

**ZESZYTY NAUKOWE
FORUM MŁODYCH PEDAGOGÓW**

PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

Zeszyt 13

EDUKACJA A PRACA



aca

**UNIwersytet KAZIMIERZA WIELKIEGO
W BYDGOSZCZY**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**ZESZYTY NAUKOWE
FORUM MŁODYCH PEDAGOGÓW
PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK**

ZESZYT 13

EDUKACJA A PRACA

pod redakcją
Renaty Borzyszkowskiej, Ewy Lemańskiej-Lewandowskiej,
Przemysława Pawła Grzybowskiego

Bydgoszcz 2009

Spis treści

Renata Borzyszkowska – Wprowadzenie.....	9
--	---

Część I. Przyczynki teoretyczne

- Maksymilian Chutorzański – Praca i podmiot... i praca podmiotu. Inspiracje foucaultowskie..... 19
- Karolina Bartoszewicz – Przemiany pracy w różnych typach społeczeństw..... 33
- Magdalena Czubak-Koch – Środowisko pracy miejscem społecznego uczenia się ludzi dorosłych – ujęcie andragogiczne..... 52
- Sylwia Jaskuła – Uzależnienie od Internetu we współczesnej kulturze pracy..... 64
- Joanna Szymczak – Zdarzenia krytyczne w nauczaniu jako egzemplifikacja permanentnej pracy nauczyciela nad własną osobą..... 82
- Emilia Żyłkiewicz – Międzynarodowe migracje edukacyjne – mobilność studentów szansą zwiększonej atrakcyjności na europejskim rynku pracy..... 93
- Katarzyna Gromadzka – Emigracja zarobkowa Polaków wobec współczesnych przemian..... 111
- Alicja Korzeniecka-Bondar – Nie proszę o wiele, ale dobrej jakości - kilka refleksji o czasie wolnym od pracy..... 127

Część II. Przyczynki empiryczne

- Bożena Dusza – Sposoby bycia licealistów w roli ucznia - sposób bycia „dobrze wychowanego człowieka pracy” na lekcji. Doniesienie z badań..... 147
- Anita Famuła-Jurczak – Żona busisty – czyli co dalej po gimnazjum?..... 163

- Joanna Nawój-Połoczańska – Młodzieżowe ścieżki kariery – projekcje i wyobrażenia..... 178
- Ewa Krause – Strategie rozwoju kariery zawodowej młodzieży studenckiej (komunikat z badań)..... 194
- Celina Czech – Prawa osób niepełnosprawnych w zakresie dostępu do zatrudnienia – aspekt krajowy i międzynarodowy..... 214
- Joanna Ingot, Joanna Szempruch – Motywy i okoliczności podejmowania pracy wolontariackiej – komunikat z badań przeprowadzonych wśród wolontariuszy z województwa podkarpackiego..... 233
- Joanna Małgorzata Łukasik – Nauczyciel w „trójkącie bermudzki” – obraz wyłaniający się z listów... 248
- Ewa Bochno – Kilka refleksji o pracy doktorów pedagogiki. Komunikat z badań..... 266
- Alicja Żywczok – Być nauczycielem akademickim dzisiaj – na marginesie biografii uczonych..... 275
- Danuta Bień – Charakter wykonywanego zawodu jako czynnik różnicujący rozwój potencjału człowieka – na przykładzie aktora i reżysera..... 294
- Joanna Sacharczuk – Warsztat pracy pisarskiej Doroty Terakowskiej – wybrane kwestie z podróży w głąb równoległych światów..... 307

Część III. Egzemplifikacje ze sfery praktyki społecznej

- Przemysław Paweł Grzybowski – Edukacja i praca jako czynnik budzenia świadomości uciśnionych. Refleksja o działalności Instytutu Paula Freirego w Brazylii..... 327
- Aneta Makowska – Program Erasmus/Socrates jako środek umiędzynarodowienia pracy..... 340

- Barbara Grabińska – Formy poradnictwa zawodowego w Ochotniczych Hufcach Pracy..... 355
- Elżbieta Malec – E-learning – alternatywa kształcenia dla zapracowanych na przykładzie warsztatów on-line w WSZ/POU w Warszawie..... 372
- Elżbieta Magdalena Jurzysta – Przygotowanie do pracy osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – refleksje wynikające z pracy własnej w szkolenictwie specjalnym..... 386
- Anna Weissbrot-Koziarska – Poradnictwo rodzinne dla rodzin dysfunkcyjnych..... 395
- Agnieszka Sołbut – Terapeutyczna praca z dziećmi i młodzieżą w placówkach wsparcia dziennego – na przykładzie dwóch świetlic socjoterapeutycznych funkcjonujących przy Dziennym Domu Pomocy Społecznej w Białymstoku..... 411
- Jakub Błaszak – Praca z dziećmi – uchodźcami na przykładzie Austrii i ośrodka Laura Gatner Haus – na podstawie badań przeprowadzonych do pracy magisterskiej..... 427

Część IV. Varia

- Mateusz Marciniak – XXII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów – z perspektywy uczestnika..... 445
- Fraszkolimerykoiada. Edycja VI..... 452
- Informacje o Autorach..... 462

Renata Borzyszkowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Wprowadzenie

W Tleniu, malowniczo położonym w Borach Tucholskich, w dniach 15-20 września 2008 roku odbyła się XXII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów. Organizatorem LSMP był Komitet Nauk Pedagogicznych PAN; kierownictwo naukowe nad Szkołą sprawowała prof. dr hab. Maria Dudzikowa. Gospodarzem Szkoły był Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i jego dziekan prof. dr hab. Ryszard Gerlach. Temat przewodni XXII LSMP, wokół którego skoncentrowana była problematyka oraz któremu podporządkowane zostały obrady, zawarto w haśle: *Edukacja a praca w ujęciu interdyscyplinarnym*. Spotkania naukowe korespondowały z hasłem przewodnim Szkoły; realizowane były pod postacią wykładów zaproszonych gości z dziedziny pedagogiki, socjologii, psychologii, filozofii, dyskusji prowadzonych nie tylko po wykładach profesorów, spotkań z Mistrzem (konsultacji, korepetycji i konwersacji), wystąpień młodych (w ramach tzw. *Giełdy próżności*). Cykliczne, wrześniowe spotkania młodych adeptów nauk pedagogicznych z wybitnymi przedstawicielami polskiej humanistyki mają swój cel, tj. stwarzanie młodym sprzyjających warunków rozwoju intelektualnego oraz integrowanie środowiska. W spotkaniu uczestniczyli młodzi adepci nauk pedagogicznych reprezentujący różne ośrodki akademickie w kraju i jeden ośrodek zagraniczny.

Przedkładany XIII tom Zeszytów Naukowych Forum Młodych Pedagogów zawiera teksty wystąpień uczestników XXII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów. Kategoria „praca” zaistniała w tekstach Autorów w zróżnicowanych kontekstach teoretycznych i empirycznym rozpoznaniu, również praktycznym doświadczaniu. Zawartość Zeszytu od-

zwierciedla podstawowe pola problemowe i wątki tematyczne wystąpienia uczestników. Teksty zostały poukładane w bloki tematyczne, biorąc pod uwagę ich podstawową zawartość.

W pierwszej części Zeszytu „Przyczynki teoretyczne” znalazły się teksty, których Autorzy ujmują zjawisko pracy w jego różnorodnych powiązaniach w kontekście współczesnych problemów i zjawisk społecznych, w tym edukacyjnych, dokonując analizy przeobrażeń bądź pokazując wybrane parametry zjawisk społecznych. Część pierwszą otwiera tekst Maksymiliana Chutorańskiego (Uniwersytet Szczeciński) *Praca i podmiot... i praca podmiotu. Inspiracje foucaultowskie*. Autor podejmuje się zadania pokazania wybranych wzajemnych relacji pomiędzy tytułowymi kategoriami pracy i podmiotu, czerpiąc z perspektywy poznawczej właściwej rozważaniom Michaela Foucalta. Szczegółowo, uwaga skupiona została wokół foucaultowskiego pojmowania podmiotu oraz sposobów wykorzystywania idei pracy przez dyskurs władzy/wiedzy do produkcji prawdy na temat podmiotów i zarządzania nimi. Karolina Bartoszewicz (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) na podstawie rozległej literatury przedmiotu dokonała analizy przemian ludzkiej pracy w perspektywie historycznej aż po czasy współczesne. Autorka uwzględniła między innymi rozpoznanie kategorialnego układu pojęciowego wybranych dyscyplin naukowych i dyskursów przez pryzmat zakresów znaczeniowych. Magdalena Czubak-Koch (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu) przedstawiła andragogiczną perspektywę dotyczącą uczenia się w miejscu pracy. Autorka przyjęła w punkcie wyjścia ogólne założenie o społecznym charakterze uczenia się, a następnie dokonując przeglądu wybranych koncepcji określiła parametry przedmiotu poznania. Sylwia Jaskuła (Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej PEDAGOGIUM w Warszawie) w tekście *Uzależnienie od Internetu we współczesnej kulturze pracy* podjęła się charakterystyki tytułowego zjawiska. Joanna Szymczak (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) w tekście

Zdarzenia krytyczne w nauczaniu jako egzemplifikacja permanentnej pracy nauczyciela nad własną osobą ukazała istotę i specyfikę zdarzeń krytycznych, eksponując znaczenie refleksji w pracy nauczyciela oraz przedstawiając implikacje stosowania zdarzeń krytycznych w nauczaniu dla stawania się refleksyjnym praktykiem. W ujęciu zaproponowanym przez Autorkę zdarzenia krytyczne są sposobem pracy nad sobą, nad własną osobą jako człowiekiem, jako nauczycielem, jako uczestnikiem różnorodnych sytuacji edukacyjnych. Emilia Żyłkiewicz (Uniwersytet w Białymstoku) przedmiotem zainteresowania uczyniła migracje edukacyjne. W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o przyczyny ruchliwości przestrzennej młodych Polaków Autorka wykorzystwała teorię podejmowania decyzji migracyjnych Jamesa Beshersa oraz teorię migracji – przyciągania i odpychania („push-pull factors”) zaproponowaną przez Evertt Lee. Autorka w interesujący sposób sportretowała migranta edukacyjnego w perspektywie paradygmatu baumanowskiego turysty. Problem migracji zarobkowej z uwzględnieniem charakterystyki zjawiska, w tym aktualnych parametrów na podstawie badań i raportów, analizy przeobrażeń przyczyn i kierunków migracji, przedstawiła Katarzyna Gromadzka (Uniwersytet w Białymstoku) w tekście *Emigracja zarobkowa Polaków wobec współczesnych przemian*. Część pierwszą Zeszytu zamyka tekst Alicji Korzenieckiej-Bondar (Uniwersytet w Białymstoku) *Nie proszę o wiele, ale dobrej jakości – kilka refleksji o czasie wolnym od pracy*. Refleksje zostały oparte na obserwacji spędzania wolnego czasu na osiedlowym, miejskim podwórku oraz na teorii śmieci Michaela Thompsona. Zatrzymane w kadrze obrazy podwórkowego życia zostały odczytane przez Autorkę, bez roszczeń co do ostateczności znaczeń.

Druga część Zeszytu „Przyczynki empiryczne” zawiera projekty badawcze wraz z odsłonami rezultatów badań empirycznych, własnych i prezentowanych w literaturze przedmiotu. Bożena Dusza (Uniwersytet Rzeszowski) w swoim doniesieniu z badań przedstawiła sposób

(sposoby) bycia licealistów w roli ucznia, nazwany za Florianem Znanieckim sposobem bycia dobrze wychowanego człowieka pracy. Anita Famuła-Jurczak (Uniwersytet Zielonogórski) w *Żona busisty – czyli co dalej po gimnazjum?* poszukuje odpowiedzi m.in. na pytania: Jakie aspiracje edukacyjno-zawodowe reprezentuje młodzież pochodząca ze środowisk wiejskich? Jakie czynniki umożliwiają, a jakie utrudniają zdobycie wykształcenia? W jakim stopniu uczęszczanie do gimnazjum wiejskiego lub gminnego może decydować o dokonywanym wyborze drogi kształcenia? Autorka w odpowiedzi przywołuje rezultaty badań własnych. Joanna Nawój-Połoczańska (Uniwersytet Szczeciński) podjęła na podstawie wybranych prac empirycznych kwestie projekcji i wyobrażeń siebie samego, własnej biografii w oczach młodych. Przywołane zostały również rezultaty własnego pilotażowego badania w zakresie obejmującym plany rodzinne, edukacyjne i zawodowe nastolatków. Ewa Krause (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) przedmiotem zainteresowania uczyniła strategię rozwoju kariery zawodowej ujawniane przez młodzież studencką. Celina Czech podjęła problematykę praw osób niepełnosprawnych intelektualnie w zakresie dostępu do zatrudnienia i pracy. Wysoka waga problemu – zdaniem Autorki – znajduje swoje odzwierciedlenie w istniejących standardach międzynarodowych i przepisach krajowych. Joanna Inglot (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie) i Joanna Szempruch (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach) w komunikacie z przeprowadzonych badań wśród wolontariuszy z województwa podkarpackiego dokonały ujawnienia motywów i okoliczności podejmowania pracy wolontariackiej. Zdaniem Auterek poznanie pobudek działań badanych osób może stanowić dobrą bazę do projektowania szkoleń dla potencjalnych wolontariuszy, czy też wspomóc proces kształtowania szeroko rozumianych prospołecznych zachowań. Joanna Łukasik (Akademia Pedagogiczna w Krakowie) poszukiwała odpowiedzi na pytania: jak w opinii nauczycieli wyglądają

codzienne relacje między podmiotami uwikłanymi w celowościowe procesy edukacyjne? Jakie emocje i odczucia towarzyszą tym relacjom po stronie uczniów, nauczycieli, rodziców? Materiałem empirycznym, na podstawie którego Autorka podjęła się udzielenia odpowiedzi, były listy nauczycieli. Ewa Bochno (Uniwersytet Zielonogórski) zarysowała w kilku tezach sytuację doktorów pedagogiki pracujących w uniwersytetach, wykorzystując wyniki przeprowadzonego sondażu diagnostycznego. Alicja Żywczok (Uniwersytet Śląski w Katowicach) na podstawie wybranych kwestii z biografii uczonych poszukiwała odpowiedzi na pytanie badawcze: jakie są zasadnicze aktywatory odkrycia naukowego pracowników uczelni wyższej w trakcie całego ich życia? Danuta Bień (Teatr Nowy w Krakowie) zilustrowała rezultatami własnych badań tezę mówiącą o tym, że głównym czynnikiem różnicującym rozwój potencjału twórczego i poznawczego człowieka jest charakter wykonywanego zawodu. Joanna Sacharczuk (Uniwersytet w Białymstoku) podjęła się analizy wybranych kwestii z warsztatu pracy pisarskiej i życia Doroty Terakowskiej, przyjmując zarazem założenie, że dzieło literackie można badać z perspektywy ujawnienia doświadczeń wpisanych w życie autora dzieła literackiego.

Część trzecia Zeszytu „Egzemplifikacje ze sfery praktyki społecznej” skupiona jest wokół pracy w wymiarze instytucjonalnym, w tym wielorakich odniesień do sfery własnych, autorskich doświadczeń w roli zawodowej lub też odniesień do rezultatów innych form poznawczego oswajania świata. Odnaleźć można również propozycje nieszablonowego przypatrywania się wybranym inicjatywom społecznym czy instytucjom. Aneta Makowska (Uniwersytet Szczeciński) zaproponowała ujęcie programu Erasmus/Sokrates jako środka umiędzynarodowienia pracy, wykorzystując m.in. opinie uczestników programu. Barbara Grabińska (Uniwersytet Opolski) przedstawiła i scharakteryzowała formy poradnictwa zawodowego świadczone w Ochotniczych Hufcach Pracy. Elżbieta Malec (Wyższa Szkoła Zarządzania/Polish Open Uni-

versity w Warszawie) dokonała oglądu alternatywnej formy kształcenia, tj. kształcenia *e-learning* na przykładzie warsztatów *on-line* realizowanych w WSZ/POU w Warszawie. Elżbieta Magdalena Jurzysta (Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy) bazując na własnym doświadczeniu w roli pedagoga specjalnego przedstawiła kwestie dotyczące szans i możliwości przygotowania osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną do pracy. Autorka przywołała również wybrane rozwiązania instytucjonalne właściwe modelowi brytyjskiemu. Anna Weissbrot-Koziarska (Uniwersytet Opolski) podjęła się zadania pokazania istoty poradnictwa rodzinnego w przypadku dysfunkcyjności rodziny. Agnieszka Sołbut (Uniwersytet w Białymstoku) dokonała opisowej charakterystyki terapeutycznej pracy z dziećmi i młodzieżą w placówkach wsparcia dziennego na podstawie literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń pracy terapeutycznej z podopiecznymi Dziennego Domu Pomocy Społecznej w Białymstoku. W trzeciej części Zeszytu znajdują się również teksty z egzemplifikacjami wykraczającymi poza rodzimy grunt: refleksje Przemysława Pawła Grzybowskiego (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) na temat działalności Instytutu Paula Freirego w Brazylii oraz komunikat Jakuba Błaszaka (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) z badań dotyczących pracy z dziećmi uchodźcami na przykładzie austriackiego ośrodka Laura Gatner Haus.

Zeszyt zamyka część „Varia” zawierająca sprawozdanie z XXII LSMP przygotowane przez Mateusza Marciniaka (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu) oraz VI edycję Fraszkolimerykoiady. Ostatnie – tradycyjnie już od kilku lat – stanowi zaświadczenie prób poetyckich uczestników LSMP pod postacią fraszek i limeryków.

Słowa wdzięczności – w imieniu Zespołu organizacyjnego XXII LSMP, redaktorów niniejszego tomu Zeszytu – składam Pani Prof.

Marii Dudzikowej, kierownikowi naukowemu Szkoły, za wyjątkową i szczególną troskę o merytoryczny kształt Szkoły, troskę o umysły młodych. Dziękuję Państwu Profesorom-Mistrzom za inspiracje i twórczy niepokój, za stworzenie atmosfery sprzyjającej stawianiu wielu pytań i poszukiwaniu zróżnicowanych tropów teoretyczno-metodologicznych, także za możliwość zacieśniania więzi międzypokoleniowej.

Jego Magnificencji Rektorowi Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy Panu Prof. dr. hab. inż. Józefowi Kubikowi dziękuję za uroczyste przyjęcie z należytymi honorami uczestników XXII LSMP w trakcie Dnia Bydgoskiego w murach uczelni.

W wdzięcznej pamięci pozostawiam zainteresowanie i wsparcie oraz nieprawdopodobną cierpliwość jakich doświadczaliśmy przed Szkołą, w trakcie jej trwania i po wrześniowym spotkaniu ze strony Dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii Pana Prof. dr. hab. Ryszarda Gerlacha.

Dziękuję Dyrektorowi Instytutu Pedagogiki UKW Pani Prof. dr. hab. Urszuli Ostrowskiej za życzliwość i otwartość na nasze prośby, za zdumiewającą nas bezinteresowną pomoc w gromadzeniu publikacji naukowych, którymi zostali obdarowani uczestnicy XXII LSMP, za udział Pani Profesor w obradach Szkoły.

Młodym Uczestnikom XXII LSMP dziękuję za wspólny czas bycia ze sobą i dla siebie nawzajem, za poznawcze zaciekawienie, zapał i odwagę.

Część I

Przyczynki teoretyczne



Maksymilian Chutorański
Uniwersytet Szczeciński

Praca i podmiot... i praca podmiotu. Inspiracje foucaultowskie

Podjęte tu rozważania dotyczą wzajemnych związków między podmiotem i pracą. Do analizy wykorzystane zostaną narzędzia teoretyczne zaproponowane przez Michela Foucaulta. Główną tezę tego tekstu jest twierdzenie, że poza ekonomicznym – wyrażonym za pomocą ilości wytworzonych dóbr – dostrzec można inny, nieprodukcyjny sens pracy. Wyraża się on w możliwości wpływania na zachowania jednostek. Praca rozumiana jest tu jako narzędzie w zarządzaniu ludzkimi istnieniami. Stanowi usprawiedliwienie dla 1) interwencji państwa – uwiarygodniając działania „zabezpieczające interes społeczny”; 2) sposobów dyscyplinowania podmiotów (pracowników) w imię podniesienia efektywności ich działań; 3) a także wpływania na powstawanie podmiotowych tożsamości.

Prezentowany tekst zakłada zwrócenie uwagi kolejno na foucaultowskie rozumienie podmiotu i jego związków z władzą oraz na sposoby, w jakie *praca* wykorzystywana jest przez dyskursy władzy/wiedzy do produkcji prawdy na temat podmiotów oraz do zarządzania nimi.

Podmiot

Podmiot jest jednym z głównych wątków w pracach Michela Foucaulta. Francuski filozof rozumie jednak tę kategorię dość specyficznie. W *Nadzorować i karać* stawia tezę, że podmiot bierze się z ujarznienia, z podległości. Pisząc tę książkę pyta: „(...) w jaki sposób specyficzny rodzaj ujarznienia mógł zrodzić człowiecze «ja», uchodzące za przedmiot dyskursu korzystającego z prestiżu naukowości”¹. Wą-

¹ M. Foucault: *Nadzorować i karać*. Wydawnictwo ALETHEIA, Warszawa 1998, s. 25.

tek ten kontynuuje: „Człowiek, o którym tyle nam mówią i do wyzwolenia, którego wzywają, jest już sam w sobie wynikiem o wiele większego ujarzmania. Zamieszkuje w nim, wynosi go do istnienia «dusza», a jest ona częścią panowania władzy nad ciałem. Dusza – skutek i narzędzie pewnej politycznej anatomii. Dusza – więzienie ciała”².

Dla Foucaulta podmiot jest raczej zbiorem przekonań, prawd, tożsamości, dyskursów niż naturalną przyczyną. Jest wynikiem urabiania i kształtowania, skutkiem rozmaitych strategii i procedur władzy. Jest w końcu indywidualnością, przypadkiem możliwym do ulokowania w obrębie lub poza normą. Władza przy tym nie jest zewnętrzną wobec jednostki, ta jest „nośnikiem władzy w tym sensie, że jej subiektywność produkowana jest w interdyskursywnie i historycznie tworzonej i reorganizowanej matrycy stosunków władzy. Aby można było panować nad jednostką, integrować ją z systemami wiedzy i władzy, podmiot musi być widoczny, posłuszny i przewidywalny, ustawicznie uczestniczyć w mówieniu prawdy na swój temat”³. Władza potrzebuje wiedzy/prawdy, która by ją nazywała sprawiedliwą, konieczną i naturalną. Foucault pisał o wzajemnych związkach między władzą a wiedzą: „(...) władza produkuje wiedzę (ale nie dlatego po prostu, że faworyzuje ją, gdy ta jej służy lub wykorzystuje, gdy jest użyteczna); że władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; że nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy”⁴. Władza/wiedza tworzy prawdę o podmiocie i świecie, w którym ten żyje, tworzy pewien typ racjonalności, uznający za pożądany określony typ człowieka z jego określonym ciałem, gestami i tożsamością.

Być podmiotem oznacza zawsze być moralnie zobowiązanym przez władzę. Idea dojrzałej podmiotowości stanowi usprawiedliwienie dla

² M. Foucault: *Nadzorować...* op. cit., s. 30 - 31.

³ E. Charkiewicz: *Aneks, Michela Foucault analityka władzy*. [w:] E. Majewska, J. Sowa (red.): *Zniewolony umysł 2*. Korporacja ha!art, Kraków 2007, s. 88.

⁴ M. Foucault: *Nadzorować...* op. cit., s. 29.

represji ze strony państwa. Przywróciwszy adekwatność można uświadomić jednostce jej braki i zaniedbania w czynnościach prowadzących do jej oświecenia, rozwoju, zbawienia, do odkrywania i urzeczywistniania tego, co w niej piękne, prawdziwe – ludzkie. Wskazujemy zatem nie tylko punkt, w którym jej prawdziwe „ja” się znajduje, ale także drogę, którą jednostka musi przebyć, by siebie jakościowo ulepszyć.

W każdym społeczeństwie można znaleźć jednostki, które mają prawo do mówienia o tym, jakie inne jednostki są naprawdę: psycholog, pedagog, ksiądz, lekarz, szaman, doradca zawodowy... Wszyscy oni mają odpowiednie umiejętności i prawa do podtrzymywania dyskursu, do oznaczania (każdy na swoim obszarze) normy i odchylenia. Każdy z nich może interweniować, kiedy jednostki w wyniku poczucia braku adekwatności (to w naszej kulturze zadziwiająco często wiąże się z poczuciem braku szczęścia) i/lub niewydolności pożądanej osobowości, stają się zagrożeniem dla siebie, innych upodmiotowionych jednostek i populacji.

Chcę postawić tutaj tezę, że praca, aby mogła pełnić swoją rolę w zarządzaniu ludźmi musi, być wpisana w moralne obowiązki podmiotu, a rozkwit dojrzałej świadomej podmiotowości nie może być możliwy bez pracy, której to istota ludzka powinna się oddać na chwałę swego (rozumianego tak czy inaczej) zbawienia. Wykracza to poza ekonomiczną argumentację konieczności pracy, odwołując się do obszaru etyki.

Prawo do pracy podmiotu jest jego obowiązkiem. Odrzucenie tego obowiązku wskazuje na zaburzenie podmiotowości, nieosiągnięcie przez jednostkę dostatecznego – typowego dla dojrzałego człowieka – stanu. Implikuje i usprawiedliwia zabiegi społeczeństwa przejawiające się w różnych formach terapii, edukacji czy poradnictwa.

Uznawszy moralną konieczność pracy, można dzięki niej zarządzać zarówno poszczególnymi jednostkami jak i całymi populacjami. Poniżej przedstawię technologie władzy wykorzystywane w tym celu.

Dyscyplina

W *Nadzorować i karać* Foucault opisywał powstanie nowej formy władzy, formy, która począwszy od XVIII wieku powoli opanowywać będzie całe społeczeństwo. Dyscyplina pojawiła się w miejscu, gdzie niepodzielnie panowała władza oparta na relacji suweren/poddany. Dotyczy ona raczej ciała i jego zachowania niż ziemi i jej produktów. Najogólniej można powiedzieć o dyscyplinach, że „(...) są technikami umożliwiającymi zarządzanie ludzkimi zbiorowościami”⁵. Ich specyfiką jest to, że dążą do wypracowania takiej taktyki wobec zbiorowości, która odpowiadać będzie trzem kryteriom:

1. Wpłynie na obniżenie kosztów związanych ze sprawowaniem władzy pod względem ekonomicznym (obniżenie wydatków jakie ze sobą niesie), pod względem politycznym (dyskrecja dyscypliny, niewielkie uzewnętrznienie, uwzględnia niejasność, mały opór, jaki wzbudza);
2. Wpłynie na maksymalizację natężenia i zasięgu społecznych skutków władzy bez możliwych niepowodzeń i luk;
3. Połączy przyrost władzy z wydajnością aparatów pedagogicznych, wojskowych, przemysłowych, medycznych i innych, w których się ową władzę sprawuje⁶.

Przyczyny rozwoju procedur dyscyplinarnych Foucault widzi we wzroście populacji oraz w rozroście aparatu produkcji: „*Rozwojem procedur dyscyplinarnych rządzą oba te procesy, czy może raczej konieczność ich zgrania ze sobą*”⁷. Nowa ekonomia staje się zasadą sprawowania władzy, „wystawny” dotąd jej charakter staje się zbędny. Dyscyplina czyni z jednostek zarówno przedmioty, jak i narzędzia

⁵ Ibidem, s. 212.

⁶ Patrz: Ibidem, s. 212.

⁷ Ibidem, s. 212.

swego działania – produkuje indywidua, zachowując przy tym skromność. Z całą pewnością nie jest władzą tryumfującą, jest za to ekonomiczna i skrupulatna, dokładna i przewidująca⁸.

Dyscyplina zmierza do ukierunkowania energii aktywnego ciała⁹. Jest ono tym bardziej posłuszne, im bardziej jest pożyteczne. Pod tym względem z jednej strony władza tworząc „podatne” ciała wzmaga ich siłę (w sensie zakładającym ich użyteczność) i zarazem osłabia siły ciała (czyniąc je posłusznym). Uruchamia przy tym cztery techniki: umiejscawia w przestrzeni, koduje czynności, narzuca ćwiczenia oraz wreszcie łączy siły w taktyki. Można powiedzieć za Foucaultem, że *„(...) dyscyplina, wychodząc od poddawanego kontroli ciała, fabrykuje cztery typy indywidualności, czy też raczej indywidualność obdarzoną czterema cechami: jest ona parcelarna (dzięki grze przestrzennych repartycji), organiczna (dzięki kodowaniu czynności), genetyczna (dzięki kumulacji czasu) i kombinatoryczna (dzięki łączeniu sił)”*¹⁰.

Dyscyplina szybko stała się obecna w szpitalach, więzieniach, wojsku, szkołach i halach fabrycznych. Dzięki niej ciało pracownika zostaje w pełni wykorzystane: przytwierdzone do określonego/optimalnego miejsca, wyposażone w listę oczekiwanych ruchów: trzeba wykonać pracę, trzeba ją wykonać w przewidziany sposób, w określonym czasie, miejscu i tempie. Z jednej strony dyscyplina zakłada standaryzację zachowań, z drugiej pozwala oceniać i porównywać zachowanie każdego pracownika. Każdy jest tutaj ważny, zachowanie każdego jest dostrzeżone.

W celu ilustracji działania mechanizmów władzy Foucault posłużył się metaforą panopticonu odwołującą się do architektonicznej konstrukcji więzienia. Oto jego opis: *„(...) na obwodzie budynek w kształcie pierścienia, pośrodku wieża, w niej szerokie okna wychodzące na*

⁸ Patrz: Ibidem, s. 167.

⁹ Patrz: Ibidem, s. 134.

¹⁰ Ibidem, s. 163.

wewnętrzną fasadę pierścienia; okrągły budynek jest podzielony na cele, z których każda zajmuje całą jego grubość; mają one po dwa okna, jedno do wewnątrz skierowane na okna wieży, drugie na zewnątrz pozwalające światłu przenikać cele na wylot. Wystarczy teraz umieścić w centralnej wieży nadzorcę, a w każdej celi zamknąć szaleńca, chorego, skazańca, robotnika albo ucznia. Dzięki podświetleniu można widzieć z wieży rysujące się wyraźnie pod światło, małe sylwetki uwięzione w obwodowych celach. Ile klatek tyle teatrzyków, gdzie każdy aktor jest sam, doskonale zindywidualizowany i bezustannie widoczny”¹¹.

Idea panopticonu zakłada rozdzielenie związku pomiędzy: „widzieć – być widzianym”¹². Pozwala to na stworzenie takiego przeświadczenia u jednostek, które zakłada, że są one bez przerwy obserwowane, że bez przerwy znajdują się pod czyimś nadzorem. Więźniowie podlegają tu władzy, o której nic nie wiedzą (nie wiedzą, kto jest w wieży). Z drugiej strony instytucje zbudowane na zasadzie panopticonu nie wymagają konieczności ciągłego przebywania w punkcie centralnym strażnika: „Kto został umieszczony w polu widzenia i wie o tym, przyjmuje na swe konto ograniczenia narzucone przez władzę: dobrowolnie pozwala im wpływać na siebie, wpisuje się w relacje władzy, gdzie odgrywa obydwie role – zostaje zasadą samoujarzmienia”¹³.

Moralny obowiązek pracy usprawiedliwia tę całą kontrolę, pozwala dostrzec jednostkom konieczność ich pozostawania w ciągłym polu widzenia władzy. Pracownicy przyjmują stawiane im ograniczenia jako naturalną konieczność wynikającą z postulatów dobra wspólnego i z troski o maksymalizację efektywności pracy.

Komentatorzy Foucaulta wskazują, że dyscyplinarny charakter organizacji należy już do przeszłości. W społeczeństwie konsumentów liczy

¹¹ Ibidem, s. 195.

¹² Ibidem, s. 196 - 197.

¹³ Ibidem, s. 198.

się możliwość wyboru. Zygmunt Bauman w książce *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*¹⁴ pisze, że instytucje panoptyczne – takie jak hala fabryczna czy wojsko – organizujące niegdyś życie codzienne większości obywateli, dzisiaj już ich nie dotyczą. Nie sprzyjają one bowiem wychowywaniu konsumentów: „(...) były dobre do wdrażania ludzi do rutynowych, monotonnych zachowań i osiągały ten rezultat poprzez ograniczenie bądź całkowitą eliminację wyboru; lecz to właśnie brak rutyny i ustawiczne dokonywanie wyboru stanowią cnoty (a w rzeczy samej ‘wstępne wymogi roli’) konsumenta”¹⁵. Z. Bauman pisze: „(...) najlepiej by konsument nie chwycił się niczego mocno; nic nie powinno nakazywać zobowiązania na zawsze, żadnych potrzeb nie należy postrzegać jako w pełni zaspokojonych, żadnych pragnień nie wolno uznać za ostateczne”¹⁶.

Trzeba tutaj zasygnalizować, że pomimo istotnych zmian społecznych dyscyplina jako forma organizująca pracę i wykorzystująca do tego panoptyczne mechanizmy kontroli z pewnością obecna jest nadal w wielkich halach produkcyjnych. Te, pomimo postępu technologicznego, nie zniknęły z powierzchni ziemi, jednak przeniesienie ich przez koncerny do krajów rozwijających się sprawiło, że stały się dla nas mniej widoczne.

Techniki siebie

Obok hali fabrycznej, gdzie eksploatowany jest przede wszystkim „materiał fizyczny pracownika”, istnieją *prace*, które zakładają niefizyczną aktywność podmiotu. Tutaj eksploatowana jest wiedza, pomysłowość i kreatywność pracownika. Wiąże się to ze zmianami w sposobach zarządzania, motywowania i organizacji pracy. Wyraża natomiast

¹⁴ Z. Bauman: *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.

¹⁵ Z. Bauman: *Praca...* op. cit., s. 56.

¹⁶ Ibidem.

w uelastycznieniu form zatrudnienia (zatrudnienie niepełnoetatowe, samozatrudnienie, zatrudnienie na czas określony, etc.) i zmianie sposobów zarządzania (większa dowolność co do czasu i miejsca wykonywanej pracy, np. praca w domu). To wszystko wymaga zastosowania innej formy zarządzania pracownikami. Władza wykorzystuje do tego celu rozmaite techniki, które pozwalają jednostkom uznawać swoją pracę za narzędzie prowadzące do rozkwitu drzemiącego w nich potencjału. Techniki, dzięki którym jednostka może uzyskać podpowiedź, jak stać się lepszą, Foucault nazywa „technikami siebie”: „(...) pozwalają jednostkom dokonywać, za pomocą własnych środków bądź przy pomocy innych, pewnych operacji na własnych ciałach oraz duszach, myślach, zachowaniu, sposobie bycia, operacji, których celem jest przekształcenie siebie tak, by osiągnąć pewien stan szczęścia, czystości, mądrości, doskonałości czy nieśmiertelności”¹⁷.

Rolę takich technik pełnią m.in. różnego rodzaju poradniki (*Weź tę pracę i kochaj ją*¹⁸ krzyczy tytuł jednego z nich), szkolenia dla bezrobotnych zakładające m.in. treningi asertywności, nauczanie metod poszukiwania pracy, pisanie CV i listu motywacyjnego, przygotowanie się do rozmowy kwalifikacyjnej z pracodawcą, informacje o rynku pracy (w tym o zawodach, szkołach, instytucjach szkoleniowych oraz potrzebach rynku pracy), zasady zakładania i prowadzenia działalności gospodarczej oraz dostępne formy wsparcia¹⁹; ale także przekazy medialne stygmatyzujące bezrobotnych jako „samych sobie winnych”, „złodziei i pijaków”, „darmozjadów”. Wszystko to pozwala jednostce dowiedzieć się prawdy na swój temat, a także wskazuje sposoby na jakościową zmianę.

Pojęcia planowania kariery zawodowej, samorealizacji i osiągnięcia satysfakcji wyznaczają dziś stosunek i oczekiwania podmiotu wzglę-

¹⁷ M. Foucault: *Filozofia, Historia, Polityka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa - Wrocław 2000, s. 249.

¹⁸ D. Tracy: *Weź tę pracę i kochaj ją*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2003.

¹⁹ Patrz: http://www.wup.pl/index.php?id=525#menu_top (28.08.2008).

dem pracy²⁰. Możliwość samorealizacji poprzez pracę oznacza, że wynagrodzenie nie jest – a na pewno nie powinno być – główną motywacją naszych działań i tylko taka praca jest dobra, która daje spełnienie.

Obietnica spełnienia zobowiązuje do podjęcia wszelkich starań zmierzających nie tylko do znalezienia i sumiennego wykonywania pracy, ale nakłada również obowiązek samorealizacji przez pracę. Na jednostki ludzkie nałożony został obowiązek odczuwania i demonstracji swojej miłości do pracy.

Pozostając w tej logice można wyodrębnić stany/poziomy podmiotowego stosunku do pracy. Poziomy układają się w hierarchię ze względu na stopień zinternalizowania przez jednostkę pracy jako warunku pełni swojej podmiotowości. Na najniższym poziomie praca jawi się jednostce jako nieszczęście. Podmiot nie chce pracować, unika pracy, przez to sprzeciwia się swojej Naturze i Bogu. Praca jest odrzucana nie tylko jako droga do samorealizacji, ale także jako obowiązek związany z zapewnieniem sobie środków niezbędnych do przetrwania (mówimy wtedy o wyuczonej bezradności, uchylaniu się od obowiązku pracy, życiu na kredyt państwa, etc.). Jednostka uznawana jest tu nie tylko za zagrożenie dla społeczeństwa, ale przede wszystkim dla siebie. Z punktu widzenia władzy odrzucenie pracy oznacza odrzucenie *naturalnego* wprowadzanego przez władzę porządku; każdy taki przypadek wymaga szczególnej troski, wyrażonej przez działanie rozmaitych instytucji.

Praca jako konieczność – powiedzieć „pracuję, bo muszę zarobić”, „wszyscy pracują”, „to obowiązek”, „pracuję, bo nie mam wyjścia” oznacza przebywać w środkowym stadium. Praca przyjęta została przez podmiot jako zewnętrzna konieczność, jednak nie jest uważana za warunek niezbędny w osiągnięciu pełni. Tu przydają się różnego rodzaju poradniki, jak czerpać satysfakcję ze swojej pracy. Stadium to dopuszczalne było wówczas, kiedy królowała dyscyplina, ale w obliczu zmia-

²⁰ Por.: D. Tracy: *Weź tę pracę...* op. cit.; S. Michalik: *Neoliberalne podmioty pracy*. <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0036michalik2007.pdf> (25.08.2008).

ny charakter pracy jest niewystarczające do zabezpieczenia wysokiej jej jakości i użyteczności ludzkich istnień.

Praca jako spełnienie – to najwyższe stadium w wyodrębnionej tu hierarchii. „Pracuję, bo chcę się samorealizować” – oto cel podmiotu! Przyjając pracę jako drogę do swojej pełni, to nauczyć się odnajdywać w niej satysfakcję, to samodzielnie kształtować swoje zachowania, myśli i nawyki tak, aby były one przewidywalne i użyteczne.

Biowładza

Powyżej zostały omówione kwestie związane z różnymi technologiami zarządzania grupami zindywidualizowanych podmiotów. Michel Foucault zwraca uwagę również na te formy władzy, które zakładają zarządzanie zbiorowościami (gdzie liczy się wielość i podobieństwo).

Kategoria duszpasterstwa określa nowy typ władzy, jaki na grunt starożytnej Grecji i Rzymu wprowadziło chrześcijaństwo, a gdzie taki typ nie istniał (w odróżnieniu np. od wschodnich rejonów Morza Śródziemnego, Egiptu, Asyrii, Mezopotamii był bardzo silnie obecny w społeczeństwie hebrajskim). W Grecji i Rzymie uznawano władzę polityków, lecz opierała się ona na innej relacji²¹.

Pojawienie się władzy pastoralnej polegało na tym, że „ *pewne jednostki mogły odgrywać w stosunku do innych rolę pasterzy, prowadzić ich przez całe życie od narodzin aż do śmierci*”²². Władza pastoralna opiera się na specyficznym stosunku pomiędzy pasterzem a jego trzodą – jednostkami które prowadzi. Zakłada ona istnienie przewodnika, który opiekuje się swoim stadem. Można wskazać trzy konsekwencje istnienia takiej władzy:

- 1) Charakterystyczne dla władzy pastoralnej jest to, że nie odnosi się ona do jakiegoś obszaru, lecz do grupy jednostek.

²¹ Patrz: M. Foucault: *Filozofia...* op. cit., s. 208.

²² Ibidem.

Podstawową jej funkcją jest nieczynienie zła wrogom, ale czynienie dobra jednostkom, nad którymi się czuwa. Jak pisze M. Foucault: „*Nie jest to władza tryumfująca lecz dobroczynna*”²³.

2) Zbawienie nie jest sprawą wyboru, jest sprawą jednostkową. Jednak istnienie przewodnika – jak rozumiem także akceptacja jego władzy – warunkuje obowiązek dążenia do zbawienia. Nie istnieje tu (w społeczeństwie chrześcijańskim) możliwość powiedzenia: „Jeśli o mnie chodzi, nie chcę być zbawiony”.

3) Obowiązku zbawienia nie dokonuje się samemu, lecz wyłącznie akceptując autorytet, który wskaże, co jest dobre, a co złe. Akceptacja autorytetu oznacza szansę poznania możliwych działań jednostki, ich ocenę, oraz – co jest konsekwencją powyższego – kontrolę jednostek.

Sprawujący władzę pastoralną może wymagać absolutnego posłuszeństwa. Oznacza tu ono zarówno zasadę i cel – posłuszeństwo prowadzi do posłuszeństwa. Celem jest samo wykonywanie nakazów, w których dostrzec możemy wolę samego Boga²⁴.

Biopolityczne zarządzanie jest technologią, która wywodzi się z technik pastoralnych²⁵. Państwo przyjmuje tu rolę pasterza, którego zadaniem jest prowadzenie jednostek przez ich życie, ma prawo żądać od swych obywateli wykonywania pracy, jako niezbędnej dla ich zbawienia (rozumianego albo dosłownie, albo jako samorealizacja czy szczęście).

Biopolityka jest innym „jak” władzy. W odróżnieniu od dyscypliny nie odnosi się do ludzkiego ciała, nie dotyczy oddziaływania na poziomie drobiazgowej organizacji jego aktywności – nie próbuje tresować,

²³ Ibidem, s. 209.

²⁴ Ibidem, s. 210 - 211.

²⁵ Patrz: E. Charkiewicz: *Biopolityka (bio-ekonomika) PRLu. O składaniu planu i dopasowaniu ludzi i gospodarki*. <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f00012charkiewicz.pdf> (21.08.2008).

nadzorować wielość pojedynczych ciał; odnosi się natomiast do człowieka żyjącego, istoty żywej – nie do jednej, ale do wielu, do człowieka gatunku biologicznego – globalnej masy, do której odnoszą się podobne procesy dotyczące życia (śmierć, produkcja, choroba itd.)²⁶. Biopolityka przede wszystkim przewiduje, prowadzi statystyki, mierzy zjawiska w skali całej populacji. Interesują ją problemy globalne²⁷.

O ile dyscyplina oznaczała serię: *ciało – aktywność – kontrola – instytucje*, o tyle biowładza zakłada szereg: *populacja – procesy biologiczne – mechanizmy regulujące – państwo*. Pierwszy przypadek – dyscypliny – dotyczył instytucjonalnej władzy nad ciałem; w drugim do czynienia mamy z państwową bioregulacją²⁸. Istota biopolityki zawiera się w tym, że odnosi się do konkretnej populacji: „(...) rządy uświadamiają sobie, że nie mają do czynienia z poddanymi ani nawet z ‘ludem’, lecz z ‘populacją’, ze swoistymi dla niej zjawiskami, właściwymi jej zmiennymi: przyrostem naturalnym, śmiertelnością, długością życia, płodnością, stanem zdrowia, zachorowalnością, odżywianiem czy warunkami mieszkaniowymi”²⁹. Biopolityka jawi się tu jako regulacja życia populacji celem wzmocnienia jej użyteczności ekonomicznej i politycznej³⁰.

Przejawami biopolityki w kontekście naszych rozważań nad pracą będą m.in. działania rządów, prowadzące do zwiększenia bądź zmniejszenia możliwości migracyjnych pracowników. Pojawiają się tutaj następujące pytania: komu pozwolić pracować, a kogo uznać za zagrożenie populacji? Odpowiedzi wyrażane są w realizowanej polityce wizowej, udzielanych pozwoleń na pracę, ułatwieniach dla określonych grup zawodowych. Biopolityczne działanie przejawia się rów-

²⁶ Patrz: M. Foucault: *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France 1976*. Wydawnictwo KR, Warszawa 1998, s. 240.

²⁷ M. Foucault: *Trzeba bronić...* op. cit., s. 243.

²⁸ Patrz: *Ibidem*, s. 247.

²⁹ M. Foucault: *Historia seksualności*. Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1995, s. 29.

³⁰ Patrz: E. Charkiewicz: *Biopolityka...* op. cit.

niez m.in. w programach aktywizujących populację bezrobotnych, szczegółowej polityce oświatowej odpowiadającej zapotrzebowaniu rynku pracy, polityce zdrowotnej, świadczeniach socjalnych. Wszędzie tu wskazywany jest przez władzę interes populacji, a jej działania ukazane są jako zabezpieczające ten interes.

Rozważania zaprezentowane w ramach tego tekstu zakładały wykorzystanie perspektywy teoretycznej zaproponowanej przez Michela Foucault do sproblematyzowania wzajemnych relacji pomiędzy kategoriami podmiotu i pracy. Wiele wątków zostało tu pominiętych (m.in. kwestie związane z rolą edukacji, możliwościami emancypacji czy rolą płci). Tekst ten nie pretenduje jednak do bycia wyczerpującym studium, stanowi jedynie próbę stawiania innych pytań o relacje między podmiotem i pracą.

Bibliografia

- Bauman Z.: *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Charkiewicz E.: *Aneks, Michela Foucault analityka władzy*. [w:] E. Majewska, J. Sowa (red.): *Zniewolony umysł 2. Korporacja ha!art*, Kraków 2007.
- Charkiewicz E.: *Biopolityka (bio-ekonomika) PRLu. O składaniu planu i dopasowaniu ludzi i gospodarki*. www.ekologiasztuka.pl/pdf/f00012charkiewicz.pdf (21.08.2008).
- Foucault M.: *Filozofia, Historia, Polityka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 2000.
- Foucault M.: *Historia seksualności*. Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1995.
- Foucault M.: *Nadzorować i karać*. Wydawnictwo ALETHEIA, Warszawa 1998.

- Foucault M.: *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France 1976*. Wydawnictwo KR, Warszawa 1998.
- Michalik S.: *Neoliberalne podmioty pracy*. www.ekologia sztuka.pl/pdf/f0036michalik2007.pdf (25.08.2008).
- Tracy D.: *Weź tę pracę i kochaj ją*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2003.
- www.wup.pl/index.php?id=525#menu_top (28.08.2008).

Karolina Bartoszewicz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Przemiany pracy w różnych typach społeczeństw

„Treści kultury w każdym momencie historycznym wyjaśniać można jedynie w oparciu o jej przeszłość, a światło, jakie przeszłość może na nie rzucić, zawsze przyczyni się do zrozumienia teraźniejszości”¹.

„Przejście do gospodarki informacyjnej zmienia nieuchronnie jakość i charakter pracy. Jest to bezpośrednia socjologiczna i antropologiczna konsekwencja zmiany ekonomicznych paradygmatów”².

Problematyka pracy w społeczeństwie ponowoczesnym jest aktualnie szeroko podejmowana, dlatego też chciałabym wykazać, za pomocą analizy przemian, które zachodziły w tym obszarze ludzkiego życia, jak bardzo różni się jej obecny charakter od pojmowania pracy w poprzednich formach ładu społecznego. Jako narzędzie analityczne wykorzystałam zawężoną definicję pracy, wywodzącą się z propozycji Hannah Arendt dotyczącej fundamentalnych rodzajów ludzkiej aktywności.

Analiza przemian ludzkiej pracy jest utrudniona ze względu na fakt, iż trudno o definicję pracy nieuwarunkowaną historycznie oraz kulturowo. Ponadto każda dziedzina naukowa posiada ujęcie pracy właściwe przedmiotowi swych badań i zainteresowań. Klasycy socjologii, tacy jak Durkheim, Weber czy Simmel udowadniają, że pojęcie pracy skupia w sobie wiele centralnych dla tej dyscypliny problemów, przede wszystkim ze względu na fakt, że wiąże poziom działań jednostkowych z poziomem własności systemowych lub inaczej – obszar jednostko-

¹ R. Linton: *Dyfuzja*. [w:] W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.): *Elementy teorii socjologicznych*. PWN, Warszawa 1975, s. 264.

² M. Hardt, A. Negri: *Imperium*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2005, s. 309.

wych doznań (wartość subiektywna, osobista) z ich społeczną standaryzacją i obiektywizacją (wartość wyrażana w pieniądzu)³. Giddens zwraca jednak uwagę, że myślenie o pracy jako o czymś, za co jesteśmy wynagradzani, jest dużym uproszczeniem. Definiuje on pracę, płatną bądź nie, jako zajęcia wymagające wysiłku umysłowego i fizycznego, których celem jest wytwarzanie dóbr i świadczenie usług służących zaspokojeniu ludzkich potrzeb⁴.

M. Marody i A. Giza-Poleszczuk zauważają, że takie zakreślenie definicyjnych granic pojęcia pracy włącza w nie w zasadzie wszystkie formy ludzkiej aktywności niebędące odpoczynkiem. *„Odpowiada to, dominującemu we współczesnych społeczeństwach, podziałowi na sferę działalności zawodowej i sferę wypoczynku, jako na dwa podstawowe obszary ludzkiego działania, zarazem jednak uwypukla prezentystyczny, tj. ograniczony do specyficznej formy ładu społecznego, charakter pojmowania pracy w socjologicznych jej analizach”*⁵. Dzieje się bowiem tak, iż to, co społeczeństwa uważają za pracę, jest silnie warunkowane historycznie i kulturowo. Hannah Arendt⁶ opisuje, jak rzeczy będące wytworami czynności ludzkich warunkują swych wytwórców. Siła ich oddziaływania, mimo ludzkiego pochodzenia i zmienności, nie jest wcale słabsza od wpływu rzeczy naturalnych, czyli od warunków, w których jest dane żyć człowiekowi. M. Marody i A. Giza-Poleszczuk postulują, by wśród warunkujących ludzkie działania „rzeczy”, czyli według Arendt „dzieł, czynów i myśli”, umieścić również społecznie wytwarzane pojęcie pracy. Wydaje się to jak najbardziej zasadne, gdy uświadomimy sobie, jak to, co dane społeczeństwo uważa za pracę,

³ Patrz: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany więzi społecznych*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004, s. 217.

⁴ Patrz: A. Giddens: *Socjologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 397.

⁵ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, op. cit., s. 218.

⁶ Propozycja H. Arendt za: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., s. 219 - 220.

warunkuje nie tylko aktywność jednostek, lecz także formy ich uspołecznienia⁷.

Koncepcja Arendt jest szczególnie dogodna do analizy przemian pracy, gdyż zaproponowana przez Arendt definicja tego pojęcia uwalnia je od kontekstu historycznego czy kulturowego. Przypisuje ona trzem podstawowym uwarunkowaniom, jakim podlega życie człowieka, odpowiadające im – i dlatego fundamentalne – rodzaje ludzkiej aktywności. Są to:

- **praca (labor)** – uwarunkowana koniecznością podtrzymywania biologicznego trwania ludzkiego organizmu;
- **wytwarzanie (work)** – odpowiada nienaturalności ludzkiej egzystencji, która nie jest osadzona w wiecznie powracającym cyklu życia gatunku i dla której ów cykl nie stanowi już kompensacji jej śmiertelności; daje „sztuczny” świat rzeczy, wyraźnie odmienny od całego otoczenia przyrodniczego; odnosi się zatem do świata kultury, traktowanej jako ekstensja, a zarazem warunek pojawienia się i podtrzymywania specyficznego dla człowieka typu umysłowości; dotyczy przede wszystkim wytwarzania narzędzi i wiedzy;
- **działanie (action)** – dotyczy najszerzej pojmowanej polityki, a uwarunkowane jest faktem, „(...) że ludzie, a nie Człowiek, żyją na Ziemi i zamieszkują świat”⁸, więc decyzje poszczególnych jednostek mają konsekwencje nie tylko dla nich samych, lecz także dla innych członków zbiorowości.

Arendt opisane rodzaje ludzkiej aktywności wiąże terminem *vita activa*, zdając sobie sprawę, że nie można ich w rzeczywistości od siebie oddzielić. Jednak to analityczne rozdzielenie pracy, przede wszystkim od wytwarzania, jest narzędziem umożliwiającym analizę jej przemian, „*bo – choć praca towarzyszy ludziom od zawsze (...) – może*

⁷ Patrz: Ibidem, s. 219.

⁸ H. Arendt: *Kondycja ludzka*. Fundacja ALETHEIA, Warszawa 2000 - cyt. za: Ibidem.

być różnie organizowana i różnie pojmowana, a co za tym idzie, może zwrócić w różny sposób warunkować kształt więzi społecznych i treść towarzyszących im zobowiązań⁹. Takie zawężone pojęcie pracy¹⁰ czyni ją „bardziej fundamentalną”¹¹ w porównaniu z pozostałymi rodzajami ludzkiej aktywności, gdyż biologiczne podtrzymywanie ludzkiego organizmu stanowi warunek konieczny angażowania się w inne formy aktywności i łączy w sobie przedspołeczne fazy historii gatunku ludzkiego, z jego uspołecznioną już „kondycją ludzką”¹². Tak sprecyzowane narzędzie analityczne pozwoli zrozumieć przemiany pracy w różnych typach społeczeństw opisane za pomocą wykresu¹³.

⁹ Ibidem, s. 220.

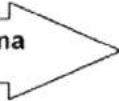
¹⁰ Autorki podkreślają, że zawężenie to stanowi dogodne narzędzie analityczne, nie zaś – definicję pracy, szczególnie w warunkach współczesnego społeczeństwa.

¹¹ Wyróżnienie auterek.

¹² Ibidem.

¹³ Opracowanie własne na podstawie: M. Hardt, A. Negri: *Imperium*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2005; K. Krzysztofek, M. S. Szczepański: *Zrozumieć rozwój – od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych: podręcznik socjologii rozwoju społecznego dla studentów socjologii, nauk politycznych i ekonomii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005; M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit.; J. Rifkin: *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*. Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001; A. Toffler: *Trzecia fala*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997.

SPOŁECZNOŚCI ZBIERACKO-ŁOWIECKIE	
CHARAKTERYSTYKA PRACY	<p><i>praca jako element bycia w świecie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ zbieractwo kobiet i łowiectwo mężczyzn ➤ praca zgodna z fazami głodu i nasycenia
SKUTKI SPOŁECZNE	<p>praca nie tworzy w nich <i>odrębnego systemu aktywności</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Praca nie jest więc w tym przypadku źródłem właściwych tylko jej społecznych uregulowań, nie tworzy podziałów społecznych, ponieważ nie wytwarza odrębnych, przynależnych tylko do tej formy aktywności rodzajów uspołecznienia.</p>

Rewolucja neolityczna 

- * przemiany w habitacie (środowisku)
- wyczerpywanie zapasów
- zmiany klimatu
- wymieranie gatunków zwierząt

- * podjęcie hodowli i uprawy zbóż

SPOŁECZEŃSTWA TRADYCYJNE	
<i>gospodarka agrarna</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ praca zgodna z rytmem dobowym i rocznym ➤ brak rozdziału na produkcję i konsumpcję (odbywają się w ramach jednego gospodarstwa domowego) 	
NAJWAŻNIEJSZE DOBRO	ziemia
WYTWARZANY PRODUKT	żywność
KRYTERIUM ROZROZNIENIA NA PRACUJĄCYCH	praca oparta na podziale zadań
RACJONALNOŚĆ	przetwarzania
<p>praca jako <i>powołanie określonej grupy społecznej</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> * segmentacja społeczeństwa na relatywnie niezależne jednostki terytorialne, a nie funkcjonalne (samowystarczalne miniatury całości społeczeństwa „obejmujące sobą „pana, wójta i plebana”) * w ich ramach tworzyły się więzi społeczne i ta powstała wspólnota wyznaczała jednostkom zadania * najniższa grupa społeczna musiała „utrzymywać przy życiu” inne, po to, by z kolei one mogły efektywnie wypełniać swoje zadania 	

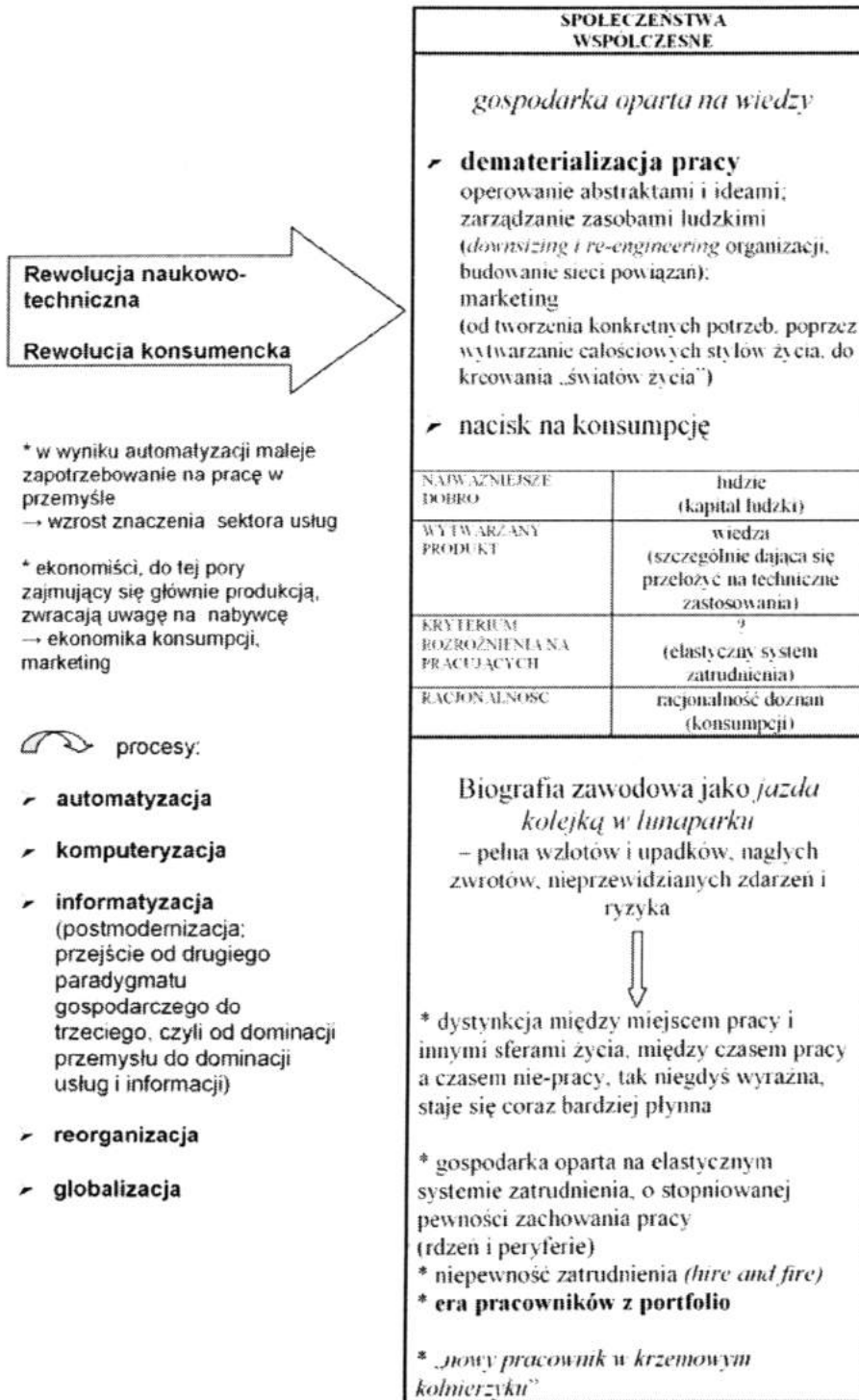
Rewolucja przemysłowa →

- * wzrost liczby ludności nie mającej dostępu do ziemi
- * rozwój systemu dzierżawienia ziemi w Anglii
- * przeobrażanie gospodarstw agrarnych w przemysłowe (wg R. Brennera)

↻ procesy:

- **industrializacja** (modernizacja)
- **marketyzacja**
- **denaturalizacja pracy** (przestaje się wiązać bezpośrednio z podtrzymaniem ludzkiego życia)

SPOŁECZEŃSTWA NOWOCZESNE	
<i>gospodarka przemysłowa</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ praca oparta na podziale czynności (symbole epoki: biurokracja i taśma produkcyjna) ➤ nacisk na produkcję 	
NAJWAŻNIEJSZE DOBRO	fabryki, urządzenia, surowce energetyczne
WYTWARZANY PRODUKT	dobry przetworzone
KRYTERIUM ROZROZNIENIA NA PRACUJĄCYCH	zatrudnienie
RACJONALNOŚĆ	zysku
<p>praca jako <i>zawód w jednym miejscu pracy</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> * rozdzielenie produkcji i konsumpcji * początek patriarchalizmu w rodzinie * fordyzm * Powstaje nowa grupa społeczna niebieskie kolnierzyki - pracownicy produkcyjni lub administracyjni niższego szczebla 	



Rysunek 1. Przemiany pracy w różnych typach społeczeństw.

Praca w społecznościach zbieracko-łowieckich

W najwcześniejszej formie ludzkich społeczności praca była oparta na dwu rodzajach działań: zbieractwie, którym trudniły się głównie kobiety oraz łowiectwie, które było domeną mężczyzn. Okazuje się, że chociaż zdobywanie pożywienia było podstawowym zajęciem w społecznościach zbieracko-łowieckich, to w ogólnym bilansie czasu zajmuje relatywnie mało miejsca, bo około 4-5 godzin dziennie, a przy tym ich członkowie nie pracują nieprzerwanie. Fazy pracy przeplatają się we wspólnotach tego typu z fazami odpoczynku zgodnie z dobowymi fazami głodu i nasycenia. Marshall D. Sahlins pisze: „*Poszukiwanie środków pożywienia zostaje czasowo wstrzymane w momencie, gdy ludzie zdobywają wystarczającą ich ilość w danym okresie, co daje im mnóstwo wolnego czasu*”¹⁴. Odbywa się to bez gromadzenia nadwyżek na wypadek niedostatku pożywienia, ponieważ praca podporządkowana jest rytmowi fizjologicznemu, a nie ekonomicznemu. Praca, która nawet we współcześnie funkcjonujących wspólnotach plemiennych polega na podtrzymywaniu trwania biologicznego, nie tworzy w nich **odrębnego systemu**, oddzielnego od innych rodzajów aktywności. Praca nie jest więc w tym przypadku źródłem właściwych tylko jej społecznych uregulowań, nie tworzy podziałów społecznych, ponieważ nie wytwarza odrębnych, przynależnych tylko do tej formy aktywności rodzajów uspołecznienia. Jest **wpleciona w codzienny rytm bycia w świecie**, bez wybiegania myślą w przyszłość i na takiej samej zasadzie, na jakiej ma to miejsce u innych gatunków ożywiających¹⁵.

¹⁴ M. D. Sahlins: *Pierwotne społeczeństwo dobrobytu*. [w:] M. Kempny, E. Nowicka (red.): *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 288.

¹⁵ Praca w społecznościach zbieracko-łowieckich opracowana na podstawie: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., s. 220 - 224. Autorki zwracają również uwagę Czytelnika na opisane przez M. D. Sahlinsa pułapki metodologiczne podczas

Rolnictwo, którego dominacja w ramach porządku ekonomicznego przyjmowana jest za jedną z podstawowych własności społeczeństw tradycyjnych, upowszechniło się głównie w wyniku przemian w habitacie¹⁶. Jednak okazuje się, że rewolucja neolityczna oraz zmiany, które przyniosła, nie były aż tak korzystne, jak się potocznie sądzi. Analiza współcześnie dostępnych danych wykazuje, iż rolnicy raczej tracili niż zyskiwali na „jakości życia” w porównaniu z łowcami-zbieraczami¹⁷. Jednak do utrwalenia zmian przyczyniły się: wyższy wskaźnik urodzeń, wynikający z osiadłego trybu życia oraz możliwość wykarmienia większej liczby ludzi na danej powierzchni. Populacje rolników stały się bardziej zagęszczone od populacji łowców-zbieraczy, których wypierały z zajmowanych przez nich terenów lub których zmuszały do zarzucenia koczowniczego trybu życia¹⁸.

Wzrost liczby ludności miał jeszcze inną ważną konsekwencję: zmiany w systemie organizacji życia społecznego. Po przekroczeniu pewnego pułapu ludności pokrewieństwo przestaje pełnić rolę mechanizmu regulującego stosunki między jednostkami. Ludzie po raz pierwszy musieli nauczyć się reagować na nieznanym inaczej niż usiłowaniami zabójstwa. Przed niebezpieczeństwem pojawienia się konfliktów wewnętrznych chronić miał wyłaniający się system wodzowski¹⁹. Wyodrębnienie ośrodków władzy oraz proces społecznego różnicowania się zbiorowości sprawia, że na obszarze Bliskiego Wschodu około połowy 6 tysiąclecia p.n.e. pojawia się podział na tych, którzy pracują

analiz tego typu społeczności (por. M. D. Sahlins: *Pierwotne społeczeństwo...* op. cit., s. 280 - 282).

¹⁶ W tym przypadku habitat utożsamiany jest ze środowiskiem wyłącznie przyrodniczym; wraz z narastającą złożonością życia społecznego obejmuje również instytucje *sensu stricto* oraz infrastrukturę technologiczną. Patrz: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., s. 162.

¹⁷ Ibidem, s. 223. – Por.: M. D. Sahlins: *Pierwotne społeczeństwo...* op. cit.

¹⁸ Patrz: J. Diamond *Strzelby, zarazki i maszyny. Losy ludzkich społeczeństw*. Prószyński i S-ka, Warszawa 2000, s. 82. – Cyt. za: Ibidem, s. 225.

¹⁹ Szerzej na ten temat – patrz: J. Diamond: *Strzelby...* op. cit.; M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., s. 176 - 181.

i tych, którzy nie pracują, pozyskując środki do biologicznego trwania z innych źródeł lub innych form aktywności. W różnych momentach ludzkiej historii podział ten w odmienny sposób strukturyzuje społeczeństwa i „(...) wrzucenie do jednego «worka semantycznego»²⁰ społeczności tak różnych jak pierwotne wspólnoty zbieracko-łowieckie (które przecież nie znały rolnictwa), starożytne imperia, Grecja i Cesarstwo Rzymskie oraz feudalna Europa, utrudnia dostrzeżenie złożoności procesów ukrytych za przekształceniami dominujących form uspołecznienia”²¹. Na potrzeby niniejszych rozważań wystarczy jednak przybliżyć bardziej ogólne wnioski dotyczące przemian w sferze pracy, które przyniosła rewolucja agrarna, gdyż „(...) pod powierzchownymi różnicami kryły się (...) zasadnicze podobieństwa. We wszystkich cywilizacjach społeczeństwa tradycyjnego ziemia była podstawą gospodarki, życia, kultury, struktury rodziny i polityki. We wszystkich życie było zorganizowane wokół wsi”²².

Praca w społeczeństwie tradycyjnym

Mimo nieporównywalnie długiego trwania i wewnętrznej złożoności tej formy społeczeństwa, która określana jest mianem tradycyjnej, można wychwycić najbardziej charakterystyczne i wspólne jej cechy. W ramach analizowanego porządku ekonomicznego jest to dominacja gospodarki agrarnej. Nawet najpotężniejsze miasta nie były samowystarczalne, musiały „(...) mieć oparcie dla aktywności i potęgi w swym

²⁰ Chodzi o termin „społeczeństwa tradycyjne”, którym określa się w socjologii wszystkie formy organizacji społecznej istniejące przed wyłonieniem się społeczeństwa nowoczesnego. Bipolarny podział utrwalił się dzięki pracom klasyków socjologii, koncentrujących się na momencie „przejścia modernizacyjnego” oraz pewnym wspólnym własnościom działań ludzkich i instytucji, występujących w społeczeństwach przednowoczesnych.

²¹ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., s. 224.

²² A. Toffler: *Trzecia fala*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997, s. 59.

otoczeniu wiejskim”²³. Aktywność pojmowana jako praca związana była głównie z **produkcją żywności**. I choć organizacja tej produkcji nie była taka sama w różnych odmianach społeczeństwa tradycyjnego, to jednak z tego względu, że zorganizowana była zawsze wokół ziemi, powodowała segmentację społeczeństwa „(...) *na relatywnie niezależne jednostki terytorialne, a nie funkcjonalne*”²⁴. Owe terytorialnie wydzielone jednostki tworzyły w zasadzie samowystarczalne miniatury całości społeczeństwa, „(...) *obejmując sobą «pana, wójta i plebana», czy też odpowiedniki tych kategorii w innych rodzajach społeczeństw tradycyjnych*”²⁵. Jednostki te tworzyły swego rodzaju **wspólnotę bazową**²⁶, w ramach której powstawały więzi społeczne i która wyznaczała jednostkom zadania. I to jest właśnie podstawą stratyfikacji społecznej – pracujący i niepracujący wyróżniani są poprzez **podział zadań**.

Podziały społeczne krystalizują się po VIII wieku, gdy umacnia się władza polityczna i kształtuje się właściwe społeczeństwo feudalne. Początkowo wszelkie kategorie opisujące średniowieczne społeczeństwo miały charakter bipolarny – w zależności od kontekstu wyróżniano: duchowieństwo i ludzi świeckich, bogatych i ubogich, potężnych i słabych, wolnych i niewolnych, wreszcie pracujących i niepracujących. Ci ostatni wyodrębniani są głównie przez to, iż pełnią inną rolę w organizacji zadań całego społeczeństwa. Specyfika zróżnicowania społeczeństwa tradycyjnego polegała właśnie na tym, że „(...) *jedna grupa społeczna – chłopci bądź niewolnicy, bądź różne kategorie pośrednie – musi, by tak rzec, «utrzymywać przy życiu» inne, po to, by mogły one efektywnie wypełniać swe zadania*”²⁷. W IX wieku pojawia się klasyczne rozróżnienie na tych, którzy się modlą, którzy walczą

²³ J. Le Goff: *Kultura średniowiecznej Europy*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 294. Cyt. za: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., s. 236.

²⁴ Ibidem, s. 238.

²⁵ Ibidem, s. 238.

²⁶ Patrz: Ibidem.

²⁷ Ibidem, s. 237.

i którzy pracują – *oratores, bellatores, laboratores*²⁸. Przekształca się ono wraz z rozwojem miast w podział na duchowieństwo, szlachtę i stan trzeci, czyli mieszczaństwo. Wprawdzie średniowieczna teologia znikomej ważności świata doczesnego powodowała, że praca traktowana była jako aktywność „o jednoznacznie niskim statusie”²⁹, to jednak powszechnie podkreślano jej rolę zarówno ze względu na interesy całości społeczeństwa, jak i swój dyscyplinujący charakter. Zatem konkretna treść zadań poszczególnych grup, choć oczywiście definiowana również kulturowo, we wszystkich społeczeństwach typu tradycyjnego była uzasadniana nie względami ekonomicznymi, ale poprzez odwołanie się do „(...) religijnego (lub politycznego, lecz mającego oparcie w religii) «porządku świata»”³⁰. Praca była swego rodzaju „**powołaniem**” określonej grupy społecznej, które jednostka dziedziczyła przez fakt urodzenia się w niej. Z tak pojmowanej filozofii pracy wynikała komplementarność wszystkich stanów w społeczeństwie tradycyjnym. Podkreślana w sposób szczególny przez ikonografię społeczeństwa feudalnego miała zapobiec roszczeniom i rewoltom. „W ikonografii średniowiecznej (...) duchowieństwo i arystokracja dały miejsce chłopom, nie tylko z powodu ich liczebności, ale i dlatego, że ideologii panującej zależało na ukazaniu w sztuce obrazu społeczeństwa zhierarchizowanego wprawdzie, ale zespolonego i harmonijnego (...)”³¹. Tak więc *laboratores* byli nieodłączną częścią organicznej wizji społeczeństwa, dzięki której mogło ono w ogóle istnieć.

²⁸ Patrz: J. Le Goff: *Kultura...* op. cit., s. 261. Cyt. za: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., s. 233.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem, s. 237.

³¹ J. Le Goff: *Kultura...* op. cit., s. 261 Cyt. za: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., s. 234.

Praca w społeczeństwie nowoczesnym

Ten spójny obraz rzeczywistości zakłócają od początku XI wieku szybki rozwój miast i wzrost gospodarczy. Nie były to jednak zjawiska wynikające z nowej mentalności dążenia do rozwoju, lecz związane ze wzrostem demograficznym, a tym samym – z koniecznością zapewnienia bytu większej liczbie ludności. Taki był bowiem jedyny cel gospodarki średniowiecznej – zapewnienie ludziom przetrwania, a nie bogacenie się czy stymulowanie rozwoju.

Pomijając spory dotyczące przyczyn wyłonienia się nowej formy ładu społecznego, można powiedzieć, że zmiany zachodziły równolegle w dwóch obszarach: w sposobie myślenia i sposobie gospodarowania. Nowy sposób rozumienia otaczającej rzeczywistości wyłaniał się od XVI do XVIII wieku, szczególnie w dobie renesansu i oświecenia, a polegał na powstaniu nowoczesnej nauki; natomiast zmiany w drugim obszarze związane były z rozwojem kapitalizmu³². Od racjonalności przetrwania do racjonalności zysku (którą wcześniej uznawano za grzech) prowadził długi proces przemian, generalnie związany z pojawieniem się dużej liczby osób, która nie miała zagwarantowanego dostępu do ziemi i pozbawiona tym samym została pewności podtrzymania swej biologicznej reprodukcji. W konsekwencji, społeczeństwo nowoczesne we wszystkich swych cechach związanych z pracą stanowi zaprzeczenie społeczeństwa tradycyjnego. Przede wszystkim praca uległa **denaturalizacji** - przestała wiązać się bezpośrednio z podtrzymaniem ludzkiego życia, została oderwana od pór roku, od dobowego rytmu pracy i odpoczynku³³. Odwołując się do propozycji Hannah Arendt można powiedzieć, że praca została wyraziście oddzielona od wytwarzania, a jednocześnie mu podporządkowana, czego wyrazem był

³² Patrz: J. Kochanowicz: *Trendy cywilizacyjne*. [w:] M. Marody (red.): *Wymiary życia społecznego: Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 468.

³³ Patrz: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., s. 244 - 245.

podział na skoncentrowane na oddzielnych zadaniach wieś i miasto, podział na pracę w gospodarstwie domowym i na pracę zawodową³⁴. Po raz pierwszy w historii nastąpiło rozdzielenie produkcji i konsumpcji – codzienna aktywność kobiet w domu przestała wiązać się z pracą jako oczywista i niepłatna, mężczyzna stał się jedynym żywicielem rodziny. Szkoła, przystosowując do nowego systemu pracy poprzez ukryty program (punktualność, dzwonki, rutynowe czynności), ma pomóc w jej ponownym „znaturalizowaniu”³⁵. Procesu tego dopełnił fordyzm, „naturalizując” przedsiębiorstwo. Ford, zdając sobie sprawę, że produkcja zależy od siły roboczej, musiał z wiązać pracowników z fabryką. Nie tylko podwyższał płace, lecz wprowadzał osłony socjalne, budował osiedla robotników, uruchomił opiekę zdrowotną i programy emerytalne. Rodziło to lojalność, gotowość do poświęceń i poczucie bezpieczeństwa, a słowami Baumana – umysłowość „długiego trwania”. W ten sposób to miejsce pracy tworzy nową wspólnotę bazową dla społeczeństwa nowoczesnego³⁶.

Praca w społeczeństwie współczesnym

O wyłonieniu się nowego typu społeczeństwa Marody i Giza-Poleszczuk piszą tymi słowami: „(...) o ile w okresie nowoczesności ludzie pracowali po to, by zdobyć środki na zaspokojenie swych potrzeb, o tyle wraz z nadejściem epoki konsumeryzmu ludzie pracują, by zdobyć środki na zaspokojenie swych pragnień, «nakręcanych» przez rozbudowany «przemysł» reklamowy”³⁷. Jak kres społeczeństwa tradycyjnego przypisuje się rewolucji przemysłowej, tak transformację

³⁴ Patrz: Ibidem.

³⁵ Patrz: Ibidem, s. 245 - 246 oraz A. Toffler: *Trzecia...* op. cit., s. 70.

³⁶ Patrz: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., s. 248.

³⁷ Ibidem, s. 250.

społeczeństwa nowoczesnego we współczesne³⁸ wiąże się z rewolucją konsumencką. Rifkin opisując nowe mechanizmy rządzące produkcją początku XX wieku, zauważył, iż „(...) należało stworzyć «niezaspokojonego konsumenta»”³⁹. Tofflerowska „trzecia fala” zmian cywilizacyjnych, niosąca ze sobą postępującą indywidualizację, rozbiła standaryzację dóbr i nowoczesny system organizacji produkcji skoncentrowany w fabryce. Fordyzm musiał ustąpić miejsca produkcji zdywersyfikowanej jakościowo, wypuszczającej krótkie serie dóbr, odpowiadających aktualnym potrzebom **prosumenta** – klienta nowego typu, biorącego aktywny udział w procesie projektowania i wytwarzania produktu.

Zmianie organizacji produkcji towarzyszyły jakościowe przemiany samej natury pracy. Pochodną „dematerializacji” gospodarki, którą charakteryzowało przestrzenne rozproszenie i decentracja relacji gospodarczych, była **dematerializacja pracy**⁴⁰. Praca to już nie tylko wytwarzanie przedmiotów, ale operowanie abstraktami i ideami, związane z przechodzeniem do „gospodarki opartej na wiedzy”. Jednakże proces ten nie dotyczy tylko idei naukowych. Jednym z obszarów, w których najwyraźniej zachodzi dematerializacja pracy, jest marketing i przemysł rozrywkowy. Hardt i Negri podkreślają aspekt pracy niematerialnej, którego znaczenie dla współczesnego człowieka coraz bardziej przybiera na sile, a jaki stanowi **praca emocjonalna**⁴¹. Emocjonalna z tego względu, iż koncentruje się na kreowaniu emocji i manipulowaniu nimi. Jak podkreślają autorzy, „(...) praca ta, jakkolwiek cielesna i emocjonalna, jest niematerialna w tym sensie, że jej wytwory są nieuchwytnie – odprężenie, dobre samopoczucie, satysfak-

³⁸ Odmienne nazywane przez różnych autorów: A. Giddens – „późna nowoczesność”, U. Beck – „nowoczesność refleksyjna”, G. Balandier – „nadnowoczesność”, Z. Bauman i inni – „ponowoczesność”. Za: Z. Bauman: *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000, s. 40.

³⁹ J. Rifkin: *Koniec...* op. cit., s. 37.

⁴⁰ Patrz: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., s. 251.

⁴¹ Patrz: M. Hardt, A. Negri: *Imperium*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2005, s. 312.

cja, podniecenie, namiętne uczucia”⁴². Afektywne oblicze pracy niematerialnej wykracza więc daleko poza model inteligencji i komunikacji określonych komputerowo, gdyż wytwarza sieci społeczne, nowe formy wspólnoty społeczeństwa ponowoczesnego. Należy zwrócić uwagę, że procesy dematerializacji pracy dotyczą tylko pewnej grupy ludzi zatrudnionych we współczesnej gospodarce (według terminologii Roberta Reicha – „symbolicznych analityków”). W rozumieniu, jakie temu pojęciu nadaje Hannah Arendt, praca w społeczeństwie ponowoczesnym staje się *działaniem*, gdyż nie jest już „(...) ani aktywnością zorientowaną na podtrzymywanie ludzkiej egzystencji, ani na wytwarzanie, lecz staje się (...) swoistą inżynierią «dusz» i stosunków międzyludzkich”⁴³.

Konsekwencje społeczne przemian, jakie zaszły w sferze pracy, dobrze ilustruje przykład, którym posłużył się Anthony Giddens. Przytacza on badania wpływu warunków pracy na osobowość jednostek przeprowadzone przez Richarda Sennetta⁴⁴. W przeciwieństwie do gospodarki z okresu społeczeństwa nowoczesnego, bazującej na długo-

⁴² Ibidem, s. 313.

⁴³ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., 253.

⁴⁴ Chcąc uchwycić zmiany w sposobie doświadczania pracy zawodowej, porównuje on i przeciwstawia sobie przebieg życia i kariery zawodowej ojca i syna. Pierwszy z nich, choć całe życie pracował jako dozorca biurowca w centrum Bostonu za niezbyt dużą pensję, miał poczucie bezpieczeństwa i wartości swej pracy. Razem z żoną mógł planować przyszłość rodziny. Z góry wiedział, kiedy przejdzie na emeryturę i ile będzie miał pieniędzy. Jak podkreślał Sennett, praca Enrica miała „jeden niezmienny cel: służyła rodzinie”. Marzeniem ojca był mimo wszystko awans społeczny dzieci i inna ścieżka kariery zawodowej. Syn Rico spełnił te oczekiwania. Można powiedzieć, że wraz z żoną zostali pracownikami rdzenia: u szczytu kariery i w kategorii 5% najlepiej zarabiających. Jednak okazało się, że oboje mieli poczucie utraty kontroli nad własnym życiem, nad czasem, częste zmiany zamieszkania ze względu na pracę spowodowały zanik kontaktów z dobrymi przyjaciółmi, a ich znajomości w pracy też były ulotne. Ponadto martwili się, że z powodu pracy zaniedbują dzieci i dają im zły przykład, gdyż trajektoria ich kariery zawodowej nie uczyła stawiania dalekosiężnych celów. „*Historie ich pracy zawodowej to historie ciągłych zmian, chwilowego angażowania się i krótkotrwałych inwestycji w to, co jest (akurat – przyp. K. B.) do zrobienia.*” A. Giddens: *Socjologia...* op. cit., s. 395 - 396.

trwałym, często trwającym całe życie jednostki związku z firmą, dzisiejsza gospodarka oparta jest na elastycznym systemie zatrudnienia. Stopniowana pewność zachowania pracy prowadzi do wyodrębniania się dwu segmentów rynku pracy:

- *rdzeń* – tworzy go mało liczna grupa wysoko wykwalifikowanych pracowników, w których rozwój inwestuje się i którym zapewnia się „luksusy w umowach”, gdyż jest to bardziej opłacalne dla firmy niż potencjalny koszt zwolnienia ich oraz zatrudnienia i wykształcenia nowych pracowników; od pracowników rdzenia oczekuje się pełnej dyspozycyjności;
- *peryferie* – obejmują dwie podgrupy:
 - „różowe kołnierzyki” – sektor pracowników zatrudnionych wprawdzie w pełnym wymiarze godzin, lecz posiadających umiejętności łatwo dostępne na rynku, np. sprzedawcy, sekretarki, cechujący się mniejszą szansą robienia kariery i mniejszą pewnością pracy;
 - pracownicy „buforowi” – osoby pracujące w niepełnym wymiarze godzin, samozatrudniające się, tymczasowi pracownicy lub pracujący w kilku miejscach na raz; dostarczają siły roboczej w zależności od konkretnego zapotrzebowania firm, często wykonują tzw. „Mcprace” – niskokwalifikowane, źle opłacane, na niepewnych warunkach; jednak do tej grupy zalicza się również wysoko wykwalifikowanych specjalistów, wynajmowanych do konkretnych zadań, właśnie ze względu na niepewność zatrudnienia oraz pozbawienie możliwości awansu czy rozwoju zawodowego w firmie lub instytucji⁴⁵.

