba gratyfikacji materialnej, uznania, władzy, awansu. Schulz motywacją nazywa „zespół motywów wewnętrznych i zewnętrznych skłaniających osobę do zrobienia czegoś, do poszukiwania tego, co nieznanego, do podejmowania działań. Jest to impuls psychiczny”¹³.

Mimo, że motywacja jest niewątpliwie jednym z najważniejszych czynników warunkujących działalność innowacyjną nauczycieli to jednak trwałe powodzenie innowacji zależy również od innych czynników pozytywnie motywujących, a tkwiących w osobie nauczyciela oraz w środowisku zewnętrznym, w jakim przebiega działalność innowacyjna. Biorąc pod uwagę rodzaj wpływu tych czynników na pracę innowacyjną nauczyciela podzielono je na: stymulujące i hamujące działalność innowacyjną.

W obrębie tych dwóch grup wyróżniono czynniki osobowe, do których zaliczono cechy osobowości, cechy umysłu, wiedzę i umiejętności pedagogiczne nauczyciela oraz czynniki środowiskowe, tj. warunki, w jakich żyje i pracuje nauczyciel. Do czynników sprzyjających wprowa-

¹³ Tamże

dzaniu innowacji¹⁴ zalicza się m.in.: właściwy stosunek władz, organizowanie samokształcenia, współpraca z rodzicami oraz dobra atmosfera w zespole pedagogicznym, właściwy stosunek dyrekcji szkoły, swoboda działania i inne.

Wśród czynników hamujących pracę innowacyjną wymienia niskie wynagrodzenie nauczycieli, złe warunki materialne, brak obiektywnej oceny pracy nauczyciela, obawa przed niepowodzeniem, niepewność i inne .

Schulz określając czynniki mogące mieć wpływ na powodzenie innowacji wymienia dwie grupy czynników: podmiotowe i sytuacyjne¹⁵. Barański wyróżnia uwarunkowania podmiotowe, materialne, organizacyjne i kompetencyjne¹⁶.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje iż nauczyciele napotykają różnorodne trudności we wdrażaniu innowacji m.in. w zakresie przygotowania merytorycznego i metodycznego. Z przedstawionego wyżej przeglądu wynika, że są różne podziały stymulujących i hamujących działalność innowacyjną .

Wśród czynników hamujących działalność innowacyjną Pietrasiński wymienia: niepokój ludzi ze względu na zwiększone wymagania, przewidywanie strat materialnych, obawa o zmniejszenie bezpieczeństwa pracy, obawa niezadowolenia z osiągnięć, opory natury ideowej, sztywność i bezwład struktur i form organizacyjnych oraz norm prawnych, kult pedagogicznego doświadczenia, nieprecyzyjne kryteria oceny działań pedagogicznych, niedoinwestowanie oświaty, nieokreśloność i wielość celów szkoły, niepełna kompetencja nadzoru i kontroli, niewłaściwa struktura orga-

¹⁴ D. Rusakowska, *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*, Warszawa 1986, s. 38.

¹⁵ R. Schulz, *Nauczyciel innowator...*, s. 10.

¹⁶ Cz. Barański., *Uwarunkowania działalności...*, s. 26.

nizacyjna instytucji oświatowych, blokady prawno-administracyjne.

Opór nauczycieli wzrasta, gdy proponowana zmiana jest radykalna. A więc „im więcej cech nowości reprezentuje zaproponowany pomysł, tym większa jest tendencja do jego odrzucenia”.

Natomiast czynniki stymulujące działalność innowacyjną nauczycieli w szkole, zdaniem autora są, następujące: wyrażenie uznania za wykonanie konkretnego zadania, przydzielenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych zgodnie z oczekiwaniami, wyróżnienie na zebraniu rady pedagogicznej, przyznanie podwyższonego dodatku do wynagrodzenia zasadniczego, przyznanie nagrody, powierzenie funkcji kierowniczej i inne.

Pietrasziński uważa, że chcąc pobudzić działalność innowacyjną stosuje się prawo wzrostu wymagań. Według tego prawa, aby uzyskać lepszy wynik w jakiejś dziedzinie lub stymulować innowacje i postęp należy stawiać wyższe wymagania lub stwarzać warunki, które narzucają te wyższe wymagania określonym osobom lub zespołom¹⁷. W wyniku oddziaływania czynników hamujących i stymulujących człowiek jako podmiot działań innowacyjnych może być mniej lub bardziej przychylny wszelkim innowacjom.

Istotne znaczenie w działalności innowacyjnej nauczycieli mają cechy osobowe nauczyciela, a wśród nich: samodzielność, autonomiczność, krytycyzm, zdyscyplinowanie, pracowitość, ambicja, odwaga oraz cechy umysłu: wrażliwość, oryginalność, niezależność myślenia, otwartość, plastyczność, wiedza i umiejętności pedagogiczne: wykształcenie, zasób i jakość wiedzy specjalistycznej, umiejęt-

¹⁷ Z. Pietrasziński, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1970, s. 37.

ności, a także cechy metodyczne i interpersonalne, doświadczenie zawodowe oraz czynniki środowiskowe, a wśród nich warunki życia (mieszkaniowe i materialne) i warunki pracy nauczycieli (baza i wyposażenie szkół, styl kierowania szkołą, atmosfera w gronie pedagogicznym, tradycje w szkole, współpraca ze środowiskiem). Pierwsza grupa czynników to te, które tkwią w samym nauczycielu i stanowią o jego podmiotowości. W drugiej grupie czynników znajdują się te, które oddziałują z zewnątrz i są poza nauczycielem, tkwią w środowisku społeczno – przyrodniczym i zawodowym nauczyciela.

Stopień zaangażowania nauczyciela w działalność innowacyjną zależy nie tylko od stosowanych technik pobudzania, ale także od warunków, w jakim on pracuje i żyje. Wobec powyższego należy najpierw stworzyć nauczycielom korzystne dla wyzwania inicjatyw warunki, a następnie ustalić i stosować techniki motywacyjne wobec konkretnych nauczycieli .

Istnieje więc potrzeba tworzenia wokół nauczycieli innowatorów klimatu twórczego działania - takiego środowiska, w którym czuliby się bezpiecznie. W sferze relacji interpersonalnych a zwłaszcza w zakresie moralnego wzmacniania (hamowania) motywacji można wywołać u nauczyciela dwojakiego rodzaju reakcje: pozytywne i negatywne. Pierwsze powstają w wyniku życzliwości, nadziei, radości, zaciekawienia, zainteresowania, a drugie są wynikiem strachu, niechęci, niezadowolenia. Siła tych emocji może być różna. Atmosfera w której panuje życzliwość, uznanie sprzyja powstawaniu napięcia motywacyjnego będącego podłożem mobilizacji i chęci zaangażowania się w rozwiązywanie problemów i osiąganie celów. Należy zatem wytwarzać pozytywne napięcie motywacyjne, które sprzyja kształtowaniu się klimatu twórczych przemian. Dopiero w takim klimacie istnieją optymalne warunki do pełnej sa-

tysfakcji i zadowolenia z pracy oraz samourzeczywistniania się nauczycieli. Niezmiernie ważne jest też by nauczyciele mieli gwarancję, że ich wysiłek lokowany w działalność innowacyjną przyniesie im trwałe i niezmiennie wartości materialne, które nie ulegną dewaluacji. Świadomość taka sprzyja długotrwałym aktywnym działaniom na rzecz ciągłego doskonalenia rzeczywistości.

Wobec dynamicznego rozwoju wszystkich sfer współczesnego życia, działalność innowacyjna powinna stać się trwałym zjawiskiem w życiu każdej szkoły.

Streszczenie

Autorka podejmuje temat innowacji w edukacji polskiej. Innowacyjność jest jednym z założeń reformy szkolnictwa, jest wpisana w proces dydaktyczno – wychowawczy. Artykuł przywołuje ważne definicje innowacji, jej elementy, czynniki i czynności, które muszą być zachowane przy ich wprowadzaniu. Jednak, by innowacje mogły być wprowadzane, nauczyciel musi mieć ku temu odpowiednie warunki, które w tekście zostały wyraźnie podkreślone.

Summary

The article describes innovations in Polish education. The innovation is one of the aspects of the school-based reforms, it is an indispensable part of the didactic-educational process. The article summons up significant definitions of innovation, its elements, factors and functions that must be kept while initiating them. However, a teacher should have proper conditions which are mentioned and emphasized in the text to let the innovation be initiated.

Bibliografia

Barański Cz., *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, Warszawa 1986.

Basak W., *Wpływ wypalenia zawodowego na poziom zdolności twórczych funkcjonariuszy Policji*, [w:] Gajdka K., Kopsztejn M., Nowak B. (red.), *Syndrom vyhoreni. The burnout syndrome*, Havirov 2009.

Basak W., Wawrzyniak J.K., *Postawa twórcza młodzieży o zróżnicowanym stopniu agresji*, [w:] Ilnicka R.M., Cichła J. (red.), *Resocjalizacja. Od tradycji do współczesności. Wybrane konteksty*, Głogów 2010.

Encyklopedia Powszechna PWN, Warszawa 2007.

Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1965.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.

Pietrasiński Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1970.

Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981.

Rusakowska D., *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*, Warszawa 1986.

Schulz R., *Nauczyciel innowator w organizacji szkolnej. Nowa Szkoła*, Warszawa 1979.

Waloszek D., *Nauczyciel i dziecko*, Zielona Góra, 2005.

Piotr Pacuła

Wpływ środków masowego przekazu na niedostosowanie społeczne młodzieży

Niedostosowanie społeczne to problem narastający wśród współczesnej młodzieży. Problem ten zauważają rodzice, nauczyciele, pedagodzy, ale także i media. W literaturze pedagogicznej wiele jest definicji tego zjawiska. Lesław Pytka ujął je w następujące bloki:

1. definicje objawowe (symptomatologiczne) – ujmują nieprzystosowanie jako zespół zachorowań takich jak uzależnienia od alkoholu, nikotyny, narkotyków, zamachy samobójcze, ucieczki z domów, wagary, kłamstwo, lenistwo,
2. definicje teoretyczne – eksponują niektóre pojęcia teoretyczne typu postawa, motywacja, rola społeczna. Pojęcia te podkreślają mechanizmy regulacji psychicznej lub społecznej w zachowaniach niezgodnych z przyjętymi normami,
3. definicje operacyjne – posługują się narzędziami, którymi można zmierzyć częstotliwość i natężenie cech niezgodnych z normami zachowania,
4. definicje utylitarne - opisują nieprzystosowanie społeczne biorąc pod uwagę bezradność środowiska w którym wychowuje się jednostka „niedostosowana społecznie”¹⁸.

Wszelkie definicje ukazują trudności związane z właściwym określeniem pojęcia „niedostosowania społecznego”. Wielu badaczy używa go zamiennie z pojęciem

¹⁸ L. Pytka, *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986.

„nieprzystosowanie społeczne”, jednak powszechnie uważa się ten termin za zbyt szeroki i ogólnikowy.

Oprócz pojęć niedostosowanie społeczne, nieprzystosowanie społeczne i wykolejenie, potocznie używa się terminu „trudności wychowawcze”. Używanie go jednak, także przez nauczycieli, pozostawia – moim zdaniem - wiele do życzenia; jest na ogół nieprecyzyjne i wieloznaczne. Niezwykle często przypisuje się je uczniowi, który :

- Nie potrafi lub nie jest w stanie nawiązać poprawnych stosunków społecznych z rówieśnikami i dorosłymi, wskutek czego popada z nimi w częste konflikty;
- Nie wie czego chce i wysuwa w stosunku do innych ludzi rozmaite pretensje-otwarte lub ukryte, jest to uczeń uwikłany w wewnętrzne konflikty wywierające wyraźne piętno na jego zachowaniu;
- Sprawia nauczycielom wiele kłopotów w pracy dydaktyczno-wychowawczej i nie poddaje się zwykłym oddziaływaniom pedagogicznym;
- Czyni niezadowolające postępy w nauce, pomimo powszechnej o nim opinii jako uczniu zdolnym.

Pierwsze zasygnalizowane wyżej rozumienie pojęcia ucznia trudnego uwypukla związane z nim trudności w sensie społecznym, drugie psychologicznym, trzecie wychowawczym, a czwarte dydaktycznym.

Takie sposoby rozumienia trudności nie mogą w pełni zadowalać, choćby ze względu na jednostronność przypisywanych im znaczeń. Nie do przyjęcia zdaje się być szczególnie trzeci sposób ich rozumienia, zakładający - praktycznie rzecz biorąc - bezradność czynnika wychowującego. Rozumienie to jest próbą ułatwienia sobie życia przez wychowawców, albo nawet zrzucanie odpowiedzialności na dziecko za własne niepowodzenia.

Ponadto w potocznym używaniu pojęcia trudności wychowawczych zapomina się również o tym, że osiągnięcie pełnej dojrzałości społecznej poprzedza z reguły wiele załamań kryzysowych i związanych z nimi przejściowych trudności przystosowawczych. Z pewnością nie wszystkie trudności sprawiane przez uczniów są objawami nieprzystosowania społecznego. Nie są nimi na pewno trudności charakterystyczne dla określonych stadiów rozwojowych. Takim trudnym okresem rozwojowym może być dojrzewanie (dorastanie). Ale nie oznacza to bynajmniej, że jest to okres, w którym każda jednostka ludzka zagrożona jest procesem niedostosowania społecznego. Przejściowe trudności pojawiają się także zwykle u dzieci w wieku trzech lat i w pierwszym okresie rozpoczynania przez nie nauki szkolnej¹⁹.

Z tego to powodu oprócz potocznego określenia trudności wychowawczych, wielu pedagogów i psychologów usiłowało bliżej określić ten termin.

Wydaje się, że jedną z trafniejszych definicji niedostosowania społecznego stworzyła Renata Małgorzata Ilnicka, przyjmując że „niedostawanie społeczne, to taki rodzaj dezadaptacji społecznej, w której postawy, a w związku z tym zachowania przejawiane przez dzieci i młodzież niedostosowaną, pozostają w konflikcie z normami społecznymi i trudno poddają się naprawczym działaniom pedagogicznym. Są one często spowodowane niekorzystnymi warunkami środowiskowymi”²⁰.

O przyczynach niedostosowania społecznego powiem więcej w innym miejscu, warto tu jednak wspomnieć,

¹⁹ Tyka B., *Znaczenie problemu niedostosowania społecznego w praktyce szkolnej*, <http://www.sp15.tarnow.pl/pliki/ref1.htm>. 25 maja 2010.

²⁰ R. M. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Toruń 2008, s.17.

że niedostosowanie społeczne młodego człowieka zawsze spowodowane jest przyczynami zewnętrznymi oraz że zawsze dezorganizuje życie społeczne komórki, w której dziecko funkcjonuje. Zachowania niezgodne z normą społeczną często powodują wielorakie konflikty rodzinne, sprawiają, że społeczeństwo negatywnie ocenia młodego człowieka, ale też - a może przede wszystkim - jego rodzinę, przyjaciół, wychowawców. Napiętnowanie dziecka niedostosowanego społecznie pogłębia jego frustrację, agresję. Zamiast walczyć ze swoimi problemami przybiera ono postawę buntowniczą, agresywną, a często też obojętną. Postawy te przykrywają potrzeby akceptacji, uznania, kochania, bycia bezpiecznym, potrzebnym, zmniejszenie lęku, obaw, poczucia bycia nieszcześliwym.

Mimo, iż każdy pedagog potrafi rozpoznać dziecko niedostosowane społecznie, to jednak warto wskazać, jakie możemy wyróżnić objawy tego zjawiska. Jest ich wiele, wszystkie jednak łączy to, że młody człowiek działa na niekorzyść własną, swoich bliskich, ale też postronnych osób.

Cytując William Douglas Wall za R. M. Ilnicką „wszystkie dzieci wykazują w istocie w pewnych okresach życia- zwłaszcza na początku dzieciństwa i w wieku młodzieńczego - oznaki nieprzystosowania się i zaburzenia spowodowane pojawieniem się w ich życiu napięć, które są normalnymi czynnikami wzrostu i wskaźnikami zdrowia”²¹.

Ważne jednak jest, by objawy te, będące po prostu cechą poszukiwania własnej tożsamości, poszukiwania tego, co dobre, a co złe. Kiedy jednak symptomy buntu nie mijają wraz z wiekiem, a wręcz nasilają się, możemy mówić o niedostosowaniu społecznym.

Do charakterystycznych objawów tego zjawiska na pewno należy zaliczyć zachowania agresywne werbalne

²¹ R. M. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst ...*, s. 26 .

i niewerbalne. Stosowanie przemocy fizycznej, zastraszanie, wyzywanie czy choćby dokuczanie to sygnały świadczące o istniejącym problemie. Zauważyć je można wśród młodszych dzieci, ale wraz z rozwojem młodego człowieka, wchodzeniem w okres przekwitania da się zauważyć rosnącą liczbę nieletnich przestępców. Problem ten bardzo widoczny jest w szkołach gimnazjalnych. Wchodząc w progi gimnazjum młodzież musi się zmierzyć z nowym środowiskiem uczniowskim i nauczycielskim, nowymi przedmiotami i nowymi wymaganiami. Wychodzi spod opiekuńczych skrzydeł pedagogów szkół podstawowych, gdzie wciąż jeszcze uczniów traktuje się „po matczynemu” i nagle czuje się dorosłym. Nie można zapomnieć jednak, że ten młody człowiek w wieku 13- 15 lat zwykle jest bardzo krytycznie nastawiony do siebie, przeżywa pierwsze miłości, pierwsze odrzucenia, być może po raz pierwszy poczuje się nieakceptowany i odrzucony. Wtedy reaguje zwykle agresją, bądź wycofaniem się, zamyka się w sobie. Za tym idą konsekwencje niedostosowania społecznego: nieposłuszeństwo, kłamstwo, wagary, ucieczki z domu, ucieczki w nałogi, prostytutka, zaburzenia seksualne, samobójstwa i próby samobójcze²².