Mimo korzyści płynących z elastyczności nowych systemów pracy, ryzyko wiąże się z nową zasadą wyłaniającej się formy rynku pracy,

⁴⁵ Patrz: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., s. 254.

która brzmi: *hire and fire* (zatrudniać i zwalniać)⁴⁶. Idea „posady na całe życie” straciła związek z rzeczywistością, a na rynku pracy funkcjonować będą **pracownicy z portfolio**, czyli ludzie posiadających szereg umiejętności zawodowych i rekomendacji z poprzednich miejsc pracy, którymi będą posługiwać się podczas przechodzenia z jednej pracy do kolejnych, niezwiązanych z jednym przedsiębiorstwem czy miejscem pracy, wykonujących różne zawody i zajmujących różne stanowiska. Istnieje jednak obawa, że system ten doprowadzi do dowolnego zatrudniania i zwalniania pracowników, a krótki czas odpowiedzialności pracodawcy za pracownika ograniczy prawa tych ostatnich do dodatkowych korzyści finansowych i emerytury. Ponadto ciągłe zmiany wywołują uczucie niepokoju, a pracownicy wielu różnych zawodów odczuwają **niepewność zatrudnienia**⁴⁷.

Jako zakończenie chciałabym przytoczyć słowa Ulricha Becka: „*Żadna kwalifikacja i przynależność do żadnej grupy zawodowej nie gwarantuje ochrony przed bezrobociem. (...) To, co dawniej było przypisane jako los grupowy, obecnie (...) rozdzielone jest w poprzek biografii (...) znaczna część populacji przynajmniej «prześciowo» konfrontowana jest z bezrobociem*”⁴⁸. Zatem to, co społeczeństwo rozumiało jako pracę, uzależnione było ściśle od typu ładu społecznego i ewoluowało od powołania określonej grupy społecznej, czegoś, co przypisane było jednostce przez fakt urodzenia, poprzez kryterium zatrudnienia, by wreszcie ulec „oswobodzeniu z uwarunkowań klasowych”⁴⁹.

⁴⁶ Patrz: A. Giddens: *Socjologia...* op.cit., s. 433.

⁴⁷ Patrz: Ibidem, s. 433 - 437.

⁴⁸ U. Beck: *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004, s. 138 i 141.

⁴⁹ Patrz: U. Beck: *Spółeczeństwo...*, op. cit., s. 112; M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany...* op. cit., s. 256.

Bibliografia

- Bauman Z.: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- Beck U.: *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Derczyński W., Jasińska-Kania A., Szacki J. (red.): *Elementy teorii socjologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Giddens A.: *Socjologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Hardt M., Negri A.: *Imperium*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2005.
- Kempny M., Nowicka E. (red.): *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Krzysztofek K., Szczepański M. S.: *Zrozumieć rozwój – od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych: podręcznik socjologii rozwoju społecznego dla studentów socjologii, nauk politycznych i ekonomii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Marody M. (red.): *Wymiary życia społecznego: Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A.: *Przemiany więzi społecznych*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Rifkin J.: *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*. Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001.
- Toffler A.: *Trzecia fala*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997.

Magdalena Czubak-Koch
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Środowisko pracy miejscem społecznego uczenia się ludzi dorosłych – ujęcie andragogiczne

Wstęp

Praca zawodowa jest jednym z głównych obszarów aktywności człowieka dorosłego. W dużym stopniu mówi o statusie społecznym człowieka, może przynosić nagrody społeczne, zaspokajać potrzebę przynależności grupowej, a także dawać poczucie tożsamości, określając kim jesteśmy zarówno dla siebie, jak i dla innych ludzi. Może w końcu być stymulatorem i motywatorem do uczenia się nowych umiejętności i radzenia sobie z nowymi wyzwaniami.

Człowiek przekraczając bramę zakładu pracy „wchodzi” w określony świat społeczny oraz w rolę pracownika. Jednakże oprócz tego, że jest pracownikiem posiadającym konkretne umiejętności i kompetencje zawodowe, to nadal pozostaje tym „człowiekiem sprzed bramy”, człowiekiem, który pełni wiele innych ról społecznych, który wnosi ze sobą szereg spontanicznych, niekonwencjonalnych zachowań i emocji, których nie sposób z góry przewidzieć i zaplanować. Formalne zasady organizacyjne są na pewno czynnikiem ograniczającym wszelką spontaniczność, ale uważam, że niemniej istotne są nieformalne reguły utrwalone w danym środowisku.

Środowisko pracy jest specyficznym obszarem, gdzie z jednej strony obowiązują pewne formalne struktury i procedury, z drugiej natomiast jest środowiskiem społecznym, w którym jego członkowie poprzez szereg różnorodnych interakcji ustanawiają pewne nieformalne reguły. To one mogą decydować o tożsamości organizacji, nadawać symboliczny sens jej celom, a także wpływać na motywację pracowników.

Nie wartościując żadnego z tych obszarów, chciałabym na środowisko pracy spojrzeć jak na miejsce wspólnego działania grupy ludzi, w którym poprzez interakcje z innymi uczestnikami zachodzi uczenie się. W niniejszym artykule przedstawię andragogiczną perspektywę dotyczącą uczenia się w miejscu pracy. Punktem wyjścia będzie dla mnie pogląd obecny we współczesnej andragogice, mówiący o tym, iż uczenie się nie jest tylko jednostkowym wymiarem praktyki, ale właśnie procesem społecznym.

Sytuacyjne uczenie się

Pytania o to, czego i w jaki sposób uczą się ludzie w miejscu pracy można osadzić na gruncie jednej z teorii uczenia się społecznego, którą zaproponowali Jean Lave i Etienne Wenger. Teoria uczenia się sytuacyjnego za podstawę uczenia się przyjmuje obserwacje i interakcje z innymi w danym środowisku społecznym. Obszar problematyczny tej teorii odwołuje się do świata społecznych praktyk, który niewątpliwie można odnaleźć w miejscu pracy, dlatego też wydaje się, że może ona stanowić inspirację dla poszukiwania odpowiedzi na wyżej postawione pytania.

Cytując za Mieczysławem Malewskim „(...) *uczenie się, myślenie i wiedza są relacjami pomiędzy działającymi ludźmi, powstającymi w społecznie i kulturowo ustrukturuowanym świecie. Ten świat jest ukonstytuowany społecznie; obiektywne formy i systemy aktywności z jednej strony, oraz subiektywne i intersubiektywne ich rozumienie z drugiej, wzajemnie konstytuują świat i sposób jego doświadczania*”¹.

Środowisko społeczne jawi się w tym rozumieniu jako „wytwór ludzki”. O tym kontekście mówią także Peter L. Berger i Thomas Luck-

¹ J. Lave: *Situating Learning in Communities of Practice*. [w:] J.M. Levine, L. B. Resick, S. D. Teasley (red.): *Perspectives on Socially Shared Cognition*. b.w., Washington 1991 – cyt. za: M. Malewski: *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2006, nr 2, s. 33.

mann. Uważają oni, że obiektywność świata instytucjonalnego jest zawsze obiektywnością ludzkiego pochodzenia, jest ona właśnie wytwarzana w dialektycznym procesie interakcji. Oznacza to, że człowiek i jego świat społeczny wchodzi ze sobą w interakcje, czyli „*wytwór oddziałuje zwrotnie na wytwórcę*”².

Wiedza „rodzi się” w społeczeństwie, tworzy specyficzną „*sieć powiązań*” wypełniającą interakcje społeczne, która tkana jest poprzez dialogi i opowiadane przez ludzi narracje. Nie można zatem mówić, że jest niezależna w stosunku do licznych praktyk społecznych, ale jest „*(...) integralnym elementem ludzkich działań, jest – jak ujmuje to J. Lave – zespołem sposobów - w- praktyce*”³.

Rozwijając tę myśl, można powiedzieć, że wiedza definiuje wszystkie sfery oraz wszystkie sytuacje postępowania, które do niej należą. Wiedza taka powstaje w doświadczeniu, a następnie tworzy jakiś systematyzowany zasób. Ten zasób wiedzy jest przekazywany dalej, innym członkom grupy, bądź młodszemu pokoleniu. Ponieważ wszelkie przekazywanie wymaga „aparatu społecznego”, można mówić o niej, że jest wytwarzana społecznie⁴.

Opanowywanie tej wiedzy następuje w procesie uczestnictwa jednostki w społecznościach praktyki. Z tych praktycznych przestrzeni, zbudowane jest w zasadzie całe nasze społeczne życie. Pełniąc liczne role społeczne wchodzimy w określoną wspólnotę. W przypadku uczenia się w miejscu pracy jest to rola pracownika, a naszą wspólnotą staje się społeczność organizacyjna, do której przynależymy. Przynależność ta związana jest z procesem przyswajania przez jednostkę wartości, norm, przekonań i zachowań, które obowiązują w danej społeczności⁵.

² P. L. Berger, T. Luckmann: *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983, s. 106.

³ Za: M. Malewski: *W poszukiwaniu teorii ...* op. cit., s. 33.

⁴ Patrz: P. L. Berger, T. Luckmann: *Spoleczne...* op. cit, s. 114.

⁵ Patrz: M. Malewski: *W poszukiwaniu teorii...* op. cit, s. 34.

Koncepcja uczenia się sytuacyjnego została rozwinięta przez Wengera o wymiar uczenia się w społecznościach praktyki. Autor w swoim modelu społecznej teorii uczenia się w centralnym miejscu sytuuje pojęcie uczenia się. Wokół tego pojęcia plasują się cztery podstawowe elementy składowe. Według autora są to: znaczenia, czyli sposób, w jaki opisujemy zdolność do doświadczania świata i własnego życia jako elementu znaczącego; społeczność, czyli sposób, w jaki mówi się o społecznych konfiguracjach, gdzie nasze przedsięwzięcia są definiowane jako coś, co warto kontynuować, a uczestnictwo w nich jest uznawane za kompetentne; tożsamość jako sposób naszego personalnego stawania się w społeczności (czyli proces nabywania tożsamości); praktyka, jako sposób mówienia o perspektywach i ograniczeniach, które podtrzymują zaangażowanie w działanie. Z tymi elementami wiążą się odpowiednie strategie uczenia się. I tak, z elementem społeczności wiąże się strategia uczenia się jako przynależności, z tożsamością uczenie się jako stawanie, ze znaczeniami uczenie się jako doświadczanie, a z praktyką uczenie się jako działanie⁶.

Wymienione elementy są silnie ze sobą powiązane i wzajemnie się definiują. Gdyby któryś z elementów został przeniesiony z pozycji składowej do centralnej, zasadność i sens uczenia się zostałyby zachowane. Dla Wengera pojęcie społeczności praktyki jest punktem wprowadzającym w szersze ramy teoretyczne. Jako element konstytutywny integruje on pozostałe elementy składowe odnosząc je do właściwego jednostce doświadczenia⁷.

⁶ Patrz: Ibidem, s. 35.

⁷ Za: K. Illeris: *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2006, s. 150.

Społeczne uczenie się wiążę się ze społęcznością i praktykowaniem. „Uczenie się zapewnia społęcznościom uszlachetnienie i wyrafinowanie jej praktyk oraz dostarcza społęczności kolejnych, nowych generacji”⁸.

Praktykowanie wymiarem uczenia się sytuacyjnego

W koncepcji uczenia się sytuacyjnego, jak już wcześniej wspominałam, społęczny wymiar uczenia się wiążę się z praktyką i społęcznością. Uczestnictwo w społęczności, bądź jak pisze M. Malewski „(...) członkostwo we wspólności, nawet jeśli wymaga niekiedy przejścia inicjacyjnego ceremoniału, nie jest jednoznacznym aktem, ale długotrwałym i skomplikowanym procesem”⁹.

Każdy nowy, młody członek grupy „wchodząc” w konkretne środowisko społęczne, musi nabyć pewne „kompetencje”, które pozwolą mu się sprawnie „poruszać” w tym nowym obszarze. Ten proces (określiłabym mianem „oswajania się” z nowym obszarem kulturowym) wiążę się ściśle z praktykowaniem.

Z uczeniem się przez praktykowanie łączy się koncepcja „peryferyjnego uczestnictwa”. Można ją odnieść do praktykowania zawodowego. Mianowicie, praktykant jako nowy, młody członek uczy się w społęczności, gdzie jest akceptowany. Społęczność jest świadoma, że jest to osoba początkująca, która zaczyna naukę ze swej peryferyjnej pozycji i poprzez różne formy aktywności będzie zdobywać nowe umiejętności, ucząc się na wielu płaszczyznach społęczności praktyki. Jednakże uczenie się nie przychodzi łatwo i – kolokwialnie mówiąc – bezboleśnie. Młodzi często podważają i kwestionują znaczenia przypisane różnym elementom praktyki, poszukując innych, nowych tożsamości. Po-

⁸ E. Wenger: *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge 1998 s. 8. – cyt. za: E. Kurantowicz: *O uczących się społęcznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2007, s. 36.

⁹ M. Malewski: *W poszukiwaniu teorii...* op. cit., s. 34.

woduje to pojawienie się napięć w społeczności praktyków, ale poszukiwanie kompromisów, rozwiązywanie sprzeczności i modernizacje to przecież uczenie się, dzięki któremu w społecznościach praktyki możliwe są zmiany¹⁰.

Uczenie się poprzez praktykowanie nie jest uczeniem się związanym z nabywaniem kompetencji instrumentalno-technicznych, jest przede wszystkim uczeniem się rozumianym jako „uczestnictwo we wspólnocie”. Odwołując się do słów M. Malewskiego, „(...) *położenie nacisku na partycypację w społecznej praktyce otwarcie sugeruje koncentrację nie na osobie, ale na osobie-w-świecie (...). Termin podkreśla centralną rolę aktywności podmiotu w uczeniu się i wskazuje na zależną od kontekstu, sytuacyjną i enkulturacyjną naturę wiedzy i uczenia się*”¹¹.

Główna rola w tym procesie uczenia się przypada więc na „społeczność praktyki”. E. Wenger w swojej pracy poświęconej społecznościom praktyki koncentruje się na opisach praktyk uczenia się i wskazaniu roli, jaką odgrywają one w procesie rozwoju organizacji społecznych.

Czym są zatem społeczności praktyki? Najogólniej mówiąc są one grupami ludzi, którzy współdzielą pewien problem lub zainteresowanie w jakimś kierunku i poprzez wzajemne interakcje uczą się jak sobie z nimi radzić. Inaczej mówiąc, są one tworzone przez ludzi, którzy zaangażowani są we wspólny proces uczenia się na jakimś wspólnym obszarze działania¹².

E. Wenger wskazuje na kilkanaście wymiarów (wskaźników), które decydują o powstaniu społeczności praktyki. Mianowicie są to:

- trwałe, wzajemne relacje, które mogą być zarówno harmonijne, jak i konfliktowe;
- współdzielone drogi zaangażowania we wspólnym wykonywaniu przedsięwzięć;

¹⁰ Patrz: Ibidem, s. 34; K. Illeris: *Trzy wymiary...* op. cit, s. 151.

¹¹ Ibidem s. 34.

¹² Patrz: E. Wenger: *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge 1998, s. 6.

- błyskawiczny przepływ informacji i propagowanie innowacji;
- brak założeń wstępnych, gdyż rozmowy i interakcje są wyłącznie kontynuacją trwającego procesu;
- bardzo szybkie zdefiniowanie problemu do przedyskutowania;
- rzeczowe zachodzenie na siebie kompetencji uczestników;
- znajomość wiedzy innych, świadomość tego, co inni mogą zrobić i jak uczestniczyć w procesie pracy;
- wzajemne definiowanie tożsamości;
- zdolność do oceniania właściwości działań i ich produktów;
- charakterystyczne narzędzia, podobieństwa i inne właściwości;
- „lokalny koloryt”, czyli współdzielone historie, opowieści, przekazywane sobie mity, żarty branżowe;
- specyficzne sposoby komunikowania się: żargon, skróty komunikacyjne, hasła;
- pewne określone style rozpoznawane jako okazywanie przynależności, czyli ubiór, gesty, sposób zachowania;
- wspólna perspektywa patrzenia na świat.

Te wszystkie właściwości budują pewną konfigurację, lub – jak to określa Wenger – konstelacje społeczności praktyki. Jednak jak podkreśla autor, trzy z nich: wzajemne zaangażowanie, negocjowane przedsięwzięcia i repertuar negocjowanych zasobów należą do najistotniejszych¹³.

Indywidualny wymiar uczenia się

Odwołując się do wymiarów uczenia się sytuacyjnego, indywidualny aspekt uczenia się związany jest z pozostałymi dwoma warunkami uczenia się, tj. znaczeniami i tożsamością. Z tymi elementami wiążą się strategie uczenia się rozumiane jako doświadczanie świata i własnego

¹³ Patrz: E. Wenger: *Communities of...* op. cit, s. 125.

życia oraz jako stawanie się, czyli tworzenie historii naszego „bycia” w społeczności¹⁴.

W tym miejscu chciałabym odwołać się do koncepcji uczenia się przez doświadczenie i działanie zaproponowanej przez Johna Deweya. Myślę, że to ujęcie może dodatkowo oświetlić moje pole problemowe.

Według autora istotą środowiska jest to, że wspólnota utrzymuje się przez ciągłe odnawianie się, dokonywane poprzez różne sposoby działania. Tymi sposobami działania, które mogą być zarówno zamierzone, jak i nieumyślne, społeczeństwo przekształca swoich członków z istot niewtajemniczonych i obcych w „(...) pewnych depozytariuszy własnych zasobów i ideałów”¹⁵.

Proces ten służy przekształceniu jakości doświadczenia po to, by członek grupy mógł uczestniczyć w zainteresowaniach, zamiarach i ideach przyjętych w danej społeczności. J. Dewey pisał o tym, że to środowisko wytwarza w jednostce pewien system postępowania i pewną dyspozycję działania. Nie jest tylko „kręgiem fizycznym zamykającym jednostkę”, ale oznacza specyficzny związek pomiędzy tendencjami działania i doświadczenia jednostki a środowiskiem. Rozumienie to kojarzy się jednoznacznie z postrzeganiem „osoby-w-świecie” w ujęciu E. Wengera i J. Lave.

Istota doświadczenia według J. Deweya tkwi w dwóch elementach: aktywności i pasywności. W aspekcie pasywnym doświadczenie jest doznawaniem. Natomiast od strony aktywnej doświadczenie jest wypróbowywaniem, którego znaczenie staje się zrozumiałe w podobnej sytuacji. Doświadczając czegoś, działamy na coś, co robimy, czego następstwem jest doznawanie albo ponoszenie konsekwencji. Według autora związek tych dwóch faz doświadczenia jest miarą jego owocności albo wartości. Czynność sama w sobie nie stanowi doświadczenia.

¹⁴ Patrz: M. Malewski: *W poszukiwaniu...* op. cit, s. 35; K. Illeris: *Trzy wymiary...* op. cit, s. 151.

¹⁵ J. Dewey: *Demokracja i wychowanie*. Książka i Wiedza, Toruń 1963, s. 15.

Doświadczenie pociąga za sobą zmianę, ale zmiana ta musi być świadomie powiązana z „*powrotną falą konsekwencji, które z niej wypływają*”. Kiedy zmiana dokonywana przez kolejne działanie wpływa na zmianę dokonywaną w nas, to proces ten jest „*brzemienny w znaczenie*”, mianowicie – uczymy się czegoś¹⁶.

Proces uczenia się to rekonstrukcja osobistego i społecznego doświadczenia, a samo doświadczenie w relacji zwrotnej powinno stanowić podstawę dla uczenia się.

Uczenie się jako proces doświadczenia nie ma „*przystanku końcowego*”, ponieważ świat społeczny cały czas zmienia się, nie jest „gotowy”, ani „zakończony”. Dlatego też człowiek jest stale rozwijającą się istotą. Ten stały rozwój dokonuje się poprzez działania, zorientowane na rozwiązywanie problemów pojawiających się w życiu. W konsekwencji uczenie się – to ciągle dokonywana rekonstrukcja doświadczeń, umiejętność korzystania z już posiadanych zasobów po to, aby sprawnie rozwiązywać pojawiające się problemy¹⁷.

Uczenie się rozumiane jako przynależność do pewnej społeczności praktyki polega także na budowaniu indywidualnej tożsamości. Jednostka funkcjonując w danej społeczności, internalizując jej rzeczywistość, jej „*dany świat*” buduje określoną tożsamość. J. Lave i E. Wenger rozumieją ją jako „*(...) długotrwałe, żywe stosunki pomiędzy osobami, ich usytuowaniem i uczestnictwem w społecznościach praktyki*”¹⁸. Tożsamość w tym rozumieniu nie jest tylko tożsamością indywidualną, ale i *tożsamością wobec kogoś*. Ma więc charakter relacyjny¹⁹.

P. Berger i T. Luckmann uważają, że tożsamość jest „*(...) kluczowym elementem rzeczywistości subiektywnej i podobnie jak cała rzeczywi-*

¹⁶ Patrz: J. Dewey: *Demokracja...* op. cit., s. 151.

¹⁷ Patrz: *Ibidem*, s. 164.

¹⁸ J. Lave: *Situating learning...* – cyt za: M. Malewski: *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*. Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja, 2006, nr 2, s. 34.

¹⁹ Patrz: M. Malewski: *W poszukiwaniu...* op. cit, s. 34.

*stość subiektywna pozostaje ze społeczeństwem w dialektycznym związku. Tożsamość kształtują procesy społeczne*²⁰.

Wpływ stosunków społecznych nie kończy się na procesie kształtowania tożsamości, po wykrystalizowaniu się jest ona ciągle podtrzymywana, modyfikowana, a nawet na nowo formowana. Wszelkie procesy społeczne, które występują zarówno przy kształtowaniu, jak i utrzymywaniu tożsamości, są wyznaczone przez strukturę społeczną. Jednocześnie proces ten może przebiegać w drugą stronę, tożsamości już wytworzone oddziałują na daną strukturę społeczną, utrzymując ją, a nawet kształtując na nowo.

Każde społeczeństwo posiada swoją historię, w której, z jednej strony powstają określone tożsamości, ale z drugiej to właśnie tożsamości budowały te historie. Tożsamość jest więc zjawiskiem, które wyrasta z dialektycznego związku między jednostką a społeczeństwem²¹.

Hipotetycznie zakładając, taki proces budowania lub inaczej – nabywania tożsamości profesjonalnej – może mieć miejsce w środowisku pracy. Uważam, że jednostka podczas działania, doświadczania i praktykowania z jednej strony przyswaja normy, sensy i znaczenia odpowiednie dla danego typu społeczeństwa, z drugiej natomiast poprzez swoje aktywne uczestnictwo i utożsamienie się z rolą może wpływać na modyfikację społecznego świata.

Zakończenie

Przedstawiona koncepcja uczenia się sytuacyjnego jest z punktu widzenia moich poszukiwań paradygmatycznych koncepcją istotną. W odniesieniu do postrzegania miejsca pracy jako konkretnego środowiska społecznego, teoria ta bierze pod uwagę cztery elementy składowe uczenia się, mianowicie uczenie się jako: przynależność, stawanie

²⁰ P. L. Berger, T. Luckmann: *Spoleczne...* op. cit, s. 263.

²¹ Patrz: *Ibidem*, s. 263.

się, doświadczanie i działanie. Myślę, że w miejscu pracy ważnymi dla pracownika aspektami życia zawodowego są zarówno poczucie przynależności i tożsamości, jak i procesy doświadczania i działania. Ponadto teoria ta koncentrując się na społecznych warunkach uczenia się, przedstawia człowieka jako pełnego uczestnika życia społecznego, praktykującego i uczącego się, a wiedza i doświadczenia zawodowe są umiejscowione w praktykowaniu.

Jednakże rodzi się tu pytanie, czy te „cztery składowe” mogą w pełni opisać tak szeroki problem, jakim jest uczenie się człowieka dorosłego w środowisku pracy? Co na przykład z perspektywą konfliktu i emocji, których, myślę, w miejscu pracy nie brakuje. Co z uczeniem się zespolowym? Co z uczeniem się przez modelowanie i naśladownictwo, czyli zjawiskami opisanymi przez Alberta Bandurę w jednej z pierwszych koncepcji uczenia się społecznego? Co z samym wpływem obecności innych w miejscu pracy czyli zjawiskiem facylitacji społecznej?

Te rodzące się pytania nie pozwalają na zamknięcie problematyki społecznego uczenia się w miejscu pracy w obrębie tylko teorii uczenia się sytuacyjnego i są zarazem źródłem dalszych poszukiwań teoretycznych i metodologicznych autorki.

Bibliografia

- Berger P. L., Luckmann T.: *Spoleczne tworzenie rzeczywistosci*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.
- Dewey J.: *Demokracja i wychowanie*. Książka i Wiedza, Toruń 1963.
- Illeris K.: *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2006.
- Kurantowicz E.: *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. b.w., Wrocław 2007.

- Malewski M.: *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*. Terazniejszość - Człowiek - Edukacja 2006, nr 2.
- Wenger E.: *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, Cambridge 1998.

Sylwia Jaskuła

PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie

Uzależnienie od Internetu we współczesnej kulturze pracy

Rozwój nowych technologii, jakiego doświadczamy we współczesnym świecie, prowadzi nieuchronnie do głębokich zmian w strukturze społecznej, kulturze, systemie wartości i norm będących spoiwem społeczeństw. Ilość, jakość i złożoność zmian zachodzących we współczesnym świecie ze względu na niespotykaną dotąd intensywność jest określana mianem wielkiego wstrząsu, a nowe społeczeństwo powstające w wyniku tych zmian opatrzone zostało w pracach badawczych nazwą społeczeństwa informacyjnego. Za jedno z podstawowych zjawisk – z jednej strony powodujących, a z drugiej będących efektem rewolucji informacyjnej – uważa się Internet. To niewątpliwie najpotężniejsze narzędzie w rękach społeczeństwa informacyjnego, zapewniające swobodny przepływ informacji, zrewolucjonizowało świat w niespotykany dotychczas sposób.

O naturze Internetu ciągle jeszcze nie wiemy wystarczająco wiele, co spowodowane jest m.in. stałym i szybkim jego ewoluowaniem, złożonością budowy i nie do końca jasnym statusem ontologicznym. Potrafimy opisać go od strony technicznej, natomiast zdecydowanie mniej wiemy o jego potencjalnym wpływie na sposób funkcjonowania człowieka. Jak zauważa Tomasz Goban-Klas, pomimo, iż rzeczywistość wirtualna jest jeszcze iluzją, to wpływ, jaki Internet wywiera na charakter relacji międzyludzkich, jest faktem¹. Zmiany te wywołują zupełnie nowe zjawiska społeczne, pozostaje pytanie o konstruktywny czy też destruktywny ich charakter, bowiem masowe korzystanie z Internetu

¹ Patrz: T. Goban-Klas: *Ontologia Internetu*. [w:] L. H. Haber (red.): *Spółczesność informacyjna. Wizja czy rzeczywistość?* Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne, Kraków 2004, s. 39.

pociąga za sobą zarówno pozytywne aspekty ułatwiania funkcjonowania w wielu sferach życia, jak i negatywne. Czasami użytkowanie Internetu może nie być obojętne ze względów zdrowotnych, mentalnych, społecznych, a w skrajnych przypadkach może prowadzić do uzależnienia. Przyczyny uzależnienia mogą być różnorodne, rzadko jednak zdajemy sobie sprawę, że może do niego dojść również w miejscu pracy, tym bardziej że, jak pokazują raporty dotyczące rozwoju społeczeństwa informacyjnego, współczesny charakter pracy coraz częściej wymaga częstych odwołań do globalnej sieci². Można więc postawić tezę, iż współczesna kultura pracy może prowadzić do uzależnienia od Internetu.

Uzależnienie od Internetu

Podobnie jak nowo powstające wynalazki techniczne, tak i Internet budzi tyle samo zainteresowania, ile obaw i kontrowersji. Dostęp do sieci umożliwił człowiekowi funkcjonowanie w dwóch alternatywnych światach, tj. świecie rzeczywistym (realnym) i świecie wirtualnym. Oba te światy dają przestrzeń do nawiązywania nowych i podtrzymywania istniejących relacji interpersonalnych, rozwijania swoich zainteresowań, wyrażania swoich emocji, przekonań itp., jednak dzieje się to w zupełnie odmiennych warunkach. Świat wirtualny, w przeciwieństwie do realnego, pozwala pozostać w nim anonimowym, wykreować nową tożsamość, wyrażać własne potrzeby bez zahamowań, uciec od problemów i niepowodzeń życiowych. W ten sposób globalna sieć, stwarzając wiele możliwości i otwierając różnorodne perspektywy, staje się również źródłem potencjalnego zagrożenia.

² Patrz: *Ocena stopnia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich 2004-2006*. Raport końcowy przygotowany dla Departamentu zarządzania EFS w Ministerstwie Rozwoju Regionalnego przez Policy & Action Group Uniconsult Sp. z o. o., Warszawa 2008.

Chociaż historia Internetu sięga 1969 roku, to jest on jeszcze stosunkowo mało poznany, a badania dotyczące korzystania z niego coraz częściej potwierdzają, że nie wszyscy użytkownicy są przygotowani do pracy z nowym medium. Co prawda, zwolennicy nieograniczonego dostępu do sieci uważają, że nie istnieje problem uzależnienia od Internetu, a alarmy podnoszone przez badaczy wskazujące na negatywne skutki niekontrolowanego korzystania z Internetu są demonizowaniem nowego medium, to w kontekście aktualnych badań trudno się z nimi zgodzić³. Chociaż wiedza o problemie uzależnienia od Internetu jest wciąż niewystarczająca, a badania jemu poświęcone należą do rzadkości, to niemniej próby zgłębienia tego zjawiska wskazują, iż nadmierne zaangażowanie się w używanie Internetu, może skutkować różnymi problemami natury psychologicznej, społecznej czy też fizycznej. Wśród konsekwencji korzystania z sieci najczęściej podkreśla się takie zjawiska jak: zaburzenia ważnych relacji społecznych, zaniedbywanie obowiązków, problemy finansowe, wyizolowanie społeczne, zaburzenia poczucia własnej tożsamości, zawężenie zainteresowań, zmiany w zakresie umiejętności komunikacyjnych, dysregulacja emocjonalna, utrata kontroli nad zachowaniem, w tym wzrost agresji, zaburzenia poznawcze, problemy z koncentracją uwagi, utrata kontaktu z rzeczywistością, zaniedbywanie zdrowia i pogorszenie jego stanu (problemy z kręgosłupem, postępujący zanik mięśni, osłabienie systemu odpornościowego, bóle głowy, zmęczenie oczu)⁴. Informacje takie na pewno

³ Szerzej na ten temat – patrz: K. Kaliszewska: *Nadmierne używanie Internetu*. Wydawnictwo naukowe UAM, Poznań 2007, s. 8.

⁴ Por.: K. S. Young: *Internet addiction. The emergence of a new clinical disorder*. [w:] *CyberPsychology & Behavior*, 3/1998, s. 237 – 244; R. Kraut, M. Patterson, V. Lundmark: *Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well-being?* [w:] *American Psychologist*, 53(9)/1998, s. 1017 - 1031; J. Morahan – Martin, P. Schumacher: *Incidence and correlates of pathological Internet use among college students*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 16/2000, s. 13 - 29; A. Augustynek: *Osobowościowe determinanty zachowań internetowych*. [w:] L. H. Haber (red.): *Mikrospołeczność informacyjna na przykładzie miasteczka internetowego Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie*. Uczelniane Wydawnictwo Nauko-

należy traktować jako fakt wskazujący na poważny problem społeczny, jednak nie należy przy tym zapominać, że problem uzależnienia od Internetu dotyczy niewielkiego odsetka użytkowników, a korzystanie z Internetu najczęściej ma charakter konstruktywny⁵. Właściwe użytkowanie Internetu rozumiane jako wykorzystywanie tego medium zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i osobowością, przy integracji czasu spędzonego w świecie wirtualnym i poza nim, wywiera pozytywny wpływ, nie powodując społecznych lub emocjonalnych zaburzeń. Dlatego korzystanie z Internetu można przedstawić jako porusza-

wo-Dydaktyczne, Kraków 2001, s. 63 - 90; K. W. Beard, E. M. Wolf: *Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction*. [w:] *CyberPsychology & Behavior*, 4/2001, s. 377 - 383; R. A. Davis: *A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use (PIU)*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 17/2001, s. 187 - 195; B. T. Woronowicz: *Bez tajemnic o uzależnieniach i ich leczeniu*. IPiN, Warszawa 2001; R. A. Davis, G. L. Flett, A. Besser: *Validation of a New Scale for Measuring Problematic Internet Use: Implications for Pre-employment Screening*. [w:] *CyberPsychology & Behavior*, 5/2002, s. 331 - 345; A. Jakubik: *Zespół Uzależnienia od Internetu (ZUI) – Internet Addiction Syndrome (IAS)*; <http://www.psychologia.edu.pl/index.php?dz=czytelnia&op=opis&id=148> (20.08.2008); J. Levy, R. Strombeck: *Health Benefits and Risk of the Internet*. [w:] *Journal of Medical Systems*, 26/2002, s. 431 - 444; S. S. J. Linh, C. Tsai: *Sensation seeking and Internet dependence of Taiwanese high school adolescents*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 18/ 2002, 411 - 426; S. E. Caplan: *Problematic Internet use and psychological well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 18/2002, s. 553 - 575; J. R. Swickert, J. B. Hittner, J. L. Harris, J. A. Herring: *Relationships among Internet use, personality and social support*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 18/2002, s. 437 - 451; J. Morahan-Martin, P. Schumacher: *Loneliness and social uses of the Internet*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 19/2003, s. 659 - 671; P. Wallace: *Psychologia Internetu*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2003; Y. Amichai-Hamburger, E. Ben-Artzi: *The relationship between extraversion and neuroticism and the different uses of the Internet*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 16/2003, s. 441 - 449; K. Kaliszewska: *Psychologiczna charakterystyka zjawiska nadmiernego używania Internetu*. [w:] *Edukacja*, 4(92)/2005, s. 111 - 119; C. Guerreschi: *Nowe uzależnienia*. Wydawnictwo Salwator, Kraków 2006; R. Poprawa: *W pułapce Internetu. Kontrowersje, fakty, mechanizmy*. [w:] M. Jeziński (red.): *Nowe media – stan obecny i możliwości rozwoju*. Wydawnictwo UMK, Toruń 2007.

⁵ Patrz: K. S. Young, R. Rodgers: *The Relationship Between Depression and Internet Addiction*. [w:] *CyberPsychology & Behavior*, 1(1)/1997, s. 25 - 28.

nie się po pewnym kontinuum – od zdrowego do patologicznego⁶, gdzie od prawidłowego korzystania z sieci można dojść do uzależnienia.

Termin uzależnienie od Internetu (*Internet Addiction Disorder, IAD*) pojawił się już w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych, a został upowszechniony głównie za sprawą prac Kimberly Young⁷. Zamiennie używane są również pojęcia: zespół uzależnienia od Internetu (*Internet Addiction Syndrome, IAS*)⁸, www-holizm, interholizm, cyberuzależnienie, siecioholizm (*netaholics*), siecioletność (*netaddiction*)⁹. Oprócz określenia „uzależnienie” (*addiction, dependency*), które dla części badaczy jest terminem zbyt mocnym i jednoznacznym, mówi się też o problematycznym używaniu Internetu (*problematic Internet use*)¹⁰, patologicznym korzystaniu z Internetu (*pathological Internet use*)¹¹ lub po prostu o nadmiernym używaniu Internetu (*excessive Internet use*)¹². Pojęć tych nie należy jednak łączyć, odróżnialne są stany, kiedy mamy

⁶ Patrz: R. A. Davis: *A Cognitive – Behavioral Model of Pathological Internet Use*. [w:] *Computer In Human Behavior*, 17/2001, s. 187 - 195.

⁷ Szerzej na ten temat - patrz: K. S. Young: *Psychology of Computer Use. Parameters of Internet Use, abuse and addiction: the first 90 days of the Internet Usage Survey*. [w:] *Psychological Reports*, 80/1996, s. 679 - 882; K. S. Young: *What Makes the Internet Addictive: Potential Explanation for Pathological Internet Use*. <http://www.netaddiction.com/articles/habitforming.htm> (20.08.2008); K. S. Young: *Internet addiction ... op. cit.*, s. 237 - 244; K. S. Young: *Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction – and a Winning Strategy for Recovery*. John Wiley, New York 1998.

⁸ Patrz: A. Jakubik: *Zespół Uzależnienia od Internetu...* op. cit.

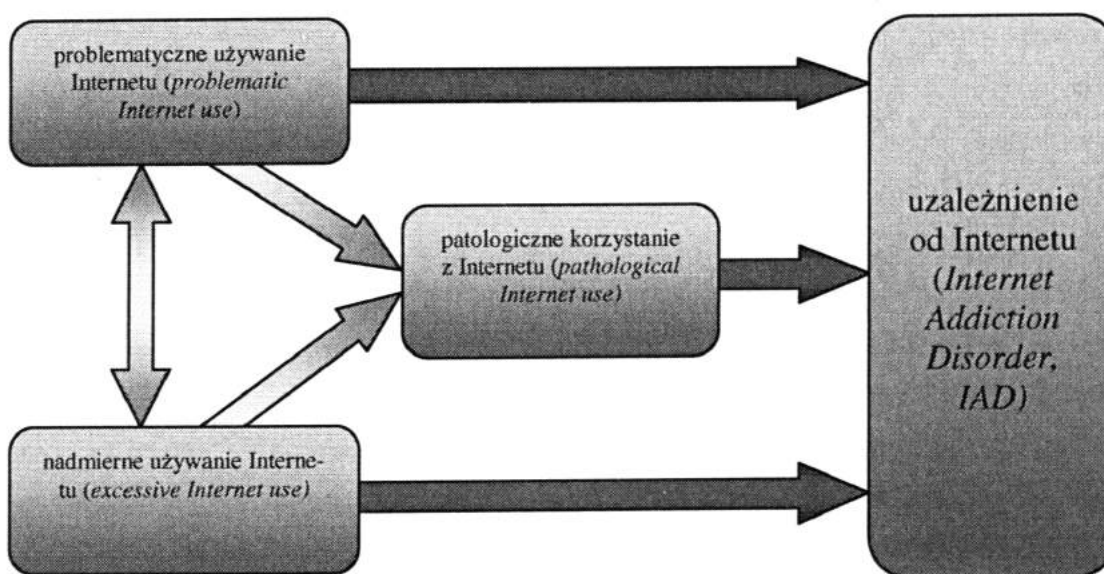
⁹ Patrz: B. T. Woronowicz: *Bez tajemnic o uzależnieniach...* op. cit.

¹⁰ Patrz: R. A. Davis, G. L. Flett, A. Besser: *Validation of a New Scale...* op. cit., s. 331 - 345; N. A. Shapira, M. C. Lessig, T. D. Goldsmith, S. T. Szabo, M. Lazoritz, M. S. Gold, J. D. Stein: *Problematic Internet Use: proposed classification and diagnostic criteria*. [w:] *Depression and Anxiety*, 17/2003, s. 207 - 216; S. E. Caplan: *Problematic Internet use...* op. cit., s. 553 - 575.

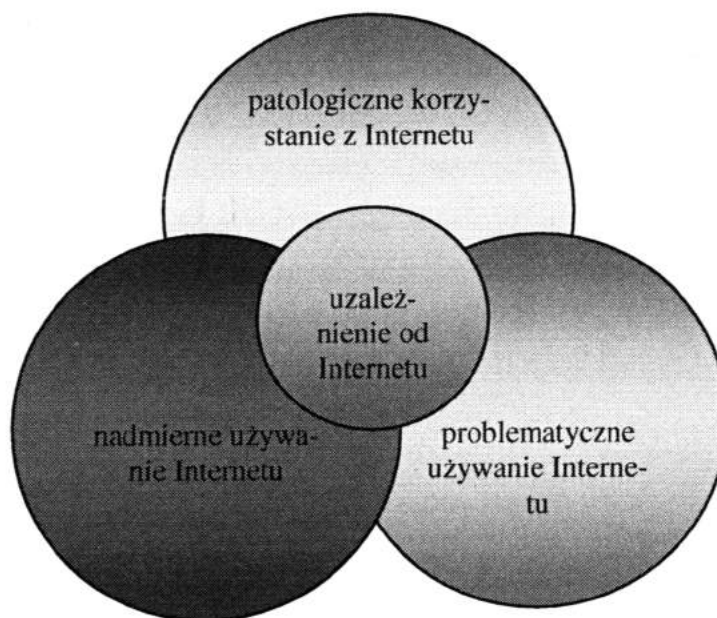
¹¹ Patrz: R. A. Davis: *A Cognitive-Behavioral Model...* op. cit., s. 187 - 195; J. Morahan-Martin, P. Schumacher: *Incidence and correlates...* op. cit., s. 13 - 29; J. Morahan-Martin, P. Schumacher: *Loneliness and social uses...* op. cit., s. 659 - 671.

¹² Patrz: S. Hansen: *Excessive Internet usage or „Internet Addiction”? The implications of diagnostic categories for student users*. [w:] *Journal of Computer Assisted Learning*, 18/2002, s. 232 - 236.

do czynienia z jednoznacznym już uzależnieniem, kiedy z zagrożeniem uzależnienia, kiedy z patologicznym wykorzystywaniem Internetu, a kiedy tylko z nadmiernym używaniem sieci. Zarówno nadmierne, jak i problematyczne używanie czy wreszcie patologiczne korzystanie z Internetu mogą prowadzić do stanu uzależnienia od globalnej sieci. W tych wszystkich rozważaniach najistotniejsze jest to, że od Internetu można się uzależnić.



Rysunek. 1 Zależność pomiędzy pojęciami: nadmierne używanie, problematyczne używanie, patologiczne korzystanie a uzależnienie od Internetu (w procesie dynamicznym)



Rysunek. 2 Zależność pomiędzy pojęciami: nadmierne używanie, problematyczne używanie, patologiczne korzystanie a uzależnienie od Internetu (obraz statyczny)

Chociaż nazwa „uzależnienie od Internetu” obejmuje nieujęta w międzynarodowych systemach klasyfikacji DSM IV¹³ i ICD-10¹⁴ jednostkę zaburzeń psychicznych, to warto zauważyć, że w ostatnich latach znacznie poszerzyła się znajomość objawów, konsekwencji i mechanizmów wszelkich uzależnień, jak również bardzo rozszerzył się zakres zachowań włączonych do tej kategorii, w tym zakres poznanych i opisanych nałogów. Wcześniej wiązano pojęcie uzależnienia niemal wyłącznie z tzw. substancjami psychoaktywnymi (alkoholizm, nikotynizm, narkomania czy lekomania), obecnie biorąc pod uwagę przymusowy (kompulsywny) charakter przejawianych przez niektórych

¹³ Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*).

¹⁴ Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób, Urazów i Przyczyn Zgonów (*The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*).

ludzi zachowań, jak również wynikające stąd negatywne konsekwencje emocjonalne, społeczne, zdrowotne i inne; mówi się także o uzależnieniu od hazardu, pracy (*workoholizm*), oglądania telewizji, jedzenia słodczy, zakupów itp. Współczesna psychologia traktuje pojęcie uzależnienia szeroko i zakłada, że obejmuje ono także „(...) *inne wypadki, kiedy ludzie czują się zmuszeni angażować się w ryzykowne, «wymykające się spod kontroli» zachowania (...)*”¹⁵.

Do dzisiaj brak jest jednolitej definicji „uzależnienia od Internetu”. W *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku* czytamy: „*Internet Addiction Disorder* charakteryzuje się wewnętrznym przymusem «bycia w sieci», któremu według statystyk ulega 18% użytkowników, spędzających w sieci ponad 70 godz. tygodniowo. IAD jest problemem złożonym i niejednorodnym”¹⁶. W jednej z pierwszych prób zdefiniowania tego zjawiska podjętej przez doktora Ivana K. Goldberga podkreśla się, że są to „(...) sytuacje, gdy ludzie nadużywają Internetu i nadużywanie to wywołuje u nich stres. Nadużywanie to ma znaczący wpływ na ich funkcjonowanie w sferze fizycznej, psychicznej, interpersonalnej, społecznej, rodzinnej i ekonomicznej. Równoważnym, nieoficjalnym zaburzeniem może być *pracoholizm*, a oficjalnym *patologiczny hazard*”¹⁷. Kimberly Young, prekursorka badań nad uzależnieniem od Internetu, określa to zjawisko jako zaburzenie kontroli impulsów niepowodujące zatrucia, mające znaczący wpływ na pogorszenie funkcjonowania człowieka w sferach: społecznej, zawodowej i psychologicznej¹⁸.

Internet jako medium niezwykle uniwersalne może być wykorzystywane do rozmaitych celów, poczynając od komunikacji, poprzez uczestnictwo w grach sieciowych, zakupy, bibliotekę, kino itp. Na nie-

¹⁵ P. G. Zimbardo: *Psychologia i życie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 31.

¹⁶ *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Wydawnictwo Naukowe ŻAK, Warszawa 2007, s. 1191.

¹⁷ I. K. Goldberg: *Just click no*. [w:] *New Yorker Magazine*, 13.01.1997.

¹⁸ Patrz: K. S. Young: *Internet addiction...* op.cit., s. 237 - 244.

jednorodność świata wirtualnego zwraca uwagę m.in. Patricia Wallace: „Internet to nie jedno, lecz kilka środowisk. Choć wiele z nich zachodzi na siebie, a inne są bardzo zróżnicowane wewnętrznie, są między nimi pewne fundamentalne różnice, które zdają się mieć wpływ na nasze zachowanie”¹⁹. Każdy z obszarów sieci ma odrębne właściwości przyciągające uwagę specyficznej grupy użytkowników. Różnice w aktywności związanej z wykorzystywaniem sieci przekładają się na treść określenia „uzależnienie od Internetu”, które nie może być ujmowane jednakowo dla wszystkich osób uzależnionych. Stąd też doktor Kimberly S. Young już w 1998 roku wyróżniła pięć rodzajów *Internet Addiction Disorder*:

- erotomania internetowa – *cyber-sexual addiction* (nałogowe poszukiwanie materiałów o treści pornograficznej);
- uzależnienie od związków wirtualnych często tłumaczone jako socjomania internetowa – *cyber-relationship addiction* (uzależnienie od kontaktów z ludźmi przez Internet);
- uzależnienie od sieci – *net compulsions* (obsesja śledzenia, co się dzieje w Internecie, stałe włączanie się do gier *on-line*, uczestnictwo w aukcjach itp.);
- przeciążenie informacyjne, przymus pobierania informacji – *information overload* (nałogowe przeglądanie baz danych, gorączkowe przerzucanie informacji, udział w kilku listach dyskusyjnych jednocześnie);
- uzależnienie od komputera – *computer addiction* (przymus spędzania czasu przy włączonym komputerze).

Przestrzeń wirtualna ulega szybkim zmianom, stąd przedstawiona powyżej klasyfikacja rodzajów uzależnień w odniesieniu do współczesnej cyberprzestrzeni, będzie wraz z pojawieniem się nowych komponentów sieci ulegać rozszerzeniu.

Sam proces powstawania uzależnienia od Internetu ma kilka faz. Po-

¹⁹ P. Wallace: *Psychologia Internetu...* op. cit., s. 78.

czątkowo dana forma aktywności wywołuje zainteresowanie użytkowników, stopniowo wywołując nadmierne zaabsorbowanie Internetem i doprowadzając do myślenia o aktywności internetowej również poza siecią. Następuje też ograniczanie lub rezygnowanie z innych, istotnych form działania, niezdolność kontrolowania czasu spędzonego w sieci, poczucie niepokoju, rozdrażnienia przy próbach przerwania sesji sieciowej i w końcowej fazie pojawienie się zespołu abstynencyjnego po zaprzestaniu surfowania. Kimberly S. Young dokonała opisu charakterystycznych cech, które ukazują różnicę między normalnym używaniem Internetu, a uzależnieniem od tego narzędzia. W zachowaniu Internautów wyróżniła trzy fazy, które przeżywają użytkownicy na swojej drodze prowadzącej ich do uzależnienia: pierwszą – zaangażowania, drugą – zastępowania i trzecią – ucieczki²⁰.

Od nadużywania do uzależnienia od Internetu w pracy

We współczesnych organizacjach Internet stał się podstawowym narzędziem pracy wykorzystywanym m.in. do wyszukiwania informacji czy też nawiązywania kontaktów z otoczeniem zewnętrznym.

Możliwość niekontrolowanego korzystania z globalnej sieci w pracy może stać się przyczyną coraz częściej opisywanego w literaturze problemu nadużywania Internetu w pracy rozumianego jako „(...) korzystanie z Internetu w godzinach pracy albo przy użyciu zapewnionego przez pracodawcę łącza w celach pozazawodowych”²¹. W literaturze anglojęzycznej zagadnienie to jest określane licznymi terminami, obok najczęściej używanego *Internet abuse at work* stosuje się *minuse of the*

²⁰ Szerzej na temat – patrz: K. S. Young: *Internet addiction...* op. cit., s. 237 - 244.

²¹ J. M. Zajac: *Nadużywanie Internetu w pracy*. [w:] W. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.): *Spółeczna przestrzeń Internetu*. Wydawnictwo Academica i Scholar, Warszawa 2006.

*Internet*²², *cyberslacking*²³, *cyberloafing*²⁴ i *cyberslouching*²⁵. W literaturze polskojęzycznej najczęściej używanymi określeniami są: cyberpróżniactwo (*cyberslacking*) i cyberbumelanctwo (*cyberloafing*).

Współczesny pracownik, jako obywatel społeczeństwa informacyjnego, traktuje Internet m.in. jako rynek, agorę, olbrzymią bibliotekę, a także wielki park rozrywki umożliwiający pogawędki, gry, hazard czy zakupy. Nadużywanie służbowej poczty elektronicznej, oddawanie się szeroko rozumianej rozrywce w Internecie – od komunikatorów, czatów, po hazard – to zjawiska postrzegane jako powszechne i nie zawsze rozpoznawane jako dewiacyjne. Cyberbumelanctwo jest podatne na aprobatę społeczną, a sami cyberpróżniacy często nie dostrzegają problemu lub zmniejszają skalę nadużyć. Nieograniczony dostęp do Internetu pozwala na wiele sposobów oderwać się od pracy i odpocząć. Poza tym łatwość korzystania z sieci w dowolnym czasie przy niewielkim wysiłku i braku konieczności przemieszczania się, sprzyja odwlekaniu wykonania zajęć, które potencjalnie można przerwać w każdej chwili. Rozproszenie i przekładanie czasu wykonania konkretnego zadania odnosi się do psychologicznej teorii odwlekania (*theory of procrastination*) opierającej się na irracjonalnej fragmentacji czasu²⁶.

²² Patrz: V. K. G. Lim: *The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice*. [w:] *Journal of Organizational Behavior*, 23/2002, s. 675 - 694.

²³ Patrz: R. A. Davis, G. L. Flett, A. Besser: *Validation of a new scale...* op. cit., s. 331-345; J. A. A. Lavoie, T. A. Pychyl: *Cyberslacking and the procrastination superhighway: A web-based survey of on-line procrastination, attitudes, and emotion*. [w:] *Social Science Computer Review*, 19/2001, s. 431 - 444; K. Siau, F. F. H. Nah, L. Teng: *Acceptable Internet policy*. [w:] *Communications of the Association of Computing Machinery*, 45(1)/2002, s. 71 - 74.

²⁴ Patrz: V. K. G. Lim, T. S. H. Teo, G. L. Loo: *How do I loaf here? Let me count the ways*. [w:] *Communications of the Association of Computing Machinery*, 45(1)/2002, s. 66 - 70.

²⁵ Patrz: A. Urbaczewski, L. M. Jessup: *Does electronic monitoring of employee internet usage work?* [w:] *Communications of the Association of Computing Machinery*, 45(1)/2002, s. 80 - 83.

²⁶ Patrz: M. Silver, J. Sabini: *Procrastinating*. [w:] *Journal of Theory of Social Behavior*, 11/1981, s. 201 - 221.

Odwlekaniu wykonania powierzonego w pracy zadania sprzyjają szczególnie te zajęcia, które potencjalnie można przerwać w każdej chwili, a do takich należą czynności związane z Internetem²⁷. Nadużywanie Internetu w pracy wyróżnia spośród innych sposobów tracenia czasu w pracy atrakcyjność tego medium, oferującego treści dostosowane do zainteresowań każdego użytkownika, a także łatwość ukrycia zachowań dewiacyjnych.

Cyberpróżniactwo wcale nie jest łatwe do wykrycia, istnieją opracowane różne programy ułatwiające pozorowanie ciężkiej pracy, czy przedstawiające ekrany z obliczeniami. Opracowany został nawet portal cyberpróżniactwa (www.ishouldbeworking.com) zawierający opis wielu sposobów pozorowania pracy i oferujący porady, w jaki sposób ukryć nadużywanie Internetu w pracy.

Niezależnie od przyczyn nadużywania Internetu w pracy, wśród których wymienia się niezadowolenie z warunków pracy czy też z wynagrodzenia, używanie tego narzędzia przez pracowników do działań niemających nic wspólnego z wykonywaną pracą, może narażać na nowe zagrożenia, znacznie poważniejsze niż utrata czasu. Nadmierne korzystanie z Internetu w miejscu pracy w skrajnych przypadkach może prowadzić do uzależnienia od Internetu. Tym bardziej, iż cyberbumelanctwo często sprzyja aktywowaniu jednego z najważniejszych czynników kształtujących uzależnienie od Internetu, za który uważa się wzmocnienie, jakiego dostarczają użytkownikom kontakty z siecią czy w sieci. Podczas sprawdzania nowych cech i możliwości Internetu aktywność przejawiana przez użytkowników podlega wzmocnieniu. Jest ono tym większe, im większa jest satysfakcja odczuwana przez użytkownika z tytułu np. poznania nowych osób czy dokonania korzystnej transakcji dokonanej w sieci. Im większa gratyfikacja wiąże się z doświadczeniami zdobytymi *on-line*, tym większe jest prawdopodobieństwo powtórzenia danego zachowania w przyszłości. Użytkownik In-

²⁷ Patrz: J. A. A. Lavoie, T. A. Pychyl: *Cyberslacking...* op. cit., 19/2001, s. 431 - 444.

ternetu skłonny jest do wielokrotnego powtarzania wzmocnionej aktywności w celu uzyskania efektu podobnego do otrzymanego za pierwszym razem. Obrazuje to zaproponowany przez Davisa model *diathesis – stress*, zgodnie z którym uzależnienie od Internetu jest efektem interakcji między predyspozycjami jednostki (jej podatnością) i określonymi czynnikami dodatkowymi²⁸. Tymi czynnikami dodatkowymi w warunkach pracy jest możliwość sięgania do zasobów Internetu praktycznie bez ograniczeń, a często bez konkretnego celu.

Innym niezbadanym dotąd problemem związanym z uzależnieniem od Internetu we współczesnej kulturze pracy jest zagadnienie, czy do uzależnienia nie przyczynia się wykorzystywanie sieci w sposób produktywny, poprzez wykonywanie celowych zadań związanych z łączeniem się z siecią. Na pewne zagrożenia związane z różnym stopniem nasilenia patologicznego wśród typowych użytkowników Internetu, wskazali autorzy czteroczynnikowego modelu psychopatologicznego używania Internetu – Pratarelli, Brown i Johnson. Wśród czterech wyróżnionych we wspomnianym modelu grup występuje społeczność, do której autorzy zaliczyli osoby, traktujące Internet funkcjonalnie, tzn. wykorzystują oni zasoby sieci w sposób produktywny, w celach użytkowych i poświęcają na to wiele czasu²⁹. Jednocześnie autorzy przytoczonego podziału zwracają uwagę na problem z jednoznacznym wskazaniem miejsca, po przekroczeniu którego zachowania związane z wykorzystaniem sieci można by uznać za wykraczające poza obszar normy. W przypadku uzależnienia od Internetu jest to szczególnie trudne, bowiem uzależnienie od sieci nie oznacza jedynie ogromu czasu poświęconego na przebywanie w cyberprzestrzeni.

²⁸ Patrz: R. A. Davis: *A Cognitive-Behavioral Model...* op. cit., s. 187 - 195.

²⁹ Patrz: M. Pratarelli, B. Brown, K. Johnson: *The bits and bytes of computer/Internet addiction: a factor analytic approach*. [w:] *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 31(2)/1999, s. 305 - 314.

Wnioski

Po pierwsze, na podstawie przedstawionych powyżej rozważań, można wywnioskować, że problem uzależnienia od Internetu może być również związany z wykonywaną pracą. Błędny jest myślenie, iż uzależnieniu od Internetu w pracy można zapobiec przez wprowadzenie monitoringu i ograniczenie dostępu, zwłaszcza wobec rozwoju technologii mobilnych i coraz większego znaczenia Internetu. Tym bardziej, że współczesna kultura pracy wymaga sięgania do zasobów sieci czy to w celu poszukiwania informacji, jej przekazania czy też w celu skomunikowania się.

Po drugie, istotnym elementem, który pośredniczy w urzeczywistnianiu się konsekwencji nadmiernego i problematycznego użycia Internetu w konkretnym środowisku pracy, jest charakteryzująca go kultura organizacyjna, która wpływa na organizację pracy, ale przede wszystkim na miejsce kompetencji informacyjnych w kulturze pracy, systemie jej wartości, na uwewnętrznienie celów i na doświadczany etos pracy, na zachowaniach organizacyjnych kończąc.

Po trzecie, wzrastająca rola umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w niemal każdym środowisku pracy, jak również konieczność rozwoju i wykorzystania kompetencji informacyjnych pracowników instytucji społeczeństwa informacyjnego, nasila potrzebę rozpoznawania sytuacji zagrożeń oraz profilaktyki uzależnień związanych z korzystaniem z Internetu i komputera wtedy, gdy są one jeszcze w fazie początkowej lub stanowią taką możliwość.

Bibliografia

- Amichai-Hamburger Y., Ben-Artzi E.: *The relationship between extraversion and neuroticism and the different uses of the Internet*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 16/2003.
- Augustynek A.: *Osobowościowe determinanty zachowań internetowych*. [w:] L. H. Haber (red.): *Mikrospołeczność informacyjna na przykładzie miasteczka internetowego Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie*. Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne, Kraków 2001.
- Beard K. W., Wolf E. M.: *Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction*. [w:] *CyberPsychology & Behavior*, 4/2001.
- Caplan S. E.: *Problematic Internet use and psychological well-being: development of a theory-based cognitive - behavioral measurement instrument*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 18/2002.
- Davis R. A., Flett G. L., Besser A.: *Validation of a New Scale for Measuring Problematic Internet Use: Implications for Pre – employment Screening*. [w:] *CyberPsychology & Behavior*, 5/2002.
- Davis R. A.: *A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use (PIU)*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 17/2001.
- *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2007.
- Goban-Klas T.: *Ontologia Internetu*. [w:] L. H. Haber (red.): *Spółczesność informacyjna. Wizja czy rzeczywistość?* Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne, Kraków 2004.
- Goldberg I. K.: *Just click no*. [w:] *New Yorker Magazine*, 13.01.1997.

- Guerreschi C.: *Nowe uzależnienia*. Wydawnictwo Salwator, Kraków 2006.
- Hansen S.: *Excessive Internet usage or „Internet Addiction”?* *The implications of diagnostic categories for student users*. [w:] *Journal of Computer Assisted Learning*, 18/2002.
- Jakubik A.: *Zespół Uzależnienia od Internetu (ZUI) – Internet Addiction Syndrome (IAS)*, <http://www.psychologia.edu.pl/index.php?dz=czytelnia&op=opis&id=148> (20.08.2008).
- Kaliszewska K.: *Nadmierne używanie Internetu*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.
- Kaliszewska K.: *Psychologiczna charakterystyka zjawiska nadmiernego używania Internetu*. [w:] *Edukacja*, 4(92)/2005.
- Kraut R., Patterson M., Lundmark V.: *Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well-being?* [w:] *American Psychologist*, 53(9)/1998.
- Lavoie J. A. A., Pychyl T. A.: *Cyberslacking and the procrastination superhighway: A web-based survey of online procrastination, attitudes, and emotion*. [w:] *Social Science Computer Review*, 19/2001.
- Levy J., Strombeck R.: *Health Benefits and Risk of the Internet*. [w:] *Journal of Medical Systems*, 26/2002.
- Lim V. K. G., Teo T. S. H., Loo G. L.: *How do I loaf here? Let me count the ways*. [w:] *Communications of the Association of Computing Machinery*, 45(1)/2002.
- Lim V. K. G.: *The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice*. [w:] *Journal of Organizational Behavior*, 23/2002.
- Linh S. S. J., Tsai C.: *Sensation seeking and Internet dependence of Taiwanese high school adolescents*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 18/ 2002.

- Morahan-Martin J., Schumacher P.: *Incidence and correlates of pathological Internet use among college students*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 16/2000.
- Morahan-Martin J., Schumacher P.: *Loneliness and social uses of the Internet*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 19/2003.
- *Ocena stopnia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich 2004-2006*. Raport końcowy przygotowany dla Departamentu zarządzania EFS w Ministerstwie Rozwoju Regionalnego przez Policy & Action Group Uniconsult Sp. z o. o., Warszawa 2008.
- Poprawa R.: *W pułapce Internetu. Kontrowersje, fakty, mechanizmy*. [w:] M. Jezierski (red.): *Nowe media – stan obecny i możliwości rozwoju*. Wydawnictwo UMK, Toruń 2007.
- Pratarelli M., Brown B., Johnson K.: *The bits and bytes of computer/Internet addiction: a factor analytic approach*. [w:] *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 31(2)/1999.
- Shapira N. A., Lessig M. C., Goldsmith T. D., Szabo S. T., Lazoritz M., Gold M. S., Stein J. D.: *Problematic Internet Use: proposed classification and diagnostic criteria*. [w:] *Depression and Anxiety*, 17/2003.
- Siau K., Nah F. F. H., Teng L.: *Acceptable Internet policy*. [w:] *Communications of the Association of Computing Machinery*, 45(1)/2002.
- Silver M., Sabini J.: *Procrastinating*. [w:] *Journal of Theory of Social Behavior*, 11/1981.
- Swickert J. R., Hittner J. B., Harris J. L., Herring J. A.: *Relationships among Internet use, personality and social support*. [w:] *Computer in Human Behavior*, 18/2002.

- Urbaczewski A., Jessup L. M.: *Does electronic monitoring of employee internet usage work?* [w:] *Communications of the Association of Computing Machinery*, 45(1)/2002.
- Wallace P.: *Psychologia Internetu*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2003.
- Woronowicz B. T.: *Bez tajemnic o uzależnieniach i ich leczeniu*. IPIŃ, Warszawa 2001.
- Young K. S., Rodgers R.: *The Relationship Between Depression and Internet Addiction*. [w:] *CyberPsychology & Behavior*, 1(1)/1997.
- Young K. S.: *Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction – and a Winning Strategy for Recovery*. John Wiley, New York 1998.
- Young K. S.: *Internet addiction. The emergence of a new clinical disorder*. [w:] *CyberPsychology & Behavior*, 3/1998.
- Young K. S.: *Psychology of Computer Use. Parameters of Internet Use, abuse and addiction: the first 90 days of the Internet Usage Survey*. [w:] *Psychological Reports*, 80/1996.
- Young K. S.: *What Makes the Internet Addictive: Potential Explanation for Pathological Internet Use*. <http://www.netaddiction.com/articles/habitforming.htm> (20.08.2008).
- Zając J. M.: *Nadużywanie Internetu w pracy*. [w:] W. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.): *Spółeczna przestrzeń Internetu*. Wydawnictwo Academica i Scholar, Warszawa 2006.
- Zimbardo P. G.: *Psychologia i życie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Joanna Szymczak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Zdarzenia krytyczne w nauczaniu jako egzemplifikacja permanentnej pracy nauczyciela nad własną osobą

Profesja nauczyciela wymaga nieustannej pracy nad własną osobą warsztatem pracy, wprowadzania w sposób świadomy i przemyślany modyfikacji, nowych rozwiązań. Niewątpliwie jedną z alternatyw pracy nad sobą, z której mogą skorzystać nauczyciele, są zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Właśnie im poświęcam niniejszy tekst. Ukazuję w nim specyfikę zdarzeń krytycznych, eksponuję znaczenie refleksji w pracy nauczyciela oraz przedstawiam implikacje stosowania zdarzeń krytycznych dla stawania się refleksyjnym praktykiem¹.

Istota zdarzeń krytycznych

Zdarzenie krytyczne to zdarzenie, które zaistniało w klasie szkolnej (choć nie tylko), kreowane przez obserwatora-nauczyciela. Rola obserwatora nie jest tu bez znaczenia, bowiem to właśnie on, poprzez dokonywanie interpretacji, wydawanie sądu wartościującego, nadawanie znaczenia, czyni zdarzenie krytycznym. Tak naprawdę zdarzeniem, któremu nadaje się wymiar krytyczny (czyli poddaje się wnikliwej analizie), może być każdy incydent, który z określonego powodu zwrócił uwagę obserwatora. Zdarzenie krytyczne powinno być dokładnie opisane (istotne są szczegóły). Jego analizy dokonuje się nie tylko w ogra-

¹ W pracy wykorzystano fragmenty niepublikowanej pracy magisterskiej *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu – ich odzwierciedlenie w praktyce zawodowej nauczycieli szkoły podstawowej w Polsce, Słowacji oraz Szwecji* napisanej pod kierunkiem dr hab. Ewy Filipiak prof. UKW w Zakładzie Dydaktyki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

niczonym kontekście, w którym ono zaistniało, ale wychodzi się poza ten kontekst, stosuje się podejście holistyczne.

Zdarzenie krytyczne stanowi przykład swoistego badania realizowanego (prowadzonego) przez nauczyciela. Thelen zaznacza bowiem, że istotą badania jest to, by „(...) wywołać i nadzorować proces spostrzegania czegoś; wejść w interakcje z innymi ludźmi i poddać się ich inspiracji osobistej lub za pośrednictwem tekstu pisanego; poddać refleksji i zreorganizować pojęcia i postawy, do których doprowadziły badania; zaprojektować ciąg dalszy badań i realizować je, zastępując lepszymi wynikami ustalenia wcześniejsze”². Proces badawczy rozpoczyna się w chwili, gdy określona sytuacja zastanowi nauczyciela na tyle poważnie, że zapragnie on odkryć, co stanowi jej istotę (mówiąc inaczej, zapragnie dowiedzieć się *o co w niej chodzi?*), kiedy uzna, że jest ona godnym uwagi problemem i postanowi poszukać dla niej rozwiązania³.

Rodzaje zdarzeń

David Tripp wyróżnia dwa rodzaje zdarzeń: zdarzenia z biografii zawodowej oraz *wspomnienia wojenne*⁴.

Warto poddawać analizie zdarzenia, w których nauczyciel uczestniczył z racji pełnionej funkcji, czyli **zdarzenia z własnej biografii zawodowej**.

Istnieją dwa rodzaje zdarzeń autobiograficznych: zdarzenia **uświadomiane** oraz zdarzenia **nieuświadomiane** (pragnę zaznaczyć, iż zastanawiam się nad słusznością tych określeń – zwłaszcza w odniesieniu do pojęcia zdarzenia nieuświadomiane).

² H. Thelen *Education of Groups at Work*. University of Chicago Press, Chicago 1960, s. 85 – za: B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins: *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 108.

³ Patrz: B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins *Przykłady modeli...* op. cit., s. 108.

⁴ Patrz: D. Tripp: *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 121 - 132.

Pierwszy stanowią te, z przypomnieniem sobie których nauczyciel nie ma żadnego problemu, nawet po długim czasie od ich zajścia. Nasuwa się pytanie: dlaczego tak jest? Powody mogą być dwa: albo dane wydarzenia są dla nauczyciela istotne, albo też mają tak duży ładunek emocjonalny, który po prostu nie pozwala mu o nich zapomnieć. Nazwałam je **zdarzeniami uświadamianymi**.

Drugi rodzaj zdarzeń autobiograficznych stanowią takie **momenty**, o których nauczyciel nie chce pamiętać (odwołując się do terminologii freudowskiej, można by powiedzieć, iż stosuje mechanizm zwany wyparciem). Zwykle są to incydenty postrzegane przez nauczyciela jako trudne, **niewygodne, negatywne**, a może nawet **niegodne**, do których nie wypada się przyznać, a więc **lepiej** uznać, iż nie miały miejsca. Ujawnia się tu problem błędu, pomyłki, nieadekwatnego rozwiązania, do których nauczyciel często nie daje sobie prawa. Te zdarzenia nazwałam **zdarzeniami nieuświadamianymi**.

Zarówno zdarzeniom **uświadamianym**, jaki i **nieuświadamianym** warto nadać krytyczny sens, przyjrzeć się im dokładniej, poddać je analizie. Aby móc tego dokonać, należy – w przypadku zdarzeń uświadamianych – wyodrębnić je spośród wielu innych zdarzeń, a w przypadku zdarzeń nieuświadamianych – pozwolić im zaistnieć – **dojść do głosu**.

Poddanie analizie krytycznej zdarzeń z własnej biografii zawodowej przynosi nieocenione korzyści. Przede wszystkim pozwala zrozumieć nauczycielowi własne postępowanie, a także pozwala zbadać czy określona reakcja była **stworzona** przez nauczyciela w oparciu o wyznawane przekonania i poglądy, czy też przejęta od innych nauczycieli. Dzięki temu nauczyciel zaczyna panować nad własnym zachowaniem i może wprowadzać w nim zmiany. Ważne jest to, że tych zmian dokonuje świadomie i że są one konsekwencją czynionych przez niego rozważań.

Specyficzny rodzaj zdarzeń krytycznych stanowią **wspomnienia wojenne**. Są to wyrażające się w działaniach nauczyciela konstrukty i poglądy dotyczące jego nauczycielskiej praktyki. Najczęściej nie mają one charakteru jawnego, a ich ukazanie często przybiera postać dramatyczną. Nie należy jednak bać się poddawania ich analizie. Korzyści z niej płynące mają bowiem pozytywne odzwierciedlenie w dalszej karierze zawodowej nauczyciela.

Analiza zdarzenia krytycznego i jej trzy aspekty

Analiza zdarzenia krytycznego ma charakter procesu (a więc nie jest czynnością jednorazową), dla którego znamienne są trzy aspekty: **utrwalanie, przekształcanie** oraz **weryfikacja**. Utrwalenie zdarzenia na piśmie pozwala na głębszą i bardziej obiektywną analizę. Stwarza możliwość powrotu do danego zdarzenia w każdej chwili i to nie tylko autorowi, ale także, np. **krytycznemu przyjacielowi**⁵. Poza tym, zachęca do ponownego przyjrzenia się określoneemu zdarzeniu. Pozwala na nanoszenie zmian, na przekształcanie, które jest konsekwencją ponownego namysłu nad zdarzeniem. Analiza prowadzona metodą deskryptywną pozwala także sprawdzić, np. czy przedstawione przez nauczyciela poglądy były i są rzeczywiście jego poglądami, czy tylko mniej lub bardziej świadomie przejął je od innych, a zatem umożliwia ich weryfikację. Należy pamiętać o tym, że czasami nawet po kilku lub kilkunastu latach, dzięki kolejnej analizie określonego zdarzenia, nauczyciel dochodzi do wniosku, że jego reakcja wcale nie była własną, ale przejętą bez namysłu od innych.

Określone zdarzenie nauczyciel powinien wielokrotnie poddawać analizie, a tę traktować jako tymczasową, wciąż poszukującą hipotez i poglądów podatnych na zmiany, korektę i przekształcenia. Analiza zdarzenia nie powinna mieć charakteru ostatecznego, zamkniętego.

⁵ Patrz: D. Tripp *Zdarzenia krytyczne...* op. cit., s. 135.

Sens czynienia refleksji w pracy zawodowej nauczyciela

Zainteresowanie problemem refleksji w praktyce zawdzięcza się Donaldowi Schönowi, który temu zagadnieniu poświęcił wiele lat badań. Ich interpretacja doprowadziła Schöna do przekonania, „(...) że o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ile zdolność do prowadzenia, zarówno w trakcie zajmowania się danym przypadkiem, jak i po ukończeniu pewnego etapu pracy, szczególnego rodzaju refleksji, którą nazywał odpowiednio «refleksją – w – działaniu» i «refleksją – nad – działaniem»”⁶.

Nauczyciel uczestniczy w wielu sytuacjach, w których pozbawiony jest możliwości skorzystania z przygotowanych, opracowanych sposobów zachowania. Dlatego też, by adekwatnie postąpić i podjąć efektywne działanie, musi posiadać więcej niż rzetelne przygotowanie merytoryczne i metodyczne⁷.

Realizowanie roli zawodowej przez nauczyciela dotyczy namysłu nad tym, co będzie, nad tym, co aktualnie ma miejsce oraz nad tym, co było obiektem aktywności. Przedmiotem namysłu jest sytuacja (zdarzenia, fakty) oraz osoby w niej uczestniczące (również nauczyciel)⁸.

Refleksja zawodowa nauczyciela to namysł, wnikliwe analizowanie oraz dokonywanie zmian w rozwiązaniach dotyczących kwestii zawodowych. Tak rozumianą refleksję można rozpatrywać jako: refleksję w działaniu oraz refleksję nad działaniem⁹. Zdarzenia krytyczne w nauczaniu stanowią przejaw refleksji nad działaniem. Wskazują określone płaszczyzny (pola) pracy nauczyciela nad własną osobą, któ-

⁶ Patrz: B. D. Gołębnik (red.): *Uczenie metodą projektów*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 16.

⁷ Patrz: M. Czerepaniak-Walczak: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń 1997, s. 12.

⁸ Patrz: M. Czerepaniak-Walczak: *Aspekty i źródła...* op. cit., s. 12.

⁹ Patrz: *Ibidem*, s. 13 - 17.

re dotyczą: samooceny, warsztatu pracy, uczenia się opartego na samo-regulacji, umiejętności obserwowania własnej osoby, partnerów procesu kształcenia oraz sytuacji edukacyjnej, świadomego podejmowania określonych inicjatyw, kreatywności w działaniu¹⁰, radzenia sobie z problemami¹¹, odpowiedzialnego planowania własnej pracy i dokonywania jej ewaluacji¹².

Boud, Keogh i Walter, autorzy pracy *Reflection: Turning Experience into Learning* przekonują, iż refleksja „(...) nigdy nie jest stratą czasu czy «próżnym błędzeniem», angażuje zarówno poznanie, jak i emocje”¹³.

Implikacje stosowania zdarzeń krytycznych w nauczaniu dla stania się refleksyjnym nauczycielem

Zdarzenia krytyczne w nauczaniu stymulują rozwój kompetencji nauczyciela¹⁴. Skłaniają go do przyglądania się własnej osobie i światu oraz zastanawiania się nad tym, co jest w danej sytuacji słuszne, a co niewłaściwe. Stwarzają nauczycielowi szansę odkrycia istoty jego przekonań, poglądów czy zachowań oraz świadomego wytyczania sobie celów w pracy nad sobą oraz w pracy z uczniami. Pozwalają na-

¹⁰ Patrz: Ibidem, s. 19 - 23.

¹¹ Patrz: R. J. Arends: *Uczymy się nauczać*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 46.

¹² Patrz: M. Czerepaniak-Walczak *Aspekty i źródła...* op. cit., s. 25.

¹³ D. Boud, R. Keogh & D. Walter (eds.): *Reflection: Turning Experience into Learning*. Kogan Page, London 1985 – za: B. D. Gołębiak: *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń - Poznań 1998, s. 149.

¹⁴ Rodzaje kompetencji nauczyciela – patrz: R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.): *Pedagogika. Podręcznik*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, t.2, s. 298 - 305; H. Hamer: *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Veda, Warszawa 1994, s. 25 - 125; M. Czerepaniak-Walczak: *Aspekty i źródła...* op. cit., s. 85 - 113; M. Dudzikowa: *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 301 - 312.

uczycielowi modyfikować własne zachowania oraz repertuar dydaktyczny, a tym samym świadomie i adekwatnie do założonego celu organizować warunki działania. Zachęcają nauczyciela do studiowania literatury naukowej i poszukiwania w niej odpowiedzi na nurtujące go pytania, które nasuwają się przy czynieniu z danego incydentu zdarzenia krytycznego.

Zdarzenia krytyczne stwarzają nauczycielowi możliwość wszechstronnego rozwijania własnej osobowości zawodowej czy, mówiąc precyzyjniej, osobowości nauczycielskiej. Pozwalają mu świadomie uczestniczyć w kreowanym, również przez niego, procesie kształcenia.

Zdarzenia krytyczne stanowią namysł nad określonymi sytuacjami, w których uczestniczył nauczyciel i (lub) jego uczniowie. Są doskonałym sposobem monitorowania przez nauczyciela własnego rozwoju zawodowego (jako refleksyjnego praktyka). Wymagają umiejętności dostrzegania istotnych dla nauczyciela incydentów – sytuacji edukacyjnych, poddawania ich analizie oraz poszukiwania adekwatnych dla danej sytuacji rozwiązań. Pozwalają nauczycielowi poznać posiadane kompetencje, ocenić poziom ich rozwoju. Wskazują mu **obszary profesjonalizmu**, nad którymi powinien podjąć pracę. Skłaniają nauczyciela do samodzielnego poszukiwania sposobów pracy nad sobą, do poszukiwania alternatywnych rozwiązań określonego problemu. Zachęcają do sięgania po różnorodne źródła informacji: własną wiedzę i doświadczenie, mądrość koleżanek i kolegów, publikacje naukowe. Każde takie działanie podjęte przez nauczyciela sprzyja jego samorozwojowi, służy doskonaleniu i rozwijaniu posiadanych kompetencji. Tak jak zdarzenia krytyczne nie mają charakteru zamkniętego i stwarzają możliwość dołączenia kolejnej myśli, kolejnego sposobu rozwiązania trudności, tak praca nauczyciela nad sobą, rozwijanie przez niego własnych kompetencji, ma charakter otwarty, nigdy się nie kończy.

„Optymalny rozwój jednostki polega na aktywnej reorganizacji i integracji przez jednostkę rozmaitych kompetencji nabytych w prze-

biegu życia, przy czym większość kompetencji zawiera w sobie potencjalną zdolność do generowania w sposób twórczy nowych zachowań, różnorodnego kombinowania i przekształcania przyswojonych elementów. Posiadane kompetencje (...) nie są więc statyczne, ale ich rozwój polega na restrukturyzacji, a nie na zastępowaniu starych form przez nowe”¹⁵. Stanowi to potwierdzenie tego, że praca jednostki (również nauczyciela) nad sobą polega na modyfikowaniu tych struktur wewnętrznych, które u niej powstały. Temu właśnie sprzyja proces nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego.

Zdarzenia krytyczne mają odzwierciedlenie w procesie nabywania umiejętności nauczania¹⁶. Sprzyjają bowiem refleksji nauczyciela nad własnym działaniem oraz formułowaniu przez niego oceny własnego postępowania. Zachęcają do stawiania hipotez i weryfikowania ich na podstawie informacji zawartych w literaturze naukowej; do dzielenia się nimi z innymi nauczycielami, przyjmowania ich opinii, refleksji, przemyśleń na temat określonego incydentu. Są zatem otwarte na swoiste informacje zwrotne od innych nauczycieli (i nie tylko).

Dlaczego swoiste informacje zwrotne? Istotą zdarzeń krytycznych nie jest ocena postępowania nauczyciela dokonana przez innych nauczycieli. Podzielenie się przez nauczyciela dokonaną przez niego analizą określonego zdarzenia z innymi sprzyja poznaniu punktu widzenia koleżanek i kolegów-nauczycieli, otwiera nowe horyzonty, prezentuje inne rozwiązania. W tym sensie informacje udzielone przez innych nauczycieli stanowią **swoisty feedback**.

Zdarzenia krytyczne stanowią przykład nadawania wymiaru teoretycznego incydentom o charakterze praktycznym. Wzbogacają i czynią bardziej świadomym proces nabywania umiejętności nauczania.

¹⁵ M. Dudzikowa: *Pomyśl siebie...* op. cit., s. 304 - 305.

¹⁶ Szerzej na ten temat – patrz: E. Pierrott: *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 14.

Namysł nauczyciela nad własnym postępowaniem i poddawanie go analizie stanowią istotę zdarzeń krytycznych. Nadawać zdarzeniom wymiar krytyczny może wyłącznie nauczyciel refleksyjny¹⁷. Tylko taki nauczyciel bowiem, skłonny jest przyglądać się samemu sobie i własnemu warsztatowi pracy, z zaangażowaniem obserwować siebie oraz swoich uczniów, zastanawiać się nad własnym postępowaniem, poszukiwać odpowiedzi na pojawiające się pytania oraz ostrożnie i roztropnie modyfikować własne zachowania, przyzwyczajenia. Zdarzenia krytyczne sprzyjają samorozwojowi nauczyciela, a dążenie do perfekcji oraz stawanie się coraz doskonalszym profesjonalistą, cechuje właśnie nauczyciela refleksyjnego. Refleksyjność nauczyciela i nadawanie zdarzeniom wymiaru krytycznego są ze sobą niewątpliwie ściśle skorelowane.

Nadawanie przez nauczyciela określonemu zdarzeniu charakteru krytycznego jest przejawem refleksji nad działaniem. Dotyczy tych działań nauczyciela, które zostały przez niego podjęte w przeszłości i w chwili dokonywania analizy są zakończone. Zdarzenia krytyczne odwołują się zatem do tego elementu czynności nauczyciela, który nazywany jest ocenianiem¹⁸. Stanowią podjętą przez nauczyciela próbę oceny własnego postępowania, zachowania w konkretnej sytuacji. Co bardzo ważne, ocena ta ma charakter konstruktywny. Jej istotą nie jest bowiem ukazanie nauczycielowi, jakim jest niezdolnym i niekompetentnym praktykiem, ale uświadomienie mu własnego zachowania, skłonienie do poszukiwania przyczyn takiego właśnie postępowania, ukazanie **mocnych stron** określonego działania, wskazanie nauczycielowi **obszarów** wymagających pracy nad sobą oraz zachęcenie do poszukiwania alterna-

¹⁷ Szerzej na ten temat – patrz: B. D. Gołębiak: *Nauczanie i uczenie się w klasie*. [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, t. 2, s. 201 - 203; M. Czerepaniak-Walczak: *Aspekty i źródła...* op. cit., s. 10-30.

¹⁸ Szerzej na ten temat – patrz: M. Czerepaniak-Walczak: *Aspekty i źródła...* op. cit., s. 17.

tywnych rozwiązań dotyczących określonej sytuacji w różnorodnych źródłach. Zdarzenia krytyczne stanowią swoistą informację zwrotną, której intencją jest zaproszenie nauczyciela do doskonalenia i rozwijania własnej sfery zawodowej i osobistej.

Zdarzenia krytyczne w nauczaniu stanowią egzemplifikację permanentnej pracy nauczyciela nad własną osobą: nad sobą jako człowiekiem, jako nauczycielem, jako uczestnikiem różnorodnych sytuacji edukacyjnych. Pełnią dwie kluczowe role – są sposobem pracy nad sobą oraz wskazują obszary wymagające udoskonalenia i zachęcają do poszukiwania efektywnych **dróg** wiodących do perfekcji.

Bibliografia

- Arends R. J.: *Uczymy się nauczać*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń 1997.
- Dudzikowa M.: *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Fish D.: *Kształcenie poprzez praktykę*. Wydawnictwa CODN, Warszawa 1996.
- Gołębniak B. D.: *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, t.2.
- Gołębniak B. D. (red.): *Uczenie metodą projektów*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Gołębniak B. D.: *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń - Poznań 1998.
- Hamer H.: *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Veda, Warszawa 1994.

- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D.: *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Kwaśnica R.: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, t. 2.
- Paris S. G., Ayres L. R.: *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Perrott E.: *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik do skonalenia nauczania*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Szymczak J.: *Zdarzenia krytyczne jako element codziennej praktyki zawodowej nauczyciela* [w:] *Forum dydaktyczne. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, nr 2/2007.
- Tripp D.: *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.

Emilia Żyłkiewicz
Uniwersytet w Białymstoku

Międzynarodowe migracje edukacyjne – mobilność studentów szansą zwiększonej atrakcyjności na europejskim rynku pracy

Wprowadzenie

Przedmiotem rozważań w artykule uczyniłam migracje edukacyjne – zjawisko ulegające intensyfikacji, lecz niezbadane i znikomo opisane w polskiej literaturze naukowej. Do aktywnego poszukiwania przyczyn ruchliwości przestrzennej młodych Polaków zastosowałam teorię podejmowania decyzji migracyjnych Jamesa Beshersa oraz jedną z najważniejszych teorii migracji – przyciągania i odpychania („*push – pull factors*”) zaproponowaną przez Everett Lee.

Za istotne przyjąłam stanowisko, że w dobie ponowoczesności (Zygmunt Bauman), surmodern (Georges Balandier), w fazie drugiej nowocześnieści (Ulrich Beck) czy późnonowoczesności (Anthony Giddens) współczesnego świata i tworzenia struktur ponadnarodowych (szczególnie po akcesji Polski do Unii Europejskiej w maju 2004 roku) migracje edukacyjne są zjawiskiem coraz bardziej powszechnym, ulegającym permanentnej eskalacji.

W podjętych rozważaniach postaram się ukazać migranta edukacyjnego w perspektywie paradygmatu „turysty” według Z. Baumana, jako człowieka „wchodzącego” w świat kosmopolityczny i pozbawiony granic, w którym żyją ludzie globalnej kultury, handlu, biznesu i pracownicy instytucji tworzących międzynarodową naukę.

Uważam, że istnieje potrzeba refleksji nad polskim systemem szkolnictwa wyższego. Potrzebny jest namysł nad kreowaniem wizerunku Polski w świecie, jako atrakcyjnego miejsca profesjonalnego kształce-

nia i stania się potencjalnym wyborem edukacyjnym przez zagranicznych studentów.

Mobilność edukacyjna studentów w kontekście migracji

„Zjawisko migracji towarzyszy ludzkości od początków jej historii. Już od tysięcy lat znane są wędrówki grup ludzkich, zazwyczaj o charakterze zbrojnego podboju, będące na ogół rezultatem wyczerpania się znanych tym grupom zasobów środowiska naturalnego (...)”¹. Natomiast współcześnie proces migrowania rozpatrywany jest w kategoriach przestrzennych przemieszczeń ludności z miejsca pochodzenia – wyjazdu, do miejsca przeznaczenia – przyjazdu (zmiana miejsca pobytu, zamieszkania).

Zasadne wydaje się postawienie pytania, czy mobilność edukacyjną młodych ludzi można rozpatrywać w kategorii terminu „migracja edukacyjna” i co to właściwie oznacza?

Krystyna Slany twierdzi, że migracje najczęściej są:

- ruchem fizycznym dokonany w określonym celu;
- zmianą miejsca zamieszkania;
- zmianą terytorium;
- przemieszczeniem się z jednej społeczności do drugiej;
- zmianą społecznego i kulturowego otoczenia².

Próbując analizować sytuację, w której najczęściej młody człowiek wyjeżdża za granicę w celu podjęcia tam nauki (studia, stypendia, wolontariat), okazuje się, że spełnia on wszystkie kryteria wyróżnione przez K. Slany i może przyjąć miano migranta edukacyjnego, ponieważ:

¹ M. Maryański: *Migracje w świecie*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 7.

² Patrz: K. Slany: *Między przymusem, a wyborem. Kontynentalne i zamorskie emigracje z krajów Europy Środkowschodniej 1939-1989*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1995, s. 17.

- fizycznie przemieszcza się z kraju pochodzenia do państwa docelowego, aby tam podjąć naukę na uczelni wyższej (zdobywać wiedzę, nowe doświadczenia, nabywać umiejętności);
- dokonuje zmiany miejsca zamieszkania, przeprowadza się do innego państwa i przestrzennie sytuuje się w dogodnej odległości od szkoły;
- fizycznie opuszcza miejsce swego urodzenia, dotychczasowego życia i wybiera miejsce czasowego lub stałego osiedlenia;
- porzuca społeczność, w której żył, zamieniając ją na drugą; tam poznaje nowych ludzi, szuka przyjaciół, bierze aktywny udział w ważnych wydarzeniach społeczności lokalnej, jeżeli zależy mu na integracji, nie oznacza to jednak, że nie utrzymuje kontaktu z osobami pozostającymi w kraju jego pochodzenia;
- młody człowiek stopniowo poznaje otoczenia społeczne, doświadcza kultury – niejednokrotnie dalece odmiennej od swojej, popełnia „kulturowe gafy”, dziwi się, obserwuje, interpretuje i porównuje to, co inne, obce do swego (swojej kultury, wartości, doświadczeń, etc.).

Migracje edukacyjne są zatem okresowym, formalnie i legalnie zorganizowanym pobytem naukowym w zagranicznych ośrodkach edukacyjnych (szkołach wyższych, uniwersytetach, akademiach, politechnikach), w celu zdobywania wiedzy, umiejętności i międzynarodowych doświadczeń. Ludzie zmieniają miejsce swego zamieszkania, ponieważ jest im to potrzebne do uzyskania wykształcenia lub zrealizowania części studiów w innej (niż polska) uczelni (traktowanej z założenia jako inna–lepsz), aby stać się bardziej atrakcyjnym, wyróżniającym, wobec potencjalnych konkurentów, kandydatem do pracy na „rynku” narodowym, europejskim, może nawet światowym.

Korzystając z neoklasycznej teorii międzynarodowej migracji (model makro)³ w naukach ekonomicznych, można sformułować (na użytek nauk pedagogicznych) definicję międzynarodowych migracji edukacyjnych, które są spowodowane przez geograficzne różnice w podaży i popycie na naukę. W krajach rozwijających się (np. w Polsce) coraz więcej osób jest zdeterminowanych do ukończenia studiów wyższych, nawet jeżeli po skończeniu wymarzonego kierunku mają stać się bezrobotnymi. Natomiast kraje rozwinięte (np. państwa Europy Zachodniej) przedstawiają zachęcającą ofertę studiowania na prestiżowych uczelniach, z doskonale przygotowaną bazą naukową i profesjonalną kadrami, a, co najważniejsze, z gwarancją otrzymania zatrudnienia w całej Europie, a nawet świecie.

Współczynnik skolaryzacji w polskim szkolnictwie wyższym w okresie 15 lat wzrósł prawie czterokrotnie, mianowicie z 12,9% w roku akademickim 1990/1991 do 48,9% w roku akademickim 2005/2006. Na przestrzeni 15 lat liczba studentów w Polsce wzrosła o 384%, co w dużej mierze spowodowane zostało gwałtownym rozwojem uczelni niepublicznych, których powołano w tym czasie ponad trzysta⁴. Tendencja wzrostowa, wyrażająca się w liczbie osób podejmujących studia w uczelniach wyższych, potwierdza fakt, że kształcenie studentów w Polsce ulega umasowieniu, co nie jest równoznaczne z podniesieniem jakości i poziomu nauczania. Tym samym, współcześnie, żeby zapewnić sobie dobrą pracę i rozwój zawodowy, nie wystarczy ukończyć „masowe” studia w kraju (czynnik wypychający – „*push factor*”), dlatego młodzi ludzie coraz częściej podejmują oferty studiów zagranicznych, żeby zrobić coś więcej, coś ponad w porównaniu z rówieśnikami pozostającymi w kraju.

³ Patrz: W. A. Lewis: *Economic Development with Unlimited Supplies of Labour*. [w:] *The Manchester School of Economic and Social Studies*, nr 22/1954.

⁴ Patrz: A. Deoniziak, K. Stankiewicz: *Edukacja na miarę Europy, czyli szkolnictwo wyższe w Polsce*. [w:] *Euroekspert*, nr 4/2007, s. 54 - 55.

Nauka poza państwem pochodzenia ma wartość obiektywną, dzięki której student:

- uzyskuje wiedzę teoretyczną;
- nabywa umiejętności praktyczne, jakich nie byłby w stanie doświadczać w kraju pochodzenia;
- poznaje inne kultury;
- zawiera znajomości w środowisku międzynarodowych studentów, które stanowią źródło sieci kontaktów zawodowych i przyjaźni na całe życie;
- podwyższa kompetencje językowe;
- staje się bardziej atrakcyjny na rynku pracy;
- poznaje samego siebie (mocne i słabe strony);
- staje się bardziej samodzielny i świadomy siebie;
- zna swoje prawa i umie o nie walczyć;
- sprawdza swoje umiejętności (m.in. społeczne);
- staje się bardziej elastyczny (łatwiej podejmuje ważne, ryzykowne decyzje);
- uzyskuje mądrość życiową w wyniku niekiedy trudnych doświadczeń.

W zglobalizowanym społeczeństwie, w którym większość instytucji publicznych, firm i korporacji prowadzi intensywną „politykę” zagraniczną, młody, wykształcony specjalista z doświadczeniem międzynarodowym jest pilnie poszukiwany (czynnik przyciągający – „pull factor”). Na potrzeby rynku natychmiast reaguje unijny sektor nauki i szkolnictwa wyższego, oferując młodym Europejczykom studia zagraniczne i okresowe wyjazdy w formie stypendium lub wolontariatu.

Nauka – przyczyną emigracji młodych Polaków

A. Giddens eksponuje fakt, że ludzie nie zmienialiby miejsca swojego zamieszkania, gdyby nie było im to do czegoś potrzebne⁵. W wypowiedzi autora wyraźnie podkreślony został pragmatyczny element rządzący aktywnością ponowoczesnego człowieka. Ludzie opuszczają miejsce swojego urodzenia i dotychczasowego życia, ponieważ zamieszkując je nie czują się w nim komfortowo (nie doznają poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, szczęścia, spełnienia zawodowego – sukces, kariera, etc.), a mniemają, że miejsce potencjalnej imigracji umożliwi im nasycenie niezaspokojonych dotąd potrzeb.

⁵ Patrz: A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Tabela 1. Emigracja przebywających za granicą 12 miesięcy i dłużej według przyczyn emigracji i roku wyjazdu

Rok wyjazdu	Przyczyny emigracji [%]					
	nauka studia	praca	sprawy rodzinne	Leczenie, rehabilitacja	warunki mieszkaniowe	inne
Ogółem	4,3	42,7	31,5	0,4	1,3	19,8
1988 i wcześniej	1,6	43,9	33,1	2,6	8,5	19,8
1989	1,6	43,3	33,0	0,1	1,9	19,5
1990	1,8	44,4	33,8	0,4	1,7	17,8
1991	3,0	43,8	35,8	0,4	1,1	16,0
1992	3,0	47	33,9	0,4	0,9	14,8
1993	3,6	46,1	35,6	0,3	0,6	13,8
1994	4,0	46,8	35,5	0,2	0,8	12,6
1995	4,4	45,4	35,0	0,3	0,7	14,3
1996	5,8	45,0	35,6	0,3	0,6	12,7
1997	6,5	46,7	33,5	0,4	0,7	12,2
1998	7,1	46,2	32,9	0,3	0,7	12,8
1999	8,2	47,2	30,8	0,3	0,7	12,8
2000	8,9	48,6	29,0	0,4	1,1	12,0
2001	9,0	48,9	28,3	0,6	0,9	12,2

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Migracje zagraniczne ludności 2002*, GUS, Warszawa 2003.

Z analizy tabelarycznych wyników uzyskanych z przeprowadzonego w 2002 roku Powszechnego Spisu Ludności w Polsce okazało się, że w latach 1988 – 2001 najczęstszymi przyczynami emigracji była praca (od 43 do 49%), następnie sprawy rodzinne (28 – 36%). Niespełna połowa decyzji o opuszczeniu ojczyzny zdeterminowana była niestabilno-

ścią finansową – czynnik wypychający („*push factor*”)⁶ i potrzebą pracy – czynnik przyciągający („*pull factor*”)⁷. Trzecią najczęściej wymienianą przyczyną okazały się nauka i studia (od 2 do 9%).

Z analizy wyników tabeli można również wysnuć wniosek, iż nauka i szeroko pojęte studiowanie stanowi coraz bardziej powszechną i zyskującą na atrakcyjności przyczynę emigracji Polaków. Można zaobserwować dość charakterystyczne zmiany. Odsetek emigracji zarobkowych z roku na rok w wyraźny sposób konsekwentnie wzrastał. W okresie trzynastu lat poziom emigracji zarobkowych wzrósł o 5%. Natomiast przyczyny wyjazdów związane z podjęciem nauki, studiów na zagranicznych uczelniach wzrosły z 1,6% w 1988 roku do 9% w 2001 roku, czyli prawie sześciokrotnie (o 7,4%) na przestrzeni trzynastu lat. Nie ma podstaw, aby powątpiewać w dalszy ich wzrost, w związku z bogatą ofertą edukacyjną i coraz popularniejszymi wyjazdami w ramach wolontariatu czy wymiany międzynarodowej. Opisywane zjawisko najbardziej rozpowszechnione jest w krajach Unii Europejskiej, w związku z liberalną polityką migracyjną. Przypuszczam, iż wskaźnik migracji edukacyjnych obecnie jest znacznie wyższy, a szczególnie wzrósł od momentu przyjęcia Polski do Unii Europejskiej. Wtedy uzyskaliśmy identyczne zasady i warunki studiowania (co niewątpliwie stanowi czynnik przyciągający – „*pull factor*”), włącznie z mniejszymi opłatami za czesne i możliwością ubiegania się o stypendia, tak samo jak obywatele państw, do których emigrujemy i inni unijni studenci.

Biorąc pod uwagę dane statystyczne programu LLP-Erasmus⁸ w Polsce i Głównego Urzędu Statystycznego⁹ oraz obserwacji współcze-

⁶ Szerzej na ten temat – patrz: J. Auleytner, K. Głąbicka: *Polityka społeczna*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2000.

⁷ Patrz: J. Auleytner, K. Głąbicka: *Polityka...* op. cit.

⁸ Patrz: <http://www.erasmus.org.pl/index.php/ida/54/> (28.08.2008).

⁹ Patrz: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_migracje_zagraniczne_udnosci_2002.pdf (28.08.2008).

snych trendów ruchliwości społecznych często opisywanych w tygodnikach, publikacjach naukowych i prasie codziennej, można wyróżnić dominujące **typy emigracji Polaków do innych krajów UE**:

- **zarobkowe** – inaczej zwane ekonomicznymi, polegają na przestrzennym przemieszczeniu z miejsca pochodzenia do miejsca potencjalnej pracy, celem ruchliwości jest podniesienie standardu życia i poziomu dochodów;
- **rodzinne** – przemieszczenia do członka rodziny przebywającego za granicą
 - a) ze względu na zagraniczną pracę jednego z jej członków;
 - b) matrymonialne – w celu zawarcia międzynarodowego związku małżeńskiego;
- **edukacyjne** – przemieszczenia przestrzenne w celach naukowych;
 - a) podjęcie nauki/studiów zagranicznych – rozpoczęcie i/lub kontynuacja edukacji w innych niż polskie placówkach oświatowych;
 - b) uczestnictwo w wymianach międzynarodowych i stypendiach naukowych (od sześciu miesięcy do roku);
 - c) wyjazdy w ramach wolontariatu w celach edukacyjnych;
- **zarobkowo-edukacyjne** – przemieszczenia przestrzenne podejmowane w celu wykonywania pracy zarobkowej za granicą, a następnie podejmowanie nauki w celach doskonalenia zawodowego lub przekwalifikowania.

Dlaczego potencjalny maturzysta powinien w planach dalszej kariery naukowej znaleźć punkt „studiowanie za granicą”? Krzysztof Obłój odpowiada: „Dlatego, że *studiowanie w ogóle oznacza rozszerzanie horyzontów, stawianie sobie nowych wyzwań, pytań i budowanie nowych umiejętności, a stykanie się z różnorodnym otoczeniem, studiowa-*

*nie w ponadnarodowym towarzystwie sprzyja takiemu rozwojowi (...)*¹⁰.

Wprawdzie wszędzie ludzie uczą tego samego, ale w każdym miejscu inaczej. Osoby, które wyjeżdżają w celach naukowych za granicę, zaczynają szybko doceniać inne standardy, inne sposoby uczenia się, stają się bardziej świadomi, profesjonalni i krytyczni wobec otaczającego ich świata. Nie twierdzę, że zwiększy to na pewno szanse zrobienia świetlanej kariery, ale stanowi ważne doświadczenie, a to, jak wiadomo, cenniejsze jest dzisiaj na europejskim rynku pracy.

Od dnia 1 maja 2004 roku polska młodzież ma prawo do kontynuowania nauki w każdym z państw Unii Europejskiej, na identycznych zasadach i warunkach jak pozostali uczniowie i studenci kraju przyjmującego. Żacy z Polski zobligowani są do wnoszenia takich samych opłat za czesne, mają prawo do ubiegania się o stypendia, korzystania z opieki medycznej wszystko to stanowi czynnik przyciągający („pull factor”). W większości krajów Wspólnoty, sytuacja jest podobna jak w Polsce – państwowe szkolnictwo wyższe jest bezpłatne, a na uczelniach niepaństwowych student opłaca czesne ze środków własnych. Oczywiście, może otrzymać stypendium za dobre wyniki w nauce czy zaciągnąć kredyt na preferencyjnych warunkach.

Młodzi ludzie, poza tradycyjnym studiowaniem na uczelni macierzystej w Polsce, w sposób aktywny poszukują alternatyw, pragną się wyróżnić, zrobić coś ponad wymagane minimum programowe, starają się uatrakcyjnić własne CV, poszerzać horyzonty, podróżować, inwestować we własną przyszłość, karierę, etc. Dlatego każdego roku zwiększa się liczba uczelni (państwowych i niepaństwowych) oraz studentów uczestniczących w międzynarodowych programach edukacyjnych. Z danych Programu LLP-Erasmus wynika, że każdego roku z Polski wyjeżdża zdecydowanie więcej studentów, niż przybywa w celach edukacyjnych. W roku akademickim 2006-2007 na stypendium przebywa-

¹⁰ <http://serwisy.gazeta.pl/edukacja/1,52282,1387321.html> (29.08.2008).

to w Polsce 3 730 osób, natomiast wyjechało 11 219 Polaków¹¹. Unijny Program Socrates ma wiele akcji i działań, które w większości adresowane są do studentów: LLP-Erasmus, Comenius, Lingua, Minerva, Eurydice, Grundtvig, Arion, Label, RV Centralne, PV LLP. Młodzi ludzie mogą również korzystać z programów Jean Monnet, Młodzież w Działaniu, CEEPUS, etc. Ponadto, biorą udział w stypendiach oferowanych przez fundacje: Fundację im. Stefana Batorego, Fundację na Rzecz Nauki Polskiej, Fundację im. Friedricha Naumanna.

Wolontariusz natomiast, może wyjechać za granicę i tam świadczyć pracę w formie organizowania imprez kulturalnych, zbiórek pieniędzy, opieki nad dziećmi czy osobami niepełnosprawnymi. Międzynarodowe wyjazdy wolontariuszy organizują specjalnie do tego powołane instytucje: Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Stowarzyszenie „Borussia”, Polska Fundacja im. Roberta Schumana, Polska Akcja Humanitarna, Narodowa Agencja Programu „Młodzież” (Wolontariat Europejski – EVS), Organizacja Narodów Zjednoczonych oraz Salezjański Wolontariat Misyjny¹².

Podjęcie ostatecznej decyzji o emigracji (edukacyjnej) wymaga zazwyczaj silnej motywacji, a dodatkowo kompetencji, które umożliwią pozytywne przejście procesu rekrutacyjnego. Według teorii podejmowania decyzji migracyjnych Jamesa Beshersa¹³, człowiek dokonuje wówczas skomplikowanych wyborów. *„Powzięcie ostatecznego postanowienia warunkuje zasada maksymalizacji użyteczności. Pozytywne rozstrzygnięcia następują w sytuacji, gdy oczekiwane korzyści z podjęcia decyzji o migracji znacznie przewyższają ewentualne straty i koszty*

¹¹ Patrz: <http://www.erasmus.org.pl/index.php/ida/54> (28.08.2008).

¹² Patrz: U. Gruca-Miąsik (red.): *Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 167.

¹³ Patrz: J. M. Beshers: *Population Processes in Social Systems*. New York 1967. Cyt. za: B. Sakson: *Źródła pionierskiego łańcucha migracyjnego*. [w:] E. Jaźwińska, M. Okólski (red.): *Ludzie na huślawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001, s. 216.

z nią związane”¹⁴. Młody człowiek, który chce studiować za granicą, zaczyna od zdobywania podstawowych informacji dotyczących: uczelni wyższej, w której zamierza się kształcić (kierunek, lokalizacja, czesne, etc.), przyszłego miejsca osiedlenia i warunków zamieszkania, możliwości ubiegania się o formy pomocy finansowej – uzyskanie stypendium czy kredytu studenckiego lub możliwość podjęcia dodatkowej (*part-time*) pracy zarobkowej. Dokonuje szczegółowej oceny korzyści oraz strat związanych z wyjazdem i w efekcie może w trojaki sposób próbować podjąć ostateczną decyzję: celowo-racjonalny, tradycyjny, bieżąco-hedonistyczny¹⁵.

Potencjalny student, zbierający wszelkie informacje o kwestiach związanych z zagranicznym studiowaniem, z pełną świadomością przetwarzający i krytycznie analizujący zgromadzone dane podejmuje decyzje o wyjeździe w sposób celowo-racjonalny. Natomiast, kiedy młody człowiek za motyw przewodni przyjmuje odtwarzanie tradycyjnych szlaków migracji, czyli wyjeżdża do miejsca, w którym ktoś bliski znajomy już studiował/studiuje lub mieszka czy pracuje, podejmuje wybór w sposób tradycyjny. Ostatnim sposobem decydowania o migracji według J. Beshersa jest rodzaj bieżąco-hedonistyczny, kiedy człowiek bardziej polega na emocjach i subiektywnych opiniach, które otrzymuje w wyniku przypadkowych sytuacji, a nie refleksji i przemyśleń opartych na faktach.

Analizując motywacje i sposoby podejmowania decyzji migracyjnych nie należy poszukiwać czystych ich typów, ponieważ w rzeczywistości mogą występować wszystkie trzy wymienione orientacje z różnym nasileniem w zależności od indywidualnych cech charakteru, doświadczeń i kompetencji zainteresowanego podmiotu.

¹⁴ J. M. Beshers: *Population Processes...* op. cit, s. 216.

¹⁵ Patrz: *Ibidem*, s. 216.

Migranci edukacyjni, jako osoby funkcjonujące w paradygmacie „turysty” Zygmunta Baumana

Z. Bauman dokonał podziału gatunku ludzkiego w świecie ponowoczesnym na „turystów i włóczęgów”. „Turystami” nazywa osoby wysoce mobilne, których życie polega na inwestowaniu kapitału ekonomicznego lub inwestowaniu w kapitał społeczny. „Włóczędzy” natomiast, to ludzie ubodzy, żebracy, nielegalni imigranci, etc. W paradygmacie „turysty” nie ma znaczenia czy podróżuje się dla przyjemności czy w interesach. *„Turyści przedkładając słodko-gorzkie sny o tęsknocie za domem nad wygodę domu, stają się wędrowcami – bo tak chcą, albo ponieważ «w tych warunkach» uważają to za najrozsądniejszą strategię życiową, czy też dlatego, że skusity ich prawdziwe lub wyobrażone przyjemności życia «łowcy wrażeń»”*¹⁶. Migrant edukacyjny podejmuje w sposób dobrowolny decyzję o próbie zrealizowania części bądź całości programu edukacyjnego, oferowanego przez uczelnię zagraniczną, traktując swój wybór, jako sposób na życie i jednocześnie inwestując w przyszłą jego jakość lub jako ewentualność na przyszłość pełną wrażeń.

Okazuje się, że w społeczeństwie ponowoczesnym Z. Bauman dokonał kategoryzacji ludzi na stojących „wyżej” i „niżej” według stopnia mobilności, czyli swobody wyboru miejsca, w którym się znajdują¹⁷. Podjęcie decyzji o miejscu nauki nigdy dotąd nie nastęczało tyle trudności (w wielości swych ofert). Młodzi, ambitni ludzie pozbawieni zostali możliwości udzielenie oczywistej odpowiedzi na pytanie „czy studiować”? Współcześnie zastanawiając się nad „gdzie studiować”? *„(...) stojący wyżej są zadowoleni z tego, że podróżują według widzimisię, wybierając cel podróży w zależności od oferowanych atrakcji”*¹⁸,

¹⁶ Z. Bauman: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000, s. 109.

¹⁷ Patrz: Z. Bauman: *Globalizacja. I co z tego...* op. cit., s. 102.

¹⁸ Ibidem, s. 103.

a potencjalnych atrakcji chłonny rynek europejski oferuje coraz więcej. „*«Stojący niżej» od czasu do czasu zdarza się, że są wyrzucani z miejsc, w których woleliby pozostać*”¹⁹. Okazuje się jednak, że życie „turysty” (migranta edukacyjnego) wydaje się atrakcyjne, ponieważ w porównaniu z „wegetacją włóczęgi” jawi się jako bardziej pożądane, pełne możliwości i wrażeń. Nie oznacza to jednak, że pozbawione jest niewygody i cierpień. Może się okazać, że wyjątkowo ambitna jednostka nie jest w stanie zwolnić tempa swego życia, co może negatywnie wpływać na jej zdrowie (zarówno kondycję fizyczną, jak i psychiczną). Kolejne zagrożenie może stanowić niepewność każdego z dokonywanych wyborów czy szeroko rozumiana samotność w sukcesie. Parafrazując słowa Theodora Zeldin’a, okazuje się, że dziś ludziom brakuje nie tyle własności, co dostępu do innych ludzi. *„Przekonałem się, że ludzie są bezdomni, ponieważ są odizolowani, nikt nie chce z nimi rozmawiać. Ale prezesi są podobnie odizolowani jak bezdomni: rozmawiają jedynie z innymi prezesami”*²⁰.

Można przypuszczać, że młodzi ludzie studiujący na zagranicznych uczelniach próbują wejść, aplikują do globalnej sfery elitarnej, którą według Jonathana Friedmana, zamieszkują jednostki o bardzo zróżnicowanym doświadczeniu świata, związane z międzynarodową polityką, nauką i wyższymi uczelniami, mediami oraz sztuką. Sądzę, iż mogą oni nie posiadać, zbliżonego do realnego, wyobrażenia o świecie, do którego próbują się dostać.

Wnioski

Celem artykułu uczyniłam zgłębienie tematu (w niewielkim stopniu opisanego w polskiej literaturze przedmiotu) międzynarodowej mobilności ludzi młodych w kategorii migracji edukacyjnych. Postawiłam

¹⁹ Ibidem, s. 103.

²⁰ *Jak stać się lepszym obcym*. Niezbędnik Inteligenta, *Polityka*, nr 39/2007.

tezę, że w dobie ponowoczesności (Z. Bauman), surmodern (G. Balandier), w fazie drugiej nowoczesności (U. Beck) czy późnonowoczesności (A. Giddens) współczesnego świata i tworzenia struktur ponadnarodowych (szczególnie po akcesji Polski do Unii Europejskiej) migracje edukacyjne są zjawiskiem coraz bardziej powszechnym, ulegającym permanentnej eskalacji. Jak wynika z analizy danych Głównego Urzędu Statystycznego z 2002 w sprawie migracji zagranicznych ludności, przyczyny wyjazdów związane z podjęciem nauki, studiów na zagranicznych uczelniach wzrosły prawie sześciokrotnie na przestrzeni trzydziestu lat.

Migracje edukacyjne zyskują na popularności, atrakcyjności i dostępności w związku z liberalizacją przepisów migracyjnych w kontekście przystąpienia Polski do Unii Europejskiej i wejścia w strefę Schengen (czynnik przyciągający – „pull factor”) oraz procesem ujednoczenia zasad studiowania, obywatelom krajów przyjmujących i imigrantom z innych państw Wspólnoty.

Niewątpliwie mobilność edukacyjna stała się czynnikiem stratyfikacji społecznej, o której pisze Z. Bauman. Nie każdy człowiek jest w stanie wyjechać na studia czy stypendium zagraniczne z powodów finansowych, braku chęci czy kompetencji. Międzynarodowy wyjazd naukowy może spowodować, że student zacznie postrzegać siebie w kategorii „turysty”, dobrze wykształconego, doświadczonego, kompetentnego, przez co atrakcyjnego pracownika.

Zupełnie nieoczekiwanie, w wyniku analizy neoklasycznej teorii migracji, uświadomiłam sobie, że umasowienie kształcenia na poziomie szkół wyższych w Polsce należy do czynników wypychających („push factors”) wobec najbardziej ambitnej i zdolnej młodzieży naszego kraju. Dodatkowo, czynnik przyciągający stanowi nieustannie wzrastająca liczba ofert możliwości kształcenia za granicą (studia, wymiany międzynarodowe i stypendia, wyjazdy w ramach wolontariatu w celach edukacyjnych).

Uważam, że Polska, jako kraj wybitnie emigracyjny (migracje zarobkowe, rodzinne, edukacyjne) potrzebuje pogłębionej refleksji i próby wypracowania strategii rozwoju polskiego systemu szkolnictwa wyższego i sposobu tworzenia nauki. Może trafnym celem byłyby starania w kwestii podniesienia poziomu kształcenia oraz stworzenia kierunków i przedmiotów w językach obcych, co umożliwiłoby próbę konkurencji z ofertami edukacyjnymi państw rozwiniętych (Europy Zachodniej czy Stanów Zjednoczonych).

Niewątpliwie potrzebny jest głęboki namysł nad kreowaniem wizerunku Polski w świecie, jako atrakcyjnego miejsca profesjonalnego kształcenia i stania się potencjalnym wyborem edukacyjnym przez zagranicznych studentów. Wypracowane propozycje mogłyby stanowić istotny element w Strategii Rozwoju Nauki w Polsce, tworzonej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na kolejne lata.

Bibliografia

- Auleytner J., Głąbicka K.: *Polityka społeczna*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2000.
- Bauman Z.: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Bauman Z.: *Płynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Beck U.: *Spółczesność ryzyka*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Beshers J. M.: *Population Processes in Social Systems*. New York 1967.
- Danilewicz W.: *Sytuacja życiowa dzieci z rodzin migracyjnych*. Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2006.
- Deoniziak A., Stankiewicz K.: *Edukacja na miarę Europy, czyli szkolnictwo wyższe w Polsce*. [w:] *Euroekspert*, nr 4/2007.

- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- *Jak stać się lepszym obcym*. Niezbędnik Inteligenta, *Polityka*, nr 39/2007.
- Lewis W. A.: *Economic Development with Unlimited Supplies of Labour*. [w:] *The Manchester School of Economic and Social Studies*, nr 22/1954.
- *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*. [w:] E. Jaźwińska, M. Okólski, (red.): Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
- Maryański M.: *Migracje w świecie*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego: *Strategia Rozwoju Kraju 2007-2015. Strategia Rozwoju Nauki w Polsce do 2015 roku*. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2008.
- *Polska wobec wyzwań edukacyjnych Unii Europejskiej*. [w:] L. Dziewięcka-Bokun, A. Ładyżyński (red.): Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.
- U. Gruca-Miąsik (red.): *Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Slany K.: *Emigracje zagraniczne z Polski w świetle Narodowego Spisu Powszechnego 2002*. [w:] E. Nowicka, B. Cieślińska (red.): *Wędrowcy i migranci*. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2005.
- Slany K.: *Między przymusem, a wyborem. Kontynentalne i zamorskie emigracje z krajów Europy Środkowo-Wschodniej 1939-1989*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1995.

- www.erasmus.org.pl/index.php/ida/54 (28.08.2008).
- www.erasmus.org.pl/index.php/ida/54/ (28.08.2008).
- www.serwisy.gazeta.pl/edukacja/1,52282,1387321.html (29.08.2008).
- www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_migracje_zagraniczne_udnosci_2002.pdf (28.08.2008).

Katarzyna Gromadzka
Uniwersytet w Białymstoku

Emigracja zarobkowa Polaków wobec współczesnych przemian

Wprowadzenie

Mobilność terytorialna, w tym także migracje, jest obecnie bardzo ważnym aspektem w życiu społeczeństwa polskiego. Jako czynnik rozwoju społecznego, demograficznego, ekonomicznego migracje pozostają w kręgu zainteresowań wielu dyscyplin, takich jak: demografia, ekonomia, kultura, historia, psychologia. Po łacinie „migratio”¹ oznacza wędrówkę, przemieszczenie, zmianę miejsca pobytu lub siedziska. Zjawisko to niełatwo poddaje się prostym i jednoznacznym ocenom, składając do interdyscyplinarnych poszukiwań. W podjętych rozważaniach chciałabym zwrócić uwagę na masowe wyjazdy zarobkowe, które powodują, iż Polska staje się krajem masowej emigracji. W toku analizy staram się zaakcentować zmiany przyczyn wyjazdów Polaków w dobie historii aż do czasów współczesnych. Postaram się również przybliżyć kierunki migracji ze szczególnym zaakcentowaniem możliwości zmian sytuacji gospodarczej nie zmuszającej do wyjazdu ludzi młodych.

Niniejszy artykuł rozpoczynam od zależności, które wyróżniają poszczególne typy migracji. Przyjmując założenia R. Jończygo², zwracam uwagę na wyjazdy ze względu na sytuację w kraju ojczystym z przyczyn politycznych (wojny, prześladowania polityczne, dyskryminacje narodowościowe), ekonomicznych (bezrobocie, nędza, niskie dochody, kłopoty mieszkaniowe), emocjonalnych (prześladowania etniczne oraz dyskryminacja religijna) oraz środowiskowych (katastro-

¹ Patrz: I. Kamińska-Szmaj: *Słownik wyrazów obcych. Milenijny*. Wydawnictwo Europa, Wrocław 2004, s. 497.

² Patrz: R. Jończy: *Migracje zarobkowe ludności autochtonicznej z województwa opolskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2003, s. 17 - 19.

fy ekologiczne). Wyjazdy ze względu na cel osobisty podejmowane są w związku z możliwością podjęcia pracy zarobkowej, zdobycia wykształcenia, podniesienia kwalifikacji oraz nauki języka. Często w motywach osobistych pojawia się cel turystyczny jako zaspokajanie własnych, szeroko rozumianych potrzeb poznawczych. Dla osób posiadających członków rodziny poza krajem ojczystym cel indywidualny utożsamiany jest z możliwością połączenia rodzin.

Wyjazdy ze względu na czas trwania pobytu uwzględniają emigrację nieograniczoną (stałą), przy której powrót nie jest zamierzony, a także emigrację ograniczoną często o charakterze rotacyjnym (wyjazd na studia, okresowa praca). Z czasem migracja ograniczona może się przekształcić w migrację stałą, która obejmuje migrację okresową (krótkookresową), gdzie pobyt w nowym miejscu zamieszkania trwa od dwóch miesięcy do roku; długookresową, dłuższy niż rok pobyt za granicą; czasową, obejmującą sezonowe wyjazdy nasilające się w pewnych porach roku np. związane z pracami w rolnictwie; wahadłową, charakteryzującą się systematycznością okresowych dojazdów np. codzienne dojazdy do pracy, a także migracją tranzytową, polegającą na zatrzymaniu się na jakiś czas w jednym państwie, w sytuacji, gdy docelowym miejscem osiedlenia emigranta jest inny kraj. Migracje zewnętrzne (zagraniczne, międzypaństwowe) przybierają postać migracji kontynentalnych, zamorskich, które zachodzą pomiędzy państwami leżącymi na różnych kontynentach, oddzielonych oceanami oraz migracji makroregionalnych mających miejsce w ramach zunifikowanych gospodarczo, politycznie oraz kulturowo wspólnot państw. Migracje wewnętrzne (krajowe) obejmują migracje międzyregionalne, regionalne oraz przygraniczne. Warte wyróżnienia są również migracje ulegające podziałowi ze względu na aspekt prawny, wśród których wyróżniamy emigrację nielegalną, pobyt nielegalny oraz emigrację legalną, która występuje w przypadku posiadania zezwolenia na pobyt w danym państwie

(zmiany takie wprowadziło wejście Polski do Unii Europejskiej)³.

G. Chorażykiewicz⁴ wyróżnia również migracje ze względu na uwarunkowania ekonomiczne (ruchy ludności odbywane na zasadzie dobrowolności, mające na celu polepszenie warunków materialnych migranta) oraz uwarunkowania polityczne (przebiegają one na zasadzie jednostronnego porozumienia, dwustronnej wymiany międzypaństwowej lub masowej ucieczki ludności chroniącej się przed różnymi formami dyskryminacji).

Migracje zagraniczne Polski – aspekt historyczny

W obrębie migracji zagranicznych warto zwrócić uwagę na kategorię migracji zarobkowych. Migracja zarobkowa stanowi „(...) *przemieszczenia przestrzenne ludności zawodowo czynnej, podejmowane w celu poprawy sytuacji życiowej własnej i członków rodziny, bądź w celu uzyskania środków finansowych niezbędnych do zachowania dotychczasowych form życia i gospodarowania, postrzeganych jako warunek zachowania tożsamości kulturowej*”⁵.

Migracje zagraniczne w Polsce rozpoczęły się od XVIII wieku w okresie rozbiorów (1772-1918). Miały one charakter polityczny i skierowane były głównie do krajów zachodniej Europy. Od połowy XIX wieku do wybuchu II wojny światowej migracje nabrały charakteru ruchów wymuszonych, słabych. Po pierwszej wojnie światowej „wędrówki” nasiliły się, co związane było głównie z działaniami wojennymi. W okresie międzywojennym powstała nowa forma migracji – emigracja zarobkowa, mająca postać sezonowych migracji, a jej rozkwit przypada na początki lat 20. Do 1944 roku w związku z wydarzeniami

³ Patrz: R. Jończy: *Migracje zarobkowe ludności...* op. cit., s. 18.

⁴ Patrz: G. Chorażykiewicz: *Współczesne procesy migracyjne. Skłonność Polaków do emigracji zarobkowej-raport z badań*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 1992, s. 7 - 8.

⁵ Szerzej na ten temat – patrz: www.mises.pl (30.10.2008).

historycznymi przemieszczenia ludności miały charakter przymusowy i dotyczyły głównie uchodźców z kampanii wrześniowej, jeńców wojennych, więźniów obozów oraz osób przymusowo wywiezionych. W latach 1944-1950 migracje nadal miały przymusowy i zorganizowany charakter, dominowały w nich akcje wysiedleńcze Niemców oraz repatriacje ludności polskiej. Kolejne lata 1951-1955 związane były z ograniczeniem emigracji zarobkowej, po czym między 1956-1969, nastąpiło największe nasilenie wyjazdów szczególnie przez Niemców i Żydów.

W latach 70. nastąpiło złagodzenie przepisów wyjazdowych, zwłaszcza w dziedzinie turystyki zagranicznej do krajów demokracji ludowej. Skutkiem tego było nasilenie się okresowych wyjazdów związanych z drobnym handlem. Strumień migracyjny tworzyli przesiedleńcy do Niemiec, a także wyjazdy Polonii do USA. W tamtym okresie odbywały się liczne podróże turystyczne, kończące się wieloletnim pobytem, połączonym z pozostawieniem rodziny w Polsce. W związku z tym rozwinęła się emigracja niepełna, na którą składały się wyjazdy „turyistów” poruszających się wahadłowo między Polską a innymi krajami w celu uzyskania w krótkim czasie znacznych dochodów. W latach 70. nastąpiły również wyjazdy pracowników delegowanych do pracy za granicą na podstawie kontraktów państwowych. Po 1981 wyjazdy migracyjne nasiliły się ponownie, a głównym czynnikiem migracji stała się depresja ekonomiczna. Podejmowana praca za granicą, a raczej dochody z niej czerpane stały się bodźcem do wyjazdów. W tej dekadzie nasiliła się także migracja ze środowisk intelektualno-artystycznych, wyjazdy pracowników naukowych oraz emigracje polityczne tzw. solidarnościowe⁶.

K. Iglicka-Okólska w społeczeństwie polskim zwraca uwagę na zjawisko „*petty trawlers*” bądź „*professionals migrants*” – ludzi, którzy zarabiają na życie poprzez handel lub pracę sezonową w różnych krajach

⁶ Patrz: R. Jończy: *Migracje zarobkowe ludności...* op. cit., s. 39 - 40.

– wskazując również na migracje osiedleńcze niezwykle nasilone w Polsce zwłaszcza w latach 80⁷. W latach 90., aż do chwili obecnej, procesy migracyjne dotyczące polskiego społeczeństwa nadal ulegają przeobrażeniom. Wzrosła możliwość przekraczania granic, co związane było ze zniesieniem obowiązku wizowego dla wyjeżdżających w celach turystycznych. Ważnymi wydarzeniami, mającymi wpływ na ten fakt, było przystąpienie Polski do układu w Schengen w 1991 roku, regulacja wewnętrzna dotycząca paszportów ważnych na wszystkie kraje świata, a także swoboda wymiany waluty krajowej na dewizy (system wymiany wewnętrznej). Od roku 1990 dokonały się zasadnicze zmiany skali, form i kierunków wyjazdów zarobkowych⁸.

Polacy poza granicami kraju – raporty z badań

Jak wskazuje Biuletyn Migracyjny⁹ migracje zarobkowe są fenomenem ściśle powiązaniem z procesami zachodzącymi na rynku pracy. Zależności te uwidaczniają się w całej okazałości zwłaszcza na poziomie regionalnych i lokalnych rynków pracy. Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej (1 maja 2004 r.) nastąpił przyrost migracji cyrkularnych związanych z możliwością podjęcia pracy w krajach Unii. W związku z tym nasiliła się fala migracji do Wielkiej Brytanii i Irlandii, z czasem do Francji, Belgii, Hiszpanii, Islandii, Finlandii, a następnie do Holandii.

⁷ Patrz: K. Iglicka-Okólska: *Analiza zachowań migracyjnych na podstawie wyników badania sondażowego migracji zagranicznych w wybranych regionach polski w latach 1975-1994*. Wydawnictwo Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 1998, s. 61.

⁸ Patrz: S. Golimowska: *Charakterystyka procesów migracyjnych*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 1994, s. 140.

⁹ Patrz: P. Śleszyński: *Zmiany emigracji z Polski według oficjalnych statystyk w ujęciu przestrzennym po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej*. [w:] www.biuletynmigracyjny.uw.edu.pl (30.10.2008).

Według raportu opublikowanego przez Wydział Ludnościowy Departamentu Ekonomiczno-Społecznego¹⁰ ONZ, w ostatnich latach nastąpiły zmiany w migracjach międzynarodowych. W 2005 roku najwięcej migrantów przebywało w Stanach Zjednoczonych Ameryki Południowej (38,4 mln) oraz Niemczech (10,1 mln). Dużym zainteresowaniem oprócz Stanów Zjednoczonych cieszy się również Belgia. Wskazują na to wyjazdy zarobkowe monieckiej ludności, które trwają od XIX w. Do 1991 roku, ludność tego regionu przeważnie wyjeżdżała do USA, dlatego to właśnie okolicom Moniek nadano nazwę „zagłębia dolarowego”. Szacuje się, że w latach 90. z powiatu monieckiego, wyjechało łącznie około 3 tys. osób. W późniejszym okresie ze względu na różnicę w kosztach podróży oraz na łatwość w uzyskaniu pracy mieszkańcy jako cel podróży wybierali Brukselę.

W ostatnim czasie, przy okazji otwierania kolejnych rynków pracy (Irlandia), migracyjne ruchy zarobkowe Polaków nadal się zmieniają. Rynki pracy swoimi ofertami szczególnie interesujące są dla ludzi młodych. Nie ma wątpliwości, że obecna migracja w największym stopniu jest formą migracji zarobkowej, co stanowi poważny problem ekonomiczno-społeczny naszego kraju.

W 2007¹¹ roku poza granicami Polski przebywało czasowo ok. 2270 tys. osób, tj. o 320 tys. więcej niż w 2006 r. (ok. 1950 tys.), przy czym ponad 1925 tys. w Europie (ok. 1610 tys. w 2006 roku). Zdecydowana większość emigrantów z Polski przebywała w krajach członkowskich UE – ok. 1860 tys. w 2007 r. i liczba ta zwiększyła się o 310 tys. w ciągu tylko jednego roku. Wśród krajów docelowej emigracji Polaków po wejściu Polski do Unii Europejskiej przeważa nadal Wielka Brytania (ok. 690 tys.) oraz Niemcy (ok. 490 tys.).

Jak wynika z poniższej tabeli, najwięcej emigrantów z Polski w 2006 i 2007 roku przebywało w Wielkiej Brytanii (2006 – 580 tys., 2007 –

¹⁰ Szerzej na ten temat - patrz: www.biuletynmigracyjny.uw.edu.pl (30.10.2008).

¹¹ Szerzej na ten temat - patrz: www.egospodarka.pl (30.10.2008).

690 tys.). Krajami cieszącymi się najmniejszym zainteresowaniem w latach 2004-2007 były Portugalia oraz Cypr.

Tabela 1. Emigracja z Polski na pobyt czasowy 2004-2007

Kraj przebywania	Liczba emigrantów w tys:			
	2004	2005	2006	2007
Ogółem:	1000	1450	1950	2270
Europa:	770	1200	1610	1925
Unia Europejska (27 krajów):	750	1170	1550	1860
Austria	15	25	34	39
Belgia	13	21	28	31
Cypr	-	-	-	4
Dania	-	-	-	17
Finlandia	0.4	0.7	3	4
Francja	30	44	49	55
Grecja	13	17	20	20
Hiszpania	26	37	44	80
Irlandia	15	76	120	200
Niderlandy	23	43	55	98
Niemcy	385	430	450	490
Portugalia	0.5	0.6	1	1
Republika Czeska	-	-	-	8
Szwecja	11	17	25	27
Wielka Brytania	150	340	580	690
Włochy	59	70	85	87
Kraje spoza Unii Europejskiej:	20	30	60	65
Norwegia	-	-	-	36

Źródło: Opracowanie własne na podstawie – www.intur.com.pl (05.09.2008), z uwzględnieniem lat 2004-2007 (dane dotyczą liczby osób przebywających za granicą czasowo: dla lat 2002-2006 – powyżej 2 miesięcy, dla 2007 r. – powyżej 3 miesięcy).

Kolejnym źródłem danych na temat skali emigracji jest raport organizacji European Citizen Action Service (ECAS)¹², która jako pierwsza podjęła próbę oszacowania skali migracji po rozszerzeniu UE. Badanie ECAS wykonano w ramach międzynarodowego projektu Workers Mobility in EU-25, z którego raport opublikowano w sierpniu 2006 r. W opracowaniu tym zostały zaprezentowane dane dotyczące Polaków pochodzące z oficjalnych statystyk krajów przyjmujących migrantów. ECAS podaje, że po 1 maja 2004 r. w celach zarobkowych wyjechało z Polski około 1 120 tys. obywateli. Według tych badań, 535 tys. Polaków pracowało w Niemczech, 264 tys. w Wielkiej Brytanii, 100 tys. w Irlandii, 90 tys. we Francji i 72 tys. we Włoszech. Oceniono, że te kraje są miejscem, w którym podjęło pracę ok. 95% ogólnej liczby migrantów z Polski od momentu przystąpienia do UE. Pozostałe 5% migrantów podjęło aktywność zawodową w innych krajach UE. Polska migracja zarobkowa w ramach UE, stanowiąca ok. 3% całej ludności kraju, osiągnęła wskaźnik zbliżony do wskaźnika migracji włoskiej.

Przyczyny migracji według wybranych teorii

Migracje kształtowały się przez lata, a ich przyczyn doszukiwać się możemy w wielu teoriach. Neoklasyczna teoria migracji¹³ modelu makro jest najstarszą i najlepiej znaną teorią migracji międzynarodowych. Jej powstanie związane jest z próbą wyjaśnienia przyczyn migracji z punktu widzenia ekonomicznego rozwoju. Według tej teorii migracja międzynarodowa jest spowodowana przez geograficzne różnice w podaży i popycie na pracę. *„Kraje z dużymi zasobami siły roboczej w relacji do*

¹² Badanie zrealizowane przez European Citizen Action Service (ECAS) przy współpracy Związku Biur Porad Obywatelskich oraz Citizens Advice International (CAI), organizacji skupiających biura porad obywatelskich z Czech (Asociace Obcanských Poraden), Wielkiej Brytanii (Citizens Advice) i Irlandii (National Association of Citizens Information Centers) oraz Uniwersytetem Szeged na Węgrzech. Projekt finansowany przez Komisję Europejską.

¹³ Patrz: K. Iglicka-Okólska: *Analiza zachowań migracyjnych...* op. cit., s. 14.

kapitału (umownie nazwane krajami ubogimi) mają niskie płace, a kraje z ograniczonymi zasobami kapitału ludzkiego w relacji do kapitału (umownie nazwane krajami bogatymi), mają wyższe płace. Różnice w płacach, powodują, że robotnicy z krajów o niskich płacach emigrują do krajów o wyższych płacach, w rezultacie podaż pracy spada i płace rosną w krajach ubogich, a w krajach bogatych podaż pracy rośnie i płace spadają, co prowadzi do równowagi”¹⁴.

Rozwinięciem klasycznej teorii migracji modelu mikro jest nowa ekonomiczna teoria migracji, z której wynika, że decyzja o migracji „(...) jest podejmowana nie przez jednostki działające w izolacji, ale przez gospodarstwa domowe, w których ludzie działają grupowo, nie tylko po to, aby maksymalizować oczekiwany dochód, ale również po to, żeby minimalizować ryzyko i osłabić ograniczenia towarzyszące różnym rynkom, poza rynkiem pracy”¹⁵. Dowodzi ona również, że członkowie gospodarstw domowych wysyłają osoby z rodziny za granicę nie tylko w celu polepszenia dochodów absolutnych, ale również po to, aby polepszyć dochód w relacji do innych gospodarstw domowych, aby zredukować uczucie deprivacji.

Teoria dwoistego rynku pracy wskazuje na migrację, która pochodzi z wrodzonego popytu na pracę robotników cudzoziemskich z nowoczesnych i uprzemysłowionych społeczeństw. Teoria globalizacji (teoria systemu światowego), wskazuje, iż „(...) geneza migracji tkwi nie w dwugąteziowości rynku pracy, wewnątrz poszczególnych narodowych gospodarek, ale w strukturze światowego rynku, który rozwinął i rozszerzył się od XVI wieku”¹⁶. Właściciele i menedżerowie firm kapitalistycznych, kierując się potrzebą wyższych zysków, wyruszają do krajów biednych w poszukiwaniu ziemi, surowców, pracy i nowych rynków zbytu. Ciekawe podejście dotyczące decyzji o migracji wskazuje teoria

¹⁴ Ibidem, s. 15.

¹⁵ Ibidem, s. 15.

¹⁶ Ibidem, s. 18.

mikro-społeczna, tworząca teorie próbujące wyjaśnić, dlaczego migracje trwają w czasie i przestrzeni. Jedną z nich jest teoria sieci powiązań (*network theory*)¹⁷, według której sieć powiązań występuje między osobami zaprzyjaźnionymi, spokrewnionymi, a nawet obcymi. Wiąże ona migrantów i niemigrantów w kraju pochodzenia i przeznaczenia. Dzięki ich pomocy, osoby przybywające za granicą znajdują wsparcie i zrozumienie. Tworzy się wtedy łańcuch, w którym osoby otrzymujące pomoc ofiarują ją osobom następnym¹⁸.

Zaprezentowana sytuacja dotycząca podejmowania decyzji migracyjnych jest adekwatna do teorii ukazanej przez J. Beshers. Według tej teorii jednostka dokonuje skomplikowanych, jednostkowych wyborów. *„Powzięcie ostatecznego postanowienia warunkuje zasada maksymalizacji użyteczności. Pozytywne rozstrzygnięcia następują w sytuacji, gdy oczekiwane korzyści z podjęcia decyzji o migracji znacznie przewyższają ewentualne straty i koszty z nią związane. Jednostka zdobywa podstawowe informacje na temat przyszłego miejsca osiedlenia, warunków zamieszkania, rynku pracy, płacy, możliwości otrzymania pomocy. Ocenia korzyści i straty (lub koszty) związane z wyjazdem, biorąc pod uwagę czynniki ekonomiczne oraz pozaekonomiczne (zasoby ekonomiczne swoje i swojej rodziny, szansę zarobku, czas rozłąki z najbliższymi, swój prestiż w miejscu emigracji i po ewentualnym powrocie do kraju, itp.), a często również czynniki polityczne”*¹⁹.

W jasny sposób zjawisko ruchów migracyjnych tłumaczy teoria modelu „*push and pull*”²⁰, który przedstawia teorie czynników „wypychających” z kraju pochodzenia i „przyciągających” do kraju przeznaczenia. Czynniki „wypychające” (*push*), wśród których można wskazać uwarunkowania

¹⁷ Szerzej na ten temat – patrz: W. Danilewicz (red.): *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*. Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2006.

¹⁸ Patrz: K. Iglicka-Okólska: *Analiza zachowań migracyjnych...* op. cit.

¹⁹ Patrz: E. Jaźwińska, M. Okólski: *Ludzie na huślawce: migracje między peryferiami Polski i Zachodu*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001, s. 216.

²⁰ Patrz: R. Jończy: *Migracje zarobkowe ludności...* op. cit.

gospodarcze, presje demograficzną oraz wysokie bezrobocie w kraju pochodzenia, zazwyczaj współlistnieją z czynnikami „przyciągającymi” (*pull*), które zachęcają do wyjazdu poprzez: zatrudnienie, względnie wysoką płacę w danym kraju oraz możliwość łączenia rodzin. Jednym z ważniejszych czynników wpływających na poziom migracji jest sytuacja ekonomiczna w kraju pochodzenia. Tę tezę potwierdzają również analizy Ośrodka Badań nad Migracjami, według których motyw ekonomiczny to najważniejszy powód współczesnej mobilności Polaków²¹.

Tabela 2. Motywy migracji

Motywy migracji	Czynniki „wypychające”	Czynniki „przyciągające”
Ekonomiczne i demograficzne	<ul style="list-style-type: none"> • ubóstwo • bezrobocie • niskie płace • wysoki przyrost naturalny • brak podstawowej opieki medycznej • braki w systemie edukacji 	<ul style="list-style-type: none"> • perspektywy wyższych zarobków • perspektywy poprawy standardu życia • rozwój osobisty lub zawodowy
Polityczne	<ul style="list-style-type: none"> • konflikty • niebezpieczeństwo • przemoc • korupcja • łamanie praw człowieka 	<ul style="list-style-type: none"> • poczucie bezpieczeństwa • wolność polityczna
Spoleczne i kulturowe	<ul style="list-style-type: none"> • dyskryminacja wynikająca ze względów etnicznych, religijnych 	<ul style="list-style-type: none"> • łączenie rodzin • migracja do kraju przodków • brak zjawiska dyskryminacji

Źródło: www.iss.uw.edu.pl (05.09.2008). Współczesne migracje zagraniczne Polaków – skala, struktura oraz potencjalne skutki dla rynku pracy, Ośrodek Badań nad Migracjami 2006 r.

²¹ Szerzej na ten temat - patrz: www.iss.uw.edu.pl (05.09.2008).

Współcześnie wielu Polaków swoje wyjazdy motywuje czynnikami ekonomicznymi. Do emigracji skłania przede wszystkim wysokie bezrobocie. W Polsce jest ono najwyższe wśród krajów UE. W maju 2006 r. stopa bezrobocia w Polsce była na poziomie 16,5%. Najbardziej dotkliwie odczuwają bezrobocie osoby młode i bez kwalifikacji. Są to najliczniejsze grupy wśród zarejestrowanych bezrobotnych. Ponad połowa z nich oczekuje na pracę dłużej niż rok. Obok wspomnianych ekonomicznych przesłanek skłaniających do wyjazdu, decyzja o migracji uwarunkowana jest również czynnikami rodzinnymi. Decydujące znaczenie mają związki z najbliższymi: rodziną i przyjaciółmi, stanowiące ważny element decyzji o emigracji.

Ciekawe badania w postaci sondażu internetowego badające dynamikę migracji oraz przyczyny wyjazdów przeprowadzała Justyna Frelak²². Osoby, które odpowiedziały na ankietę, to głównie ludzie młodzi, urodzeni po 1975 posiadający wyższe lub średnie wykształcenie. Mimo iż powyższe badania nie wskazują na reprezentatywne dane, opisując wycinek zbiorowości polskich emigrantów, dostarczają ciekawych wniosków. W badaniach potwierdziło się, iż ludzie młodzi w głównej mierze powód swoich wyjazdów upatrują w możliwości pozyskania wyższych dochodów. Niezadowolające płace lub trudności w znalezieniu pracy powodują, iż młodzi ludzie zmuszeni są do emigracji „za chlebem”. Wśród powodów skłaniających do wyjazdu pojawia się również chęć zdobycia doświadczenia, nauki języka angielskiego oraz motywowanie wyjazdu niezadowolającą sytuacją polityczną. Czynnikiem zachęcającym jest brak możliwości realizowania swoich aspiracji zawodowych, trudność w znalezieniu pracy, która by im odpowiadała. Jednym z ostatnich motywów skłaniających do wyjazdu pojawiającym się w wypowiedziach emigrantów były względy osobiste oraz rodzinne.

²² Patrz: J. Frelak: *Dlaczego wyjechali, czy wrócą? Wyniki sondażu internetowego*. [w:] L. Kolarska-Bobińska (red.): *Emigrować i wracać. Migracje zarobkowe Polaków a polityka Państwa*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007.

Emigracja zarobkowa dotyczy dwóch kategorii migrantów. Pierwszą grupę tworzą robotnicy, pracownicy fizyczni i bezrobotni, osoby słabo wykwalifikowane i wykształcone (wykształcenie co najwyżej zasadnicze zawodowe). Za granicą podejmują się pracy najprostszej i najłatwiej płatnej, takiej, której nie chcą miejscowi pracownicy. Ludzie po studiach, dobrze wykształceni, przedsiębiorczy o wysoko rozwiniętej świadomości tworzą drugą grupę emigrantów. Rozczarowanie spowodowane brakiem odpowiednich perspektyw zawodowych w Polsce powoduje, iż osoby te wyjeżdżają z nadzieją znalezienia bardziej ambitnej i lepiej płatnej pracy oraz chęci rozwoju zawodowego²³.

Podsumowanie

Dane statystyczne dotyczące migracji zarobkowej Polaków są niepokojące. Wiele wysoko wykwalifikowanych młodych osób decyduje się opuścić kraj ojczysty w celu zmiany swojej sytuacji życiowej. Określają oni swoją pozycję na rynku pracy w Polsce jako bardzo złą. Krajowa Izba Gospodarcza uważa, iż sytuacja wymaga podjęcia w jak najkrótszym czasie właściwych działań ustawodawczych mających na celu stworzenie odpowiednich warunków rozwoju i zatrudnienia dla młodych, wykształconych Polaków – tak, aby wzmocnić rynek pracy. Jednym z powodów, dla których młodzi opuszczają kraj, jest bezrobocie, a złe traktowanie młodych ludzi jako pracobiorców, przedsiębiorców i obywateli także przyczynia się do nagminnych wyjazdów. W celu powstrzymania fali migracji należy stworzyć plan działań mających na celu stworzenie lepszych warunków prawno-gospodarczych. Czynnikiem wspomagającym te działania stałby się dobry, precyzyjny i spójny system prawny, a także ograniczenie do minimum inflacji prawa. Krajowa Izba Gospodarcza uważa także, iż należy wspierać innowacyjne

²³ Patrz: I. Michałków: *Implikacje emigracji zarobkowej Polaków do krajów Unii Europejskiej*. [w:] www.dlaczegopolska.pl (30.10.2008).

i dynamiczne przedsięwzięcia. Należy zaproponować plan, który zapewniłby godne życie Polakom – tak, aby młodzież wiązała swoją przyszłość z krajem²⁴.

Przy wciąż niestabilnym systemie polityczno-ekonomicznym bardzo dużo w kwestii migracji zależy od powodzenia transformacji. W zaistniałej sytuacji, kiedy już prawie 2 mln Polaków zdecydowało się szukać pracy za granicą, należy postawić pytania, na które trudno będzie odnaleźć jednoznaczną odpowiedź. Czy emigracja zarobkowa stanowi dla młodych Polaków szansę czy konieczność? Jakie będą jej konsekwencje ekonomiczne, społeczne, kulturowe, polityczne? Jak wypadnie ostateczny bilans wielkiego exodusu Polaków na Zachód? Jeśli nie uda ograniczyć się bezrobocia i zmniejszyć niezadowolenia społecznego, rola czynników wypychających migrantów na obczyznę będzie rosła. Wyjazd poza granicę kraju powinien być decyzją przemyślaną i rozważoną pod wieloma względami. Niestety, podejmowanie tak ważnej decyzji dotyczy w znacznej mierze osiągnięcia sukcesu materialnego, który powoduje ujawnienie się negatywnych następstw migracji, takich jak naruszenie więzi rodzinnych oraz nasilająca się tęsknota osób pozostających w kraju.

Bibliografia

- Burszta W. J., Serwański J.: *Migracja - Europa - Polska*. Zakład Badań Narodowościowych PAN, Poznań 2003.
- Chorążykiewicz G.: *Współczesne procesy migracyjne*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 1992.
- Danilewicz W.: *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*. Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2006.

²⁴ Szerzej na ten temat – patrz: J. Kujawa: *Młodzież ucieka z kraju*. [w:] www.kig.pl. (05.09.2008).

- Frelak J.: *Dlaczego wyjechali, czy wrócą? Wyniki sondażu internetowego*. [w:] L. Kolarska-Bobińska (red.): *Emigrować i wracać. Migracje zarobkowe Polaków a polityka Państwa*. Fundacja Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2007.
- Golinowska S.: *Charakterystyka procesów migracyjnych*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 1994.
- Iglicka-Okólska K.: *Analiza zachowań migracyjnych na podstawie wyników badania sondażowego migracji zagranicznych w wybranych regionach Polski w latach 1975-1994*. Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 1998.
- Jończy R.: *Migracje zarobkowe ludności autochtonicznej z województwa opolskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. Opole 2003.
- Jaźwińska E., Okólski M.: *Ludzie na huśtawce: migracje między peryferiami Polski i Zachodu*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
- Kaczmarek P.: *Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Kamińska-Szmaj I.: *Słownik wyrazów obcych. Milenijny*. Wydawnictwo Europa, Wrocław 2004.
- Kujawa J.: *Młodzież ucieka z kraju*. [w:] www.kig.pl. (05.09.2008).
- Michałków L.: *Implikacje emigracji zarobkowej Polaków do krajów Unii Europejskiej*. [w:] www.dlaczegopolska.pl (30.10.2008).
- Nowicka E., Cieślicka B.: *Wędrowcy i migranci: pomiędzy marginalizacją a integracją. Polska w Europie: ograniczenia i perspektywy*. Zakład Wydawniczy Nomos, Poznań 2004.
- Sudziński R.: *Młode pokolenie polskich emigrantów jego losy i problemy XX wieku*. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2004.

- Śleszyński P.: *Zmiany emigracji z Polski według oficjalnych statystyk w ujęciu przestrzennym po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej*. [w:] *Biuletyn Migracyjny*. nr 12/2006.
- Wojciechowski S., Fiedler R.: *Europa, Polska, migracja*. Instytut Nauk Politycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2003.
- www.iss.uw.edu.pl (05.09.2008).
- www.egospodarka.pl (05.09.2008).
- www.biuletynmigracyjny.uw.edu.pl (30.10.2008).
- www.egospodarka.pl (30.10.2008).

Alicja Korzeniecka-Bondar
Uniwersytet w Białymstoku

Nie proszę o wiele, ale dobrej jakości¹ – kilka refleksji o czasie wolnym od pracy

W ludzkim odczuciu czas ma określoną „konsystencję”, bywa gęsty od zdarzeń i rozrzedzony, kiedy nic się nie dzieje. Gdy dni upływają w beczynności - czas wydaje się pusty. W natłoku zdarzeń i zajęć dni są zbyt krótkie². W pamięci pozostają jedynie chwile przeżyte treściwe, pozostałe zlewają się w jednolitą masę, dając poczucie pustki. Nie pamiętamy przebiegu każdego dnia, posiłków, sprzątanania, kąpieli, itp. Przechowujemy w pamięci te chwile, które są dla nas wyjątkowe, znaczące – odmienne od codziennego rytmu.

Życie człowieka wypełnione jest w dużej mierze „codziennym krzątacstwem”³, bez którego trudno się obejść. Staje się jednak miłą, gdy poza nim nic nie wypełnia naszego czasu. Funkcjonowanie w rzeczywistości, którą cechuje szybkie tempo życia, wymaga od człowieka świadomego gospodarowania/zarządzania czasem, w tym szczególnie chwilami wolnymi od obowiązków. Istnieją dwie perspektywy dotyczące postrzegania czasu wolnego: pierwsza – głosząca, że współczesny człowiek, w natłoku obowiązków zawodowych, nie ma czasu wolnego; druga, wedle której – współczesny człowiek ma znacznie więcej czasu wolnego niż kiedykolwiek w historii dziejów. Nie jest moją intencją rozstrzygać ten spór, choć przejawy obu tendencji są obecnie widoczne.

Przedmiotem moich zainteresowań uczyniłam czas wolny, który – jeśli nie jest należycie wykorzystany – może stać się „śmieciem”, przestrzenią bez wartości. Swoje refleksje opieram na obserwacji spędzania

¹ Patrz: J. Culler: *Teoria śmieci*. [w:] *Kultura Współczesna*, nr 4, 2007, s. 15.

² Patrz: A. Pawełczyńska: *Czas człowieka*. Ossolineum, Warszawa 1986, s. 106.

³ Określenie J. Brach-Czajny: *Szczeliny istnienia*. Wydawnictwo eFKa, Kraków 1999.

wolnego czasu na osiedlowym, miejskim podwórku oraz na teorii śmieci Michaela Thompsona⁴. Tekst składa się z trzech głównych części. Pierwsza stanowi ukazanie teoretycznych podstaw rozważań o czasie wolnym. W drugiej rysuję obraz podwórkowego życia, a następnie staram się odczytać sensy tego, co widzę, podjąć dyskusję ze sobą, bo nie zawsze „wierzę swoim oczom”, bo obserwowane zjawiska są wieloznaczne, a ich „znaczenia migoczące”⁵.

Przyjmuję, że czas wolny jest takim czasem osoby (osób), który „(...) cechuje uświadomienie sobie przez osobę współwystępowania następujących cech: **dobrowolność** treści i form zachowań, **niekomercyjność** oraz doświadczanie **satysfakcji** za stanów i doświadczeń, które można **przerwać** w każdej chwili bez uszczerbku dla osoby i jej otoczenia”⁶ (podkreślenia A.K-B).

Czas wolny w kontekście teorii śmieci

Życie każdego człowieka tworzy to, co ma wartość i znaczenie, ale także to, co zostaje odrzucone, uznane za bezwartościowe. Żyjemy w świecie wartości i śmieci. To, czy dana rzecz, zdarzenie, doznanie jest uznane za znaczące czy odpad, zależy od wielu czynników – od definicji kulturowych centrów, od przyjętego porządku wartości, od statusu człowieka, wieku, osobistych preferencji, itd.

Kategoria śmieci jest pojemna i trudna do jednoznacznego zdefiniowania, podobnie jak czas wolny. Analiza tego, co zbędne (śmieci),

⁴ Patrz: M. Thompson: *Rubbish Theory: The Creation and Destruction of Value*. Oxford University Press 1979, podaję za J. Cullerem: *Teoria śmieci*. [w:] *Kultura Współczesna*, nr 4/2007.

⁵ Patrz: Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.

⁶ M. Czerepaniak-Walczak: *Wychowanie do czasu wolnego: poszukiwanie miejsca dla homo ludens w świecie homo faber* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.): *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. Tom II, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007, s. 308 - 309.

pozwala lepiej odczytać sens tego, co wartościowe w kulturze, podobnie jak analiza czasu wolnego daje szansę pełniejszego zrozumienia czasu wypełnionego pracą.

Angielski socjolog Michael Thompson dostarcza w książce *Rubbish Theory: The Creation and Destruction of Value* propozycji postrzegania śmieci. Wyróżnia trzy rodzaje przedmiotów: czasowe, trwałe i śmieci. Przedmioty umieszczone w pierwszej kategorii posiadają ograniczoną trwałość, a ich wartość spada wraz z upływem czasu. Inaczej jest z przedmiotami trwałymi – ich wartość wzrasta wraz z upływem czasu, są one obdarzone wiecznym życiem. Stąd też są bardziej pożądane i wartościowe od trwałych, a ich posiadanie świadczy o bogactwie (często i władzy).

Śmieci zaś są przedmiotami „posiadającymi zerową, niezmienną wartość”⁷. M. Thompson stawia hipotezę, że śmieci, będące kategorią ukrytą, nie podlegają mechanizmom kontroli społecznej (które skupiają się przede wszystkim na jawnej części systemu, na obiektach posiadających wartość i społeczne znaczenie) i dlatego stwarzają możliwość zmiany statusu przedmiotów z czasowych na trwałe.

Przedmiot czasowy, tracący wartość, staje się – jak podkreśla Thompson – śmieciem, egzystując w ponadczasowym stanie zawieszenia, bez wartości, lecz z szansą na przeistoczenie się w przedmiot trwały – zachodzi tu ruch wartości. Coś, co jest zupełnie bezwartościowe, szybciej może stać się bezcennym, trwałym przedmiotem niż rzecz, która straciła trochę na wartości. To śmieci przeistaczają się w przedmioty trwałe.

Gdy powyższe założenia odniesie się do czasu wolnego, wyróżnić można trzy główne sposoby jego spędzania, ze względu na ich wartość:

- styl spędzania czasu wolnego o wartości trwałej (np. czas kontemplacji, udział w życiu kulturalnym);

⁷ M. Thompson: *Rubbish Theory* – za J. Cullerem, *Teoria śmieci...* op.cit., s. 11.

- styl spędzania czasu o walorach zdeterminowanych różnymi czynnikami (np. gry i świętowanie wyznaczone np. kalendarzem świąt, porą roku, modą, wiekiem, itp.);
- styl spędzania czasu bez wartości - śmieć (np. lenistwo i próżniactwo będące źródłem nudy lub jałowych działań, patologie).

Pocztówka z miasta – osiedlowe podwórko

Przez podwórko rozumiem przestrzeń wyznaczoną blokiem mającym kształt litery U. Osiedlowe podwórko (w mieście liczącym ok. 300 tysięcy mieszkańców) wyposażone w typowe zabawki, tj. huśtawki, drabinki, piaskownicę oraz dwie ławki ulokowane po przeciwległych stronach. Pięć klatek bloku ma wyjście skierowane w stronę podwórka, pozostałe trzy w stronę ulicy, za to ich balkony zwrócone są na podwórko.

Uczestnikami podwórkowego życia, w letnie dni, są dwa pokolenia mieszkańców bloku – dzieci i rodzice⁸. Małe dzieci w wieku od 1 roku do 4-6 lat przychodzą na podwórko z rodzicem (najczęściej z mamą) lub nianią, dzieci w wieku szkolnym bawią się samodzielnie.

Małe dzieci bawią się najczęściej w piaskownicy, grają w piłkę, jeżdżą rowerami. Wcielają się także w dorosłych – bawią się w gotowanie, zakupy, itp. Lubią upodabniać się do siebie – chcą mieć takie same zabawki, jednocześnie śpiewają, płaczą, siusiają. Gdy zaproponuje się im jakąś zabawę, to podejmują ją z zaangażowaniem i ciekawością – a bawią się wszystkim, co znajdują na podwórku – piaskiem, trawą, patykami, kapslami i przyniesionymi z domu zabawkami. Dzieci na bieżąco rozwiązują swoje problemy – gdy coś chcą, to biorą, gdy są rozzłosz-

⁸ Pomijam w analizach nianie czy innych opiekunów dziecka, gdyż dla nich pobyt na podwórku jest czasem zarobkowania, odpowiedzialnego zajęcia.

czone, to płaczą - nie żywią do siebie żalu ani nie przechowują prze-
win.

Rodzice małych dzieci rozsiadają się na ławkach i rozmawiają, jed-
nocześnie nie spuszczać dzieci z oka, rzadko angażują się/organizują
zabawy dla dzieci - najczęściej dzieje się to w sytuacjach, gdy znudzo-
ne maluchy zaczynają rozrabiać. W czasie kilkugodzinnego pobytu na
podwórku wyskoczą po zakupy, nastawią zupę do gotowania, posprzą-
tają mieszkanie, poczytają gazetę – zostawiając bawiące się dziecko z
tymi, którzy są na podwórku i zerkając z okna na poczynania pociechy.

Dzieci szkolne bawią się ze sobą (grają w piłkę, chowanego, podcho-
dy, itp.) lub przeciw sobie (dzielą się na grupy, które utrudniają sobie
przyjemne spędzanie czasu – wtedy nie ma w tym cienia żartu ani za-
bawy, jest wrogie nastawienie i złość).

Wieczór i późne godziny nocne każdego dnia (bez względu na porę
roku!), to czas aktywności młodych – dorosłych mężczyzn (ok.
20-letnich) mieszkających w bloku i odwiedzających kolegów. Ich
ulubiona przestrzeń to wejście do klatki (gdzie można siedzieć vis-à-
vis) – tam toczą rozmowy, piją piwo, pluja pestkami słonecznika. Gdy
późnym wieczorem podwórko pustoszeje, to oni korzystają z huśtawek,
bujanego konika, lecz nie ma to nic wspólnego z zabawą. Owo bujanie
jest bezmyślne, nieświadome, przypomina kołysanie się charaktery-
styczne dla samotnych czy będących w transie.

Użytkownicy podwórka szanują swoje „przyzwyczajenia” i starają się
w nie ingerować, chyba że zaczynają one utrudniać życie współ-
mieszkańcom.

Postaram się pokrótce przeanalizować zachowania wszystkich pod-
miotów, ale swoją uwagę skupię szczególnie na stylu organizowania
sobie czasu wolnego przez młodych mężczyzn, gdyż ten wydaje się
najbliższy kategorii śmieci.

Opisywane podwórko jest swoistą grupą pierwotną⁹, cechuje je:

- bezpośredniość interakcji, rozpoznawanie się mieszkańców;
- duży obszar wspólnego doświadczenia, wiedzy wspólnej (wie się co, gdzie, kiedy, ale także podejmuje się wspólne inicjatywy na rzecz poprawy życia w bloku);
- atmosfera prywatności, bezpieczeństwa, wzajemnego zaufania;
- poczucie odpowiedzialności za współuczestników zabawy (nie giną rzeczy, wzajemna pomoc w opiece nad dziećmi);
- podział na „naszych” i „obcych” (gdy nasi młodzi piją piwo, wszyscy „rozumieją”, że tak spędzają czas wolny; gdy obcy przyjdą i na podwórku robią to samo, uznaje się ich za intruzów i wandalów, którzy wkroczyli na „nasz teren” i wielokrotnie wzywa się służby porządkowe, w celu ich przepędzenia).

Jak nie zmarnować dobrego zadatku? (czyli czas dzieci)

Wolny czas (prócz regeneracji zasobu sił fizycznych i psychicznych) niesie w sobie elementy rozrywki, emocji, przygody, atrakcji, zabawy. Czas wolny służy rozwijaniu zainteresowań, uzdolnień i poszukiwaniu własnego miejsca w społeczeństwie¹⁰. Wydaje się, że charakterystyka ta najlepiej pasuje do czasu spędzanego przez dzieci (te najmniejsze i wieku szkolnym).

⁹ Por. P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 103 - 104.

¹⁰ Por. A. Kamiński: *Kultura mas a wczasy*. [w:] *Kultura i Społeczeństwo*, nr 3, 1964; Z. Dąbrowski: *Czas wolny dzieci i młodzieży*. Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 8; T. Wujek: *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*. Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969, s. 13; M. Walczak: *Wychowanie do czasu wolnego*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1994, s. 12.

Dzieci nie troszczą się o czas, nie biorą go w „rachubę”¹¹, nie analizują jego treści, funkcji, przemijania, po prostu działają wedle zasady maksymalizacji przyjemności, zabawy. Nie czują się zobowiązane ani przeszłymi zdarzeniami, ani wobec przyszłości - liczy się to, co jest tu i teraz. To raczej rodzice odczuwają swoisty nakaz (ich oczekiwania, nadzieje, obawy, lęki co do jakości życia ich dziecka), by przygotować dziecko najpełniej jak potrafią do przyszłego życia.

Dzieci na podwórku rzadko się nudzą. Cechuje je ciekawość i otwartość na nowe propozycje. Zwykle są chętne do zabawy i mają pomysł na swój czas spędzony na podwórku. Stanowi to zaledwie zadatek ciekawego, twórczego spędzania czasu wolnego. Zadaniem rodziców jest nauczyć dzieci spostrzegawczości i wrażliwości na bogactwo świata, a także pewnego smaku i niezgody na „bylejakość” życia i wypełniania czasu.

Kretynka, która zjada resztki z talerzyka¹²? (czyli zwielokrotniony czas matek)

Podwórko to przede wszystkim przestrzeń interakcji (rozmów, zabaw, itp.). W rozmowach podwórkowych nie chodzi o rozrywkę umysłową, jaka jest udziałem salonowych konwersacji¹³, chodzi raczej o przyjemnie spędzony czas, podtrzymanie dobrych relacji. Rozmowy

¹¹ Patrz: R. Ingarden: *Książeczka o człowieku*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998, s. 45.

¹² Patrz: J. Podgórska: *I Bóg stworzył kretynkę*. [w:] *Polityka*, nr 22, 2007, s. 93 - 94. Autorka analizuje polskie podręczniki oraz scenariusze szkolnych uroczystości, które pełne są anachronizmów i stereotypów na temat kobiet. Oto fragment przedstawienia z okazji Dnia Matki: „Anioł rozmawia z Bogiem męczącym się nad stworzeniem matki: «Tworzę matkę doskonałą, a więc pracy mam nie mało. Popatrz proszę na nią. Musi się nadawać do prania i sprzątnia, zjadania resztek z poprzedniego dnia» - opisuje Bóg.” A w związku z tym, że matka jest zbyt krucha i mała, Bóg stworzył dla niej partnera: „Dużego, silnego, mądrego pioniera”.

¹³ Patrz: J. Ryba: *Bons mots wobec oświeceniowej konwersacji (i vice versa)*. [w:] M. Kita, J. Grzenia (red.) *Czas i konwersacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 112 - 113.

mogą ciągnąć się długo, bo nikt się nie śpieszy (na podwórku spędza się kilka godzin dziennie), tematyka nie jest niczym determinowana, rozmówcy nie zaskakują poglądami, doznaniem, gdyż ich życie jest zwyczajne. Nie rozmawia się o uczuciach i osobistych przemyśleniach, bo to zbyt intymne. Pogawędki dotyczą codziennych, nic nieznaczących zajęć (np. gotowanie, pielęgnowanie kwiatów, przed(szkolnych) doświadczeń dzieci) wypełniających codzienne krzątaństwo. Rozmawia się na tematy niezobowiązujące.

Dla rodziców (najczęściej matek!) czas spędzony z dziećmi na podwórku jest czasem, który E. T. Hall nazywa polichronicznym - jednocześnie opiekują się dziećmi, rozmawiają, robią zakupy, itp. Sąsiadki wzajemnie sobie pomagają w opiece nad dziećmi, by połączyć obowiązki domowe i opiekę nad dzieckiem. Owa „ekonomia daru i wymiany”¹⁴ przyczynia się do budowania więzi międzyludzkich opartych na zaufaniu i wrażliwości na potrzeby drugiego. Kobięcy rytm czasu, łączący prace domowe (często także z pracą zarobkową) i opiekę nad dzieckiem wymaga od nich „pięciu par rąk”¹⁵ i „oczu z każdej strony głowy”. A zatem pewnie dla jednych kretynka będąca „skrzyżowaniem Kopciuszka z robotem kuchennym”, dla mnie jednak, co potwierdza E. Tarkowska, osoba, która umie należycie gospodarować czasem i korzystać z niego, mogąca stać się też wzorem dla mężczyzn¹⁶?

Podwórko spełnia funkcję integracyjną. Daje możliwość poznania współmieszkańców, zaprzyjaźnienia się, podjęcia obywatelskich inicjatyw itp. Powstaje sieć interakcyjna¹⁷ cechująca się regularnością i zogniskowaniem uwagi na dzieciach.

¹⁴ Patrz: E. Tarkowska: *Czas społeczny a czas wolny: koncepcje i współczesne przemiany*. [w:] A. Żarnowska, A. Szwarz (red.) *Kobieta i kultura czasu wolnego*. T. VII, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2001, s. 28.

¹⁵ Patrz: J. Podgórecka: *I Bóg stworzył...* op. cit., s. 93.

¹⁶ Patrz: E. Tarkowska: *Czas społeczny a czas wolny...* op. cit., s. 28.

¹⁷ Patrz: P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 83 - 88.

Podwórko jest także miejscem podkreślania podziałów, różnic. Są osoby, które zwykle stronią od grupy, jednoznacznie dając do zrozumienia, że znalazły się tu jedynie przypadkowo, na chwilę – traktując czas na podwórku, jako „gorszą” wersję relaksu. Jeśli już się pojawiają, to w celu pochwalenia się nowym przedmiotem lub ciekawym przeżyciem (obiektom powszechnej zazdrości). W ten sposób prezentują swój status, majątność, zainteresowania (może i pogardę dla nudnego życia sąsiadów).

Rozpamiętywanie – trwanie – oczekiwanie (czyli czas wolny młodych mężczyzn)

Czas wolny młodych mężczyzn – to **rozpamiętywanie**, wielokrotne analizowanie minionych zdarzeń (przechwałki, ile się obaliło browarów (czyt. wypilo), zwymiotowało itp.). Powracają do widoków/zdarzeń z przeszłości tak, jak czynią ludzie sędziwi, którzy mają za sobą kulminację czasu mającego znaczenie¹⁸. To, co jest, stanowi czas pusty (śmieć), choć i minione doświadczenia cechują się banalnością. Kolekcjonują te wspomnienia, gdyż one stanowią podstawę ich tożsamości. Przyszłość jest nieczytelna, tym, co bezpieczne, jest przeszłość, to nic, że byle jaka.

Młodzi mężczyźni siedzący w wejściu do klatki – zdają się posiadać umiejętność biernego **trwania**, „przetrzemywania czasu”, funkcjonują poza czasem – nie postrzegają siebie jako płynących w strumieniu czasu, który pędzi. Wydaje się, że nie mają poczucia kontroli swojego życia, gdyż wtedy czas staje się wymiarem pełnowartościowym, niemal materialnym. Nie odczuwają dysonansu z powodu braku pewnych zdarzeń, z pustki czasu i nie starają się tego faktu zmienić¹⁹.

¹⁸ Patrz: A. Pawełczyńska: *Czas człowieka...* op. cit., s. 108.

¹⁹ Por. K. Obuchowski: *Psychologiczne aspekty orientacji temporalnej*. [w:] Z. Cackowski, J. Wojczakowski (red.): *Stosunek do czasu w różnych strukturach kulturowych*. Warszawa 1987, Wydawnictwo Akademii Nauk Społecznych, s. 45 - 46.

Podwórko jest „całym światem” młodych mężczyzn²⁰. Prof. F. A. Brown badając astronautów, doszedł do wniosku, że zbytne oddalenie od swej planety powoduje u nich chaos fizjologiczny²¹. „Podwórkowcy” trwają na swojej planecie, by nie odczuwać chaosu. Działają według sprawdzonych (przez siebie lub innych) programów. Ich czas wypełniają zachowania rutynowe, bezmyślne (nie wymagające refleksji i ryzykownych wyborów). Można to traktować jako przejaw radzenia sobie z niepewnością wynikającą z coraz liczniejszych przestrzeni życia ulegających transformacji. Podwórko jest miejscem nasyconym rutyną, a przez to bezpiecznym. To, co nowe, nieznanne, jest niejasne i niesprawdzone – na to nie ma miejsca w przestrzeni podwórka.

Wydaje się, że młodzi ludzie nie słyszeli nic o podmiotowości, indywidualizacji, które stają się dziś źródłem wyjątkowości, onnipotencji, samowystarczalności i zdolności przeciwstawiania się wszelkim wpływom i władzy²². Młodzi nie korzystają z propozycji, jakie daje świat – są poza nim; obca im jest zachłanność wobec świata – już dziś, na starcie swego dorosłego życia mają poczucie zblazowania, przekonanie, że nie wydarzy się nic, co pozwoli im żyć interesująco i sensownie.