Jak zauważa L. Pytka, „Najczęstszymi wskaźnikami nieprzystosowania społecznego młodzieży, które budzą niepokój ze względu na konsekwencje społeczne, są tzw. zachowania antagonistyczno-destruktywne, będące wyrazem konfliktu jednostki ze społeczeństwem. Pozostają one w wyraźnej opozycji do wartości społecznych oraz norm obyczajowych, moralnych i prawnych, a ich celem jest szeroko rozumiana destrukcja istniejącego ładu społecznego. Objawami nieprzystosowania społecznego młodzieży są negatywne i nieadekwatne reakcje na wymagania i nakazy

²² R. M. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania...*, s. 25.

zawarte w przypisanych jej rolach społecznych – dziecka w rodzinie, kolegi w grupie rówieśniczej czy zabawowej, ucznia w szkole, pracownika w zakładzie pracy itp. Chodzi głównie o te role, które są najważniejsze z punktu widzenia organizacji, jaką jest społeczeństwo rozwijające się”²³.

Można powiedzieć, że jeśli młody człowiek nie podda się terapii, bądź nie zostaną podjęte jakiegokolwiek działania zapobiegające, objawy będą narastać od tych- często uważanych za typowe dla wszystkich uczniów, jak lenistwo, wagary, nieposłuszeństwo czy agresja werbalna- po te często tragiczne w skutkach, jak przemoc, prostytutka, próby samobójcze.

Czesław Czapów wyodrębnił więc trzy stadia niedostosowania społecznego.

Stadium pierwsze - odczucia frustracji, odrzucenia, smutku i samotności, co skutkuje buntem wobec dorosłych, porzuceniem obowiązków czy dotychczasowych zajęć.

Stadium drugie - spędzanie większości czasu poza domem, zupełny brak kontaktu z rodzicami, pierwszy alkohol, papierosy, ucieczki z domu najpierw na jedną noc, później na dłużej.

Stadium trzecie - typowe zachowania chuligańskie, a nawet przestępcze, występuje irracjonalna chęć niszczenia przedmiotów i zachowania bólu²⁴.

C. Czapów wskazał też trzy typy wykolejenia społecznego ze względu na trzy różne czynniki etiologiczne:

1. odtrącenie emocjonalne, zaniedbanie społeczne i pedagogiczne,

²³ L. Pytka *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2001, s. 90-91.

²⁴ C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978.

2. demoralizację - ma miejsce, gdy dziecko wkracza w inną kulturę, niż ta, w jakiej wzrastało prawidłowo socjalizowane. Odbywa się to na zasadzie przewartościowania wartości tradycyjnych na rzecz nowych, do których jednostka nie potrafi się dostosować,
3. socjalizację podkulturową - socjalizacja dziecka przebiega prawidłowo z punktu widzenia poprawności funkcjonowania mechanizmów psychologicznych. Popada ono jednak w konflikt z normami ogólnospołecznymi z powodu identyfikacji z własną, podstawową grupą respektującą normy podkulturowe, chuligańskie, złodziejskie czy w ogólności przestępcze²⁵.

Jak podaje R. M. Ilnicka, badania przeprowadzone przez Jana Konopnickiego i kontynuowane przez innych autorów pozwoliły wyłonić cztery rodzaje niedostosowania społecznego dzieci w wieku szkolnym;

1. Zachowanie demonstracyjno - bojowe (wrogie) przejawia się brakiem zainteresowania współdziałaniem z innymi, obojętnością na różne formy życia klasy szkolnej czy grupy, z drugiej - agresywnością, oporem przy wykonywaniu poleceń, konfliktowością. Wrogi stosunek do otoczenia może przybrać postać zachowań przestępczych.
2. Zahamowanie - przejawia się utratą pewności siebie, brakiem wiary w swoje możliwości, łatwiejszym zniechęcaniem się, nieufnością i ostrożnością wobec innych, odrzuceniem społecznych konfliktów, manifestowaniem niechęci do kontaktu z innymi, brakiem potrzeby ich nawiązania.
3. Aspołeczność - kształtuje u dzieci mających poczucie negatywnego nastawienia otoczenia do siebie

²⁵ Cyt. Za: R.M. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania...*, s. 22.

i reagujących wrogo wobec innych. Dzieci aspołeczne kierują się normami sprzecznymi z obowiązującymi, odrzucają wszelkie autorytety, zdradzają brak krytycznie wobec swego postępowania, lekkomyślność w działaniu i kłamliwość. Dzieci i młodzież aspołeczna pije alkohol, pali papierosy, często swą frustrację wyładowuje na przedmiotach, np. koszach na śmieci, placach zabaw, oknach i witrynach sklepowych. Preferowane przez nich zachowania dekonstruktywne sprawiają im radość i satysfakcję

4. Zachowania niekonsekwentne - dotyczą dzieci zwanych często „żywym srebrem” albo podejrzewane o ADHD. Są one zmienne w nastrojach, niekrytyczne wobec swoich, często aspołecznych, zachowań²⁶.

Warto tu podkreślić, że badania nad młodzieżą niedostosowaną społecznie pokazują, że najwięcej negatywnych zachowań przejawia ona w szkole, wobec nauczycieli²⁷. Ma to zapewne związek z tym, że z racji obowiązku szkolnego spędza się w szkole po 6-7 godzin dziennie. Bardzo ważne, jest też to, że funkcjonuje w klasie, wśród swych rówieśników, którym stara się zaimponować. Dla młodego człowieka to nauczyciel jest autorytetem - bardzo często jest nim za to nastolatek z klasy, który często prowokuje do negatywnych zachowań. Te jednak pojawiają się również wtedy, gdy nastolatek zostanie odrzucony przez grupę. Będzie wtedy agresją i obojętnością reagował na próby nawiązania z nim kontaktu.

Interesujący materiał przedstawiają badania przeprowadzone przez Agnieszkę Domagałę - Kręcioch, która przebadła 750 uczniów gimnazjów z których nauczyciele -

²⁶ R. M. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania...*, s. 23.

²⁷ A. Stankowski, *Negatywizm szkolny młodzieży niedostosowanej społecznie*, Katowice 1991, s.70.

wychowawcy wyłonili osoby podejrzane o niedostosowanie społeczne. Osób tych było 120 - 97 chłopców i 23 dziewczęta, co stanowi odpowiednio prawie 13% i 3% tych osób.

Badania przeprowadzono na podstawie Arkusza Diagnostycznego D.H. Scotta. Wynikało z nich, że wśród całej populacji uczniów w wieku 14 - 16 lat, odsetek niedostosowanych to ok. 10% - co potwierdza prawidłowość wynikającą ze wcześniejszych badań innych naukowców²⁸. Z badań wynikało też, że wśród niedostosowanych społecznie przeważało chłopcy, zaś najczęstsze rodzaje niedostosowania to demonstracyjno - bojowe, zahamowanie, aspołeczność i niekonsekwencja.

Jak podsumowuje A. Domagała – Kręcioch: „Brak zrozumienia w świecie pełnym żywiołowych i niekontrolowanych pułapek sprawia, że młodzi ludzie stają się coraz bardziej sfrustrowani, zagubieni, a przez to bardziej skłonni do agresji czy nawet autoagresji, wyładowują złość, gniew, żal na innych: sprzętach, młodszych kolegach, zwierzętach, rodzicach, zwracają się ku sektom, podejmują próby samobójcze, krzywdzą siebie i swoich najbliższych”²⁹.

Co ciekawe, te same czynniki mają wpływ na powstanie u młodzieży niedostosowania społecznego, jak i na ich wygaszenie, resocjalizację. Są to:

- środowisko rodzinne,
- środowisko rówieśników,
- szkoła,
- środki masowego przekazu,
- sytuacja społeczno - ekonomiczna regionu, w którym funkcjonuje jednostka.

²⁸ A. Domagała - Kręcioch, *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*, Kraków 2008, s. 78-84.

²⁹ Tamże, *Niedostosowanie społeczne...*, s. 143.

Zajmijmy się jednym z tych czynników, które ostatnimi czasy oskarżane są o degenerację młodego pokolenia - mass mediami.

Jak mówi Bogusław Dziadzia, „na wpływ mediów składają się środki językowe, dźwięk i obraz. Ponadto należy wyróżnić środki wpływu, a więc media posługujące się pełnym spektrum wymienionych środków komunikacji (jak telewizja czy Internet), a także te, które wykorzystują tylko niektóre z nich (jak radio czy prasa) (...). Manipulacja w mediach przyjmuje niemal wyłącznie formę niejawną. Tam, gdzie ów wpływ wynika z formuły komunikatu - jak ma to miejsce w filmie reklamowym bądź spocie wyborczym - mamy w istocie do czynienia z symulacją, sugestią informacyjnego o relaksującego produktu mediów, przez co ujawnienie perswazji wymaga wiedzy i kompetencji”³⁰.

Inne podejście przedstawia teoria zwana „podejściem użytkownika i korzyści”, która ujmuje przekaz medialny jako źródło wpływów działających w kontekście innych możliwych oddziaływań. Opisuje audytorium nie jako jednorodną, bierną grupę odbiorców, ale jako zbiór podmiotów, które w sposób aktywny komunikują się ze środkiem przekazu. W tym nurcie badań podkreśla się rolę psychologicznych i społecznych elementów, które wpływają modyfikująco na możliwe efekty oddziaływania mediów. Koncepcja ta wyprowadza wizję pośredniego wpływu mediów i opisała, jak indywidualnie różnice między użytkownikami wpływają na występowanie i kierunki tego wpływu³¹.

Przez mass media określa się ogół elektrycznych i elektronicznych sposobów odtwarzania, zapisywania i roz-

³⁰ B. Dziadzia, *Wpływ mediów. Konteksty społeczno- edukacyjne*, Kraków 2008, s.44.

³¹ Cyt. za: A. Kołodziejczyk, *Podejście użytkownika i korzyści w badaniu skutków oddziaływania mediów*, Kraków 2007, s. 46.

powszechniania obrazów oraz dźwięków, które stosuje się w komunikowaniu masowym w celu zorganizowanego odbioru indywidualnego lub zbiorowego³². Współczesna młodzież od najmłodszych lat wzrasta w świecie zdominowanym przez mass media. Bombardowana jest przez obrazy z telewizji, komputera, dvd. Umiejętnie korzysta z nośników danych, nagrywa i odtwarza własne pliki muzyczne i obrazy. Żyje w cyberprzestrzeni, tworząc wirtualne społeczności i komunikując się z ludźmi z drugiego końca świata. Gra w gry, które pozwalają stworzyć siebie samego w innym ciele i z inną tożsamością. Można w nich założyć rodzinę, pracować, stać się gwiazdą filmową albo zabić przeciwnika, który stoi na drodze do celu. Nie ma więc wątpliwości, że media muszą wywierać wpływ na młodego - i z tej racji pozbawionego krytycyzmu - człowieka. Nikt nie odważyłby się zakwestionować pozytywów płynących z użytkowania mediów. Dostęp do dobrej informacji, to możliwość rozwoju dla każdego z nas. Nie można jednak zauważyć, że media propagują też przemoc, agresję, wskazując niejako, jak powinien wyglądać świat. W obliczu tego, że przeciętny nastolatek spędza przed telewizorem i komputerem kilka godzin dziennie, ten świat staje się jego światem. Zaczyna uznawać zasady etyczne w nim panujące za oczywiste. Dodatkowo, w filmach czy reklamach występują zwykle aktorzy atrakcyjni, otoczeni pięknymi miejscami, bogatymi wnętrzami, ubrani w markowe ubrania i poruszający się drogimi samochodami. Taki aktor jest w stanie zmanipulować młodego odbiorcę - nawet jeśli jego jedyną formą załatwiania problemów jest przemoc, widz uwierzy, że tak trzeba, właśnie przez atrakcyjność fizyczną postaci.

Problem manipulowania dzieci i młodzieży przez media jest jednak bardziej złożony. Rozpocząć trzeba od

³² R.M. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania...*, s. 62.

pojęcia wpływu, który rozumiany jest jako długotrwały proces, przejawiający się w różnych i trudnych do uchwycenia zmianach, zachodzący w sferze psychicznej- w tym przypadku - dziecka³³. Jak stwierdza Dorota Bis, wyróżniamy trzy rodzaje wpływu:

- bezpośredni, który natychmiast oddziałuje na emocje i intelekt odbiorcy,
- pośredni, działa stopniowo, na zasadzie drażnienia,
- podświadomy- wówczas, gdy dziecko odrzuca wzorce proponowane przez media, ale podświadomie wywierają one na niego wpływ przez napięcie uczuciowe³⁴.

Wpływ, jaki wywierają media na młodzież, należy od wielu czynników. Jednym z najważniejszych są:

- płeć (chłopcy są bardziej podatni na wpływ agresywnych przekazów medialnych),
- poziom inteligencji dziecka (to o niższym ilorazie inteligencji częściej będzie powielano wzorce, które przekazują media),
- środowisko, rodzina (dzieci, którym rodzice poświęcają wiele czasu, które telewizję oglądają wraz z rodzicami, są mniej podatne na wpływ medialny), czas poświęcony oglądaniu bądź użytkowaniu mediów.

Skupmy się przez chwilę na problemie wpływu rodziny na niedostosowanie społeczne młodzieży. Podaje się, że źródłem informacji dla dziecka jest najpierw rodzina, jak również grupy rówieśnicze, środowisko sąsiedzkie oraz środki masowego przekazu. Niezastąpioną rolę w wycho-

³³ D. Bis, *Iluzoryczność wzorców proponowanych młodzieży w mass mediach*, [w:] F.W. Wawro (red.), *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*, Lublin 2007, s. 67.

³⁴ D. Bis, *Iluzoryczność wzorców proponowanych młodzieży w mass mediach...*, s. 196.

waniu dziecka odgrywa rodzina i stosunki w niej panujące, a mianowicie atmosfera otwartości, miłości, okazywanie uczuć, które pomagają w normalnym rozwoju dziecka. W niej dokonuje się rozwój osobowości młodego pokolenia oraz powolne kształcenie i stawanie się członkiem danej społeczności, jak również przygotowanie do określonych ról społecznych³⁵. Rodzina jest niezastąpiona we wprowadzaniu młodego człowieka w system wartości, natomiast w mniejszym stopniu ma wpływ na wprowadzanie go w pełnienie ról społecznych³⁶. Jednak dość często przyczynia się ona do zgubnego w skutkach procesu wykolejenia własnych dzieci i wzmocnienia w nich niewłaściwych zachowań³⁷. Rodzina realizuje system wychowawczy dziecka dwutorowo: pierwszy - jako świadomą działalność wychowawczą, drugi - sposób niezamierzony poprzez różne czynności i zdarzenia oraz przez wzajemne stosunki wszystkich członków rodziny. Z tego też względu może być zagrożeniem dla normalnego i prawidłowego rozwoju dziecka. Sytuacje sprzyjające temu to: ubóstwo materialne, problemy alkoholowe, przemoc w rodzinie, osłabienie więzi rodzinnych, pracoholizm rodziców, a także wiele innych czynników, które sprawiają, że młody człowiek czuje się samotny w swym życiu, nie posiada autorytetów, nie wie, jak żyć. Czerpie on więc wtedy wzorce z innych źródeł.

³⁵ J. M. Wolińska, *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Lublin 2000, s.40.

³⁶ J.B. Hałaj, *Przestępczość nieletnich w okresie transformacji*, [w:] F. Kozaczuk. M. Radochońska (red.), *Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej*, Warszawa 2007, s. 86.

³⁷ J. Stelmach, *Rodzinne uwarunkowania przestępczości nieletnich – analiza wyników badań*, [w:] B. Urban (red.), *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Kraków 2001, s. 155-156.

M. Ziemska wyróżnia cztery właściwe i niewłaściwe postawy rodzicielskie wobec dziecka;

1. Postawy pozytywne rodziców wobec swojego dziecka:

- akceptacja dziecka takim, jakie jest,
- współdziałanie, czyli włączanie dziecka w sprawy rodziny,
- dawanie dziecku właściwej dla jego wieku swobody,
- uznawanie praw dziecka w rodzinie.

2. Postawa rodzicielska negatywna względem dziecka:

- odtrącenie, dystans uczuciowy i emocjonalny,
- unikanie, obojętność uczuciowa rodziców,
- nadmierne chronienie, nadopiekuńczość,
- nadmierne wymagania, zmuszanie³⁸.

Jak widać, rodzina i zasady w niej panujące mają ogromny wpływ na to, czy dziecko dostosuje się do norm panujących w świecie, czy też stanie się niedostosowane społecznie. Zwracam uwagę, że mimo wychowawczej funkcji szkoły i innych środowisk, w których funkcjonuje młody człowiek, to jednak rodzina ma największy wpływ na to, jak odnajdzie się w świecie jej przedstawiciel.

Czas przejść do meritum: jaki więc wpływ mogą mieć media na niedostosowanie społeczne młodzieży?

Telewizja jest codziennym „gościem” w życiu przeciętnego nastolatka. Oczywiście jest, że spędza on kilka godzin dziennie na oglądaniu programów zazwyczaj dla niego przeznaczonych. Ogląda on więc przede wszystkim polskie seriale, których w każdej telewizji mamy nadmiar. Większość z nich pokazuje życie polskich rodzin problemy

³⁸ J. M. Wolińska, *Agresywność młodzieży...*, s. 42 – 43.

życia codziennego, zahaczając o takie problemy, jak niewierność małżeńska, alkoholizm, przemoc domowa. Niektóre z tasiemców pokazują życie polskich nastolatków- jak na przykład „Pierwszej miłości” emitowana w TV Polsat. Jakie wartości przekazuje nastolatkom? Bohaterowie „Pierwszej miłości” borykają się z problemami w szkole, które często kończą się dokuczaniem nauczycielowi. Piją alkohol, palą papierosy, rozmawiają w języku, któremu daleko do literackiej polszczyzny. Jest on pełen kolokwializmów, anglicyzmów, potworków składniowych. Aktorzy mówią niestannie, niechlujnie. Większość z nich prowokuje konflikty z rodzicami, których zresztą scenarzyści serialu też nie oszczędzili: większość z nich ma za sobą zdradę małżeńską, oszustwo, nie radzi sobie z wychowaniem dzieci, autorytety serialu wyrastają dwudziestoparolatkowie, których ambicją jest wypić z kolegami parę piw, zaś zawodowo spełniają się szkoląc innych młodych ludzi „jak wyrwać łaskę”. Nastolatków, widzących taką rzeczywistość w serialu, nie chce zgodzić się na swoje szare życie. Sprzeciwia się rodzicom - bo tak czynią jego idole. Nie uczy się, bo nie czuje takiej potrzeby, walczy z nauczycielami, walkę tę wygrywa (tylko na wulgarne zachowanie) i czuje się panem sytuacji. Nie dostrzega, że świat realny opiera się na określonym porządku, hierarchii. Nie chce się temu podporządkować, więc staje się „niedostosowanym społecznie”. Ten sam mechanizm działa w przypadku pokazywania przez media scen przemocy.