Preferują ludyczno-towarzyski wzór zachowań (wspólne pogawędki, picie piwa, itp.), lecz on – jak podkreśla K. Przecławski²³ – może niekorzystnie oddziaływać na zachowania młodzieży. Nie jest jeszcze wzorem społecznie patologicznym, ale przy sprzyjających okolicznościach (bezczyności, braku „(...) zdrowej dozy napięcia”²⁴, braku ce-

²⁰ Według systematyzacji dokonanej przez M. Czerepaniak-Walczak jest to *Pokolenie Z*, którego ulubionym miejscem spędzania wolnego czasu jest podwórko. – Patrz: M. Czerepaniak-Walczak: *Stereotypy młodzieży...* op. cit., s. 189.

²¹ Patrz: E. T. Hall: *Taniec życia*. Wydawnictwo Muza, Warszawa 1999, s. 26.

²² Patrz: M. Jacyno: *Kultura indywidualizmu*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2007.

²³ Patrz: K. Przecławski: *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.

²⁴ V. E. Frankl: *Sila do życia*. [w:] *Znak*, nr 1, 1967, s. 42.

łów) i nie wyrobionej odporności ma duże możliwości przerodzenia się w patologię.

Młodzi mężczyźni **oczekują** upragnionej wizji świata, własnego życia. Ten **czas oczekiwania** jest czasem nieważnym, śmieciem, gdyż nie towarzyszą mu cele możliwe do urzeczywistnienia i konkretne działania. Obserwowani młodzi mężczyźni chcą przeczekać dany im moment życia w nadziei, że zacznie się ono później i wtedy będzie wspaniałe – będą posiadaczami „wypasionej bryki”, chaty, laski (czyt. dziewczyny), są jej posiadaczami, bo laski się kolekcjonuje, wymienia itp. Przy czym ważne jest to, że poza „snuciem wizji” swojego przyszłego, fantastycznego życia nie robią nic, by takim je uczynić. Są nastawieni na teraźniejszość, a taka strategia życia – jak podkreśla K. Obuchowski²⁵ – prowadzi do zablokowania rozwoju, zubożenia osobowości.

Nie są to osoby, które cieszą się uznaniem, bo mają wolność wyboru i komfort zagospodarowania swojego czasu. Dziś czas wolny mają wszyscy, ale liczą się tylko ci, którzy potrafią z niego najskuteczniej i ciekawie korzystać²⁶.

By nie być straconym...

Z pustką czasu wolnego jest jak z narkotykami, wciąga, uzależnia, obezwładnia. Co zatem począć z tym czasem – śmieciem? Rada w kwestii narkotyków jest następująca – *„Młody człowiek musi ufać swoim opiekunom, wtedy przyjdzie do nich i bez lęku powie, że wziął, zanim już będzie za późno. Jeśli się boi powiedzieć dorosłym, jest stra-*

²⁵ Patrz: K. Obuchowski: *Psychologiczne aspekty orientacji temporalnej...* op. cit., s. 48.

²⁶ Patrz: T. Kozłowski.: *Popnatura i masowa nuda. Czy popkultura wypełni pustkę wolnego czasu?* [w:] T. Szlendak, K. Pietrowicz (red.): *Na pokaz. O konsumeryzmie w kapitalizmie bez kapitału*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004, s. 188.

*cony. Jeśli uważa, że nikomu na nim nie zależy, już po nim*²⁷ (podkreśl. A.-K.B).

Gdy młody człowiek sam zostaje z pustką, bezsensownością wolnego czasu, to następuje przemieszczenie perspektywy - **to nie czas jest wtedy śmieciem, a człowiek staje się śmieciem** - „jest stracony, jest po nim”. Na tym polega destrukcyjna siła czasu wolnego niewypełnionego sensownymi działaniami.

Niepokojem napawa nie tylko to, co wypełnia czas wolny młodych mężczyzn, ale przede wszystkim to, czego w nim nie ma, a co mogłoby pomóc im w ich rozwoju. Z braku wartościowych i pociągających do aktywności działań młodzi ludzie oddają się zajęciom, które noszą znamiona patologii. Zbyt mała liczba wymagań działa na dłuższą metę równie destrukcyjnie, jak ich nadmiar.

Szansą na przeciwdziałanie tej sytuacji są sensowne wymagania. Kto miałby młodym ludziom stawiać owe twórcze zadania, skoro sami nie potrafią od siebie wymagać? Komu mieliby zaufać? Kto miałby ich wychowywać (o ile jeszcze to możliwe)? Rodzice, którzy tak samo nudzą się w czasie wolnym, tylko że przed telewizorem, w którym znacząca oferta programowa, to pustka²⁸. Rówieśnicy spędzający czas inaczej, którzy realizują „styl życia zwycięzcy²⁹” i nie „marnują się” w blokowej klatce? Mam wrażenie, że niestety żadna oferta nie będzie dla nich wystarczająco atrakcyjna, by porwała ich do działania. Dostrzegam tu podwójny kryzys – z jednej strony brak jest przyzwolenia

²⁷ D. Chętkowski: *L.d.d.w. Osierocona generacja*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004, s. 62.

²⁸ Patrz: A. Gała, I. Ulifik-Jaworska (red.): *Czas pusty. Analiza treści programów telewizyjnych czterech nadawców polskich*. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2006.

²⁹ Patrz: A. Cudowska: *Współczesne dzieciństwo w narracji terapeutycznej kultury (po)nowoczesnej*. Wystąpienie na konferencji naukowej nt. *Przestrzeń życia współczesnego dziecka i obraz jego dzieciństwa* organizowanej przez Zakład Pedagogiki Społecznej. Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok – Białystok 2008.

ze strony młodych mężczyzn na ingerencję w ich dowolny czas, z drugiej brak jest wiarygodnych osób, które miałyby się tym zająć³⁰.

Obserwowani młodzi mężczyźni są na „granicy dwóch niebytów”³¹: przeszłości, której już nie ma i nieistniejącej przyszłości. To, co istnieje, to granica, „punktualny przekrój”, w którym ma się dokonać całe ich życie. Twórczo wykorzystując czas wolny³², mogliby zmienić swój status, dokonać przemiany życia z pustego (śmiecia) na ciekawe i wartościowe.

Gdyby jednak ktoś lub coś skłoniło młodych do sprobrematyzowania swojej sytuacji, do spojrzenia na siebie i swój czas wolny z dystansu³³, co by ujrzeli? O własnym czasie wolnym trzeba myśleć, bo mając przekonanie, że świadomie/treściwie spędzamy ten czas (nawet jeśli w opinii innych jest to miałkie), zachowujemy się w odmienny sposób, niż gdy wiemy, że go marnotrawimy. Trzeba mieć pomysł, czym wypełnić wolny czas.

W kontekście powyższej analizy postawić można tezę, że im młodszy człowiek, tym aktywniej i z większą pasją spędza czas wolny, wraz z wiekiem wzrasta rutyna, nuda i pustka czasu wolnego.

Odpowiednie życie?

„Gdybym mógł prowadzić odpowiednie życie, byłbym zupełnie innym człowiekiem”³⁴. No właśnie? Odpowiednim według kogo/dla kogo?

³⁰ Por. L. Witkowski: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 24.

³¹ Patrz: R. Ingarden: *Książeczka o człowieku...* op.cit., s. 56.

³² Wydaje się, że wręcz jest to jedyny czas na zmiany, bo często jesteśmy uwikłani w pracy i życiu osobistym w sytuacje, z których trudno „wykrzesać coś dobrego”, a te chwile „wolne od...” dają szansę tworzenia swojego „ja”.

³³ Por. M. Dudzikowa: *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*. [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepeniak-Walczak (red.): *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. Tom II, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007, s. 273 - 274.

³⁴ M. Ende: *Momo, czyli osobliwa historia o złodziejach czasu i o dziecku, które zwróciło ludziom skradziony czas*. Siedmiogród, Wrocław 2003 - podają za M. Dudzikową,

Czy obserwowane osoby mogłyby wykorzystywać czas lepiej, pełniej, sensowniej? Czy mogłyby wieść odpowiednie życie?

Pustka czasu wolnego musi zostać wypełniona, jeżeli porządek, który narzuca obowiązująca kultura, ma być utrzymany. Czas wolny określany jako pusty, mętny, nijaki, niewykorzystany w celu dokonania, zobaczenia, podziwiania czegoś ma – z perspektywy porządku kultury – wartość negatywną. Takie marnotrawienie potencjału jest nie na miejscu, nie do przyjęcia.

Może jednak warto popatrzeć na analizowane podwórko, jako na przejaw pewnej enklawy, gdzie panuje „niestosowny” – w czasach tyranii chwili³⁵ – spokój, powolność, smakowanie chwili (może nawet nuda). Niestosowny – bo za normę uznaliśmy pośpiech, nieustanny bieg i aktywność za wszelką cenę (nawet w czasie wolnym). Naganny – gdyż młodzi manifestują „nielegalne” (z punktu widzenia obowiązującej kultury) wartości³⁶, takie jak: bierność (obecnie aktywność jest główną cechą ludzi, szczególnie młodych), brak jasno zdefiniowanego celu (obecnie jest nim sukces), marnotrawienie potencjału (strata naganna, z punktu widzenia jednostki i społeczeństwa), brak obciążeń obowiązkami i to, że mogą myśleć tylko o sobie³⁷, itp.

A może warto usiąść na podwórkowej ławce i przyjrzeć się dzieciom pochłoniętym zabawą, sąsiadkom zaabsorbowanym ciekawą rozmową, młodym mężczyznom, którzy nie myślą z rozdygotanym sercem, że trzeba „szybciej, więcej, mocniej”, a niespiesznie gawędzą w wejściu do klatki i zatęsknić za spokojnie i dobrowolnie spędzonym cza-

Minął właśnie rok. Rozważania o/n/a czasie. [w:] M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007, s. 331.

³⁵ Patrz: T. H. Erikson: *Tyranía chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2003.

³⁶ Patrz: Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 40.

³⁷ Patrz: A. Frindt: *Czy warto być dorosłym? Społeczno-kulturowe uwarunkowania pojęcia dorosłości w świadomości młodzieży wielkomiejskiej*. Wydawnictwo Żak, Warszawa 2003, s. 291.

sem wolnym, który ma nam przynieść wytchnienie i przyjemność. Być może, te chwile uznane za rupiecie, warto kolekcjonować, bo to one stanowią wartość?

Bibliografia

- Bombol M.: *Ekonomiczny wymiar czasu wolnego*. Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2005.
- Cackowski Z.: *Czasoprzestrzeń ludzkiego życia*. [w:] Z. J. Czarnecki (red.) *Czas, wartość, historia. Studia nad aksjologią czasu historycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 1990.
- Chętkowski D.: *L.d.d.w. Osierocona generacja*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Stereotypy młodzieży. Konieczność i możliwość odczarowania młodości*. [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.): *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. Tom I, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Wychowanie do czasu wolnego: poszukiwanie miejsca dla homo ludens w świecie homo faber* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.): *Wychowanie. Pojęcia - Procesy - Konteksty*. Tom II, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
- Dąbrowski Z.: *Czas wolny dzieci i młodzieży*. Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Dudzikowa M.: *Minął właśnie rok. Rozważania o/na czasie*. [w:] Eadem: *Pomyśl sobie*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M.: *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*. [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-

Walczak (red.): *Wychowanie. Pojęcia - Procesy - Konteksty*. Tom II, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.

- Erikson T. H.: *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*. przeł. G. Sokół, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2003.
- Frindt A.: *Czy warto być dorosłym? Społeczno – kulturowe uwarunkowania pojęcia dorosłości w świadomości młodzieży wielkomiejskiej*. Wydawnictwo Żak, Warszawa 2003.
- A. Gała, I. Ulifik-Jaworska (red.) *Czas pusty. Analiza treści programów telewizyjnych czterech nadawców polskich*. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2006.
- Hall E. T.: *Taniec życia. Inny wymiar czasu*. przeł. R. Nowakowski, Muza, Warszawa 1999.
- Ingarden R.: *Książeczka o człowieku*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998.
- Jacyno M.: *Kultura indywidualizmu*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2007.
- Kamiński A.: *Kultura mas a wczasy*. [w:] *Kultura i Społeczeństwo* nr 3, 1964.
- Kozłowski T.: *Popnatura i masowa nuda. Czy popkultura wypełni pustkę wolnego czasu?* [w:] T. Szlendak, K. Pietrowicz (red.) *Na pokaz. O konsumeryzmie w kapitalizmie bez kapitału*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004.
- Melosik Z., Szkudlarek T.: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Obuchowski K., *Psychologiczne aspekty orientacji temporalnej*. [w:] Z. Cackowski, J. Wojczakowski (red.), *Stosunek do czasu w różnych strukturach kulturowych*, Wydawnictwo Akademii Nauk Społecznych, Warszawa 1987.

- Podgórska J: *I Bóg stworzył kretynkę*. [w:] *Polityka* nr 22, 2007.
- Przeclawski K, *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Szczepański J., *Fantazje na temat czasu*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999.
- Sztompka P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Tarkowska E.: *Czas społeczny a czas wolny: koncepcje i współczesne przemiany*. [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.) *Kobieta i kultura czasu wolnego*. T. VII, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2001.
- Walczak M.: *Wychowanie do czasu wolnego*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1994.
- Witkowski L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Wujek T.: *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*. Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.

Część II

Przyczynki empiryczne

Bożena Dusza
Uniwersytet Rzeszowski

Sposoby bycia licealistów w roli ucznia
– sposób bycia „dobrze wychowanego człowieka pracy” na lekcji.
Doniesienie z badań

W niniejszym tekście chciałabym przedstawić fragment, badań, jakie prowadziłam, przygotowując moją rozprawę doktorską nt. *Współcześni licealiści – sposoby bycia w roli ucznia*¹. Wpisując się w tematykę tegorocznej szkoły, chciałabym przedstawić sposób bycia licealistów w roli ucznia, który za Znanieckim nazwałam sposobem bycia dobrze wychowanego człowieka pracy.

Nim przejdę do prezentacji wyników badań, tytułem wprowadzenia² chciałabym poczynić pewne ustalenia terminologiczne. Do stworzenia typologii sposobów bycia licealistów w roli ucznia wykorzystałam koncepcję typów biograficznych F. Znanieckiego³. Rozpatruje on rolę społeczną w odniesieniu do kręgu społecznego. Przyjmuje, że jest to „(...) *aksjonormatywnie uporządkowany układ stosunków społecznych między jednostką, a pewną liczbą osób współdziałających ze sobą*”⁴. Z jednej strony role podlegają wzorom kulturowym, z drugiej są przedmiotem interpretacji ze strony jednostki – wynika to z faktu istnienia współczynnika humanistycznego.

¹ Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej.

² B. Dusza: *Sposoby bycia licealistów w roli ucznia – działania wobec nauczycieli. Komunikat z badań*. [w:] R. Wawrzyniak-Beszterda (red.): *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*. Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów, zeszyt 12, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 163 - 167.

³ Patrz: F. Znaniecki: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.

⁴ J. Piotrowski: *Zagadnienie roli społecznej w systemie socjologicznym F. Znanieckiego*. [w:] A. Kwilecki (red.): *Florian Znaniecki i jego rola w socjologii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1975, s. 159.

W koncepcji F. Znanieckiego na rolę społeczną składają się cztery elementy: jaźń odzwierciedlona, stan socjalny, funkcja społeczna oraz znaczenie życiowe. W zależności od koncentracji dążeń osobotwórczych na którymś z elementów roli, Znaniecki wyodrębnił 4 typy biograficzne: *ludzi dobrze wychowanych, ludzi pracy, ludzi zabawy i ludzi zboczeńców*. W przypadku, gdy nie mamy do czynienia z dominacją któregoś z elementów osoby społecznej (roli społecznej), mówimy o ludziach normalnych czy też przeciętnych. Ich różne specyficzne dążności osobotwórcze, wyrobione przez różne rodzaje kręgów, kombinują się tak, że żaden rodzaj dążeń nie uzyskuje przewagi.

Kategoria dążeń pozwala na ujmowanie typu biograficznego jako systemu czynności (działań)⁵. Stąd też, korzystając z definicji Pawluczuka⁶ przyjęłam, że *sposób bycia w roli jest sposobem organizacji działań ze względu na rozumiany sens zdarzeń, rzeczy i sytuacji*.

Jak napisałam wcześniej skupię się na sposobie bycia dobrze wychowanego człowieka pracy.

Ludźmi pracy nazywa Znaniecki jednostki, których aktywność koncentruje się wokół *stanu socjalnego* roli. Dominującymi dążnościami ludzi pracy są dążności związane ze stanem socjalnym (przywileje, uprawnienia, prestiż, władza, awans, pozycja ekonomiczna). Zadania, jakie wykonuje człowiek pracy, wypełnia tak, by zadowalać „zwierzchników”, nie czuje potrzeby, by wykonywać je twórczo, nie poszukuje własnych rozwiązań, raczej chodzi utartymi ścieżkami. Widzi świat jako układ stosunków społecznych o charakterze hierarchicznym, opartych na różnicach materialnych.

Kolejną cechą ludzi pracy jest dążenie do awansu, które to zwykle wiąże się ze zjawiskiem protekcji, szukaniem nowych ról, zadań i wy-

⁵ Patrz: Z. Bokszański: *Tożsamość, interakcja, grupa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1986, s. 75.

⁶ Patrz: W. Pawluczuk: *Sposób bycia jako rodzaj wiary*. Wydawnictwo Nomos, Kraków 1990; W. Pawluczuk: *Potoczność i transcendencja*. Wydawnictwo Nomos, Kraków 1994.

konywaniu każdej zaproponowanej roli. Człowiek ten ceni głównie pracowitość, porządek, spryt, a potępia ich przeciwieństwa. Kultura wyższa, twórczość śmieszają go, bo niczemu, zdaniem człowieka pracy, nie służą.

Człowiek *dobrze wychowany* to człowiek ukształtowany przez kręgi wychowawcze. Jego dążności osobotwórcze zmierzają do „wywołania dodatnich, a unikania ujemnych ocen własnego «ja» cielesno - psychicznego ze strony innych, czyli człowiek ten skoncentrowany jest na swojej jaźni odzwierciedlonej”⁷. Każdą swoją rolę wypełnia tak, by uzyskać dobrą opinię kręgu lub przynajmniej uniknąć złej. Człowiek dobrze wychowany dobrze wie, czyje opinie się liczą i tylko te bierze pod uwagę. Nie podejmuje się nowatorskich zadań, nie ma w sobie nic z pioniera, wszystko co robi musi mieć wytłumaczenie. Człowiek dobrze wychowany wie, że od dawna są ustalone pewne zasady postępowania i zmieniać ich nie należy. Spełniając jakąkolwiek funkcję społeczną, stara się czynić to, co trzeba i jak trzeba, posługując się sprawdzonymi i nabytymi normami logicznymi, estetycznymi, religijnymi i technicznymi, itp. Nie jest zresztą dla niego rzeczą zbyt ważną, co robi, ważne jest, jakie cechy osobiste prezentuje.

Sposób bycia dobrze wychowanego człowieka pracy na lekcji – wyniki badań

Celem badań, których fragment zamierzam przedstawić, było rozpoznanie i scharakteryzowanie sposobów bycia licealistów w roli ucznia, w oparciu o koncepcję typów biograficznych opracowanych przez F. Znanieckiego, a także stwierdzenie, jakie czynniki różnicują wyłonięne sposoby bycia. Tak zarysowany cel badań wskazywał na ich diagnostyczno-zależnościowy charakter.

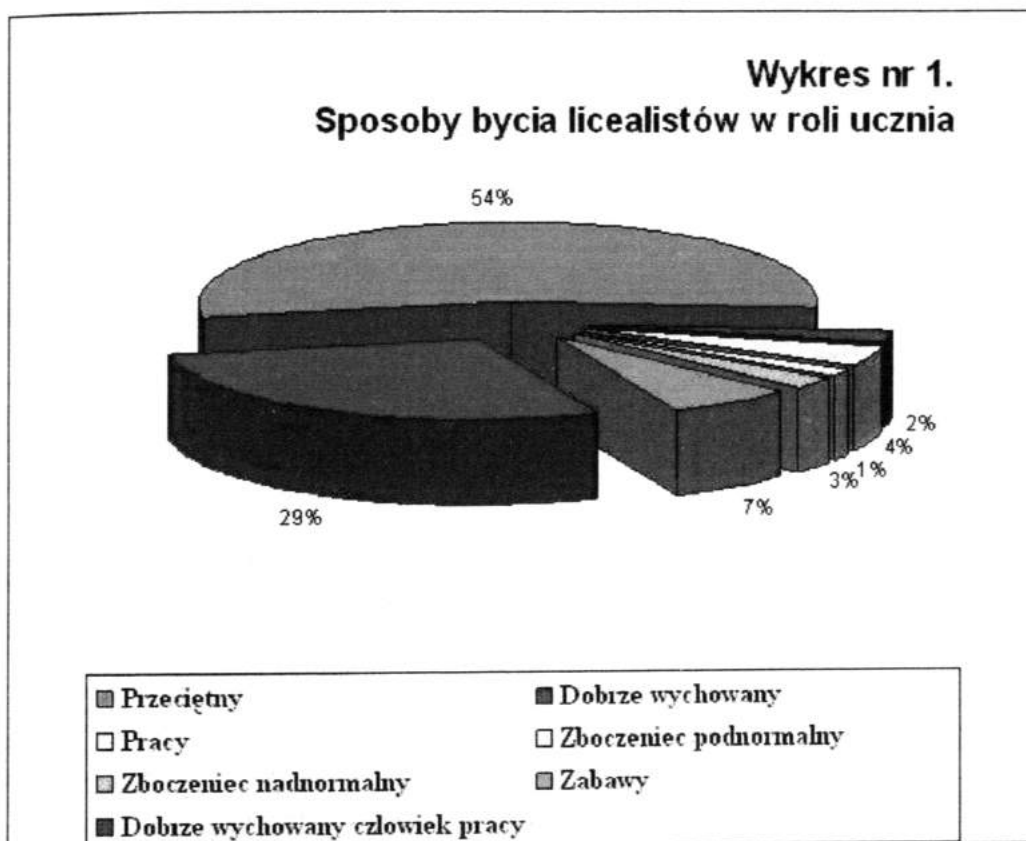
⁷ F. Znaniecki: *Ludzie terazniejsi...* op. cit., s. 149.

W badaniach wykorzystałam dwie ankiety audytoryjne własnej konstrukcji. Konieczność uwzględnienia współczynnika humanistycznego w badaniach spowodowała, że wszystkie pytania miały charakter półotwarty bądź otwarty. Ponadto zastosowałam też historyjki oraz wypracowanie. W wyniku analizy otrzymanego materiału badawczego podzieliłam uczniów na typy, zachowując nazewnictwo Znanięckiego.

Badaniami objęłam 367 licealistów z czterech rzeszowskich liceów ogólnokształcących – po trzy klasy w każdym z nich. Dobór szkół był celowy – wybrałam dwie najlepsze szkoły i dwie z końca rankingu, kierując się wynikami matur w 2006 roku.

Przeprowadzone badania były szerokie; dotyczyły sposobu bycia licealistów w ich roli ucznia na lekcji i poza nią, wobec partnerów interakcji, a więc nauczycieli i innych uczniów oraz wobec normatywnego aspektu roli. Poszukiwałam znaczeń, jakie uczniowie ci nadają szkolnej rzeczywistości. Ograniczone ramy niniejszego wystąpienia nie pozwalają mi na pełną prezentację wyników badań, stąd też skupię się na sposobie bycia na lekcji.

Nim przejdę do prezentacji wyników badań dotyczących sposobu bycia człowieka pracy na lekcji, przedstawię, jak rozłożyły się typy sposobów bycia w badanej grupie. Okazało się, że badani licealiści w większości nie prezentują „czystych” sposobów bycia w roli ucznia - nie było to dla mnie zaskoczeniem, takiego założenia nie robił nawet sam F. Znanięcki. W badanej grupie dominujący jest typ przeciętny oraz sposób bycia łączący sposób bycia człowieka pracy i dobrze wychowanego; trzecim, pod względem liczebności, typem był sposób bycia człowieka zabawy. Szczegółowy rozkład prezentuję na wykresie 1.

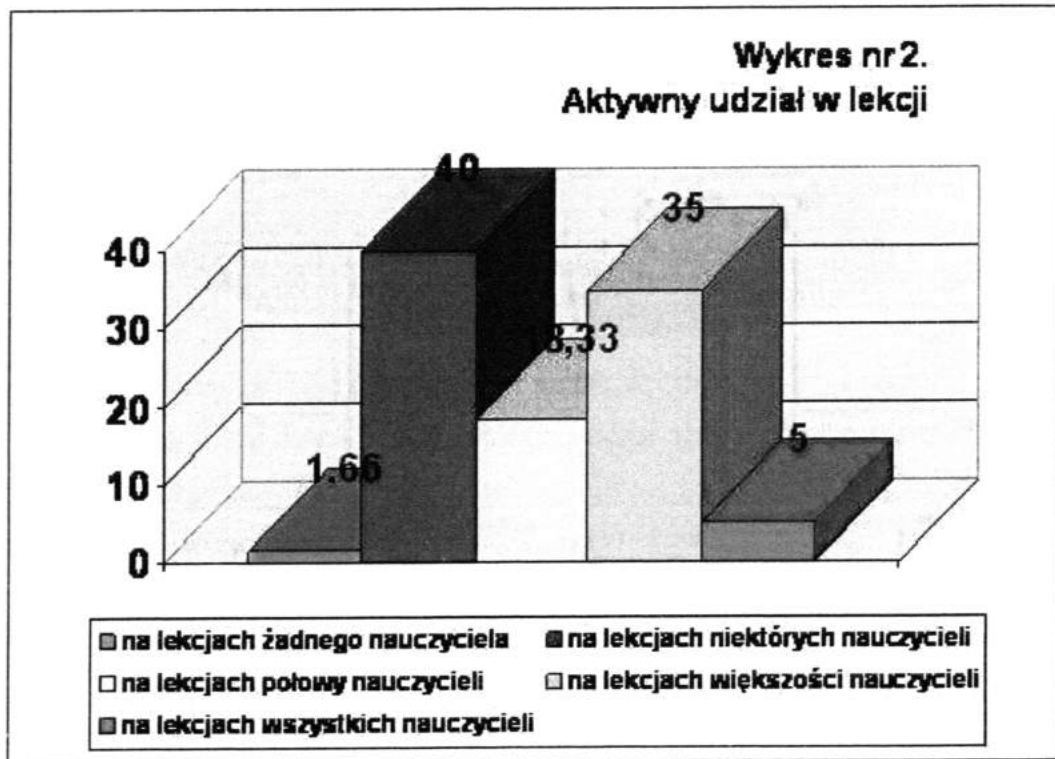


Jak wynika z powyższego wykresu, sposób bycia człowieka pracy (w czystej postaci) obejmuje zaledwie 4% badanej grupy, stąd też w niniejszym wystąpieniu skupię się na sposobie bycia człowieka pracy i dobrze wychowanego człowieka pracy.

Przyjęłam, że zachowanie ucznia na lekcji może przybierać różną formę: może on brać aktywny udział w lekcji, zabierać głos w dyskusji, robić notatki; może też nie angażować się w lekcję demonstrując swoje znużenie lub celowo przeszkadzać nauczycielowi w prowadzeniu lekcji, wykazując zachowania typowe dla oporu⁸ czy też zadawać na-

⁸ Patrz: P. McLaren: *Antystruktura oporu*. [w:] Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Część 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1992; T. Szkudlarek: *McLaren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*. [w:] Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Część 2., Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, 1992; E. Bilińska-Suchanek: *Opór wobec szkoły*.

uczycielowi dociekliwe pytania, spierać się z nim oraz angażować w zdobywanie wiedzy.



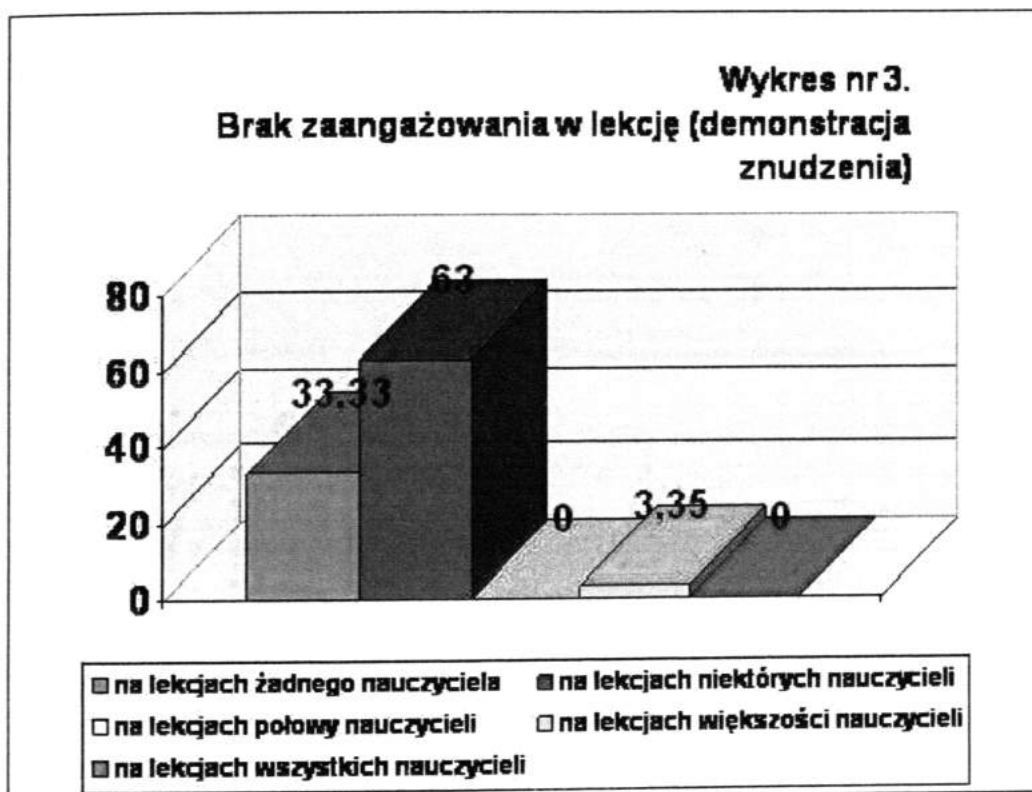
Jedynie 40% uczniów tego typu to uczniowie aktywni na większości lekcji (zabierają głos, robią samodzielne notatki), przy czym dodać należy, że stanowią oni najbardziej aktywną grupę wśród wszystkich badanych licealistów. Jak wynika ze swobodnych wypowiedzi uzależnione jest to od kilku czynników. Najczęściej wymienianym powodem jest sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela:

- *To zależy od nauczyciela i jego pracy z uczniem, niewielu to potrafi (dz., szkoła A, 3smiag)⁹,*

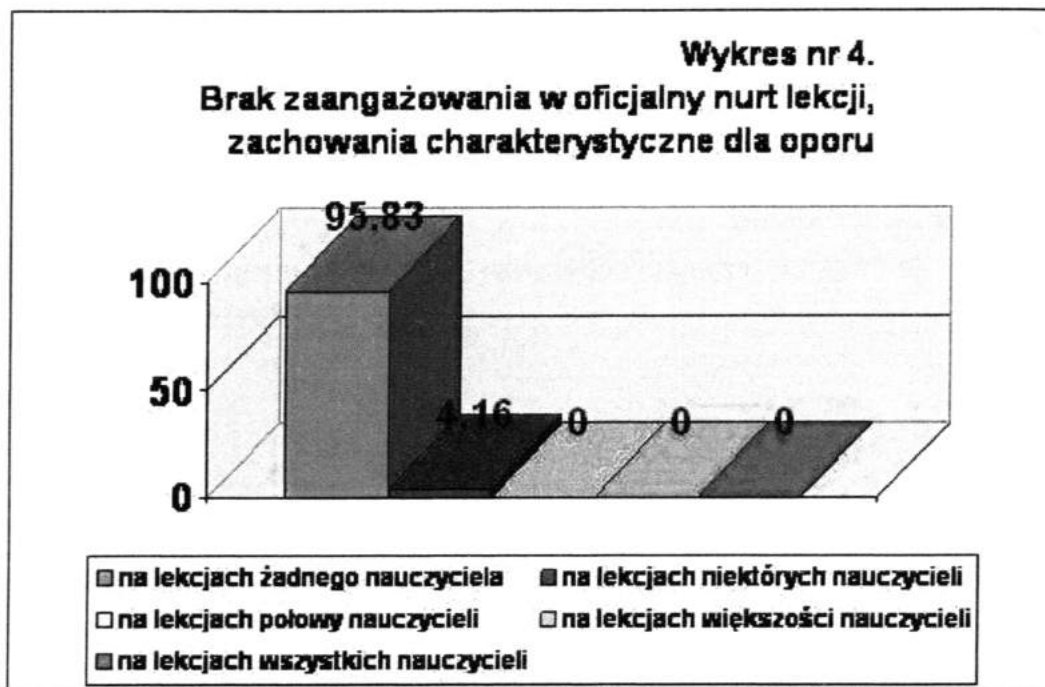
Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

⁹ Cytaty pochodzą ze swobodnych wypowiedzi badanych licealistów, oznaczenia służą identyfikacji ucznia: płeć, szkoła A, B – szkoły o wysokim poziomie nauczania, C, D – szkoły o niższym poziomie nauczania, następnie indywidualny kod ucznia.

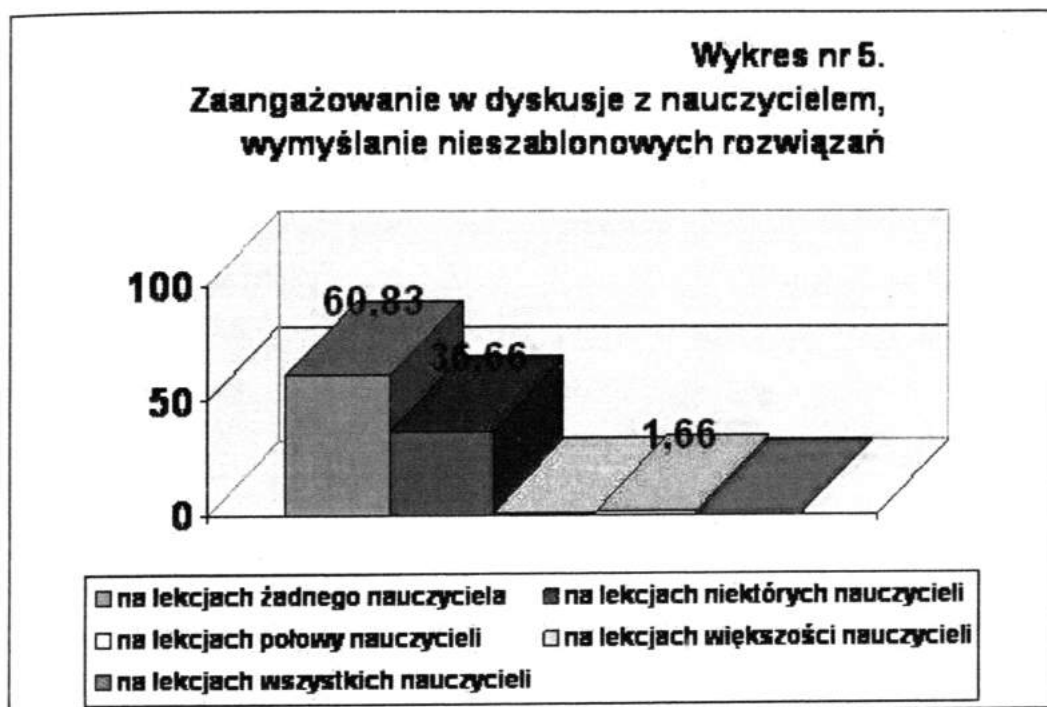
a także rodzaj przedmiotu – przedmioty „potrzebne” tzn. maturalne wyzwalają większą aktywność uczniów.



Tylko na niektórych lekcjach ponad połowa badanych uczniów pozwala sobie na demonstrację znużenia (ostentacyjne ziewanie, kiwanie na krześle, gapienie się w okno). Jako przyczynę takich zachowań wskazują nudny temat lekcji, nieodpowiadający ich zainteresowaniom.



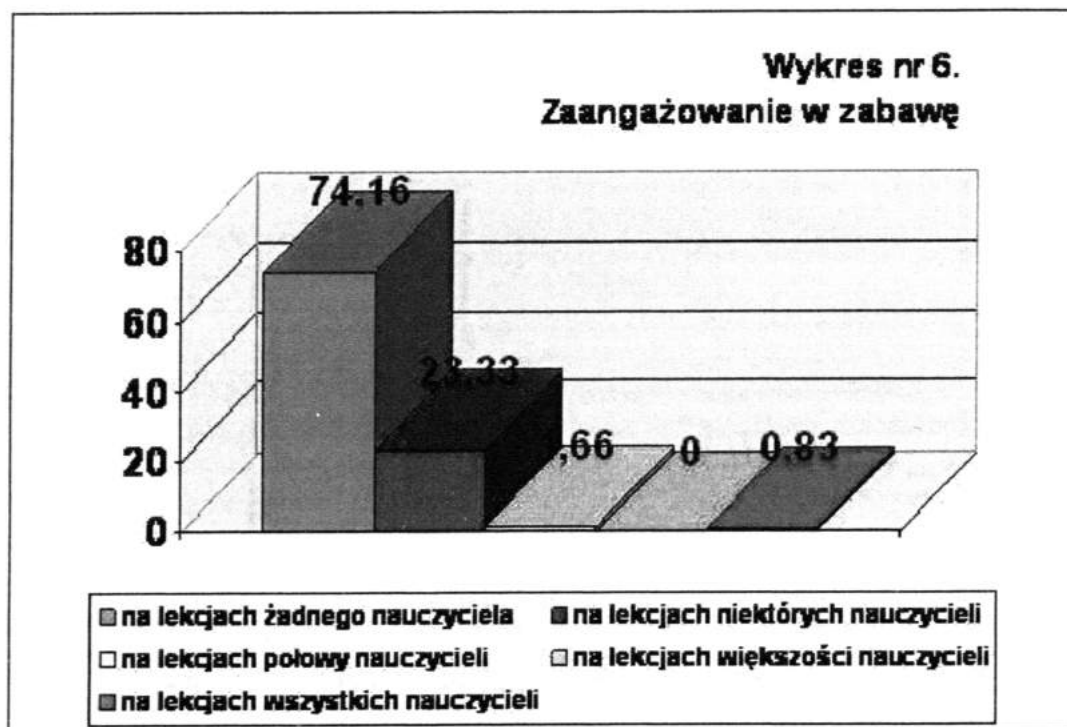
Zdecydowanie inaczej jest w przypadku celowych zachowań przeszkadzających. Prawie żaden uczeń tego typu nie posuwa się do takich zachowań. Wynika to z dobrego wychowania, szacunku do nauczyciela i jego pracy (szacunek ten należy się nauczycielowi „z urzędu”), a także dyscypliny, jaka panuje na lekcji.



Uczniowie o omawianym sposobie bycia na lekcji rzadko podejmują dyskusje z nauczycielami czy angażują się w wymyślanie nieszablonowych rozwiązań. Tylko dwóch przyznaje, że zachowuje się tak na lekcjach większości nauczycieli. W całej badanej grupie 367 osób jest ich 15. Jak wynika z wypowiedzi uczniów zadawanie nauczycielowi pytań, podejmowanie dyskusji nie jest zachowaniem cenionym przez większość nauczycieli oraz wynika z reguł panujących w szkole (dla przykładu kilka wypowiedzi uczniów):

- *to zależy od przedmiotu i nauczyciela, czasami nawet jeśli bym chciała zadać pytanie, to nie mam odwagi, jeśli nauczyciel jest surowy (dz., szkoła B, 4saikb);*
- *to zależy od tego, czy da się rozmawiać z nauczycielem, czy uważa się za najważniejszego (chł. szkoła A, 3 zmteg);*
- *nauczyciel ma zawsze rację, z nim nigdy nie wygrasz, więc po co się odzywać (dz., szkoła B, 4gkbob);*

- *ogólnie z nauczycielami jest mało dyskusji (chł., szkoła B, 4jeabh).*



Większość badanych uczniów o sposobie bycia dobrze wychowanego człowieka pracy, nie traktuje lekcji jako okazji do wygłupów, robienia kawałów i przedrzeźniania nauczycieli, pozostali jednak przyznają, że nie są im obce takie zachowania na lekcjach niektórych nauczycieli. Jak wynika ze swobodnych wypowiedzi uczniów, uzależnione jest to przede wszystkim od osoby nauczyciela i stosunku jaki mają do niego uczniowie: **bo można śmiać się z nauczyciela:**

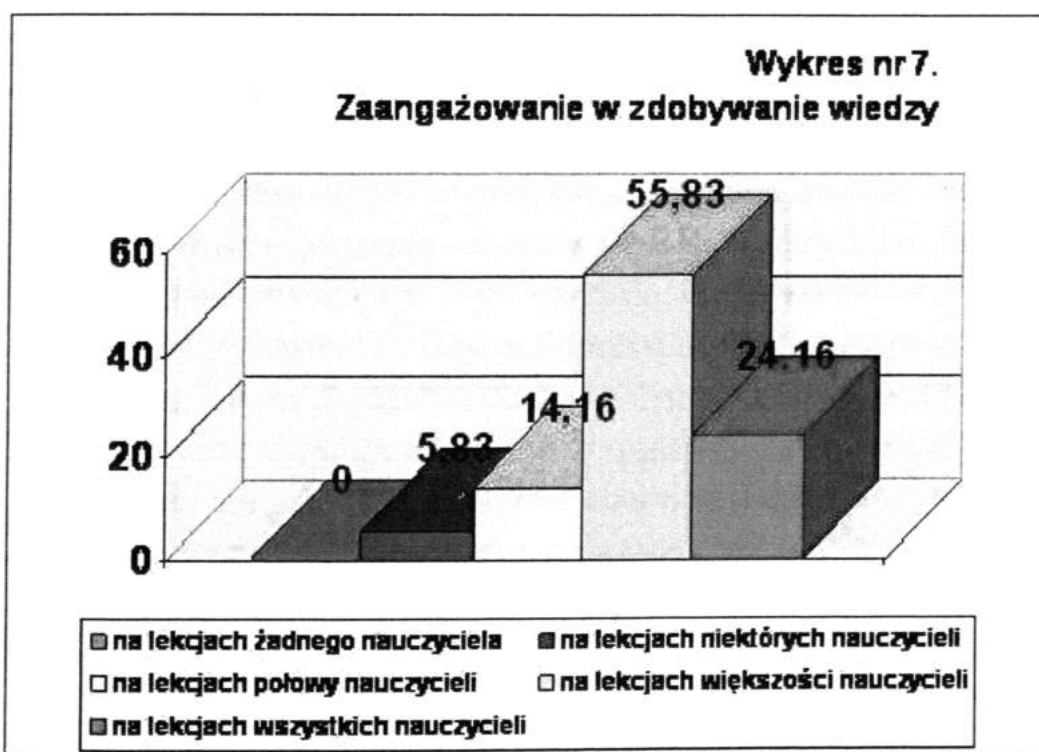
- *to zależy od tego, czy nauczyciel ma śmieszny sposób bycia, charakter (dz., szkoła D, 8pmtsb);*
- *to zależy, na ile jest śmieszny (dz., szkoła C, 5blwsb);*
- *to zależy od nauczyciela, czasami to człowieka aż śmiech zbiera (dz., szkoła A, 3jjjmf);*

ale można też śmiać się z **nauczycielem**:

- *to zależy od nauczyciela jego typu, jeśli nauczyciel jest luzakiem (dz., szkoła A, 3kmjaf);*
- *czy nauczyciel ma poczucie humoru (chł., szkoła A, 3gmimg).*

Wiele zależy też od podejścia nauczyciela do uczniów:

- *to zależy od podejścia nauczyciela. Jeśli jest miły, i dobrze prowadzi lekcje, to nie. Jeśli krzyczy na klasę i się wymądrza, to tak (dz., szkoła B, 4dmwmb)*



Uczniowie o tym sposobie bycia w roli są zdecydowanie najbardziej zaangażowani w zdobywanie wiedzy w całej badanej grupie. Najczęściej mają już (na początku klasy drugiej) skryształowane plany na przyszłość, co powoduje, że skupiają się głównie na przedmiotach maturalnych.

Jeżeli przyjąć, że zachowanie ucznia na lekcji, jego sposób bycia, mieści się na kontinuum: konformizm – opór¹⁰, to analiza powyższych wykresów wyraźnie wskazuje, że uczniowie reprezentujący sposób bycia dobrze wychowanego człowieka pracy i człowieka pracy sytuują się zdecydowanie bliżej tzw. „*kultury konformizmu*”¹¹. Ich sposób bycia wpisuje się w oczekiwania, jakie w stosunku do uczniów ma nauczyciel, zachowania mają charakter konformistyczny, skupiają się na udzielaniu adekwatnych odpowiedzi, aktywności na lekcji – jeżeli jest ona oczekiwana przez nauczyciela i „opłacalna” z punktu widzenia ich planów na przyszłość.

Jest to grupa uczniów, której sposób bycia w roli ucznia maksymalnie zbliża się do przepisu roli nadanej, oficjalnej wymaganej od uczniów. Taki sposób bycia przynosi im gratyfikacje; są to uczniowie osiągający bardzo dobre wyniki w nauce i wzorowe oceny ze sprawowania. Pytanie, jakie może się pojawić, dotyczy tego, czy z punktu widzenia przyszłości uczniów tak duży konformizm wobec wymagań szkoły (uwewnętrzny – „bo tak należy” czy motywowany instrumentalną chęcią realizacji planów życiowych) jest dla nich korzystny?

Pytanie jest zasadne w świetle krytyki szkoły, jaka ma współcześnie miejsce. Krytyka ta jest obecna już w pracach Znanieckiego, który postuluje, by maksymalnie zbliżyć szkołę do realnego życia. Nikły związek tego, z czym uczeń styka się w szkole, z realnym życiem powoduje, że „kompleks psychologiczny” składający się z doświadczeń i dążeń szkolnych jest tworem sztucznym i obcym, stąd też zanika w późniejszym życiu. Zdaniem Znanieckiego powoduje to, że szkoła mija się

¹⁰ Patr: P. Mikiewicz: *Spoleczne swiaty szkół srednich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 113.

¹¹ P. Mikiewicz: *Spoleczne...* op. cit., s. 117 - 118.

z najistotniejszym swym celem jakim jest „(...) przygotowanie osobnika do czynnego udziału w społeczeństwie”¹².

Znanięcki krytykuje szkołę, a krytyka ta jest zdumiewająco zbieżna z krytyką szkoły współczesnej¹³. Krytykuje materiał szkolny za to, że stanowi materiał do przyswajania, a nie do użytkowania, stąd też czynności szkolne posiadają swoisty charakter „uczenia się.” Empirycznie różnice te zostały udowodnione na przykładzie wzorowych uczniów, którzy napotkali niepowodzenia życiowe ze względu na bierność życiową.

Znanięcki wyznacza edukacji zadanie przygotowania do demokracji¹⁴. Kładzie nacisk na te czynniki, które czynią ludzi zdolnymi nie do konformizmu, a do pokierowania zmianami. Ze względu na to, że współczesne społeczeństwo ulega szybkim zmianom, edukacja ma wychowywać do inicjatywy, adaptacji i rozumienia znaczeń. W przeciwnym wypadku absolwenci szkoły staną się łatwymi obiektami do przejęcia władzy nad nimi. Znanięcki chciał zastąpić tradycyjną edukację „samokształceniem i konstruktywną aktywnością społeczną”¹⁵. Sprzeciwiał się narzucaniu, regulowaniu rozwoju dla określonego celu, podobnie jak Velben, który krytykował instytucje szkolne za to, że są „przeziąknięte duchem szkolarskiej dyscypliny” przekazujące „właści-

¹² F. Znanięcki: *Socjologia wychowania. T.1. Wychowujące społeczeństwo*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 192.

¹³ Patrz m.in.: M. Czerepaniak-Walczak: *Daleko od... szansy*. Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 1999; M. Czerepaniak-Walczak: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne 2006; Z. Kwieciński: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007; Z. Kwieciński: *Wykluczanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2002; M. Dudzikowa: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

¹⁴ Patrz: E. Hałas: *Symbole w interakcji*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 260 i dalsze; E. Hałas: *Wychowanie do demokracji w ujęciu Floriana Znanięckiego*. [w:] O. Sochacki (red.): *Socjologia polityczna Floriana Znanięckiego a współczesna polityka*. Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 1996.

¹⁵ E. Hałas: *Symbole...* op. cit., s. 278.

we” sposoby myślenia, gwarantujące reprodukcję istniejących struktur¹⁶.

Znanięcki czyni też niezwykle ważną uwagę na temat roli ucznia, która szczególnie interesuje mnie w tym miejscu. Twierdzi on, że będąc uczniem młody człowiek, nie tylko przygotowuje się do pełnienia ról w przyszłości, on już pełni rolę. Znanięcki zwraca uwagę, że wychowanek równolegle przeżywa dwa odmienne procesy – terażniejsze życie i przygotowanie do przyszłego życia społecznego. Podkreśla **wagę realnie odgrywanej roli ucznia**, gdyż „(...) *dążności osobotwórcze aktywnie rozwinięte w realistycznych stycznościach ze środowiskiem wychowawczym daleko więcej znaczą dla kształtowania jego osoby społecznej aniżeli te, które w ciągu jego wychowania przygotowawczego nie miały możliwości innego wyrażania się, jak w formie myślowego operowania wyobrazonymi (nieraz świadomie fikcyjnymi) sytuacjami*”¹⁷. W przypadku, gdy istnieje duża rozbieżność dążności ukształtowanych realistycznie z ideacyjnymi, człowiek postępuje tak, jak postępował w kręgu wychowawczym, stosuje podobne schematy działania. Stąd też tak ważne jest, jakie schematy działania konstruuje uczeń, pełniąc rolę ucznia w szkole.

Z. Bauman¹⁸ pisze o nieadekwatności doświadczeń młodzieży (każdego z nich z osobna) wobec świata społecznego, w jaki wchodzi (nieadekwatność środków do celów). Jak wynika z badań, licealistów cechuje (doświadczają w szkole) małe poczucie sprawstwa, zależność od innych, brak „treningu” w podejmowaniu decyzji. Szkolna rzeczywistość jest przewidywalna i ustrukturyzowana, nauczyciel nie staje się przewodnikiem po „niegościnniej” terażniejszości/przyszłości, a raczej urzędnikiem, który uczy, a nie poucza, jak pisze jedna z badanych licealistek. Tymczasem we współczesnym świecie na młodzież czeka mnó-

¹⁶ Cyt. za E. Hałas: *Symbole...* op. cit., s. 279.

¹⁷ F. Znanięcki: *Ludzie terażniejsi...* op. cit., s. 144.

¹⁸ Patrz: Z. Bauman: *Między nami pokoleniami...* [w:] P. Nowak (red): *Wojna pokoleń*. Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2008, s. 180.

stwo możliwości, nęcących, „w zasięgu dłoni”¹⁹. W zasięgu dłoni są też wynikające z owych możliwości „rozczarowania” i frustracje (których przyczyną jest brak doświadczeń).

Na prezentowane wyniki badań można też popatrzeć z innego punktu widzenia. Badani uczniowie reprezentujący sposób bycia dobrze wychowanego człowieka pracy cechują się sporą dojrzałością, mają skrytalizowane plany edukacyjne i wybrali sposób bycia w roli ucznia maksymalnie służący ich realizacji. Współcześnie coraz częściej mówi się o uczniu w kategorii klienta, można wręcz zaryzykować twierdzenie, że uczeń konsumuje szkołę.

Bibliografia

- Bauman Z.: *Między nami pokoleniami*. [w:] P. Nowak (red): *Wojna pokoleń*. Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2008.
- Bilińska-Suchanek E.: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Bokszański Z.: *Tożsamość, interakcja, grupa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1986.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Daleko od ...szansy*. Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 1999.
- Dudzikowa M.: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Hałas E.: *Symbole w interakcji*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Hałas E.: *Wychowanie do demokracji w ujęciu Floriana Znanieckiego*. [w:] O. Sochacki (red.): *Socjologia polityczna Flo-*

¹⁹ Z. Bauman: *Między nami...* op. cit., s. 180.

riana Znanięckiego a współczesna polityka. Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 1996.

- Kwieciński Z.: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z.: *Wykluczanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2002.
- McLaren P.: *Antystruktura oporu*. [w:] Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Część 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1992.
- Mikiewicz P.: *Spoleczne światy szkół średnich - od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- Pawluczuk W.: *Potoczność i transcendencja*. Wydawnictwo Nomos, Kraków 1994.
- Pawluczuk W.: *Sposób bycia jako rodzaj wiary*. Wydawnictwo Nomos, Kraków 1990.
- Piotrowski J.: *Zagadnienie roli społecznej w systemie socjologicznym F. Znanięckiego*. [w:] A. Kwilecki: *Florian Znanięcki i jego rola w socjologii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1975.
- Szkudlarek T.: *McLaren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*. [w:] Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Część 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, 1992.
- Znanięcki F.: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
- Znanięcki F.: *Socjologia wychowania*. T.1. *Wychowujące społeczeństwo*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.

Anita Famuła-Jurczak
Uniwersytet Zielonogórski

Żona busisty – czyli co dalej po gimnazjum?

Zacznę od przytoczenia pewnej historii, którą opowiedziała mi pani prof. M. Dudzikowa¹. Otóż w jednej ze szkół nauczycielka zapytała swoich uczniów, co będą robić po gimnazjum. Wśród wielu odpowiedzi usłyszała, że pragnieniem gimnazjalistek jest zostanie „żoną busisty”. Okazało się, że w tej miejscowości (zresztą jak w wielu innych przygranicznych miejscowościach) młodzi ludzie jeżdżą za granicę i przywożą używany towar. Dla gimnazjalistek „bycie dziewczyną, żoną busisty” jest największym pragnieniem. Można zadać sobie pytanie, czy są one odosobnione w swych marzeniach? Jakie możliwości edukacyjno-zawodowe ma młodzież ucząca się w gimnazjach wiejskich?

Jeżeli przyjmiemy, że praca zależy od posiadanego wykształcenia², to stawiam pytanie, jakiego rodzaju wykształcenie może zdobyć młodzież pochodząca ze środowisk wiejskich, a co za tym idzie, jaką pracę może wykonywać? Dalsze pytania dotyczą tego, jakie czynniki umożliwiają, a jakie utrudniają zdobycie oczekiwanego wykształcenia? W jakim stopniu uczęszczanie do gimnazjum wiejskiego lub gminnego może decydować o dokonywanym wyborze drogi kształcenia? Idąc dalej, czy gimnazjum rzeczywiście stało się miejscem wyrównywania szans dla młodzieży wiejskiej i przygotowania jej do przyszłej pracy?

¹ Wykorzystane w tekście wyniki badań pochodzą z dysertacji doktorskiej przygotowanej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. M. Dudzikowej, temat pracy brzmiał *Obraz szkoły z perspektywy uczniów gimnazjów tzw. „wirtualnych”*. Badania realizowane były z grantu promotorskiego, nr 0130/H01/2005/29.

² Patrz: J. Sikorska: *Materialne warunki życia Polaków w latach 90.* [w:] H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard (red.): *Jak żyją Polacy*. Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2000, s. 138.

Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży wiejskiej

Szkoła jest miejscem, w którym uczeń zdobywa wiedzę na swój temat, jak również kształtuje wizję swojej przyszłości. Nie będą rozwijała zagadnień związanych z aspiracjami edukacyjno-zawodowymi. Zarówno w literaturze psychologicznej³, socjologicznej⁴, jak i pedagogicznej⁵ wątek ten był niejednokrotnie opisywany, dlatego też rozumiem aspiracje jako „(...) zaprogramowany przez danego osobnika wynik własnego działania ukształtowany pod wpływem uzyskanych w przeszłości informacji”⁶. Skoro są one wynikiem uprzednich doświadczeń zarówno środowiskowych, jak i szkolnych, to godne uwagi jest to, jakie aspiracje edukacyjno-zawodowe ma młodzież mieszkająca na wsi? Uważam, że należałoby wyjść od bardziej ogólnego pytania, a mianowicie, jakiego rodzaju doświadczenia zdobywa młodzież uczęszczająca do gimnazjów wiejskich lub pochodząca z obszarów wiejskich, a kontynuująca naukę w gimnazjach gminnych.

Czego doświadcza młodzież wiejska kontynuując naukę w gimnazjum?

Przypomnę, że gimnazjum miało stanowić pomost między szkołą podstawową a średnią. Zakładano, że nauka w nim przyczyni się do zwiększenia kształcenia na poziomie średnim, szczególnie młodzieży

³ Patrz: Z. Skorny: *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1980.

⁴ Patrz: J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970; A. Kłoskowska: *Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności wiejskiej*. [w:] *Studia Socjologiczne*, nr 3/1970.

⁵ Patrz: A. Janowski: *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977; A. Janowski, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowawcze.*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1980.

⁶ Z. Skorny: *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1980, s. 12.

wiejskiej. Czy tak rzeczywiście się stało? Nie zamierzam odpowiedzieć na to pytanie wprost, pragnę jednak przedstawić kilka faktów.

Po pierwsze, co prawda gimnazja wiejskie są lepiej wyposażone niż szkoły podstawowe, jednak ich wyposażenie i tak znacznie różni się (na niekorzyść) od wyposażenia gimnazjów miejskich⁷. Jednak poprawa infrastruktury na wsi – jak pisze Piwowarski⁸ – może wynikać z faktu likwidacji małych szkół.

Po drugie gimnazjaliści z terenów wiejskich mają ograniczone możliwości korzystania z zajęć pozalekcyjnych⁹. Co prawda zdaniem K. Konarzewskiego¹⁰ nie ma statystycznej różnicy między liczbą uczniów z terenów wiejskich uczęszczających na zajęcia pozalekcyjne, a ich rówieśnikami z miasta. Jednak – jak pisze K. Sielawa-Kolbowska – w pierwszym roku działalności gimnazjum odnotowano na podstawie szkolnych statystyk fakt, iż gimnazja oferowały uczniom nieco mniej zajęć pozalekcyjnych niż szkoły podstawowe w tym samym czasie. *„W szkole podstawowej nie brało udziału w żadnych zajęciach pozalekcyjnych 48% uczniów, a w gimnazjum trochę mniej (44%). Na ten wynik zapracowały przede wszystkim gimnazja miejskie, ponieważ w wiejskich odsetek niekorzystających z zajęć był taki sam jak w klasie VI. Na przejściu do gimnazjum zyskało pod tym względem 17% uczniów szkół wiejskich i 14% miejskich, straciło natomiast po 13% uczniów szkół wiejskich i miejskich. Nadal jednak więcej niż połowa uczniów gimnazjum pozostaje nie objęta ofertą zajęć pozalekcyjnych, mogącą nie tylko służyć organizacji czasu wolnego młodzieży, ale i rozwojowi jej zainte-*

⁷ Patrz: K. Konarzewski: *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001.

⁸ Patrz: R. Piwowarski: *Uwarunkowania sieci szkolnej*. [w:] E. Putkiewicz, M. Zahorska (red.): *Monitorowanie reformy edukacji*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

⁹ Patrz: K. Sielawa-Kolbowska, E. Tarkowska, K. Korzeniewska: *Młodzież z byłych PGR-ów, Raport z badań*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002.

¹⁰ Patrz: K. Konarzewski: *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy...* op. cit.

resowań”¹¹. K. Konarzewski podkreślał również, iż „(...) z odpowiedzi uczniów wiemy, że udział w zajęciach pozalekcyjnych nie zależy ani od szerokości szkoły, ani od lokalizacji gimnazjum. Nie zależy też od miejsca zamieszkania ani od czasu docierania do szkoły”¹². Do nieco innych wniosków dochodzi E. Tarkowska. Autorka na podstawie analizy biografii młodzieży z byłych PGR-ów wskazuje, że znaczna część badanych nie brała udziału w zajęciach pozalekcyjnych, gdyż „(...) jednym z powodów były trudności komunikacyjne: autobus dowożący dzieci do szkoły nie był dostosowany do zajęć dodatkowych i trzeba było wtedy do domu wracać pieszo”¹³. Na zbliżoną tendencję wskazuje M. Czerepaniak-Walczak. Pomimo tego, że we wszystkich szkołach badanych przez M. Czerepaniak-Walczak były zorganizowane zajęcia pozalekcyjne, to jednak były one w różnym stopniu dostępne. „W gimnazjach gminnych najwyraźniej dostrzeganym utrudnieniem dostępu do zajęć pozalekcyjnych jest organizacja czasu ucznia w szkole”¹⁴. Zajęcia pozalekcyjne były dostępne głównie dla młodzieży mieszkającej w siedzibie gimnazjum¹⁵. Co prawda, w niektórych szkołach (badanych przez M. Czerepaniak-Walczak) próbowano wyjść naprzeciw uczniom dojeżdżającym organizując popołudniowe kursy autobusów.

Po trzecie, w gimnazjach wiejskich nadal istnieje problem z kadrami pedagogicznymi. Najczęściej w tego typu szkołach zatrudniani są nauczy-

¹¹ K. Sielawa-Kolbowska, E. Tarkowska, K. Korzeniowska: *Młodzież z byłych PGR-ów...* op. cit.

¹² K. Konarzewski: *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy ...* op. cit., s. 26.

¹³ E. Tarkowska: *Czy dziedziczenie biedy? Bariery i szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej z gminy Kościelec*. [w:] K. Korzeniowska, E. Tarkowska (red.): *Lata tłuste, lata chude spojrzenie na biedę w społecznościach lokalnych*. Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2002, s. 42.

¹⁴ M. Czerepaniak-Walczak: *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej: perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2002, s. 55.

¹⁵ Patrz: M. Czerepaniak-Walczak: *Świadomość podmiotów edukacji...* op. cit.

ciela, którzy uzupełniają etat w innych placówkach, również tacy, którzy mają niskie kwalifikacje¹⁶.

Po czwarte, dotychczasowe badania wskazują, że młodzież ucząca się w szkołach wiejskich wykazuje niższą znajomość obsługi komputerów oraz niskie opanowanie języka obcego¹⁷.

Po piąte, młodzież z obszarów wiejskich skazana jest na – niekiedy kilkugodzinny – dojazd do szkoły¹⁸. W badaniach z 2001 roku prowadzonych przez IPS¹⁹ wskazano, że do wszystkich gimnazjów wiejskich i połowy gimnazjów miejskich uczęszcza młodzież uprawniona do dowożenia. Autorzy raportu - porównując uzyskane wyniki z wynikami z roku poprzedniego – wskazali, że pomimo tego, iż zwiększyła się liczba uczniów uczęszczających do gimnazjum mieszczącego się w innym budynku niż ich szkoła podstawowa, to jednak „(...) średni przyrost czasu nadal wynosi tylko 3,2 min. (dla mieszkańców wsi 4,3; małych miast 2,0 i dużych miast 2,6), a o przyrostach powyżej pół godziny doniosło tylko 23 uczniów (1,8%). Wolno więc podtrzymać opinię wyrażoną przed rokiem, że utworzenie gimnazjów nie jest początkiem epoki wędrówki młodzieży, ale zarazem wyrazić nadzieję, że w następnych latach tempo wzrostu czasu docierania do gimnazjum zostanie zahamowane”²⁰. Nieco odmienne wyniki zamieszczone zostały w raporcie przygotowanym przez Helsińską Fundację Praw Człowieka. W raporcie tym czytamy „Prawdziwą zmorą dojeżdżających uczniów jest czas marnowany codziennie na dojazdy i oczekiwania na autobus. Tam gdzie dowozi się dużo dzieci, część z nich dojeżdża do szkoły długo

¹⁶ Patrz: M. Szymański: *Kwestia równego startu w perspektywie reformy oświaty*. [w:] M. J. Szymański (red.): *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 88 - 89.

¹⁷ Patrz: J. Domalewski: *Zróżnicowanie oświaty na obszarach wiejskich*, [w:] D. Walo-szek, K. Wąż (red.): *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*. ODN, Zielona Góra 2002, s. 128.

¹⁸ Patrz: E. Tarkowska, K. Korzeniewska: *Młodzież z byłych PGR-ów...* op. cit.

¹⁹ Patrz: K. Konarzewski: *Szkolnictwo w pierwszym...* op. cit., s. 12.

²⁰ Ibidem, s. 13.

przed rozpoczęciem zajęć, część zaś musi długo oczekiwać na odwiezienie po lekcjach (...)"²¹ i dalej czytamy, że „Maksymalny czas oczekiwania na szkolny autobus wynosi tam 20 min. dziennie (...) w 39. gimnazjach, co stanowiło 76% badanych gimnazjów były dzieci czekające na autobus 3 godziny”²².

E. Tarkowska²³ zauważa, że biorąc pod uwagę odległość gimnazjum, jaką ma do pokonania dziecko w mieście i na wsi, to udaje się tu zauważyć znaczące dysproporcje, gdyż przeszło 1/5 uczniów mieszkających na wsi i 1/20 uczniów z terenów miejskich ma do pokonania drogę od 5 do 10 km. W roku szkolnym 2005/2006 liczba uczniów uprawnionych do dowożenia uległa niewielkiej zmianie.

Warto jeszcze dodać, że młodzież z obszarów wiejskich ma gorszy start edukacyjny niż ich rówieśnicy z miasta. M. J. Szymański (jak i wielu innych badaczy) wyraźnie akcentował, że nie można mówić o wyrównywaniu szans edukacyjnych bez stworzenia odpowiedniej sieci przedszkoli. Przed wdrożeniem reformy systemu edukacji alarmowano, że należy – szczególnie dzieciom z małych wsi – zapewnić warunki do realizacji nauki w przedszkolach. Rzeczywistość okazała się trochę inna. Akcent położono na gimnazja, a zapomniano o przedszkolach. Na wsiach przeważają oddziały przedszkolne²⁴, ale istnieją również miejsca, gdzie w 3/4 gmin nie ma przedszkola²⁵. Wagę tworzenia przedszkoli na obszarach wiejskich widzi również K. Hall²⁶. Należy żywić nadzieję, że nie będzie to tylko „bajka o żelaznym wilku”.

²¹ Helsińska Fundacja Praw Człowieka: *Prawo do nauki*. b. w., Warszawa, 2002, s. 41.

²² Helsińska Fundacja Praw Człowieka: *Prawo do ...* op. cit., s. 42.

²³ Patrz: E. Tarkowska (red.): *Ubóstwo i wykluczenie społeczne*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2007, s. 27.

²⁴ Patrz: http://www.stat.gov.pl/gus/45_4656_PLK_WAI.htm (29.08.2008).

²⁵ Patrz: http://www.stat.gov.pl/gus/45_4656_PLK_WAI.htm (29.08.2008).

²⁶ Patrz: <http://wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/1,80708,4949681.html> (29.08.2008); *Reforma Programowa, Opis zmian potrzebnych w systemie edukacji, Projekt do konsultacji*. Warszawa 2008.

Trudności, na jakie napotyka młodzież z terenów wiejskich, mogą powodować, że doświadcza ona swoistego naznaczenia. Młodzież z obszarów wiejskich niejednokrotnie zaznacza, że uczęszczając do szkoły miała poczucie, że jest „gorsza”. Jakie zatem są aspiracje edukacyjne młodzieży wiejskiej?

Rodzaj wybieranej drogi edukacyjnej

Skoro gimnazjum miało być pomostem między szkołą podstawową a szkołą średnią, miało przyczynić się do wzrostu liczby osób mających wykształcenie średnie, to czy rzeczywiście tak się stało? W „Kapitale intelektualnym Polaków” czytamy, że „(...) badania PISA pokazują, że Polska należy do krajów o najsilniejszym wpływie pochodzenia społecznego na wybory edukacyjne. Częściej niż w innych krajach o wyborze przez ucznia drogi kształcenia decydują **nie jego umiejętności, ale status społeczno-ekonomiczny rodzin**. Wpływa na to wiele czynników: niedostępność przedszkoli, niedostateczne przeciwdziałanie segregacji społecznej w szkołach, zły system finansowania szkolnictwa wyższego. Polskie państwo w zbyt małym stopniu wykorzystuje także edukację jako narzędzie prorozwojowej polityki regionalnej”²⁷.

Z kolei analiza danych publikowanych przez GUS skłania do udzielenia na powyższe pytanie odpowiedzi twierdzącej. Jednak nie jest to zasługa funkcjonowania gimnazjum. Szturm na kształcenie na poziomie średnim zaczął się jeszcze przed wprowadzeniem gimnazjum. Otóż, jak pisze Z. Kwieciński²⁸ w 1998 roku uczniowie szkół zawodowych stanowili jedną trzecią ogółu uczniów szkół ponadpodstawowych. Zainteresowanie kształceniem na poziomie średnim było wyni-

²⁷ <http://www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/> (29.08.2008).

²⁸ Patrz: Z. Kwieciński: *Nieuniknione*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2002, s. 11.

kiem przekonania, że dobre wykształcenie stanie się drogą do lepszej pracy, a wręcz uchroni przed bezrobociem.

Po reformie struktury edukacji nadal obserwujemy niewielkie zainteresowanie kształceniem zawodowym. Z danych GUS wynika, że od 2002 roku spada liczba szkół zawodowych²⁹. Okazuje się, że w roku szkolnym 2006/2007 przestało funkcjonować 18 zasadniczych szkół zawodowych, działających na podbudowie programowej gimnazjum. Oznacza to spadek liczby szkół tego typu o 1% w stosunku do roku poprzedniego. Istnieje prawdopodobieństwo, że sytuacja ta ulegnie zmianie. Otóż wyniki przedstawione przez GUS pozwalają na stwierdzenie, że „(...) od poprzedniego roku szkolnego zaobserwować można ponowny wzrost zainteresowania szkołami umożliwiającymi naukę zawodu. Do klas pierwszych ponadgimnazjalnych techników dla młodzieży przyjęto w roku szkolnym 2006/2007 o prawie 6 tys. absolwentów gimnazjów więcej niż w roku poprzednim. Stanowi to wzrost o ponad 4%. Podobnie wzrasta zainteresowanie zasadniczymi szkołami zawodowymi dla młodzieży, do których przyjęto w roku szkolnym 2006/2007 o prawie 5 tys. uczniów więcej niż w roku poprzednim. Zainteresowanie to wiąże się z **tendencjami na rynku pracy, gdzie wykształceni technicy i osoby posiadające zawód po zasadniczej szkole zawodowej, czy policealnej mają większe szanse na zdobycie pracy, niż w latach wcześniejszych, również za granicą** (podkr. A. F-J). Natomiast nabór do liceów profilowanych, które dają wykształcenie ogólne i jedynie orientację zawodową, jest dużo niższy. W roku szkolnym 2006/2007 do liceów profilowanych dla młodzieży przyjęto o ponad 12,5 tys. mniej uczniów niż przed rokiem. Stanowiło to spadek zainteresowania tymi szkołami o 1/4”³⁰.

Powyższe analizy i badania pokazują ogólne tendencje, jakie istnieją w naszym kraju. Interesujące jest spojrzenie na nie przez pryzmat mi-

²⁹ Patrz: http://www.stat.gov.pl/gus/45_4656_PLK_WAI.htm (29.08.2008).

³⁰ http://www.stat.gov.pl/gus/45_4656_PLK_WAI.htm (29.08.2008).

krospołeczny. W tym celu odwołam się do przeprowadzonych przeze mnie badań. Co prawda uzyskane wyniki pozwalają jedynie na wskazanie pewnych tendencji, na zaznaczenie, że tak bywa. Nie uprawniają mnie do dyrektywnego opisywania poruszanych zjawisk, a jedynie do zasygnalizowania istniejącego problemu.

Badania prowadziłam w dwóch gimnazjach, w strukturze których istniały klasy filialne. Wspomniałam wcześniej, że aspiracje edukacyjne młodzieży zależą od środowiska społeczno-ekonomicznego rodziny. Warto zatem zaznaczyć, z jakich rodzin pochodziła badana młodzież. Zanim jednak to uczynię konieczne jest wskazanie lokalizacji badanych szkół. Obie szkoły oddalone są od najbliższego miasta o ok. 30 km. Z informacji uzyskanych z Powiatowego Urzędu Pracy wynika, że większość mieszkańców wsi jest bezrobotna. Należy zaznaczyć, że – jak podkreślał to dyrektor oraz pracownik PUP – bezrobocie ma charakter pozorny, gdyż część osób pracuje za granicą, a część jest zatrudniona w prywatnych zakładach. Z wypowiedzi badanych gimnazjalistów wynika, że większość rodziców ma wykształcenie zawodowe. Zdarza się również tak, że ojcowie mają wyższe wykształcenie od matek. W tych przypadkach ojcowie mieli wykształcenie średnie a matki podstawowe. Tylko w przypadku jednego trzecioklasisty ojciec ma wykształcenie zawodowe a matka podstawowe. Biorąc pod uwagę lokalizację szkoły, wykształcenie oraz status ekonomiczny rodzin, można przypuszczać, że młodzież może mieć ograniczone możliwości kontynuowania nauki. Nie jest to jednak przesądzone, spójrzmy, co na temat dalszej nauki mówili badani. Rekonstrukcję drogi rozpocznę **od typu wybieranej przez nich szkoły**. Wśród 58. badanych uczniów 35. wskazało, że chciałoby kontynuować naukę w **szkole zawodowej**. Badani uzasadniali swoje wskazanie w następujący sposób:

- „*Chcę iść do ceramika, bo tam mogę szybko mieć zawód i pojechać do brata do pracy, do Niemiec*” (uczeń, kl. III),

- „Ja już jeżdżę na praktyki do zakładu fryzjerskiego, bo (...) muszą mnie poznać, żebym potem, jak zacznę szkołę mogła u nich dalej mieć praktyki” (uczennica, kl. III),
- „Pójdę do zawodówki, bo i tak nie mam szans na inną szkołę” (uczeń kl. III).

Natomiast na naukę w **liceum ogólnokształcącym** chce kontynuować 14 badanych uczniów. W swoich odpowiedziach podkreślali:

- „Jak dobrze zdam egzamin to pójdę do Prusa, wiem, że tam jest ciężko, ale chcę potem iść na studia” (uczennica, kl. II),
- „Chcę iść do liceum, nie wiem jednak czy się dostanę, ale obiecałem sobie, że w tym roku bardzo się postaram i poprawię oceny” (uczeń, kl. II).

Wśród badanych tylko 9 chce kontynuować naukę w **technikum**. W tym miejscu warto podkreślić kilka interesujących kwestii. Po pierwsze szkołę zawodową wybierali przeważnie trzecioklasiści, którzy mieli przeciętne osiągnięcia w nauce. Po drugie, wybór liceum czy też technikum badani przeważnie uzależniali od wyników egzaminu po-gimnazjalnego lub ocen, jakie otrzymają w trakcie nauki. Gimnazjaliści podczas wywiadów zaznaczali, że to, czy dostaną się do wybranej szkoły, w dużej mierze zależy od tego, czy i na ile będą przykładali się do zdobywania wiedzy. Jednocześnie z ich wypowiedzi wyłania się pesymizm i brak wiary we własne możliwości. Niejednokrotnie podkreślali, że „*chcieliby, ale boją się, nie wiedzą, czy się dostaną*”.

Gimnazjaliści wskazywali również na **przyczyny, które zniechęcają ich do dalszej nauki**. Oto przykładowe wypowiedzi: „*Ja nie wiem, chyba pójdę do pracy, moja siostra uczyła się, ale musiała rano wstać, i cały dzień jej nie było w domu, a jak wracała była zmęczona, po pierwszej klasie poszła do pracy teraz pracuje, sprzedaje na targowisku i jest zadowolona*” (uczennica, kl. III).

A oto inna wypowiedź:

„*Po gimnazjum pojedę do mojej siostry do Niemiec, ona tam mi ułatwi pracę, bo tutaj to nie ma gdzie pracować*” (uczennica kl. III).

Niektórzy uczniowie już teraz chcieliby przerwać naukę w szkole:

„*Ja tam wolalbym już nie chodzić do szkoły (...) pójdę do lasu, wie Pani, grzyby, jagody zbieramy*” (uczeń kl. I).

Wśród przyczyn, które zniechęcają młodzież do nauki na pierwszym miejscu plasuje się chęć szybkiego, łatwego zarobku. Mogą to uzyskać poprzez wyjazd za granicę lub dorywcze prace sezonowe. Badani nie widzą związku między wykształceniem a osiąganymi gratyfikacjami finansowymi. Można wręcz powiedzieć, że w ich przekonaniu nie liczy się wykształcenie, gdyż nawet bez niego można podjąć pracę. W myśleniu badanych brakuje perspektywicznego postrzegania rzeczywistości.

Z dalszych rozmów z gimnazjalistami dowiedziałam się, że niejednokrotnie ich motywacje do dalszej nauki obniżają **sami nauczyciele**. Trzecioklasistka wskazała: „*Pani od geografii zawsze nam powtarza, że my to nic nie osiągniemy*” (uczennica kl. III). Inna wypowiedź: „*Co z tego, Pani i tak uważa, że my sobie nie poradzimy, że jesteśmy słabi*” (uczeń kl. III). Tego typu komunikaty formułowane przez nauczyciela mogą prowadzić do wyczerpania poznawczego, którego istotą jest zablokowanie konstruktywnych (twórczych) form aktywności poznawczej takich jak: produkowanie i testowanie hipotez, budowanie planów i programów działania, reorganizowanie własnych kategorii. Niemożność rozwiązania zadania powoduje, że jednostka nie podejmuje działalności poznawczej, a raczej ucieka do wcześniej wytworzonych, gotowych już procedur poznawczych i behawioralnych. Zmiany zachodzą również w sferze poznawczej, gdyż może pojawić się zanik motywacji wewnętrznej, tj. spadek ciekawości, zainteresowania samą aktywnością, niechęć do myślenia o zadaniu, subiektywne trudności z „wciąganiem się” w jego rozwiązanie.

Chciano dobrze – a wyszło jak zawsze

Raymond Boudon w książce *Efekt odwrócenia* pisze, że istnieją działania ludzkie, które prowadzą do niezamierzonych skutków³¹. Jak podkreśla autor - niejednokrotnie skutki te są wręcz przeciwstawne i niepożądane. Taką sytuację możemy odnaleźć w skutkach reformy struktury systemu edukacji.

Pomimo szczerych chęci reformatorów systemu oświaty, którzy wierzyli, że gimnazjum odmieni losy edukacyjne oraz zawodowe młodzieży, rzeczywistość rysuje się nieco odmiennie. Dotychczasowe badania nad gimnazjum wskazują, że pojawiły się sytuacje, które nie były zamierzone. Istniejący od lat dystans między miastem a wsią może ulec dużemu pogłębieniu³².

Nadal aktualne wydają się słowa J. Domalewskiego, który na konferencji poświęconej szansom edukacyjnym młodzieży wiejskiej powiedział, iż „(...) *silnie rozbudzone aspiracje kształceniowe młodzieży zablokowane przez niską efektywność szkoły czyniącej możliwości ich realizacji nierealnymi, nie tylko nie przyczynią się do zmian w strukturze społecznej wsi, a w konsekwencji zmian sytuacji wsi, lecz mogą wzmocnić procesy marginalizacji środowisk wiejskich. Niemożność realizacji ambitnych celów edukacyjnych może zaowocować stanami frustracji i niezadowolenia wśród młodzieży wiejskiej*”³³.

Nie ulega wątpliwości, że i z tego powodu młodzież wiejska jest w o wiele gorszym położeniu i ma niepomniernie trudniejsze zadanie niż jej rówieśnicy z miasta. Jest nienajlepiej wykształcona, w większości pozbawiona poczucia własnych korzeni, z gorszymi szansami na realizację własnych dążeń i aspiracji (ubóstwo kulturowe i materialne wiej-

³¹ Patrz: R. Boudon: *Efekt odwrócenia*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 24 - 32.

³² Patrz: J. Wilkin: *Struktura wsi i rolnictwa – Polska a kraje Unii Europejskiej*. [w:] *Chłop, rolnik czy farmer? Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej – nadzieje i obawy polskiej wsi*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2000.

³³ J. Domalewski: *Zróżnicowanie oświaty...* op. cit., s. 131.

skich rodzin, ubóstwo wiejskiej oświaty), zagrożona bezrobociem, antywiejska³⁴.

Powróćmy do pytań postawionych we wstępie. Pytałam o to, jakiego rodzaju wykształcenie może zdobyć młodzież pochodząca ze środowisk wiejskich? Do jakiego rodzaju wykształcenia ona aspiruje? Jakie czynniki umożliwiają, a jakie utrudniają zdobycie oczekiwanego wykształcenia? W jakim stopniu uczęszczanie do gimnazjum wiejskiego lub gminnego może decydować o dokonywanym wyborze drogi kształcenia? Czy gimnazjum rzeczywiście stało się miejscem wyrównywania szans dla młodzieży wiejskiej i przygotowania jej do przyszłej pracy?

Co prawda, przedstawiłam tylko wybrane obszary mogące decydować o losach edukacyjno-zawodowych młodzieży, to jednak nie nasuwają się optymistyczne wnioski. Dotychczasowe badania dowodzą, że chociaż aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży wiejskiej w ostatnich latach wzrastają, to jednak istnieje szereg czynników, które stają na przeszkodzie zarówno do zdobycia wymarzonego wykształcenia, jak również zdobycia pracy. Sytuacja młodzieży wiejskiej nie uległa polepszeniu, a wręcz można mówić o narastającej dysproporcji między tym, co może osiągnąć młodzież wiejska i miejska – niestety, na niekorzyść tej pierwszej.

Bibliografia

- Boudon R.: *Efekt odwrócenia*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej: perspektywa pedagogiczna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2002.

³⁴ http://www.irwirpan.waw.pl/polski/Krystyna_Szafraniec_Pokoleniowe_preferencje_systemowe.pdf (29.08.2008).

- Domalewski J.: *Zróźnicowanie oświaty na obszarach wiejskich*. [w:] D. Waloszek, K. Wąż, (red.): *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*. ODN, Zielona Góra 2002.
- Helsińska Fundacja Praw Człowieka: *Prawo do nauki*. b. w., Warszawa 2002.
- <http://wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/1,80708,4949681.html> (29.08.2008).
- <http://www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/> (29.08.2008).
- http://www.irwirpan.waw.pl/polski/Krystyna_Szafraniec_Pokoleniowe_preferencje_systemowe.pdf (29.08.2008).
- http://www.stat.gov.pl/gus/45_4656_PLK_WAI.htm (29.08.2008).
- Janowski A.: *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Janowski A.: *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowawcze*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1980.
- Kłoskowska A.: *Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej*. [w:] *Studia Socjologiczne*, nr 3/1970.
- Konarzewski K.: *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001.
- Kwieciński Z.: *Nieuniknione*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2002.
- Piwowarski R.: *Uwarunkowania sieci szkolnej*. [w:] E. Putkiewicz, M. Zahorska (red.): *Monitorowanie reformy edukacji*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
- Sielawa-Kolbowska K., Tarkowska E., Korzeniewska K.: *Młodzież z byłych PGR-ów, Raport z badań*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002.

- Sikorska J.: *Materialne warunki życia Polaków w latach 90.* [w:] H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard (red.): *Jak żyją Polacy.* Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2000.
- Skorny Z.: *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości.* Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1980.
- Szczepański J.: *Elementarne pojęcia socjologii.* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
- Szymański M.: *Kwestia równego startu w perspektywie reformy oświaty.* [w:] M. J. Szymański (red.): *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce.* Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Tarkowska E. (red.): *Ubóstwo i wykluczenie społeczne.* Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2007.
- Tarkowska E.: *Czy dziedziczenie biedy? Bariery i szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej z gminy Kościelec.* [w:] K. Korzeniowska, E. Tarkowska (red.): *Lata tłuste, lata chude spojrzenie na biedę w społecznościach lokalnych.* Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2002.
- Wilkin J.: *Struktura wsi i rolnictwa - Polska a kraje Unii Europejskiej.* [w:] *Chłop, rolnik czy farmer? Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej - nadzieje i obawy polskiej wsi.* Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2000.