Jak podaje R. M. Ilnicka za R. Liebertem i R. Baronem „potwierdzające jest istnienie zależności pomiędzy odbiorem programów zawierających elementy agresji i przemocy, a tendencją do zachowań agresywnych. Badacze ci wskazują, że szczególnie długotrwały wpływ oglądania obrazów zawierających przemoc i agresję przez dzieci umacnia je w przekonaniu, że są to właściwie sposoby postępowania. W oglądanych scenach przemocy dochodzą do

wniosku, że to silniejszy ma rację. Przyjmują, że jeżeli dysponuje się odpowiednią siłą, to uzyskuje się to, czego się chce”³⁹.

Na podstawie badań wielu autorów stwierdzono istnienie trwałych, skumulowanych efektów powstałych pod wpływem oglądania scen ekranowej przemocy. Przypisuje się im znaczenie w coraz okrutniejszych przestępstwach popełnianych przez nastolatków. Stwierdza się, że raz ukazana w mediach postawa agresywna utrzymuje się w dziecku wiele lat. Dzieje się tak wedle schematu:

- oglądanie zachowania się innych ludzi,
- przejmowanie czyli wyuczanie się tego zachowania,
- akceptacja tego zachowania jako wzoru dla siebie⁴⁰.

Podobnie rzecz się ma z Internetem i komputerem, który może ułatwić dostęp do pornografii, gier pełnych przemocy, a w najlepszy razie po prostu uzależnić. Młodzi ludzie dziś nie wyobrażają sobie dnia spędzonego bez aktualizacji profilu na nasza - klasa.pl, facebook’u, bez włączenia komunikatora internetowego czy sprawdzenia poczty. Nastolatki prześcigają się, kto spędził więcej czasu w sieci, jak długo grał w ulubioną grę, który „level” osiągnął. Jeszcze kilkanaście miesięcy temu starsze dzieci ze szkół podstawowych, gimnazjaliści „przenieśli się” w świat „TIBI”, gry komputerowej, w której każdy mógł wykreować swój świat w wirtualnej rzeczywistości. Nauczyciele obserwowali wtedy, że dzieci były nieobecne, czasami z obłędem w oczach opowiadały o tym, który poziom w grze osiągnęły. Cierpiała na tym szkoła, obowiązki domowe, rodzice załamywali ręce.

³⁹ R.M. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania...*, s. 79.

⁴⁰ Tamże, s. 146.

Po „TIBI” przyszła pora na tworzenie profili na portalu www.nasza-klasa.pl. Wydaje się, że ów „boom” zaczyna się nieco stabilizować, w co uciekną teraz młodzi ludzie?

Małgorzata Rostkowska podaje, że zagrożenia płynące z użytkowania komputerów i mediów można podzielić na:

- fizyczne (wady wzroku, postawy, skrzywienia kręgosłupa),
- psychiczne (oderwani od życia, przebywanie w wirtualnej rzeczywistości uzależnienia, zaniedbywanie kontaktów z ludźmi),
- moralne (dostęp do treści nieodpowiednich dla dzieci i młodzieży),
- społeczne (nieetyczne zachowania, anonimowość w sieci, przestępczość komputerowa)⁴¹.

Oferta dla dzieci nie tyle różni się treścią przekazu, ile jego formą. Beata Łaciak zauważa, że dziecko jako odbiorca traktowane jest tak samo, jak człowiek dorosły i ta koncepcja, zamierzona czy też nie przez nadawców, jest zbieżna z nurtami antypedagogicznymi⁴².

Dzieje się tak w przypadku przekazów medialnych w telewizji, Internecie, ale również radiu i prasie. Najpopularniejsze rozgłośnie radiowe bombardują słuchacza muzyczną papkę, najczęściej anglojęzyczną, przerywając ją konkursami smsowymi i serwisami informacyjnymi. Młodzież nie ma sensu usłyszeć w nich dobrej, polskiej muzyki, rzetelnych informacji, rozmów z autorytetami. Pojawiają się wciąż te same głosy, te same piosenki. Radio przestało być tym słynnym „teatrem wyobraźni”.

⁴¹ M. Rostkowska, *Komputer zagrożeniem dla młodzieży*, „Komputer w szkole” 1997, nr 4.

⁴² Cyt. za: D. Bis, *Iluzoryczność wzorców proponowanych ...*, s. 205

Jednak najwięcej zarzutów trzeba skierować w stronę wydawców prasy dla młodzieży. Tytułów stricte młodzieżowych jest na polskim rynku mnóstwo: „Bravo”, „Bravo Girl”, „Witch”, „Popcorn”. Najczęściej zawierają one treści podobne do tych, które znajdują się w czasopiśmie dla kobiet, a więc : moda, porady związane z urodą, zdrowiem, psychozabawy, testy, opowiadania, często krzyżówki i inne konkursy. Wabikiem tych wydawnictw są często gadzety, dołączone do gazet. Najczęściej są to kosmetyki do makijażu, drobna biżuteria, najczęściej nieadekwatne do wieku czytelników. Młode dziewczęta są przedstawiane w tych pismach jak dojrzałe kobiety: w pełnym makijażu, skąpym stroju, biżuterii, często przybierając wyuzdane pozy. Do tego rubryki pełne porad „ekspertów”, dotyczących inicjacji seksualnej, kontaktów z płcią przeciwną, ubranych w takie słowa, jak: „Czy jesteś gotowa na twój pierwszy raz?”, „Jak poznać, czy mu się podobasz?”, „Poradnik do-brego całowania”.

Przeglądając takie pisma kreuje się obraz młodego człowieka, myślącego tylko o tym, które markowe ubrania sobie kupić, gdzie i w jaki sposób „poderwać fajnego face-ta” i czy pójść z nim do łóżka na pierwszej czy trzeciej randce. Trzeba więc wyraźnie i znów podkreślić, że młodzież, widząc świat kreowany w gazetach młodzieżowych, bierze go „za swój”, akceptuje go i odwzorowuje w życiu. Nie ma na polskim rynku czasopisma dla młodzieży, które pokazywałoby z właściwej strony życie nastolatka. Powinien on mieć możliwość poczytania i owszem! - o tym, jak dbać o zdrowie czy urodę, poznawać trendy w modzie, ale też czytać recenzje dobrych książek, filmów, płyt. Czasopi-sma powinny drukować wywiady z osobami, które mogłyby się stać autorytetami dla nastolatków. Tak się nie dzieje.

Jak dodaje Dorota Bis „Dzieci, które wychowywane są przez media, mają szczególne trudności w prawidłowym

poznawaniu i rozumieniu rzeczywistości, zazwyczaj powielają prezentowane tam wzorce postępowania. Zbyt wczesne zaangażowanie w życie osób dorosłych powoduje, że przeżywają doświadczenia, których często nie rozumieją i nie potrafią jednoznacznie ocenić w kategoriach dobra i zła.

W przekazach medialnych widoczna jest dominacja prymatu kultury obrazku. Istotą kultury popularnej jest emocjonalne związanie odbiorcy z odbieranymi treściami, ponieważ nie może ona funkcjonować, jeśli nie odwołuje się do jego podświadomości, jego trosk i marzeń oraz jeśli nie nawiązuje do codzienności i nie rozbudza nowych potrzeb⁴³.

Negatywny wpływ mediów na młodych ludzi jest przedmiotem wielu badań i opracowań. Doprowadziły one do scharakteryzowania współczesnego pokolenia młodych, które zostało nazwane „pokoleniem ekranowym”, „net-generacją”, „video-kids”, „generacją sms-ów”. To efekt powstania specyficznej kultury z pewną gwarą młodzieżową, sposobem bycia, zainteresowaniami. Kultura ta wymaga znajomości najnowszych trendów, posiadanie różnych gadżetów, posługiwania się zapożyczeniami, skrótowcami, kolokwializmami i często obarczyć media, które chcąc sprzedać produkt przedstawiają go jako „must have” czyli rzecz, którą musi się bezwzględnie mieć. Młody człowiek, nie mogąc jej mieć choćby ze względów finansowych, wpada we frustrację, złość, agresję. Media kształtują rzeczywistość, jednak rzeczywistość ta wbrew semantyce jest nierzeczywista. Młodzież nie ma jeszcze ukształtowanego krytycznego spojrzenia na ten świat, nie potrafi spojrzeć na niego z dystansu.

⁴³ D. Bis, *Iluzoryczność wzorców proponowanych ...*, s. 207.

Joanna Chwaszcz klasyfikuje skutki oddziaływania mediów na młodzież na zaburzenia somatyczne, zaburzenia psychologiczne i szkody społeczne⁴⁴.

Zaburzenia somatyczne wynikające z nadużywania lub niewłaściwego używania mediów dotyczą całego organizmu człowieka. Lekarze zauważają związek między nadużywaniem mass mediów a skrzywieniami kręgosłupa, wadami postawy, zaburzeniami układu nerwowego i metabolizmu, alergiami. Szczególnie narażone na działanie mediów elektronicznych są receptory: wzroku, słuchu, oraz centralny system nerwowy. Nieobojętna także, na sprawność szkieletowo-mięśniową pozostaje postawa przyjmowana przy korzystaniu z mediów. Z badań przeprowadzonych w Polsce wynika, że najwięcej czasu przed telewizorem w dzień spędzają dzieci w wieku pięciu lat i w przedziale wiekowym od 9 do 13 lat⁴⁵. J. Chwaszcz podkreśla, że badania te wskazują, że dzieci siadają bardzo blisko ekranu telewizyjnego, wówczas zmęczone oczy ulegają uszkodzeniom, które nie pozwalają się zregenerować. Niesprawny narząd wzroku uniemożliwia z kolei całościowy i adekwatny odbiór informacji z otoczenia, przez co człowiek zostaje okrojony z wiedzy. Wady wzroku spowodowane nadużywaniem mediów ograniczają także możliwości funkcjonowania rodzinnego, zawodowego i społecznego człowieka. Istnieje bowiem wiele zawodów czy czynności, których warunkiem wykonywania czy uczestniczenia jest prawidłowe funkcjonowanie narządu wzroku. Do niewłaściwego odbioru mediów zaliczyć także należy postawę przybieraną przy korzystaniu z nich. U osób pracujących głównie z komputerem

⁴⁴ J. Chwaszcz, *Szkodliwe mass media*, http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2006/09-2006/07.htm7.05.2010, dostęp 12. 09.2010.

⁴⁵ Tamże.

oraz u dzieci pozostających zbyt długo przed telewizją stwierdza się wady kręgosłupa, a także inne dolegliwości wynikające z siedzącego trybu życia. Osłabieniu i różnym dysfunkcjom ulega układ mięśniowy, krwionośny, a przede wszystkim nerwowy. Brak aktywności organizmu może przyczyniać się do wystąpienia nadciśnienia tętniczego, choroby niedokrwiennej serca, żylaków odbytu. Człowiek reagując emocjonalnie na ekstremalne niekiedy sytuacje w grach wideo czy hałas pochodzący ze słuchania głośnej muzyki, odczuwa długotrwały stan pobudzenia i staje się drażliwy. Powtarzające się powyższe stany prowadzą z kolei do nerwic wegetatywnych.

Jak wynika z powyższych rozważań, dla zdrowia somatycznego człowieka, w większości przypadków, nie są zagrożeniem same mass media. Zagrożenie stanowi niewłaściwe korzystanie przez człowieka ze środków kultury popularnej. Niewłaściwe używanie czy nadużywanie mass mediów może doprowadzić do wielu chorób i dysfunkcji somatycznych u człowieka.

Przejdźmy teraz do zaburzeń psychologicznych i zastanówmy się, jak działają mass media na psychikę człowieka? Odpowiedź na to pytanie kształtuje się w dwie koncepcje. Pierwsza z nich odnosi się do widza biernego, który przyswaja sobie treści pokazywane w mass mediach i przyjmuje je za własne. Widz ten poznaje wszystkie zachowania ukazywane w mediach - i te altruistyczne, i te agresywne. Następnie treści wyniesione z mediów zamienia na działanie i weryfikuje w rzeczywistości. Według tej koncepcji mass media, a zwłaszcza pokazywana w nich agresja, przemoc, okrucieństwo i pornografia odpowiedzialne są za spaczenie ludzkiej psychiki i szkody społeczne.

Druga z koncepcji dotyczących wpływu mediów na człowieka zakłada, że odbiorca treści medialnych jest wi-

dzem aktywnym. Widz aktywny oddziałuje na media. Mass media badają jego opinię i dostarczają widzowi treści oczekiwanych przez niego. Konsument kultury popularnej nadaje własne znaczenia treściom zawartym w środkach masowego przekazu⁴⁶.

Wydaje się, że współczesny widz jest widzem aktywnym, chcącym sprawować kontrolę. Jednakże jest jednocześnie odbiorcą, który podlega manipulacji i indoktrynacji ze strony różnych podmiotów wykorzystujących środki masowego przekazu do realizacji własnych celów.

Treści zawarte w mediach, zwłaszcza ciągle powtarzające się i nasycone emocjonalnie nie mogą pozostać obojętne dla ludzkiej psychiki. Nie zawsze czyny okrutne są instruktażem i bodźcem do działania, ale na pewno pozwalają na przyzwyczajenie do scen brutalnych i drastycznych, które w naturalnym odruchu powinny budzić niesmak człowieka. W. Godzic przywołuje tutaj wstrząsający przykład: w 1976 roku w Chicago złodziej napadł na mieszkanie. Podczas rabunku zabił ojca rodziny. Dzieci pozostające bez uszczerbku na zdrowiu fizycznym, w wieku 9, 11 i 12 lat, przebywając w jednym pokoju z zamordowanym ojcem, oglądały po tym wydarzeniu przez 10 godzin telewizję. Scena zabójstwa ojca nie spowodowała przerwania ich czynności, była więc czymś, do czego przywykły. Powyższy przykład pokazuje zatarcie granic w percepcji widza między światem fikcji telewizyjnej a rzeczywistością. Charakterystyka ta nie odnosi się wyłącznie do dzieci, dotyczy także osób dorosłych⁴⁷.

W dzisiejszym przekazie medialnym zostaje zatarta granica między prawdą, a fałszem. Niewyrobiony widz są-

⁴⁶ D. Bis, *Iluzoryczność wzorców proponowanych ...*, s. 67.

⁴⁷ W. Godzic, *Kino kultu i kino dystopii*, [w:] W. Godzic (red.), *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996, s. 18-27.

dzi, że wiadomości są tak samo fikcyjne jak dramat, bądź film tak samo prawdziwy jak wiadomości. W obecnych na rynku polskim propozycjach medialnych jest dużo przemocy i nienaturalnych zachowań seksualnych. W 1991 roku poddano analizie 750 wideoklipów nadawanych przez telewizję kablowe. Obliczono, że akty przemocy występują w nich 20 razy na godzinę. W telewizji muzycznej MTV zanotowano 29 gwałtownych zachowań antyspołecznych ciągu godziny. 50% kobiet i 10% mężczyzn występujących w teledyskach było ubranych prowokacyjnie⁴⁸. Siła i jakość oddziaływania mediów na człowieka zależy przede wszystkim od cech jego osobowości, a w przypadku dzieci przede wszystkim od środowiska wychowawczego. Ze względu na tak dużą różnorodność osobowości w społeczeństwie nie można mówić o uniwersalnym modelu odbiorcy medialnego. Tendencja jest jednak wyraźna. Współczesny konsument kultury popularnej chce być odbiorcą aktywnym, kontrolującym rzeczywistość.

Jakie są szkody społeczne, których sprawcą jest nadmierne i nieodpowiednie korzystanie z mediów? Niektórzy autorzy uważają, że jest to wyobcowanie człowieka ze świata realnego. Odbiorcy mediów przestają się interesować przyszłością i przeszłością. Koncentrują się na dniu dzisiejszym i trwającej chwili, na konsumpcji, a nie na rozwoju. Konsumpcjonizm obecny w mediach nie pozostaje obojętny w odniesieniu do rozwoju młodego pokolenia. Młodzi ludzie bowiem czerpią z mediów wiedzę o świecie. Są oni skłonni przyjmować za prawdziwe wzorce społecznych zachowań przedstawione w mediach. Wśród dzieci i młodzieży bardziej popularne są zachowania z rodzin występujących w serialach telewizyjnych niż odnoszenie się do norm i wartości obecnych w realnych rodzinach.

⁴⁸ Tamże, s. 56.

Kolejną możliwą konsekwencją użytkowania mediów jest zagubienie. W relatywizmie kulturowym zwłaszcza młodzież nie może odnaleźć własnej tożsamości i systemu wartości. Obecnie, zgodnie z rzeczywistością ukazawaną w mediach, młodzi ludzie starają się żyć modnie. Trudno im zaaklimatyzować się w rzeczywistości, w której rodzicom brak jest pieniędzy na najnowsze ubrania, gadzety, przedmioty. Buntują się przeciwko temu i uciekają. Najpopularniejszym mechanizmem obronnym przed niezrozumieniem rzeczywistości jest dzisiaj ucieczka w świat iluzyjnych gier czy wirtualnej rzeczywistości. Świat iluzji kreowany jest nie tylko w rzeczywistości wirtualnej i grach wideo, ale i w telewizji.

Kolejnym zagrożeniem społecznym wynikającym ze świata elektroniki jest anonimowość. W sieci funkcjonują idealne obrazy realnych konsumentów. Zmianie ulega: wiek, imię, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru a nawet płeć. Szczególnie niebezpieczne jest to w przypadku bardzo młodych osób, dzieci, które często naiwnie wierzą, że każdy ich rozmówca w sieci działa uczciwie. Nie potrafią zrozumieć, że sieć internetowa jest pełna osób, które chcą wykorzystać fakt anonimowości dla swoich celów. Stąd tak wielka skala przestępczości internetowej, od kradzieży plików muzycznych, filmów, po wyłudzenia i tragiczną w skutkach przestępczość związaną z pedofilią i pornografią.