Joanna Nawój-Połoczańska
Uniwersytet Szczeciński

Młodzieżowe ścieżki kariery – projekcje i wyobrażenia

„Życie człowieka nie może być «żyte», powtarzające li tylko wzorzec swojego gatunku: żyć musi on sam. (...) Jest on jedynym zwierzęciem, które musi rozwiązać problem swojej egzystencji”¹.

Erich Fromm

Postmodernizm jako epoka nacechowana radykalizacją i globalizacją odnosi się do wszelkich sfer działalności człowieka, poczynając od instytucji społecznych i politycznych, aż po styl i jakość życia każdego z nas z osobna. To, co postmodernistyczne, jest z założenia (choć brzmi to paradoksalnie, bowiem kierunek ten wyrósł z krytyki wszelkich założeń) niejednoznaczne, zdekonstruowane i, na wszelki wypadek, poddane ironicznemu osądowi. Anomia i inercja stają się tłem dla strategii decyzyjnych dotyczących pracy nad własną biografią.

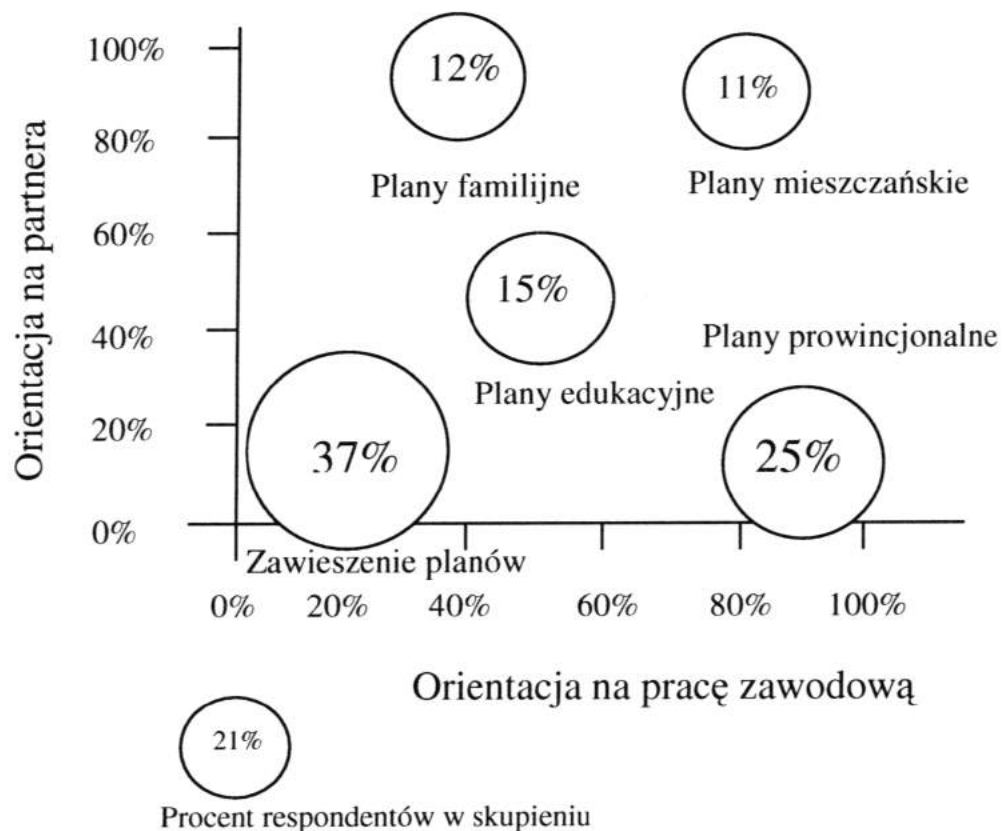
Dokonując przeglądu współczesnej literatury na temat młodzieży, można odnaleźć w niej motyw rezygnacji z części praw, które przysługują obywatelom państwa o demokratycznym ustroju. Rezygnacja dotyczy antycypowania własnej biografii, zarówno w aspekcie zawodowym, jak i rodzinnym, na rzecz swobodnego dryfowania w przestrzeni społecznej. W niniejszej pracy ów problem zostanie przedstawiony w oparciu o wybraną literaturę. Ostatnią część stanowić będzie komunikat z badania pilotażowego, którego celem było ujawnienie sposobu, w jaki młodzież planuje swą biografię.

¹ E. Fromm: *Niech się stanie człowiek*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Wrocław 1996, s. 40.

Interesujące badania projektów życia młodzieży przeprowadził w 2002 roku Sławomir Krzychała². Dokonał analizy planów biograficznych nastolatków z Poznania i jego okolic. W projekcie uczestniczyło 703 uczniów ze szkół ponadgimnazjalnych, w tym 354 ze szkół wielkomiejskich i 349 z powiatowych. Podstawowym narzędziem badawczym był kwestionariusz, którego tytuł *Wywiad na temat planów i stylów życia młodych ludzi* miał zachęcać do szczerych wypowiedzi. Zgromadzony materiał badawczy pozwolił m.in. na pogrupowanie planów życiowych w pięć skupień: plany mieszczańskie dotyczyły 11% badanych, rodzinne – 12%, edukacyjne – 15%, prowincjonalne – 25%.

Najliczniejsza grupa młodzieży (37%) nie ujawniała faktu posiadania jakichkolwiek planów życiowych (skupienie to zostało przez autora określone jako „plany zawieszono”). Badaniami zostali objęci, w przeważającej większości, 18-latkowie. To wiek dość specyficzny, w którym nieuniknione są zmiany – świadomie zaplanowane lub przypadkowe, „zesłane przez los”. Większość uczniów szkół ponadgimnazjalnych podejmuje przecież ważne decyzje dotyczące edukacji i kariery zawodowej oraz rozważa możliwość założenia w przyszłości (dalszej lub bliższej) rodziny.

² Patrz: S. Krzychała: *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław 2007.



Procent respondentów w skupieniu

Rysunek 1. Plany życiowe – analiza skupień. S. Krzychała: *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław 2007, s. 91.

Czy fakt odejścia od planowania swej biografii przez młodzież jest zaskakujący? Interpretacja wyników jest trudna i nie poddaje się jednoznaczemu osądowi. Brak planów jest bowiem też swoistą strategią biograficzną. Brakuje w niej jednak afirmacji możliwości, pomysłu, jak wykorzystać potencjał młodzieży stojącej u progu dorosłości. Można przypuszczać, iż bierność egzystencjalna (swobodne dryfowanie) wynika z globalnych przemian społecznych, a zaniechanie jest próbą adaptacji do nowej rzeczywistości. Młodzież w tzw. procesach tranzykcji

(okresach przejściowych, np.: między szkołą a pracą) pozostaje samotna w zderzeniu z niezliczonymi możliwościami wyboru.

Można postawić pytanie za autorem omawianego projektu badawczego, „(...) czy *dryfowanie w płynnej nowoczesności staje się demokratycznym „przywilejem” i „masową” koniecznością? Rezygnacja z planów nie jest zarezerwowana tylko dla wybranych (albo: marginalizowanych) kręgów młodzieży. W równym stopniu planów na przyszłość nie znajdziemy u dziewcząt, jak i u chłopców, u mieszkańców dużego miasta, jak i u młodzieży z obszarów znacznie mniej zurbanizowanych i wiejskich, u uczniów szkół technicznych, zasadniczych zawodowych, ale i wśród licealistów. Młodość bez planowania dorosłości staje się doświadczeniem «pokoleniowym», przekraczającym terytorialne i kulturowe granice. Potencjalnie w każdym środowisku można spotkać się z odmową i zawieszeniem racjonalnych, długodystansowych celów życiowych”³.*

Wyniki referowanych powyżej badań nie pozwalają na zaakceptowanie założenia, że „(...) obecnie młodzi ludzie nie chcą zrewolucjonizować świata, ale chcą kształtować swoje życie”⁴. Odejście od świadomej, zaangażowanej pracy nad własną biografią wskazuje raczej na zewnątrzsterowność, czyli przypisanie sił sprawczych czynnikom i okolicznościom niezależnym od jednostki.

Badania Agnieszki Cybal-Michalskiej „diagnozują” postrzeganie własnej tożsamości przez nastolatków i świadomość pełnienia ról społecznych. Pozwalają odpowiedzieć na pytanie, ile współczesny nastolatek wie o sobie i czy potrafi to nazwać? W badaniu wykorzystano narzędzie TST (Twenty Statements Test), zawierające 20 stwierdzeń,

³ S. Krzychała: *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007, s. 93.

⁴ A. Woźniak-Krakowian: *Jaka jest nasza młodzież? Próba portretu*. [w:] Rędziński, K. (red.): *Rodzina, szkoła, kultura – społeczeństwo otwarte*. Wydawnictwo ADJ, Częstochowa 2005, s. 311.

które stanowią wskaźnik tożsamości. Instrukcja dla badanych brzmiała następująco: „*Jaka jest Twoja odpowiedź na pytanie «Kim jestem?» Proszę wskazać nie więcej niż 20 określeń według kolejności skojarzeń*”⁵. Maksymalną liczbę określeń podało 5,3% badanych, 11% nie podało ani jednego określenia. Najliczniejszą grupę stanowiła młodzież wskazująca na cztery określenia (11%), siedem (10,3%) oraz osiem (7,9%). Pełniejsze wyobrażenie siebie uwidoczniło się u dziewcząt 7,43, dla chłopców 5,75. Zróżnicowanie w zakresie samoświadomości koreluje również z miejscem zamieszkania: wyższy poziom wglądu w role społeczne wykazała młodzież zamieszkująca małe miasta (do 20 tys. mieszkańców), niższy zaś poziom „koncepcji siebie” odnotowano u młodych mieszkańców dużych miast (powyżej 100 tys. mieszkańców). Dla wielkomiejskiej młodzieży odpowiedź na pytanie *Kim jestem?* jest trudna i ujawnia poczucie obcości i niepewności (stan ten określany jest w literaturze przedmiotu jako alienacja). Młodzież skupiona na tymczasowości, zaspokajaniu sztucznie i celowo indukowanych potrzeb, gubi się, gdy musi na chwilę przystanąć, wysiąść z pędzącego wehikułu rzeczywistości, by stanąć twarzą w twarz z sobą samym i zadać pytanie o to *Kim jestem*. Autorka komentuje wyniki przeprowadzonych przez siebie badań słowami Dorwicka „*Kto nie zastanawia się nad złożonością świata i nie dąży do poznania prawdy o sobie, a jedynie reaguje na różne sytuacje życiowe bez dociekania ich głębszego znaczenia i sensu, pomniejsza wartość swojego życia*”⁶. Powierzchniowa wiedza o sobie i brak refleksyjności są sprzymierzeńcami egzystencji opartej na lęku i braku pewności siebie. Jeśli nie wiem, kim jestem, zostawiam wolną przestrzeń i żyję w ciągłej gotowości, by ktoś lub coś ją wypełniło. Możemy zapytać za Frommem: „*Jaki mam dowód swojej tożsamości poza kontynuacją mojego fizycznego «ja»? (...) Nie*

⁵ A. Cybal-Michalska: *Tożsamości młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s. 147.

⁶ A. Cybal-Michalska: *Tożsamości młodzieży...*, op. cit., s. 153.

mam żadnego «ja» poza tym, które jest odbiciem tego, co inni chcą we mnie widzieć. Jestem takim, «jakim mnie pragniesz»...»⁷. Łatwiej dostosować się do obowiązujących wzorców, tracąc uprzednio swoją tożsamość, a pewność siebie uzyskać, żyjąc zgodnie ze stawianymi oczekiwaniami. „Człowiek tłumi wątpliwości co do swej tożsamości i osiąga pewien stan bezpieczeństwa. Ale droga to okupuje. Rezygnacja ze spontaniczności prowadzi do zablokowania życia. (...) Za fasadą optymizmu i zadowolenia współczesny człowiek jest głęboko nieszczęśliwy”⁸.

Wolność a moment egzystencjalny

Przedstawione powyżej badania Krzychały i Cybal-Michalskiej pozwalają się odnieść do teorii sformułowanej przez twórcę dydaktyki egzystencjalistycznej Van Cleve’a Morris’a. Zdefiniował on jeden z najważniejszych momentów w rozwoju człowieka nazywając go „momentem egzystencjalnym”⁹. To moment „przebudzenia się” [tak określa go Fromm i de Mello], nagłego wglądu we własną osobowość, uprzytomnienie faktu bycia-w-świecie [Heidegger]. Trafny opis tego nagłego uświadomienia sobie własnej indywidualności odnajdujemy w *Orkanie na Jamajce*, autorstwa Hugiesa: „I wtedy wydarzyło się coś – tylko Emilce – co miało pewne znaczenie. Pojęła nagle, że jest sobą, zrozumiała niespodziewanie czym jest”¹⁰. Dziewczynka „odkryła” siebie: myśli i ciało, sposób odczuwania i własne reakcje. Uczucie odmienności zachwyciło ją, a świat sprawiał wrażenie ujrzanego po raz pierwszy.

Moment egzystencjalny – głęboka samoświadomość i odrębność własnego „ja” przypada na okres dojrzewania. To jeden z kamieni milowych w rozwoju siły życiowej, energii witalnej kierującej ku działa-

⁷ E. Fromm: *Ucieczka od wolności*. Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1993, s. 237.

⁸ E. Fromm: *Ucieczka...*, op. cit., s. 238.

⁹ G. L. Gutek: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 121.

¹⁰ E. Fromm: *Ucieczka...*, op. cit., s. 42.

niu. Z drugiej zaś strony, reakcja na ten „dar” może być nacechowana eskapizmem, chęcią powrotu do popadania w zależność od innych, do dziecięcych marzeń i braku odpowiedzialności za wybory.

Badania nad tożsamością i planami biograficznymi nastolatków, podane analizie w oparciu o teorię Van Cleve’a Morris’a wskazują raczej na tendencje zachowawcze młodzieży (w celu utrzymania status quo?) i niechęć do odkrywania siebie. Brak tu woli i chęci ku poszerzaniu *pól wolności*¹¹. Zarysowuje się tendencja do odsuwania od siebie momentu egzystencjalnego i przedłużania okresu moratorium.

Szukając przyczyn niechęci do podejmowania samodzielnych decyzji, Bauman odnajduje jej praprzyczynę – odpowiedzialność (jako konsekwencję wolności). *„Kiedy tylko wolność zapanowała na dobre i stała się chlebem powszednim, pojawił się nowy rodzaj grozy, nie mniej przerażającej niż ta, od której uwolniono się za sprawą wolności, i spowodował, że zbledły wspomnienia dawnych cierpień – groza o odpowiedzialności. Po dniach przymusowej rutyny przychodzą noce wypełnione snami o wolności od ograniczeń. Po dniach przymusowych wyborów przychodzą noce wypełnione snami o wolności od odpowiedzialności”*¹².

Negatywne aspekty wolności, rozumianej bardziej jako samowola (przewaga silniejszego nad słabszym jest tu jedyną regułą), poddaje pod rozwagę Fromm. *„W imię «wolności» odbiera się życiu wszelką spójną strukturę. Rozpada się ono na wiele drobnych oddzielnych części, pozbawionych jako całość wszelkiego sensu. Jednostka pozostawiona jest sama sobie z tymi częstkami, jak dziecko ze swymi klockami; różnica polega na tym, że dziecko wie, co to jest dom, może zatem w klockach, którymi się bawi, rozpoznać części składowe domu; tymczasem dorosły nie dostrzega znaczenia «całości», której części dostają*

¹¹ M. Czerepaniak-Walczak: *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 18.

¹² Z. Bauman: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 28.

mu się w ręce. Oszotomiony i załęczniony, nie przestaje się wpatrywać w te małe, nic nie znaczące kawałki”¹³. Nieprzygotowana do wyborów młodzież czuje przymus, konieczność podejmowania decyzji. System edukacyjny, oparty na hierarchizacji, testach, weryfikacjach, ocenach, rankingach, etc. nie wzmacnia świadomości krytycznej wśród uczniów. Doznanie aktu bycia sobą w świecie zbudowanym z milionów kolorowych odłamków rzeczywistości – nawet jeśli oddała się w czasie (do 18. roku życia) – staje się doświadczeniem trudnym do udźwignięcia.

Obserwując następstwa postmodernistycznej myśli dla kondycji społeczeństwa, Bauman dostrzega również zjawisko odchodzenia od planowania własnej biografii przez młodzież. Nazywa je „(...) skłonnością do «zblazowanej postawy» wobec «wiedzy, pracy i stylu życia» (a nawet wobec życia jako takiego i wszystkiego, co się na nie składa). (...) Zjawisko (...) opisane przez Simmla (...) określa się obecnie mianem «melancholii». (...) pojęcie «melancholii» wyraża nie tyle stan niezdecydowania, wahanie, w którą stronę się udać, ile rezygnację z samego wyboru. (...) «Mieć nastrój melancholijny» to znaczy mieć poczucie nieskończonej liczby możliwych połączeń, ale zrezygnować ze związania się z czymkolwiek”¹⁴.

Interesujące ujęcie amorficznych biografii, w szerszym kontekście przemian społecznych, proponują Hallier i Meggle w książce *Mnich i psychiatra rozmawiają o szczęściu*. Wprowadzają pojęcie *apocomii* „(...) na określenie choroby nękającej współczesnego człowieka, zgorzknienia wyrażającego się w słowach pełnych rozczarowania „A po co mi...?”¹⁵ [w oryginale autor używa nazwy *aguoibonite*, z franc.: *A quoi bon?* Chcąc bardziej dosadnie określić opisywany stan, można by użyć polskiego określenia „tumiwisizm”]. Młodzież, w rozmowach z autorami cytowanej pracy, niejednokrotnie stawiała pytanie

¹³ E. Fromm: *Ucieczka...*, op. cit., s. 235.

¹⁴ Z. Bauman: *Szanse etyki...*, op. cit., s. 195.

¹⁵ A. Hallier, D. Meggle: *Mnich i psychiatra rozmawiają o szczęściu*. Wydawnictwo Espe, Kraków 2006, s. 19.

o sens kształcenia się, zawierania związków małżeńskich czy posiadania potomstwa, poddając w wątpliwość istnienie jakichkolwiek trwałych wartości. Horyzont celu w ich życiu wyraźnie zatracił swą ostrość, przez co codzienne wybory stały się jeszcze trudniejsze i pozbawione uzasadnienia.

Fromm, obserwując i badając wzajemne zależności czynników psychologicznych i społecznych mających wpływ na kształtowanie ludzkiej tożsamości, stwierdził, iż „(...) współczesny człowiek czuje się zdezorientowany i coraz bardziej przygnębiony. Pracuje i dokłada starań, ale jest mgliście świadomy daremności swych działań. Chociaż jego władza nad światem materialnym wzrasta, czuje się on bezsilny w swym życiu indywidualnym i w społeczeństwie. (...) Przy całej swej wiedzy o materii jest on ignorantem wobec najważniejszych i najbardziej podstawowych problemów ludzkiej egzystencji – kim jest człowiek? Jak powinien żyć i w jaki sposób potężne siły w nim drzemiące mogą zostać wyzwolone i twórczo użyte?”¹⁶.

„Wydaje się – kontynuuje Fromm – iż współczesny człowiek sądzi, iż pisanie i czytanie są to sztuki, których trzeba się wyuczyć, że poważne studia zapewniają zdobycie zawodu architekta, inżyniera czy wykwalifikowanego robotnika, życie natomiast jest czymś tak prostym, że żaden specjalny wysiłek nie jest potrzebny, aby nauczyć się, jak to uczynić. Po prostu dlatego, że każdy człowiek «jakoś tam żyje», życie uważa się za dziedzinę, w której każdy jest ekspertem”¹⁷. Urzeczywistnianie bytu ludzkiego jest niezwykle trudnym zamierzeniem i tylko niewielu się na nie zdobywa. Odsłanianie bytu i poszukiwanie sensu jest procesem; nie może być dane, ale może zostać odnalezione. Poetycko uchwycił tę relację Frankl: „W życiu nie chodzi o nadanie sensu, lecz o odnalezienie sensu. Życie nie jest testem Roschacha, lecz łamigłówką. Sensu życia

¹⁶ E. Fromm: *Niech się stanie...*, op. cit., s. 12.

¹⁷ Ibidem, s. 23.

*nie można wymyślić, lecz trzeba go odkryć. Sens trzeba odnaleźć, ale nie można go wytworzyć*¹⁸.

Dojrzała postawa życiowa zakłada czerpanie z dobrodziejstw jakie niesie za sobą wolność – w sposób świadomy i krytyczny. Poszukiwanie sensu życia i budowanie swej tożsamości w oparciu o refleksyjną pracę nad własną biografią są jej nieodłącznymi elementami. Czym jest bowiem prawo do wyrażania siebie, jeśli nie potrafimy odkryć kim jesteśmy? *„Prawo do wyrażania własnych myśli wyłącznie wtedy coś znaczy, kiedy jesteśmy zdolni mieć myśli własne: wolność od zewnętrznego autorytetu wtedy jest trwałym nabytkiem, kiedy wewnętrzne warunki psychiczne pozwalają nam ukonstytuować naszą własną indywidualność*”¹⁹.

„Ludzie nie zastanawiają się, czy cele, ku którym zmierzają, są tym, czego sami pragną”²⁰. Większość żyje w złudzeniu, że wie czego chce. Odróżnienie świata wewnętrznych potrzeb od przejawów rzeczywistości jest wyzwaniem, zwłaszcza dla młodzieży. Świat mediów jest tygłem odwróconych wartości, w którym relacje z sypialni gwiazdy zajmują tyle samo miejsca i czasu co sprawozdania z obchodów Roku Herberta. Tracimy zdolność odróżniania tego, co ważne i istotne, od miałkiej rozrywki. Ludzka wrażliwość zostaje stępiona przez popularyzowanie agresji we wszechobecnych i wszechwładnych mediach. Świat emocji staje się powierzchowny, a entuzjazm zanika. Namysł, głębsza refleksja nad tym, co w życiu istotne budzi lęk, ucieczką staje się zaspokajanie pragnień. Akty woli zostają sprowadzone do aktów konsumpcji.

¹⁸ M. Opoczyńska (red.): *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 203.

¹⁹ E. Fromm: *Ucieczka od...*, op. cit., s. 225.

²⁰ Ibidem, s. 235.

Kim będę za 15 lat – komunikat z badania pilotażowego

W czerwcu br. przeprowadzono badanie pilotażowe, którego celem było ujawnienie sposobu, w jaki młodzież planuje swą biografię. Jest to pierwszy etap projektu badawczego, którego realizacja planowana jest na lata 2009/2010. Badanie miało również pomóc w weryfikacji narzędzia badawczego oraz wstępnych hipotez. Dla potrzeb tej próby opracowano narzędzie badawcze przypominające życiorys, jaki zwykle składamy do pracodawcy. Miało ono zarejestrować projekcje młodzieży na temat swej przyszłości. Badani zostali poproszeni, by wyobrazili sobie, iż nagle minęło 15 lat ich życia. Obecnie mają po 30 lat i chcą spisać swoje Curriculum Vitae. W badaniu wzięli udział uczniowie II klasy V Liceum Ogólnokształcącego pod patronatem Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie. Jest to szkoła o swoistym charakterze, prowadząca m.in. klasy o profilu medycznym, przygotowująca swych absolwentów do dalszego kształcenia na uczelniach i kierunkach medycznych. Poznanie zdania uczniów m.in. na temat zagranicznych migracji zarobkowych może ujawnić specyfikę konstruowania biografii w grupie przyszłych lekarzy.

Do wypełnienia *Niedokończonego CV*, składającego się z trzech części tematycznych (plany rodzinne, edukacyjne i zawodowe) przystąpiło 19 osób, 16 dziewcząt i 3 chłopców. Na podstawie wypełnionych życiorysów poddanych analizie uzyskano następujące informacje: w badanej grupie 5 osób (w tym 3 chłopców) nie planuje zmiany stanu cywilnego. Bezdzietność deklarują 4 osoby (w tym 3 chłopców). Wśród 15 dziewcząt, które w przyszłości chciałyby mieć potomstwo 4 planują jedno dziecko, 6 – dwoje dzieci, 3 – troje i 2 powyżej trojga dzieci.

Projekcje w części dotyczącej ścieżki edukacyjnej, w badanej grupie, są niemalże jednorodne. Spośród 19 badanych, aż 17 planuje kontynuować naukę na uczelniach lub kierunkach medycznych (najczęściej

wymieniane są: medycyna, weterynaria, biotechnologia, farmacja, fizjoterapia). Dwie osoby planują ukończyć studia psychologiczne. Udział w kursach i szkoleniach zadeklarowało 17 osób. Najczęściej mają to być kursy językowe (niemiecki, angielski, niderlandzki, włoski, hiszpański). Trzy osoby chciałyby wziąć udział w kursach typowo zawodowych (z zakresu psychologii i biotechnologii), czterech badanych marzy o szkoleniach związanych z zagospodarowaniem czasu wolnego, np.: paralotniarstwa, tańca towarzyskiego, żeglarstwa. Trzy osoby planują udział w kursach dla ratowników medycznych i wychowawców kolonijnych.

Plany zawodowe badanej młodzieży ukazują potrzebę niezależności zawodowej wyrażającej się w chęci prowadzenia działalności gospodarczej – zgłosiło ją 8 uczniów. Młodzież planuje prowadzenie gabinetów stomatologicznych, weterynaryjnych, lekarskich, psychologicznych. Na uwagę zasługuje racjonalne postrzeganie kariery zawodowej. W życiorysach „przedsiębiorców” najpierw wymieniane się praktyki i staże zawodowe (przede wszystkim zagraniczne – 6 osób). Dopiero w następnej kolejności, po uprzednim zdobyciu doświadczenia zawodowego, deklarowana jest chęć pracy „na własny rachunek”.

W badaniu pilotażowym można odnaleźć potwierdzenie „tendencji migracyjnych” w grupie zawodowej lekarzy. Z krajem, swoją karierę pragnie związać 12 uczniów, 7 natomiast planuje podjąć pracę za granicą. Wymieniane kraje docelowe migracji to Holandia, Anglia, Stany Zjednoczone i Szwecja.

Niedokończona CV zawiera również blok związany z zainteresowaniami. Uzyskane w toku badania informacje wskazują na potrzebę aktywności fizycznej młodzieży. Pod nagłówkiem *Zainteresowania* najczęściej wymieniano różnego rodzaju sporty: aikido, wspinaczka górską, jazda na rowerze, golf, tenis ziemny, jazda konna oraz podróże. Trzy osoby interesują się muzyką i śpiewem.

Życiorys został zakończony prośbą o przedstawienie swoich [przewidywanych] osiągnięć. Większość, bo 10 uczniów nie planuje znaczących wydarzeń w swojej karierze, które można by określić mianem osiągnięć czy sukcesów. Jest to jedyny w życiorysie nagłówek, który pozostał niewypełniony przez 60% badanych. Czy oznacza to, że mógł obudzić wewnętrzne obawy i lęki przed przyszłością i sukcesami? Czy plany, które nie zakładają wymiernych efektów [sukcesów] są racjonalne i realistyczne?

Pozostali badani najczęściej wymieniali sukcesy zawodowe takie jak: doktorat w danej dziedzinie, praca w zawodzie lekarza, prowadzenie własnego gabinetu, prowadzenie programu telewizyjnego, napisanie książki. Szczęśliwe życie rodzinne jako osiągnięcie wymieniły trzy osoby. Migracja zagraniczna jest sukcesem dla jednej uczennicy.

Badanie pilotażowe potwierdziło skuteczność narzędzia badawczego. Młodzież chętnie przystąpiła do konstruowania własnego CV, mając równocześnie sposobność do lepszego poznania siebie. Wgląd we własne potrzeby edukacyjne i zawodowe oraz ich zwerbalizowanie może dopomóc w kierowaniu ścieżkami kariery. Spotkanie zakończono rozmową doradcą, podczas której uczniowie wyrazili swoje obawy wobec przyszłości. Większość z nich dotyczyła łączenia życia rodzinnego z zawodowym. Jest to cenna wskazówka, która wpłynie na kształt prowadzonych badań w latach 2009/2010. Każde spotkanie, w czasie którego młodzież wypełni kwestionariusz *Niedokończona CV*, będzie miało swoją kontynuację w postaci rozmowy doradczej.

Materiał uzyskany w wyniku badania pilotażowego jest zaledwie niewielką próbą, zbadanym fragmentem rzeczywistości, która wymaga dalszych, wnikliwych badań. Niemniej jednak, nawet w tak małej grupie (19 osób) zarysowują się pewne tendencje, które pozwalają na podjęcie tropu.

Podsumowanie

W konkluzji prowadzonych rozważań nasuwają się liczne pytania. Na czoło wysuwa się następujące: czy antycypowanie kariery zawodowej jest cechą charakteryzującą polską młodzież? Spoglądając w daleką przeszłość trudno odnaleźć historyczne wzorce kariery zawodowej Polaków. Zauważalna jest natomiast pewna niechęć do tego, co pozytywnie nazwali *pracą u podstaw*. Strategie oparte na działaniach, których efekty są oddalone w czasie, nie należą do najczęściej preferowanych strategii przez Polaków. Jak wskazują na to wydarzenia, historyczne zrywy patriotyczne, zrodzone z silnych emocji i nieakceptacji narzucanej przez agresorów roli, nauczyły nas oczekiwania natychmiastowych efektów. „Wymachiwanie szabelką” stało się już przysłowiowym elementem wizerunku Polaka. Na przestrzeni wieków zmianie uległ jedynie rodzaj broni: plemiona używały dzidy, współcześnie zaś walczymy wykorzystując nośniki informacji. Zjawisko to zostało lapidarnie przedstawione w tekście piosenki zespołu hip-hopowego Luc & Rahim: „*homo sapiens zamienił dzidę i tuk na billboard i baner*”. Odpowiedzi na postawione wyżej pytania wymagają pogłębionych studiów.

Lash, komentując rzeczywistość, stwierdził, iż życie „tu i teraz” jest swoistą „kulturą przetrwania”. „*Nowoczesne życie społeczne w coraz większym stopniu układa się na wzór strategii, jakie podejmują jednostki w obliczu spiętrzonych przeciwności, wobec których stoi jedynie defensywnie oddzielone od świata zewnętrznego «minimalne ja». Apatyczny stosunek do przeszłości, wyrzeczenie się przyszłości i mocne postanowienie, by żyć z dnia na dzień, to typowe podejście do życia, jakie wykształca się w warunkach silnego oddziaływania czynników,*

*nad którymi jednostki w swoim poczuciu prawie lub wcale nie panują*²¹.

Jakie „wzory strategii” tworzy młodzież zamieszkująca Szczecin? Czy będą one różniły się od strategii życiowych preferowanych przez młodych mieszkańców Poznania, które zostały ujawnione w badaniach Sławomira Krzychały? Planowany projekt badawczy ma być źródłem odpowiedzi na te i wiele innych pytań, które powstają wokół młodzieży i jej planów życiowych uwikłanych w „(nie)gościnną rzeczywistość”.

Bibliografia

- Barber B. R.: *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i polityka obywateli*. Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2008.
- Bauman Z.: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Cybal-Michalska A.: *Tożsamości młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2006.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Fromm E.: *Niech się stanie człowiek*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa - Wrocław 1996.
- Fromm E.: *Ucieczka od wolności*. Czytelnik, Warszawa 1993.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

²¹ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 237.

- Gutek G. L.: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Hallier A., Meggle D.: *Mnich i psychiatra rozmawiają o szczęściu*. Wydawnictwo Espe, Kraków 2006.
- Krzychała S.: *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Opoczyńska M. (red.): *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Sennett R.: *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*. Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2006.
- Woźniak-Krakowian A.: *Jaka jest nasza młodzież? Próba portretu*. [w:] K. Rędziński (red.): *Rodzina, szkoła, kultura – społeczeństwo otwarte*. Wydawnictwo ADJ, Częstochowa 2005.

Ewa Krause

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Strategie rozwoju kariery zawodowej młodzieży studenckiej (komunikat z badań)

Wprowadzenie

W niniejszym opracowaniu¹ przedmiotem zainteresowania są strategie rozwoju kariery zawodowej ujawniane przez młodzież studencką², a celem rozważań jest zaprezentowanie realizowanych i planowanych przez tę grupę strategii w zakresie własnej kariery. Obiektem badań uczyniono studentów, bowiem okres studiów to okres podejmowania ważnych decyzji, ustalania swojego miejsca w społeczeństwie, dość precyzyjnego planowania życia i kształtowania własnej kariery zawodowej. Od osób będących w fazie wczesnej dorosłości, w tym od młodzieży studenckiej, oczekuje się m.in. decyzji związanych z wyborem kariery zawodowej, a co za tym idzie – również strategii jej rozwoju. Złożoność współczesnego rynku pracy, oczekiwania społeczne związane z młodzieżą, a także wiele innych czynników czyni ten proces wyjątkowo trudnym³. Osiągnięcie celów życiowych to nie jest już kwestia czekania, aż się do nich dorośnie, bowiem w tym okresie młody człowiek powinien posiadać jakąś strategię opartą na rozumieniu nowych obszarów, które można opanować jedynie poprzez wcześniejszy rekonasans i sporządzenie planu. Zatem istotne w tym kontekście wydaje się poznanie **strategii (rozwoju) kariery**, czyli „(...) programu działań,

¹ Artykuł nawiązuje do fragmentu przygotowywanej pracy doktorskiej, która powstaje pod kierunkiem dr hab. Ewy Kubiak-Szymborskiej prof. UKW w Bydgoszczy.

² W niniejszym opracowaniu zamiennie będą używane terminy „studenci” i „młodzież studencka”.

³ Patrz: J. S. Turner, D. B. Helms: *Rozwój człowieka*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 455.

które należy podjąć w krótszym i dłuższym okresie, by móc realizować przyjęte cele kariery”⁴. Zasadniczym krokiem jest więc ustalenie celów kariery zawodowej, które pozwalają przejść do opracowania strategii ukierunkowanej na osiągnięcie tych celów⁵. Cele kariery zawodowej, rozumiane jako „przyszłe stany rzeczy, które jednostka chce osiągnąć w obszarze własnego rozwoju zawodowego”, wynikają z orientacji wobec kariery, jakie posiadają poszczególne osoby⁶. Zatem poznanie tej orientacji staje się istotne w aspekcie opracowania odpowiedniej strategii rozwoju kariery zawodowej. W związku z powyższym, główną tezą jest twierdzenie, że istnieje związek pomiędzy orientacją wobec kariery zawodowej a strategią jej rozwoju.

W przedstawionym opracowaniu ukazane zostaną kolejno: teoretyczne rozważania, w których podjęto próbę definicji kategorii „kariera zawodowa”, typy orientacji wobec kariery zawodowej i rodzaje strategii jej rozwoju, następnie założenia badawcze oraz analiza i wyniki badań sondażowych (ankieta i wypracowanie). Całość zakończona zostanie podsumowaniem i wnioskami z badań.

Kariera zawodowa – próba zdefiniowania, orientacje wobec kariery i strategię jej rozwoju

Definicje „kariery” spotykane w literaturze przedmiotu wskazują na szerokie spektrum rozumienia tej kategorii, począwszy od wąskiego np. posuwanie się naprzód, sekwencja pełnionych funkcji, zajmowanych pozycji i stanowisk pracy, wśród których każde jest lepsze od poprzedniego, a skończywszy na określaniu kariery jako sekwencji doświadczeń związanych z rolami pełnionymi przez jednostkę w obszarze nie

⁴ A. Pocztowski: *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007, s. 314 - 315.

⁵ Patrz: A. Pocztowski: *Zarządzanie zasobami ludzkimi...* op. cit., s. 314.

⁶ Ibidem.

tylko jej aktywności zawodowej⁷. Na podstawie analizy dostępnych definicji można przyjąć, że „kariera zawodowa” jest indywidualną właściwością każdej jednostki, obejmującą aspekt obiektywny i subiektywny, które podlegają ocenie z punktu widzenia samej jednostki i społeczeństwa; jest specyficznym przebiegiem/drogą życia zawodowego człowieka, składającą się z sekwencji prac zawodowych na przestrzeni życia i doświadczeń związanych z rolą zawodową, w jaką jednostka się angażuje, wyborów zawodowych przez nią dokonywanych, które są zdeterminowane właściwościami samej jednostki i różnego rodzaju czynnikami sytuacyjnymi. Potencjalnie każda osoba może ją realizować, bowiem rozwój człowieka trwa przez całe życie, a odzwierciedleniem tego faktu staje się kariera życiowa, której istotnym elementem jest kariera zawodowa⁸.

Karierę zawodową jako własność jednostki można analizować w różnych aspektach/wymiarach. Z punktu widzenia niniejszego opracowania istotne jest choć krótkie omówienie typów orientacji czy też ukierunkowań wobec kariery zawodowej oraz rodzajów jej strategii. W literaturze przedmiotu można spotkać różne stanowiska w tych kwestiach. Orientacje wobec kariery zawodowej to osobiste hierarchie wartości, oczekiwania i preferencje zawodowe oraz cele dotyczące kariery zawodowej, których określenie jest niezbędne do opracowania strategii rozwoju własnej kariery. Można dostrzec też różne ich podziały, na przykład orientacja na: autonomię, bezpieczeństwo, wykorzystywanie umiejętności, kreatywność, awans (według J. Berthela i H. E. Kocha)⁹ lub też z określeniem „kotwice kariery” (według E. Scheina). „Kotwica” kariery definiowana jest jako podstawowa wartość czy też

⁷ Patrz: P. Makin., C. Cooper, Ch. Cox: *Organizacje a kontrakt psychologiczny: zarządzanie ludźmi w pracy*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 51.

⁸ Patrz: I. Korcz, B. Pietrulewicz: *Kariera zawodowa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003, s. 5.

⁹ Patrz: A. Poczowski: *Zarządzanie...* op. cit., s. 313; I. Korcz, B. Pietrulewicz: *Kariera...* op. cit., s. 21 - 22.

motyw, który odgrywa ważną rolę w ukierunkowaniu i stabilizowaniu całości kariery. Edgar Scheine wyróżnił początkowo osiem, później pięć „kotwic” kariery (które są zgodne z wyżej wymienionymi), czyli trwałych ukierunkowań, wpływających na to, czego dany człowiek chce i czego oczekuje od życia zawodowego: ukierunkowanie na zarządzanie (kariera menedżerska), ukierunkowanie techniczno-funkcjonalne/kompetencje zawodowe (kariera specjalisty), ukierunkowanie na autonomię i niezależność (kariera oparta na autonomii), ukierunkowanie na bezpieczeństwo i stabilizację (kariera zorientowana na bezpieczeństwo), ukierunkowanie twórcze (kariera oparta na kreatywności i przedsiębiorczości)¹⁰. Trzy wcześniej wyróżnione „kotwice” to: usługi i poświęcenie dla innych, wyzwanie oraz styl życia¹¹.

Wyróżnione w literaturze przedmiotu strategie rozwoju kariery zawodowej są zbliżone zarówno w nazewnictwie, jak i opisie¹². Zdaniem autorki niniejszego opracowania najszerszy pogląd w tej kwestii prezentuje Aleksy Pochtowski, który (bazując na publikacji J. H. Greenhausa i G. A. Callanana, 1994) opisuje siedem strategii rozwoju kariery zawodowej¹³. Strategie te dotyczą w głównej mierze osób aktywnych zawodowo, niemniej mogą one też być wykorzystywane do planowania kariery zawodowej przez studentów. Wówczas, zamiast stosowania tych strategii w organizacji, można je przenieść na teren uczelni

¹⁰ Patrz: M. Kostera, S. Kownacki: *Zarządzanie potencjałem społecznym organizacji*. [w:] A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.): *Zarządzanie – teoria i praktyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 492 - 493; M. Strykowska: *Zawód – praca – kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*. [w:] M. Strykowska (red.): *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 30 - 31.

¹¹ Patrz: A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska: *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*. Wydawnictwo Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2004, s. 35.

¹² Por. M. Suchar, przyjmujący stanowisko S. Goulda i L. E. Pentleya [w:] M. Suchar: *Kariera i rozwój zawodowy*. Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2003, s. 90; J. H. Greenhaus [w:] J. Szczupaczyński: *Anatomia zarządzania organizacją*, Wydawnictwo Międzynarodowej Szkoły Menedżerów, Warszawa 1998, s. 149.

¹³ Patrz: A. Pochtowski: *Zarządzanie...* op. cit., s. 315 - 316.

i wszystkie aspekty z nią związane. Gdyby więc przyjąć stanowisko A. Pocztowskiego, to strategie, które może przyjąć albo realizować młodzież studencka w trakcie studiowania (z myślą o własnej karierze zawodowej), mogą przedstawiać się następująco:

I strategia – utrzymanie wysokich kompetencji i efektywność pracy (np. wysokie wyniki w procesie studiowania);

II strategia – zwiększanie zaangażowania w proces studiowania i wykonywaną pracę (np. prezentowanie aktywnej postawy wobec aktualnych i przyszłych spraw grupy studenckiej i uczelni);

III strategia – doskonalenie umiejętności zawodowych poprzez czynny udział w kursach, szkoleniach itp. wykraczających poza program kształcenia;

IV strategia – rozszerzanie opcji rozwoju poprzez podejmowanie różnych działań (np. informowanie innych o swoich zainteresowaniach i aspiracjach, związanych z rozwojem zawodowym, przyjmowanie dodatkowych zadań);

V strategia – pielęgnowanie i rozwój życzliwych stosunków z innymi, branie udziału w życiu społecznym grupy studenckiej i uczelni (celem tego typu działań jest wypracowanie sytuacji posiadania w otoczeniu życzliwych osób, które udzielą wsparcia w osiągnięciu celów kariery zawodowej);

VI strategia – tworzenie własnego wizerunku jako osoby sukcesu, dysponującej znacznym potencjałem możliwości rozwojowych (np. odpowiedni ubiór, sposób zachowywania, komunikowania się);

VII strategia – prowadzenie „gier” politycznych wewnątrz grupy studenckiej (np. wchodzenie w stosowne sojusze, koalicje, wykorzystywanie posiadanych informacji, schlebienie wykładowcom, przemilczanie kłopotliwych spraw).

Nietrudno zauważyć, że niektóre typy strategii (w szczególności strategia prowadzenia „gier” politycznych), zawierają w sobie elementy, które budzą wątpliwości i obawy oraz sprzeciw dotyczący ich stosowa-

nia, wynikający z etycznego punktu widzenia. Przedstawione strategie z pewnością nie są jedynymi sposobami zapewniającymi realizację ustalonych celów, ponieważ nie ma uniwersalnej, optymalnej drogi kariery, która to zapewni. Stąd też, jak podkreśla A. Poczowski, „(...) *strategia rozwoju kariery konkretnej osoby powinna zawierać składniki różnych pojedynczych strategii*”¹⁴.

Założenia badawcze

Badania sondażowe, w których zastosowano technikę ankiety oraz analizy dokumentów tworzonych intencjonalnie (wypracowanie), przeprowadzono w grupie studentek IV roku studiów kierunku pedagogika różnych specjalności (logopedia, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika penitencjarna z probacją, edukacja przedszkolna, kształcenie zintegrowane) Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Wybór grupy badawczej miał charakter celowy, bowiem do badania wybrano osoby posiadające zarówno wysokie wyniki w procesie studiowania (według opinii własnej respondentów), jak i podejmujące aktywność zawodową w trakcie studiów. Takie kryterium wskazuje, że są to studenci, którym udaje się połączyć naukę (studiowanie) ze zdobywaniem doświadczenia zawodowego. Zatem jest to młodzież studencka podejmująca działania w zakresie rozwoju własnej kariery zawodowej. Analizie poddano 10 kwestionariuszy ankiety (za pomocą której uzyskano informacje i opinie na temat realizowanych, wybieranych i preferowanych strategii rozwoju własnej kariery) i 10 wypracowań, wypełnionych i napisanych przez tych samych respondentów. Analiza wypracowań jest jedną z najczęściej stosowanych technik analizy dokumentów w badaniach pedagogicznych. Polega ona – jak podkreśla Mieczysław Łobocki – „(...) *na opisie i interpretacji swobodnych (nieskrępowanych) i w miarę spontanicznych wypowiedzi osób bada-*

¹⁴ A. Poczowski: *Zarządzanie...* op. cit., s. 315.

nych na sugerowany im przez badawcza temat”¹⁵. Zastosowanie tej techniki miało na celu rozeznanie zagadnienia dotyczącego realizowanych i planowanych sposobów osiągania celów zawodowych przez studentki. Stąd też zwrócono się z prośbą o napisanie przez nie wypracowania dotyczącego stosowanych i planowanych strategii w zakresie rozwoju własnej kariery zawodowej, czyli: co badane robią teraz i co chcą zrobić, aby osiągnąć swoje cele zawodowe, jaki mają programu działań. W treści wypracowań próbowano ustalić:

- cele i oczekiwania zawodowe badanych studentek;
- sposoby osiągania tych celów – działania podejmowane przez badane studentki;
- plany edukacyjne i zawodowe badanych studentek.

Autorka zdaje sobie sprawę, że liczba badanych jest niewystarczająca, jeżeli chodzi o metody ilościowe do tego, aby wysuwać wnioski na całą populację młodzieży studenckiej, co też nie było jej celem. W tym miejscu należy podkreślić, że przeprowadzone badania miały charakter pilotażowy, stąd też taka mała próba.

Analiza i opis wyników badań ankietowych

Pierwsze pytanie zadane badanym studentkom dotyczyło rozumienia terminu „kariera zawodowa”. Osoby uczestniczące w badaniu opowiedziały się za tradycyjnym pojmowaniem kariery zawodowej, wskazując w kwestionariuszu odpowiedź: „osiągnięcie sukcesu, kolejne szczeble awansu, pełnienie prestiżowych funkcji” oraz jej humanistycznym znaczeniem: „ciągła samorealizacja zawodowa, zdobywanie nowej wiedzy i kompetencji, dążenie do bycia ekspertem w swojej dziedzinie”. Natomiast rozumienie kariery zawodowej jako „odnalezienie własnego powołania, zajęcie się tym, co naprawdę sprawia przyjemność, w co się

¹⁵ M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 227.

wierzy, co stanowi „pasję życia” nie zostało uwzględnione w wyborach badanych studentek.

W związku z tym, iż ustalenie celów dotyczących kariery zawodowej jest podstawowym krokiem, który pozwala przejść do opracowania strategii ukierunkowanej na osiągnięcie tych celów, kolejne pytanie odnosiło się do określenia przez ankietowanych swojego celu i dążeń zawodowych. Większość z nich chce być „fachowcem” w konkretnej dziedzinie, specjalistą. Dążenie do poszerzania marginesu własnej swobody, uwolnienie się z krępujących więzów i ograniczeń, chęć bycia „sobie sterem, żeglarzem i okrętem”, dążenie do stabilizacji zawodowej i umocnienia własnej pozycji w organizacji oraz dążenie do znalezienia lub zorganizowania czegoś nowego, do wprowadzenia zmian, innowacji – uzyskały pojedyncze wskazania. Można zatem przypuszczać, że badane osoby interesuje przede wszystkim kariera specjalisty, a ich orientacja wobec kariery w pierwszej kolejności skierowana jest na wykorzystywanie własnych umiejętności.

Strategie rozwoju kariery zawodowej przedstawione w literaturze przedmiotu, jak już wskazano, mogą występować w okresie studiowania, bowiem rozwój kariery zawodowej traktowany jako proces całościowy dotyczy również tego etapu. Zatem poproszono badane o wskazanie sposobów, jakie stosują w procesie studiowania, aby osiągnąć swoje przyszłe cele zawodowe (studentki mogły zaznaczyć dowolną ilość odpowiedzi). Respondentki twierdzą, że stosują wszystkie – poza prowadzeniem „gier” politycznych wewnątrz grupy studenckiej – opisane strategie. Mimo że ta strategia, w obrębie której pewne działania są wątpliwe z etycznego punktu widzenia, nie została wybrana, to jednak można się z nią spotkać także wśród działań młodzieży studenckiej. Potwierdzają to rozmowy z nauczycielami akademickimi oraz własne obserwacje. Studentki poproszono także o opinie dotyczące preferowanych sposobów zabiegania o awans w ich przyszłym życiu zawodowym. Ankietowane w pierwszej kolejności chcą rozwijać swoje kom-

petencje zawodowe poprzez zdobywanie nowej wiedzy, uczestnictwo w szkoleniach, warsztatach, ustawiczne kształcenie itp. oraz potwierdzać własne kompetencje zawodowe i dążyć do ponadprzeciętnych rezultatów w pracy; następnie są gotowe emocjonalnie zaangażować się w swoją pracę. Preferują, choć już w znacznie mniejszym stopniu, także budowanie i pielęgnowanie własnego wizerunku jako człowieka sukcesu oraz promowanie i reklamowanie samego siebie. Natomiast strategię poszukiwania możliwości, które mają na celu manifestowanie zwierzchnikom chęci awansu, poszukiwania protegującego oraz poszukiwania koalicjantów i wpływów, które mogłyby zapewnić awans nie zyskały preferencji respondentek. Należy jednak pamiętać, że są to tylko deklaracje, a w praktyce funkcjonowania ludzi w organizacji występują wszystkie wymienione strategie rozwoju kariery zawodowej.

Analiza i opis treści wypracowań

Na podstawie analizy treści wypracowań można zauważyć, że cele zawodowe stawiane sobie przez badane studentki świadczą, że reprezentują one różne orientacje wobec kariery zawodowej. Często orientacje mieszane, ale z przewagą ukierunkowania na kompetencje zawodowe. Przykładem mogą być następujące wypowiedzi: *chciałabym być specjalistą w swoim fachu, kimś kto wie, co robić, jak to robić i po co* lub *chciałabym na pewno znaleźć pracę, która umożliwi mi wykorzystanie zdobytych umiejętności, a także pragnę być specjalistą w swojej dziedzinie*. Kolejne studentki wypowiadają się w podobnym tonie, pisząc: *moim celem zawodowym jest posiadanie pracy odpowiedniej do umiejętności, możliwości zarówno fizycznych, jak i psychicznych, pracy, która odpowiada moim cechom charakteru; w swojej przyszłej pracy pragnę wykorzystywać zdobyte umiejętności i wiedzę; moim celem zawodowym jest także satysfakcja z wykonywanej pracy oraz wykorzystanie w pełnym wymiarze swoich umiejętności*. Swoją reprezentację ma

również „kotwica” nazwana „usługami i poświęceniem dla innych”. Reprezentują ją osoby będące wolontariuszkami, potwierdzając to słowami: (...) *chciałabym pomóc ludziom, dzieciom. Nie interesuje mnie wielka kariera czy kasa – chcę by kiedyś ktoś powiedział – dziękuję albo jesteś super, albo podał rękę, pogratulował oraz chcę żeby praca, którą będę wykonywać w przyszłości była dla mnie powodem do dumy, żeby dawała mi poczucie zadowolenia z siebie i żeby była pożyteczna dla innych ludzi.* Ukierunkowania na autonomię i niezależność posiada inna badana, która twierdzi, że nie poszukuje miejsca, instytucji czy organizacji, z którą by się utożsamiała, lecz dziedziny, w której chciałaby realizować się indywidualnie, która ma dawać jej możliwość samodzielnego planowania i realizowania działań, wyznaczania sobie celów i form ich realizacji; miejsce pracy ma być dla niej jedynie narzędziem ich realizacji. Orientację na awans również można dostrzec w napisanych wypracowaniach: *chciałabym, aby moja przyszła praca zawodowa dawała mi szanse rozwijania się i wspinania coraz wyżej.* Ilustracją kariery zorientowanej na bezpieczeństwo i stabilność może być wypowiedź kolejnej studentki, która pisze, że chciałaby mieć normowany czas pracy, dzięki czemu będzie mogła *utrzymywać swoje życie prywatne na odpowiednim poziomie*, nie jest ona także zainteresowana częstym zmienianiem zawodu w przyszłości, bowiem chciałaby znaleźć pracę, w której wytrwa do emerytury, praca ta powinna także zapewnić jej bezpieczeństwo finansowe, choć, jak sugeruje: *pieniądze nie stoją na najwyższych miejscach w hierarchii moich oczekiwań.* Badane podkreślają też, że chcą wykonywać pracę nie dla pieniędzy (choć zwracają uwagę, że powinna ona zapewnić im godziwe życie), ale dla satysfakcji, przyjemności i zadowolenia; chcą także, aby praca nie stała się codziennym przymusem, a spełnianiem pasji, pragnień, realizowaniem siebie oraz dawała możliwości rozwoju.

Tworząc własną karierę, młodzież studencka powinna zaplanować swoje działania i zastosować odpowiednie strategie. Przy ustalaniu

strategii odnośnie rozwoju kariery jednostka musi wziąć pod uwagę zarówno własne kompetencje i zainteresowania, jak i sytuację rynkową. Tak też czynią badane studentki, które mają świadomość, iż ilość etatów w ich zawodzie jest ograniczona i dlatego część z nich już teraz podjęło lub planuje podjąć kolejne studia, aby mieć w przyszłości alternatywę. Przykładem może być wypowiedź jednej z badanych: *studiuje dwa kierunki (doradztwo zawodowe i przedsiębiorczość oraz kształcenie zintegrowane z nauczaniem historii), po których ukończeniu myślę, że będę miała większe szanse odnalezienia odpowiedniej pracy. Po ukończeniu studiów chciałabym rozpocząć trzecią specjalność: filologię angielską, w trybie zaocznym. Sądzę, że język angielski daje wiele możliwości na współczesnym rynku pracy.* Kolejna twierdzi, że podjęcie drugiego kierunku kształcenia, który umożliwi jej pracę z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, było właśnie krokiem przybliżającym ją do osiągnięcia celu zawodowego. Jeszcze inna podjęła drugi kierunek studiów i już myśli o studiach podyplomowych. Często wybór kolejnego kierunku studiów czy też kolejnego etapu edukacyjnego związany jest z pasjami i zainteresowaniami badanych. Potwierdzają to słowa studentki: *z pasji zajmuję się malowaniem obrazów na płótnie, rysunkiem, portretem i dlatego zamierza ona kontynuować edukację na kierunku studiów: wzornictwo.* Inna, po ukończeniu swojego kierunku, chce rozpocząć studia językowe, by potem móc uczyć języka w przedszkolu, bowiem postanowiła połączyć to, co bardzo lubi – języki obce i opiekę nad dziećmi. Z analizy treści wypracowań można zatem zauważyć, że badane studentki nie chcą, jak same twierdzą, „zamykać się” na jedną dziedzinę, jaką jest pedagogika, bowiem, jak wskazuje jedna z nich: *poświęcenie całej swojej drogi życiowej ściśle określone-
mu kierunkowi może w moim odczuciu przynieść pewnego dnia rozczarowanie. Spowodowane być może brakiem interesującej oferty pracy w wybranej sferze, być może zwyczajnym wypaleniem. Dlatego właśnie zdecydowałam się na studiowanie jeszcze jednego kierunku, nieco od-*

biegającego od pedagogiki – wybrała ona nauki przyrodnicze, którymi interesuje się od dawna i jaka sama pisze: jeśli los sprawi, że nie będę miała możliwości pracy z dziećmi, chciałabym wtedy zająć się czymś, co będzie związane właśnie z naukami przyrodniczymi. Inna porusza się w kilku dziedzinach, wskazując na pedagogikę, organizację działań społeczno-kulturalnych i teatr, w których chce się rozwijać, twierdząc przy tym, że w każdej z tych sfer jest aktywna i ma plan rozwoju; wypowiada się następująco: *pedagogicznie rozwijam się poprzez studia, własną praktykę zawodową, kursy i szkolenia; aby nauczyć się organizować koordynuję projekty społeczno-kulturalne, jeżdżę na szkolenia, konferencje; teatralnie rozwijam się przez warsztaty, obecnie współpracuję z teatrem Węgajty.*

Osoby uczestniczące w badaniu mają także zamiar kształcić się na studiach podyplomowych, które ich zdaniem pozwoliłyby uzyskać dodatkowe kwalifikacje, np. studentka logopedii chce rozpocząć studia podyplomowe w zakresie neurologopedii na Uniwersytecie Gdańskim. Inne myślą także o podjęciu studiów doktoranckich, np. studentka specjalności doradztwo zawodowe i przedsiębiorczość oraz kształcenie zintegrowane z nauczaniem historii, chce podjąć studia doktoranckie z pedagogiki pracy lub historii. Wyjątkiem w tym względzie jest jedna badana, która pisze: *nie planuję podejmować po studiach żadnych studiów podyplomowych, co jest bardzo modne teraz w moim środowisku rówieśniczym, lecz zaraz sama dodaje: nie jest to jednak żadne postanowienie. Być może w przyszłości będzie to konieczne, ale wychodzę z założenia, że 5 lat przygotowania merytorycznego do wykonywania zawodu w zupełności wystarcza, bo tak naprawdę praktyka jest najważniejsza.*

Poza uczeniem się badana młodzież studencka pracuje zarobkowo, co prawda w większości nie jest to praca w zawodzie, do którego przygotowują wybrane studia, ale studentki upatrują w niej pewne zabezpieczenie na przyszłość. Potwierdza to następująca wypowiedź: *od II roku*

studiów ciągle gdzieś pracuję (...). Te miejsca pracy nie są w żadnym stopniu związane z moim kierunkiem studiów. Myślę jednak, że praca w tych miejscach pomoże mi lepiej funkcjonować w moim zawodzie, który będę wykonywać w przyszłości. Już teraz nauczyłam się wiele odnośnie reguł panujących w pracy, zasad współpracy oraz tego jak reagować na trudności czy spięcia (...). Może się zdarzyć tak, że po studiach będę miała problem ze znalezieniem pracy w zawodzie, a to że mam już pewne doświadczenie ułatwi mi znalezienie jakiegoś zatrudnienia, przynajmniej na ten trudny okres. Kolejna twierdzi, że na jej karierze zawodowej najbardziej zaważyły Międzyszkolne Warsztaty Dziennikarskie, które potem umożliwiły jej pracę dziennikarki, a w konsekwencji otrzymała stanowisko redaktora naczelnego w regionalnej gazecie. Jeszcze inna obecnie pracuje w stowarzyszeniu, w którym sama decyduje, co chce robić i w jaki sposób. Podejmowanie pracy w trakcie studiów pozwala im także odłożyć pieniądze na kursy i studia, które zamierzają podjąć w przyszłości.

Sposobami, które zbliżają badaną młodzież do osiągnięcia celów zawodowych, są również kursy, warsztaty, szkolne praktyki, wolontariat, różnego rodzaju przedsięwzięcia, które według studentów pozwalają na uzupełnianie i poszerzanie wiedzy wynoszonej ze studiów. Część z nich jest wolontariuszami, w czym dostrzegają szansę na swój rozwój: *wolontariat daje dużo więcej niż teoretyczne wykłady. Uczenie się przez działanie i doświadczanie to mój klucz do sukcesu. Dzięki niemu również czują się potrzebne i poszerzają swoją wiedzę: jest wiele zajęć, które wymagają pomocy osób trzecich, jak choćby zabawy karnawałowe dla dzieci, andrzejkowe czy zimowiska. Z każdego takiego spotkania, jak twierdzą, wynoszą wiele cennej wiedzy, która pogłębia wyobrażenia o przyszłej pracy zawodowej, czerpią nowe pomysły, które być może potem uda się wykorzystać. Jeszcze inna podejmowała się w życiu różnych funkcji społecznych – w liceum była przewodniczącą szkoły, a obecnie jest starostą swojego roku na studiach.*

Ważne dla badanych jest także korzystanie z pomocy i rad nauczycieli, ekspertów, posiadających wiedzę oraz umiejętności, których one same poszukują. Liczą na ich pomoc, bo jak twierdzą: *bez pomocy doświadczonych, starszych pracowników nigdy nie osiągnę pełni rozwoju. Oni mają coś czego ja nie mam – doświadczenie, którego nie przebiją extra studia czy nie wiadomo jak bardzo prestiżowe kursy; każde spostrzeżenie, każda rada jest mi bardzo cenna.* Zatem poszukiwane są autorytety.

W jednym z wypracowań studentka podjęła także zagadnienie dotyczące korzystania ze znajomości w rozwoju własnej kariery zawodowej, wyrażając swoje zdanie na ten temat: *w dążeniu do zdobycia wymarzonej pracy nie uważam za coś złego wykorzystywanie znajomości. Mieszkam w małej miejscowości, gdzie jest to najlepszy środek zdobycia pracy. Oczywiście znajomości te wykorzystuję głównie do zbierania informacji o potencjalnym pracodawcy, o nowych ofertach pracy, itd. Nie wyobrażam sobie natomiast być przyjętym do pracy dzięki temu, że ktoś mnie polecił i wykonywać tę pracę źle.*

Studentki chcą pracować w zawodzie, do którego przygotowywane są na studiach. Tylko jedna z nich pisze: *nie wydaje mi się, że moja praca będzie związana z logopedią; tłumaczy to: dość trudno o etat dla logopedy, a poza tym – czy ja naprawdę chcę to robić?* Należy podkreślić, że jest to osoba studiująca jeszcze inny kierunek studiów (filologia polska) i być może z nim zwiąże swoją zawodową przyszłość. Część z nich chce najpierw zdobyć doświadczenie w placówkach państwowych, by ostatecznie założyć własną działalność gospodarczą. Dotyczy to przede wszystkim studentów logopedii. Świadczy o tym następująca wypowiedź: *w dalszej przyszłości marzy mi się prowadzić prywatną praktykę logopedyczną i z odpowiedzialnością i konsekwencją służyć pomocą osobom, które tej pomocy potrzebują.* Zatem najpierw chcą zdobyć niezbędne doświadczenie zawodowe, które będzie im pomocne w prowadzeniu własnej działalności.

Otworzenie granic (rynków pracy) dało realną możliwość podjęcia pracy poza granicami naszego kraju. Ten łatwiejszy dostęp do pracy za granicą sprawia, że współcześni studenci (i nie tylko) coraz częściej właśnie tam planują swoją karierę. Powody wyjazdów badanych studentek są różne. Jedne chcą wyjechać, aby doskonalić kompetencje językowe, aby ułatwić sobie po powrocie do Polski studia językowe, inne z powodów finansowych chcą pracować za granicą w zawodzie, jaki zdobędą po ukończeniu studiów. Potwierdzają to pisząc, np. *wyjazd wziął się stąd, iż nie wyobrażam sobie wyżyć za wynagrodzenie nauczycielskie. Nie mówiąc już o planowaniu rodziny i utrzymaniu jej. Dlatego też chciałabym wyjechać i tam realizować się zawodowo za godne wynagrodzenie.*

W swoich wypowiedziach niektóre badane również wyraziły opinie na temat: otaczającej rzeczywistości, swoich działań i swojej osoby (dokonywano próby samooceny), swojego kierunku i specjalności studiów. Wyrażane poglądy dotyczące otaczającej ich rzeczywistości są opiniami negatywnymi, np. *sytuacja w naszym kraju nie sprzyja humanistom lub bardzo przygnębiający dla mnie jest fakt, że nasze społeczeństwo zamiast eliminować niezdrową konkurencję w postaci „wysścigu szczurów”, czyni bezwzględną rywalizację wręcz zasadą w procesie planowania kariery zawodowej.* Wypowiadając się na temat swoich studiów wskazują na:

- swoje zadowolenie ze studiowanej specjalności, np. *wiedzę którą zdobywam w toku studiów, bardzo cenię. To, czego teraz się dowiem, nauczę, będzie moim kompendium na starcie;* jeszcze inna twierdzi, że treści kształcenia są przydatne nie tylko do pracy zawodowej, ale również w wychowaniu własnych dzieci;
- zdobywanie dzięki studiom wszechstronnej wiedzy o rzeczywistości i procesach w niej zachodzących: *studia moim zdaniem służą wszechstronnemu rozwojowi osobowości i rozszerzają horyzont naszego spojrzenia na świat. (...) Studia mają jedną*

bardzo ważną zaletę, mianowicie uczą jak nawiązywać pozytywne relacje między ludźmi, uczą tolerancji dla wszelkich różnic społecznych, kształcą umiejętność badawczego spojrzenia na rzeczywistość;

- konieczność zmian związaną z obserwowanymi i doświadczanymi niedostatkami w procesie kształcenia: mało przedmiotów specjalistycznych, potrzeba większej ilości praktyk, warsztatów, bezpłatnych kursów.

Jedna z badanych zwraca także uwagę na niesprawiedliwość, z którą spotyka się w systemie kształcenia przygotowującego do pracy w określonym zawodzie, w tym przypadku w zawodzie logopedy, pisząc: *to jest niesprawiedliwe, że ktoś kończy studia podyplomowe czy krótki kurs i ma takie same uprawnienia jak my – po studiach 5-letnich.*

Studentki dokonują także oceny własnych działań w kontekście rozwoju kariery zawodowej, np. *czasem wydaje mi się, że robię jeszcze zbyt mało, by zdobywać doświadczenie i poszerzać horyzonty podczas studiów lub wiem, że to za mało, że muszę się doksztalać, że muszę być lepsza niż inni, wyróżnić się z dziesięciu, dwudziestu może i stu takich jak ja.* Niektóre osoby uczestniczące w badaniu dostrzegają u siebie cechy osobowości, które ich zdaniem mogą wykorzystać w rozwoju własnej kariery, np. perfekcyjność, optymizm, ambicja, komunikatywność, otwartość, umiejętność współdziałania, umiejętność radzenia sobie ze stresem, zdolność rozwiązywania problemów i łagodzenia konfliktów oraz kreatywność i asertywność.

Podsumowanie i wnioski z badań

Wszystkie opisane w literaturze strategie rozwoju kariery zawodowej wystąpiły łącznie w wypełnionej ankiecie i napisanych wypracowaniach badanych osób. Wyjątek stanowi strategia polegająca na prowadzeniu „gier” politycznych o sumie dodatniej, która w ankiecie nie

została wskazana, choć w niektórych wypracowaniach można dostrzec jej pewne działania/aspekty, bowiem nie jest także wykluczane korzystanie ze znajomości, porad innych ludzi, które mogłyby pomóc zrealizować własne cele. Prawdopodobnie jednak studentki mają na myśli strategię, polegającą na pielęgnowaniu i rozwoju życzliwych stosunków z innymi ludźmi, w wyniku których wypracowana zostaje sytuacja posiadania mentora (udzielającego wsparcia w osiągnięciu celów kariery zawodowej). Strategie, jakie zyskują preferencje studentek w procesie planowania własnej kariery zawodowej, to głównie sposoby, które wynikają z prezentowanej przez większość badanych orientacji skierowanej na kompetencje zawodowe (kariera specjalisty), czyli chcą one potwierdzać i rozwijać swoje kompetencje zawodowe poprzez zdobywanie nowej wiedzy w wyniku ustawicznego kształcenia (kolejne/inne kierunki studiów, studia podyplomowe, studia doktoranckie, szkolenia, warsztaty); chcą także dążyć do ponadprzeciętnych rezultatów w pracy oraz emocjonalnie się w nią zaangażować. To, co obecnie robią badane studentki w trakcie studiowania, aby osiągnąć swoje przyszłe cele zawodowe, to przede wszystkim rozszerzanie opcji rozwoju poprzez studiowanie już teraz dwóch kierunków, a także podejmowanie różnych działań, niekoniecznie na płaszczyźnie zawodowej (prace dorywcze). Osoby uczestniczące w badaniu również doskonaliły własne umiejętności zawodowe (poprzez udział w kursach, szkoleniach, warsztatach, wolontariat); emocjonalnie angażują się w proces studiowania; biorą udział w życiu społecznym grupy studenckiej; potwierdzają własne kompetencje zawodowe poprzez osiąganie wysokich wyników w procesie kształcenia na poziomie wyższym. Także strategia polegająca na tworzeniu własnego wizerunku jako człowieka sukcesu, autopromocji i autoreklamie została zauważona w kwestionariuszu ankiety przez badane osoby, lecz w wypracowaniach jako możliwe działanie w zakresie rozwoju własnej kariery zawodowej nie zostało uwzględnione. Wszystkie te działania, które podejmują studentki, powodują, że

ich CV zostaje „wzbogacone” i rzutować będzie na ich przyszłość. Jedna z nich pisze: *ja staram się je (CV) cały czas wzbogacać, zawieram w nim moje wszystkie wcześniejsze doświadczenia (m.in. przebyte kursy, szkolenia, olimpiady, nagrody, wyróżnienia, itp.)*. Wybory studentek odnośnie sposobów realizowania kariery – zabiegania o awans (niezależnie, jak ten termin jest rozumiany) i sposobów, jakie stosują w procesie studiowania, aby osiągnąć swoje przyszłe cele zawodowe, potwierdzają chęć bycia w przyszłym życiu zawodowym przede wszystkim specjalistą. Zatem rezultaty badań uzyskane za pomocą ankiety są spójne z treścią wypracowań.

Wszystkie osoby uczestniczące w badaniu wykazują się niezwykłą aktywnością i zaangażowaniem we własny rozwój. Z pewnością myślą one poważnie o swojej karierze zawodowej. Będąc na IV roku studiów, wiedzą, jaki kierunek rozwoju chcą przyjąć. Jedynie jedna ze studentek pisze: *jeszcze rok temu myślałam, że wiem, co chcę robić w przyszłości. A teraz? Teraz nie wiem, nie wiem, nie wiem (...)*, lecz w dalszej części jej wypracowania można dowiedzieć się czego nie chce, a to przecież niemało. Może nie są to plany szczegółowo sprecyzowane i w związku z tym trudno jest powiedzieć, że badane osoby posiadają program działań, ale, jak same twierdzą, to, co robią służy zbliżeniu się do ich celów. W wypowiedziach widoczna jest także chęć maksymalnego wykorzystania czasu spędzonego na studiach. Badanym pozostał rok nauki na studiach pedagogicznych, być może ten czas jeszcze bardziej skonkretyzuje ich plany zawodowe na przyszłość.

Przedstawione typy strategii są przykładem pewnych działań w zakresie planowania kariery zawodowej. Strategia staje się skuteczna w dłuższej perspektywie czasu, jeżeli jest elastyczna i wrażliwa na zmiany sytuacji. Najbardziej efektywne wydaje się być stosowanie tzw. strategii mieszanej, czyli takiej, która łączy w sobie kilka strategii czystych stosowanych w różnych proporcjach i z różną częstotliwością, bowiem niezwykle złożona i podlegająca szybkim przemianom rze-

czywistość, olbrzymia konkurencja na rynku pracy, powodują, iż nie można mieć tylko jednego planu strategicznego. Trzeba założyć kilka opcji strategicznych. Tak też robią badane studentki. Już w trakcie studiów podejmują i zamierzają podejmować mnóstwo kroków, które umożliwiają im zbliżanie się do własnych celów zawodowych.

Jest wiele strategii postępowania możliwych do przyjęcia przez jednostki zainteresowane swoim rozwojem zawodowym, najważniejsze jednak wydaje się posiadanie realistycznego poczucia własnej wartości, świadomości własnych celów zawodowych i konsekwencji w ich realizacji¹⁶. Badane osoby z pewnością mają świadomość własnych celów. Proces wyboru celów, ustalania programów potrzebnych do realizacji konkretnych zadań, czyli proces aktywnego formułowania strategii, nosi nazwę planowania strategicznego¹⁷. Tego planowania strategicznego i wnikliwej obserwacji rzeczywistości można się nauczyć. Dlatego działania wszystkich osób odpowiedzialnych za edukację powinny zmierzać nie tylko do tego, by pomóc młodemu człowiekowi wybrać i zdobyć zawód, ale przede wszystkim, by nauczyć go strategicznego myślenia o karierze i własnym rozwoju zawodowym. Celem edukacji akademickiej jest (powinno być) wspieranie/wspomaganie studentów w procesie ich rozwoju, w tym rozwoju własnej kariery zawodowej. Interesującym rozwiązaniem w tym względzie wydaje się wprowadzenie w toku studiów elementów edukacji w zakresie planowania kariery zawodowej, czyli edukacji karierowej.

Bibliografia

- Korcz I., Pietrulewicz B.: *Kariera zawodowa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003.

¹⁶ Patrz: M. Suchar: *Kariera i rozwój zawodowy*. Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2003, s. 93.

¹⁷ Por. J.A. Stoner, Ch. Wankel: *Kierowanie*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1996.

- Kostera M., Kownacki S.: *Zarządzanie potencjałem społecznym organizacji*. [w:] A.K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.): *Zarządzanie – teoria i praktyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Makin P., Cooper C., Cox Ch.: *Organizacje a kontrakt psychologiczny: zarządzanie ludźmi w pracy*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Paszkowska-Rogacz A., Tarkowska M.: *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*. Wydawnictwo Krajowego Ośrodka Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2004.
- Pochtowski A.: *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007.
- Stoner J. A., Wankel Ch.: *Kierowanie*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1996.
- Suchar M.: *Kariera i rozwój zawodowy*. Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2003.
- Szczupaczyński J.: *Anatomia zarządzania organizacją*, Wydawnictwo Międzynarodowej Szkoły Menedżerów, Warszawa 1998.
- Turner J. S., Helms D. B.: *Rozwój człowieka*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

Celina Czech

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prawa osób niepełnosprawnych w zakresie dostępu do zatrudnienia – aspekt krajowy i międzynarodowy

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną spotykają się z silnymi uprzedzeniami i stygmatyzacją w całej Europie, a liczne bariery sprawiają, że nie mogą one w pełni korzystać z przysługujących im fundamentalnych praw człowieka¹. Wprowadzanie pozytywnych zmian utrudnia powszechna i mocno zakorzeniona dyskryminacja osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zapewnienie im rzeczywistego dostępu do zatrudnienia jest podstawowym warunkiem, by mogły one żyć i pracować w społeczeństwie jak równoprawni obywatele. Blokowanie bowiem tego dostępu prowadzi do trwałej zależności od innych, ubóstwa i wykluczenia poza margines społeczeństwa, co umacnia negatywny stereotyp niepełnosprawności intelektualnej. Artykuł poświęcony będzie problematyce prawa do zatrudnienia i pracy osób niepełnosprawnych intelektualnie, ponieważ ma ona kluczowe znaczenie w ich życiu, a ważność tego aspektu została podkreślona zarówno w istniejących standardach międzynarodowych, jak i przepisach krajowych.

W Polsce dostęp osób z niepełnosprawnością intelektualną do jakiegokolwiek zatrudnienia jest nadal w znaczny sposób ograniczony. Bardzo niewielu znajduje zatrudnienie na otwartym rynku pracy. Co więcej, w Polsce brakuje również systemowych rozwiązań w zakresie zatrudnienia wspomaganego. Jak dotąd działania rządu były niewystarczające, jeśli chodzi o tworzenie programów czy inicjatywy, których

¹ Artykuł napisany na podstawie pracy magisterskiej powstałej pod kierunkiem prof. dr hab. Eugenii Potulickiej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

celem byłoby wspieranie zatrudnienia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Polska ratyfikowała większość międzynarodowych instrumentów praw człowieka, łącznie z dokumentami, których postanowienia dotyczą praw osób z niepełnosprawnością. Pozostały jej natomiast jeszcze do podpisania i ratyfikowania Zrewidowana Europejska Karta Społeczna czy Protokół nr 12 do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, a także inne przepisy zapewniają ogólną ochronę przed dyskryminacją i gwarantują opiekę oraz integrację w życiu społecznym dla osób z niepełnosprawnością. *Ustawa o rehabilitacji* reguluje kwestie rehabilitacji zawodowej i społecznej, przy czym osoby z niepełnosprawnością intelektualną zostały w niej wyróżnione tylko w nielicznych przepisach.

W Polsce powszechna staje się praktyka ubezwłasnowolnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Trzeba jednak podkreślić, że procedury, w ramach których podejmuje się decyzję o ubezwłasnowolnieniu, są często niedostatecznie wszechstronne, a w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną sądy zwykle orzekają o ubezwłasnowolnieniu całkowitym zamiast częściowym. Ubezwłasnowolnienie nie stanowi przeszkody w podjęciu zatrudnienia, ponieważ osoby ubezwłasnowolnione częściowo zachowują prawo do pracy. Jednak ochrona osób ubezwłasnowolnionych pozostaje niedostateczna, ponieważ osoby te nie mają dostępu do potrzebnej pomocy prawnej (lub innej), kiedy dochodzi do naruszenia ich praw przez opiekunów².

Praca zawodowa spełnia istotną rolę w rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych oraz ich integracji ze społeczeństwem. Pozwala uzyskać większą niezależność ekonomiczną, umożliwia i wzbogaca formy uczestnictwa społecznego, pomaga w osiągnięciu

² Patrz: *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Raport Polska*. Open Society Institute. EU monitoring and advocacy program, Budapest 2005, s. 16. [w:] http://www.eumap.org/topics/inteldis/reports/national/poland/id_pol2.pdf (13.05.2007).

poczucia przydatności społecznej. Praca zawodowa pełni więc funkcję ekonomiczną, samorealizacji oraz zapobiega izolacji społecznej osób niepełnosprawnych. Znaczenie pracy w swoim życiu osoby niepełnosprawne postrzegają w zależności od takich czynników jak: wykształcenie, kwalifikacje zawodowe, rodzaj pracy, osiągnięcia i satysfakcja, jaką czerpią z pracy, miejsce pracy, rola, jaką pełnią w zawodzie³.

Dowiedziano, poprzez liczne badania naukowe, że pierwsza zasada rewalidacji osób niepełnosprawnych: „ruch i praca jako czynnik usprawniający” nie tylko pozwala na udział osób niepełnosprawnych w życiu zawodowym, ale także organizuje im rozkład dnia codziennego. Niechęć zatrudniania osób niepełnosprawnych wynika przede wszystkim z ich mniejszej wydajności w procesie pracy, częstszych zwolnień lekarskich, dłuższych przerw, także specjalistycznej opieki lekarskiej. Chociaż brak jednoznacznych opracowań naukowych dowodzących, że praca jest najważniejszym czynnikiem uzdrawiającym osoby niepełnosprawne, to jednak brak pracy dla tych osób ma niekorzystny wpływ na ich usprawnianie i społeczne funkcjonowanie. Liczne badania naukowe potwierdziły, że zatrudnianie osób niepełnosprawnych jest podstawowym czynnikiem zmierzającym do ich rehabilitacji, bowiem praca zawodowa umożliwia im przystosowanie się do społecznych oczekiwań i wymogów. Brak pracy dla osób niepełnosprawnych jest powodem wzrostu poziomu ich niepokoju, depresji, zaburzeń nerwicowych oraz obniżeniem samooceny własnego „ja” i pewności siebie. To także utrata motywacji do rozwiązywania nowych problemów, niepewność przyszłości, utrudnienia w nawiązywaniu kontaktów z innymi członkami społeczności, obniżenie się statusu społecznego⁴.

Polskie prawo gwarantuje prawo do pracy i wyboru zawodu. Ostatnie zmiany w przepisach wzmocniły ochronę osób z niepełnosprawnością

³ Patrz: B. Balcerzak-Paradowska (red.): *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce*. Raport Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, Zeszyt nr 22, Warszawa 2002, s. 123.

⁴ Patrz: R. Borowski: *Pedagogiczno-społeczne problemy osób niepełnosprawnych*. Wyższa Szkoła im. P. Włodkowica w Płocku, Płock 2006, s. 78.

przed dyskryminacją w zatrudnieniu, w dostępie do szkolenia i poradnictwa zawodowego. Polska w pełni wdrożyła postanowienia unijnej *Dyrektywy o zatrudnieniu* do prawa krajowego. Kwestie rehabilitacji społecznej i zawodowej osób z niepełnosprawnością reguluje w Polsce *Ustawa o rehabilitacji*. Ustawa ta zawiera definicję niepełnosprawności i przepisy dotyczące jej orzekania. Za nadzór nad wykonywaniem zadań wynikających z *Ustawy o rehabilitacji* odpowiedzialny jest Pełnomocnik Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych. Orzeczenia o niepełnosprawności zarówno te, za które odpowiada Zakład Ubezpieczeń Społecznych, jak i Powiatowe Zespoły do Spraw Orzekania o Niepełnosprawności, wydawane są przez zespoły specjalistów i w oparciu o badanie lekarskie. Brakuje jednak jasnych kryteriów wydawania orzeczeń, a obecne zasady są często w dowolny sposób interpretowane i nie uwzględniają specyficznych potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zespoły do spraw orzekania o niepełnosprawności wydają orzeczenia o niepełnosprawności oraz (w przypadku dorosłych) orzeczenia o stopniu niepełnosprawności (lekkim, umiarkowanym lub znacznym). Stopnie niepełnosprawności określone w *Ustawie o rehabilitacji* mają charakter dyskryminujący i są niezgodne ze standardami międzynarodowymi, ponieważ zakładają automatyczny związek między niezdolnością do pracy, a zdolnością do samodzielnej egzystencji. W rezultacie, osoby uznane za niezdolne do samodzielnej egzystencji, automatycznie otrzymują jedynie wskazania do terapii zajęciowej, a nie do pracy. Orzeczenia wydawane przez zespoły są często stereotypowe i ogólnikowe, nie określają także rodzaju i poziomu niezbędnego wsparcia. Osoby z orzeczoną umiarkowaną lub znaczną stopniem niepełnosprawności uznawane są za zdolne do pracy jedynie w warunkach chronionych, chociaż mogą pracować także w zakładach, które nie zapewniają warunków pracy chronionej, jeżeli ich miejsce pracy uzyskało pozytywną opinię o przystosowaniu do potrzeb osoby z niepełnosprawnością. Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie

mogą otrzymać orzeczenia o niepełnosprawności i tym samym są pozbawione szeregu uprawnień. Orzeczenia wydawane przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych określają zdolność osoby z niepełnosprawnością do pracy (całkowita lub częściowa niezdolność do pracy) oraz samodzielnej egzystencji. Orzeczenia te stanowią podstawę do otrzymania renty z tytułu niezdolności do pracy i jej wysokości. Większość osób z niepełnosprawnością intelektualną jest całkowicie uzależniona od świadczeń społecznych (czy to renty z tytułu niezdolności do pracy czy renty socjalnej), nie mogą jednak rejestrować się jako bezrobotne czy ubiegać o zasiłek dla bezrobotnych. Natomiast wszystkie osoby niepełnosprawne, niezależnie od stopnia niepełnosprawności, mogą rejestrować się jako osoby poszukujące pracy i korzystać ze służb zatrudnienia działających w urzędach pracy⁵.

Prawne uregulowania rządowe w zakresie zatrudnienia osób niepełnosprawnych

W odniesieniu do osób niepełnosprawnych intelektualnie polityka zatrudnienia ma do spełnienia dwojakie cele: ekonomiczne i społeczno-humanistyczne. Celem polityki zatrudnienia w aspekcie gospodarczym jest dążenie do pełnego wykorzystania zasobów siły roboczej. Stanem pożądanym jest prowadzenie aktywnej polityki zatrudnienia osób niepełnosprawnych, tworzenie nowych miejsc pracy poprzez popieranie zatrudnienia w sektorze prywatnym i państwowym, dobrowolne pośrednictwo pracy, oddziaływanie na podaż siły roboczej w układzie regionalnym i gałęziowym. Ważne jest, aby promując niepełnosprawnych pracowników i realizując zasadę wyrównywania ich szans na rynku pracy, nie naruszono zasad konkurencji. Należy stworzyć takie warunki, które umożliwiłyby realizację wszystkich funkcji: zatrudnienia dochodowego, wzrostu gospodarczego, integracyjnej i społecznej

⁵ Patrz: *Prawa osób ...* op. cit., s. 90.

potrzeby jednostek i grup społecznych. Cel społeczny polega na ukształtowaniu warunków pracy i bytu ludności, pożądaných struktur społecznych i społeczno-kulturowych, w których możliwe będzie efektywne i sprawiedliwe zaspokojenie potrzeb obywateli i ich rodzin na poziomie możliwym do realizacji w danym okresie. Przede wszystkim chodzi o wyrównywanie szans osób niepełnosprawnych w stosunku do ogółu społeczeństwa. Niezbędnym elementem polityki zatrudnienia jest rehabilitacja zawodowa, której celem jest przystosowanie niepełnosprawnych do wykonywania pracy, nauki zawodu, wykształcenia odpowiednich postaw wobec pracy i współpracowników oraz umożliwienie osobie niepełnosprawnej wykonywania stałego zatrudnienia odpowiednio do jej stanu zdrowia i kwalifikacji⁶.