Warto na koniec przywołać badania R.M. Ilnickiej, która przebadła młodzież niedostosowaną społecznie pod kątem wpływu mediów na nią. Badania pokazały, że młodzież niedostosowana społecznie preferuje kontakt z telewizją, komputerem (gry, czaty i komunikatory internetowe). Rzadko sięga po książki, jeśli już sięga po czasopisma, to po mało ambitne, pełne zdjęć, krótkich, banalnych tekstów. Badani podkreślali, że w rzeczywistości wirtualnej czy telewizyjnej czują się mocni, dominujący. Podniecają ich

szybkie samochody, walki wręcz, krew, sceny batalistyczne, pościgi, strzelaniny. Lubią szybkie tempo, adrenalinę, rywalizację. Podkreślają, że to ich interesuje, rozwija, cieszy. Wirtualny świat jest lepszy, bo nie ma w nim wymagającego rodzica, nauczyciela. Młody człowiek sam stwarza sobie reguły, kodeks etyczny. Żyje, jak chce, a potem wymaga tego samego w domu, szkole, sklepie⁴⁹.

Trzeba podkreślić, że media są tylko instytucją pośrednią w wychowaniu młodego człowieka, jednakże ich wszechobecność i łatwodostępność sprawiają, że młody człowiek może z trudem odnajdować się w rzeczywistości. Wypada więc apelować do twórców mediów o rozsądek przy tworzeniu masowego przekazu, ale także do rodziców i wychowawców, by nie tworzyli z telewizora i komputera wirtualnego rodzica, który ma pokazać dziecku, co dobre, a co złe.

O tym, czy pojedyncze symptomy zachowań niezgodnych z normami współżycia społecznego i normami prawnymi przekształcają się w zespoły tych objawów, prowadząc w konsekwencji do niedostosowania społecznego, decyduje wiele czynników o podłożu nie tylko psychologicznym, ale także biologicznym i społecznym. Rozważania to odnoszą się również do grupy czynników biopsychicznych.

Rozgraniczenie wpływów genetycznych i konstytucjonalnych od wpływów środowiska wychowawczego na proces niedostosowania jest często niemożliwe. Pogląd na wpływ czynników biologicznych na niedostosowanie społeczne zmienia się wraz z ogromnym postępem wiedzy o mechanizmach biologicznych warunkujących występowanie i przebieg zjawisk psychicznych. Obecnie mówi się o tym, że czynniki biologiczne tworzą tzw. układ podatności

⁴⁹ R.M. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania...*, s. 148.

na określony typ zaburzeń. O tym, czy owo zaburzenie wystąpi, w jakim czasie i z jaką siłą, decyduje rodzaj doświadczeń jednostki, jakie nabywa ona w różnorodnych interakcjach społecznych.

Jak mówi W. Szczęsny, „Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży stanowi poważne zagrożenie w dzisiejszym zglobalizowanym świecie i naszej społecznej przyszłości. Zagrożenie społeczne wyływająca z tego faktu stanowi wyzwanie dla naukowców i badaczy społecznych. Należy szukać coraz to nowych form pomocy szczególnie profilaktycznej wśród dzieci i młodzieży. Resocjalizacja jest nastawiona przede wszystkim na zwalczanie przestępstw, a w mniejszym stopniu na zapobieganiu zagrożeniom w ich powstawaniu⁵⁰. Dlatego warto wspierać wszelkie działania profilaktyczne i zachęcać do tego innych.

Streszczenie

Rozprawa określa pojęcie niedostosowania społecznego w kontekście trudności wychowawczych młodzieży. Podaje objawy, stadia i typy niedostosowania społecznego, wynikające z przeprowadzonych badań przez J. Konopnickiego. Autor przedstawia także badania A. Domagały – Kręcioch, z których wynika, co i kto ma największy wpływ na powstanie trudności wychowawczych dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Na koniec zajmuje się wpływem mediów – telewizji, Internetu i czasopism na powstawanie niedostosowania społecznego młodych ludzi, który, jak wykazują badania, jest bardzo duży.

⁵⁰ W. Szczęsny, *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*. Warszawa 2003, s. 39.

Summary

The article defines the term of social maladjustment in the context of difficulties concerning teenagers' upbringing. The author presents signs, stages and types of the social maladjustment on the basis of J. Konopnicki's researches. Moreover, the author presents A. Domagała-Kręcioch's researches that inform about what and who has the most significant influence on initiating pedagogical problems of school-age children and teenagers. Finally, he puts attention on the influence of media – television, the Internet, magazines – on initiating social maladjustment among young people; the researches show that the level of that influence is highly significant.

Bibliografia

- Bis D., *Iluzoryczność wzorców proponowanych młodzieży w mass mediach*, [w:] Wawro F.W. (red.), *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytet Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Chmielewska K. (red.), *Edukacja humanistyczna w nowym stuleciu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo, Wrocław 2006.
- Chwaszcz J., *Szkodliwe mass media*, http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2006/09-2006/07.htm.
- Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Domagała-Kręcioch A., *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.

- Dziadzia B., *Wpływ mediów. Konteksty społeczno - edukacyjne*, Impuls, Kraków 2008.
- Godzic W., *Kino kultu i kino dystopii*, [w:] Godzic W. (red.), *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Impuls, Kraków 1996.
- Hałaj J. B., *Przestępczość nieletnich w okresie transformacji*, [w:] Kozaczuk F., Radochońska M. (red.), *Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Ilnicka R. M., *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2008.
- Kołodziejczyk A., *Podejście użytkownika i korzyści w badaniu skutków oddziaływania mediów*, Wydawnictwo Impuls Kraków 2007.
- Kubicka D., Kołodziejczyk A., *Psychologia wpływu mediów*, Impuls, Kraków 2007.
- Kwiatkowska G.E., Filipiak M. (red), *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Pytka L. *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1986.
- Rostkowska M., *Komputer zagrożeniem dla młodzieży*, „Komputer w szkole” 1997, nr 4.
- Stankowski A., *Negatywizm szkolny młodzieży niedostosowanej społecznie*, Katowice 1991.
- Stelmach J., *Rodzinne uwarunkowania przestępczości nieletnich – analiza wyników badań*, [w:] Urban B. (red.), *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Szczęsny W. W., *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Tyka B., *Znaczenie problemu niedostosowania społecznego w praktyce szkolnej*, <http://www.sp15.tarnow.pl/pliki/ref1.html>. 25 maja 2010.

Wawro F.W. (red.), *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.

Wolińska J. M., *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Wydawnictwo Uniwersytet Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2000.

Małgorzata Podolak, Grażyna Kącicka

Dziecko w świecie przyrody – programy, metody, efekty

Zmiany programowe szkolnictwa stworzyły znaczne możliwości w zakresie poszukiwań nowych rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych w szkole.

W obszarze edukacji przyrodniczej i ekologicznej rośnie zapotrzebowanie na nowe pomysły i działania innowacyjne. Dla uczniów, w następstwie tych zmian, powstały szanse korzystania z urozmaiconych form nauki szkolnej. Stało się to możliwe poprzez wprowadzenie do procesu dydaktyczno-wychowawczego zmian jakościowych wyróżniających się nowością, celowością i użytecznością. Tego typu zmiany w literaturze pedagogicznej noszą nazwę innowacji pedagogicznych. Rodzą się one w wyniku krytycznej oceny aktualnego stanu rzeczy i samodzielnej inicjatywy nauczyciela. Reforma oświaty stworzyła sposobność własnej interpretacji programów w zależności od możliwości uczniów, osobistych preferencji oraz warunków, jakimi dysponuje szkoła. W myśl założeń oświatowych dopuszcza się alternatywne rozwiązania programowe, możliwość posługiwania się różnymi podręcznikami, daleko idącą samodzielnością nauczyciela w doborze i ujęciu materiału nauczania oraz stosowanych rozwiązań dydaktycznych. W tych warunkach ruch innowacyjny w szkołach, na rzecz przezwyciężania dotychczasowych przyzwyczajzeń i stereotypów, rozwija się.

Konieczność podejmowania innowacji w edukacji przyrodniczej i ekologicznej wynika m.in. z potrzeby ratowania zdegradowanego naturalnego środowiska życia człowieka oraz ze wzrastającego zapotrzebowania na większą skuteczność edukacji przyrodniczej.

Zreformowana polska szkoła uwzględnia edukację przyrodniczą na wszystkich etapach kształcenia i we wszystkich typach szkół. Edukacja ta znalazła swoje miejsce w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Treści tej edukacji zostały włączone do treści poszczególnych przedmiotów nauczania. I tak edukacja ekologiczna dominuje w treściach do przyrody i biologii, a edukacja zdrowotna znalazła swoje miejsce w podstawie programowej do przyrody, biologii, edukacji dla bezpieczeństwa i przede wszystkim wychowania fizycznego. Warto jednak, pamiętać, iż przedstawione w formie wymagań założenia programowe edukacji środowiskowej zawierają ważne społeczno-wychowawcze treści dla każdego nauczyciela wszystkich przedmiotów, na każdym etapie kształcenia. Poprzez ich realizację nauczyciele mogą skutecznie wpływać na kształtowanie postaw odpowiedzialności za obecny i przyszły stan środowiska oraz gotowość do działań na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Doniesienia w literaturze pedagogicznej wskazują na przykłady, że innowacje promieniują na środowisko lokalne, aktywizując mieszkańców do podejmowania wspólnie ze szkołą działań na rzecz np. utrzymania środowiska zdrowego i przyjaznego człowiekowi. Uczeń żyje w określonej społeczności lokalnej, a więc to, z czym styka się na co dzień, co obserwuje, powinno być spójne z tym, czego uczy się w szkole. Od tego, w jakim stopniu szkoła zainicjuje i będzie rozwijała współpracę z rodzicami i społecznością lokalną zależy skuteczność edukacji przyrodniczej i ekologicznej.

Dystans, jaki oddziela szkołę od problemów codziennego życia może być zmniejszony poprzez otwarcie szkoły na zewnątrz, tzn. powiązanie jej z najbliższym otoczeniem, ze środowiskiem przyrodniczym i jego ochroną, z poprawą warunków życia i zdrowia.

W obecnym czasie coraz większego znaczenia nabiera uczenie się nieformalne, organizowane poza szkołą, a także nauczanie równoległe, polegające na wykorzystywaniu różnych środków przekazu oraz źródeł informacji. Istotną rolę odgrywa stosowanie w nauczaniu metod aktywizujących, poszukujących w taki sposób, by każda prawda była na nowo odkrywana przez ucznia lub przez niego odtworzana. Ważne również jest to, aby stosowane metody uwalniały uczniów od sytuacji stresowych, stwarzały atmosferę sprzyjającą swobodnej twórczej pracy.

Zmienia się też funkcja nauczyciela – kompetencje do nauczania określonego przedmiotu już nie wystarczają. Potrzebna jest umiejętność stwarzania warunków do ciągłego uczenia się. Istnieje potrzeba wzajemnego oddziaływania nauczyciela i ucznia, szkoły i środowiska.

Przed takimi wyzwaniem znalazła się edukacja przyrodnicza i ekologiczna po ostatniej reformie szkolnej. Koniecznym, więc elementem współczesnej edukacji stało się odpowiednie przygotowanie uczniów do podejmowania racjonalnych działań służących ochronie przyrody, poprawie stanu środowiska, dostrzegania zagrożeń cywilizacyjnych dla środowiska i zdrowia człowieka oraz rozwiązywania problemów w środowisku przez człowieka¹.

Z Agendy 21 wynikają dla edukacji, a w szczególności dla edukacji środowiskowej określone zadania. Do najważniejszych należą: promowanie nauczania, kształtowanie świadomości oraz szkolenie w zakresie trwałego i zrównoważonego rozwoju, a także ochrony środowiska. Zdaniem Stawińskiego, zadaniem edukacji dla ekorozwoju „jest

¹ D. Cichy, *Ewaluacja zmian w edukacji środowiskowej wprowadzonych reformą szkolną* [w:] D. Cichy (red.), *Edukacja Środowiskowa – założenia i rzeczywistość po reformie szkolnej.*, Zeszyty Naukowe PAN, Komitet „Człowiek i Środowisko”. IBE, Warszawa, 2002, nr 31, s.19.

uświadomienie uczniom podstawowych potrzeb życiowych, kształtowanie umiejętności i nawyków ich racjonalnego zaspokajania bez ujemnego wpływu na środowisko”².

W procesie edukacji środowiskowej, na każdym etapie kształcenia, znalazły się problemy zrównoważonego modelu konsumpcji, szczególnie energii i wody, ochrony i promocji zdrowia ludzkiego, działania związane z zalesianiem, ochroną lasów oraz uświadamianie konieczności trwałego użytkowania zasobów biologicznych i ochrony różnorodności biologicznej, bezpieczne postępowanie z odpadami, ograniczenie ich ilości³. Zadaniem tak rozumianej edukacji środowiskowej jest uświadomienie uczniom podstawowych potrzeb życiowych oraz kształtowanie umiejętności i nawyków ich racjonalnego zaspokajania bez ujemnego wpływu na środowisko.

Szkoła musi sprostać wyzwaniom, jakie stawia przed nią współczesny świat. Wiek XXI to okres wielu katastrof i kryzysów środowiskowych, zanieczyszczeń powietrza, które powodują zmiany klimatu, powodzie, kataklizmy i choroby. Wybierając odpowiedni styl i postępowanie w codziennym życiu oraz w pracy zawodowej, możemy wpływać na stan środowiska. Także właściwie prowadzona edukacja środowiskowa przyczyni się do zapobiegania wielu niekorzystnym zmianom. Odgrywa ona bardzo istotną rolę w kształtowaniu świadomości ekologicznej, stanowiącej podstawę utrzymania prawidłowego poziomu życia we współczesnym świecie. Wiele organizacji międzynarodo-

² W. Stawiński, *Pomiar i ocena efektów edukacji środowiskowej*. [w:] D. Cichy (red.), *Edukacja Środowiskowa – programy, metody, efekty*, Zeszyty Naukowe PAN Komitet „Człowiek i Środowisko”, IBE, Warszawa 2002, nr 28, s. 33.

³ S. Kozłowski, *Ekorozwój wyzwanie XXI wieku*, Warszawa 2003, s. 238.

wych rządowych i pozarządowych uświadamia sobie potrzebę edukacji środowiskowej. Świadczy o tym troska, z jaką formułowane są apele i rekomendacje kierowane do rządów, partii, stowarzyszeń działających w różnych krajach. Wskazuje na to Deklaracja z Rio de Janeiro, zawierająca zasady, które powinny obowiązywać w stosunkach międzyludzkich oraz Agenda 21 jako globalny program działań na rzecz zrównoważonego rozwoju⁴.

Ponadto niezwykle ważne jest kształtowanie postawy zaangażowania do rozwiązywania problemów środowiska, tworzenie warunków do wprowadzania zrównoważonego rozwoju. Edukacja środowiskowa powinna pomóc ludziom stworzyć poczucie wspólnoty ze środowiskiem przyrodniczym, w którym żyją. Fryderico Mayor w książce „Przyszłość świata” – stwierdza, że zobowiązania podjęte na Konferencji w Rio nie przyniosły do dzisiaj poważnych konsekwencji. Od roku 1992 emisje dwutlenku węgla w ciągu roku wzrastają o 100 milionów ton. Łącznie emisje gazów cieplarnianych wzrosły z 8 do 40%. Szacuje się, że w roku 2020 – wzrost wyniesie 45%. Jeżeli wylesienie będzie postępowało w dotychczasowym tempie, to lasy tropikalne znikną z powierzchni Ziemi do roku 2050. Jeżeli ocieplenie będzie postępowało, to nasza planeta ogrzeje się od 1° do 3,5° do końca XXI wieku. Ocieplenie klimatu dotknęłoby poważnie biologiczną różnorodność. Znikną pewne gatunki zwierząt i roślin – zwłaszcza na północy Europy. Ocieplenie może mieć także niekorzystne konsekwencje dla rolnictwa – np. obniżenie plonów. Stwierdzono, iż ponad 1/4 powierzchni gleb przeznaczonych do uprawy i hodowli uległa w mniejszym lub większym stopniu degra-

⁴ D. Cichy, *Szkoła wobec wyzwań edukacji biologicznej i środowiskowej w XXI wieku*, IBN, Warszawa 2003, s. 7.

dacji. Rocznie następuje utrata 0,2% zdolności produkcyjnej światowego rolnictwa.

Poważnym zagrożeniem dla środowiska jest zanieczyszczenie wód. Jakość wody ma związek z zatruciami pokarmowymi. W krajach rozwijających się z tego powodu odnotowuje się dużą śmiertelność wśród małych dzieci. W Polsce odczuwamy wszystkie te zagrożenia.

Komitet „Człowiek i Środowisko” Polskiej Akademii Nauk niejednokrotnie w swoich ekspertyzach zwracał uwagę na zagrożenia środowiska, m.in. na: procesy degradacji przyrody związane z wykorzystaniem niszczących technologii i stałymi brakami dostatecznych środków ekonomicznych na ochronę środowiska, wyczerpywanie się polskich zasobów naturalnych, niekorzystny bilans wodny i możliwości wystąpienia deficytu zasobów wodnych, możliwość wystąpienia niekorzystnych zmian klimatycznych, niski stopień kultury przyrodniczej społeczeństwa, objawiający się brakiem nawyków ochrony środowiska, konieczność wprowadzenia powszechnie obowiązującego na poziomie podstawowym i średnim w nauczaniu przyrody i nauki o środowisku, nie tylko jako ogólnego programu wychowawczego, ale także w postaci odrębnego przedmiotu nauczania. Wprowadzona edukacyjna ścieżka ekologiczna nie jest jednak osobnym przedmiotem edukacji środowiskowej. Zalecenia te obligują nas do wprowadzenia w życie postanowień Konferencji z Rio. Dorośli i ucząca się młodzież muszą znać plany i cele ekorozwoju. Muszą odczuć wartości, jakie płyną z ochrony środowiska. Agenda 21 powinna więc być wprowadzona w każdej gminie, a szkolna Agenda 21 – w każdej placówce oświatowej.