Obecnie w Polsce obowiązuje szereg dokumentów dotyczących zatrudnienia i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych intelektualnie. Najważniejszym jednak dokumentem, z punktu widzenia autorki tego artykułu, jest *Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych* z dnia 27 sierpnia 1997 roku. Jest to istotny dokument dla samych zainteresowanych, czyli osób niepełnosprawnych, gdyż w precyzyjny i jasny sposób normuje wszelkie możliwe formy zatrudnienia i przyznawania stopnia niepełnosprawności. Wcześniejsza ustawa z 1991 roku (*Ustawa o zatrudnianiu i rehabilitacji osób niepełnosprawnych*⁷) była co prawda tworzona z myślą o niepełnosprawnych, jednakże zawarte w niej rozwiązania bardziej sprzyjały czerpaniu korzyści przez innych niż przez te osoby. Dotyczyła ona niepełnosprawnych o istotnym ubytku zdolności fizycznych, umysłowych – ograniczającym zdolności do podejmowania pracy zarobkowej. Zawierała rozwiązania mające motywować niepełnosprawnych do podjęcia pracy i pracodawców do ich zatrudniania, których

⁶ Patrz: A. Nowak: *Wybrane edukacyjne i prawne aspekty niepełnosprawności*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 68.

⁷ Dz. U. nr 46, poz. 201 z późn. zm.

bodźcami miały być niemal wyłącznie przesłanki o charakterze finansowym (ulgi, zwolnienia, dofinansowania itd.). Ustawa z 1991 roku nie precyzowała wyraźnie rodzaju i stopnia niepełnosprawności. Stąd też pracodawcy w celu uzyskania licznych profitów przewidzianych tą ustawą zwykle zatrudniali osoby z lżejszymi niepełnosprawnościami fizycznymi, pozostawiając bez pracy np. chorych psychicznie, niepełnosprawnych intelektualnie, całkowicie niewidomych itd. Nowa ustawa (*Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych*)⁸ porządkuje dotychczasowe uprawnienia osób niepełnosprawnych oraz wprowadza nowe. Określa dodatkowe obowiązki i uprawnienia pracodawców. Wprowadza m.in. nałożenie na pracodawców zatrudniających co najmniej dwudziestu pięciu pracowników (dotychczas było co najmniej pięćdziesięciu pracowników) obowiązek miesięcznych wpłat na Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Za *novum* ustawy można także uznać normowanie przepisami orzekania o niepełnosprawności w celach innych niż dla potrzeb rentowych (ubezpieczenia społecznego), tworząc tym samym warunki do funkcjonowania podwójnego orzecznictwa⁹.

W ustawie przyjęto kryterium zatrudnienia i naruszenia sprawności organizmu w stopniu uniemożliwiającym zaspokojenie, bez pomocy innych osób, podstawowych potrzeb życiowych (zwłaszcza w zakresie samoobsługi, poruszania się, komunikacji i komunikowania się)¹⁰.

Charakterystyka funkcjonowania osób z poszczególnymi stopniami niepełnosprawności daje ogólną odpowiedź na pytanie o ich możliwości i ograniczenia zawodowe, które są bardzo zróżnicowane, z tym, że osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną nie są zdolne do jakiegokolwiek pracy. W najkorzystniejszej sytuacji są osoby niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim, ponieważ ich zdolność do

⁸ Dz. U. z 1997r. nr 123, poz. 776 z późn. zm.

⁹ Patrz: J. Patyk: *Status prawny osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1999, s. 45 - 46.

¹⁰ Patrz: A. Nowak: *Wybrane edukacyjne i prawne...* op. cit., s. 13.

pracy jest stosunkowo najmniej ograniczona. Występują u nich jednak znaczne ograniczenia w zakresie orientacji na stanowisku i w miejscu pracy, a przede wszystkim w procesach decyzyjnych. U podstaw tych ograniczeń leżą: niska organizacja procesów percepcyjnych i niedorozwój czynności umysłowych istotnych przy podejmowaniu decyzji. Stąd nie mogą one wykonywać zawodów wymagających pełnej sprawności umysłowej i samodzielności. Dotyczy to głównie zawodów umysłowych, w wykonywaniu których przeważają procesy orientacyjne i decyzyjne. Są one natomiast zdolne do wykonywania zawodów i prac polegających głównie na wykonawstwie, które nie wymagają wiele pomysłowości, inicjatywy i podejmowania decyzji. Największe możliwości oferowania tego rodzaju prac mają zakłady produkcyjne. Osoby te mogą napotkać na pewne trudności w społecznej adaptacji do środowiska pracy. Chociaż wykazują silną potrzebę normalnych kontaktów społecznych, to jednak mają trudności w ich nawiązywaniu i utrzymaniu. Powodem tego jest poczucie niższości, podejrzliwość wobec innych, brak poczucia pewności. Może to prowadzić do sytuacji konfliktowych i zachowań agresywnych, co nie sprzyja ułożeniu poprawnych stosunków współpracy między pracownikami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi intelektualnie.

Możliwości zawodowe osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym są stosunkowo niewielkie. Mogą one pracować tylko w specjalnych warunkach i pod nadzorem innych osób. Z tego też powodu najczęściej przygotowywane są do pracy, a następnie zatrudniane w zakładach pracy chronionej. W nielicznych przypadkach zatrudniani są w zwykłych zakładach pracy na dobranych i przystosowanych stanowiskach pracy. Można ich nauczyć wykonywania wielu prostych prac, takich jak: cięcie, zbijanie, montaż różnych elementów, składanie, naklejanie itp. Przeznaczona dla nich praca powin-

na składać się z niewielu czynności zawodowych, powtarzających się i niezmiennających się często¹¹.

Trudnym zagadnieniem w przygotowaniu do pracy osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym jest sprawa ich zachowania się w sytuacji pracy i przystosowania się do jej wymagań. Dużo pracy wymaga wypracowanie takich form zachowania, jak: punktualność, zdyscyplinowanie, systematyczność, dokładność wykonywania zadań, utrzymanie porządku itp. Okazuje się, że wielu z nich potrafi być także pracowitymi i pracować w miarę swoich możliwości systematycznie i dokładnie oraz osiągnąć oczekiwane rezultaty. Istotną sprawą jest wyraźne, zrozumiałe i osiągalne postawienie celu, także stwarzanie zachęt do pracy. Niekoniecznie musi to być zachęta finansowa, lecz np. zachęta słowna, współzawodnictwo itp. System kar i nagród powinien być elastyczny, urozmaicony i zindywidualizowany. Zasadą powinno być stopniowe przechodzenie od nagradzania za dobre chęci do wynagradzania za dobre wyniki oraz od stosowania nagród konkretnych, do pochwał słownych wobec całego zespołu i powierzania wykonywania czynności uznanych w zakładzie jako lepsze¹².

Osoby niepełnosprawne intelektualnie uzyskały gwarancję niedyskryminacji ze względu na ich niepełnosprawność w *Kodeksie pracy*¹³, a obowiązki władz publicznych wobec niepełnosprawnych uzyskały rangę normy konstytucyjnej – w *Konstytucji RP*, a konkretnie w artykule 69¹⁴, który stanowi, że „osobom niepełnosprawnym władze publiczne udzielają, zgodnie z ustawą, pomocy w zabezpieczeniu egzystencji, przysposobieniu do pracy oraz komunikacji społecznej”. Konstytucja stanowi również, że praca znajduje się pod ochroną, a państwo sprawu-

¹¹ Patrz: T. Majewski: *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo Centrum Badawczo-Rozwojowego Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1995, s. 209.

¹² T. Majewski: *Rehabilitacja zawodowa...* op. cit, s. 209.

¹³ Dz. U. z 1998 r., nr 41, poz. 324, z późn. zm.

¹⁴ Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483.

je nadzór nad warunkami wykonywania pracy; zapewnia także każdemu wolność wyboru i wykonywania zawodu oraz wyboru miejsca pracy, przy czym wyjątki w tym zakresie określa ustawa.

Zgodnie z *Kartą Praw Osób Niepełnosprawnych*, osoby z niepełnosprawnością mają prawo do pracy na otwartym rynku pracy zgodnie z kwalifikacjami, wykształceniem i możliwościami oraz do korzystania z doradztwa zawodowego i pośrednictwa¹⁵. Jeśli wymaga tego ich niepełnosprawność i stan zdrowia, mają również prawo do pracy w warunkach dostosowanych do ich potrzeb.

Z dniem 1 maja 2004 roku Polska stała się członkiem Unii Europejskiej i wdrożyła unijne prawo odnoszące się do osób z niepełnosprawnością, w tym wiążące przepisy wspólnotowe (dyrektywy) i niewiążące deklaracje zasad (uchwały). Z dniem 1 stycznia 2004 roku weszła w życie *Ustawa o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz o zmianie niektórych ustaw*¹⁶, w związku z tym nastąpiło pełne wdrożenie *Dyrektywy o zatrudnieniu*¹⁷ do krajowego porządku prawnego¹⁸.

Polska wobec międzynarodowych standardów praw człowieka – prawo do pracy

W płaszczyźnie międzynarodowej realizacja prawa do pracy stała się m.in. przedmiotem działalności Międzynarodowej Organizacji Pracy, powołanej do życia 11 IV 1919 r. Jej statut przewiduje, że zajmuje się

¹⁵ Patrz: *Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997.* http://www.idn.org.pl/prawo/karta_praw.html (14.04.2007).

¹⁶ Patrz: *Ustawa z dnia 14 listopada 2003 roku o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz o zmianie niektórych ustaw.* [w:] Dz. U. z 2003, Nr 213, poz. 2081.

¹⁷ Patrz: *Dyrektywa Rady Unii Europejskiej 2000/78/WE z dnia 27 listopada 2000 roku w sprawie ustanowienia ogólnych ram dla równego traktowania w zatrudnieniu i wykonywaniu zawodu, dostępna na stronie internetowej Komisji Europejskiej.* http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2001/jul/directive78ec_en.pdf (13.03.2007).

¹⁸ Patrz: *Prawa osób ...* op. cit., s. 91.

ona prawami ekonomicznymi i socjalnymi, m.in. prawem do pracy, prawem do korzystania ze sprawiedliwych i sprzyjających warunków pracy, prawem do tworzenia związków zawodowych i należenia do nich, prawem do bezpieczeństwa socjalnego oraz odpowiedniego poziomu życia. Prawo do pracy jako uniwersalne prawo człowieka zostało uznane w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*. Głosi ona (art. 23), że każdy człowiek ma prawo do pracy, do swobodnego wyboru pracy oraz do ochrony przed bezrobociem. Ma też bez żadnej dyskryminacji prawo do równej płacy za równą pracę.

Postanowienia *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* zostały powtórzone i wzbogacone w *Pakcie Praw Ekonomicznych, Socjalnych i Kulturalnych*. Artykuł 6 Paktu stanowi, że państwa – strony Paktu, uznają prawo do pracy, które obejmuje prawo każdego człowieka do uzyskania możliwości zarobienia na życie przez pracę swobodnie wybraną lub przyjętą. Państwa mają podejmować odpowiednie kroki do zapewnienia tego prawa. Zaś artykuł 7 Paktu stanowi, że państwa – strony Paktu uznają prawo każdego do korzystania ze sprawiedliwych i korzystnych warunków pracy. W szczególności do takich warunków zalicza się wynagrodzenie zapewniające wszystkim pracującym jako minimum uczciwe zarobki i równą płacę za pracę o równej wartości, bez żadnej różnicy.

Jeśli chodzi o *Europejską Kartę Praw Podstawowych* to w odniesieniu do osób niepełnosprawnych potwierdza ona zakaz jakiegokolwiek dyskryminacji związanej z niepełnosprawnością (art. 21) oraz niezbywalne prawo osób niepełnosprawnych do korzystania ze środków mających na celu zapewnienie im autonomii, integracji społecznej i zawodowej oraz uczestnictwa w życiu Wspólnoty (art. 26)¹⁹.

¹⁹ Patrz: W. Rabczuk: *Polityka Unii Europejskiej wobec osób niepełnosprawnych i starszych*. [w:] J. Wyczęsany, Z. Gajdzica (red.): *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 15.

Polityka Unii Europejskiej w zakresie wyrównywania szans zawodowych osób niepełnosprawnych rozpoczęła się dosyć późno. Unia stopniowo przyjmowała dokumenty wyrażające i kształtujące jej politykę wobec osób niepełnosprawnych.

Prawo do pracy rzadko jest uznawane w konstytucjach poszczególnych państw. Również *Konstytucja RP* nie uznaje prawa do pracy, choć wypowiada się na temat pracy. Konstytucja stanowi (art. 24), że praca znajduje się pod ochroną RP, a państwo sprawuje nadzór nad warunkami wykonywania pracy. Zaś art. 65 konstytucji stanowi, że każdemu zapewnia się wolność wyboru i wykonywania zawodu oraz wyboru miejsca pracy. Wyjątki od tych zasad określa ustawa. Konstytucja przewiduje, że obowiązek pracy może być nałożony tylko przez ustawę. Konstytucja nakazuje władzom publicznym prowadzić politykę zmierzającą do pełnego zatrudnienia przez realizowanie programów zwalczania bezrobocia, w tym przez organizowanie i wspieranie poradnictwa i szkolnictwa zawodowego oraz robót publicznych i prac interwencyjnych. Z faktu jednak, że *Konstytucja RP* nie uznaje prawa do pracy, nie wynika, że Polska w ogóle tego prawa człowieka nie uznaje. Polska nadal jest związana prawnie postanowieniami *Paktu Praw Ekonomicznych, Socjalnych i Kulturalnych*, a także postanowieniami *Europejskiej Karty Socjalnej*. *Konstytucja RP* i w dużej mierze także ustawodawstwo nie mogą być określone jako przyjazne pracownikom²⁰.

Jako kraj członkowski Unii Europejskiej Polska korzysta obecnie z unijnych funduszy strukturalnych, które zostaną wykorzystane na poprawę zawodowej i społecznej rehabilitacji osób z niepełnosprawnością oraz poprawę ich poziomu przygotowania zawodowego i zdolności do zatrudnienia. Wspieranie zatrudnienia osób z niepełnosprawnością oparte jest przede wszystkim na systemie kwotowym. Jednak obecnie w większości przypadków pracodawcy wolą dokonywać obowiązkowych wpłat na Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnospraw-

²⁰ Patrz: A. Łopatka: *Jednostka i jej prawa...* op. cit., s. 202.

nych niż zatrudniać osoby z niepełnosprawnością. Dzięki kwotowemu systemowi zatrudniana jest znikoma liczba osób z niepełnosprawnością intelektualną. Do wdrażania programów, których celem jest tworzenie stanowisk pracy i utrzymanie w zatrudnieniu osób z niepełnosprawnością, zobowiązane są także samorządy lokalne. Programy celowe są także tworzone i finansowane przez Fundusz, chociaż żaden z nich nie jest bezpośrednio skierowany do osób z niepełnosprawnością intelektualną. W tworzenie możliwości zatrudnienia dla osób z niepełnosprawnością bardzo mocno angażują się organizacje pozarządowe. W przeszłości organizacje te były rzadko proszone o konsultacje w sprawie nowych przepisów czy programów celowych, natomiast niedawno przyjęte przepisy powinny usprawnić współpracę i partnerstwo w tym zakresie²¹.

W tym miejscu można przedstawić kilka wniosków, które mogą się przyczynić do poprawienia obecnej sytuacji w zatrudnieniu osób niepełnosprawnych w Polsce, a tym samym poprawy jakości ich życia:

1. Przede wszystkim władze państwowe i samorządowe powinny w pełni realizować politykę Unii Europejskiej w zakresie zapewnienia osobom niepełnosprawnym równych szans w zatrudnieniu. Obecna polityka wobec zatrudnienia osób niepełnosprawnych powinna być bardziej aktywna. Służby odpowiedzialne za zatrudnienie powinny poświęcać więcej uwagi poszukiwaniu odpowiednich stanowisk pracy dla osób niepełnosprawnych, a także pomagać pracodawcom w rozwiązywaniu problemów związanych z zatrudnianiem tych osób.

2. Przystąpienie Polski do UE stwarza szanse na bardziej ścisłą współpracę z innymi krajami członkowskimi oraz korzystanie z ich doświadczeń w rozwiązywaniu problemów zawodowych osób niepełnosprawnych. Chodzi tutaj głównie o przeniesienie na grunt polski nowych rozwiązań i praktyk, które sprawdzą się w innych krajach, np. tzw. zatrudnienia wspomaganego.

²¹ Patrz: *Prawa osób...* op. cit., s. 104.

3. Konieczna jest większa skuteczność współpracy między władzami państwowymi i samorządowymi a partnerami społecznymi w zakresie rozwiązywania problemów zawodowych osób niepełnosprawnych. Chodzi tutaj o wykorzystanie przez te władze olbrzymiego potencjału wiedzy i doświadczenia w zakresie organizacji pracodawców, związków zawodowych, organizacji osób niepełnosprawnych, które chcą również wziąć na siebie odpowiedzialność za rozwiązywanie tych ważnych problemów.

4. Istnieją duże szanse na uzyskanie odpowiednich środków na rozwój zatrudnienia osób niepełnosprawnych ze strukturalnych funduszy Unii Europejskiej, szczególnie Europejskiego Funduszu Społecznego.

Ku czemu zmierza polska polityka socjalna względem osób niepełnosprawnych? Perspektywy przyszłych zmian

Jak widać z powyższego przeglądu programów zatrudnienia osób niepełnosprawnych, istnieje bogactwo możliwości zatrudnienia – stosownie zarówno do możliwości psychofizycznych tych osób, jak i możliwości samych pracodawców. Przedstawione w tej pracy rozwiązania z pewnością nie wyczerpują całości tematu, jednak warto w tym miejscu pokusić się o rodzaj krótkiego podsumowania rządowej polityki zatrudnienia względem osób niepełnosprawnych.

Pomimo wielości działań, jakie oferuje ustawodawstwo polskie, wiele osób niepełnosprawnych, które chcą pracować, pozostaje poza rynkiem pracy. Wiele osób dziś biernych zawodowo z pewnością podjęłoby pracę, gdyby pojawiły się ku temu realne możliwości. Duże znaczenie przy podejmowaniu przez osobę niepełnosprawną zatrudnienia na otwartym rynku pracy mają umiejętności, doświadczenie zawodowe oraz cechy charakteru. Nacisk należy położyć na wykształcenie tych osób. Skuteczność polityki zatrudnienia osób niepełnosprawnych zale-

ży w znacznym stopniu od zaangażowania samych osób niepełnosprawnych, pracodawców, związków zawodowych i władz lokalnych²².

Od wielu lat trwa w Polsce proces przystosowywania systemu rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudniania osób niepełnosprawnych do nowej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Niestety, w dalszym ciągu trwa niepokojące, często nerwowe i chaotyczne, poszukiwanie skutecznej formy pogodzenia praw osoby niepełnosprawnej ze społecznymi zadaniami i ekonomicznymi możliwościami państwa. Stary system, wypracowany na przestrzeni wielu lat, został odrzucony, a nowego skutecznego i stabilnego systemu nie zdołano wypracować. Praktyka wskazuje na narastające zagrożenie dla podmiotowości pracującej osoby niepełnosprawnej, a także dla całego systemu rehabilitacji zawodowej i społecznej tych osób. Zagrożenie to jest wielokierunkowe, od ciągle zmienianych podstaw prawnych systemu, braku wizji modelu docelowego, do występującego również wykorzystywania czy wręcz nadużywania prawa przez pracodawców²³.

Analiza dotychczasowych działań podejmowanych po okresie transformacji społeczno-ustrojowej pozwala stwierdzić, że w zakresie rehabilitacji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych uzyskiwane rezultaty są w poszczególnych zakresach bardzo zróżnicowane, a podstawowy cel – znaczący wzrost aktywności zawodowej – nadal odległy. Gruntowna nowelizacja *Ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych* poprawiła efektywność gospodarowania środkami publicznymi w systemie finansowego wsparcia rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych oraz wprowadziła głęboką decentralizację w dysponowaniu środkami

²² Patrz: A. Przybyłka: *Wybrane aspekty pracy osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy*. [w:] *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, czerwiec 2006, nr 1 - 2 (5 - 6), s. 175.

²³ Patrz: A. Barczyński: *Wpływ sposobu stanowienia prawa na sprawność funkcjonowania systemu aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*. [w:] *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, październik 2005, nr 2, s. 79.

Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych na rzecz samorządów wojewódzkich i powiatowych. Samorzady te uzyskały także znacznie większą swobodę w dysponowaniu tymi środkami. Obecnie ponad 42% wszystkich środków jest w gestii samorządu terytorialnego. Mimo to, podstawowy cel systemu – aktywność zawodowa osób niepełnosprawnych – praktycznie pozostaje na tym samym poziomie, nie rośnie w oczekiwanym tempie. Nadal mamy sytuację, w której ogromna liczba ponad 1 800 tys. osób niepełnosprawnych będących w wieku produkcyjnym cechuje zupełna bierność zawodowa²⁴.

Warto podkreślić, że stabilność prawa wydaje się podstawowym warunkiem powodzenia funkcjonowania rozwiązań systemowych. Jest to szczególnie istotne w rozwiązaniach dotyczących styku polityki gospodarczej i polityki społecznej. Stabilność warunków ekonomicznych jest niezbędna przedsiębiorcom, natomiast stabilność systemu rehabilitacji i zatrudnienia jest warunkiem powodzenia procesu rehabilitacji osoby niepełnosprawnej. Łatwe bowiem do zaobserwowania jest, że od początku prób przystosowywania systemu rehabilitacji zawodowej i zatrudniania osób niepełnosprawnych do warunków gospodarki rynkowej trwa proces incydentalnego ingerowania w rozwiązania prawne regulujące zarówno organizację, jak i zasady finansowego wspierania systemu. Zmiany te nie noszą cech zamierzonej optymalizacji systemu. Najczęściej są to próby inspirowane polityką fiskalną państwa. W 2004 roku dodatkową inspiracją były próby przystosowania polskich regulacji do zasad obowiązujących w Unii Europejskiej. Oprócz koniecznych zmian, przystąpienie Polski do Unii Europejskiej stało się pretekstem do zaostrzenia warunków wsparcia finansowego dla pracodawców osób

²⁴ Patrz: L. Mizera: *Rola PFRON w aktywizowaniu zawodowym i wspieraniu zatrudnienia osób niepełnosprawnych*. [w:] *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, październik 2005, nr 2, s.72 - 73.

niepełnosprawnych. Dla niektórych zmian, a zwłaszcza sposobu ich wprowadzania, trudno znaleźć racjonalne wytłumaczenie²⁵.

Chciałabym podkreślić, że możliwość zatrudnienia i wykonywania określonej pracy ma ogromne znaczenie w życiu osób niepełnosprawnych. Co za tym idzie, istnieje paląca potrzeba stworzenia skutecznego i efektywnego systemu zatrudnienia tych osób. Warto w tym miejscu zacytować W. Dega, który pisał: „(...) *kto raz przeżył przymusowe wyłączenie z pracy, zrozumie co znaczy błogostawieństwo pracy, ten potrafi właściwie ocenić jej wartość, kto ją utracił*”²⁶. Praca zawodowa jest więc dla osób niepełnosprawnych tym elementem, który wypełnia ich życie pewną treścią, stwarzając przy tym, oprócz niezależności ekonomicznej, poczucie użyteczności społecznej. Jest ona najdłużej stosowaną metodą w rewalidacji, która przynosi pozytywne i użyteczne rezultaty w psychofizycznym usprawnianiu tych osób²⁷.

Bibliografia

- *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, październik 2005, nr 2, Wydawnictwo Krajowej Izby Gospodarczo-Rehabilitacyjnej, Warszawa 2005.
- *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, czerwiec 2006, nr 1-2 (5-6), Wydawnictwo Krajowej Izby Gospodarczo-Rehabilitacyjnej, Warszawa 2006.
- Borowski R.: *Pedagogiczno-społeczne problemy osób niepełnosprawnych*. Wyższa Szkoła im. P. Włodkowica w Płocku, Płock 2006.
- Dega W.: *Spółdzielczość inwalidów w Polsce Ludowej*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1980.

²⁵ Patrz: A. Barczyński: *Wpływ sposobu...* op. cit., s. 89.

²⁶ W. Dega: *Spółdzielczość inwalidów w Polsce Ludowej*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1980, s. 5.

²⁷ Patrz: R. Borowski: *Pedagogiczno-społeczne...* op. cit., s. 84.

- http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2001/jul/directive78ec_en.pdf.
- http://www.eumap.org/topics/inteldis/reports/national/poland/id_pol2.pdf.
- http://www.idn.org.pl/prawo/karta_praw.html.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.): *Sfery życia osób z niepełnością intelektualną*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- *Kodeks pracy*, Dz. U. z 1998 r., nr 41, poz. 324, z późn. zm.
- *Konstytucja RP*, Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483.
- Kościelska M., Aouill B.: *Człowiek niepełnosprawny – sprawność w niepełnosprawności*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Łopatka A.: *Jednostka i jej prawa człowieka*. Wyższa Szkoła Handlu i Prawa w Warszawie, Warszawa 2002.
- Majewski T.: *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo Centrum Badawczo-Rozwojowego Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1995.
- Mikulski J., Kurzynowski A. (red.): *System rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych*. Centrum Naukowo-Badawcze Spółdzielczości Inwalidów, Warszawa 1994.
- Nowak A.: *Wybrane edukacyjne i prawne aspekty niepełnosprawności*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- Palak Z.: *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Patyk J.: *Status prawny osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1999.
- *Raport Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, Zeszyt nr 22*, Warszawa 2002.

- *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 1 lutego 2002 roku w sprawie kryteriów oceny niepełnosprawności u osób w wieku do 16 roku życia*, Dz. U. z 2002, nr 17, poz. 162.
- *Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997*; Dz. U. z 1997 r., nr 123, poz. 776 z późn. zm.
- *Ustawa z dnia 14 listopada 2003 roku o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz o zmianie niektórych ustaw*, Dz. U. z 2003, Nr 213, poz. 2081.
- Wyczesany J., Gajdzica Z.: *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Joanna Inglot
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Joanna Szempruch
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

**Motywy i okoliczności podejmowania pracy wolontariackiej –
komunikat z badań przeprowadzonych wśród wolontariuszy
z województwa podkarpackiego**

*„Pomagać komu możemy – to nasza odpowiedzialność, korzystać
z pomocy wszystkich – to nasza nadzieja”¹.*

George Vann

Wprowadzenie

Rozwój społeczno-gospodarczy Polski oraz formowanie się społeczeństwa informacyjnego sprawiły, iż wolontariat stał się jednym z najszybciej rozwijających się zjawisk trzeciego sektora. W dobie budowania gospodarki opartej na wiedzy szczególnego znaczenia nabiera wysoki poziom kwalifikacji, kreatywności i innowacyjności, a także konieczność kształtowania gotowości do działania oraz indywidualnej i zbiorowej odpowiedzialności za społeczne problemy. Udział we wspólnej misji na rzecz podnoszenia jakości życia poszczególnych osób i społeczeństwa pomaga człowiekowi zaspokajać potrzebę niesienia pomocy innym, umożliwia pożyteczne zagospodarowanie czasu wolnego, a także uzyskanie umiejętności i doświadczenia potrzebnych do efektywnego funkcjonowania na rynku pracy.

¹ D. Masłowska, W. Masłowski: *Księga aforyzmów świata*. Wydawnictwo Antyk, Kęty 2001, s. 264.

We współczesnym świecie najważniejszym zadaniem placówek oświatowych wszystkich szczebli staje się „(...) *przygotowanie absolwentów do samokształcenia i uczestnictwa w procesie edukacji obejmującej całe życie*”². Wolontariat jest specyficzną formą kształcenia, rozwijającą samodzielność, kreatywność, umożliwiającą ponadto aktywny udział w życiu społecznym poprzez nawiązywanie współpracy z instytucjami i organizacjami pozarządowymi.

Analizując pracę profesjonalnych pomagaczy można zauważyć, iż motywy działań są ważnym motorem zachowań prospołecznych³. Z tego też względu ustalenie pobudek działań badanych wolontariuszy jest tematem bardzo intrygującym i godnym zainteresowania. Owo zagadnienie może stanowić dobrą bazę do projektowania szkoleń dla potencjalnych wolontariuszy, czy też wspomóc proces kształtowania szeroko rozumianych prospołecznych zachowań.

Wolontariat – rozważania ogólne

O wolontariacie – we współczesnym tego słowa znaczeniu – można mówić od końca lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Upowszechnił się on w Polsce wraz z powrotem idei społeczeństwa obywatelskiego i zachodnimi wzorami działalności społecznej⁴.

W Polsce wolontariat znany był już od wieków i przybierał różne postacie. Komunizm spowodował, iż utracił on pierwiastek bezinteresowności i dobrowolności, a tym samym spowodował niechęć do tego

² Cz. Banach, A. Rajkiewicz: *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004-2015* [w:] *Strategia dla Polski po wejściu do Unii Europejskiej na lata 2004-2015: Polska w Unii Europejskiej: konferencja u Prezydenta RP Aleksandra Kwaśniewskiego w dniach 25-26 czerwca 2002*. Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2002, s. 126.

³ Patrz: H. Sęk: *Spoleczna psychologia kliniczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

⁴ Patrz: A. Naumiuk: *Edukacja i aktywizacja społeczna w organizacjach pozarządowych. Przykład ruchu United Way*. ORTHOS Wydawnictwa Edukacyjne, Warszawa 2003.

zjawiska. Ożywienie i rozpowszechnienie owej działalności umożliwiła dopiero transformacja ustrojowa, a lata dziewięćdziesiąte XX wieku przyniosły w Polsce wzrost społecznej świadomości. Od kilkunastu lat można zauważyć, iż coraz więcej ludzi młodych (i nie tylko) włącza się w działania dotyczące planowania i realizacji zadań istotnych dla społeczeństwa. Rozwinęła się działalność organizacji pozarządowych, w ramach których odrodziła się praca społeczna określana również mianem wolontariatu, stającego się coraz bardziej powszechnym ruchem. Wiele osób traktuje go jako jeden ze sposobów uczestnictwa w życiu społecznym, dzięki któremu można realizować wiele ważnych zadań wpływających na prawidłowe funkcjonowanie życia społecznego⁵.

Wolontariat w tradycyjnym znaczeniu rozumiany jest jako praktyka bez wynagrodzenia dla nauczania się zawodu. Współcześnie termin ten jest stosowany na określenie bezpłatnej, dobrowolnej, ochotniczej i świadomej pracy stałej lub okazjonalnej na rzecz innych (nie licząc rodziny, przyjaciół i znajomych, którzy pomagają sobie nawzajem i nie są z tej racji wolontariuszami)⁶. Obecnie wolontariat określany jest jako działalność dla dobra innych, praca ochotnicza bądź też praca społeczna. Coraz więcej młodych ludzi podejmuje się bezinteresownej pomocy innym, co wynika z natury wolontariatu jako ważnej formy aktywności ludzkiej oraz rozwijającej się formy społecznego współdziałania⁷.

Zjawisko wolontariatu traktowane jest przez pedagogów jako jednostkowa i grupowa forma społecznego funkcjonowania, narzędzie zmiany społecznej, odpowiedź na zapotrzebowanie społeczne, istotne wspomaganie działań społecznych oraz forma wychowania środowi-

⁵ Patrz: A. Nowosiadły: *Szkolenie przygotowujące wolontariuszy do pracy w świetlicach dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa 2006, s. 9.

⁶ Patrz: D. Lalak, T. Pilch (red.): *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Wydawnictwo Żak, Warszawa 1999, s. 335.

⁷ Patrz: K. Frysztański: *Obszar działalności ochotniczej i rozwój społeczeństwa obywatelskiego w Polsce*. [w:] B. Synak, M. Ruzica (red.): *Sektor pozarządowy w zmieniającym się społeczeństwie*. Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1996, s. 84.

skowego. Jest on formą kształtowania gotowości do działania oraz do indywidualnej i zbiorowej odpowiedzialności za społeczne problemy, jest także dążeniem do poszukiwania skutecznych rozwiązań w ramach istniejących ideologii, koncepcji pomocniczości i oczekiwań społecznych. Punktem wyjścia jest założenie: problemy społeczne można rozwiązywać i należy w tym celu aktywizować ludzi⁸.

Charakterystyka terenu badań i badanej grupy

Badania przeprowadzono na przełomie lipca i sierpnia 2008 roku, na terenie województwa podkarpackiego wśród wolontariuszy należących do Centrów Wolontariatu w Rzeszowie oraz pracowników rzeszowskiego MOPS-u.

Dobór próby badawczej był celowy. Badaniami ankietowymi objęto grupę 220 osób, z czego do dalszej analizy zakwalifikowano **106 ankiet**. Zastosowanym narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety pocztowej, zawierający 24 pytania zaopatrzone w kategorie: zamknięte, otwarte, koniunktywne i dysjunktywne.

Przeprowadzone badania pozwoliły na uzyskanie empirycznego materiału niezbędnego do określenia motywów i okoliczności, jakimi kierują się badani, podejmując pracę społeczną na rzecz osób potrzebujących pomocy.

Analiza wyników badań

Z przeprowadzonych badań wynika, że kobiety (74%) zdecydowanie częściej angażują się w pracę społeczną (rysunek nr 1), a miejscem zamieszkania dla przeważającej liczby respondentów (58,4%) jest miasto (rysunek nr 2).

⁸ Patrz: A. Ciesiołkiewicz: *Wolontariat szansą dla młodzieży*. [w:] *Problemy opiekuńczo-wychowawcze*, nr 5, 2002, s. 9 - 13.

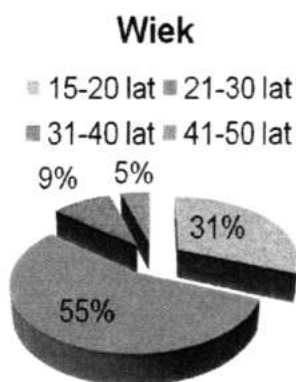


Rysunek nr 1



Rysunek nr 2

Największą grupę wolontariuszy stanowią osoby między 15 a 30 rokiem życia (rysunek nr 3) z wykształceniem średnim (41% ogółu) i wyższym – magisterskim, licencjackim, podyplomowym (42% ogółu) (rysunek nr 4). Zdecydowanie rzadziej są to osoby powyżej 40 lat (5% ogółu).



Rysunek nr 3



Rysunek nr 4

Ponad połowa badanej populacji to uczniowie i studenci, którzy wykonywali pracę wolontariacką od roku do 3 lat (rysunek nr 6). Mniej liczna grupa (ok. 31% badanych) to osoby pracujące zawodowo (rysunek nr 5). Około 14% badanych pozostawało bez pracy. Osoby pracujące legitymowały się przygotowaniem zawodowym w zakresie: peda-

goga, terapeuty, psychologa, nauczyciela, pracownika socjalnego, pracownika administracyjnego. Niestety, w gronie przebadanych wolontariuszy nie znalazła się żadna osoba z grupy emerytów i rencistów, co może wskazywać z jednej strony na zbyt małe rozpowszechnienie tradycji świadczenia pomocy wśród osób starszych, które mogłyby wspierać innych swym dużym doświadczeniem, z drugiej zaś fakt ten wynikać może z samego nastawienia osób starszych, którzy często nie wyobrażają sobie, że mogliby swoim doświadczeniem służyć organizacjom.



Rysunek nr 5



Rysunek nr 6

Okoliczności podejmowania pracy wolontariackiej

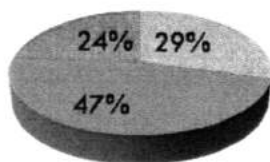
Badani wolontariusze wskazywali również okoliczności, które zachęciły ich do podjęcia pracy wolontariackiej. Wymieniali przede wszystkim:

- szkołę,
- liceum,
- studia,
- targi edukacyjne na uczelniach,
- duszpasterstwo akademickie,
- znajomych będący wolontariuszami,

- WOŚP,
- Centra Wolontariatu.

Zdecydowana większość respondentów określiła charakter wykonywanej przez siebie pracy wolontariackiej jako okazyjny (rysunek nr 7). Dla większości badanych osób jest on uwarunkowany ich dotychczasową pracą zawodową, co powoduje że w mniejszym stopniu mogą się poświęcić społecznym działaniom pomocowym. W miarę możliwości badani podejmowali również wolontariat akcyjny (rysunek nr 8).

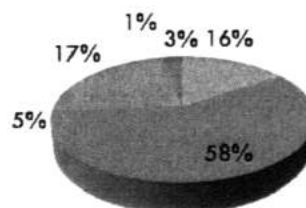
Charakter pracy wolontariackiej
 ■ stały ■ okazyjny ■ kiedyś był stały



Rysunek nr 7

Podejmowanie wolontariatu akcyjnego

- nigdy
- 1-2 x miesięcznie
- do 5 x rocznie
- w miarę możliwości
- 1-2 x rocznie
- powyżej 5 x rocznie



Rysunek nr 8

Odbiorcy działań wolontariackich

Wolontariusze najczęściej pomagają:

- dzieciom z trudnościami,
- dzieciom niepełnosprawnym,
- osobom autystycznym,
- rodzinom w potrzebie,
- samotnym starszym osobom,
- ludziom chorym.

Praca wolontariuszy obejmuje następujące czynności:

- **pomoc w organizowaniu zabaw, imprez środowiskowych, okazjonalnych, wycieczek;**
- **świadczenie usług** (opieka nad dziećmi, osobami starszymi, pomoc w nauce szkolnej, pomoc w wykonywaniu cięższych prac domowych itp.);
- **wsparcie niematerialne** (udzielanie porad, wsparcie emocjonalne);
- **wsparcie materialne** (finansowe i rzeczowe).

Ideał wolontariusza

Respondenci oceniali własne zaangażowanie w działalność na rzecz osób potrzebujących. Podjęli oni próbę określenia ideału wolontariusza, do którego należy dążyć. Większość badanych w swych wypowiedziach akcentowała podobne cechy, którymi powinien charakteryzować się idealny wolontariusz:

- samoświadomość jednostki,
- asertywność,
- sztywne ustalenie granic pomocy,
- empatia,
- dążenie do samorozwoju,
- bezinteresowność,
- odpowiedzialność,
- cierpliwość.

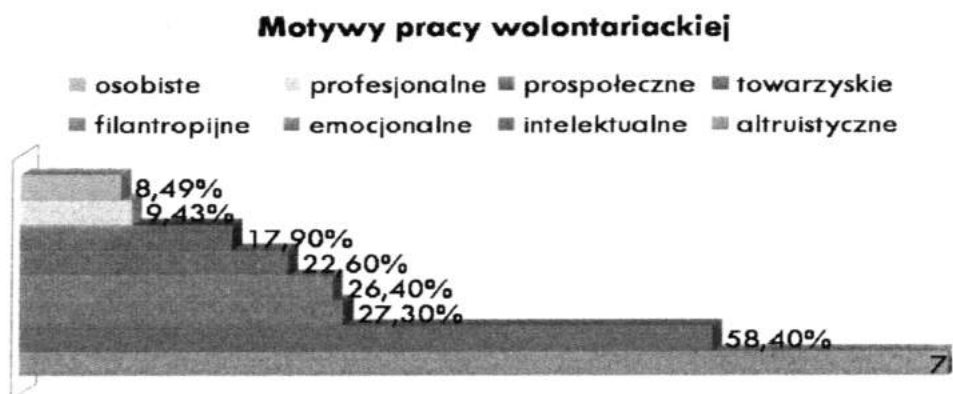
Potwierdzają to wypowiedzi badanych. Zdaniem jednego z respondentów „(...) *idealny wolontariusz to taki, który sam wyznacza sobie cele i wzory do których, dąży pracując dla innych. Jest świadomy, po co i z jakiego powodu coś robi. Ważną cechą jest asertywność, umiejętność ustalenia sobie granicy – czasowej, emocjonalnej, finansowej, poza którą nie powinien wychodzić. Jest to także umiejętność pogodze-*

nia pracy dla innych z pracą dla siebie i nad własnym rozwojem”. Inna osoba uważa, iż „wolontariusz powinien być odpowiedzialny, cierpliwy, a przede wszystkim powinien być świadomy tego, że to co robi jest dobre, bo dając siebie innym, wywołuje uśmiech na czyjejs może smutnej twarzy”⁹.

Motywy podejmowania pracy wolontariackiej

W grupie badanych osób analizowano także pobudki działań wolontariackich (rysunek nr 9). Najczęstszym powodem pracy społecznej są dla 79% wolontariuszy *motywy altruistyczne* związane z chęcią pomocy innym ludziom, dla 58% badanych *motywy intelektualne* nastawione na rozwój osobisty. *Emocjonalne i filantropijne* pobudki są ważne dla około 26% respondentów, łączą się one ze sprawdzeniem siebie, swoich możliwości oraz z zaangażowaniem w określoną sprawę. 23% ogółu podjęło pracę społeczną ze względów towarzyskich (chęć nawiązania kontaktów międzyludzkich), a 18% respondentów angażuje się w wolontariat, chcąc kształtować postawy prospołeczne. Motywami profesjonalnymi wynikającymi z podjętej pracy oraz korzyściami osobistymi, takimi jak chęć zaspokojenia własnych potrzeb oraz czerpanie satysfakcji z niesienia pomocy, kieruje się mniej więcej tyle samo osób – zaledwie 9%.

⁹ Źródło: badania własne.



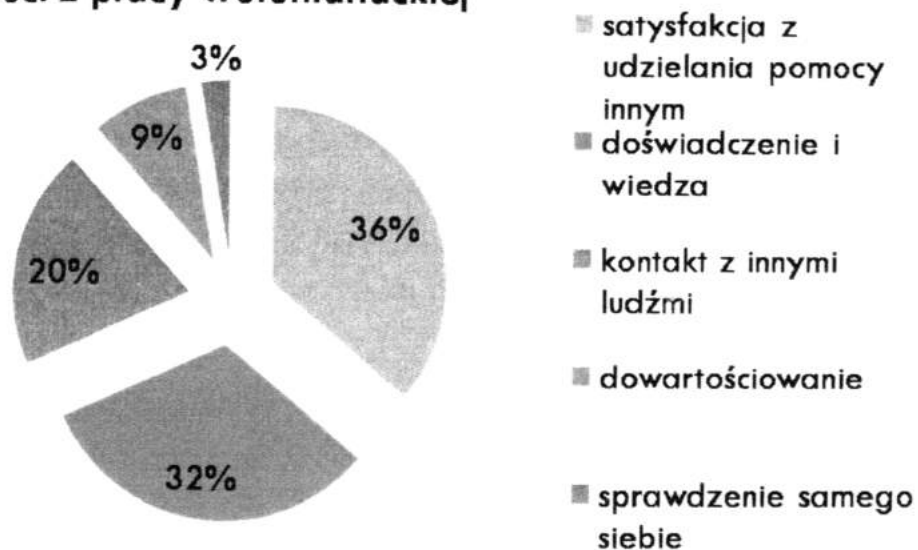
Rysunek nr 9

Uzyskane wyniki badań w świetle przedstawionych motywów, wskazują na niezwykle precyzyjne rozumienie istoty wolontariatu przez osoby podejmujące się tej pracy.

Korzyści z wykonywania pracy wolontariackiej

Warto podkreślić, że wśród korzyści jakie czerpią badane osoby z pracy wolontariackiej priorytetowe są: satysfakcja z udzielania pomocy potrzebującym oraz doświadczenie i wiedza (rysunek nr 10).

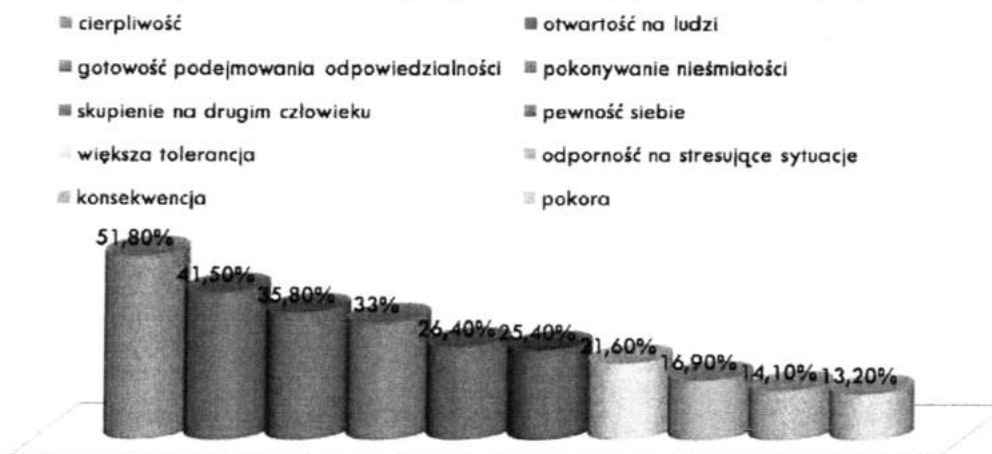
Korzyści z pracy wolontariackiej



Rysunek nr 10

Praca społeczna pozwala również na wykształcenie pewnych cech charakteru (rysunek nr 11). Dla większości badanych są to przede wszystkim: cierpliwość (52% respondentów), otwartość na ludzi (42% badanej populacji), gotowość przyjmowania odpowiedzialności (36% ogółu wolontariuszy).

Cechy charakteru nabyte podczas pracy wolontariackiej



Rysunek nr 11

Większość badanych (65% ogółu) wybierając rodzaj działań wolontariackich, kierowała się swoimi doświadczeniami, wykształceniem oraz umiejętnościami. Wywierało to z pewnością korzystny wpływ na jakość owych usług.

Wnioski i postulaty

Jak wynika z analizy przeprowadzonych badań, wolontariat na terenie województwa podkarpackiego ma charakter okazyjny i podejmowany jest głównie przez osoby w wieku od 15 do 30 roku życia, głównie kobiety. Na tej podstawie można wnioskować, iż społeczeństwo potrzebuje szerokiej popularyzacji właściwych postaw prospołecznych zarówno wśród młodzieży, jak i dorosłych – szczególnie mężczyzn, aby nie tylko uwrażliwiać na potrzeby innych, ale również inspirować do pozytywnych, prawidłowych i pożądanых zachowań pomocowych. Przyczyni się to z pewnością do dobrze rozumianych i spontanicznie

realizowanych działań wolontariackich na rzecz osób wymagających wsparcia.

Analiza motywów wykonywania pracy wolontariackiej (altruistyczne, intelektualne, emocjonalne, filantropijne, towarzyskie, osobiste) wskazuje na jej podejmowanie w zależności od sytuacji wymagającej poszczególnych aktów pomocowych (dzieci z trudnościami, dzieci niepełnosprawne, autystyczne, rodziny w potrzebie, osoby samotne, starsze, ludzie chorzy).

Zestawienie wyników wcześniejszych badań oraz danych zebranych w trakcie badań wśród wolontariuszy z województwa podkarpackiego ukazuje, jak zmieniła się motywacja wolontariuszy – z powinności na indywidualną satysfakcję. Zauważyć można znaczny wzrost satysfakcji i zadowolenia płynącego z kontaktu i pomocy drugiemu człowiekowi oraz doświadczenia i wiedzy w zakresie działań pomocowych.

Badania przeprowadzone przez Stowarzyszenie Klon/Jawor w 2001 r.¹⁰, dotyczące motywów, skupiają się głównie wokół pobudek altruistycznych, ze szczególnym uwzględnieniem postawy wyniesionej przez pomagających z domu rodzinnego (82% badanych) oraz motywów opartych o technikę myślenia wymiennego – *ja pomogę innym, bo inni pomogą mnie również jak będę w potrzebie* (66% ogółu). Badania z 2006 r.¹¹ (Stowarzyszenie Klon/Jawor) ukazują, iż najczęstszym powodem podejmowania pracy społecznej są dla wolontariuszy ich przekonania moralne, religijne i polityczne (50% wolontariuszy). 27% ogółu angażuje się w wolontariat, licząc na odwzajemnienie pomocy w przyszłości. Z kolei 21% badanych podjęło pracę społeczną ze względu na zainteresowania i przyjemność z jej wykonywania.

Wyniki badań przeprowadzonych na terenie województwa podkarpackiego wskazują przede wszystkim na motywy altruistyczno-intelektualne, a więc chęć pomocy innym (78% badanych) oraz rozwój

¹⁰ Szerzej na ten temat patrz – www.wolontariat.org.pl (12.09.2008).

¹¹ Ibidem.

osobisty (58% ogółu). Kierowanie się owymi motywami w wychowaniu młodego pokolenia ze szczególnym uwzględnieniem prospołecznych postaw może mieć niezwykle istotne znaczenie edukacyjne warunkujące nie tylko przyszłe pobudki nowej kadry społeczników, lecz także ich kompetencje, kreatywność oraz kwalifikacje w zakresie pomocy oraz skutków jakie ona niesie dla wspomaganego i pomagającego.

Korzystnym zjawiskiem jest fakt, że większość cech określonych przez badanych w ideale wolontariusza pokrywa się z cechami, których nabywają oni w trakcie pracy wolontariackiej. Sytuacja taka świadczy o fakcie, iż współczesny wolontariusz ma wysoki poziom samoświadomości, dąży do prawidłowej autokreacji oraz samodoskonaleni kompetencje przydatne w pracy pomocowej i aktywności zawodowej czy społecznej. To człowiek, który kieruje się jakże aktualnym przesłaniem Nikołaja Gogola: „*Nigdy nie jesteśmy tak biedni, aby nie stać nas było na udzielenie pomocy bliźniemu*”¹².

Bibliografia

- Banach Cz., Rajkiewicz A.: *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004-2015* [w:] *Strategia dla Polski po wejściu do Unii Europejskiej na lata 2004-2015: Polska w Unii Europejskiej: konferencja u Prezydenta RP Aleksandra Kwaśniewskiego w dniach 25-26 czerwca 2002*. Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2002.
- Ciesiołkiewicz A.: *Wolontariat szansą dla młodzieży*. [w:] *Problemy opiekuńczo-wychowawcze* nr 5/2002, s. 9 - 13.
- Frysztacki K.: *Obszar działalności ochotniczej i rozwój społeczeństwa obywatelskiego w Polsce*. [w:] B. Synak, M. Ruzica (red.): *Sektor pozarządowy w zmieniającym się społeczeństwie*. Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1996.

¹² D. Masłowska, W. Masłowski: *Księga...* op. cit., s. 264.

- Lalak D., Pilch T. (red.): *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1999.
- Masłowska D., Masłowski W.: *Księga aforyzmów świata*. Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002.
- Naumiuk A.: *Edukacja i aktywizacja społeczna w organizacjach pozarządowych. Przykład ruchu United Way*. ORTHOS Wydawnictwa Edukacyjne, Warszawa 2003.
- Nowosiadły A.: *Szkolenie przygotowujące wolontariuszy do pracy w świetlicach dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa 2006.
- Sęk H.: *Spółeczna psychologia kliniczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- www.wolontariat.org.pl (12.09.2008).

Joanna Małgorzata Łukasik
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Nauczyciel w „trójkącie bermudzkim”¹ – obraz wyłaniający się z listów

„Od sposobu ujmowania i rozumienia podmiotu wychowania, a także tego, jak nauczyciel sam siebie postrzega i sytuuje w zawodzie, zależy w znacznym stopniu społeczny sens i moralne znaczenie jego edukacyjnych działań”².

Alicja A. Kotusiewicz

W artykule zamieszczonym na łamach czasopisma „Edukacja i Dialog” B. Babecka napisała: *„Sercem działalności edukacyjnej szkoły jest to, co dzieje się w codziennych kontaktach nauczyciel – uczeń. Budowanie dobrych relacji między nauczycielami a uczniami, między samymi uczniami, szkołą i rodzicami można osiągnąć przez oddziaływania wychowawcze, które cechuje życzliwość i wyrozumiałość, a równocześnie jasno określone i konsekwentnie przestrzegane wymagania”³.*

Wobec powyższych słów interesujące wydaje się poznać odpowiedzi na pytania: jak w opinii nauczycieli wyglądają codzienne relacje mię-

¹ Pojęcie „trójkąt bermudzki” zaczerpnęłam z *Gazety Wyborczej* <http://miasta.gazeta.pl/gorzow/1,35211,4704771.html>. (30.11.2007). „Trójkąt bermudzki tworzą trudni uczniowie, rodzice, którzy mają wieczne pretensje oraz konfliktowy a niewyrozumiały dyrektor”. Ja rozszerzam rozumienie pojęcia dyrektor, mianowicie nie ograniczam się tylko do niewyrozumiałego dyrektora szkoły, ale rozumiem ten „trzeci element trójkąta” jako szeroko rozumiane władze oświatowe (dyrektor, władze samorządowe, kuratorium, MEN).

² A. A. Kotusiewicz: *Samookreślenie zawodowe nauczyciela*. [w:] A. Jopkiewicz (red.): *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła? Jaki nauczyciel? Jakie wychowanie?* Wydawnictwo WSP, Kielce 1995, s. 227.

³ B. Babecka: *Co to znaczy dobra szkoła?* [w:] *Edukacja i Dialog*, nr 4/2004. <http://www.vulcan.com.pl/eid/archiwum/2004/04/index.html> (25.05.2008).

dzy podmiotami wskazanymi przez B. Babecką, a także jakie odczucia towarzyszą tym relacjom?

Aby uzyskać odpowiedzi, poddałam analizie 150 listów nauczycieli nadesłanych w okresie od V 2007 do V 2008 roku do redakcji tygodnika „Gazeta Szkolna” (skrót w tekście: „GS”; oznaczenia wypowiedzi z cytowanych listów: *N1, N2,...*)⁴, zamieszczonych w dziale „*Motywy z życia codziennego. Listy z różnych stron, w rozmaitych sprawach...*”, uzupełniając je wypowiedziami nauczycieli zamieszczonymi na łamach „Gazety Wyborczej” (skrót: „GW”; oznaczenia wypowiedzi nauczycieli z cytowanych artykułów: *GW1, GW2,...*)⁵.

Autorami listów nadsyłanych do redakcji „GS” są nauczyciele pracujący w szkołach różnego typu, na różnych szczeblach edukacyjnych, o różnym stażu pracy (od stażystów po tych, którzy pobierają już świadczenia emerytalne). Zanim przejdę do zaprezentowania specyfiki treści listów podzielę się pewnym spostrzeżeniem istotnym dla dalszego wyводу. Z listów tych emanuje głównie rozżalenie, zawiedzenie się na: ludziach, ideałach, nieprzemyślanych rozporządzeniach ministerialnych, a także na umiejętnościach (a raczej ich braku) radzenia sobie w trudnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Nauczyciele koncentrują się głównie na problemach, z jakimi spotykają się każdego dnia w szkole.

Jakie zatem spostrzeżenia, myśli na temat pracy, samopoczucia w niej, relacji z głównymi podmiotami oraz wykonywanego zawodu dominują w listach zamieszczanych na łamach „Gazety Szkolnej”? Dla uporządkowania wielości pojawiających się problemów proponuję przedstawić je w kategoriach wyznaczonych przez pojęcie „trójkąta

⁴ Patrz: *Gazeta Szkolna* – losowo wybrane numery z V - XI 2007 roku oraz I - V 2008 roku.

⁵ Patrz: *Gazeta Wyborcza* – Gorzów – materiały zamieszczone na stronach internetowych:

<http://miasta.gazeta.pl/gorzow/1,37795,4613684.html> (30.11.2007);

<http://miasta.gazeta.pl/gorzow/1,35211,4704771.html> (30.11.2007);

<http://www.gazetawyborcza.pl/1,76842,4666726.html> (30.11.2007);

<http://praca.gazeta.pl/gazetapraca/1,74785,4707335.html> (30.11.2007).

bermudzkiego” czyli: nauczyciel – uczniowie, nauczyciel – rodzice, nauczyciel – władze oświatowe.

Nauczyciel – uczniowie

Nauczyciele i uczniowie to równoprawne podmioty w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Czy nauczyciele o swoich relacjach z uczniami mogą mówić w kategorii równoprawnego partnerstwa? Jakie odczucia towarzyszą ich pracy dydaktyczno-wychowawczej? Otóż z treści większości listów można wywnioskować, że coraz częściej w pracy z uczniami dominuje strach lub obojętność: *„Uczę przez wiele lat i przeszłam przez wszystkie stadia stosunku do uczniów; od młodzieńczego idealizmu świeżo upieczonego pedagoga poprzez rozczarowanie, frustrację, zawód, aż do zubożenia (N12)”*.

Dlaczego tak się dzieje? Nauczyciele wskazują kilka czynników potęgujących zubożenie wobec uczniów i wobec pracy. Czynnikiem dominującym (najczęściej pojawiającym się w wypowiedziach nauczycieli) jest m.in. szerzące się „lenistwo uczniów i oszukiwanie”. Jakie postawy wobec tych zjawisk przyjmują nauczyciele?

„Nie zadaję uczniom zbyt wielu prac pisemnych. Przekonałam się, że każdy kolejny rocznik coraz mniej sprawnie posługuje się słowem pisanym. Od czasu do czasu zadaję wypracowania. (...) Ostatnio otrzymałam trzy prace, które były identyczne. Różniły się między sobą jedynie ilością błędów, co wynikało prawdopodobnie z nieuwagi przy przepisywaniu. Wezwałam na rozmowę całą trójkę. Nawet się nie zawstydzili. Raczej zdziwili. Kupili te prace za pośrednictwem Internetu. Żaden z uczniów nie wyraził skruchy, nie zawstydził się. Powiedzieli tylko, że będą chcieli zwrotu pieniędzy, bo mieli obiecanie, że ich praca będzie niepowtarzalna. Czują się oszukani. Za to wcale nie mają poczucia, że mnie próbowali oszukać. Nie, ich zdaniem to całkiem normalne (N12)”, „Dawniej uczniowi nie przyszłoby do głowy oszukiwanie

nauczyciela (N3)". Zdaniem nauczycieli będzie tak coraz częściej, ponieważ „(...) uczniów nie wolno stresować, za to im wolno oszukiwać i kłamać. Szkoda słów na komentarz (N2)". Do tego można jeszcze dołączyć postawę roszczeniową uczniów wobec nauczyciela, ocen, szkoły. Nauczyciel wychowania fizycznego żali się: „Z mojej praktyki wynika, że najwięcej pretensji mają ci, którym nie chce się nawet podnieść wyżej nogi. Najgorsze, że w zachowaniu uczniów wyraźnie wyczuwa się wpływ poglądów rodziców. (...) Jeśli jeszcze pozbawi się mnie możliwości oceniania uczniów, to pomyślę nad zmianą pracy, bo przestanę mieć jakikolwiek wpływ na podopiecznych (N60)".

Relacje między nauczycielami i uczniami zmieniają się – jak widać – na niekorzyść. Nauczyciele stają się bierni i bezradni, uczniowie agresywni i lekceważący, bo – jak pisze jedna z autorek listu: „(...) lekceważenie to powszechne zjawisko (N72)".

Zdaniem nauczycieli uczniowie lekceważą zarówno ich, jak i ich pracę, lekceważą ogólne normy i zasady. Często zachowania uczniów są nie do przyjęcia. Uczniowie nie tylko zachowują się agresywnie, ale również prowokacyjnie: „Jest uczeń, który za punkt honoru postawił sobie wyprowadzenie mnie z równowagi i uniemożliwienie prowadzenia zajęć. Komentuje mój strój, zachowanie, ruchy. Zadaje idiotyczne nie związane z tematem zajęć pytania. Nie ma zeszytu, książki, nawet długopisu, a przynajmniej tak mówi, bezczelnie patrząc mi w oczy (N4)", „(...) robi wszystko, żeby zdezorganizować mi lekcje (N73)".

Przytoczone wyżej wypowiedzi na temat zachowania uczniów w stosunku do nauczycieli są tylko przykładowymi. Często przykłady zachowań dotyczą pojedynczych uczniów, jednak jeśli uświadomimy sobie, że w każdej klasie, w każdej szkole jest choćby jeden uczeń dezorganizujący pracę na lekcji, wówczas możemy powiedzieć, że jest to znaczny problem. Czyżby nauczyciele przestali radzić sobie z dyscypliną w klasie oraz z motywowaniem uczniów do nauki?

Brak szacunku dla zasad i norm, lekceważenie ich oraz osoby nauczyciela ma miejsce nie tylko w szkole. Nauczyciele głośno zaczynają zastanawiać się m.in. nad sensem organizowania wycieczek szkolnych i tzw. zielonych szkół. *„Nauczyciele coraz mniej chętnie wyjeżdżają z uczniami. Wcale się nie dziwię, bo trudno sobie poradzić z grupą, w której zawsze znajdzie się kilkoro rozwydrzonych dzieciaków i kilku takich, którzy gotowi są zrobić największą głupotę pod wpływem kolegów. Najlepiej byłoby, gdyby wycieczek nie było (N47)”*. Inna nauczycielka dodaje: *„(...) odchorowałam tę zieloną szkołę, nie mogłam dojść do siebie przez kilka dni, a przez kilka tygodni nie mogłam patrzeć na swoich uczniów. Okazali się bandą rozwydrzonych dzieciaków, niewychowanych i nie szanujących żadnych zasad (N42)”*.

Smutna jest przyszłość szkoły i nauczycieli ponieważ: *„(...) coraz więcej jest uczniów, którzy za nic mają szkołę i nauczycieli i którym bliżej do więzienia czy poprawczaka, niż do uczciwego życia. Są coraz bardziej bezczelni, bez wahania zastraszają nauczycieli, bo wiedzą, że nie ma dla nich kary, a nauczyciel jest wobec ich zachowania bezsilny. Poddajemy się, bo każdy z nas odczuwa lęk (N68)”*.

Nauczycielowi coraz trudniej jest czuć się bezpiecznie w szkole i poza nią (szczególnie sytuacja ta dotyczy nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych). O tym, że nauczyciele odczuwają przed uczniami lęk, świadczą słowa autorów kilku listów. Oto fragmenty niektórych z nich.

„Kończą się wakacje. (...) Będę musiała iść do pracy i tam spotkam się z uczniem, którego się boję. W ubiegłym roku uczyłam go i nie otrzymał promocji. Nie mogłam go przepuścić, nie pozwoliła mi na to zwykła uczciwość wobec siebie i innych uczniów. Inni nauczyciele mnie ostrzegali, radzili, żebym się ugięła, bo to młody bandyta. Nie posłuchałam, a teraz widzę, że chyba powinnam była. Pod koniec lipca spotkałam tego chłopaka na ulicy. Podszedł i powiedział, że spotkamy się we wrześniu i że pożałuję tego, co zrobiłam (N63)”, *„Niewielu przyzna*

się do tego otwarcie, ale jak często stawiamy dopuszczający tylko dla tak zwanego świętego spokoju albo po prostu ze strachu? (N66)”, „Kiedyś uczył w mojej szkole mężczyzna, który głośno twierdził, że jego nie da się zastraszyć. Śmiał się z młodych bandytów, gdy przebili mu opony, stłukli szybę w samochodzie. Przeszał się śmiać, kiedy ktoś podpalił mu wycieraczkę. Zrozumiał, że zagrożony jest nie tylko on, ale i jego najbliżsi. Złagodził i zmienił pracę (N68)”.

Dlaczego nauczyciele dają promocję uczniom, którzy nie powinni być promowani? Ponieważ boją się, a przecież, jak zauważa jeden z autorów listu: „(...) nie można wymagać od nauczyciela, żeby pracę stawiał wyżej niż rodzinę, dom i bezpieczeństwo (N68)”.

Często w listach zamieszczanych w „GS”, można napotkać radę koleżanek/kolegów, żeby „schować swoje ambicje” i promować uczniów, bo własne życie i zdrowie jest ważniejsze niż „jakaś ocena”. „Niestety w większości szkół – pisze rozżalony i bezsilny nauczyciel – nie dzieje się dobrze. Uczeń jest panem i rządzi, a nauczyciele mają mu służyć. A potem jest zdziwienie, że mnożą się bandyci i nieuki (N74)”, „Dla mnie praca w szkole już dawno przestała być misją (N59)”.

Nauczyciel – rodzice uczniów

Współpraca między rodzicami a nauczycielami oparta na partnerstwie jest niezbędnym elementem efektywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Czy ona realnie istnieje? W odczuciu nauczycieli ograniczana jest do żądania pozytywnej lub wyższej oceny dla dziecka (rodzice nie wymagają od swoich dzieci – za to wymagają od nauczycieli). „Już po pierwszym zebraniu z rodzicami mam dość szkoły i swojej pracy. Ponad godzinę wysłuchiwałam narzekań na niesprawiedliwość nauczycieli, którzy na dodatek zbyt wymagają. Rodzice chcieliby, żeby szkoła była przechowalnią dla ich dzieci, żądają dla nich bezpieczeństwa, chcą, żeby dostawały się do najlepszych szkół,

a z drugiej strony chcieliby, żeby nie musiały się męczyć, żeby mogły robić, co chcą i nie musiały podporządkowywać się jakiegokolwiek dyscyplinie. (...) Każde zastrzeżenie jest uznawane za niesprawiedliwe i nieobiektywne. (...) Chciałabym widzieć ich bezstronność w sytuacji, gdy kolejny uczeń po raz setny nie reaguje na polecenia i prośby, kiedy bolałaby ich głowa od hałasu, a mieliby świadomość, że spoczywa na nich odpowiedzialność za bezpieczeństwo kilkudziesięciu osób. Jestem bardzo rozżalona i zdenerwowana postawą rodziców, najchętniej poszłabym już na emeryturę, ale niestety muszę przepracować jeszcze kilka lat (N67)", „Uczę matematyki. Podczas wywiadówek przeżywam istny nalot rodziców, którzy albo próbują mi wmówić, że jestem zbyt wymagająca, albo tłumaczą, że ich dzieci to urodzeni humaniści. Kiedy sprawdzam stopnie z języka polskiego i historii, to często mam wrażenie, że polonistce i nauczycielce historii mówią pewnie, że ich dzieci to geniusze matematyczni (N87)".

Z treści listów wynika, że rodzice zrzucają odpowiedzialność za nauczanie i wychowanie na nauczycieli, ponadto wymuszają na nich stawianie ocen, źle się do nich odnosząc i traktując jako kogoś, kto nie ma innego wyjścia tylko „musi” ulec ich naciskom. Niejednokrotnie posuwają się do „dobrze tłumaczonego” oszustwa, odrabiając za dzieci lekcje, pisząc za nie prace na zaliczenie (z plagiatami włącznie). Oto wypowiedź jednej z nauczycielek piszących o tym problemie: „Pani ta (matka ucznia – J.Ł.) oświadczyła, że pomogła synowi, bo dziecko ma tyle zajęć, że już nie daje rady. Przy okazji oberwało mi się za wszystkich nauczycieli i cały system oświaty. A na koniec powiedziała, że nie zna się na przedmiotach ścisłych, więc skorzystała z książeczki. I nie rozumie pretensji, bo jest przecież dobrze i na temat, więc szóstka powinna być (N25)".

Nauczyciele mają pretensje do rodziców za brak współpracy, za wpajanie dzieciom antywartości, za uczenie dzieci, że dobra ocena zawsze im się należy, bo to nauczyciel ma nauczyć ucznia i postawić mu dobrą

ocenę (zupełnie bez wysiłku tego drugiego podmiotu). Czują, że przez taką postawę rodziców tracą coraz bardziej autorytet (i tak już mocno nadszarpnięty), są wręcz ignorowani, jako istotny podmiot w procesie nauczania i wychowania. Autorka jednego z listów pisze: *„Ciekawe co by powiedzieli rodzice, gdyby ktoś tak lekceważył ich pracę, jak oni moją. Żądają piątek «żeby nie popsuć średniej», nagminnie zwalniają dzieci z lekcji i jeszcze patrzą na mnie jakbym był nauczycielem gorszego rodzaju. Mam im wtedy ochotę przypomnieć, że na studia, które skończyłem, bardzo trudno się dostać (N59)”. Sytuacja staje się trudna w momencie, kiedy wszyscy są przeciw nauczycielowi i jego decyzji – nawet dyrektor. Wtedy nauczyciel nie ma w nikim oparcia i pozostawiony jest sam sobie ze swoimi problemami, wątpliwościami, troskami: „(...) dyrektor szkoły stoi po stronie rodziców – to też znak współczesnych czasów. Rodzic ma w szkole rację, uczeń też, a nauczyciel z założenia jest na przegranej pozycji (N3)”*.

To jeszcze nie wszystkie „żale” nauczycieli na temat współpracy (a raczej jej braku) z rodzicami uczniów. Zdaniem nauczycieli trudno jest współpracować z rodzicami, ponieważ za wszelką cenę bronią dzieci. Nie chodzi o to, że mają dzieci nie bronić, ale o zakłamanie (niedopuszczanie do siebie), „wybielanie” w celu uniknięcia przez dziecko (a może i rodziców) konsekwencji pewnych zachowań i ich następstw. Często rodzice bronią ślepo, krzywdzą swoje dzieci, a jednocześnie utwierdzają w przekonaniu, że „źle” czasami dla dobra sprawy znaczy „dobrze”, czyli można współcześnie określić to mianem „dobrze inaczej”. Jak zatem nauczyciele mają wychowywać uczniów w szkole we współpracy z rodzicami, kiedy w domu normy i zasady są naciągane do zdarzenia, sytuacji, do wygodnictwa i unikania odpowiedzialności (zagłuszanie sumienia) rodziców. Oto przykład jednej z wypowiedzi: *„Jednego z uczniów (na tzw. zielonej szkole) przytapałam na picciu alkoholu. Przeżyłam szok, bo to piąta klasa szkoły podstawowej. Natychmiast wezwałam rodziców i zażądałam zabrania chłopca do*

domu. Ustyszałam, że nie mają możliwości przyjazdu i jeszcze mieli do mnie pretensje, że nie potrafię upilnować młodzieży. Oni mu ufają, powiedział im, że kupił jedno piwo i wypił tylko tyk. (...) Rodzice prosili, żebym ponownie zorganizowała zieloną szkołę. Kiedy powiedziałam rodzicom otwarcie, czego się boję, nawet nie próbowali mnie zrozumieć. Napotkałam zdziwione spojrzenia, wzruszanie ramion, a jedna matka nawet bąknęła, że skoro nie umiem utrzymać porządku, to pewnie nie nadaję się na nauczycielkę...(N42)”

Zdaniem rodziców łatwiej zmienić nauczyciela, niż swoje zachowanie czy sposób swojego myślenia (bo to wymaga pracy – głównie nad sobą, a zabieganie współczesnego człowieka często to uniemożliwia). Przecież w świadomości rodziców zakodowana jest myśl, że to szkoła ma wychowywać. Dlatego rodzice nie chcą uczyć się skutecznych (nowych) sposobów wychowywania dzieci, zmiany swych postaw. Jedna z młodych nauczycielek napisała: *„Zaoferowałam warsztaty dla rodziców, podczas których pokazałabym im metody walki ze stresem, nauczyłabym tłumić agresję i pokazałabym, jak w inny sposób (bez przemocy) wychowywać dzieci. Rodzice nie wykazali żadnego zainteresowania (...), rodzice nie chcą się zmieniać (N70)”*.

Aby dodać otuchy kolegom/koleżankom w sytuacji braku zrozumienia i niechęci do współpracy ze strony rodziców uczniów, jeden z czytelników napisał: *„(...) pewnie tak szybko pracy nie stracimy. Kogo łatwiej obciążyć winą za lenistwo własnych dzieci? Komu łatwiej okazać wyższość?(N70)”*. Zawód nauczyciela jest więc niezbędny, konieczny chociażby po to, żeby stać się przysłowiowym chłopcem do bicia.

Nauczyciel – władze oświatowe

Procedury i wymogi administracyjne mają istotny wpływ na relacje między nauczycielami a władzami oświatowymi począwszy od dyrekcji

szkoły, a skończywszy na MEN. W listach, których treści dotyczą opinii nauczycieli na temat współpracy z dyrekcją szkoły, autorzy koncentrują się na negatywach, sygnalizując niemożność stworzenia dobrych relacji opartych na wspólnym dążeniu do wyznaczonych celów. Oto słowa jednej z autorek listu: *„Dla nauczycieli była okropna. Despotyczna, nie znosząca sprzeciwu, nigdy nie słuchała opinii innych. Wszystko musiało być tak, jak ona chciała. Co prawda nie zachowywała się niegrzecznie, ale wyraźnie dawała do zrozumienia kto rządzi w szkole (N63)”*.

Wprowadzając różne modyfikacje we własnych szkołach, niektórzy dyrektorzy chcą być „bardziej ministerialni niż minister” i wcielają w życie swoje pomysły, by podkreślić swoją władzę. To wszystko odbywa się pod płaszczykiem ulepszania pracy szkoły. Oto jeden z pomysłów: *„(...) dyrektorka kończy kadencję i chyba bardzo chce wygrać kolejny konkurs oraz zyskać sprzymierzeńców w kuratorium. Żeby osiągnąć ten cel, wprowadza w czyn coraz dziwniejsze pomysły. Ostatnio jak tylko usłyszała, że będą obowiązywać mundurki, zaraz powiedziała, że na tym nie poprzestaniemy. Gdzieś podobno pokazywali szkołę, w której mundurki mają nosić też nauczyciele. I moja pani dyrektor ochoczo podchwyciła pomysł. (...) Dyrektorka mówi, że powinniśmy dawać przykład uczniom. Wysunęła też argument, (...) że nie będzie widać różnic majątkowych wśród nauczycieli (N17)”, „Dotknął mnie problem mundurkowy, chociaż nie jestem uczniem tylko nauczycielką. (...) Czy można w jakiś sposób przeciwstawić się takiemu terrorowi. Nie sądziłam, że w oświacie dojdzie, aż do takich kuriozalnych sytuacji (N22)”*.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że ich stosunki z dyrekcją szkoły nie układają się najlepiej. Jeśli do tego wspomnimy wcześniejsze wypowiedzi, że dyrektor „broni i trzyma stronę rodziców, uczniów”, a nauczyciele i ich praca niewiele się liczą, wówczas te relacje się wyostrzają. W takiej sytuacji trudno nazwać atmosferę pracy sprzyjającą.

Z treści listów wynika, że współpraca między nauczycielami a dyrekcją (a także między samymi nauczycielami – o czym piszą nauczyciele do „GS”, a co ja w prezentowanym tekście celowo pomijam) wymaga gruntownej zmiany. Nasuwa się w tym miejscu pytanie: jeśli nauczyciele nie potrafią być partnerami do współpracy między sobą (dorosłymi), to czy mogą efektywnie współpracować z rodzicami uczniów i uczniami?

Władze oświatowe to nie tylko dyrekcja, ale również MEN, KO, samorządy utrzymujące szkoły. Relacje między nimi, a raczej zupełny ich brak, oparte są na buncie wobec decyzji władzy. Zdaniem nauczycieli nowe zarządzenia (szczególnie te wprowadzone przez ministra Romana Giertycha) obniżają autorytet szkoły i nauczyciela oraz sens i wartość pracy dydaktyczno-wychowawczej. Rozgoryczona nauczycielka pisze: *„Polska staje się krajem opresji i represji. Za byle co grożą surowe kary. Przykładem jest tu program «zero tolerancji». Może chęci były dobre, ale... za systemem kar nie idą żadne działania wychowawcze, zajęcia pozalekcyjne i tym podobne. (...) Z «ankiety ciężowej» minister wyciągnął wniosek, że trzeba sprawdzić, czy dyrektor doniósł na małoletnią do prokuratora, a jeśli nie to trzeba go ukarać, bo nie zgłosił przestępstwa (...) (N10)”. Niestety, tak naprawdę: „(...) ciężarne uczennice go (ministra – J. Ł.) nie interesują, obchodzą go dyrektorzy szkół, a zwłaszcza ci niewygodni. Nie zgłosiłeś do prokuratury? Należy cię zwolnić, (...) napiętnować jako przestępcę. (...) Może zamiast liczyć ciężarne minister policzyłby raczej godziny poświęcone w szkole rozmowom o antykoncepcji? Wtedy nie byłoby takich tragedii, a uczniowie nie pisałiby listów do idiotycznych czasopism, tylko mieliby rzetelną wiedzę zdobytą tam, gdzie trzeba, czyli w szkole (N21)”. Ponadto zdaniem nauczycieli: „(...) dziwacznie wyglądają wspólne spotkania nauczycieli, rodziców z «trójkami». «Trójka» z trudem przyjmuje uwagi kierowane do władz oświatowych (...), z lubością słucha zarzutów rodziców (...), wie lepiej, jak szkoła ma wychowywać. Dyrektor jest zaw-*

sze na straconej pozycji, a w dodatku nie wierzy, że «trójka» w czymkolwiek pomoże jego szkole (N10)”, „Nie wiem po co zostały stworzone („trójki” – J. Ł.) i czemu ma służyć ich działalność. Z pewnością nie temu co oficjalnie mają robić, bo ich obecność w szkole jest bez sensu (N26)”.

Te trzy główne decyzje ministerstwa oraz kontrowersje, jakie zrodził nowy kanon lektur szkolnych, wywołały burzliwą wymianę zdań na łamach „GS”. Wielu nauczycieli w listach do redakcji poruszało problem nieprzemyślanych do końca decyzji MEN w kontekście skutków na przyszłość (całkowity upadek i tak już mocno nadszarpniętego autorytetu szkoły i sens pracy w niej). Nauczyciele produkują zbędne tony papierów, sprawozdań itp. albo wprowadzają w życie na siłę, bez własnego przekonania o słuszności, coś, co pogłębia przepaść między nauczycielami a uczniami, między nauczycielami a władzami oświatowymi, co zaczyna i kończy się na karach oraz braku nagród, co wychodzi „odgórnie” bez pytania o zdanie tych, którzy muszą realizować to „na dole”. Nauczyciele muszą wszystko posłusznie wypełniać. Spośród kilkudziesięciu autorów listów tylko jeden pochwalił decyzje ministra, bo dzięki nim oddzieli się: „(...) ziarna od plew i stworzy mechanizmy, które przywrócą w szkole dyscyplinę (N74)”. Jak widać – nie udało się.

Inne pretensje nauczycieli pod adresem władzy to niskie zarobki. Od lat słyszymy, że nauczyciele wciąż walczą o podwyżki. Z wypowiedzi ich wynika, że walkę tę mogą nazwać jedynie walką z wiatrakami. W jednym z listów czytamy: „Dochodzę do wniosku, że chyba nie doczekam czasów, kiedy w oświacie coś się poprawi. Każdą podwyżkę czy zmianę warunków pracy na lepsze musimy zdobywać siłą (N27)”. W innych odnajdujemy kontynuację tego wątku: „Zostajemy obrażani jałmużną w wysokości kilkunastu złotych. Kazano nam znosić nieprzemyślane zmiany, takie jak choćby ciężowe ankiety, lotne trójki i inne kurioza. Przelknęliśmy, znieśliśmy w milczeniu omamieni wizją

dodatkowych pieniędzy. I dano nam. Rzucono ochłap z pańskiego stołu. Od lat jesteśmy na ostatnim miejscu w hierarchii tych, którzy coś dostaną. Dlaczego wolno nami pomiatać, wolno nas lekceważyć, obiecywać i nie dotrzymywać słowa? (N11)”, „Ciągle jesteśmy lekceważeni, uważa się nas za wyrobników, nikt nie ma szacunku dla naszej pracy. To niech szukają innych, którzy zechcą szarpać się z uczniami i rodzicami, wypełniać tony papierów, doksztalcać się, a to wszystko za marne grosze (N43)”, „Od nauczycieli wymaga się doksztalcenia, większość ma po kilka dyplomów, ale robią je za własne pieniądze (GW1)”⁶, „Moim problemem jest utrudniony dostęp do najnowszej literatury pedagogicznej. (...) Niby można zakupić książki (...), ale nie stać mnie na to, bo utrzymuję się tylko z niewielkiej pensji (N 7)”, „Nie jest dobrze z naszymi płacami, bo ja muszę dorabiać na budowie! (Nauczyciel – budowlaniec). (...) Na razie mam jeszcze siły, ale nie wiem, jak długo dam radę wieść takie podwójne życie. (...) Kocham pracę nauczyciela i nie chcę z niej rezygnować, ale coś trzeba jeść, gdzieś trzeba mieszkać itd (GW2)”⁷.

Usługi remontowo-budowlane to nie jedyna branża, w której dorabiają nauczyciele. Zdarza się, że dorabiają też jako kasjerzy w supermarketach: „Nauczyciele to obok studentów jedna z największych grup zawodowych, która pracuje u nas w dziale kas – mówi A.K. z działu informacji i PR Geant Polska. – Biorą pół etatu albo ćwierć. Deklarują dyspozycyjność w weekendy i popołudniami. – Nie prowadzimy statystyk zawodów pracowników kas, ale oczywiście są wśród nich również nauczyciele, bo dorabiają u nas ci, którzy mało zarabiają – odpowiada M.K. z działu współpracy z mediami Tesco Polska”⁸.

⁶ *Nauczyciel z kredytem, czyli zero z życia.* <http://www.gazetawborcza.pl/1,76842,4666726.html> (30.11.2007).

⁷ *Z sali lekcyjnej na plac budowy.* <http://praca.gazeta.pl/gazetapraca/1,74785,4707335.html> (30.11.2007).

⁸ *Z Sali lekcyjnej...* op.cit.

Inni nauczyciele wyjeżdżają do sezonowej pracy za granicę, na wakacje lub korzystają z kilkumiesięcznego urlopu. Jeden z nauczycieli udzielając wywiadu do „Gazety Wyborczej” powiedział, że: „(...) raz na dwa lata bierze kilkumiesięczny urlop i wyjeżdża do Irlandii (Nauczyciel – emigrant). Tam – często na czarno - reperuje domowy budżet, a potem wraca, jakby nigdy nic do pracy w szkole podstawowej (GW5)”⁹.

Kolejny sposób zdobywania dodatkowych pieniędzy to praca na kilku etatach lub udzielanie korepetycji. Zjawiskiem dość powszechnym jest, że: „Wielu nauczycieli próbuje dorobić do swoich pensji legalnie (Nauczyciel – legalista). Mój kolega pracuje w trzech szkołach – w dwóch na pełnym etacie, a w jednej jest wychowawcą. To około 40 lekcji w tygodniu. Musi je też przygotować, przychodzić na rady pedagogiczne i wywiadówki. W sumie ma 60-godzinny tydzień pracy, jak na budowie. Efekt? Zero życia prywatnego, za to wyciąga miesięcznie ok. 4 tys. zł brutto. Ale wziął kredyt na mieszkanie i musi go spłacać. (GW1)”¹⁰, „Zarabiam na przyszłość, prowadząc zajęcia fitness i jako instruktor na siłowni. (N59)” Oprócz tego: „(...) zawsze jeszcze zostają stare, dobre korepetycje. Na nie decydują się najmniej obrotni. Najlepiej mają matematycy i angliści. Ci – w dobrym czasie (np.: przed maturą, egzaminami) potrafią zażądać za godzinę dodatkowej nauki w domu ucznia (uwaga – szkoły średniej) nawet 120 złotych”¹¹.

„Tak czy owak nauczyciele są zgodni: dorabianie – czy na budowie, czy korepetycjami – jest uwłaczające dla godności. Nie tylko zawodowej, ale zwyczajnie: dla godności ludzkiej człowieka, który wybierając taką, a nie inną drogę zawodową decydował się stworzyć polską inteligencję (GW3)”¹². Jaka jest skala problemu? „Chyba spora, skoro

⁹ Ibidem.

¹⁰ Nauczyciel z kredytem... op. cit.

¹¹ Z sali lekcyjnej... op. cit.

¹² Ibidem.

w jednym z trójmiejskich liceów do nauczycielskiej pensji dorabia ponad 90% kadry, łącznie z dyrektorem i zastępcą”¹³.

Witold Bobiński w artykule „Obyś cudze dzieci uczył” zauważa, że sytuacja ekonomiczna nauczycieli osiągnęła stan upokorzenia. „Każdy kolejny minister, czasem premier, wzrusza się i oburza pauperyzacją tej grupy zawodowej, obiecuje znaczące podwyżki, a potem chyłkiem lub na tle fanfar dorzuca po kilkadziesiąt złotych”¹⁴.