Demokratyzacja oświaty i kryzys środowiska wyzwalają u nauczycieli poczucie konieczności wprowadzania zmian w procesie edukacji środowiskowej. Są to różnego rodzaju działania włączające uczniów i rodziców do rozwią-

zywania lokalnych problemów środowiskowych oraz działania poszukujące skutecznych metod samodzielnego uczenia się oraz kształtowania umiejętności przyrodniczych, które mogą wpłynąć na podwyższenie skuteczności edukacji przyrodniczej i ekologicznej.

Od 1996 roku rozwija się oddolny społeczny nauczycielski ruch ekologiczny, który charakteryzuje się aktywnością nauczycieli na rzecz ochrony środowiska. Są to m.in. autorskie systemy kształcenia ekologicznego, autorskie programy zajęć pozalekcyjnych, tzw. projekty, zielone szkoły i inne.

W zakresie metod, innowacje pedagogiczne stawiają na aktywizację uczniów i uczenie się wielostronne, poprzez szukanie zależności, stawianie i rozwiązywanie problemów środowiskowych oraz poprzez praktyczne działanie uczniów nie tylko w szkole, ale i poza nią, wykorzystując różne źródła wiedzy. Są to metody poszukujące, praktyczne oparte na obserwacji, pokazie i działaniu.

W zakresie form nauczania nowością są edukacyjne ścieżki, zielone szkoły, ścieżki dydaktyczne. Dominują tu wycieczki i prace na działce ekologicznej. Duży nacisk kładzie się na zajęcia w grupach i zespołach roboczych np. po dwoje, po troje, gdzie miejsce rywalizacji zajmuje współdziałanie na rzecz rozwiązywania problemu. W miejsce tradycyjnych lekcji, nauczyciele coraz częściej wprowadzają kilkuminutowe relacje uczniów z poczynionych obserwacji i rozwiązań.

Innowacje pedagogiczne w edukacji przyrodniczej to, zdaniem Stawińskiego, nie tylko wprowadzenie czegoś nowego, gdyż to nie wystarcza. „Innowacje dopiero takimi się stają, wówczas, gdy skierowane są na osiągnięcie lepszych od dotychczasowych i wymiernych efektów dydaktycznych, zapewniających optymalizację pracy dydaktycznej, a więc doskonalenie celów i treści oraz metod, środków

i organizacji pracy”. Ważną cechą innowacji w edukacji przyrodniczej winno być, zdaniem autora, skracanie czasu, w jakim uczniowie opanowują ze zrozumieniem treści nauczania, odpowiednie umiejętności czy postawy a równocześnie winno towarzyszyć temu obniżenie wysiłku nauczyciela i uczniów⁵.

Stawiński przestrzega nauczycieli przed brakiem umiejętności odróżniania pozornych innowacji od innowacji właściwych, gdyż te pierwsze pochłaniają czas i wysiłek nauczyciela, nie przynosząc widocznych, pożytecznych efektów dydaktycznych, a często przyczyniają się do obniżenia jakości wiedzy uczniów. Dlatego proponuje, by przed podjęciem decyzji o wprowadzeniu do własnej szkoły czy klasy określonych innowacji przyjętych od innych autorów lub opartych na własnych pomysłach koniecznie pogłębić znajomość danego zagadnienia. A przede wszystkim: sprawdzić, czy i w jakim stopniu zostało ono wcześniej zbadane i opisane w literaturze psychologiczno - pedagogicznej i przyrodniczej, zapoznać się, w jakich warunkach wprowadzano te innowacje, poznać, jakie pozytywne zmiany wywołały one w osiągnięciach i postawach uczniów, zastanowić się, czym różnią się obowiązujące obecnie założenia programowe, wyposażenie szkoły, organizacja nauczania (wymiar godzin, liczebność uczniów w klasie, itp.) od tych, które nauczyciel zamierza wprowadzić do realizacji. Dopiero na tej podstawie możliwe jest określenie stopnia nowatorstwa planowanych innowacji⁶.

⁵ W. Stawiński, *Innowacje dydaktyczne w nauczaniu biologii i ochrony środowiska*, [w:] W. Stawiński (red.), *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska*, PWN, Warszawa, 2000, s. 357-359.

⁶ W. Stawiński, *Pomiar i ocena efektów edukacji środowiskowej*, [w:] D. Cichy (red.), *Edukacja środowiskowa – programy, metody, efekty*, Zeszyty Naukowe PAN Komitet „Człowiek i Środowisko”, IBE, Warszawa 2002, nr 28, s. 362.

Nauczyciel – innowator powinien się także liczyć z pewnym „oporem psychicznym” ze strony uczniów, rodziców czy innych nauczycieli wobec konieczności zmiany dotychczasowego postępowania. Opór ten może być obniżony lub pokonany przez zaznajomienie uczniów, nauczyciela, rodziców z celami wprowadzanych zmian, korzyściami z nich wypływającymi, a także poprzez podwyższenie poziomu motywacji do aktywnego współdziałania. Mimo różnego rodzaju przeszkód i oporów, zdaniem Stawińskiego, ruch innowacyjny w edukacji środowiskowej rozwija się. Innowacyjne rozwiązania obejmują swym zasięgiem prawie wszystkie dziedziny kształcenia środowiskowego. Stawiński innowacyjnym działaniom stawia konkretne warunki:

- po pierwsze winny one być oparte na oryginalnej wartościowej koncepcji i dobrze argumentowanych założeniach teoretycznych,
- po drugie – mają być przed ich eksperymentalnym wdrażaniem poddane wnikliwej ocenie kompetentnych rzeczoznawców, a następnie odpowiednim modyfikacjom,
- po trzecie – projekty muszą być poddane empirycznej próbie połączonej ze skrupulatną obserwacją przebiegu i pomiarem efektów procesu nauczania i uczenia się organizowanego ściśle według przyjętych przez autora założeń.

Wielu autorów (Buchcic, Jagodzińska, Stawiński), podkreśla, by w programach innowacyjnych mocniej uwzględniać specyficzne środowisko lokalne, gospodarcze i społeczne. Istnieje wielkie zapotrzebowanie na nowatorskie rozwiązania ochrony środowiska, edukacji środowiskowej oraz opracowań materiałów pomocniczych dla uczniów i nauczycieli. Niezbędne są także nowe projekty

szkolnych filmów i programów multimedialnych o tematyce środowiskowej.

Podsumowując, innowacyjność w edukacji środowiskowej rozwija się w kilku kierunkach, m.in. w kierunku integrowania wiedzy przyrodniczej (biologicznej, geograficznej, fizycznej, chemicznej), matematycznej i społecznej w realizacji treści edukacji środowiskowej, różnicowania celów, treści kształcenia zmierzającego w kierunku uwzględniania zagadnień i potrzeb lokalnych oraz w kierunku wdrażania uczniów do rozwiązywania konkretnych praktycznych problemów i aktywizacji do bezpośrednich działań w środowisku.

Streszczenie

Autorki podkreślają rolę edukacji przyrodniczej w procesie nauczania i wychowania młodego pokolenia. Wskazują na ważność wprowadzania innowacji w edukacji. Taką innowacją może być na przykład nauczanie nieformalne. Nowa reforma edukacji nakłada na szkoły nowe wyzwania, wymagające postaw zaangażowania do rozwiązywania problemów środowiska.

Summary

The authors emphasize the role of natural science in the educational and upbringing process of the young generation. They indicate the significance of initiating innovations in educational settings. Informal teaching can be an example of such innovation. The new reform of the educational system demands from schools more involvement in solving their society problems.

Bibliografia

Cichy D., *Szkola wobec wyzwań edukacji biologicznej i środowiskowej w XXI wieku*, IBN, Warszawa 2003.

Kozłowski S., *Ekorozwój wyzwanie XXI wieku*, Warszawa 2003.

Stawiński W., *Innowacje dydaktyczne w nauczaniu biologii i ochrony środowiska*, [w:] Stawiński W. (red.), *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska*, PWN, Warszawa 2000.

Stawiński W., *Pomiar i ocena efektów edukacji środowiskowej*, [w:] Cichy D. (red), *Edukacja środowiskowa – programy, metody, efekty*, Zeszyty Naukowe PAN Komitet „Człowiek i Środowisko”, IBE, Warszawa 2002, nr 28.

Małgorzata Podolak, Agnieszka Pacuła

Wychowanie do kreatywności i innowacyjności

*Musimy nauczyć się myśleć o twórczości jako o dobru
wspólnym,
podobnym do wolności i bezpieczeństwa.
Należy ona do wszystkich i do każdego z nas.
Richard Florida*

Jednym z najważniejszych elementów nowoczesnego społeczeństwa jest innowacyjny system oświaty. Według Kwiatkowskiego bez innowacyjnej szkoły podstawowej, średniej i wyższej trudno myśleć o innowacyjnym przedsiębiorstwie¹.

Nowoczesna edukacja musi więc podjąć wyzwanie i sprostać wymaganiom stawianym przez nowoczesne społeczeństwo, gospodarkę i kulturę, poprzez dopasowanie celów, treści, metod i form kształcenia do ogólnoświatowych trendów. Cele kształcenia i wychowania winno wyprowadzać się z tendencji rozwojowych społeczeństwa, ideologii społecznych oraz osiągnięć współczesnych nauk.

Zadaniem współczesnej edukacji jest ukształtowanie osobowości ludzkiej dobrze przystosowanej do funkcjonowania we współczesnym i przyszłym świecie. W świecie wymagającym twórczych zachowań i postaw, szeregu kompetencji interpersonalnych (umiejętności komunikacji, dialogu i dyskusowania, otwartości w relacjach ze sobą i inny-

¹ S. Kwiatkowski, *Spółczesność innowacyjna*, PWN, Warszawa 1970, s. 187.

mi), odporności na stres, radzenie sobie ze zmianą i sytuacjami problemowymi powodów do troski o rozwój tych kompetencji jest wiele. Niedociągnięcia polskiego systemu kształcenia pokazują wyniki międzynarodowych badań PISA. Wskazują one na niski stopień twórczości i innowacyjności naszych uczniów co świadczy o dystansie, jaki dzieli Polskę od bardziej rozwiniętych państw europejskich. Niebagatelne jest również coraz większe bezrobocie wśród młodych ludzi kończących szkołę. Coraz częściej słyszy się głosy, że szkoła nie spełnia ważnych oczekiwań związanych z konkurencyjnością i trudnościami na rynku pracy. Jak mówi Kleiber: „jeśli chcemy, by Polska zapewniła sobie należne jej miejsce w Europie musimy postawić na kreatywność w praktyce, czyli na innowacyjność”. Według autora istnieje pilna potrzeba stworzenia w Polsce we wszystkich obszarach życia społecznego w tym edukacji w szczególności kultury innowacyjności – doceniającej ludzi myślących oryginalnie, szanować kreatywność i pokazywać jakie ma ona znaczenie dla rozwoju. Te wiary i te cechy musimy wypracować w naszych uczniach na wszystkich etapach kształcenia².

W efekcie przyspieszonego rozwoju naszej cywilizacji rodzą się nowe problemy, związane, między innymi, z koniecznością oszczędnego gospodarowania surowcami, zwiększania efektywności pracy, radzenia sobie z ogromem informacji czy zapewnienia ludziom równych szans rozwoju. Dlatego w koncepcjach edukacyjnych tak ważne staje się poszanowanie podmiotowości ucznia, przygotowanie go do rozwiązywania problemów, pobudzanie motywacji do kształcenia i samokształcenia, czyli kształtowanie twórczej postawy. *Wychowanie dla twórczości* zapewnia połączenie

² M. Kleiber, *Czy współczesny człowiek skazany jest na twórczość*, „Meritum” 2008, nr 3 (10), s. 12-15.

dynamicznego uczenia się w harmonii z potrzebami społecznymi i potrzebą samorealizacji³. Według E. Nęcki szkoła to miejsce, gdzie uczniowie powinni poszukiwać dróg twórczego i innowacyjnego rozwoju. Tak by w przyszłości mogli pełnić rozmaite funkcje w gospodarce narodowej, a przede wszystkim stać się pełnoprawnymi obywatelami świata⁴.

Działania szkoły w kierunku przygotowania uczniów do życia zawodowego i istniejących obiektywnie warunkach jest więc nie tylko działaniem pożądanym z punktu widzenia celu, jakim jest rozpoczęcie samodzielnego życia. Jest to również działanie profilaktyczne – dla dobra całego społeczeństwa.

Wśród założeń edukacyjno-wychowawczych polskiej szkoły postulat wychowania do innowacyjności czy wynalazczości zaczyna nabierać coraz większego znaczenia. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego wszystkich szczebli edukacji zawiera bowiem treści obligujące szkołę do skierowania uwagi na problemy kształtowania i rozwijania innowacyjności, i kreatywności wśród dzieci, i młodzieży, by mogły stać, i czuć się obywatelami świata⁵.

Nie bez znaczenia pozostaje też fakt, iż Komisja Europejska ogłosiła rok 2009 Europejskim Rokiem Innowacji i Kreatywności.

³ W. Basak, J. K. Wawrzyniak, *Postawa twórcza młodzieży o zróżnicowanym stopniu agresji*, [w:] R.M. Ilnicka, J. Cichła (red.), *Resocjalizacja. Od tradycji do współczesności. Wybrane konteksty*, AHE, Głogów 2010, s. 210-211.

⁴ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s.150–151.

⁵ K. Krzysztofek, M.S. Szczepański, *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wyd. UŚ, Katowice 2002, s.53 -54.

Tak więc uzasadniony staje się fakt, iż twórczość, kreatywność i innowacyjność to priorytety nowoczesnej edukacji. Zdaniem profesora Tatarkiewicza współczesny człowiek jest skazany na twórczość. W myśl tego wiodącą rolę w procesie kształcenia i wychowania współczesnej szkoły odgrywa wychowanie, i kształcenie młodego człowieka do innowacyjności, i kreatywności.

Innowacyjność w oświacie ma dwa wymiary: jeden dotyczy rzeczywistego zwiększania ilości i jakości powstającej w oświacie wiedzy drugi dotyczy stworzenia mechanizmów.

Istota innowacji polega na stworzeniu nowej wiedzy, która zostanie pozytywnie zweryfikowana i wdrożona, efektem końcowym każdej innowacji powinna stawać się korzyść lub dobro innego człowieka.

Innowacje to zmiany twórcze wiążące się z koniecznością wychodzenia naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom zmieniającego się otoczenia rynkowego. Odnoszą sukces dzięki wewnętrznemu przekonaniu ich twórców o przydatności.

Innowacyjność jest tworzeniem wiedzy dzięki kreatywności. W placówkach oświatowych jest wykorzystywana na rzecz jakości nauczania i wychowania. Według prof. M. Kleibera innowacyjność jest synonimem uczenia się nowego i oduczania starego⁶. Waloszek uważa, że innowacyjność to: stosowanie wzorców struktur wiedzy i doświadczeń, a nie wiedzy gotowej, poszukiwanie programów dla odbiorcy, a nie programów uniwersalnych, prawo do błędu w poszukiwaniach, nastawienie na zmianę, a nie odtworczość, bazowanie na jedności kwalifikacji/ kompetencji gatunkowych jakimi są wyobraźnia i rozum (poznawcze), wo-

⁶ M. Kleiber, *Czy współczesny człowiek skazany jest na twórczość*, „Meritum” 2008, nr 3 (10), s. 12-15.

la, uczucia, nastawienia (regulacyjne), holistyczne ujmowanie człowieka, sytuowanie człowieka w przestrzeni pomiędzy indywidualizmem i kolektywizmem, wolnością, i powinnością, dialog jako sposób myślenia, odpowiedzialny nonkonformizm, samodzielność i niezależność myślenia w ustalonych wspólnie ramach bycia istotą społeczną, tymczasowość i zmienność wiedzy⁷.

Zdaniem Nałaskowskiego innowacyjność to wynik zmian zachodzących w świecie, ale przede wszystkim to rezultat zmian, jakie zaszły w świadomości jednostek i grup⁸. Potwierdza to R. Fisher w książce „Uczymy, jak się uczyć”, pisząc „kiedyś wystarczyło przejąć dzięki uczeniu się spuściznę przodków. Do tego wystarczyło uczenie się pamięciowe, przyswojenie zorganizowanego zasobu wiedzy ważnej dla danej kultury, opanowanie uznanych umiejętności i ustalonych poglądów, metod i reguł niezbędnych, żeby poradzić sobie w znanych i powtarzających się sytuacjach. Taka nauka sprawdzała się w społeczeństwie o utrwalonych kształtach. Służyła podtrzymaniu istniejącego systemu i odtwarzaniu zastanego stylu życia. Wystarczyło, żeby zdolność rozwiązywania problemów ograniczała się do danej i niezmiennej gamy problemów (...). Takie uczenie potrzebne jest i dzisiaj, ale przestało już wystarczać. Żeby przetrwać w warunkach, jakie niesie przyszłość, uczenie się musi mieć charakter innowacyjny. Skoro nasze dzieci mają przewidywać zawirowania i zmiany, i radzić sobie z nimi na poziomie jednostkowym oraz społecznym, nie wystarczy im nauka, jak dostosować się do przyszłych warunków; mu-

⁷ D. Waloszek, *Istota innowacji pedagogicznych, a struktura instytucji oświatowych*, [w:] *Innowacje a jakość edukacji*, CODN, Warszawa, 2005, s.19-40.

⁸ A. Nałaskowski, *Edukacja i twórczość* [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000, s. 97.

szą umieć wpływać na nie. Skoro jednym z zadań edukacji jest przygotowanie dzieci do zmieniającego się świata, to oczywista koniecznością staje się nauczanie ich myślenia twórczego”⁹. Stąd nasuwa się wniosek, iż wszelkie działania nauczycieli i wychowawców powinny być skierowane na wydobycie i uaktywnienie potencjalnych zdolności do twórczych działań co w konsekwencji prowadzi do ukształtowania jednostki kreatywnej i innowacyjnej.

J. Koziński widzi jednostkę innowacyjną jako spostrzegającą swoje otoczenie, nie jako trwałą harmonijną strukturę, do której trzeba się przystosować, ale jak zbiór pytań na jakie trzeba odpowiedzieć, jako obszary niepewności poznawczej i praktycznej, które trzeba zredukować. Według autora człowiek innowacyjny charakteryzuje się postawą badawczą, która pozwala mu wykrywać problemy i je rozwiązywać, dokonywać wyborów, przejawia przedsiębiorczość, inicjując działania, za które bierze odpowiedzialność. W efekcie ma poczucie sprawstwa i zadowolenie z życia, motywację do działania oraz umiejętności sprzyjające samokształceniu¹⁰.

R. Schulz uważa, że określenie modelu człowieka przyszłości - wzoru osobowości pożądanej - było zawsze jednym z najważniejszych a jednocześnie bardzo ryzykownych i coraz bardziej skomplikowanych zadań pedagogicznego myślenia¹¹.

⁹ R. Fisher, *Uczymy jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999, s. 44; W. Basak, *Wpływ wypalenia zawodowego na poziom zdolności twórczych funkcjonariuszy Policji*, [w:] K. Gajdka, M. Kopsztein, B. Nowak (red.), *Syndrom vyhoreni. The burnout syndrome*, Havirov 2009, s. 95.

¹⁰ J. Koziński, *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1987, nr 1, s. 8-9.

¹¹ R. Schulz, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń 1996, s. 42.

Jak zauważa prof. K.J Szmidt, rzetelne, przemyślane podejście do stymulowania twórczości w szkole musi mieć zawsze charakter wielokierunkowy. Okazjonalne wydarzenia szkolne, dające szansę na ekspresję uczniowskich zdolności, stanowiące tylko chwilowe urozmaicenie życia szkolnego nie są wystarczającym powodem, by daną szkołę określić jako wspierającą twórczość uczniów. Autor wskazuje dwanaście zasadniczych cech szkoły, które stanowią wzorzec modelowy – indeks cech szkoły wspierającej twórczość uczniów¹².

Badania Karwowskiego dowodzą, iż każdy uczeń odpowiednio stymulowany i wspierany w działaniach innowacyjnych i kreatywności może osiągnąć dobre wyniki innowacyjne w jak nie jednej, to w innej sferze działalności¹³.

Podobne stanowisko przejawia Szmidt mówiąc, że twórczości, podobnie jak innych umiejętności związanych z umysłem człowieka można i trzeba nauczyć (stymulować, wspierać, rozwijać). Według autora w uczeniu uczniów twórczości najlepsze rezultaty przynosi trening twórczości pozwalający rozwijać ciekawość uczniów. Nauczanie twórczości zdaniem autora to zachęcanie uczniów do posługiwania się pewnymi zasadami i metodami a nawet trikami sprzyjającymi osiągnięciu nowych i wartościowych rozwiązań, to również stosowane zasady heurystyczne (odroczonego wartościowania, odwoływania się do intuicji, łączenia odległych skojarzeń, naiwności, poszerzania pola uwagi a przede wszystkim zasady dywergencyjności zadań rozwojowych jakie stawia się uczniom .

¹² K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 21-25.

¹³ M. Karwowski, *Dzieci kreatywne czy konformistyczne? Wartości wychowawcze Polaków i Amerykanów na przełomie XX i XXI wieku w perspektywie porównawczej*, [w:] W. Dobrołowicz, J. Gralewski (red.), *Kreatywność – nowe aspekty poznawcze i praktyczne*, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP, Warszawa 2005, s. 27-33.

W edukacji zmierzającej do nauczania i wychowania innowacyjnego i kreatywnego konieczna jest zmiana postawy i stylu pracy nauczyciela. Niestety zmiana taka jak píše prof. K.J Szmídt nie jest ani łatwa, ani szybka, ale warta zachodu .

Kreatywność uczniów kwitnie tylko tam, gdzie nauczyciel naprawdę ja dostrzega i docenia gdzie skuteczność działań podejmowanych przez nauczycieli aby sprawdzić czy i w jakiej mierze rozmaite aktywności nauczycieli i uczniów przekłada się na rozwój kreatywności uczniów¹⁴.

Już Andrzej Frycz Modrzewski w swym dziele „O poprawie Rzeczypospolitej” głosił, iż „Doskonałe wychowanie może być dziełem tylko doskonałego wychowawcy. Twórczemu uczniowi potrzebny jest twórczy nauczyciel – wspierający rozwój ich kreatywności, proponując różnorodne formy wychowania do innowacyjności i kreatywności poprzez: pomoc uczniom w określaniu przez nich swego miejsca w świecie, ukierunkowanie wyobraźni uczniów na ich przyszłość zawodową, uczenie we współpracy, inicjatywy na rzecz społeczności lokalnej, korzystanie z elektronicznych środków informacji oraz literatury i inne.

Podsumowanie

1. Ukierunkowanie edukacji i wychowania uczniów na rozwój postawy innowacyjnej i kreatywnej pozwoli uczniom osiąść umiejętności kluczowe potrzebne do poszukiwania godnego sensu życia oraz umożliwi odpowiedzialność sobie w porę na istotne pytania, a przede wszystkim do zwiększenie szansy świadomego

¹⁴ K.J. Szmídt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2008, s. 77-86.

- i korzystnego dokonywania takich wyborów w przyszłości.
2. Burzliwy rozwój nauki oraz duża dynamika przetwarzania wiedzy teoretycznej w praktyczne wartości skłaniają do potwierdzenia tezy, że „nowoczesne szkoły mają szanse przetrwania, dopóki są w stanie wprowadzać innowacje”.
 3. Nowe zadania dla edukacji - kształtować osobowość innowacyjną, która sprosta wyzwaniom przyszłości.

Streszczenie

Praca poszerza dotychczasowe rozważania autorki o zagadnieniu innowacyjności w polskim systemie edukacji, uzupełniając je o definicję innowacji, jej wymiary. Autorki podkreślają, że niezbędnym jest, by polska szkoła stawała się innowacyjna, zwłaszcza, że polscy uczniowie, jak wynika z międzynarodowych badań, wykazują niski stopień innowacyjności i twórczości. Najważniejszym elementem nowoczesnego społeczeństwa jest innowacyjny system edukacji.

Summary

The work broadens the author's previous considerations concerning innovations in Polish system of education with the term of innovation and its dimensions. The authors emphasize values of innovations in Polish schools considering that Polish learners show a low level of innovation and creativity which was revealed by international researches. The most significant element of modern community is the innovative system of education.

Bibliografia

Basak W., *Wpływ wypalenia zawodowego na poziom zdolności twórczych funkcjonariuszy Policji*, [w:] Gajdka K., Kopsztejn M., Nowak B. (red.), *Syndrom vyhoreni. The burnout syndrome*, Havirov 2009.

Basak W., Wawrzyniak J.K., *Postawa twórcza młodzieży o zróżnicowanym stopniu agresji*, [w:] Ilnicka R.M., Cichła J. (red.), *Resocjalizacja. Od tradycji do współczesności. Wybrane konteksty*, AHE, Głogów 2010.

Dobrołowicz W., Gralewski J. (red.) *Kreatywność – nowe aspekty poznawcze i praktyczne*, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP, Warszawa 2005.

Gajdka K., Kopsztejn M., Nowak B. (red.), *Syndrom vyhoreni. The burnout syndrome*, Havirov 2009, s. 95.

Ilnicka R.M., Cichła J. (red.), *Resocjalizacja. Od tradycji do współczesności. Wybrane konteksty*, AHE, Głogów 2010.

Innowacje a jakość edukacji, CODN, Warszawa, 2005

Kleiber M., *Czy współczesny człowiek skazany jest na twórczość*, „Meritum” 2008, nr 3 (10).

Kozielecki J., *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1987, nr 1, s.8-9.

Kruszewski K. (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000.

Krzysztofek K., Szczepański M.S., *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wyd. UŚ, Katowice 2002.

Kwiatkowski S., *Spółeczeństwo innowacyjne*, PWN, Warszawa 1970.

Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

Schulz R., *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń 1996.

Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2008.

Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.

Radosław Kamiński

Samorząd terytorialny w społeczeństwie obywatelskim

Historia samorządu terytorialnego sięga starożytności. Według J. Panejki „... zaczątki samorządu istniały bez wątplenia we wszystkich epokach życia państwowego”¹. Rzymski *Codex Julia Municipalis* stał się pierwowzorem niektórych późniejszych instytucji samorządowych². Samorząd (głównie w postaci samorządu gminnego) spotykamy w okresie feudalizmu, w monarchiach stanowych³. Średniowieczne gminy miejskie istniały jako samodzielne organizacje społeczeństwa, tworzące swoiste „państwa w państwie”, które rządziły się same i w ograniczonym zakresie podlegały feudalnemu władcy, respektując zazwyczaj jego władzę sądowniczą w sprawach spornych. Większe miasta, w tym również miasta polskie, wykonywały samodzielnie wiele funkcji: regulowały różne przejawy życia gospo-

¹ J. Panejko, *Geneza samorządu europejskiego*, Paryż 1926, s. 9-10; por. P. Buczkowski, *Samorząd lokalny i budowa społeczeństwa obywatelskiego w Polsce do 1990r.*, [w:] *Odrodzenie samorządu terytorialnego*, Poznań 1994, s. 9.

² Zob. także: M. Kuryłowicz, *Historia i współczesność prawa rzymskiego*, Lublin 1984, s. 7.

³ M. Stahl, E. Olejniczak-Szałowska, *Samorząd terytorialny – podstawowe zagadnienia*. Warszawa 1994, s. 5-7.

darczego i społecznego, wydawały przepisy porządkowe, utrzymywały porządek na swoim terenie⁴.

U podstaw nowoczesnego samorządu terytorialnego leży upadek państwa feudalnego, a wraz z nim zniesienie społeczeństwa stanowego, opartego na monopolu władzy szlachty i poddaństwie chłopów, przypisanych do ziemi feudała (*glebae adscripti*). „Upadek społeczeństwa stanowego (...) oznaczał jednocześnie początek demokracji obywatelskiej, ustroju opartego na konstytucji, w którym wszyscy ludzie są wolni i równi – bez względu na pochodzenie, wyznanie czy narodowość”⁵.

Wielka Rewolucja Francuska obalając ustrój feudalny w formie monarchii absolutnej, utorowała drogę dla przemian burżuazyjnych oraz przekształcenia państwa absolutnego w państwo liberalne, pierwotnie pod postacią mo-

⁴ Zob. także: P. Gliński, *O społeczeństwie obywatelskim w Polsce: teoria i praktyka*, [w:] *Homo eligens*, (red.), D. Gawin, Warszawa: 1999, s.101 i nast. oraz K. Dziubka, *Teoria demokratycznej obywatelskości - zarys problemu*, [w:] *Spoleczeństwo obywatelskie*, (red.) W. Bokajło, K. Dziubka, Wrocław 2001, s. 106.

⁵ Zob.: S. Wykrętowicz, *Samorząd jako wyraz demokracji obywatelskiej*, [w:] *Samorząd w Polsce. Istota, formy, zadania*, (red.) S. Wykrętowicz, Poznań 2001, s. 9. Monarchia absolutna bowiem tylko do pewnego stopnia respektowała odrębności lokalne oraz tradycyjne instytucje samorządu miejskiego i wiejskiego. Generalnie dążyła do zacierania różnic między nimi i do podporządkowania ich ścisłemu nadzorowi aparatu biurokratycznego. System biurokratyczny z daleko idącą centralizacją administracji był podstawą organizacji monarchii oświeconego absolutyzmu, czyli tzw. państwa policyjnego. Panujący wówczas porządek prawny negował potrzebę istnienia samodzielnej gminy, sprowadzając gminy do roli państwowych okręgów administracyjnych.

narchii konstytucyjnej, a następnie republiki⁶. Rewolucyjne idee liberalizmu zakładały ograniczenie wpływów administracji i ochronę porządku prawnego przed naruszeniami ze strony aparatu biurokratycznego. Jednostka straciła status poddanego i stając się obywatelem, stając się tym samym podmiotem praw publicznych⁷.

Na średniowieczne początki społeczeństwa obywatelskiego wskazują powstałe z końcem tego okresu pierwsze niezależne od państwa instytucje. Najważniejsze z nich to wolne miasta, uniwersytety, banki, korporacje handlowe i wytwórcze oraz cechy rzemieślnicze. Ważnym elementem tego społeczeństwa były ograniczające władzę króla przywileje i immunitety, nadające uprawnienia stanom lub jednostkom. Instytucjami społeczeństwa obywatelskiego były również kościoły, o ile tylko nie były one – jak Kościół prawosławny – bezpośrednio podporządkowane państwu lub nie

⁶ Ustawa Konstytuancy z grudnia 1789 roku przyznała gminom francuskim, zarówno miejskim jak i ziemskim, szeroki zakres zadań publicznych, dzieląc je na własne – ukształtowane w długim procesie historycznym – i zlecone – w drodze delegacji ustalonej przez państwo. Zob. także: J. Panejko, *op.cit.*, s. 23.

⁷ Uprzywilejowana pozycja społeczna szlachty, zwłaszcza zaś arystokracji dworskiej, stanowiącej podporę monarchy absolutnego w kierowaniu zdecentralizowaną administracją publiczną w państwie, wynikała z monopolu władania ziemią, która w owym czasie stanowiła główny czynnik produkcji i podstawowe źródło bogactwa. W społeczeństwie stanowym uprzywilejowana pozycja szlachty przechodziła z pokolenia na pokolenie, z racji urodzenia. Zob. także: J. Szacki, *Wstęp. Powrót idei społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Ani książę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, (red.) J. Szacki, Kraków 1997, s. 5 i nast.

chciały same sprawować władzy państwowej. Tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego sprzyjały także liczne kościoły protestanckie. Z czasem motorem jego rozwoju stały się „warstwy pośrednie” społeczeństwa stanowego, czyli mieszczaństwo, a następnie burżuazja. To właśnie instytucje społeczeństwa obywatelskiego umożliwiały tym warstwom wyrażanie własnych interesów, wartości i preferencji⁸.

Obronie przed roszczeniami absolutyzmu posłużyły osiemnastowieczne koncepcje praw człowieka oraz społeczeństwa obywatelskiego. Najwybitniejszymi twórcami tych ostatnich byli John Locke⁹ i David Hume¹⁰. Według Locke'a

⁸ Zob.: W. Osiatyński, *Sztuka społecznej organizacji*, „Wiedza i Życie” 1996, nr 7.

⁹ John Locke (1632–1704), filozof angielski; czołowy przedstawiciel genetycznego empiryzmu; zajmował się gł. problemem pochodzenia wiedzy ludzkiej; uważał umysł ludzki za „czystą, nie zapisaną kartę” (łac. *tabula rasa*); w etyce był prekursorem utilitaryzmu; uważał, że człowiek powinien zabiegać o realizację własnych interesów i kierować się rozumem, a nie autorytetem; teorię społeczno-polityczną wywodził z pojęć stanu naturalnego i umowy społecznej, powołującej społeczeństwo polityczne; był zwolennikiem podziału władzy oraz rządu działającego w granicach zakreślonych prawem; Wzorem ustroju była dla Locke'a umiarkowana monarchia. Opowiadał się za trójpodziałem władz: władza ustawodawcza, wykonawcza (rządzenie i sądownictwo) i federacyjna (polityka zagraniczna). Prym dawał władzy ustawodawczej. Parlament powinien podejmować decyzje większością głosów. twierdził, że władza wykonawcza, która przekracza swoje uprawnienia, uzasadnia opór obywateli i rewolucję (teza ta zapowiada rewolucję 1688 w Anglii). Rozważania Locke'a o pracy, własności i zróżnicowaniu majątkowym spowodowanym przez pieniądź wywarły istotny wpływ na teorie A. Smitha i K. Marksa; Locke był prekursorem liberalizmu i nowoczesnej teorii demokracji; wpłynął na twórców Stanów Zjednoczonych i niektórych teoretyków rewolucji francuskiej. Główne dzieła: „*List o tolerancji*” (1689), wyd. pol. 1963, „*Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*” (1690), wyd. pol. 1784, „*Dwa traktaty o rządzie*” (1690), wyd. pol. 1992, przeł. Z. Rau.

¹⁰ David Hume (1711-1776), osiemnastowieczny filozof i historyk szkocki - przedstawiciel empiryzmu; bywalec salonów paryskich Pani du Deffand i Pani Geoffrin; wiele lat spędził we Francji jako sekretarz poselstwa; związany z encyklopedystami; przyjaciel Jean-Jacques Rousseau; autor „*Traktat o naturze ludzkiej*” (1740),

powstawało ono w wyniku umowy społecznej, na fundamencie społeczeństwa naturalnego. To ludzie najpierw konstituowali społeczeństwo obywatelskie, a dopiero potem tworzyli społeczeństwo polityczne i władzę. „Człowiek rodzi się – pisał Locke – (...) z prawem do całkowitej wolności i nieograniczonego korzystania ze wszystkich uprawnień i przywilejów prawa natury w takim stopniu, w jakim są do tego uprawnieni wszyscy pozostali ludzie na świecie. (...) Żadne społeczeństwo polityczne nie może mieć miejsca bez istnienia w nim władzy zachowania własności i karania wszystkich przestępców w tym społeczeństwie”¹¹. Tym samym społeczeństwo obywatelskie przeciwstawiane jest społeczeństwu naturalnemu.

Człowiek – argumentował Locke – należy do ustanowionego przez Boga porządku natury,¹² ale również do innego, który powstaje w wyniku umowy społecznej,¹³ a na tym porządku właśnie wspiera się społeczeństwo obywatel-

przeł. Cz. Znamierowski, Warszawa 1963 oraz „*Badania dotyczące rozumu ludzkiego*” (1748), przeł. A. Hochfeld, Warszawa 1975. Filozofia David Hume to pochwała racjonalizmu i zdrowego rozsądku.

¹¹ J. Locke, *Dwa traktaty o rządzie*, Warszawa 1992, ks. II, r. VII, § 87, s. 216.