Zakończenie

Subiektywna rzeczywistość przedstawiana w listach do Redakcji „GS” oraz w wypowiedziach dla „GW” ukazuje nauczyciela zmagającego się z wieloma problemami: przemocą w szkole, konfliktami Rady Pedagogicznej, brakiem współpracy z rodzicami, nierealnymi lub nieefektywnymi decyzjami poszczególnych ministrów, niskim wynagrodzeniem, brakiem w materiałach i wyposażeniu szkoły. Swoją pracę oraz wykonywany zawód postrzegają w kategoriach „bolesnego przymusu, bezsensu, braku prestiżu”. Niski prestiż zawodu, brak zawodowej stabilizacji, a także brak zaangażowania rodziców uczniów, czy bariery urzędnicze powodują, że nauczyciele są z pracy niezadowoleni i coraz bardziej sfrustrowani: „Proszę niech sobie jeden z drugim dostanie na miesiąc 800 zł, a nie kilka tysięcy (...). Za te pieniądze warto pracować w szkole? Uważam, że nie. Nie warto się nawet uczyć (GW11)”¹⁵, „Żyjemy jak dziady. Robimy zakupy w najtańszym markecie. Ubieramy się w lumpeksach. Nie stać nas na komputer. Uczniowie to widzą i niech pan powie, jak nas mają szanować?(GW10)”¹⁶, „Robotnik wykwalifikowany zarabia w tym kraju więcej. Czasem zastana-

¹³ Ibidem.

¹⁴ W. Bobiński: *Obyś cudze dzieci uczył*. [w:] *Tygodnik Powszechny*, nr 49/2007, s. 16.

¹⁵ *Nauczyciel: Żyję jak dziad, ubieram się w lumpeksie*. <http://miasta.gazeta.pl/gorzow/1,37795,4613684.html> (30.11.2007).

¹⁶ *Nauczyciel: Żyję jak dziad...* op. cit.

wiam się, po co kończyłem studia? Dzisiaj gdyby nie korepetycje, nie utrzymałbym rodziny (GW13)”¹⁷, „Moim zdaniem coraz trudniej być nauczycielem w polskiej szkole (N67)”.

Jak widać, najczęstszy powód frustracji to niska pensja, świadomość utrzymania z niej rodziny, potem brak wsparcia ze strony dyrekcji szkoły, naganne zachowanie uczniów, zła atmosfera oraz brak bezpieczeństwa zawodowego¹⁸.

Jak zatem pomóc nauczycielom wyjść z kryzysu? Co zmienić poza wynagrodzeniem (bo to jest absolutną koniecznością, jeśli chcemy mieć dobrze wykształcony naród oraz aby z zawodu nie odchodzili najlepsi)? Przede wszystkim zmiany powinny być wprowadzane z udziałem samych nauczycieli.

Nauczyciele uważają, że zmiany należy zacząć od zmiany systemu awansu zawodowego, wynagrodzenia oraz zatrudnienia w szkołach większej ilości mężczyzn – nauczycieli. Jeden z nich napisał: „Uważam, że powinno być więcej mężczyzn w szkołach, bo dzieciom brak męskich wzorców i autorytetów. Wyższe pensje zachęciłyby mężczyzn do wyboru zawodu, a ich obecność w szkole wprowadziłaby inny styl w kontaktach z uczniami (N74)”.

Co ponadto? W. Bobiński proponuje: „(...) uwolnienie od nonsensów oświatowej maszyny biurokratycznej. Zamiast nauczaniem i wychowaniem szkoła zajmuje się dziesiątkami działań z dziedziny sprawozdawczości. (...) To, co potrzebne, ginie w morzu tego, co zbędne”¹⁹.

Czy nauczyciele piszą do redakcji wyłącznie o przykrych i przygnębiających odczuciach, jakie niesie szkolna codzienność? Nie. Jednak wśród listów nadesłanych do „GS” oraz wypowiedzi dla „GW” znalazłam tylko kilka optymistycznych, w których nauczyciele dzielili się swoimi pomysłami i sukcesami. Jedna z autorek po przeczytaniu opty-

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Patrz: *Stres belfra jak strażaka*. <http://miasta.gazeta.pl/gorzow/1,35211,4704771.html> (30.11.2007).

¹⁹ W. Bobiński: *Obyś cudze dzieci uczył...* op. cit., s. 16.

mistycznego listu koleżanki – nauczycielki napisała: „*Szkoda, że tak mało optymistycznych głosów dochodzi z nauczycielskiego grona. Skupiamy się na narzekaniach, a zagubiliśmy gdzieś podstawowy cel naszej pracy. To budujące, że są jeszcze nauczyciele, którzy potrafią zjednoczyć się i wspólnie stworzyć dobrą placówkę, przyjazną uczniom i pracownikom. Należałoby się zastanowić, dlaczego to taki rzadki przypadek. (...) Może za mało się staramy? (N61)*”.

Kim jest właściwie współczesny nauczyciel we współczesnej szkole? Człowiekiem nieszczęśliwym, wykonującym większość zadań i obowiązków z przymusu (np. awans, rozporządzenia, z którymi się nie zgadza i których nikt z nim nie konsultował itp.), skazanym na biedę lub ciągle dorabianie (w przeróżnych branżach), spychanym poza margines normalnego, godnego życia człowieka tworzącego elitę intelektualną? Alicja A. Kotusiewicz napisała (motto cytowane we wstępie): „*Od sposobu ujmowania i rozumienia podmiotu wychowania, a także tego, jak nauczyciel sam siebie postrzega i sytuuje w zawodzie, zależy w znacznym stopniu społeczny sens i moralne znaczenie jego edukacyjnych działań*”²⁰. Myślę, że wypowiedzi nauczycieli zamieszczone w niniejszym artykule doskonale tę myśl rozwijają.

Jakiego nauczyciela chcielibyśmy więc widzieć? Uważam, że takiego, który na nowo odkryje sens nauczania, uczenia się, który „*(...) uwolni twórczą energię i zaszczerpi ją w uczniach bez względu na to, czy ci ostatni chodzą do szkoły w mundurkach, czy bez*”²¹.

Bibliografia

- Babecka B.: *Co to znaczy dobra szkoła?* [w:] *Edukacja i Dialog*, nr 4/2004. <http://www.vulcan.com.pl/eid/archiwum/2004/04/index.html> (25.05.2008).

²⁰ A. A. Kotusiewicz: *Samookreślenie zawodowe nauczyciela...* op. cit., s. 227.

²¹ B. Bobiński: *Obyś cudze dzieci uczył...* op. cit., s. 17.

- Bobiński W.: *Obyś cudze dzieci uczył*. [w:] *Tygodnik Powszechny*, nr 49/2007.
- *Gazeta Szkolna* – losowo wybrane numery z V- XI 2007 roku oraz I - V 2008 roku.
- Katusiewicz A. A.: *Samookreślenie zawodowe nauczyciela*. [w:] A. Jopkiewicz (red.): *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła? Jaki nauczyciel? Jakie wychowanie?* Wydawnictwo WSP, Kielce 1995.
- *Nauczyciel z kredytem, czyli zero z życia*. <http://www.gazetawborcza.pl/1,76842,4666726.html> (30.11.2007).
- *Stres belfra jak strażaka*. <http://miasta.gazeta.pl/gorzow/1,35211,4704771.html> (30.11.2007).
- *Z sali lekcyjnej na plac budowy*. <http://praca.gazeta.pl/gazetaprac/1,74785,4707335.html>. (30.11.2007).
- *Żyję jak dziad, ubieram się w lumpeksie*. <http://miasta.gazeta.pl/gorzow/1,37795,4613684.html> (30.11.2007).

Ewa Bochno
Uniwersytet Zielonogórski

Kilka refleksji o pracy doktorów pedagogiki. Komunikat z badań

Wprowadzenie

Coraz częściej na łamach prasy w publikacjach, czy w bezpośrednich debatach podejmowana jest dyskusja dotycząca sytuacji pracowników naukowo-dydaktycznych czy zmian kariery akademickiej¹. W tych rozważaniach „wciąż słabo słyszalne są głosy doktorów (asystentów i adiunktów)”². Aby wypełnić tę lukę i stworzyć formalną strukturę organizacyjną powstała przy Komitecie Badań Pedagogicznych PAN z inicjatywy Pań Profesor Marii Dudzikowej i Marii Czerepaniak-Walczak: Sekcja Doktorów Forum Młodych Pedagogów. Jest ona odpowiedzią na zapotrzebowanie środowiska doktorskiego, zgłaszane w czasie Letnich Szkół Młodych Pedagogów, a wyakcentowane podczas dyskusji panelowej, która miała miejsce w Warszawie z okazji obchodów jubileuszu XX-lecia Szkoły³.

Na użytek działań Sekcji przeprowadziłam sondaż diagnostyczny. W tym miejscu warto postawić pytanie o to, **jak swoją pracę i możliwości rozwoju postrzegają doktorzy pedagogiki?**

¹ Por. K. Musioł, A. Kulasa: *Okręty flagowe* [w:] *Forum akademickie* nr 1/2008; T. Luty: *Ile pesymizmu, ile optymizmu* [w:] *Forum akademickie* nr 2/2008; D. B. Gołębiak (red.): *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008; A. Sowiński (red.): *Wiedza i mądrość w edukacji akademickiej, Ogólnopolskie seminarium pedagogiki szkoły wyższej* nr 30, Wydawnictwo ZAPOL, Szczecin 2007; K. Jaskot: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006.

² Patrz: A. Sajdak: *Kariera akademicka* [w:] *Forum akademickie* nr 7-8/2006.

³ Por. R. Wawrzyniak-Beszterda: *Co to znaczy być pedagogiem akademickim dzisiaj? Dyskusja panelowa młodych pedagogów.* [w:] *Rocznik Pedagogiczny*, tom 30/2007.

Aby zrealizować takie zamierzenie, podejmę próbę przedstawienia w kilku tezach sytuacji doktorów pedagogiki pracujących na uniwersytetach. Będzie to zarysowanie tendencji wyłaniających się z wypowiedzi respondentów.

Analizując wypowiedzi można zauważyć pięć podstawowych płaszczyzn problemowych dotyczących:

1. poszukiwania problematyki habilitacyjnej, czyli jak mówi prof. Maria Dudzikowa „*swojego kawałka podłogi*”,
2. braku wsparcia naukowego ze strony władz uczelni czy pracowników samodzielnych,
3. dewaluacji intelektu,
4. braku wsparcia finansowego,
5. nadmiernego obciążenia pracą organizacyjną czy dydaktyczną.

Rozważając zagadnienie, szczegółowo odniosę się do każdego z punktów.

Poszukiwanie „swojego kawałka podłogi”

Pierwszy problem, który pojawił się w większości wypowiedzi, dotyczy pytania, które mogłabym określić jako „*I co dalej z tak pięknie rozpoczętym dniem?*”

Okazuje się, o czym wielu z nas dowiaduje się boleśnie, że doktorat nie gwarantuje wejścia do nauki. Bronimy swoich dysertacji doktorskich w różnych ośrodkach, reprezentujemy różny poziom. Wielu ma i widzi to, niestety, dopiero w czasie pracy nad habilitacją – poważny problem z dostrzeżeniem znaczenia teorii w tworzeniu programu badań czy interpretacjach materiału empirycznego. Widać to doskonale chociażby w czasie prac nad tekstami przygotowywanymi w ramach LSMP czy konferencji. Posłużę się jedną z wypowiedzi:

„Tak naprawdę jak pisać i badać dowiedziałem się po doktoracie. To może dziwne. Może nie powinienem nawet o tym mówić głośno, ale

doktorat nie przygotował mnie do tego. Teraz patrzę z perspektywy nowej wiedzy i tak naprawdę do końca nie wiem, czy to tylko była moja wina – ja naprawdę byłem (i pewnie nadal jestem) bardzo zielony”.

Sytuacja taka wynika z tego, że kształcenie niższego szczebla, a w niektórych przypadkach (co pokazuje przytoczona wypowiedź) również praca nad dysertacją doktorską, nie przygotowuje do pisania. Taka sytuacja negatywnie odbija się na pracy naukowej, na pisaniu tekstów czy wystąpieniach konferencyjnych, a przede wszystkim opóźnia realizację kolejnych stopni naukowych lub – co jest również przykre dla nas – przynosi habilitacje tzw. turystyczne, przywożone za wschodniej lub modnej ostatnio południowej granicy kraju.

Wsparcie naukowe

Jeszcze jedna rzecz jest bardzo mocno akcentowana – mianowicie brak opiekuna. Nie myślę tu oczywiście o opiekunie formalnym – jak to jest przy pisaniu doktoratu, ale o osobie, z którą można przedyskutować, skonsultować swój zamysł badawczy. Posłużę się jedną z wypowiedzi:

„Atmosfera pracy naukowej nie różni się specjalnie niczym od tej z «wyścigu szczurów» – opór profesorów przed pomaganiem jest taki, jakby było to zakazane”.

I dalej: *„Brak czasu na wszystko – na konsultacje czy zwykłą rozmowę, zdania sączą się z ust, rzucane w drzwiach”.*

Zapewne wynika to z obciążenia profesorów, z angażowania ich w prace różnych komisji, prace recenzyjne, dodatkowe etaty itp.:

„Niektórzy profesorowie są nawet ok., ale mają tyle funkcji, obowiązków i stanowisk, że nie mają czasu. My mamy jedną sekretarkę na pięć zakładów, więc Pani Profesor sama wypełnia mnóstwo dokumentów – sprawozdań.”

Jednak z drugiej strony profesorowie na uczelniach są często nieobecni, nie prowadzą zespołów badawczych⁴. Ponieważ pochodzimy z różnych ośrodków akademickich i prezentujemy różny poziom naukowy, dlatego właśnie praca zespołowa mogłaby dla wielu stanowić prawdziwy warsztat naukowo-badawczy. Być może, gdyby seminaria doktoranckie były wliczane do profesorskiego pensum, to sytuacja ta uległaby zmianie. Oczywiście są profesorowie prowadzący seminaria doktorskie czy habilitacyjne, realizujący prace zespołowe, jednak – co podkreślano szczególnie w mniejszych ośrodkach – informacje o tym często „kończą w szufladzie” przełożonego.

Dodatkowo wielu z nas twierdzi, że na uczelni nie tylko nie ma możliwości konsultacji, ale jeszcze należy wręcz zatajać tematykę swojej pracy naukowej – bo czasami można znaleźć swoje własne pomysły w pracach swoich kierowników lub po prostu należy ich dopisać do własnej publikacji:

„Brak poszanowania wartości intelektualnej, czytaj: naruszenie praw autorskich oraz akceptowanie takich praktyk nie tylko przez recenzentów tych prac. Gdy czytasz tę samą literaturę, nie masz problemu z rozszyfrowaniem, kto od kogo i co czerpie, uważając za swoje”.

To skutkuje takimi sprawami, o których na łamach „Forum akademickiego” pisze Marek Wroński.

Dewaluacja intelektu

Takie sytuacje są dla wielu doktorów tym bardziej przykre, że obserwują na swoich uczelniach systematyczny spadek jakości prac naukowych:

⁴ Należę do bardzo nielicznych szczęśliwców zaangażowanych w prace zespołowe. Miałam to szczęście, że moja rozprawa doktorska powstawała we współpracy z Panią Profesor Marią Dudzikową i współpraca ta nie została przerwana po obronie. Jednak naprawdę należę do bardzo nielicznej grupy adiunktów.

„Szaleństwo redakcji prac pokonferencyjnych wydawanych jako monograficzne (!?). Wszak wystarczy pominąć «materiały pokonferencyjne», a już liczy się jako praca monograficzna dla osoby, pod redakcją której praca ta się ukazuje. Nie ważna liczba artykułów, 10, 50 czy 100. Jakość nie gra roli. Redaktorzy nie sprawdzają zawartości swoich prac, pozostawiając problem recenzentowi, a ten często nie jest specjalistą w danej dziedzinie, więc bzdury są publikowane”.

Dotyczy to też wyjazdów tzw. staży naukowych w Polsce czy za granicą. Jedna z osób pracujących w uniwersytecie usłyszała od starszego i doświadczonego profesora:

„Dlaczego Ty nie chcesz jeździć na staż naukowy na Białorusi? Jeździesz, piszesz, że wygłosisz tam 4 czy 5 wykładów. A tak naprawdę to pójdziesz na uczelnię, pogadasz z ludźmi, może coś tam powiesz, potem zwiedzanie miasta i zakrapiana kolacja. Tobie liczą się punkty i uczelnia ma międzynarodową współpracę (...). Więc co załatwiamy?”

Co więcej, również praca dydaktyczna adiunktów, w ich opinii, bywa obciążona podejrzeniami innych pracowników uczelni. Działania ze studentami, które wykraczają poza zwykłą dydaktykę są często przyjmowane z niechęcią:

„To, że mam dobre notowania u studentów zawdzięczam mojej ciężkiej pracy. Poza zajęciami (które staram się realizować merytorycznie i atrakcyjnie) podejmujemy dodatkowe działania. To jednak nie wszystkim się podoba, ponieważ moja studencka ewaluacja zwykle wypada lepiej niż innych, więc nie liczę na nagrodę czy pochwałę”.

Takie sytuacje utrudniają pracę naukowo-dydaktyczną oraz sprawiają, że niektórzy z nas postrzegają swoją pracę jako bezwartościową.

Wsparcie finansowe

Do tego dochodzi trudna sytuacja finansowa adiunktów:

„Adiunkt (średnio) jest człowiekiem w przedziale pomiędzy 28 a 45 rokiem życia. Jest to czas «ograniczonej» kreatywności, zakładania rodziny, robienia kariery zawodowej itp. Temu adiunkt musi poświęcić swój czas, aby żyć zgodnie z zegarem biologicznym. Po studiach doktorskich trzeba się usamodzielnąć, zdobyć mieszkanie, urodzić lub wychować dzieci. Zarobki adiunkta na uczelni nie dają takich możliwości. Nikt nie odłoży z pensji adiunkta pieniędzy na mieszkanie lub samochód”.

Zmusza to wielu do podejmowania dodatkowej dydaktyki czy etatów na prywatnych uczelniach. To w oczywisty sposób ogranicza czas przeznaczony na rozwój naukowy:

„Rachunek jest prosty: dwa etaty = 480 godzin + godziny konsultacji i dyżuru na obu uczelniach – 6 godzin w tygodniu, co daje 180 godzin rocznie. $480 + 180 = 660$ godzin. To podzielić przez 30 tygodni daje 22 godziny obowiązkowych zajęć na uczelni w tygodniu”.

Bardzo często taka organizacja pracy skutecznie uniemożliwia dalszy rozwój.

Kłopoty finansowe adiunktów utrudniają również nasz udział w konferencjach. I tu – niestety – wielu z nas doświadcza braku wsparcia ze strony uczelni. Właściwie zbierając wypowiedzi, mogę stwierdzić, że brakuje pieniędzy na niemalże wszystko. Od spraw dla nas najważniejszych, czyli finansowania organizacji i udziału w konferencjach, finansowania publikacji (nawet publikacji podoktorskich), organizowania spotkań z profesorami, po sprawy zupełnie prozaiczne, czyli np. zakup materiałów biurowych, pomocy do zajęć itp.

Obciążenie pracą organizacyjną i dydaktyczną

Dodatkowo na doktorskie rozterki dotyczące rozwoju naukowego czy pracy nad habilitacją nakłada się bardzo duże obciążenie pracami organizacyjnymi, czy dydaktycznymi:

„Mając 25 prac licencjackich, mam 30 godzin seminarium wliczonych do pensum, czyli powinnam przeznaczyć na każdego studenta – 1 godzinę i 20 minut w semestrze. Z doświadczenia wiem, że potrzebuję ok. 10 godzin na każdego studenta, aby go wypromować z pracą licencjacką. Takie «podliczenie» w zupełności wystarczy, aby zorganizować sobie 8 godzinny dzień pracy, łącznie z sobotą”.

Oczywiście, każdy z nas ma pełną świadomość, że na jakość pracy na uczelni składają się różne elementy. Wśród nich też prace organizacyjne. Jednak – co podkreślano w rozmowach – to właśnie doktorzy są „podstawową siłą roboczą” wydziałów. W wielu przypadkach liczba zadań organizacyjnych przekracza liczbę zadań naukowych. Co więcej, próba negocjacji dotyczącej ograniczenia tych zadań często kończy się wypowiedzią usłyszaną od przełożonego:

„Jeśli nie chcesz zaakceptować tego, co widzisz, możesz mieć problemy nie tylko adaptacyjne. Więc daj sobie spokój”.

Zamiast zakończenia – Sekcja Doktorów Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN

Na zakończenie, aby mój tekst nie został odebrany jako zbiorowy płacz i narzekanie, warto podjąć próbę poszukiwania rozwiązań. Oczywiście, zdaję sobie sprawę, że potrzeba rozwiązań systemowych, ale przecież niektóre z wyakcentowanych problemów można zacząć rozwiązywać samodzielnie – nie tyle myślę tu o indywidualnym działaniu, ale o działaniu w sieci wsparcia, we wspólnym zaangażowaniu się opartym na zaufaniu. Taką możliwość może dać wspomniana we wstę-

pie tekstu Sekcja Doktorów Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN⁵.

W przekonaniu osób zaangażowanych w tworzenie struktury, sekcja miałaby stać się platformą wymiany doświadczeń, samokształcenia, tworzenia sieci naukowego wsparcia czy wreszcie implantacją kapitału społecznego, bo przecież doktorzy są grupą bardzo rozproszoną – i ze względu na odległość geograficzną i odległość naukową. Być może będzie grupą współtworzącą „szkołę podoktorską” – koncepcję bycia „postdokiem”. Sekcja korzystałaby też z wypróbowanych już tradycji Letnich Szkół Młodych Pedagogów. Zaś z czasem mogłaby stać się zorganizowanym głosem Doktorów.

Bibliografia

- Gołębiak D. B. (red.): *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Jaskot K.: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006.
- Luty T.: *Ile pesymizmu, ile optymizmu* [w:] *Forum akademickie*, nr 2/2008.
- Musioł K., Kulasa A.: *Okręty flagowe* [w:] *Forum akademickie*, nr 1/2008.
- Sajdak A.: *Kariera akademicka* [w:] *Forum akademickie*, nr 7 - 8/2006.

⁵ W tej chwili zostały wyłonione osoby tworzące Prezydium Sekcji. Oprócz mnie są to: dr Justyna Nowotniak z Uniwersytetu Szczecińskiego i dr Przemysław Paweł Grzybowski z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Razem z innymi, którzy zadeklarowali chęć działania w Sekcji jesteśmy w trakcie opracowywania struktury, celów, zadań i regulaminu.

- Sowiński A. (red.): *Wiedza i mądrość w edukacji akademickiej, Ogólnopolskie seminarium pedagogiki szkoły wyższej*, nr 30, Wydawnictwo ZAPOL, Szczecin 2007.
- Wawrzyniak-Beszterda R.: *Co to znaczy być pedagogiem akademickim dzisiaj? Dyskusja panelowa młodych pedagogów*, [w:] *Rocznik Pedagogiczny*, tom 30/2007.

Alicja Żywczok
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Być nauczycielem akademickim dzisiaj – na marginesie biografii uczonych

Zakładając, że rozwój naukowy to szczególna postać uczenia się prowadzącego do odkrycia naukowego, badanie istoty i prawidłowości rozwoju naukowego (form i metod wychowania stosowanych w rodzinie przyszłych uczonych, atmosfery wychowawczej i intelektualnej ich domu i szkoły, preferowanych wartości, typów determinacji naukowej) należy do ważnych zadań nauk o wychowaniu. Poznanie wychowawczych mechanizmów rozwoju naukowego konstytuuje również znaczenie pedagogiki wśród innych nauk i dyscyplin, takich jak: socjologia nauki, psychologia nauki, filozofia nauki, etyka nauki, ekonomia i polityka nauki. Biografie uczonych¹, zwłaszcza ich forma zapisana, stwarzają doskonałą okazję dla aktu rozumienia – podstawowej procedury wszystkich nauk humanistycznych. Hermeneutyczne rozumienie jest bowiem izomorficzne z prawdą i z poznającym „ja”, jest również ważnym procesem poznawczo-emocjonalnym, swoistą metodologią, stylem pracy badawczej i sposobem międzyludzkiego porozumiewania się.

Podstawowe zadanie pedagogicznych badań biograficznych polega bowiem na zrekonstruowaniu historii życia, zogniskowanej na dziejach kształtowania się osób oraz śledzeniu procesów konstytuowania się

¹ Posługując się metodą biograficzną, przeanalizowałam ponad pięćdziesiąt sylwetek intelektualnych znanych i cenionych do dnia dzisiejszego ludzi nauki, uczonych z całego świata, przedstawicieli różnych gałęzi nauki. Badanie dokumentów osobistych, takich jak: listy, pamiętniki, dzienniki, wspomnienia, zapiski i notatki, a przede wszystkim autobiografie i biografie, stanowią potężny materiał badawczy – skarbnicę wiedzy o procesie wychowania, uczenia się i rozwoju naukowego oraz jego najważniejszych stymulatorach. Biografia, w moim przekonaniu, jest systemem faktów ujmujących losy zewnętrzne, te obiektywnie spostrzegane przez otoczenie danej osoby, natomiast autobiografia jest przede wszystkim deskrypcją wewnętrznych, subiektywno-obiektywnych losów człowieka.

znaczeń w minionym życiu ich rodziny, szkoły i innych instytucji pedagogicznych. Rekonstrukcja ta wskazuje na zróżnicowane formy radzenia sobie człowieka z codziennością. Na tle szerokiego spektrum koncepcji i metod badań jakościowych badania biograficzne zajmują znaczącą pozycję; są rodzajem badań tworzących teorie. Wyznaczają one również swoistą drogę uzyskiwania i opracowywania dokumentacji indywidualnych losów, opowiadanych i relacjonowanych².

Za pośrednictwem takiej metodologii zamierzam odpowiedzieć na postawione przeze mnie pytanie – główny problem badawczy: jakie są zasadnicze aktywatory odkrycia naukowego pracowników uczelni wyższej w trakcie całego ich życia?

Związek takich między innymi dyspozycji osobowych jak umiejętność dyskursu³ i autorefleksji⁴ z autorytetem ludzi nauki przekonuje, iż z postawy życiowej charakteryzującej się śmiałością w wypowiedzianiu tego, w co się wierzy oraz ze śmiałości w podejmowaniu pionierskich badań naukowych, wypływa następna ważna cecha – autorytet⁵ pedagogiczny i naukowy uczonych wielkiego formatu. Autorytet osadzony na tak rzetelnych podstawach aksjologicznych nabiera znamion długowieczności.

² Patrz: H. Kruger: *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu*. [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.): *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 77 - 78.

³ Dyskurs – rozmowa, dyskusja, przemówienie. W pedagogice krytycznej McLarena – relacja społeczna, w której język lub inny system znaków staje się formą wymiany między uczestnikami tejże relacji.

⁴ Autorefleksja – głębsze zastanawianie się, rozmyślanie, rozważanie połączone z analizą i przewidywaniem. Wynikający z autodeterminacji wysiłek intelektualny skierowany na samodoskonalenie. Tu – komplementarny wobec dyskursu (autorefleksja jako praca nad sobą, dyskurs jako uczenie się od innych i poprzez relację z nimi).

⁵ Patrz: J. Goćkowski: *Autorytety świata uczonych*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984, s. 146.

Postawa dyskursywna – sposób zintensyfikowania atmosfery naukowej

Podjmowanie najistotniejszych dyskursów epoki jest cechą charakterystyczną wielu znakomitych twórców wiedzy naukowej, wystarczy wspomnieć wieloletni dyskurs Immanuela Kanta z Christianem Garwe dotyczący związków teorii z praktyką, polemikę Karla Poppera z Rudolfem Carnapem na temat teorii wiedzy czy Karla Poppera z Erwinem Schrodingerem na temat charakterystycznych cech życia, a także walkę Ludwiga Boltzmanna z Ernstem Machem o hipotezę korpuskularną i molekularną (kinetyczną teorię gazów) w fizyce. Dyskursy te przebiegały w sposób ożywiony nie tylko poprzez bezpośrednią wymianę zdań między intelektualistami przy okazji konferencji, kongresów czy innych spotkań naukowych; zachowywały one swój zdecydowany dynamizm również, kiedy odbywały się jedynie drogą korespondencyjną. Wyjątkowe znaczenie owego dialogu uczonych w rozwoju nauki podkreśla Karl Popper:

„Mam wobec Schrodingera ogromny dług: mimo wszystkich naszych sporów, które niejednokrotnie wyglądały na ostateczne zerwanie naszych związków, zawsze powracał, aby odnowić nasze dyskusje, które były bardziej interesujące, a na pewno bardziej ekscytujące niż którakolwiek z dyskusji, jakie przeprowadziłem z innymi fizykami. Dyskutowaliśmy o zagadnieniach, na których pracowałem. Sam fakt, że Schrodinger postawił w swojej cudownej książce pytanie: «czym jest życie», dał mi odwagę niezbędną do tego, aby pytanie to postawić sobie samemu, chociaż starałem się unikać pytań typu «czym jest»? Zaprzeczyłem jednak i nadal przeczę tezie Schrodingera, że żerowanie na negatywnej entropii nie może być charakterystyczną cechą życia”⁶.

⁶ K. Popper: *Nieustanne poszukiwania. Autobiografia intelektualna*. Wydawnictwo ZNAK, Kraków 1997, s. 192.

Amerykański psychoterapeuta Carl Rogers w 1940 roku przygotowywał się do wystąpienia na University of Minnesota; wykład zatytułowany *Najnowsze koncepcje w psychoterapii* uważał za dzień narodzin terapii nastawionej na klienta. Oto jak Kirschenbaum opisuje ten zdumiewający pokaz osobistej i zawodowej odwagi Carla Rogersa: „Spotkaniu przewodniczył dziekan Williamson, który był zwolennikiem podejścia dyrektywnego, obejmującego między innymi wykorzystywanie testów psychologicznych i udzielanie pacjentom konkretnych rad. Właśnie przed studentami i współpracownikami Wiliamsona wygłosił Rogers swój wykład. Jego znaczną część poświęcił szczegółowej krytyce tradycyjnych podejść do terapii, a szczególnie ostre słowa skierował pod adresem praktyki udzielania rad pacjentowi. Żeby zobrazować swoją tezę Rogers przedstawił słuchaczom zapis wywiadu prowadzonego przez terapeutę udzielającego rad, ale nie wspomniał, że owym terapeutą był przewodniczący spotkania. Innymi słowy, Rogers udał się do głównego bastionu terapii dyrektywnej i tam zorganizował frontalny atak na miejscową teorię i praktykę psychologiczną. Rogers nie był przygotowany na wrzawę, jaką wywołał jego wykład. Jednocześnie trudno uwierzyć, aby nie zdawał sobie sprawy, że to, co robi jest prawdziwą rewolucją. Przyjęcie, z jakim spotkał się wygłoszony wykład – począwszy od entuzjastycznych pochwał, a skończywszy na agresywnej krytyce – utwierdziło Rogersa w przekonaniu, że powiedział coś nowego, a nie po prostu dokonał syntezy prac innych autorów. Rozpoczął pisanie kolejnej książki, która ukazała się w roku 1942 pod tytułem *«Doradztwo i Psychoterapia: najnowsze koncepcje w praktyce»*. Reakcje na drugą książkę były pod wieloma względami podobne do tych, jakie wzbudził wykład w Minnesocie. Dla niektórych była on nad wyraz interesująca – wielu studentów nazywało ją *«biblią»*. Jednakże na większej społeczności psychologów nie zrobiła wrażenia; nie została nawet zrecenzowana przez żadne poważne wydawnictwo naukowe. (...) Stał się znany jako człowiek pełen energii intelektualnej i emocjonalnej,

o ogromnej pasji nowatorskiej i wielkiej sympatii dla studentów. Piąta książka «O stawaniu się osobą» postawiła go w centrum zainteresowania. Kiedy w 1963 roku ogłosił decyzję odejścia z uniwersytetu nie potrzebował już konwencjonalnego środowiska akademickiego, które w coraz większym stopniu odbierał jako ograniczające i alienujące. Nadzwyczajny sukces «O stawaniu się osobą» dał mu odwagę, by wkroczyć na bardziej ryzykowną ścieżkę i porzucić bezpieczeństwo instytucji o ustalonej reputacji. W nowo założonym West Behavioral Sciences Institute nieskrępowany akademickimi zasadami mógł się swobodnie rozwijać pod względem zawodowym, zadziwiając wielu przyjaciół, a nawet członków rodziny. W 1970 opublikował «Wolność uczenia się: spojrzenie na to, czym może być edukacja», której sprzedaż przekroczyła trzysta tysięcy egzemplarzy⁷.

Carl Rogers stał się wielką postacią współczesnej psychologii głównie dzięki poszerzaniu obszaru swej osobistej wolności na polu nauki i dzięki równie silnej wrażliwości na innych ludzi. Samodzielność i odwaga bronięcia własnych przekonań naukowych są sprawdzianem prawdziwości uczonego. Autonomia oznacza tu samodzielny stosunek do miary dobra i zła, prawdy i fałszu, godności i niegodności działania. Samodzielny człowiek nauki przyjmuje osobistą odpowiedzialność za trwanie wybranych humanistycznych wartości oraz rozwój etosu nauki⁸.

Śmiałe prezentowanie problemów badawczych w interakcjach z innymi reprezentantami nauki nadaje osobliwym losom uczonych komunikacyjny zasięg i społeczną obowiązywalność. Nieugiętość w reprezentowaniu jakiegoś stanowiska intelektualnego i bronięcia własnych racji mimo nacisków otoczenia, chronienie własnego entuzjazmu dla przedmiotu badań przed negatywnymi wpływami niektórych osób – to cechy niezbędne w budowaniu osobowości charyzmatycznej, jednak

⁷ B. Thorne: *Carl Rogers*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 31 - 33.

⁸ Patrz: B. Thorne: *Carl Rogers...* op. cit., s. 197 oraz 143 - 144.

bez znamion megalomanii czy autokratyzmu. Odwaga walki z krzywdą lub przeciwstawienia się niezasłużonym przywilejom osób sztucznie kreowanych na autorytety, przynależy do zalet charakteru odpowiedzialnych pracowników naukowych. Szczególną dziedziną poczucia odpowiedzialności np. Stanisława Ossowskiego była prawość myślenia w podwójnym sensie: logicznym i etycznym.

Biografia naukowa Michaela Castoriadis przekonuje o wyjątkowej potrzebie śledzenia dyskusji intelektualnych nie tylko jego poprzedników, ale przede wszystkim współczesnych mu wybitnych uczonych: *„Życie naukowe Castoriadis nie można nazwać łatwym, a tym bardziej przyjemnym. Nie lokował on swoich zainteresowań w bezpiecznej odległości od intelektualnych bitew swojej epoki. Nigdy nie przyjmował jednak aroganckiej postawy usadowionego «na wysokiej grzędzie» obserwatora rzeczywistości. Dorobek tego myśliciela cechuje uderzająca ciągłość, spójność, konsekwencja i jasność celu, a także wierność projektowi całego życia. Jego autonomia jako uczonego polegała na nieustannym wyzwalaniu się zarówno spod władzy heteronomicznych instytucji, jak również autokratycznych przywódców nauki”*⁹.

Rozsmakowanie się w dyskursie widoczne było również w osobowości Stefana Szumana, który miał zwyczaj zapraszać swoich studentów i asystentów na rozmowy, podczas których chętnie służył im radą i doświadczeniem, pożyczał książki i materiały naukowe. Brał też, do końca swego życia, aktywny udział w dyskusjach prowadzonych na zebraniach i zjazdach Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Oto jak Grażyna Makieło-Jarża wspomina żywą postawę dyskursywną profesora Stefana Szumana: *„Kiedy w 1959 roku rozpoczęłam studia, profesor Szuman kończył ostatnie cykle wykładów. Właściwie słuchałam jego wykładu tylko raz. (...) Wkrótce jednak moje kontakty z profesorem stały się częstsze. Profesorostwo mieszkali na najwyższym piętrze bu-*

⁹ Z. Bauman: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Wydawnictwo Się, Warszawa 2003, s. 52 - 53.

dynku przy ulicy Manifestu Lipcowego 13, w którym na niższych piętrach mieściła się Katedra Psychologii. Schody były strome i profesorstwo odpoczywali w połowie drogi, przysiadając na ławce na półpiętrze. Najpierw wymienialiśmy ukłony. Później profesor zaczął zagadywać. Skończyło się na tym, co do dziś lubię nazywać «seminarium na schodach». Właśnie ja, czy też moi koledzy, zaczynaliśmy dłuższą rozmowę. No i siadało się wtedy na schodach naprzeciw profesora. I już odbywało się seminarium. Myślę, że wtedy nauczyłam się słuchać profesora, a jego sposób mówienia był specyficzny. Mówił i do słuchacza i do siebie. Tak jakby roztrzasał problem, przypominał sobie wszystkie «za» i «przeciw». Jakby kluczył, a w końcu pointował prosto i niezwykle przekonująco. (...) Kilkoro osób z mojego rocznika zostało w kierowanym kiedyś przez niego zakładzie”¹⁰.

Pedagogiczny talent znakomitego historyka filozofii Władysława Tatarkiewicza ujawniał się między innymi w pracy dydaktycznej ze studentami. Oryginalne seminaria profesora odbywały się w niekonwencjonalnych warunkach i wzbudzały powszechne zainteresowanie. Miały miejsce nieraz poza murami uniwersytetu: na Górze Zamkowej, na cmentarzu na Rossie, co szczególnie podobało się ówczesnej młodzieży i o czym po latach wspominał profesor Stanisław Ossowski w dedykacji swej książki ofiarowanej Władysławowi Tatarkiewiczowi. W kołach studenckich i profesorskich kwitło życie towarzyskie. Cotygodniowe wieczorne spotkania w jednej z sal wykładowych gromadziły nie tylko środowisko akademickie, ale również mieszkańców miasta Wilna. Bywały też przyjęcia naukowe w domostwach profesorów¹¹.

¹⁰ G. Makielo-Jarża: *O Profesorze Szumanie i Jego żonie Zofii wspomnienie sentymentalne*. [w:] M. Przetacznik-Gierowska, A. Wyszynska (red.): *Stefan Szuman (1889-1989). W stulecie urodzin*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1989, s. 19 oraz 106 - 107.

¹¹ Patrz: Z., W. Tatarkiewiczowie: *Wspomnienia*. Wydawnictwo MAKmed, Gdańsk 1998, s. 83.

Znajomość najwybitniejszych postaci ze świata nauki należała niegdyś do bezwzględnych obowiązków tych adeptów nauki, którzy nie chcieli zaniedbywać własnego rozwoju intelektualnego. Chodzi głównie o znajomość nawiązaną bezpośrednio, o konfrontację, chociaż dobre poznanie dzieł uczonych również należało do obowiązujących elementów „etykiety” środowiska naukowego. Badani przeze mnie uczeni (głównie już nieżyjący) w swoich autobiografiach wyznają, że chociaż w domu rodzinnym nie było zwyczaju, by dorośli prowadzili dyskusje z dziećmi, młode pokolenie mogło przysłuchiwać się rozmowom dorosłych i swobodnie zaspokajać potrzebę dyskusji poprzez edukację szkolną i kontakty rówieśnicze.

Miarodajność autorytetu naukowego, jego autentyczność, wyraża się również w poszanowaniu zasadniczej normy życia naukowego – „jedności w różnorodności” oraz postawy wielkodusznego zrozumienia wobec młodych pracowników naukowych i studentów. Szacunek dla złożonego procesu rozwoju człowieka jest zawsze przejawem uszanowania fundamentalnego dla istoty ludzkiej człowieczeństwa.

Stefan Świeżawski, uczeń Kazimierza Twardowskiego i Kazimierza Ajdukiewicza, współtwórca lubelskiej szkoły filozoficznej, przez cały okres swojej działalności naukowo-dydaktycznej szczególną wagę przywiązywał do prowadzonego przez siebie seminarium.

„Zorganizowane na wzór seminarium Kazimierza Twardowskiego, kształtowało sprawności historyczno-filozoficzne uczestników przede wszystkim poprzez wspólną lekturę tekstów i dyskusje na temat ich interpretacji. Seminarium Świeżawskiego, według relacji jego uczestników, było czymś więcej niż zwykłą «kuźnią» specjalistów z zakresu historii filozofii. Kształtowało ono określoną postawę; uczyło ethosu pracy naukowej, nastawienia prawdziwościowego, poszanowania dla cudzych poglądów, postawy otwartej i tolerancyjnej. Wzniecało u uczestników seminarium dążenie do prawdy, obiektywizm oraz chęć realizowania pracy naukowo-dydaktycznej w klimacie wolności i samo-

dzielności. Świeżawski stawiał wysokie wymagania już pracom seminaryjnym, dzięki czemu skróty tych prac mogły się ukazać drukiem w tomie: «Streszczenia rozpraw doktorskich, magisterskich i seminaryjnych pisanych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim pod kierunkiem prof. dra S. Świeżawskiego i prof. dra M. Krapca» (1956). Tom ten obrazuje dorobek naukowy osiągnięty na seminarium historii filozofii w latach 1948-1955»¹².

Tak przemyślana i zaaranżowana edukacja akademicka wzbudzająca nie tylko kult wiedzy, ale również szacunek i miłość dla twórców kultury, może stać się załączkiem wychowania indywidualności nauki. Uczestnictwo w takiej wspólnocie postaw intelektualnych musiało pozostawić w umysłach młodych ludzi chęć przekazania owych doświadczeń szerszemu otoczeniu w formie twórczych rozpraw filozoficznych i innych prac badawczych.

Sprawność mowy wewnętrznej – załączek odkrycia naukowego

Stawianie niezmiernie trudnych pytań samemu sobie, a także pozostawianie ich przez dłuższy czas we własnym umyśle, to także dość znamienna właściwość logiki odkrycia naukowego. Karl Popper przypomina zapomnianą tezę natywizmu, że wszyscy ludzie noszą w strukturach genowych zakodowane pytanie, na które przez całe swe życie szukają odpowiedzi¹³. Istotnie, uczony, który nawet w sposób nieprecyzyjny sformułował sobie pytanie, które zamierza postawić naturze, nie ma już drogi odwrotu. Pytanie to będzie go nurtowało nawet wtedy, gdy zrobi wszystko, by je z umysłu usunąć. Nie ma chyba na świecie innej grupy ludzi równie oddanych danemu zagadnieniu nauki i równie w nim kompetentnych, a do tego w poszukiwaniach swych samotnych.

¹² J. Czerkawski, P. Gut (red.): *Stefan Świeżawski – osoba i dzieło*. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2006, s. 10, 19.

¹³ Podaję za: J. Goćkowski, K. Pigoń (red.): *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1991, s. 247.

Proces werbalizowania owego problemu życia opiera się, w moim odczuciu, w znacznej mierze na współczynnikach intuitywno-wolitywnych i uczuciowych. Za powyższymi dopiero podąża intelektualny ogląd danej rzeczy. Odpowiedź na zakodowane w genotypie prawdy dotyczące istnienia zmniejsza wprawdzie wydatnie obszar niewiedzy, jednak na ogół nie uszczupla w żaden sposób obszaru tajemnicy ludzkiej egzystencji.

Zdaje się również, że im obszerniejsza jest przestrzeń ludzkiej wiedzy naukowej, tym silniej doświadczamy fenomenu tajemniczości. Im więcej ogarniamy poznaniem, tym dynamiczniej rozrasta się tajemna sfera życia. Odkrywanie sensu ludzkiego istnienia, na szczęście, nie jest całkowicie zależne od postępów nauki czy techniki i stanowi ważny czynnik motywujący uczonych do pokonywania uprzedzeń, stereotypów i błędnych sądów o świecie.

Ów dialog wewnętrzny niektórzy naukowcy odczuwają jako nałogową przyjemność, wręcz przymus prowadzenia i podtrzymywania takich zinterioryzowanych rozmów oraz rejestrowania ich rezultatów. Wartość nauki realizuje się zatem w pewnym stopniu poprzez rozbudzenie gotowości ponoszenia takiego intrapersonalnego wysiłku przez ludzi nauki.

Autorefleksja jako gotowość do metodycznych przemyśleń badawczych

Bez względu na to, jak bardzo aktywny może być naukowiec lub jak bardzo pragnie pracować na przykład w laboratorium, powinien znaleźć proporcjonalnie dużo czasu na rozmyślanie. Wydaje się to oczywiste, a jednak wielu pracowników naukowych gnanych impulsem nadaktywności, nie znajduje czasu na właściwe zaplanowanie swych doświadczeń i analizę tego, co dotychczas zrobili. Przeceniając wartość samej pracy, człowiek przedsiębiorczy, który siedzi zatopiony w myślach, może nie odczuwać, że pracuje. To wielki błąd sądzić, że czas rozmy-

ślań jest czasem straconym dla kultury, gdyż, jak wyznają znakomici uczeni (m.in. Maria Ossowska, Kazimierz Twardowski, Florian Znaniecki), najlepsze pomysły rodzą się w chwilach odpoczynku, w marzeniach lub snach, podczas wykonywania zwyczajnych czynności porządkowych, a ponadto dzięki dobremu pomysłowi można zaoszczędzić wiele godzin wytężonej pracy. Podczas rozmyślań nie ma jednak nic gorszego nad zgubienie wątku myśli, gdy już prawie dochodzimy do sformułowania problemu lub pojęcia. Warto zatem pielęgnować zdolność do koncentracji uwagi i rejestrowania na piśmie, w przeróżnych sytuacjach życiowych, ulotnych myśli, hipotez i pytań badawczych, które zjawiają się w naszym umyśle.

„Kiedy chcę się skoncentrować – pisze Hans Selye – zamykam się w swoim gabinecie, wywieszając napis: «nie przeszkadzać» i wyłączam telefon. Wiele czasu minęło, zanim ta barykada stała się skuteczna. (...) Niech inni, którzy wahają się przed użyciem tak drastycznych sposobów ochrony, skorzystają z mojego doświadczenia: laboratorium funkcjonuje doskonale mimo moich czasowych nieobecności. Asystenci uczą się samodzielnie podejmować decyzje. Nawet ktoś pukający do drzwi lub telefonujący nie czuje się obrażony, ponieważ wie, że powinien się uprzednio umówić, a sekretarka oświadcza po prostu, że mnie nie ma. (...) Jestem pewien, że wielu moich kolegów po fachu zgodzi się ze mną, że znalezienie pewnej ilości czasu niezbędnej dla myślenia, to czynnik pierwszorzędnej wagi i że nie ma wysiłku, na który człowiek by się nie zdobył, aby osiągnąć zadawalające rozwiązanie problemu naukowego”¹⁴.

Bertrand Russell w swoich *Portretach z pamięci*, mających w znacznym stopniu formę autobiograficzną, na temat własnej pracy naukowej wypowiada się w taki oto sposób: *„Poważam w sobie samym i w innych władzę myślenia i dociekania naukowego, dzięki którym potrafiliśmy dojść do wszystkiego, co wiemy o zamieszkiwanym przez nas świecie. Myśl zaś, gdy jest myślą autentyczną, ma własną wewnętrzną moral-*

¹⁴ J. Goćkowski, K. Pigoń (red.): *Etyka zawodowa ludzi nauki...* op. cit., s. 155 - 158.

ność i zmusza do swego rodzaju ascezy. Potrafi jednak również nagradzać: może przynieść sięgające chwilami nawet ekstazy szczęście rozumienia tego, co było dotąd niezrozumiałe, i ułożenia w jasną, jednorodną wizję wszystkiego, co dotąd wydawało się zbiorowiskiem oderwanych myśli. Ale poszukiwanie prawdy, głębokie i autentyczne wymaga również pokory, która przypomina trochę postuszeństwo wobec woli Bożej. Pragnienie wiedzy zawiera jakiś element pokory wobec faktów; w sferze poglądów oznacza to pokorę wobec wszechświata. Ale nie oznacza to pokory wobec ludzkości: wolnomyśliciel nie uzna za wiedzę prawdziwą jedynie majestatu autorytetu. Wolnomyślicielowi potrzebna jest niezależność zarówno od innych ludzi jak i własnych przesądów, trudna samodyscyplina wobec tradycji i reformatorstwa. Zuchwalstwo rozumu jest grzechem, jeśli zapomina się o istnieniu tajemnic życia i stawia się swój sąd przeciwko najmądrszym ludziom wielu wieków. Ucząc się myśleć swobodnie, nauczyliśmy się uwalniać swe myśli od strachu i fanatyzmu, a ta lekcja, raz zapamiętana, przynosi pokój niedostępny dla człowieka zniewolonego. Wszechświat widziany okiem wolnomyśliciela ma swą doskonałość i potrafi przynieść właściwą dla siebie radość”¹⁵.

Samorodne mechanizmy wzrostu wewnętrznego – autodeterminacja połączona z autorefleksją – mogą uczynić więcej dla rozwoju naukowego młodego uczonego niż restryktywny lub dogmatyczny dyskurs, a nawet systematyczne egzekwowanie namacalnych rezultatów indywidualnego rozwoju naukowca.

¹⁵ B. Russell: *Portrety z pamięci. Wartość wolnej myśli*. Wydawnictwo W Kolorach Tęczy, Wrocław 1995, s. 91, 65 - 66.

Indywidualne przyzwolenie na posiadanie marzeń – zwiastun talentu naukowego

W środowisku akademickim upowszechniło się nieco stereotypowe przekonanie, że to głównie literatura i sztuka wyrastają z marzeń, zaś podstawową przesłanką dla badań naukowych jest czysty intelekt. Jednak wypowiedzi większości badanych przeze mnie uczonych wskazują wyraźnie na rewolucyjne znaczenie odmiennego sposobu myślenia: uczyony powinien umieć zdobyć się na ten rodzaj autentyczności, który pozwala człowiekowi marzyć i wierzyć w ich spełnienie. Sprawność intelektualna i związana z nią zaradność życiowa jest właściwością już przeciętnych jednostek ludzkich. Nieprzeciętność osobowości naukowej identyfikowana jest dopiero jako rezultat połączenia w konkretnej osobie wyjątkowych dyspozycji intelektualnych i charakterologicznych. Impuls początkowy do prowadzenia naukowych analiz i wytrwałość wyrastają zasadniczo z pierwotnych marzeń; intelekt wydaje się być jedynie bazą dla rozwoju sfery uczuciowej i wyobraźniowej.

Hans Selye rozpoczął swoje wielkie przedsięwzięcie naukowe w chwili, gdy stanął na rozdrożu między tym, co bezpieczne, lecz już pospolite i tym, co ryzykowne, lecz ciągle pasjonująco nowe. Musiał on dokonać wyboru między kontynuowaniem pracy na przyjętych wówczas zasadach klasycznych badań nad stresem, dla których jego Instytut był finansowany i wyposażony, a przestawieniem się na nowe, całkowicie niezbadane pole kalcyfilaksji. Decyzja była bardzo trudna; zakładała zupełne przekształcenie dużego Instytutu (118 ludzi oraz zainwestowanych kilkaset tysięcy dolarów), a wybór musiał być dokonany na podstawie kilku przypadkowych obserwacji, których urok polegał na tym, że nie pasowały do niczego, co było wówczas znane. Wierność własnym marzeniom zadecydowała w przypadku Hansa Selye'go

o podjęciu odważnego przedsięwzięcia naukowego, które przecież mogło zakończyć się wielką nieudaną¹⁶.

Słowa Stefana Kisielewskiego: *działać można tylko dopóty, dopóki ma się marzenia*¹⁷, wskazują na to, iż człowiek swobodnie poddający się marzeniom podbudowuje własne siły motywacyjne, które popychają go ku realizacji chociaż nieznacznej części własnych marzeń. Poprzez stawanie jednak na marzeniach zagraża uczonemu marzycielstwem, a nawet zatrzymaniem się w rozwoju naukowym.

Niepozornych marzeń, które mogą w przyszłości stać się zarzewiem nowego ruchu umysłowego, wielkich idei i teorii naukowych, nie powinniśmy zatem piętnować jako bezużytecznych, trwoniących czas i ludzkie siły. Marzenia tworzą wizje, czyli przewidywanie ważności tego, czego znaczenie nie jest jeszcze sprawą oczywistą, a przede wszystkim pomagają przetworzyć siły intelektualno-duchowe człowieka w odkrycie naukowe.

Zawód nauczyciela akademickiego – dyskretna akuszeria umysła i duchowa

Uniwersytet jest instytucją, która z założenia powinna przodować w wydobywaniu potencjalności człowieka; dynamiczny rozwój wszystkich funkcji intelektualnych, emocjonalnych i duchowych, za pośrednictwem uczelni wyższej, należy do wyróżników wspólnoty akademickiej. Poprzez doskonalenie zróżnicowanych form autorefleksji i dyskursu zarówno naukowcy, jak i studenci mogą odkrywać własną potencjalność i coraz trafniej określać teleologiczny horyzont własnego życia.

¹⁶ Patrz: H. Selye: *Od marzenia do odkrycia naukowego. Jak być naukowcem*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1967, s. 45.

¹⁷ Podaję za: Cz. Banach: *Słowo o Profesorze Stefanie Wołoszynie*. [w:] Z. Żukowska (red.): *Stefan Wołoszyn. Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa – Toruń 1996, s. 250.

Potencjalność jest naczelnym prawem, które rządzi człowiekiem i z zewnątrz, i od wewnątrz. Mieczysław Krapiec określa potencjalność (możność) jako dyspozycję do proporcjonalnego dla siebie aktu, zaznaczając jednocześnie, że jako jeden z pierwszych i podstawowych składników rzeczywistości jest ona niedefiniowalna w sensie ścisłym. Zawarte w naturze ludzkiej potencjalności umożliwiają jej rozwój, podlegający przede wszystkim autodeterminacji, w wielu kierunkach. Najprościej jest wskazać na potencjalność intelektualną i fizyczną człowieka, jednak właściwa formacja akademicka nie poprzestaje na rozwijaniu jedynie tychże funkcji. Potencjalności wolitywne, duchowe, a w każdym wypadku twórcze, tkwią w naturze ludzkiej, lecz sposób ich aktualizacji jest autonomiczną decyzją człowieka. Możliwości są nam „dane” i na ich istnienie nie mamy wpływu, nie determinują one naszego rozwoju, gdyż tylko podmiot tych potencjalności – osoba ludzka – może podjąć decyzję o tym, które z nich i w jaki sposób będzie rozwijać. Może zaistnieć wszakże taka sytuacja, że brak zdolności w jakiejś dziedzinie nie pozwoli na uzyskanie wysokiej sprawności w określonym jej zakresie. Dotyczy to jednak głównie sprawności intelektualnych i fizycznych, a w minimalnym stopniu moralnych, które są słabo zależne od uwarunkowań fizjologicznych. Potencjalność ma jeszcze inny aspekt – uzupełnienia niewystarczalności jednostki ludzkiej przez odmiennosć drugiego człowieka. Aspekt ten ma ogromne znaczenie w procesie wychowania; wskazuje bowiem na znaczenie współdziałania społecznego poprzez realizację dobra wspólnego¹⁸.

Wydobywanie potencjalności człowieka na uczelni wyższej dotyczy nie tylko nauczycieli akademickich, ale również uczniów – studentów i adeptów nauki. Jakkolwiek kształtują się wrodzone dyspozycje intelektualne i fizyczne grupy studentów, szerokie możliwości wychowawcze stwarza zawsze ich sfera wolicjonalna, emocjonalna i duchowa;

¹⁸ Podaję za: S. Gałkowski: *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1998, s. 56 - 57.

nauczyciel akademicki działając umiejętnie w zakresie ich kształtowania, może wykazać się dyskretną, niemal sokratejską akuszerią pedagogiczną. Zdolność do budzenia w młodych ludziach tendencji transgresyjnych należy do najważniejszych zadań wychowawczo-dydaktycznych uniwersytetu. Komplementarność i suwerenność to dwie ważne zasady rozwijania potencjalności człowieka i zarazem fundamentalne zasady wychowania. Proces wychowania studenta w szkole wyższej, naturalnie, nie może od nich abstrahować.

Konkluzja

Autorefleksja i dyskurs stanowią ważne „sprężyny” rozwoju naukowego. Samodzielność i odwaga bronięcia własnych przekonań poprzez różne formy komunikacji werbalnej cechuje autorytety nauki wszystkich okresów dziejowych. Przyzwolenie sobie na posiadanie marzeń i niechęć wobec bezrefleksyjnego aktywizmu sprzyjają prawidłowym procesom motywacyjnym, autodeterminacji i kształtują adekwatny system celów życiowych. Warto zatem w procesie wychowania młodego człowieka uwzględniać znaczenie marzeń jako przygotowania do metodycznych rozmyślań badawczych.

Ważnymi wczesnymi wyróżnikami talentu naukowego jest nie tylko potrzeba interpersonalnego dyskursu przebiegającego w określonych ramach aksjologicznych i kulturowych, ale nieustająca gotowość do dialogu wewnętrznego (intrapersonalnego) i autorefleksji.

Jakość autorefleksji i dyskursu wynika z indywidualnych postaw uczonych wobec fundamentalnych wartości ogólnoludzkich, takich jak autentyczność, odwaga czy skromność. Nieantagonistyczny dyskurs naukowy z poszanowaniem zasady komplementarności i ludzkiej suwerenności jako przejaw kultury osobistej i kultury pedagogicznej człowieka sprzyja spektakularnym osiągnięciom naukowym.

Zachowanie zrównoważonych proporcji między autorefleksyjną postawą badawczą a zamiłowaniem do dyskursu decyduje o dynamice rozwoju naukowego pracowników uczelni wyższej (warto unikać zarówno maniery argumentowania obecnej w tzw. dyskusji akademickiej, jak również niedoborów argumentacji lub tworzenia zespołów dyskusyjnych, nie śledząc równocześnie rozwoju autodeterminacji konkretnych adeptów nauki).

Uniwersytet jako instytucja powołana do odkrywania potencjalności człowieka, za pośrednictwem doskonalenia zróżnicowanych form autorefleksji i dyskursu zarówno naukowców, jak i studentów, może nie tylko optymalizować atmosferę naukową, ale ukształtować dojrzałe aksjologicznie osobowości naukowe.

Bibliografia

- Banach Cz.: *Słowo o Profesorze Stefanie Wołoszynie*. [w:] Z. Żukowska (red.): *Stefan Wołoszyn. Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa – Toruń 1996.
- Bauman Z.: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Wydawnictwo Się, Warszawa 2003.
- Czerkawski J., Gut P. (red.): *Stefan Świeżawski – osoba i dzieło*. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2006.
- Gałkowski S.: *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1998.
- Goćkowski J., Pigoń K. (red.): *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1991.

- Goćkowski J.: *Autorytety świata uczonych*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984.
- Kruger H.: *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu*. [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.): *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- Kwieciński Z. (red.): *Nieobecne dyskursy*. Część I. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1991.
- Kwieciński Z. (red.): *Nieobecne dyskursy*. Część II. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1992.
- Makielo-Jarża G.: *O Profesorze Szumanie i Jego żonie Zofii wspomnienie sentymentalne*. [w:] M. Przetacznik-Gierowska, A. Wyszynska (red.): *Stefan Szuman (1889-1989). W stulecie urodzin*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1989.
- Ostrowska U.: *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. Wydawnictwa Uczelniane Akademii Techniczno-Rolniczej, Bydgoszcz 1998.
- Popper K.: *Nieustanne poszukiwania. Autobiografia intelektualna*. Wydawnictwo ZNAK, Kraków 1997.
- Russell B.: *Portrety z pamięci. Wartość wolnej myśli*. Wydawnictwo W Kolorach Tęczy, Wrocław 1995.
- Selye H.: *Od marzenia do odkrycia naukowego. Jak być naukowcem*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1967.
- Tatarkiewiczowie Z., W.: *Wspomnienia*. Wydawnictwo MAKmed, Gdańsk 1998.
- Thorne B.: *Carl Rogers*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

- Witkowski L.: *Filozofia nauki Ferdynanda Gonsetha (na tle problemów współczesnego racjonalizmu)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1983.
- Włodarek J., Ziółkowski M. (red.): *Metoda biograficzna w socjologii*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Poznań 1990.

Danuta Bień
Teatr Nowy w Krakowie

Charakter wykonywanego zawodu jako czynnik różnicujący rozwój potencjału człowieka – na przykładzie aktora i reżysera

Wprowadzenie

Wykorzystanie wiedzy o strukturze oraz organizacji procesów twórczych i poznawczych, a także technik, służących ich usprawnianiu, jest zadaniem, które można postawić przed współczesną pedagogiką pracy. Usprawnianie technik rozwijania zdolności twórczych człowieka w środowisku pracy, które zarówno z uwagi na wpisany weń przez definicję rozwój człowieka, jak i trudności występujące w relacji człowiek – praca, stanowi bogaty obszar teoretyczny i empiryczny dla psychologii twórczości.

Poszukując możliwych zastosowań psychologii twórczości w obszarze psychologii pracy, przyjrzeć należy się nie tyle obszarom, w których jej dorobek empiryczny i teoretyczny jest stosowany, ale także tym obszarom, w których wiedza o twórczości nie jest wykorzystywana, a mogłaby pełnić kluczową rolę. Tak dzieje się w przypadku tzw. zawodów twórczych, które wbrew naturalnym predyspozycjom i wymaganiom, niejednokrotnie pozbawione są atrybutów pro-twórczych.

Przyznanie twórczości statusu nauki miało miejsce wraz z rozwojem hipotetyczno-dedukcyjnego modelu poznania, który zapoczątkował dostrzeżenie w nauce elementów kreatywnych. Przełomowym momentem dla pojmowania twórczości było uznanie czynnej, a nie biernej roli artysty w odzwierciedlaniu rzeczywistości. Z uprzedmiotowionego twórcy sztuki, artysta stał się aktywnym podmiotem, zdolnym nie tylko tworzyć, ale również kreować rzeczywistość. Podobnie przełomowym momentem dla pedagogiki i psychologii pracy było dostrzeżenie dwu-

stronnej relacji praca – osobowość¹, w której to relacji człowiek jest nie tylko uprzedmiotowionym wykonawcą pracy, ale również, a może i przede wszystkim, jej podmiotowym twórcą. Takim podmiotowym twórcą pracy powinien być – z racji swego zawodu – aktor czy też reżyser. Jednakże praca aktora, nie posiadając cech aktywnej podmiotowości twórczej, wpływa na zubożenie funkcjonowania twórczego i poznawczego wykonujących ją osób. To właśnie charakter wykonywanego zawodu jest głównym czynnikiem różnicującym rozwój potencjału twórczego i poznawczego człowieka. Tezę tę popierają wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań².

Badania własne

Zaprezentuję wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań nad zdolnościami twórczymi i poznawczymi, które udowadniają wpływ charakterystyki wykonywanego zawodu na twórcze i elastyczne funkcjonowanie człowieka oraz wskazują na celowość łącznego rozpatrywania tych dwóch wymiarów osobowościowo-poznawczych.

Celem prezentowanych badań była diagnoza poziomu postaw twórczych i natężenia sztywności poznawczej u artystów z dwóch grup zawodowych: aktora i reżysera, a ponadto próba określenia związku między wymiarami postawy twórczej a wymiarami sztywności poznawczej. Szczegółowe cele przeprowadzonych badań były następujące:

¹ Patrz: M. L. Kohn, C. Schooler: *Praca a osobowość. Studium współzależności*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

² *Postawa twórcza a sztywność poznawcza. Związek między postawą twórczą a sztywnością poznawczą u artystów* – praca magisterska napisana pod kierunkiem dr. hab. Józefa Maciuszka, w Instytucie Psychologii Stosowanej, na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

1. określenie różnic intergrupowych w zakresie natężenia postaw twórczych ze względu na przynależność grupową (aktor/reżyser);
2. określenie różnic intergrupowych w zakresie sztywności poznawczej (dogmatyzm, potrzeba poznawczego domknięcia, nietolerancja na wieloznaczność, innowacyjność – adaptacyjność, przekonania o stałości – zmienności cech) ze względu na przynależność grupową (aktor/reżyser);
3. charakterystyka osób o silnej postawie twórczej (zdiagnozowanej badaniem postawy twórczej) pod względem sztywności – elastyczności poznawczej;
4. określenie zależności między badanymi wymiarami (wymiarami postawy twórczej oraz wymiarami dotyczącymi sztywności poznawczej).

Strukturę a także poziom postawy twórczej zdiagnozowałam w oparciu o Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH – I Stanisława Popka³. W celu zdiagnozowania natężenia sztywności poznawczej zastosowałam natomiast baterię metod kwestionariuszowych służących do badania poszczególnych wymiarów sztywności poznawczej: Skala potrzeby poznawczego domknięcia A. W. Kruglanskiego i D. M. Webstera, Test złożoności poznawczej J. Bieri’ego, Skala nietolerancji na wieloznaczność S. Budnera, Skala dogmatyzmu M. Rokeacha, Skala adaptacji – innowacji M. Kirtona⁴, Kwestionariusz przekonań i poglądów C. Dweck⁵. Dobór metod badawczych był konsekwencją przyjęcia jako współczesnej konceptualizacji sztywności poznawczej mierzonych

³ Patrz: St. Popok: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania. KANH*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.

⁴ Patrz: M. Kossowska: *Umysł niezmienny... Poznawcze mechanizmy sztywności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

⁵ Patrz: K. Lachowicz-Tabaczek: *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

przez te metody charakterystyk funkcjonowania poznawczego. Poparcie próby zestawienia twórczości ze sztywnością poznawczą i łącznej empirycznej weryfikacji związku między nimi, znaleźć można w poglądach wielu współczesnych badaczy i teoretyków twórczości. Dla przykładu już J. Trzebiński⁶, w oparciu o założenia psychologii poznawczej stwierdził, że twórczość należy badać nie wprost, ale tylko poprzez korelaty twórczości, czyli cechy funkcjonowania poznawczego, jakie u jednostek twórczych występują. Te cechy to: otwartość spostrzegania, produktywność i oryginalność myślenia, tolerancja rozbieżności poznawczych. We współczesnych teoriach twórczości dominuje również pogląd o poznawczym charakterze procesów twórczych. Zgodnie z koncepcją twórczej interakcji E. Nęcka⁷, twórczość to proces ciągłego i wzajemnego oddziaływania celu aktywności twórczej oraz nieustannie pojawiających się struktur próbnych, stanowiących próbę osiągnięcia celu. W procesie tym kluczową rolę odgrywają złożone procesy poznawcze: uwaga, pamięć, myślenie, percepcja, wyobrażenia i kategoryzowanie.

Problemem badawczym prezentowanych badań zatem było zbadanie osób potencjalnie twórczych: aktorów i reżyserów, dostępnymi metodami mierzącymi postawę twórczą, a także metodami pozwalającymi przyjrzeć się badanym osobom z perspektywy sztywności poznawczej. Badania miały charakter porównawczy – mierzone zmienne porównywane były w dwóch grupach: aktorów oraz reżyserów. Badaniu została poddana grupa 51 artystów, 11 osób z tej grupy zostało wyłączonych z próby. Powodem ich wyłączenia był brak wypełnienia wszystkich kwestionariuszy (w 7 przypadkach), niemożność skontaktowania się z osobą badaną przed kolejnym etapem badania (w 4 przypadkach).

⁶ Patrz: J. Trzebiński: *Twórczość a struktura pojęć*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.

⁷ Patrz: E. Nęcka: *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

Końcowa próba stanowiła więc 40 osób. Spośród 40 osób badanych 20 osób stanowiła grupa aktorów, 20 osób grupa reżyserów.

Wybór do próby dwóch grup artystów, tj. aktorów i reżyserów, wynika ze specyfiki wykonywanego przez nich zawodu. Zawód aktora to praca polegająca na umiejętności wchodzenia w już wcześniej przygotowaną rolę, wtopienia się w przygotowany wzór. Praca aktora zawiera ponadto pewne elementy rutyny – raz przygotowana rola podlega wielokrotnej eksploatacji, polegającej na odtwarzaniu wcześniej przygotowanego wzorca. Zawód reżysera z kolei to zawód z samej swej definicji twórczy – polega on na tworzeniu wzoru, w który następnie wprowadza się aktora. Reżyseria to zawód charakteryzujący się tworzeniem rzeczywistości na nowo, w sposób wysoce indywidualny i subiektywny. W tym ujęciu reżyser tworzy, a aktor odtwarza. Różnice w stopniu samosterowności zawodu aktora i reżysera są wyraźne. Oczywiście, rola aktora nie polega tylko i wyłącznie na odtwarzaniu gotowych wzorów; każdy aktor jako jednostka indywidualna, potencjalnie twórcza, współtworzy całość, której z racji zawodu jest centrum. Jednak samodzielność kreacji aktora pełni w tym zawodzie rolę zarówno drugorzędną. Wybór grup wynikał zatem z chęci uchwycenia podobieństw, jak i różnic między tymi grupami zawodów artystycznych, a także z zamierzenia zbadania artystów w możliwie szerokim spektrum.

Badania grup aktorów oraz reżyserów zostały przeprowadzone w czterech teatrach: Teatr Nowy w Krakowie, Narodowy Teatr Stary w Krakowie, Teatr im. L. Solskiego w Tarnowie, Teatr im. St. Żeromskiego w Kielcach.

Wyniki badań w zakresie postaw twórczych

Struktura postawy twórczej (nasilenie skal twórczych: myślenia heurystycznego i nonkonformizmu oraz nasilenie skal odtwórczych: my-

ślenia algorytmicznego i konformizmu) w badanych grupach artystów wykazała istotne różnice w zależności od przynależności do grupy.

Aktorów w porównaniu z reżyserami cechuje wysokie nasilenie nastawienia kopiującego i reprodukującego, co związane jest z wysokimi wynikami uzyskanymi w zakresie skal odtwórczych. Są ponadto bardziej zależni, stereotypowi, defensywni, zahamowani, ulegli, niesamodzielni, mniej wytrwali i tolerancyjni, mają także w porównaniu z reżyserami niższe poczucie własnej wartości. Aktorów cechuje ponadto spostrzegawczość kierowana, pamięć mechaniczna, wyobraźnia odtwórcza, myślenie konwergencyjne, uczenie się reprodukcyjne i ukierunkowanie poprzestające na zrozumieniu i analizie logicznej, wyższa sztywność intelektualna, bierność poznawcza, niższy poziom refleksyjności, większa skłonność do wdrukowywania się, niższa sprawność w przetwarzaniu i konstruowaniu, niższa pomysłowość techniczna i artystyczna – niż badaną grupę reżyserów.

Reżyserzy charakteryzują się wysokim natężeniem postaw twórczych, spójnym w obydwu sferach (poznawczej: myślenie heurystyczne i charakterologicznej: nonkonformizm), co oznacza, iż w badanej grupie reżyserów wyraźnie dominuje typ twórczy nad odtwórczym. Reżyserów cechuje aktywne realizowanie się ich potencjalnych możliwości poznawczych, wyrażających się wysoką wrażliwością i zdolnością w postrzeganiu, zapamiętywaniu, a głównie w przetwarzaniu i wytwarzaniu informacji nowych za sprawą wyobraźni, intuicji i myślenia dywergencyjnego. W porównaniu z aktorami cechuje ich mniejsze nasilenie konformizmu, natomiast silniejszy nonkonformizm, wyrażający się w niezależności, aktywności, witalizmie, elastyczności adaptacyjnej, oryginalności, konsekwencji, odwadze, dominatywności, samodzielności, samoorganizacji, spontaniczności, samokrytycyzmie, tolerancyjności, wysokim poczuciu własnej wartości. Reżyserów cechuje również mniejsze nasilenie zachowań algorytmicznych niż aktorów, a silniejsze natężenie zachowań heurystycznych, wyrażających się

w samodzielności obserwacji, pamięci logicznej, wyobraźni wytwórczej, myśleniu dywergencyjnym, uczeniu się rekonstruktywnym, i samodzielnym, uczeniu się poprzez rozumowanie, elastyczności intelektualnej (giętkości), aktywności poznawczej, refleksyjności, samodzielności intelektualnej, twórczości konstrukcyjnej, werbalnej, a także potencjalnych uzdolnieniach do twórczości artystycznej.

Wyniki badań w zakresie sztywności poznawczej

Struktura sztywności poznawczej (potrzeba poznawczego domknięcia, nietolerancja wieloznaczności, styl adaptacyjny/innovacyjny, dogmatyzm, złożoność poznawcza oraz przekonania o stałości/zmienności cech) w badanych grupach artystów wykazała istotne różnice w zależności od przynależności do grupy. Wyniki uzyskane w badaniach przedstawiam poniżej.

Zachowania aktorów prawdopodobnie częściej cechuje adaptacyjność aniżeli innowacyjność. Cechują się więc prawdopodobnie zdyscyplinowaniem, rozważą, metodycznością, podporządkowaniem regułom i autorytetom, unikaniem ryzyka, dogmatyzmem, powstrzymywaniem się przed generowaniem pomysłów, nastawieniem na realizację ustalonych planów i zadań. Aktorów cechują przekonania o stałości cech (teoretycy stałości), co wiąże się z wyborem celów związanych jedynie z wykazaniem się własnymi umiejętnościami (*performance goal*), silniejszym przeżywaniem porażki i nastawieniem na osiąganie celów związanych z unikaniem niepowodzeń, reagowaniem zniechęceniem oraz unikaniem podejmowania kolejnych działań, przekonaniem, że możliwości są stałe i nie podlegają zmianie, mniejszą satysfakcją z wykonywanych zadań niż w przypadku osób przekonanych o zmienności cech (teoretyków zmienności). Charakterystyczna dla tej grupy jest również większa skłonność do popełniania błędów w ocenie innych ludzi, dążenie do uzyskania kontroli poznawczej i unikanie potrzeby

kontroli sprawczej, dyspozycyjna atrybucja zachowania, przewidywanie spójności zachowania w czasie, a może nawet kierowanie się przesądami, iluzja kontroli w zakresie przewidywania wyników działań w zadaniach losowych, skłonność do przeżywania raczej negatywnych emocji, podwyższony lęk, wysoka wrażliwość i mała odporność, doświadczanie niestabilności emocjonalnej w relacji z otoczeniem.

Reżyserzy posługują się częściej stylem innowacyjnym aniżeli adaptacyjnym. Charakterystyczne dla tej grupy jest prawdopodobnie myślenie i zachowanie: niepraktyczne, niezdiscyplinowane, niepodporządkowane zasadom, niekonwencjonalne, myślenie zmienne oraz nieprzewidywalne. Reżyserów cechuje tolerancja na sprzeczne doświadczenia, zdolność do akceptacji sytuacji konfliktowych, tolerancja na bodźce wieloznaczne lub wewnętrznie sprzeczne, aktywny, nietendancyjny stosunek do rozbieżności informacyjnych, wrażliwość na dostrzeganie braków i niezwykłości, zdolność do przeobrażenia i do nowych oznaczeń. Badane osoby nie odczuwają silnego zagrożenia w sytuacjach wieloznacznych, nie wykazują tym samym tendencji do osiągania poczucia bezpieczeństwa poprzez sztywne grupowanie pojęć w kategoriach czarno-białych, czy przedwczesne formułowanie sądów wartościujących, aby uniknąć poczucia niepewności. Reżyserzy są raczej otwarci wobec wieloznaczności, mniej skłonni do tworzenia dychotomii i utrzymywania już posiadanych opinii; cechuje ich także aktywne poszukiwanie informacji oraz wyższa złożoność i elastyczność poznawcza.

Wnioski dla analizy związku między postawą twórczą a sztywnością poznawczą

Stwierdzone istotne zależności między poszczególnymi wymiarami postawy twórczej a wymiarami sztywności poznawczej świadczą o tym, iż między wymiarami metody KANH odpowiadającymi za

twórczą postawę a wymiarami oryginalności, skuteczności oraz zdecydowania, występują istotne statystycznie dodatnie zależności. Świadczyć to może o tym, iż wraz ze wzrostem poziomu postawy twórczej, wrasta również poziom oryginalności, skuteczności oraz zdecydowania – a więc cech związanych z elastycznością poznawczą. Oznacza to, że osoba cechująca się wysokim poziomem twórczości, w swojej pracy artystycznej rozwija nie tylko zdolności twórcze, ale jednocześnie oryginalność, skuteczność oraz zdecydowanie. Wymiary zaś odpowiadające za postawę odtwórczą (konformizm, zachowania algorytmiczne i sama postawa odtwórcza) w analizie statystycznej wykazały istotne, dodatnie zależności z takim wymiarami sztywności poznawczej jak: podporządkowanie regułom, nietolerancja wieloznaczności, dogmatyzm, preferowanie porządku, przewidywalności, potrzeba poznawczego domknięcia.

Świadczyć to może o tym, iż wraz ze wzrostem poziomu postawy odtwórczej, wzrasta jednocześnie poziom podporządkowania regułom, nietolerancji na wieloznaczność, dogmatyzmu, preferowania porządku, przewidywalności, potrzeby poznawczego domknięcia, a więc przejawów sztywności poznawczej. Oznacza też, iż osoba cechująca się słabym nasileniem postawy odtwórczej charakteryzuje się indywidualnością, niechęcią do podporządkowania się zewnętrznym regułom i zasadom, tolerancją na sprzeczne doświadczenia, zdolnością do akceptacji sytuacji konfliktowych, tolerancją na bodźce wieloznaczne lub wewnętrznie sprzeczne, aktywnym, nietendencyjnym stosunkiem do rozbieżności informacyjnych, wrażliwością na dostrzeganie braków i niezwykłości, zdolnością do przeobrażenia i do nadawania nowych znaczeń.

Wymiary sfery poznawczej oraz charakterologicznej, odpowiadające za nasycenie postawy twórczej cechami charakterologicznymi oraz poznawczymi, czyli mówiąc inaczej odpowiedzialnymi za spójność postawy twórczej w obydwu sferach, wykazały istotne statystycznie,

dotądnie zależności z: oryginalnością, skutecznością oraz zdecydowaniem. Prawdopodobnie świadczy to o tym, iż wraz ze wzrostem spójności postawy twórczej, wzrasta jednocześnie poziom oryginalności, skuteczności oraz zdecydowania, czyli cech elastyczności poznawczej. Oznacza to, iż osoba cechująca się dość spójną postawą twórczą, charakteryzuje się również większą elastycznością poznawczą.

Sfery: charakterologiczna oraz poznawcza wykazały również statystycznie istotne, ujemne zależności z takim wymiarami sztywności poznawczej, jak: dogmatyzm, nietolerancja wieloznaczności oraz podporządkowanie regułom. Świadczy to prawdopodobnie o tym, że wraz ze wzrostem spójności postawy twórczej, maleje jednocześnie poziom nasilenia takich wymiarów sztywności poznawczej, jak: dogmatyzm, nietolerancja wieloznaczności czy podporządkowanie regułom.

Podsumowanie wyników badań

1. Aktorzy i reżyserzy różnią się między sobą pod względem nasilenia postawy twórczej i sztywności poznawczej. Oznacza to, że praca reżysera, sprzyjająca samosteroowności i poczuciu wewnętrznej sprawczości człowieka, powoduje rozwój samosteroownych i nonkonformistycznych postaw, manifestujących się w silnej postawie twórczej. Praca reżysera ma ponadto silny związek z kształtowaniem się zdecydowania, poczucia odpowiedzialności i większą elastycznością działania, a zatem niższą sztywnością poznawczą we wszystkich jej wymiarach. Praca aktora natomiast, ma więcej cech pracy rutynowej, ograniczającej możliwości przejawiania intelektu, niezależnej oceny i inicjatywy, co wyraźnie wpływa na spadek elastyczności intelektualnej. Charakterystyka formalna i strukturalna wykonywanego zawodu w istotny sposób wpływa więc na zdolności do twórczego i elastycznego funkcjonowania jednostki. Charakter pracy aktora nie sprzyja rozwojowi struktur twórczych i poznawczych, a przeciwnie – hamuje je.

Źródłem takiej zależności upatrywać można w samej charakterystyce zawodu aktora, ale również w systemie kształcenia jednostki do wykonywania tego zawodu.

2. Na podstawie cech funkcjonowania poznawczego można wnioskować o tym, jak jednostka wykorzystywać będzie swoje możliwości twórcze w myśleniu i zachowaniu. Postawa twórcza rozpatrywana łącznie ze sztywnością poznawczą, nie tylko łatwiej przekłada się na wskaźniki obserwacyjne, ale przestaje być konstruktem aksjologicznym z wszelkimi negatywnymi konotacjami tego faktu, a staje się konstruktem empirycznie weryfikowalnym i dostarczającym szerokiego wachlarza informacji dotyczących myślenia i zachowania. Należy zatem traktować postawę twórczą i sztywność poznawczą jako współzależne wymiary ludzkiego funkcjonowania, wzajemnie się uzupełniające.

Zakończenie

Rozwój i złożoność organizacji struktur twórczych człowieka bezspornie traktuje się jako oznakę zdrowia psychicznego i optymalnego funkcjonowania osobowości. Osoby o silnej postawie twórczej i słabym nasileniu sztywności poznawczej cechuje: wrażliwość i spostrzegawczość, fantazja, pomysłowość, dar przewidywania, unikanie schematów, inicjatywa, upór, wysoka samoorganizacja, pracowitość, bardzo wysoka oryginalność, skuteczność, zdecydowanie, otwartość umysłowa, potrzeba nowości, tolerancja wieloznaczności, zdolność do akceptacji sytuacji konfliktowych. W konsekwencji mamy wówczas do czynienia z osobą otwartą, niezależną i wytrwałą, podejmującą wyzwania i kompetentną, która jest ponadto nonkonformistyczna i elastyczna. Kompleksowa wiedza na temat poznawczej charakterystyki zdolności twórczych człowieka, jakiej dostarcza diagnoza funkcjonowania twórczego i poznawczego człowieka, jest nie tylko narzędziem poznania cech osobowości człowieka, ale stwarza podstawy do diagnozowa-

nia środowiska pracy, pod wpływem którego w znaczny sposób ta osobowość się kształtuje. Praca sprzyjająca samosterowności wykazuje pozytywne związki z rozwojem tych cech osobowości, które odpowiedzialne są za rozwój zdolności twórczych oraz ograniczanie natężenia sztywności poznawczej. Ponieważ relacja praca – osobowość ma charakter dwustronny, można przyjąć, iż silna postawa twórcza może modyfikować negatywne skutki pracy, której charakter ogranicza elastyczność człowieka. Praca nie sprzyjająca samosterowności narzuca bowiem schematyczną dynamikę aktywności, która nie tylko nie pozostaje bez odzewu dla osobowości człowieka i jego funkcjonowania poznawczego, ale także może sprzyjać rozwojowi postaw odtwórczych i sztywnych, a więc stać się inhibitorem postaw twórczych⁸. Zjawisko to jest widoczne na przykładzie aktora, dla którego charakter edukacji do zawodu oraz charakterystyka wykonywanej pracy stanowi właśnie główny inhibitor rozwoju zdolności twórczych i poznawczych. Usztywnienie w zachowaniu i myśleniu, charakterystyczne dla osób wykonujących zawód aktora jest prawdopodobnie częściowo wynikiem kształcenia w szkołach teatralnych, a także swoistej stygmatyzacji społecznej. Charakterystyczną cechą zawodu aktora jest bowiem umiejętność odtwarzania postaw i zachowań, wytwarzanych przez reżysera w jego twórczej wizji. Z uwagi na specyfikę wykonywanego zawodu, aktorzy cechują się częstszym występowaniem postaw odtwórczych i większym nasileniem sztywności poznawczej w porównaniu do reżyserów. Kształcenie na kierunkach aktorskich jest paradoksalnie pozbawione takich elementów nauczania, które odpowiadałyby funkcjom i procedurom treningu twórczego, wzbudzającego rozwój strukturalnych czynników procesów twórczych i poznawczych. Kształcenie w szkołach teatralnych jest zatem w pewien sposób stygmatyzujące – w postaci technik aktorskich utrwalane są predyspozycje fizjonomiczne

⁸ Patrz: K. J. Szmidt: *Pedagogika twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

i psychologiczne młodego aktora, co istotnie zawęża zakres jego dalszego rozwoju twórczego, zamyka go, ogranicza możliwość dalszej eksploracji samego siebie i swoich możliwości. Profesjonalny aktor jest więc w pewien sposób zdyskredytowany, wykonuje zawód naznaczony piętnem, którego główną cechą jest ograniczenie możliwości rozwoju struktur procesów twórczych i poznawczych. Zmiana sposobu edukacji aktorskiej i nadanie pracy aktora atrybutów pracy stymulującej twórczość, rozwijającej zdolności twórcze i poznawcze jest trudnym, ale i ważnym wyzwaniem. Dla współczesnej pedagogiki pracy takim wyzwaniem jest nadawanie pracy ludzkiej charakteru stymulatora zdolności poznawczych i twórczych.