¹² Tamże, s. 222. Według Locke’a siła prawa natury jest tak mocna, że zmusza człowieka do poznania tego prawa. To Bóg wyposażył wszystkich w jednakowy katalog prawa naturalnych.

¹³ Tamże, s. 231. Umowa społeczna daje możliwość poszukiwania przez człowieka skutecznych środków ochrony praw własnych, w szczególności bezpieczeństwa prawa własności, czy wolności. Powstała obok umowy państwowej jest rezultatem rozsądnego zachowania się człowieka.

skie. U Locke'a poprzedza ono władzę i zachowuje nad nią kontrolę. Dlatego też społeczeństwo może rozwiązać umowę, gdy władza złamie jej warunki. „Rząd (...) ma rządzić przy pomocy bezstronnych i prawych sędziów, którzy muszą według tych praw rozstrzygać spory. Ponadto jest zobowiązany do użycia siły wewnętrznej wspólnoty tylko w celu wykorzystania tych praw (...) oraz ochronie wspólnoty przed atakami i represjami”¹⁴. Zarazem jednak funkcjonowanie tego społeczeństwa – zgodnie z utrwalającym się wcześniejszym rozumieniem tego terminu – nie było do pomyślenia bez gospodarki rynkowej i wynikającej z niej ogólnej „kultury kontraktowej”. Pojęcie społeczeństwa obywatelskiego oznaczało zatem afirmację stosunków rynkowych¹⁵.

Locke'owska konstrukcja umowy społecznej uzasadniała zarówno z natury rzeczy ograniczony zakres zadań państwa, jak i ograniczenie państwa – poprzez podział władz i jego niewkraczanie w sferę wolności jednostek i tworzonych przez nie podmiotów. „Monarchia absolutna, którą niektórzy traktują jako jedyną na świecie formę rządu, będąc w rzeczywistości niezgodną ze społeczeństwem oby-

¹⁴ Tamże, s. 255.

¹⁵ Zob.: H. Izdebski, M. Kulesza..., s. 248 oraz J. Locke..., s. 251.

watelskim nie może stanowić w ogóle formy rządu obywatelskiego. Celem społeczeństwa obywatelskiego jest unikanie i niedopuszczanie do niedogodności stanu natury”¹⁶.

Inną wizję społeczeństwa cywilnego sformułował Monteskiusz¹⁷. Nie był on tak nieprzejednanym wrogiem absolutyzmu jak Locke. Przeciwnie, zakładał istnienie silnej, nieusuwalnej monarchii. Pisał, że „władza wykonawcza winna spoczywać w rękach monarchy, gdyż ta część rządu, która prawie zawsze wymaga doraźnego działania, lepiej jest sprawowane przez jednego niż wielu. (...) Gdyby nie było monarchy (...) nie byłoby wolności”¹⁸. Uważał jednak, że władza królewska nie może być absolutna, bo wówczas

¹⁶ J. Locke..., s. 225.

¹⁷ Charles Louis de Secondat de Montesquieu, Monteskiusz (1689-1755), francuski filozof, prawnik i pisarz epoki Oświecenia. Monteskiusz w „*Listach perskich*” (1721), przeł. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1979, poddał krytyce porządek panujący we Francji przed rewolucją, traktując ustrój państwowy Anglii jako wzorzec do naśladowania. Monteskiusz wyszedł od koncepcji prawa naturalnego, wywodząc (w niezgodzie z Hobbesem), że prawo stanowione zostało ustanowione dla poskromienia dzikości natury. Przy tworzeniu prawa należy brać pod uwagę naturalne uwarunkowania, które kształtują ducha praw. Do tych uwarunkowań należą: wielkość terytorium państwa, klimat, religia, obyczaje, historia, formy gospodarowania oraz zasady rządzenia. Monteskiusz wyróżnił trzy formy państwa: 1. despotia, w której zasadą rządzenia jest strach; 2. monarchia, w której rządy odwołują się do honoru; 3. republika, która opiera się na cnocie. Republika może mieć ustrój demokratyczny albo arystokratyczny. Monteskiusz uważał, że o jakości państwa stanowi gwarantowanie przez niego wolności obywateli. Filozof wysunął myśl, aby sprzyja temu ograniczenie władzy, a zwłaszcza jej podział. Należy oddzielić władzę zajmującą się ustanawianiem praw od władzy wprowadzającej w życie jej postanowienia; sądy zaś powinny być całkowicie niezależne od władz państwowych. Teoria monteskiuszowego trójpodziału wyłożona w dziele: „*O duchu praw*” (1748), przeł. T. Boy-Żeleński, Kęty 1997, polegająca na oddzieleniu władzy ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej, stała się podstawą rozwoju ustroju parlamentarnego.

¹⁸ K. Monteskiusz, *O duchu praw*, Kęty 1997, ks. XI, r. VI, s. 175-176.

przekształci się w despotyzm¹⁹. Musi więc być ograniczona przez prawo. Jednakże wszelkie prawne ograniczenia władzy pozostaną na papierze, jeżeli nie będą istnieć niezależne instytucje zdolne do obrony tych praw. Ideałem społeczeństwa i państwa była dla Monteskiusza równowaga między władzą centralną a całą siecią stowarzyszeń, instytucji i tradycyjnych praw, ograniczających władzę i skłaniających ją do poszukiwania porozumienia ze społeczeństwem. „Jeżeli władza wykonawcza – pisze Monteskiusz – nie ma prawa powściągnięcia zakusów ciała prawodawczego, będzie ono despotyczne (...) unicestwi wszystkie inne władze. Ale nie trzeba, aby władza prawodawcza miała, na odwrót, prawo wstrzymania władzy wykonawczej”²⁰.

W następnych stuleciach koncepcję tę rozwijano, ale i znacznie modyfikowano. W wieku XIX czynił to przede wszystkim Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831)²¹.

¹⁹ Tamże, s. 181.

²⁰ Tamże, s. 177.

²¹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), filozof niemiecki, twórca idealistycznego systemu obejmującego wszystkie działy filozofii. Określił na nowo jej przedmiot i zadania. Hegel uważał, że wszystkie cele społeczeństwa i państwa są zakorzenione ontologicznie w prywatności jednostek osobowych, tzn. w ich uprawnieniu do ochrony swej wolności, własności prywatnej i substancjalności życia oraz w obowiązku ich chronienia. Państwo jest jedynym warunkiem osiągnięcia przez jednostki szczegółowych celów i dóbr; celem państwa jest szczęście obywateli; państwo, nie będące w stanie zaspokoić subiektywnych celów jednostek, wyraża przez to swoją słabość i niedoskonałość. Państwo powstaje jako pełna jedność ogólności i szczegółowości; obowiązkiem państwa jest włączać poszczególne interesy jednostek do ogólności i ustanawiać dzięki temu konstytuującą

Hegel uważał państwo za twór, co do istoty, bardziej pierwotny i istotniejszy od jednostki, która dopiero w ramach państwa mogła uzyskać właściwy wymiar moralny²². W systemie heglowskim społeczeństwo obywatelskie stanowiło jeden z trzech elementów systemu społecznego: elementem pierwszym, opartym na podstawach etycznych, była wspólnota narodowa; drugim, odwołującym się do rozumu – państwo (a więc rząd, parlament, opinia publiczna); trzecim zaś właśnie społeczeństwo obywatelskie, które przedstawił jako sieć współzależności związanych z rynkiem. Hegel pisał, że: „społeczeństwo obywatelskie jest różnicą, która występuje pośrodku między rodziną a państwem, chociaż rozwój społeczeństwa obywatelskiego następuje później niż rozwój państwa. (...) Stworzenie społeczeństwa obywatelskiego jest (...) chowem dopiero świata nowoczesnego. (...) W społeczeństwie obywatelskim jest

państwo jedność. Filozofia G.W.F. Hegla była klasyczną postawą idealizmu racjonalistycznego i dialektycznego. Główne prace: *Fenomenologia ducha* (1807), wyd. pol. 1963-1965, 2002; *Nauka logiki* (1812-1816), wyd. pol. 1967-1968; *Zasady filozofii prawa*, wyd. pol. 1969, przeł. A. Landman.

²² Zob.: J. Baszkiewicz, F. Ryszka, *Historia doktryn politycznych i prawnych*, Warszawa 1984, s. 316-322. Sto lat później do heglowskiej koncepcji społeczeństwa obywatelskiego nawiązał Włoch Antonio Gramsci (1891-1937).

każdy dla siebie celem, wszystko inne jest dla każdego niczym”²³.

Obywatele mając prawo zakładania stowarzyszeń, mogą je wykorzystywać na wiele sposobów. „W Stanach Zjednoczonych – pisał – stowarzyszenia służą obronie bezpieczeństwa publicznego, rozwijaniu handlu i przemysłu, rozkwitaniu moralności i religii. Nie ma bowiem takiej rzeczy, której wola ludzka nie byłaby zdolna sięgnąć przez dobrowolne działania jednostek połączonych we wspólnym wysiłku”²⁴.

Filozoficzne rozważania na temat społeczeństwa obywatelskiego – znacznie się przecież różniące między sobą – miały wyraźnie postulatywny i normatywny charakter. Dotyczyły przede wszystkim tego, jak powinno społeczeństwo być zorganizowane, a nie jakie jest w rzeczywistości²⁵.

Formujące się społeczeństwo obywatelskie powinno stopniowo stawać się autonomicznym bytem, który równoważyłby władzę państwową, pozwalając jednocześnie obywatelom wyrażać swoje interesy i potrzeby, jednocząc ich

²³ G. Hegel, *Zasady filozofii prawa*, Warszawa 1969, s. 397.

²⁴ A. Tocqueville..., s. 192.

²⁵ A. Siciński, *O idei społeczeństwa obywatelskiego*, „Wiedza i Życie” 1996, nr 6.

wokół spraw wspólnej troski, oraz wpływać na decyzje publiczne. Po to, by społeczeństwo obywatelskie mogło wypełniać tę rolę, musiało posiadać żywotne siły wewnętrzne, własną strukturę utkaną z sieci wzajemnych – niekontrolowanych przez państwo i jego aparat – powiązań między ludźmi i grupami społecznymi²⁶.

Spółeczeństwo obywatelskie realizowało się głównie w dwóch dziedzinach. Jedną była gospodarka rynkowa, która uniezależniła się od państwa, gdy burżuazja pokonała królewski absolutyzm i związany z nim merkantylizm. Drugą była opinia publiczna. Składał się na nią cały zestaw istniejących poza państwem instytucji służących informowaniu o sprawach kraju, wymianie poglądów, a także debatom publicznym. Wolna prasa, wydawnictwa, broszury, ulotki, odezwy, wiece, demonstracje - były to główne kanały komunikacyjne społeczeństwa obywatelskiego. Wykorzystujący je Thomas Paine, twierdził, że „Społeczność (człowiekowi – R.K.) niczego (...) nie daje. Każdy człowiek jest bowiem w społeczeństwie gospodarzem pobierającym kapitał w oparciu o uprawnienie. Z założeń tych wynikają (...) trzy oczywiste konkluzje: Pierwsza, że każde cywilne uprawnienie

²⁶ Zob. także: B. Ponikowski, *Dialektyka społeczeństwa obywatelskiego i społeczeństwa politycznego w myśli politycznej Antonia Gramsciego*, [w:] *Spółeczeństwo obywatelskie* (red.) W. Bokajto, K. Dziubka, Wrocław 2001, s. 178.

nie wyrasta z uprawnienia naturalnego; albo – innymi słowy – że jest odmienionym uprawnieniem naturalnym. Druga, że właściwie rozumiana władza cywilna jako taka składa się z ogółu tych uprawnień naturalnych człowieka, które stają się ułomne, jeżeli chodzi o władzę jednostki, i nie odpowiadają jej celowi, a które w razie jej zgromadzenia stają się miarodajne wobec celów każdego. Trzecia, że władza wynikająca ze złożenia uprawnień naturalnych (jednostek) niedoskonałych w zakresie indywidualnym, nie może być wykorzystana do naruszenia uprawnień naturalnych, które jednostki zachowują i których władza pozostaje równie doskonała jak samo uprawnienie”²⁷.

Niezwykle istotne w samej kategorii społeczeństwa obywatelskiego było i jest pojęcie wspólnego dobra. W XIX stuleciu stanowiło ono jedną z najważniejszych wartości tego społeczeństwa. Z nim właśnie wiązało się pojęcie cnót obywatelskich, których kształtowanie było głównym celem ówczesnego szkolnictwa. Kolegia i uniwersytety wpajały swym adeptom nie tylko wiedzę, ale także cnoty moralne, odnoszące się do ich uczynków wobec innych ludzi, oraz cnoty obywatelskie, dotyczące ich postępowania w życiu

²⁷ T. Paine, *Prawa człowieka*, Londyn 1969, cz. I, s. 45.

publicznym. Poczucie odpowiedzialności za sprawy publiczne było jednym z głównych celów kształcenia przyszłych elit społecznych. Wychowankowie szkół mieli później realizować cnoty obywatelskie i służyć wspólnemu dobru - działając w instytucjach społeczeństwa obywatelskiego albo w organach władzy publicznej. Instytucje zaś zabudowywały przestrzeń rozciągającą się między rodziną a państwem. Kształcenie w duchu cnót obywatelskich i dobra wspólnego wypełniało natomiast tę przestrzeń kategoriami moralnymi.

Spółeczeństwo obywatelskie tworzą obywatele wyposażeni w podmiotowość we wszystkich wymiarach i aspektach życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego i politycznego. Podmiotowość pozwala im angażować się na rzecz realizacji interesów grupowych, lokalnych, a przede wszystkim podejmować działania związane z funkcjonowaniem wspólnoty politycznej. Zaangażowanie takie zdaje się wskazywać na bliskość, jeśli nie zbieżność, koncepcji obywatelskiego społeczeństwa z polityczną teorią samorządu. „Spółeczeństwo obywatelskie zaspakaja różne więzy. Najważniejsze wśród nich miejsce zajmują więzy polityczne, decydujące o roli jednostki w części wspólnoty polityczno-państwowej. Państwo uznane jest za najpełniejszy wyraz

140

społeczeństwa obywatelskiego, za jego instytucjonalizację. Państwo tworzy bowiem ramy prawne, w których to społeczeństwo działa”²⁸. A ramy te umożliwiają społeczeństwu obywatelskiemu podporządkowania sobie (demokratycznego) państwa.

Streszczenie

Na średniowieczne początki społeczeństwa obywatelskiego wskazują powstałe z końcem tego okresu pierwsze niezależne od państwa instytucje. Najważniejsze z nich to wolne miasta, uniwersytety, banki, korporacje handlowe i wytwórcze oraz cechy rzemieślnicze. Ważnym elementem tego społeczeństwa były ograniczające władzę króla przywileje i immunitety, nadające uprawnienia stanom lub jednostkom. Instytucjami społeczeństwa obywatelskiego były również kościoły, o ile tylko nie były one – jak Kościół prawosławny – bezpośrednio podporządkowane państwu lub nie chciały same sprawować władzy państwowej. Tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego sprzyjały także liczne kościoły protestanckie. Z czasem motorem jego rozwoju stały się „warstwy pośrednie” społeczeństwa stanowego, czyli mieszczaństwo, a następnie burżuazja. To właśnie instytucje społeczeństwa obywatelskiego umożliwiały tym warstwom wyrażanie własnych interesów, wartości i preferencji.

²⁸ M. Pietrzak, *Parlament Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Społeczeństwo obywatelskie i jego reprezentacja (1493-1993)*, (red.) J. Bardón, s. 139-140.

Summary

The beginnings of medieval civil society indicate the creation, at the end of this period, of the first independent from the state institutions. The most important of them are self-governed cities, universities, banks, trading and manufacturing corporations and crafts. An important element of the public authority was limiting the privileges and immunities of a king and giving power to states or units. Institutions of civil society were also churches, as long as they were not Orthodox Churches directly subordinated to the State or the ones that did not want to be in power. Numerous Protestant Churches also promoted the development of the civil society. After some time, “middle class” of the State’s society, i.e. townspeople and bourgeoisie became the driving force of its development. This is why civil society institutions enabled the social classes expressing their own interests, values and preferences.

Bibliografia

Baszkiewicz J., Ryszka F., *Historia doktryn politycznych i prawnych*, Warszawa 1984.

Buczkowski P., *Samorząd lokalny i budowa społeczeństwa obywatelskiego w Polsce do 1990r.*, [w:] *Odrodzenie samorządu terytorialnego*, Poznań 1994.

Dziubka K., *Teoria demokratycznej obywatelskości - zarys problemu*, [w:] Bokajło W., Dziubka K. (red.), *Spółeczeństwo obywatelskie*, Wrocław 2001.

Gliński P., *O społeczeństwie obywatelskim w Polsce: teoria i praktyka*, [w:] Gawin D. (red.), *Homo elicens*, Warszawa 1999.

- Hegel G., *Zasady filozofii prawa*, Warszawa 1969.
- Kuryłowicz M., *Historia i współczesność prawa rzymskiego*, Lublin 1984.
- Locke J., *Dwa traktaty o rządzie*, Warszawa 1992, ks. II, r. VII, § 87.
- Monteskiusz K., *O duchu praw*, Kęty 1997, ks. XI, r. VI.
- Osiatyński W., *Sztuka społecznej organizacji*, „Wiedza i Życie” 1996, nr 7.
- Paine T., *Prawa człowieka*, Londyn 1969, cz. I.
- Panejko J., *Geneza samorządu europejskiego*, Paryż 1926.
- Pietrzak M., *Parlament Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] Bardon J. (red.), *Spółczesność obywatelskie i jego reprezentacja (1493-1993)*.
- Ponikowski B., *Dialektyka społeczeństwa obywatelskiego i społeczeństwa politycznego w myśli politycznej Antonia Gramsciego*, [w:] Bokajło W., Dziubka K. (red.), *Spółczesność obywatelskie*, Wrocław 2001.
- Siciński A., *O idei społeczeństwa obywatelskiego*, „Wiedza i Życie” 1996, nr 6.
- Stahl M., Olejniczak-Szałowska E., *Samorząd terytorialny – podstawowe zagadnienia*. Warszawa 1994.
- Szacki J., *Wstęp. Powrót idei społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] Szacki J. (red.), *Ani książę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, Kraków 1997.
- Wykrętowicz S., *Samorząd jako wyraz demokracji obywatelskiej*, [w:] Wykrętowicz S. (red.), *Samorząd w Polsce. Istota, formy, zadania*, Poznań 2001.

RECENZJE

Waldemar Basak

Recenzja książki: Rafał Bruski, Jacek Joachimowski, Tomasz Kuczur (red.), *Współczesna administracja publiczna w Polsce. Wybrane zagadnienia prawne, polityczne i ekonomiczne*, Wydawnictwo Mado, Toruń 2010, ss. 275.

Istotną rolę w funkcjonowaniu naszego społeczeństwa odgrywa administracja publiczna. Zarówno organy administracji rządowej, jak i samorządowej podejmują szereg działań służących zaspokajaniu potrzeb społecznych. Szczególną rolę odgrywa odrodzony w 1990 r. samorząd terytorialny. Organy gminy, a także organy powołanych do życia w 1999 r. powiatów i województw samorządowych realizują coraz większą ilość zadań publicznych i tym samym odgrywają coraz większą rolę w strukturze organów administracji publicznej.

Niniejsze opracowanie jest próbą wskazania na kluczowe wyzwania, przed którymi stoi administracja publiczna w naszym kraju. Opracowanie składa się z trzynastu autorskich rozdziałów. W zdecydowanej większości Autorzy skupili się na scharakteryzowaniu samorządu terytorialnego. Rozdział *Istota i funkcjonowanie nowoczesnego samorządu terytorialnego w Polsce - wprowadzenie do problematyki* (s. 10-24) autorstwa Tomasza Kuczura, jest dobrym wprowadzeniem w problematykę samorządu terytorialnego. Wskazuje na genezę samorządu terytorialnego od końca XVIII w. aż do współczesności. Kolejne rozdziały dotyczące samorządu terytorialnego wskazują na kluczowe kwestie związane z jego funkcjonowaniem. Tomasz Lewandowski w rozdziale *Korzyści dla samorządu terytorialnego wynikające z członkostwa Polski w Unii Europejskiej* (s. 193-211) opisał korzyści w zakresie kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, korzyści dla studentów. Jednak najwięcej miejsca

poświęcił kwestii pozyskiwania przez samorzady środków finansowych z Unii Europejskiej, ze wskazaniem możliwości pozyskiwania środków przez poszczególne jednostki samorządu terytorialnego. I słusznie, bo wprawdzie w opracowaniu znajdują się dwa rozdziały dotyczące pozyskiwania środków unijnych przez samorząd terytorialny: rozdział *Miejsce polskich samorządów w perspektywie finansowej UE na lata 2007 - 2013* autorstwa Krzysztofa Smoczka i rozdział *Podział kompetencji administracji samorządowej i rządowej źródłem efektywnego wykorzystania środków unijnych w latach 2004 - 2006* autorstwa Przemysława Wojciechowskiego, to pierwszy z nich skupia się jedynie na samorządzie województwa, drugi dotyczy poprzedniego okresu finansowania. Rozdział *Zadania samorządu terytorialnego w zakresie ochrony środowiska* autorstwa Jacka Chedy (s. 66-111) jest rozbudowany, chociaż opis zadań dość ogólny, co świadczy o dużej ilości zadań, jakie na samorząd terytorialny ustawodawca nałożył w zakresie ochrony środowiska. Uzupełnieniem rozważań dotyczących samorządu terytorialnego jest rozdział *Potrzeby szkoleniowe pracowników jednostek samorządu terytorialnego na przykładzie miasta Grudziądz* autorstwa Tomasza Szymańskiego (s. 258-271). Funkcjonowanie kadry urzędniczej omówione zostało w rozdziale *Służba cywilna w Polsce – rys historyczny* (s. 247-257) - zawiera nie tylko rys historyczny, ale także i opis współcześnie funkcjonującego systemu, chociaż w ujęciu dość ogólnym. Problematyki urzędniczej dotyczy także rozdział *Pracownik administracji wobec zasad etycznych; uwagi de lege lata i de lege ferenda* autorstwa Agnieszki Wedeł – Domaradzkiej (s. 45-65). Na uwagę zasługują także dwa rozdziały dotyczące pewnych sfer działania administracji publicznej. Pierwszy z nich - *Administracyjnoprawna regulacja zgromadzeń publicznych* autorstwa Marcina Jastrzębskiego (s. 212-234) wskazuje na

uprawnienia i obowiązki administracji publicznej w zakresie organizowania zgromadzeń publicznych. Drugi *Infrastrukturalne inwestycje liniowe* określa przede wszystkim utrudnienia w realizacji inwestycji liniowych oraz akty prawne, które realizacje tych inwestycji determinują, w tym miejscu sprostowanie: ustawa cytowana pod. Pkt. 4 na s. 242 dotyczy m.in. nie cen oddziaływania na środowisko, ale ocen oddziaływania na środowisko. Różnica drobna, ale merytorycznie bardzo istotna, bo właśnie oceny oddziaływania na środowisko w znacznym stopniu spowalniają, ograniczają, a w wielu przypadkach wykluczają realizację procesu inwestycyjnego. Odrębną grupę stanowią rozdziały o poziomie lokalnym autorstwa Marii Ewy Sztlach (s. 25-44) oraz rozdział *Ustrój sądownictwa administracyjnego w wybranych państwach europejskich* autorstwa Jacka Joachomoskiego (s. 126-151). Rozdziały bardzo ciekawe, szkoda, że wbrew tytułowi całego opracowania chociaż w części nie dotyczą Polski. Chodzi tu szczególnie o drugi fragment, w którym Autor opisał sądownictwo administracyjne we Francji, RFN i Austrii. Interesującym uzupełnieniem opracowania byłoby opisanie roli, jaką sądy administracyjne sprawują w kontroli administracji publicznej w naszym kraju. Najmniejszy związek z tematyką opracowania ma rozdział *Ogólne zasady opodatkowania dochodów osób fizycznych osiągających dochody w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej* autorstwa Rafała Bruskiego.

Reasumując, należy zauważyć dużą wartość poznawczą pracy. Szczególnie rozdziały dotyczące samorządu terytorialnego dają możliwość poznania aktualnych tendencji rozwojowych (ochrona środowiska, pozyskiwanie funduszy UE itp.) Dlatego też opracowanie należy uznać za godne polecenia przede wszystkim osobom, które chcą się zapoznać z aktualnymi problemami funkcjonowania administra-

cji publicznej, przede wszystkim w zakresie finansowania zadań, jak i funkcjonowania kadry urzędniczej.

Waldemar Basak

Recenzja książki: Piotr Zaborny, *Teoretyczne podstawy polityki społecznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu i Administracji w Łukowie, Łuków 2007, ss. 160.

Sfera społeczna wymaga zatrudniania specjalistów z zakresu polityki społecznej, pracy socjalnej, poradnictwa zawodowego, resocjalizacji i rewalidacji, profilaktyki zdrowotnej i organizacji czasu wolnego. Stawia to przed systemem oświatowym zadanie kształcenia kadr zawodowych niezbędnych do wykonywania tych ról, a zwłaszcza ratownictwa społecznego w różnych systemach kształcenia, do kształcenia i doskonalenia zawodowego. Polski system oświatowy zawiera różne formy edukacji takich specjalistów.

Nowy impuls w tym zakresie przyniosło wejście naszego kraju do Unii Europejskiej, w której dominują państwa o wyższym niż Polska poziomie cywilizacyjnym i standardzie życia mieszkańców. Wypracowano w nich nowoczesne sylwetki zawodowe i metody kształcenia pracowników sfery społecznej. Warunkiem zatrudnienia w instytucjach polityki społecznej w państwach Unii jest posiadanie wyższego wykształcenia zawodowego. Polska dostosowuje swój system kształcenia do standardów unijnych. Stwarza to możliwości przepływu międzynarodowego pracowników sfery społecznej i organizacji czasu wolnego.

Polska polityka oświatowa reaguje na nową sytuację. Powołano nowe kierunki studiów – politykę społeczną i pracę socjalną. Stawia to przed szkołami wyższymi wymóg opracowania odpowiednich planów i programów studiów oraz obudowania przedmiotów nauczania pomocami dydaktycznymi w postaci podręczników i materiałów au-

diowizualnych. Recenzowana pozycja stanowi podręcznik do przedmiotu „teoria i doktryny polityki społecznej”. Opracowanie zawiera treści z zakresu: pojęć i dziedzin polityki i politologii; polityki społecznej i wiedzy o niej; aksjologicznych podstaw i modeli polityki społecznej; historii polityki społecznej; praw socjalnych i dokumentów prawnych; dorobku wybranych polskich teoretyków polityki społecznej oraz w aneksie wykaz szkół kształcących pracowników służb społecznych.

Podręcznik powstał w związku z wykładami z zakresu polityki społecznej prowadzonymi przez autora w uczelniach w Łowiczu i Łukowie. Jest przydatny do studiowania problematyki określonej w tytule. Jest to tekst wartościowy dydaktycznie, choć niektóre informacje i sądy wymagają pewnych uściśleń.

Waldemar Basak

Recenzja książki: Nella G. Nyczkało (red.), *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego, Radom – Siemianowice Śląskie 2010, ss. 359.

Książka zawiera zbiór przetłumaczonych na język polski artykułów znakomitych ukraińskich pedagogów, związanych z humanistycznymi filozoficzno-pedagogicznymi ideami. Autorzy artykułów byli związani pracą naukową lub osobistymi kontaktami z prof. Iwanem A. Zjaziunem, który odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu współpracy między narodami Polski i Ukrainy. Ten wybitny pedagog i humanista jest propagatorem i czynnym członkiem polsko-ukraińskich i ukraińsko-polskich for naukowych, które odbyły się w latach 2005, 2007 i 2009.

Ta książka, wydana po polsku, należy do typu wydań jubileuszowych. Każde z takich jubileuszowych wydań oddaje szacunek dla Jubilata, uznanie doniosłości jego dorobku naukowego i jednocześnie profesjonalizmu stworzonej przez niego szkoły naukowej. Ten zbiór artykułów naukowych poświęcony został 70-leciu urodzin akademika Iwana A. Zjaziuna.

Treść książki jest ściśle powiązana i przepełniona humanistycznymi filozoficzno-pedagogicznymi ideami. Jej autorzy – 42 profesorów, doktorów habilitowanych nauk pedagogicznych i psychologicznych, a wśród nich trzej Rzeczywiści Członkowie Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy: Wasyl Kremień, Semen Gonczarenko i Lubow Macko i trzej Członkowie Korespondencji ANP Ukrainy: Wałerij Bykow, Wałentyna Radkiewicz i Swietłana Sysojewa. Poszukiwania naukowe autorów, wzrost twórczy, prze-

ciwieństwa i wzloty naukowe, postęp innowacyjny każdego z nich związane są z prof. Iwanem Zjaziunem i jego pedagogiką dobra, dużym i dobrym sercem pedagogicznym.

Książka stanowi dorobek wielu wybitnych pedagogów ukraińskich, uznanych na Ukrainie i poza jej granicami. Wersja ukraińska jest dziełem wspólnym pod redakcją znakomitego uczonego, pedagoga, ukraińskiego prof. dr. hab. Nelli G. Nyczkało. Redaktorzy wydania polskiego to: Maria Kopsztejn, Danuta Szeligiewicz-Urban, Franciszek Szlosek.

Rozszerzenie polsko-ukraińskiej naukowo-wydawniczej współpracy to niezwykle istotna kwestia. Wzajemne zapoznanie się z wynikami pedagogicznych i psychologicznych badań, z nowymi koncepcjami i metodami, z doświadczeniem reformowania systemów edukacji w kontekście integracji europejskiej, z odnową edukacji pedagogicznej, podejściem do rozwoju edukacji ustawicznej, poszukiwaniami andragogicznymi nas wzbogaca, pozwala obiektywnie porównywać procesy oświatowe, pedagogiczne systemy i podsystemy, wprowadzać korekty swojej działalności, wychodzić na naukowy poziom wiedzy. Wydanie w języku polskim zbioru prac naukowych *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego* to jeszcze jedna możliwość wspólnej prezentacji zdobytego doświadczenia, na poziomie teoretycznych i praktycznych problemów o znaczeniu globalnym.

Jacek Cheda

Recenzja książki: Elżbieta Żywucka – Kozłowska, Dariusz Czekan, Krystyna Bronowska, *Prawa człowieka. Wybrane teksty źródłowe oraz przykłady łamania praw człowieka w świetle danych Amnesty International*, Collegium Balticum, Szczecińska Szkoła Wyższa, Szczecin 2010, ss. 395.

Z naruszaniem praw człowieka mamy do czynienia od zawsze, ale szczególnym tego przykładem były wydarzenia w XX wieku. Wchodząc w kolejne tysiąclecie można było mieć nadzieję, że skala tych naruszeń będzie mniejsza, bo ludzkość wyciągnie wnioski i zrobi wszystko, by przeciwdziałać wszelkim przejawom łamania praw człowieka. Niestety tak się nie stało. Wystarczy wspomnieć o aktach terroryzmu Al - Kaidy czy ludobójstwie w Somalii. Powinniśmy o tych naruszeniach mówić, piętnować je i wskazywać na formy zapobiegania im.

Dlatego też z zadowoleniem należy przyjąć niniejszą książkę, w której omówiono problematykę łamania i ochrony praw człowieka w XXI wieku. Autorzy w pięciu częściach omówili istotę praw człowieka, ich genezę, scharakteryzowali zapisy aktów prawa międzynarodowego oraz Konstytucji RP z 1997 r. w zakresie ochrony praw człowieka. Przytoczyli także przykłady naruszania praw człowieka w XXI wieku. Tytułem podsumowania dokonali krótkiej charakterystyki omówionej problematyki.

W części pierwszej, zatytułowanej: Tytułem wprowadzenia w zagadnienia ochrony praw człowieka, Autorzy przybliżyli istotę ochrony praw człowieka począwszy od średniowiecza, a skończywszy na dokumentach wydawanych pod auspicjami ONZ. Część bardzo krótka (s. 7 – 12) i nawet zakładając, że ma wprowadzający charakter, mogła

być nieco bardziej rozbudowana i zawierać nie tylko wyliczenia poszczególnych aktów prawa międzynarodowego w zakresie ochrony praw człowieka, ale także ich krótką charakterystykę.

Część II najobszerniejsza (s. 13 - 316) pt. Wybrane akty prawa międzynarodowego w przedmiocie ochrony praw człowieka zawiera teksty kluczowych aktów prawa międzynarodowego dotyczących ochrony praw człowieka. Autorzy przytoczyli teksty: Karty Narodów Zjednoczonych, Powszechnej Karty Prawa Człowieka. Dalsza część - pkt 1-8 zawierają teksty Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych, Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Konwencji w sprawie zakazu stosowania tortur oraz innego okrutnego, nie-ludzkiego lub poniżającego traktowania albo karania, Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych, Konwencji o Prawach Dziecka, Wzorcowe Reguły Minimum Postępowania z Więźniami, Konwencji Genewskiej o Traktowaniu Jeńców Wojennych, Konwencji dotyczących statusu uchodźców. Dobór ciekawy, brak jest jednak wskazania, dlaczego dwa pierwsze akty prawa międzynarodowego są wyodrębnione, a pozostałych osiem podlega wypunktowaniu. Można domyślać się, że chodzi o ich ogólny charakter, jednak warto było te wątpliwości rozwiać w tekście. Szkoda także, że Autorzy podając teksty w/w aktów prawa międzynarodowego, nie pokusili się chociaż o wprowadzenie, uzasadnienie doboru oraz o ich krótkie omówienie.

Część III (s. 342 – 359) pt. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. zawiera tekst rozdziału II Konstytucji RP dotyczący wolności, praw i obowiązków człowieka i obywatela. Można zauważyć, że część ta dotyczy polskich, wewnętrznych zapisów Ustawy Zasadniczej, które gwarantują ochronę praw człowieka i swoim zakresem wkracza w obszar prawa wewnętrznego, a nie

międzynarodowego. Koliduje to nieco z treścią całego opracowania. Wynika to z tego, że Autorzy w tekście nie odnieśli się do przykładów łamania praw człowieka oraz ich ochrony w Polsce (z wyjątkiem krótkiego opisu postępowania w sprawie więzień CIA s. 386-387). Zatem zacytowanie tekstu Konstytucji RP bez najmniejszego chociaż komentarza nie znajduje uzasadnienia i burzy merytoryczny wymiar całego opracowania.

W części IV (s. 360 – 389) pt. Łamanie prawa człowieka na początku XXI wieku, (należy domniemywać, że Autorom chodziło o łamanie praw człowieka, a nie jednego prawa, co znajduje uzasadnienie w tytule i tekście tej części) Autorzy przytoczyli przykłady łamania praw człowieka w poszczególnych krajach tj. w Kongo, Sudanie, Ugandzie, Republice Centralnej Afryki, Białorusi, Rosji, Sri Lance, Chinach, Turcji, Meksyku, Arabii Saudyjskiej, Izraelu, Nikaragui, Etiopii, Somalii, Stanach Zjednoczonych, Paragwaju, Polsce, Brazylii i Afganistanie. Dobór tych krajów nie został przez Autorów uzasadniony. Nie wskazali na kryteria doboru oraz na rodzaje praw, których naruszanie warunkowało uwzględnienie danego kraju. Brak tych kryteriów rodzi pytanie: dlaczego nie podane zostały przykłady łamania praw człowieka w takich państwach, jak Korea Północna, Irak, Iran czy Pakistan?

W części V pt. Tytułem podsumowania (s. 390) Autorzy dokonali krótkiego podsumowania treści książki. Brakuje tam jednak chociaż pobieżnej analizy przykładów łamania praw człowieka na świecie oraz przepisów prawa międzynarodowego służących walce z łamaniem praw człowieka. Budzi to pewien niedosyt, ale stwarza możliwość kolejnej publikacji na ten temat, już nie o charakterze opisowym, ale analitycznym. Zatem jest to pozycja godna polecenia przede wszystkim osobom, które chcą się zapoznać z treścią podstawowych aktów prawa międzynarodowego

dotyczących ochrony praw człowieka oraz z przykładami łamania praw człowieka w wieku XXI.