Bibliografia

- Kohn M. L., Schooler C.: *Praca a osobowość. Studium współzależności*. Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1986.
- Kossowska M.: *Umysł niezmienny... Poznawcze mechanizmy sztywności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Lachowicz-Tabaczek K.: *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Popek St.: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania. KANH*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.
- Szmidt K. J.: *Pedagogika twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Trzebiński J.: *Twórczość a struktura pojęć*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.

Joanna Sacharczuk
Uniwersytet w Białymstoku

Warsztat pracy pisarskiej Doroty Terakowskiej – wybrane kwestie z podróży w głąb równoległych światów¹

„(...) o artyście i twórcy gotowi jesteśmy myśleć w samych superlatywach. Nawet, jeśli to nieudacznik w życiu codziennym, czasem zwykła kanalia, z którą wytrzymać nie sposób, jego talent stanowi dostateczną rację do rozgrzeszenia, do wybaczenia mu owych przywar”².

Czesław Dziekanowski

Wstęp

Słowa wypowiedziane przez Dziekanowskiego – psychoanalityka i filozofa twórczości – na temat osobowości twórcy, stały się impulsem do podążenia ścieżkami życia i pracy pisarskiej Doroty Terakowskiej. W swoim tekście poddaję refleksji prozę autorki. Moje poszukiwania zmierzają w kierunku poznania dwóch światów równoległych: życia Terakowskiej i jej literatury. Założyłam, że dzieło literackie można badać z perspektywy ujawnienia doświadczeń wpisanych w życie autora. Zastanawiałam się, czy podążając tym tropem, można byłoby znaleźć zależności pomiędzy jego pracą a jego doświadczeniem życiowym? Moja postawa wobec tekstu wynika z przeświadczenia, że jesteśmy w stanie zauważyć, rozpoznać i opisać tylko te znaczenia,

¹ Artykuł ten powstał w oparciu o moją pracę magisterską *Między przeszłością a przyszłością w świecie przeznaczenia Doroty Terakowskiej*, napisaną pod kierunkiem prof. dr. hab. Czesława Dziekanowskiego, na Uniwersytecie w Białymstoku w 2006 roku.

² Cz. Dziekanowski: *Zmiana a tożsamość twórcy*. [w:] *Świat psychoanalizy*, nr 1-2, 1997 (5-6), s. 147.

które stawały się przedmiotem naszych osobistych dociekań albo które wynikają z naszych bezpośrednich doświadczeń.

W swoim artykule wyszłam od określenia obszarów naukowych i literackich, które pomogły mi podjąć próbę analizy wybranych kwestii z warsztatu pracy pisarskiej i życia powieściopisarki. Odwoływałam się do badań na temat wpływu osobowości na pracę i pracy na osobowość, kultury jako kontekstu pracy twórczej, kategorii pracy i ustaleń na temat osobowości człowieka twórczego. Staram się odczytać teksty literackie D. Terakowskiej przez pryzmat istoty „przeznaczenia” jako swobodnego nośnika w pracy twórcy.

U źródeł wynurzenia

Studiując książkę zwaną życiem, której narratorem i głównym bohaterem jest człowiek w swojej przestrzeni zwanej kulturą, nie można pominąć dwóch ważnych obszarów jego ekspresji: pracy i edukacji. Jednocześnie, co warto podkreślić, a co jest oczywiste, są to kategorie, które istnieć bez człowieka, a dalej bez społeczeństwa, nie mogą, a więc nie mogą też istnieć bez kultury. Jednocześnie warunkują i tłumaczą osobowość człowieka i przynależną mu kulturę. Już na wstępie, by uniknąć nieporozumień, ważne wydaje się rozpoznanie tego, co rozumiem pod pojęciem kultury, edukacji, pracy (w tym pracy twórczej), osobowości z akcentem na osobowość twórczą, gdyż, jak się okazuje, po przeanalizowaniu tylko niektórych pozycji literackich przynależnych temu obszarowi, można by „utonąć” w głębinach wielorakości rozumienia tychże pojęć³. Ponadto, sprecyzowanie kontekstów

³ Zobacz między innymi:

Na temat kultury – patrz np.: A. L. Zachariasz: *Kultura jej status i poznanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999; A. Kłoskowska: *Socjologia kultury*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983; E. Nowicka: *Świat człowieka – świat kultury*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003; W. J. Burszta: *Czytanie kultury*. Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Łódź 1996.

terminologicznych, które przywołuję na potrzeby tej pracy, pozwoli uniknąć nieporozumień związanych z „reifikacją jako mijaniem się”⁴.

Uzgodnienie jednego pojęcia kultury okazuje się niemożliwe mimo prób stworzenia jednolitej dyscypliny naukowej tj. kulturoznawstwa, której zadaniem byłoby badanie kultury i zintegrowanie całości wiedzy z tego zakresu. Różnice między podejściami są niekiedy znaczne; w zależności od dyscypliny humanistycznej, będziemy mieli definicje: antropologiczne, filozoficzne, socjologiczne, psychologiczne czy historyczne⁵. Na potrzeby swojej pracy, podążając tropem edukacji przez pracę, która staje szansą na urzeczywistnienie siebie w przestrzeni zwanej kulturą, przytaczam tzw. „globalne pojęcie kultury”, charakterystyczne dla tradycji antropologicznej, która ujmuje kulturę jako całość wytworów i działań człowieka tj.: „(...) różnorodne postacie zjawisk: przedmioty stanowiące wytwory i obiekty ludzkiej działalności, same działania, a wreszcie stany psychiczne człowieka (...)”⁶. Ponadto przyjmuję, za K. Kwaśniewskim, że: „Kultura powstaje w związku z gatunkowymi cechami człowieka, ale nie jest właściwością wrodzoną,

Na temat pracy – patrz np.: M. L. Koln, C. Schooler: *Praca a osobowość. Studium Współzależności*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986; M. Michalski: *Człowiek, praca, kultura*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005; I. Niewiadomska (red.): *Praca*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.

Na temat osobowości twórczej – patrz np.: A. Cudowska: *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Trans Humana, Białystok 2004; J. Sołowiej: *Psychologia twórczości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997; J. Trzebiński: *Twórczość a struktura pojęć*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981; P. G. Zimbardo: *Psychologia i życie*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.

⁴ Reifikacja jako mijanie się oznacza używanie różnych słów w tym samym znaczeniu albo tego samego słowa w różnych znaczeniach. Komunikujący mijają się wzajemnie, zamiast wchodzić w kontakt. – Por.: J. Stewart, C. Logan: *Komunikowanie się werbalne*. [w:] J. Stewart (red.): *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 85 - 86.

⁵ Por.: B. Olszewska-Dyoniziak: *Spółczesność i kultura*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1994, s. 121 - 122.

⁶ Cyt. za: A. Kłoskowska: *Socjologia kultury*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983, s. 34.

lecz wyuczona”⁷. Zatem związek człowieka z kulturą pojawia się i umacnia w procesie enkulturacji, czyli w procesie uczenia się kultury. Tu dochodzę do istotnego punktu dla podejmowanej w tej pracy refleksji, mianowicie akapitu, w którym kultura w przyjętym przeze mnie wyżej założeniu, rozumiana jako rezultat aktywności człowieka (w tym przede wszystkim jego pracy) spotyka się z wymiarem edukacyjnym ludzkiej działalności, gdzie: „Edukacja – rozumiana jako społeczna praktyka konstruowania znaczeń nadająca sens ludzkiej tożsamości - nie jest zasadniczo odróżniana od kultury: stanowi jej aspekt, jej wymiar formacyjny przenikający rozmaite kulturowe «produkcje»”⁸.

Istotne miejsce w rozwoju osobowości człowieka, który rodzi się i rozwija w konkretnej kulturze społecznej, będąc jednocześnie jej nośnikiem i kreatorem, zajmuje wykonywana przez niego praca. Z pomocą wydobycia się z nieuchwytności pojęciowej należnej kategorii pracy, wynikającej z mnożących się rozstrzygnięć definicyjnych zgłaszanych w literaturze, przychodzi definicja pracy ludzkiej zaproponowana przez Cz. Strzeszewskiego: „Praca to wolna, choć naturalnie konieczna działalność człowieka, wyływająca z poczucia obowiązku, połączona z trudem i radością mająca na celu tworzenie użytecznych społecznie wartości duchowych i materialnych”⁹.

Można więc rzec, że owa konieczność pracy wpisuje się w nurt przeznaczenia; ta zależność jest szczególnie wyraźna, gdy przyglądamy się losom twórców. Bo jak powiada Sandor Marai we fragmencie zatytułowanym *O sztuce jako przeznaczeniu*: „(...) talent nie wystarczy. Nie wystarczy też intelekt. Wykształcenie także nie wystarczy, aby ktoś był artystą. Do tego wszystkiego potrzebne jest przeznaczenie (...). (...)”

⁷ K. Kwaśniewski: *Kultura*. [w:] Zofia Staszczak (red.): *Słownik etnologiczny*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa - Poznań 1987, s. 187.

⁸ Cyt. za: Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 115.

⁹ Cyt. za: Cz. Strzeszewski: *Praca ludzka: zagadnienie społeczno-moralne*. TN KUL, Lublin 1978, s. 19.

*artysta, ten prawdziwy, nie może «trafić» do żadnego innego zawodu (...) nie może być nikim innym niż pisarzem, malarzem lub muzykiem. Kto w ten sposób staje się artystą, ten ma swoje przeznaczenie*¹⁰. Jak wynika z cytowanych słów, ten, kto tworzy, nie może przestać być twórcą, praca jest jego życiem, jego przeznaczeniem, nie istnieje nic poza pracą. Prawdziwą fantazję posiada ten, kto potrafi dostrzec rzeczywistość i dlatego twórca całym swoim życiem jest obecny w swojej pracy, pragnie śledzić, tropić znaczenia wpisane w teraźniejszość. Jego praca jest życiem, a życie twórczością, inaczej być nie może, ponieważ jesteśmy w stanie zrozumieć tylko to, co przeżyjemy, opisać tylko to, czego doświadczyliśmy, powołać do istnienia tylko to, z czym się zmierzaliśmy, a twórca ponadto potrafi to właściwie nazwać w swoim dziele.

*„Praca jest procesem, w którym człowiek tworzy swoją historię”*¹¹. Można więc powiedzieć, że wykonywana praca wspiera proces kreowania własnej tożsamości, sprzyja budowaniu historii jednostki. Co więcej, praca w tej szczególnej postaci, jaką jest praca literacka, jest oddziaływaniem edukacyjnym, gdy edukację rozumieć będziemy: *„(...) jako praktykę oddziaływania na rozwój ludzi (...)”*¹², to widzimy wyraźnie, że jest to właściwe miejsce przynależne literaturze, która z pewnością posiada moc stymulowania osobowości człowieka.

Służba ludziom jest wpisana w życie pisarza, ale fakt ten nie wyprzedza istotności samourzeczystnienia i samorealizacji artysty w pracy twórczej: *„Zanim człowiek dzięki pracy (...) zacznie zaspokajać materialne i duchowe potrzeby swoje i bliźnich, to najpierw potrzebuje jej jako środka do swojej samorealizacji”*¹³. Stąd też nie można pominąć

¹⁰ Cyt. za: S. Márai: *Księga ziół*. Czytelnik, Warszawa 2006, s. 124 - 125.

¹¹ Cyt. za: M. Michalski: *Człowiek, praca...* op. cit., s. 15.

¹² Cyt. za: Z. Kwieciński: *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. [w:] Z. Kwieciński (red.): *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000, s. 12.

¹³ Cyt. za: M. L. Koln, C. Schooler: *Praca a osobowość...* op. cit., s. 21.

kluczowych związków pomiędzy pracą a osobowością człowieka. W literaturze badaniom owych zależności, czyli wzajemnych wpływów osobowości na pracę i pracy na osobowość, poświęcają wiele uwagi między innymi Melin L. Koln i Carmi Choler¹⁴. W przeprowadzonych przez siebie badaniach ustalili wyraźny związek pomiędzy sytuacją pracy a osobowością, gdzie, jak się okazuje, to aktywność zawodowa silniej wpływa na osobowość niż osobowość na pracę: *„Jesteśmy przekonani, że praca gra rolę w kształtowaniu człowieka, że istnieje ciągła interakcja pomiędzy kształtowaniem człowieka poprzez pracę i kształtowaniem pracy przez człowieka. (...) że zależność pomiędzy sytuacją pracy, (...) a jego osobowością nie jest po prostu konsekwencją ani nieadekwatności naszych danych, ani wpływów wykształcenia, statusu zawodowego i dochodu, ani ludzkich dążeń do „nagięcia” wykonywanej pracy ku własnym potrzebom i wartościom, ani też selektywności rekrutacji do ról zawodowych i pozostawania w tych rolach. W rzeczywistości stwierdziliśmy, iż rzeczowa złożoność pracy (...) ma istotnie silniejszy wpływ na osobowość pracownika niż wpływ zachodzący w przeciwnym kierunku”*¹⁵.

W dalszej części swojego szkicu będę próbowała wytropić istotne zdarzenia w życiu Terakowskiej, które mogły mieć wpływ na kształt jej powieści. Będę poszukiwała zależności między tym, co pojawiało się w jej życiu, a tym, co zaistniało w tekstach literackich. W świecie twórcy, który – jak założyłam – jest światem rządzonym przeznaczeniem, zależności pomiędzy życiem a pracą są niezwykle wyraźne. Zanim przejdę do właściwej analizy winna jestem jeszcze jedno wyjaśnienie; kiedy będę mówiła o osobowości, będę miała na uwadze twórczą osobowość przynależną artyście, co jest uzasadnione poprzez dokonywaną przeze mnie analizę porównawczą: życia i twórczości pisarki – Doroty Terakowskiej.

¹⁴ Patrz: Ibidem.

¹⁵ Ibidem, s. 119.

Psychoanalityk i filozof twórczości Czesław Dziekanowski, powołując się na Junga¹⁶, określa skłonność do fantazji, marzeń dziennych i sennych jako zdolność i źródło tworzenia. Powiada, że zdolność do fantazji twórczej jest: „źródłem, które nigdy nie może wyschnąć”¹⁷, że osobowość twórcza jest tożsama z pojęciem artysty¹⁸. Dziekanowski, parafrazując słowa Junga, podkreśla ambiwalencję otwartości i zamknięcia na świat zewnętrzny: „Często zdarza się, że ten sam artysta jest w życiu ekstrawertykiem, a w swoich dziełach introwertykiem, lub odwrotnie”¹⁹. Wspomniany autor rozpoznał niezgodę „(...) na to, co nazywamy byciem podobnym do innych”²⁰ jako cechę osób twórczych. Pokazał, że twórca, poszukując własnej tożsamości, zmierza do znalezienia tego, co może korzystnie go wyróżniać. Ustala swój rozwój i zmianę podejmując samodzielne wysiłki, nie pozwala innym, by decydowali za niego, kim jest i kim powinien się stawać.

Kiedy praca czerpie z życia a życie z twórczości

Poznawanie światów w powieściach Terakowskiej jest jak „śnienie” – wszystko jest magiczne, a jednocześnie prawdziwe. Marzenie senne jest istotnym elementem budującym dramaturgię w powieściach. Jednocześnie odgrywa ważną rolę w życiu samej pisarki, według której bez snu twórca i jego wyobraźnia dusi się i umiera. Terakowska uwielbiała przebywać w krainie nocnych fantazji. Pracowała najczęściej do trzeciej w nocy, zasypiała nad ranem, witała dzień około południa. Skarżyła się, że bliscy i znajomi nie umieli tego zrozumieć, wbijali jej do głowy, że to wstyd, więc w pewnej chwili zaczęła to ukrywać. Na przykład gdy dzwonił telefon, udawała głos swojej matki, mówiła,

¹⁶ Por. Cz. Dziekanowski: *Zmiana a tożsamość...* op. cit., s. 150.

¹⁷ Ibidem, s. 150.

¹⁸ Ibidem, s. 147.

¹⁹ Ibidem, s. 150.

²⁰ Ibidem, s. 148.

że córki nie ma w domu i dalej mogła spokojnie podróżować w swojej nieświadomości, jak mówi Terakowska, w swoim spokojnym labiryncie. Jej powieści to również labirynty, w których szuka idealnych konstrukcji, poszukuje mądrych sposobów rozwiązywania trudnych sytuacji. W swoich maszynopisach buduje światy alternatywne i równoległe jednocześnie, może dlatego, że pragnęła takiej przestrzeni w rzeczywistości?

Pracowała „nałogowo”, „nałogowo” też zaniedbywała obowiązki domowe; gotował najczęściej Maciek – mąż Doroty lub przychodziła jej mama z obiadami. W domu panował ogólny bałagan. Nie miała ambicji do prowadzenia domu i zupełnie jej to nie przeszkadzało, gdyż – według Terakowskiej – ambitny człowiek to tylko twórca. Każdy w życiu powinien się zajmować tym, co najlepiej potrafi robić albo inaczej: tym, do czego został stworzony. Misją Terakowskiej było pisanie, a nie sprzątanie. Sen sprzyjał twórczości Doroty Terakowskiej, natomiast literatura dawała jej możliwość rozwijania własnej osobowości, zdobywania odmiennego rozumienia siebie, stwarzania nowych obszarów. Terakowska mówi, że: *„Literatura otwiera; jest kluczem. Żaden cień: raczej nieskończona struktura bez granic. Bezustannie przesuująca granice”*²¹.

Wartość i mądrość książek Terakowskiej pojawia się w momencie przeżywania, intuicyjnego doświadczania wykreowanych historii. Podążając tropem fabuły, odkrywamy uniwersalne aksjomaty bytu ludzkiego. Autorka mówi o problemach, które dotyczą każdego człowieka, a które często bywają głęboko ukryte: o samotności, chorobie, śmierci, doświadczaniu odmienności, tajemnicy skrytej między odrzuceniem a miłością. W twórczości Terakowskiej pojawia się refleksja nad znaczeniem moralnych wyborów, obecne są rozważania natury filozoficznej na temat istoty dobra i zła, konfliktu między wiedzą a wiarą. W jej baśniach nie ma happy endów, wiele wątków jest niedopowiedzianych,

²¹ Cyt. za: D. Terakowska [w:] <http://terakowska.art.pl/wywiady/talk3.htm> (03.06.2008).

refleksje podjęte w jednej książce odradzają się na nowo w innej. Bohaterowie Terakowskiej poszukują rozwiązań problemów egzystencjalnych jednocześnie w dwóch światach: „tu i teraz” oraz rzeczywistości alternatywnej. W tym sensie literatura Terakowskiej staje się opowieścią o Jaźni, o przekraczaniu granic między świadomością a nieświadomością. Jest to niewątpliwie jedna z cech wyróżniających powieści baśniowe pisarki. W klasycznych gatunkach bohater żył tylko w jednym świecie. Terakowska w każdej kolejnej książce, przesuwa się o jeden szczebel do góry, podobnie jak jej Aniołowie (z *Tam gdzie spadają Anioły*), którzy zbliżają się do Światłości, pokonując stopnie „Drabiny”.

W życiu, identycznie jak w powieściach, szukała swojego miejsca, uzasadnienia dla odczuwanej odrębności. W jednym z e-maili napisała: „*Ja bywam obca – całe moje życie tego dowodzi, po kolei – ale lubię siebie i z tej obcości zrobiłam w efekcie postawę, która jest już trochę aprobowana. Pewnie nie byłabym aprobowana, gdybym nie zrobiła czegoś w życiu – zatem nie aprobują mnie samej, za to, że jestem, jaka jestem. Raczej aprobują otoczkę*”²². Nie znosiła zakazów i nakazów, brzydziła się konformizmem, od dziecka burzyła wszelkie zastane struktury. Nie potrafiła podporządkować się regułom systemu oświatowego. Wyrzucano ją ze szkół, dwukrotnie repetowała, oceny niedostateczne mnożyły się w dzienniku, ale, jak sama Terakowska podkreśla, niczego nie żałuje. We wszystkim, co robiła, chciała być pierwsza, jeżeli nie najlepsza, to najgorsza, byleby inna.

Motyw odmieńca pojawia się we wszystkich powieściach Terakowskiej. Bohaterami jej książek są najczęściej osoby wyróżniające się ze społeczeństwa, wystające ponad „normalność”. W *Krainie Kota* takimi odmieńcami są: Ewa – która dorastała w sierocińcu, gdzie przez długi czas uważano ją za dziecko autystyczne, zdecydowanie odbiegające od

²² Cyt. za: D. Terakowska [w:] K. Nowak: *Moja mama czarownica. Opowieść o Dorocie Terakowskiej*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005, s. 77.

NORMY!; syn Ewy – Jonyk, który miał włosy w kolorze jaskrawej marchewki, a do tego jedno oko błękitne, a drugie zielone; gadający kot o imieniu Kotyk oraz autystyczny chłopiec z sierocińca. Rudowłosa Agata z *Lustra pana Grymsa* samotnie wałęsała się po ulicach miasta i tęskniła do niezwykłości. Umiała zobaczyć gęstość powietrza, a w nim różne kształty, słyszała „niesłyszalne” głosy, wyczuwała nieuchwytnie dla „normalnego” człowieka wibracje świata. Jon z *Samotności Bogów* był odmieńcem, bo jako jedyny w wiosce słyszał głos Starego Boga – Światowida. Wiele wskazuje na to, że Terakowska odwraca porządek, role w życiu, by pokazać, jaki jest rzeczywisty świat. To byt realny pobudza wyobraźnię pisarki, skłania do nazwania tego, czego w nim doświadczyła.

Z kategorią odmienności najczęściej łączy się przykre doświadczenie – odrzucenia, wykluczenia, obcości. Odmieńcy bywają odrzuceni przez rówieśników, tak jak mała Ewa z *Tam gdzie spadają Anioły*, z którą nikt w szkole nie chciał się przyjaźnić. Prześladował ją niewytłumaczalny pech, ulegała „nienormalnym” wypadkom i rozmawiała z Bezdomnym, w którym widziała własnego Anioła Stróża. Stąd też była inna niż reszta społeczeństwa, w pewnym sensie nawet niebezpieczna. Sytuacja odmieńców, jeszcze bardziej się komplikuje, gdy osobą odrzucającą jest ktoś najbliższy. Tego doświadczyła główna bohaterka powieści *Poczwarka* – Myszka. Mała dziewczynka z zespołem Downa, nie została zaakceptowana przez swojego ojca. Dla Adama i Ewy – rodziców Myszkę, dziecko miało być nierozzerwalną częścią spełnionych ambicji, a nie wyrzeczeniem się ich. Miało ucieleśniać wszystko to, co w nich mogłoby być doskonalsze. Tymczasem los spletał im, w ich rozumieniu, tragicznego figła. Program życia, jaki przygotowali dla swojej jeszcze nienarodzonej córki: przedszkole anglojęzyczne, lekcje śpiewu, tenisa itd., legł w gruzach, gdyż dziecko, które przyszło na świat, nie nauczy się nawet wyplatać koszyków. W *Poczwarcie*, Terakowska pokazuje, w jaki sposób odmieniec może przewartościować

falsywne życie. Adam i Ewa, każde na swój sposób, poszukują odpowiedzi na pytanie: dlaczego właśnie ich to spotkało?

To niezwykle dziecko w swoim wnętrzu jest „normalne” w taki sposób, w jaki to sobie wyobraża, a właściwie w sposób, w jaki sama autorka wyobraża sobie normalność. Do napisania tej książki, Terakowską zainspirowało bezpośrednio spotkanie z taką wyjątkową istotą. Jej córka Małgosia, przez wiele lat bawiła się z Ewą - dziewczynką z zespołem Downa. Dorota obserwowała radość upośledzonej dziewczynki, kiedy Małgosia brała ją pod rękę i udawała, że dziecko chodzi. To właśnie córka nakłoniła Terakowską do opisanie wewnętrznego świata „dziecka gorszego Boga”. O takich dzieciach społeczeństwo nie chce pamiętać, tymczasem Terakowska z tej „inności” uczyniła prawdziwą historię o ludziach, ich zagubieniu, bezwarunkowej miłości. Od podstaw zbudowała duchową rzeczywistość ludzkiej istoty z zespołem Downa, bo jak sama mówi: „*Uświadomiłam sobie, że mam prawo, jako pisarka, wyobrazić sobie, co ta dziewczynka widzi, czuje, słyszy*”²³. W tej powieści można odczytać ważne przesłanie Terakowskiej, żeby się nie zamykać na inność, wołanie autorki o szacunek dla odmieńców, gdyż to właśnie w nich mieszka Moc, która sprawia, że świat staje się lepszy.

Problem odmienności i odrzucenia, który pojawia się w powieściach Terakowskiej, wynika być może z faktu, że sama zawsze szukała dla siebie akceptacji, chciała, by przyjmowano ją taką, jaka była. Relacje między rodzicami a córką, które opisała w *Poczwarce*, mogły stać się przeniesieniem doświadczeń z jej własnego dzieciństwa. Dla matki – Anny – Dorota była najważniejszą osobą w rodzinie. Kochała swoją córkę bezwarunkowo, podobnie jak Ewa Myszkę. Natomiast z wzajemnością Dorota Terakowska nie znosiła swojego ojca. Podobno ojciec uważał, iż nie jest jego córką. Kiedyś znalazł na strychu listy do Anny od jakiegoś mężczyzny, z których ponoć wynikało, że Dorota jest

²³ Cyt. za: D. Terakowska [w:] K. Nowak: *Moja mama czarownica...* op. cit., s. 252.

dzieckiem tego człowieka: „*To nie było napisane wprost – wspomina Hania, siostra Doroty – Może tak między wierszami? On się po prostu tłumaczył, że ma żonę, dzieci, że nie może... Ale to tylko utwierdziło naszego ojca w przekonaniu, że Dorota nie jest jego dzieckiem. Traktował ją jak powietrze. Gdy proponowała spacer, szykowałyśmy się obie. A wtedy on mówił: «A ty, Dorotka, po co się ubierasz? Ja wychodzę z Hanusią»*”²⁴. Poczucie odrzucenia i brak miłości ze strony ojca najwyraźniej tkwiły w niej mocno, skoro w *Poczwarcu* Adam odrzuca swoje dziecko tylko dlatego, że nie spełniało jego oczekiwań. Odmienicy Terakowskiej, podobnie jak autorka, starają się zaakceptować swoją „inność”. O swojej odrębności nie myślą z żalem, wręcz przeciwnie, z pewną dumą. Terakowska uważała, że wstydzić należy się konformizmu, a nie „inności”.

Kiedy praca jest przeznaczeniem

Pytanie o los i jego wpływ na życie człowieka nieustannie towarzyszyło Dorocie Terakowskiej. Uważała, że życie ludzkie jest zarządzane przeznaczeniem, drogi każdego człowieka zapisane są w Wielkim Scenariuszu Losu: „*Zapis to wiele losów. Niektóre z ludzkich istot mają przeznaczony tylko jeden los, inne zaś kilka lub kilkanaście. O tym, który się spełni, przesądza człowiek lub jego Anioł, a niekiedy przypadek*”²⁵. Katarzyna Nowak, starsza córka Terakowskiej, tak wspomina swoją matkę: „*Była przesądna. Wierzyła w przeczucia i magię. Wierzyła, że jeśli zbyt dobrze się powodzi, to trzeba będzie za to jakoś zapłacić. Mama miała taką dziwną, może trochę naiwną wiarę w los – powiedziała moja siostra, Małgosia Szumowska – Czasem siadała w fotelu, z nieodłącznym papierosem w ręce, i mówiła: Cholera,*

²⁴ Ibidem: s. 252.

²⁵ Cyt. za: D. Terakowska: *Tam gdzie spadają Anioły*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s. 212.

za dobrze mi idzie, musi się stać coś Złego”²⁶. Terakowska uznawała, że wszystko w życiu ma swoją cenę. Wierzyła, że śmierć kota – Ciaputka, była zapłatą za to, że jej udało się skończyć kolejną książkę. Czasem jednak cena sukcesu była bardzo wysoka. Kończąc maszynopis *Córki Czarownic*, dowiedziała się, że jest poważnie chora na serce; spuentowała to w ten sposób: „No, teraz, gdy zapłaciłam wysoką cenę za ten maszynopis, być może okaże się, że nie jest on taki zły...”²⁷. Nieprzypadkowo też zaczęła pisać baśnie, fascynacja tym gatunkiem literackim wynika bezpośrednio z wiary w swoisty rodzaj wszechobecnej magii, w los, w fatum, w to, „(...) że jeżeli los da coś człowiekowi jedną ręką – np. pomysł na książkę i siłę, by ją napisać – to drugą ręką coś zabierze”²⁸.

W 2003 roku Dorota Terakowska niespodziewanie otrzymała od losu wyrok, którego treść zamykała się w jednym słowie: NOWOTWÓR. Trzy tygodnie przed śmiercią pisała w e-mailu do swojego przyjaciela Dujaka: „Widzisz, ja wierzyłam – tak jak Woody Alen, że gdy się je brokuły, to nie ma się raka – że ta naturalna witalność i pogoda ducha człowieka chronią w ogóle przed chorobą – ale to nieprawda. I że jak się ma wieńcówkę, to inna zaraza się nie przyplącze. Też nieprawda”²⁹. Terakowska starała się być pokorną wobec decyzji przeznaczenia, szukała sensu swojej choroby, przyjmując, że jest to rodzaj ceny za to, że jej córka Małgosia zrealizowała film. Rozmawiając na krótko przed śmiercią z Małgosią, uśmiechając się powiedziała: „Tak nam dobrze wszystkim szło, musiało się coś stać. Lepiej, że to mnie spotkało, a nie Ciebie”³⁰.

W świecie Terakowskiej przeznaczenie posiada swój własny język, komunikuje się z człowiekiem za pomocą znaków i magicznego głosu,

²⁶ Cyt. za: K. Nowak: *Moja mama czarownica...* op. cit., s. 24 - 25.

²⁷ Ibidem, s. 25.

²⁸ Cyt. za: D. Terakowska [w:] <http://terakowska.art.pl/wywiady/talk4.htm> (27.05.2008).

²⁹ Cyt. za: D. Terakowska [w:] K. Nowak: *Moja mama czarownica...* op. cit., s. 24.

³⁰ Ibidem, s. 26.

który można poczuć intuicyjnie. Anioły z powieści *Tam gdzie spadają Anioły*, mają dar wyczuwania momentów, które składają się na los, na jaki człowiek zasłużył. Drogę przeznaczenia jest wiele: lepsze, gorsze, całkiem złe i wspaniałe. Człowiek w ujęciu Terakowskiej posiada swój zapis, ale też wolną wolę, czyli umiejętność podejmowania decyzji; jeżeli jednak z tego przywileju nie skorzysta, Los decyduje za niego. W takim momencie istota ludzka nie ma już nic do powiedzenia, bo wtedy nie ma drogi innej, jak przez cierpienie i huragany. Przy czym: „*Cierpienie to życie – jak mówi Dorota Terakowska – Dobro to życie i Zło to życie. Cierpienia nie wybierasz, ono na ciebie spada. Ale za jego sprawą możesz wybrać. Do wyboru potrzebujesz rozumu. Zrób tak, aby twój rozum był ponad Dobrem i Złem*”³¹. Wybór Drogi zależy od rozumu człowieka i instynktu Anioła, przy czym najlepszy wybór nie zawsze oznacza los pełny ziemskiego szczęścia i radości. Bohaterowie Terakowskiej postawieni w sytuacji przymusowej, którą sprowokował Los, a która zawsze wiąże się z podejmowaniem decyzji i odpowiedzialnością za swoje życie, wzrastają w siłę, zdobywają cenne doświadczenia. Potrafią wykrzesać z siebie Moc, której wcześniej nie dostrzegali.

O pokorze wobec Przeznaczenia Dorota Terakowska, pisała w swoich książkach, jak również podkreślała tę wartość w wywiadach: „*Trzeba nauczyć się żyć w takim świecie, jaki jest, i dostrzegać światło tam, gdzie jest to możliwe. Życie dostajemy tylko jedno i nie wolno go zmarnować na narzekanie na świat*”³². Paradoksalnie, zastanej rzeczywistości nie potrafiła, ani zaakceptować, ani posłusznie jej przyjąć. O sobie Terakowska mówiła: „*Zawsze szukałam przestrzeni, która do mnie pasuje, a nie chciałam się sama do niej dopasować. Mówiłam: macie mnie taką, jaka jestem, albo nie macie mnie wcale*”³³. Hanna, siostra pisarki,

³¹ Cyt. za: D. Terakowska [w:] K. Nowak: *Moja mama czarownica...* op. cit., s. 70.

³² Ibidem, s. 28.

³³ Ibidem, s. 48.

wspomina, że od najmłodszych lat Dorota była uparta i egocentryczna, była typem samotnika: „Była zupełnie nierodzinna”³⁴. Nie przyjaźniły się, bo jak mówi Hanna, Dorota zawsze wiedziała wszystko najlepiej, nie potrafiła słuchać i przyznać komuś racji. W domu wołała czytać, niż rozmawiać. Terakowska żyła intensywnie i zawsze pod prąd, łamała konwenanse, burzyła struktury, żyła mocno i z pasją.

Terakowska, podobnie jak jej bohaterowie literaccy, przez całe swoje życie próbowała odnaleźć siebie. Przez ludzi, których spotykała na swojej drodze, postrzegana była jako osoba apodyktyczna, władcza, uparta, słuchająca jedynie własnego głosu. Przestała uciekać dopiero po czterdziestce, wtedy coraz bardziej zaczęła odkrywać się w swoich książkach. Możliwe, że jedynie bohaterowie jej książek znali ją naprawdę. W pewnym sensie, śledząc życie postaci literackich Terakowskiej, dowiadujemy się co nieco o samej autorce. Swoje wspomnienia, lęki i obsesje, niespełnione nadzieje, marzenia, przenosiła na kartki papieru. Dla Terakowskiej pisanie było procesem terapeutycznym, oczyszczało i uwalniało ją od poczucia winy, pomagało rozwiązywać wewnętrzne konflikty, było rodzajem pokuty. Twórczość stymulowała ją do uwolnienia tego, co ją dręczyło, a z czego nikomu się nie zwierzała. Rozdźwięk w życiu Terakowskiej między wiarą w magiczne moce, sny i przeczucia, a racjonalizmem chłodnej i krytycznie oceniającej rzeczywistości publicystki, znajdował ujście w kreowanych przez nią światach. Alicja Baluchowa o Dorocie Terakowskiej powiedziała: „(...) że jak bohaterowie jej książek – jest Tą, która Idzie: odważną, poszukującą i wolną. Zawsze do przodu, bez względu na to, co się w jej życiu dzieje”³⁵.

³⁴ Ibidem, s. 52.

³⁵ Cyt. za: D. Terakowska [w:] K. Nowak: *Moja mama czarownica...* op. cit., s. 200 - 201.

Zakończenie

Refleksja, która się pojawia w powieściach Terakowskiej, kształtowana jest pod wpływem doświadczenia pisarki, płynie z nurtem jej rzeki życia. To, co podczas swojej realnej wędrówki zaobserwowała wokół siebie, starała się przekazać w swoich utworach. Równoległe światy: życia i pracy pisarskiej Doroty Terakowskiej są przestrzeniami zarządzanymi kategorią przeznaczenia i, jak się okazało, w tak rozumianym świecie zależności pomiędzy życiem a pracą są niezwykle wyraźne. Sandor Marai powiedział: „(...) *należy tak żyć i pisać, jakbyśmy każdą naszą czynność wykonywali w życiu po raz ostatni (...). Trzeba żyć i pisać z wiarą w nieodwracalność losu, a więc spokojnie, bardzo uważnie, z jednakową siłą obserwując świat i nas samych, nasz rozum i naszą namiętność, ludzkie zamiary i nasze związki z wszechświatem*”³⁶. Parafrazując słowa autora mogę wyrazić przekonanie, że Terakowska żyła i pisała bardzo uważnie, z wiarą i szacunkiem wobec decyzji Losu.

Bibliografia

- Burszta J. W.: *Czytanie kultury*. Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Łódź 1996.
- Cudowska A.: *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Trans Humana, Białystok 2004.
- Dziekanowski Cz.: *Zmiana a tożsamość twórcy*. [w:] *Świat psychoanalizy* nr 1-2, 1997(5-6).
- <http://terakowska.art.pl/wywiady/talk3.htm> (03.06.2008).
- <http://terakowska.art.pl/wywiady/talk4.htm> (27.05.2008).

³⁶ Cyt. za: S. Márai: *Księga...* op. cit., s. 9.

- Kłoskowska A.: *Socjologia kultury*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Koln M. L., Schooler C.: *Praca a osobowość. Studium Współzależności*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Kwieciński Z. (red.): *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
- Márai S.: *Księga ziół*. Czytelnik, Warszawa 2006.
- Melosik Z., Szkudlarek T.: *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Michalski M.: *Człowiek, praca, kultura*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005.
- Niewiadomska I.: *Praca*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.
- Nowak K.: *Moja mama czarownica. Opowieść o Dorocie Terakowskiej*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- Nowicka E.: *Świat człowieka – świat kultury*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Olszewska-Dyoniziak B.: *Spółeczeństwo i kultura*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1994.
- Sołowiej J.: *Psychologia twórczości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997.
- Staszczak Z. (red.): *Słownik etnologiczny*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Poznań 1987.
- Stewart J. (red.): *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Strzeszewski Cz.: *Praca ludzka: zagadnienie społeczno-moralne*. TN KUL, Lublin 1978.

- Terakowska D.: *Tam gdzie spadają Anioły*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.
- Trzebiński J.: *Twórczość a struktura pojęć*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
- Zachariasz A. L.: *Kultura jej status i poznanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.
- Zimbardo P. G.: *Psychologia i życie*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.

Część III

Egzemplifikacje ze sfery praktyki społecznej

Przemysław Paweł Grzybowski
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Edukacja i praca jako czynnik budzenia świadomości uciśnionych. Refleksja o działalności Instytutu Paula Freirego w Brazylii

Brazylia – czwarta co do wielkości demokracja świata, ojczyzna prawie dwustumilionowego narodu, którego problemy i próby ich rozwiązywania są w Polsce mało znane. Reprodukowany od lat stan edukacyjnej nędzy środowisk defaworyzowanych stanowi tu przedmiot troski nie tylko kolejnych rządów, ale też podstawę refleksji i działalności licznych instytucji pozarządowych. Ich pracownikom (etatowym i/lub wolontariuszom) zależy na poprawie sytuacji swych podopiecznych, a podstawowym środkiem do osiągnięcia zakładanych celów jest wspólna praca.

Niniejszy głos w dyskusji ma być przyczynkiem do uzasadnienia tezy, że nawet w okolicznościach skrajnie trudnych (a do takich z pewnością można zaliczyć życie w brazylijskich fawelach – dzielnicach biedy) dobrze przemyślane programy edukacyjne realizowane przez pełnych entuzjazmu partnerów mogą dawać nadzieję poprawy losu osób wykluczanych lub wykorzystywanych z powodu ich braków w wykształceniu.

Kontrasty...

Jako kolonia portugalska Brazylia przez lata była wykorzystywana pod względem ekonomicznym. W wielu rejonach także obecnie prowadzi się rabunkową gospodarkę dobrami naturalnymi (np. wyrąb lasów amazońskich) i często sukces finansowy warstw uprzywilejowanych

przesłania problemy potrzebujących, wśród których nie brakuje analfabetów¹.

Będąc niewątpliwie potęgą gospodarczą, Brazylia stanowi koło napędowe Mercosuru – największej strefy wolnego handlu w Ameryce Południowej. Za prezydentury Luiza Inácia Luli da Silvy rząd brazylijski zanotował liczne sukcesy gospodarcze (m.in. zahamowanie inflacji i zróżnicowanie produkcji w sektorze rolnym i wytwórstwie), jednocześnie jednak zasłynął skandalami korupcyjnymi na szczytach władzy. „Prezydent Lula da Silva to jakby brazylijski lewicowy Wałęsa. – pisze Krzysztof Mroziewicz - *Startował w wyborach prezydenckich, rzucając hasło «zero głodu». (...) Każda rodzina, która tego potrzebuje, zaczęła otrzymywać ze środków państwowych odpowiednie dotacje – wolno je przeznaczać na jedzenie, ale nie wolno na tytoń, napoje chłodzące i alkohol. (...) Mimo wydatków na program «zero głodu» prezydenturze Luli towarzyszy wzrost gospodarczy. Rynek dóbr luksusowych wzrósł o 33 proc. Liczba milionerów przekroczyła 80 tys. i rośnie szybciej od wskaźnika wzrostu gospodarczego. Tymczasem ze slumsów nie wychodzi się, bo złodzieje wszystko wyniosą, nawet najbardziej zdezelowany telewizor*”².

W Brazylii obowiązuje system federalny, w którym kompetencje poszczególnych organów władzy nakładają się na siebie. Policja ma tu opinię skorumpowanej i nieudolnej, a w wielkich miastach rządzą gangi. O skali ich wpływów świadczy na przykład fakt, że w São Paulo,

¹ Szerzej o historii i warunkach życia w Brazylii – patrz np.: A. Fiedler: *Spotkałem szczęśliwych Indian*. Iskry, Warszawa 1975; G. Freire: *Panowie i niewolnicy*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985; J. Klimowicz: *Życie i śmierć w Ameryce Łacińskiej*. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1970; L. Kolaniewicz: *Samba z bogami. Opowieść antropologiczna*. Wydawnictwo KR, Warszawa 1995; M. Kula: *Historia Brazylii*. Ossolineum, Wrocław 1987. Problematykę tę ukazują też liczne, wielokrotnie wznawiane przez różnych wydawców prace Mieczysława Lepeckiego: *17 lat w Brazylii; Niknący świat. Opowieść o podróży po Centralnej Brazylii; Od Amazonki do Ziemi Ognistej; Opis stanu Espirito Santo; Opis stanu Parana; Parana i Polacy; Po bezdrożach Brazylii; Pod tchnieniem Sirocca; Polonia w Paranie*.

² K. Mroziewicz: *Trwoga w Mieście Boga*. [w:] *Polityka*, nr 14/2005, s. 61.

uchodzącym za najniebezpieczniejsze miasto Ameryki Łacińskiej, gang Pierwsze Komando Stolicy (*Primeiro Comando da Capital*) organizował nawet swoiste powstania przeciwko lokalnej władzy. Nie dziwi więc, że przestępczość – głównie związana z handlem narkotykami – rośnie tu z roku na rok, zaś w fawelach, dokąd nie dociera władza oficjalna, mafia organizuje własną władzę równoległą: „*Fawele podzielone są na regiony. Granice wyznacza się bardzo dokładnie. Przekroczenie granicy oznacza wyrok śmierci. Nakładają się na to starcia – na obrzeżach – z policją i liderami lokalnymi, którzy mają aspiracje polityczne. Jeśli prefektura policji zaprasza młodych ludzi na zajęcia resocjalizacyjne, są w środowisku uważani za zdrajców. Ale bywają też wariaci, jak znany i szanowany aktor Guti Fraga, który prowadził warsztaty teatralne dla dzieci w samym centrum faweli Vidigal. Dzieci, które nie boją się zabijać, miały tremę na scenie. Przed akcją, kiedy trzeba strzelać i zabijać, modlą się zawsze do Chrystusa o opiekę*”³.

Edukacja w takich warunkach to wyjątkowe wyzwanie. Nie dziwi, że entuzjaści pracy z dziećmi ze środowisk defaworyzowanych niekiedy określani są (jak wspomniany wyżej G. Fraga) mianem wariatów. Niektórzy z nich jednak z czasem urastają do rangi Mistrzów...

Pedagogia uciśnionych...

Paulo Regulus Neves Freire (1921-1997)⁴ był brazylijskim filozofem, pedagogiem i działaczem oświatowym, głównym przedstawicielem

³ K. Mroziewicz: *Trwoga...* op. cit., s. 61. Szerzej na ten temat – patrz np.: F. Halliday: *Serca czystsze od rąk*. [w:] *Forum*, nr 40/2006, s. 18 - 20; J. Żakowski: *Samba zwycięstwa*. [w:] *Polityka*, nr 46/2002, s. 100 - 105.

⁴ Szerzej na ten temat – patrz: *Conscientisation. Recherche de Paulo Freire. Document de travail INODEP*, b.m. 1971; M. Gadotti: *A Escola o Professor. Paulo Freire e a paixão de ensinar*. Publisher, São Paulo 2007; H.-P. Gerhardt: *Paulo Freire*. [w:] Cz. Kupisiewicz (red.): *Myśliciele o wychowaniu*. Oficyna Wydawnicza GrafPunkt, Warszawa 2000, t. 2, s. 7 - 27; H. Zielińska-Kostyło: *Pedagogika emancypacyjna*. [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, t. 1, s. 401 - 404.

tw. pedagogii uciśnionych.⁵ Przekonany, że nadzieja na zmianę społeczną kryje się w edukacji, wyznawał też zasadę, że człowiek nigdy nie będzie wolnym w pojedynkę, że może się to dokonać tylko przy obecności i we współpracy z innymi. Jak zauważa Heinz-Peter Gerhardt: „Freire proponuje «praxis» jako podejście edukacyjne w sensie refleksyjnie krytycznego działania i krytycznej refleksji opartej na praktyce.”⁶ Tomasz Szkudlarek dodaje, że P. Freire stanowi ucieleśnienie etosu intelektualisty, uosobienie bohatera marzeń o edukacji w duchu cichego, lecz skutecznego oporu – edukacji bliskiej idei walki bez przemocy Gandhiego.⁷

Zdaniem P. Freirego na drodze edukacji może dojść do wyzwolenia jednostek i grup uciśnionych społecznie i kulturowo, z myślenia o sobie jako o kimś gorszym, bezradnym, uzależnionym od innych. Środkiem do uzyskania tego nowego stopnia świadomości ma być uczestnictwo w opartych na idei dialogu społecznych projektach edukacyjnych, które budzą w ludziach poczucie niezależności, samoodpowiedzialności oraz współodpowiedzialności za społeczeństwo. Na program wiodący do osiągnięcia tego celu składa się kilka elementów opartych na idei (współ)pracy. Pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy (zwykle wolontariusze, także amatorzy) biorący udział w realizacji takiego projektu, najpierw spotykają się z przedstawicielami społeczności, do której jest on adresowany, aby zyskać ich zgodę na współuczestnictwo. Następnie dokonuje się analizy kształtowania obrazu rzeczywistości przez uczestników projektu. W ramach spotkań z nimi wyjaśnia się i interpretuje

⁵ Szerzej na ten temat – patrz: P. Freire: *L'éducation: pratique de la liberté*. Les Editions du CERF, b.m. 1978; P. Freire: *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Editions Érès, Ramonville Saint-Agne 2006; P. Freire: *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*. La Decouverte, Paris 2001; P. Freire, H. A. Giroux: *Edukacja, polityka i ideologia*. [w:] Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy. Część III*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 44 - 61.

⁶ H. - P. Gerhardt: *Paulo Freire...* op. cit., s. 21.

⁷ Patrz: T. Szkudlarek: *Thumaczq McLarena: Globalizacja, postmodernizm i rewolucja*. [w:] *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2/2002, s. 29 - 49.

zaobserwowane zjawiska, przy czym stwierdzone problemy i kontrowersje stają się przyczynkami do przyszłych dyskusji. Kolejnym etapem są przeprowadzane w terenie badania tematyczne, polegające na zbieraniu materiałów związanych z poszczególnymi problemami, a także na przedyskutowywaniu ich z przedstawicielami społeczności. Zwieńczeniem badań jest praca interdyscyplinarnego zespołu (m.in. pedagogów, psychologów, socjologów) wiodąca do sporządzenia listy tzw. tematów generatywnych (czy produktywnych), a następnie stworzenia uwzględniających je szczegółowych koncepcji edukacji. Według Hanny Zielińskiej-Kostyło: „Praca z ludźmi nad «tematami generatywnymi» wchodzącymi w skład uniwersum, pokazuje im ich świat, który odkrywają jako pole do zmian, czekające na ich własną inicjatywę działań. Budzi się w nich moc sprawcza i odwaga do podejmowanych czynów.”⁸ Koncepcje powstałe w powyższym procesie stają się schematami pracy edukacyjnej z zaangażowaną w projekt społecznością, a stwierdzone, przedyskutowane i uświadomione problemy zostają ukazane w innym świetle, co ma na celu wywołanie u uczestników projektu świadomości własnej sytuacji, możliwości pracy nad proble-

⁸ H. Zielińska-Kostyło: *Pedagogika emancypacyjna...* op. cit., s. 403. – Autorka opublikowała wiele prac na temat działalności i poglądów P. Freirego, pedagogiki uciśnionych i pedagogiki emancypacyjnej – patrz: *Alfabetyzacja i upodmiotowienie człowieka*. [w:] *Amicis*, nr 2/1999, s. 10 - 14; *Dialog Martina Bubera z Paulo Freire'em*. [w:] B. Śliwowski (red.): *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 615 - 625; *Edukacja a rozwój jednostek i społeczeństw uciśnionych*. [w:] *Amicis*, nr 3/2000, s. 3 - 7; *Noam Chomsky o antyedukacyjnej funkcji globalnej amerykanizacji*. [w:] *Forum oświatowe*, nr 2/2001, s. 5 - 32; *Paulo Freire – dialog, komunikacja, edukacja*. [w:] *Edukacja*, nr 2/2000, s. 89 - 96; *Paulo Freire i jego rozumienie sytuacji edukacyjnej*. [w:] Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy. Część VI*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000, s. 215 - 230; *Humanistyczne źródła pedagogiki emancypacyjnej*. [w:] *Socjologia wychowania*. t. XV, Zeszyt 360, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, s. 185 - 196.

mami i zakwestionowania istniejącego wcześniej poczucia niemocy, beznadziejności, nieodwracalności sytuacji itp.⁹

P. Freire uważał, że edukacja to nie tyle bierne przekazywanie informacji, co proces aktywnego tworzenia wiedzy w określonych okolicznościach. Ma to prowadzić człowieka do budzenia w nim świadomości obecności w świecie i posiadania wartości jako ktoś, kto do tego świata należy na prawach równych innym. Jak pisze H. Zielińska-Kostyło: „*Punktem wyjściowym dla Freirego było przekonanie, że człowiek nie tylko powinien być w świecie, lecz również angażować się w relacje z nim. Zaangażowanie jednostki w otaczający świat to działania tworzenia i przetwarzania pewnej kulturowej rzeczywistości, która wzbogaca świat fizyczny. W stosunkach jednostka – świat, podmiot – przedmiot powstaje wiedza i doświadczenie, które człowiek może wyrazić słowami. Wchodzenie w reakcje ze światem nie jest wyłączną domeną ludzi wykształconych. Przeciwnie, dzieje się to bez względu na wszystko, a zatem nie istnieje całkowita ignorancja i absolutna wiedza.*”¹⁰ Jest to istotne zwłaszcza dla osób, które z uwagi na tożsamość ukształtowaną w sytuacji uciśnienia czy przynależność do grup defaworyzowanych, mają tendencję do przypisywania sobie „niższości” i w związku z tym unikania kontaktów z innymi, zamykania się we własnym świecie wyuczonej niemocy i bezradności.

Pomysły P. Freirego spotkały się z akceptacją nie tylko w Brazylii. Zapoczątkowane przezeń prace kontynuuje dziś instytut jego imienia, którego siedziba znajduje się w São Paulo...

⁹ Patrz: B. D. Gołębiak: *Program szkolny*. [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika - podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, t.2, s. 138 - 140.

¹⁰ H. Zielińska: *Freirowska koncepcja edukacji w sytuacji zmiany społecznej*. [w:] J. Piekarski, B. Śliwerski (red.): *Edukacja alternatywna, nowe teorie, modele badań i reformy*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 45.

Od idei do Instytutu...

Instytut Paula Freirego (*Instituto Paulo Freire – IPF*) powstał 1 września 1992 roku. W 1998 roku podczas I Międzynarodowego Spotkania Forum Paula Freirego powołano Międzynarodową Radę Doradców IPF (*Consejo Internacional de Asesores del IPF*), w skład której wchodzi obecnie sześćdziesięciu pięciu członków. Celem prac Instytutu jest kontynuowanie i wzbogacanie dziedzictwa P. Freirego poprzez integrowanie instytucji i osób współpracujących w projektach edukacyjnych, kulturalnych i komunikacyjnych, zmierzających do budowania społeczeństwa bardziej demokratycznego i socjalnie sprawiedliwego. Do form działalności Instytutu należy: opracowywanie i wydawanie rozmaitych publikacji; organizacja szkoleń, konferencji naukowych, odczytów; prowadzenie doradztwa dla badaczy, nauczycieli, liderów lokalnych, wolontariuszy itp.; wspieranie ruchów społecznych opartych na freirowskich ideach (Ruch Edukacji Młodzieży i Dorosłych, Ruch Ekopedagogiki, Ruch Szkoły Obywatelskiej, Ruch Prouniwersytecki Paula Freirego – UNIFREIRE).¹¹

Charakterystycznym elementem działalności IPF jest organizowanie alfabetyzacji młodzieży i dorosłych zarówno poprzez przygotowanie i nadzorowanie pracy specjalistów w terenie w ramach nauczania na odległość, jak i opracowywanie pomocy naukowych dla nauczycieli i uczniów. Instytut angażuje się w imprezy kulturalno-oświatowe i sportowe dla środowisk defaworyzowanych (np. turnieje piłki ulicznej) oraz akcje oparte na zasadach edukacji międzykulturowej (m.in. walka z homofobią, równouprawnienia kobiet)¹². Organem IPF jest

¹¹ Szerzej na ten temat – patrz: www.paulofreire.org (30.10.2008).

¹² Przykładem takich pomocy naukowych są zeszyty: *Alfabetização de Jovens e Adultos. Livro do alfabetizando*. Escola Multimeios, Instituto Paulo Freire, Rio de Janeiro 2007 oraz *Alfabetização de Jovens e Adultos. Livro do alfabetizador*. Escola Multimeios, Instituto Paulo Freire, Rio de Janeiro 2007.

miesięcznik *Forum*¹³, zaś funkcję dyrektora generalnego IPF pełni obecnie Moacir Gadotti.

Rozwijany przez IPF Ruch Edukacji Młodzieży i Dorosłych (*Movimiento de Educação de Jovens e Adultos*) to przede wszystkim masowa działalność liderów lokalnych w środowisku szkół oraz we wspólnotach mieszkańców – zwłaszcza środowisk defaworyzowanych. Ruch powstał jako element projektu edukacyjnego realizowanego od 1989 roku we współpracy z Sekretariatem Samorządowych Edukacji Samorządu São Paulo (*Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*). Jego celem jest przede wszystkim przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu młodych analfabetów poprzez angażowanie ich do spotkań i wspólnej pracy na rzecz środowiska. Projekt obejmuje także szkolenie wolontariuszy i nauczycieli, którzy dzięki elementom edukacji na odległość współpracują z Instytutem w realizacji koncepcji edukacji adresowanych do ich środowiska. Jednym z elementów budzenia świadomości wspólnoty i integracji narodowej jest zachęcanie do uczestnictwa w narodowych i międzynarodowych imprezach organizowanych np. z okazji świąt regionalnych oraz inspirowanie do aktywności samorządowej¹⁴.

Stałym elementem pracy IPF jest realizacja Projektu Pamięci Paula Freirego (*Paulo Freire Projeto Memória*), którego celem jest upowszechnianie dorobku założyciela Instytutu. Chodzi tu zarówno o jego część teoretyczno-ideologiczną (np. archiwum rozpraw, wywiadów P. Freirego oraz kontynuatorów jego myśli), jak i o rozwiązania praktyczne (m.in. raporty z prac instytucji oraz pojedynczych osób opierających się na idei pedagogii uciśnionych). Projekt współfinansowany jest m.in. przez tak poważnych sponsorów jak Fundacja Banku Brazylii (który na potrzeby projektu udostępnił stronę internetową

¹³ Szerzej na ten temat – patrz: *Forum. Outro mundo em debate*. www.revistaforum.com.br (30.10.2008).

¹⁴ Szerzej na ten temat – patrz: *Movimiento de Educação de Jovens e Adultos*. Instituto Paulo Freire, São Paulo, b.r.; www.paulofreire.org (30.10.2008).

www.fundacaobancodobrasil.org.br) czy Petrobras – spółka zajmująca się handlem ropą naftową. W ramach projektu powstaje m.in. baza biobibliograficzna na temat działalności P. Freirego (kolekcja źródeł pisanych, dokumentów, zdjęć, filmów, nagrań audycji radiowych itp.), organizowane są liczne konferencje naukowe, szkolenia dla nauczycieli i wolontariuszy. Zebrane dotychczas materiały pochodzą z ponad ośmiuset wspólnot (*municípios*), w których realizowano bądź nadal realizuje się projekty freirowskie. Do współpracy zaangażowało się pięć tysięcy bibliotek, osiemnaście tysięcy szkół publicznych z dwudziestu siedmiu stanów Brazylii¹⁵.

Przedstawiciele IPF biorą też udział w projektach innych instytucji, których cele odpowiadają celom instytutowym. Do takich należy m.in. Program Żywej Kultury „Kultura, edukacja i obywatelskość” (*Programa Cultura Viva „Cultura, educação e Cidadania”*) będący złożoną, wielostopniową inicjatywą Ministerstwa Kultury Brazylii, która obejmuje sieć kilkuset placówek na terenie kraju biorących udział w wymianie kulturalnej¹⁶. We współpracy z Samorządowymi Sekretariatami do spraw Edukacji różnych miejscowości (np. Osasco, Saudável) IPF realizuje Program szkoły miejskiej (*Programa da Escola Cidadã*) którego celem jest przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu i wspieranie miejscowego systemu oświaty. W ramach programu specjaliści z IPF współuczestniczą w planowaniu polityki oświatowej regionu; współorganizują konferencje naukowe na temat edukacji oraz problemów dzieci i młodzieży; pomagają w opracowaniu projektów pedagogicznych w szkołach (m.in. dotyczących zaangażowania ojców i matek w sprawy środowiska szkolnego); koordynują projekty edukacyjne adresowane osobno do małych dzieci, młodzieży i starszej młodzieży (np. zajęcia ekologiczne); wspomagają realizację projektów kształcenia

¹⁵ Patrz: Paulo Freire. *Educar para transformar. Paulo Freire Projeto Memória 2005*. Instituto Paulo Freire, São Paulo 2005.

¹⁶ Szerzej na ten temat – patrz: Instituto Paulo Freire. *Programa Cultura Viva*. Instituto Paulo Freire – Governo Federal Ministério da Cultura, São Paulo br.

specjalistów do alfabetyzacji mieszkańców regionu oraz współorganizują imprezy artystyczno-kulturalne. Współpraca ta polega też na dostarczaniu oraz nauce korzystania ze środków technicznych, literatury fachowej, instrumentów prawnych itp.¹⁷

Wymienione formy działalności IPF to tylko niewielki fragment dorobku tej instytucji. Rozmach tych prac, liczba współpracowników zarówno instytucjonalnych, jak i indywidualnych, wielość i oryginalność inicjatyw edukacyjnych dowodzą, że nawet w środowiskach pozornie tak beznadziejnych jak fawele czy uboga brazylijska wieś, można realizować skuteczne (w sensie osiągnięcia założonych celów) koncepcje edukacji, angażując do współpracy partnerów ze środowisk defaworyzowanych, których pochodzenie i status społeczny w wielu innych krajach skazywałoby na marginalizację.

Bibliografia

- *Alfabetização de Jovens e Adultos. Livro do alfabetizador.* Escola Multimeios, Instituto Paulo Freire, Rio de Janeiro 2007.
- *Boletim do Programa Escola Cidadã de Osasco.* nr 1/2007, Instituto Paulo Freire, São Paulo 2007.
- *Conscientisation. Recherche de Paulo Freire. Document de travail INODEP,* b.m. 1971.
- Fiedler A.: *Spotkaniem szczęśliwych Indian.* Iskry, Warszawa 1975.
- *Forum. Outro mundo em debate.* www.revistaforum.com.br (30.10.2008).
- Freire G.: *Panowie i niewolnicy.* Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.

¹⁷ Szerzej na ten temat – patrz: *Boletim do Programa Escola Cidadã de Osasco.* nr 1/2007, Instituto Paulo Freire, São Paulo 2007; P. Freire: *L'éducation dans la ville.* Païdeia, Paris 1991; *Programa da Escola Cidadã.* Instituto Paulo Freire, São Paulo 2007; www.osasco.sp.gov.br (30.10.2008); www.sorocaba.sp.gov.br (30.10.2008).

- Freire P., Giroux H. A.: *Edukacja, polityka i ideologia*. [w:] Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy. Część III*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Freire P.: *L'éducation dans la ville*. Païdeia, Paris 1991.
- Freire P.: *L'éducation: pratique de la liberté*. Les Editions du CERF, b.m. 1978.
- Freire P.: *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Editions Érès, Ramonville Saint – Agne 2006.
- Freire P.: *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*. La Decouverte, Paris 2001.
- Gadotti M.: *A Escola o Professor. Paulo Freire e a paixão de ensinar*. Publisher, São Paulo 2007.
- Gerhardt H. - P.: *Paulo Freire*. [w:] Cz. Kupisiewicz (red.): *Myśliciele o wychowaniu*. Oficyna Wydawnicza GrafPunkt, Warszawa 2000, t.2.
- Gołębniak B. D.: *Program szkolny*. [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika – podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, t.2.
- Halliday F.: *Serca czystsze od rąk*. [w:] *Forum*, nr 40/2006.
- *Instituto Paulo Freire. Programa Cultura Viva*. Instituto Paulo Freire – Governo Federal Ministério da Cultura, São Paulo b.r.
- Klimowicz J.: *Życie i śmierć w Ameryce Łacińskiej*. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1970.
- Kolankiewicz L.: *Samba z bogami. Opowieść antropologiczna*. Wydawnictwo KR, Warszawa 1995.
- Kula M.: *Historia Brazylii*. Ossolineum, Wrocław 1987.
- *Movimento de Educação de Jovens e Adultos*. Instituto Paulo Freire, São Paulo, b.r.
- Mroziewicz K.: *Trwoga w Mieście Boga*. [w:] *Polityka*, nr 14/2005.
- *Paulo Freire. Educar para transformar. Paulo Freire Projeto Memória 2005*. Instituto Paulo Freire, São Paulo 2005.

- *Programa da Escola Cidadã*. Instituto Paulo Freire, São Paulo 2007.
- Szkudlarek T.: *Tłumacząc McLarena: Globalizacja, postmodernizm i rewolucja*. [w:] *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2/2002.
- www.osasco.sp.gov.br (30.10.2008).
- www.paulofreire.org (30.10.2008).
- www.sorocaba.sp.gov.br (30.10.2008).
- Żakowski J.: *Samba zwycięstwa*. [w:] *Polityka*, nr 46/2002.
- Zielińska H.: *Alfabetyzacja i upodmiotowienie człowieka*. [w:] *Amicis*, nr 2/1999.
- Zielińska H.: *Dialog Martina Bubera z Paulo Freire'em*. [w:] B. Śliwerski (red.): *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Zielińska H.: *Edukacja a rozwój jednostek i społeczeństw uciśnionych*. [w:] *Amicis*, nr 3/2000.
- Zielińska H.: *Freirowska koncepcja edukacji w sytuacji zmiany społecznej*. [w:] J. Piekarski, B. Śliwerski (red.): *Edukacja alternatywna, nowe teorie, modele badań i reformy*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Zielińska H.: *Noam Chomsky o antyedukacyjnej funkcji globalnej amerykanizacji*. [w:] *Forum oświatowe*, nr 2/2001.
- Zielińska H.: *Paulo Freire – dialog, komunikacja, edukacja*. [w:] *Edukacja*, nr 2/2000.
- Zielińska H.: *Paulo Freire i jego rozumienie sytuacji edukacyjnej*. [w:] Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy. Część VI*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.
- Zielińska-Kostyło H.: *Humanistyczne źródła pedagogiki emancypacyjnej*. [w:] *Socjologia wychowania*. t.XV, Zeszyt 360, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.

- Zielińska-Kostyło H.: *Pedagogika emancypacyjna*. [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, t.1.

Aneta Makowska
Uniwersytet Szczeciński

Program Erasmus/Sokrates jako środek umiędzynarodowienia pracy

Wstęp

Program Erasmus/Sokrates jest środkiem do realizacji jednego z podstawowych założeń Procesu Bolońskiego. Jego zadaniem jest zwiększanie mobilności studentów oraz pracowników naukowych uczelni wyższych. Związany jest także z realizacją pozostałych założeń Deklaracji Bolońskiej takich jak: ujednoczenie systemu szkolnictwa wyższego, wprowadzenie czytelnych i uznawalnych dyplomów oraz suplementów do dyplomów i wiele innych. Studiowanie poza granicami kraju wyposaża studentów w nowe doświadczenia oraz umiejętności. Pozwala na zdobywanie wiedzy z różnych kręgów kulturowych oraz kształtuje nowe postawy wobec tych kręgów. Zwiększa mobilność absolwentów w różnych dziedzinach życia, przede wszystkim życia zawodowego. Wiedza oraz predyspozycje, w które zostają wyposażeni uczestnicy międzynarodowych programów studiów, jest środkiem do realizacji nie tylko założeń Procesu Bolońskiego. W indywidualnym, a także społecznym wymiarze przyczynia się do budowania nowej rzeczywistości. Rzeczywistość ta bliska jest Społeczeństwu Wiedzy a osobowość bliska osobowości transgresyjnej. Zbliżanie się ku tym wzorcom prowadzi do osvajania i budowania wielokulturowości świata. Wstępna analiza opinii uczestników programów międzynarodowych wymian studenckich pozwala na wysunięcie tezy, że studia wyższe w odmiennym kulturowo środowisku przyczyniają się do umiędzynarodowienia pracy.

Spółczesność Wiedzy, człowiek transgresyjny

Praca, jedna z podstawowych aktywności człowieka, stanowi zwierciadło rzeczywistości, w jakiej żyjemy. Praca w dobie XXI wieku w sposób bliższy niż kiedykolwiek współpracuje lub przenika się z innymi dziedzinami życia. W ten sposób, zarówno kształtowana przez kulturę, jak i kształtująca kulturę, zasługuje na uważnie przyjrzenie się jej w znaczeniu nie tylko produkcyjnym i materialnym, ale także i humanistycznym. Odpowiadając na pytanie, jaki wzór, ideał człowieka stoi przed nami do realizacji, znajdziemy odpowiedź na pytanie, jaki jest ideał współczesnego pracownika.

Spółczesność Wiedzy¹, termin wprowadzony przez P. F. Duckera, określa współczesne i przyszłe społeczeństwo, które trwać może wyłącznie dzięki pracy umysłowej. Praca umysłu warunkuje pozostałe procesy ekonomiczne, rozwój wiedzy prowadzi do rozwoju zasobów materialnych, a także do rozwoju społeczeństwa w wymiarze mikro i makro. W Społeczności Wiedzy szczególne miejsce zajmuje praca na poziomie akademickim. To uczelnie wyższe, jako instytucje najsilniej współpracujące z wiedzą, mają największą szansę na wytwarzanie dobrobytu poprzez wykorzystanie i pomnażanie wiedzy. Wykonywanie pracy w społeczeństwie wiedzy znacznie różni się od tej, którą wykonuje się w społeczeństwie przemysłowym.

Zmiana charakteru produkcji, odejście od pracy opartej na sile mięśni, a przejście do pracy opartej na sile umysłu, wyznacza kolejne, jak później się okaże niezwykle istotne dla zatrudnienia i samego człowieka, zmiany w sferze organizacji. Nowa organizacja nie posiada już struktury hierarchicznej opartej na władzy. Pracownicy tworzą siatkę osób współpracujących ze sobą na tym samym poziomie. Pomędzy nowymi organizacjami nie ma już silnych granic, organizacje gospo-

¹ Patrz: P. F. Ducker: *Spółczesność pokapitalistyczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

darce pracują podobnie do kulturalnych, oświatowych, politycznych, społecznych. Trzecią znaczącą zmianą jest przejście od dużej, stabilnej, opartej na prawie własności organizacji do organizacji tymczasowych, powstających spontanicznie dla realizacji jednego zadania, po którym są one często rozwiązywane. Metody kierowania nowoczesnymi organizacjami także ulegają znacznym przemianom. Metody stosowane w instytucjach przemysłowych nie są skuteczne w kierowaniu grupą pracującą na rzecz wiedzy i w jej oparciu. *„Tak zwane zarządzanie zasobami ludzkimi, oparte na nadzorze, kontroli, manipulacji, którego efektem, jest hamowanie i blokowanie tego, co jest najistotniejsze w gospodarce opartej na wiedzy i informacji, czyli nieskrępowanego użycia niezależnych umysłów, musi być zastąpione przez inną formę”*².

Poszukiwania nowych rozwiązań dla możliwie najlepszej pracy umysłu mogą zostać odnalezione w nowym spojrzeniu na osobę, jakie prezentuje J. Koziński. Człowiek transgresyjny, czyli rozwijający się przez ciągle pokonywanie własnych możliwości i nieustannie przekraczający samego siebie, doskonale wpisuje się w człowieka Społeczeństwa Wiedzy. J. Koziński podkreśla, że wiedza jest stymulatorem pracy odgrywającym najważniejszą rolę w procesie transgresyjnym. *„Ogromną rolę regulacyjną odgrywają również umiejętności, takie jak heurystyki ogólne i szczegółowe, dotyczące określonych dziedzin działalności ludzkiej. Ważne znaczenia mają również operacje umysłowe, myślenie indukcyjne i dedukcyjne”*³. Nie bez znaczenia są także cechy osobowości. *„Badacze organizacji coraz częściej zwracają uwagę na emocje, poczucie własnej wartości, samorozwój człowieka oraz jego świadomość”*⁴. Wiedza, jako wytwór pracy umysłu, powstaje z wypadkowej wielu czynników. Praca umysłu warunkowana jest od-

² A. Borowska: *Kształcenie dla przyszłości*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 14.

³ J. Koziński: *Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996, s. 121.

⁴ A. Borowska: *Kształcenie...* op. cit., s. 15.

powiednim nastawieniem do tejże pracy, świadomością wolności, otwartością, pozytywnymi emocjami, które stymulują pracę – czyli dobrym samopoczuciem, motywacją, zaangażowaniem, optymizmem, umiejętnością wchodzenia w twórcze relacje z innymi. Przedsiębiorcy coraz częściej zdają sobie sprawę, że cechy osobowe pracowników, takie jak: „(...) odwaga, determinacja, tolerancja wobec ryzyka, wyobraźnia, zaufanie, poczucie własnej wartości”⁵ są pierwotne wobec pozostałych oraz determinują powodzenie pracy. Nie należy także pomijać jakichkolwiek innych sił przedmiotowych i podmiotowych, takich jak potencjał technologiczny, uwarunkowania polityczne, sprawność struktur organizacyjnych, spójność prawa, kompetencje kadry kierowniczej i motywacja pracowników. Czynniki te są niezastępowalne i wzajemnie powiązane, demonizacja któregoś z nich prowadzi na manowce. Koncepcja człowieka transgresyjnego oraz Społeczeństwa Wiedzy zaczyna zarysowywać wzór pracownika teraźniejszości i przyszłości.

Ku pracownikowi przyszłości

Psychologiczne i socjologiczne rozważania częściowo znajdują potwierdzenie w analizach wymagań rynku pracy, na którym najbardziej pożądana pracownicy z wyższym wykształceniem powinni posiadać umiejętności techniczne, takie jak organizowanie własnej pracy, praca z komputerem, znajomość języka obcego oraz umiejętności specyficzne dla danej branży. Wśród umiejętności interpersonalnych najważniejsze dla pracodawców są umiejętności komunikowania się, motywowania, negocjowania, pracy zespołowej oraz kierowania zespołem. Najczęściej pożądane umiejętności konceptualne to myślenie analityczne, umiejętność stawiania i rozwiązywania problemów, umiejętności organizacyj-

⁵ J. Koziński: *Człowiek wielowymiarowy*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996, s. 202.

ne, formułowania strategii⁶. Co w sposób szczególny świadczy o przemianie społeczeństwa w Społeczeństwo Wiedzy oraz transgresyjnym systemie zatrudnienia, to fakt, że według badań A. Buchner-Jeziorskiej pracodawcy chętniej decydują się na zatrudnienie pracowników z wyższym wykształceniem, chętnie zatrudniają absolwentów studiów licencjackich, którzy pracując będą się dalej kształcić. Dowodzi to, że pracodawcy dostrzegają potrzebę ustawicznego zdobywania wiedzy. Te same badania obnażają jednak, że kształcenie na uczelniach wyższych w niewystarczający sposób wyposaża absolwenta w umiejętności praktyczne⁷. Zdecydowana większość z pracodawców wymaga od przyszłych pracowników doświadczenia zawodowego.

Na podstawie wymagań, jakie pracodawcy stawiają pracownikom, można wyciągnąć dwa wnioski. Pierwszy odnosi się do tego, w jakim stopniu dzisiejsze korporacje oraz duże firmy, zatrudniające wielu pracowników są organizacjami Społeczeństwa Wiedzy. Drugi wniosek, ściśle wynikający z pierwszego, dotyczy zapotrzebowania na pracowników wiedzy oraz odpowiada na pytanie, w jakim stopniu idea człowieka transgresyjnego aktualizuje się w rzeczywistości.

Wymagania pracodawców, takie jak umiejętność rozwiązywania problemów, myślenie analityczne, umiejętność współpracy w grupie, organizacji własnej pracy czy gotowość do zatrudniania pracowników, którzy będą kontynuować studia na kolejnym poziomie zdecydowanie odpowiadają cechom osoby transgresyjnej. Natomiast wciąż duże przywiązanie pracodawców do wykształcenia w odpowiednim kierunku oraz zdecydowane preferowanie pracowników z doświadczeniem zawodowym świadczą o niedocenianiu możliwości realizacji zadań dzięki

⁶ Patrz: A. Buchner-Jeziorska: *Rynek czy system: Szkolnictwo wyższe w Polsce okresu transformacji*. [w:] A. Buchner-Jeziorska (red.): *Szkoła sukcesu czy przetrwania. Szkolnictwo wyższe w Polsce*. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2005, s. 212.

⁷ Patrz: A. Buchner-Jeziorska: *Rynek...* op. cit., s. 212 - 213.

cechom osobowości otwartej, samorealizującej się, podejmującej decyzje, krytycznej wobec rzeczywistości.

Organizacja firmy oraz styl pracy w niej panujący zależą od samych pracowników i kadry zarządzającej. Ta z kolei wpływa na sposób i efektywność pracy. J. Koziński sformułował psychologiczne prawo Kopernika-Greshama. Przekładając na rzeczywistość zatrudnienia odkryty przez tych ekonomistów mechanizm wypierania dobrego pieniądza przez zły, doszedł do wniosku, że w sytuacji, kiedy w organizacji panuje system punitwny, źli pracownicy wypierają dobrych z oczywistą stratą dla organizacji „(...) *zmniejsza się motywacja do działań innowacyjnych, do asymilacji osiągnięć innych; lęk i obawa zaczynają dominować nad nadzieją i zadowoleniem. Człowiek sparaliżowany lękiem nie może wznieść się na wyżyny sprawności. Wielki potencjał ludzkich zdolności i przymiotów charakteru zostaje zmarnowany*”⁸.

Nie ulega wątpliwości, że model najchętniej zatrudnianych pracowników wciąż się zmienia, a koncepcje J. Kozińskiego i P. F. Duckera aktualizują się coraz silniej. Kadra kierownicza coraz częściej zdaje sobie sprawę z ogromnego znaczenia mechanizmów psychologicznych funkcjonowania człowieka i ich znaczenia dla rozwoju firmy. Częściovotwierdzają to wyniki przytoczonych wcześniej badań, z drugiej strony wskazują na konieczność dalszego podążania za zmianami i osiągnięciami z różnych dziedzin nauk.

Przemiany społeczne i najnowsze osiągnięcia nauk powinny pociągać za sobą przemiany koncepcji kształcenia.

Europejski model kształcenia wyższego

Jednym z elementów jednoczenia się Starego Kontynentu w strukturach Unii Europejskiej jest powstanie Deklaracji Bolońskiej, a w jej następstwie Procesu Bolońskiego. Jest on ciągiem reform i przemian w

⁸ J. Koziński: *Człowiek...* op. cit., s. 214.

krajach Europy mającym na celu w 2010 roku utworzyć Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego z Europejską Przestrzenią Badawczą.

Najważniejsze zmiany, zgodne z ideą Procesu Bolońskiego, to wprowadzenie czytelnych i uznawalnych dyplomów, trzystopniowego szkolnictwa wyższego, rozwój kształcenia ustawicznego, podniesienie jakości kształcenia i badań naukowych oraz zwiększenie mobilności studentów i pracowników naukowych⁹. Ostatni postulat, realizowany jest poprzez wiele programów Unii Europejskiej. Największym i najpopularniejszym programem jest program Erasmus, który rozpoczął swoją działalność w 1987 roku.

Podstawowe założenia i realizacja Programu Erasmus/Sokrates

Program Erasmus funkcjonuje od ponad dwudziestu lat. Początkowo był programem wyjazdów stypendialnych dla studentów. Z czasem zakres realizowanych w ramach programu zadań powiększył się o program stypendialny dla nauczycieli akademickich, wspieranie i propagowanie mobilności studentów oraz pracowników naukowych oraz koordynowanie europejskich projektów dotyczących kształcenia. W 1995 roku został włączony do programu Sokrates, programu współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia. Od roku akademickiego 2007/2008 działa jako część programu „Uczenie się przez całe życie”¹⁰.

Korzyści, jakie płyną z programu Erasmus, można podzielić na ogólnoeuropejskie w zakresie rozwoju szkolnictwa wyższego oraz społeczne i indywidualne dla bezpośrednich beneficjentów programu.

W zakresie rozwoju europejskiego szkolnictwa wyższego, program przyczynił się do rozwoju współpracy pomiędzy europejskimi uczelniami wyższymi, wymiany doświadczeń, tworzenia wspólnych pro-

⁹ Patrz: H. Górecka: *Proces Boloński*. [w:] T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, t. 4, s. 918.

¹⁰ Patrz: <http://www.erasmus.org.pl/index.php/ida/88/> (3.07.2008).

gramów badawczych, ujednolicenia systemu kształcenia, wdrażania do korzystania z nowych rozwiązań w zakresie stanowienia celów kształcenia oraz ich realizacji. Pozwala na kreowanie i realizację nowej wizji jednolitego systemu kształcenia nie tylko poprzez pracę nad teoretycznymi założeniami, ale także poprzez praktyczną ich realizację.

Dla studentów oraz pracowników naukowych uczestniczenie w programie stwarza możliwość dłuższego pobytu za granicą. Wyjazd taki i kształcenie na innych uczelniach zwiększa mobilność studentów, jak zostanie to ukazane później, na całe życie. Nieocenioną korzyścią płynącą z wyjazdów jest poznanie innych kultur. Poznanie nie tylko teoretyczne czy turystyczne, ale poprzez tworzenie wspólnej społeczności akademickiej zagłębienie się w jej życie, czyli życie różnych narodów i społeczności. Podczas wyjazdów stypendialnych poza kompetencją interkulturową kształtują się także takie kompetencje jak: przedsiębiorczość, kompetencja interpersonalna, wykorzystywanie nowoczesnych technologii komunikacyjno-informacyjnych, porozumiewanie się w języku obcym. *„Bez tych kluczowych kompetencji trudno jest efektywnie funkcjonować we współczesnym, zglobalizowanym świecie tak, aby w pełni realizować własne potrzeby edukacyjne, zawodowe, kulturalne i osobiste. Tak więc program Erasmus w oczywisty sposób przyczynia się do osobowościowego rozwoju jednostki oraz otwarcia jej na inne kultury, co poszerza w znacznym stopniu obszar tolerancji i możliwości porozumiewania się na tak zróżnicowanym kulturowo i językowo kontynencie”*¹¹.

¹¹ P. Poszytek: *Dyrektor Programu „Uczenie się przez całe życie”*. [w:] Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji: *Erasmus – co to dla mnie znaczy? Opracowanie podsumowujące obchody jubileuszu zorganizowane przez polskie uczelnie oraz Narodową Agencję Programu „Uczenie się przez całe życie” w Polsce*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2007, s. 4.

Program Erasmus/Sokrates w opinii uczestników programu

Kompetencje zdobywane dzięki programom stypendialnym często wyznaczają nowe ścieżki w życiu stypendysty. Zmieniają wcześniejsze wizje przyszłości, zamiary zawodowe czy też osobiste, wielokrotnie przyczyniają się do podjęcia decyzji o rozpoczęciu pracy zawodowej poza granicami ojczystego kraju. Pokonywanie barier kulturowych, językowych, osobowościowych jest znacznie łatwiejsze po zdobyciu doświadczenia w ramach takiego programu. Otwartość i nowa perspektywa patrzenia na inne kultury ukształtowana podczas studiów za granicą nie tylko wspiera mobilność, ale zmienia czasem całą osobowość człowieka. Jak duży wpływ pobyt stypendialny w ramach programu Erasmus/Sokrates ma na jego uczestników można się przekonać czytając eseje stypendystów dotyczące ich wyjazdów.

Eseje zostały napisane z okazji dwudziestolecia istnienia programu Erasmus, w ramach konkursu „Erasmus, co to dla mnie znaczy?”. Są to prace niezwykle bezpośrednie, bezkompromisowo obnażające wady i zalety różnych form hybrydyzacji kultur, których autorzy nie bali mówić się o swoich doświadczeniach. To, co łączy wszystkie prace, to duża otwartość w ukazywaniu przeżyć i emocji, jakie towarzyszyły im podczas wyjazdu i obecnej ich ocenie. Autorzy tekstów, równie silnie jak osobiste doświadczenia i przeżycia, podkreślają, jakie kompetencje i umiejętności zdobyli podczas studiów za granicą. Piszą także o aktualnej sytuacji zawodowej i roli programu Erasmus w jej osiągnięciu. Pozwala to na ocenę faktycznej roli programu w umiędzynarodowieniu pracy.

Z opublikowanych w całości bądź fragmentarycznie esejów można wyróżnić kilka podstawowych kategorii, o których pisał każdy z uczestników, przez co należy przypuszczać, że opisywane doświadczenia i kompetencje są wspólne dla większości stypendystów. Szczególnie istotne staje się tu słowo kompetencja, które oznacza nabyte,

stałe dyspozycje, umiejętności, przekonania. Nie chodzi, bowiem o opisane doświadczenia i emocje uczestników programu. Rozpatrywanie korzyści programu Erasmus/Sokrates, w kontekście umiędzynarodowienia pracy, może odbywać się jedynie poprzez wykazanie, że wyjazd stypendialny wyposażył studentów w trwały zbiór kompetencji, z których mogą i będą mogli korzystać na różnych ścieżkach zawodowych.

Pierwszą i podstawową dla umiędzynarodowienia pracy jest kompetencja wielokulturowa. Poprzez tę kompetencję rozumie się umiejętność otwartego poznawania innych kultur, umiejętności empatyczne wobec innej kultury oraz zaangażowanie w jej poznawanie. Te aspekty wyjazdu naturalnie opisuje każdy z autorów esejów. Sposoby dochodzenia do tej kompetencji były różne, począwszy od szoku kulturowego, poprzez brak akceptacji dla obcej kultury, niezrozumienie, aż do odkrycia i zrozumienia jej w empatyczny sposób. Wielu uczestników programu porównywało także obcą kulturę do tej, w której wzrastało, przez co uczyło się nie tylko tej pierwszej, ale i zaczęło patrzeć przez inny pryzmat na tę drugą. Najsilniej przemiana taka została opisana przez J. Rogulską. *„Od dawna wiedziałam, że Europa nie jest moim kontynentem. A już na pewno nie Unia Europejska. Unia na rzecz budowania kilometrów lepszych autostrad, na rzecz definiowania europejskości, unia na rzecz miłości do całego nieeuropejskiego świata jak długo ten nie puka do naszych wrót”*¹². Po pobycie w Hiszpanii, poznaniu historii oraz kultury narodu bez państwa – Katalończyków, perspektywa patrzenia na Europę uległa przemianie. *„Nagle integracja europejska stała się fascynującym procesem, dostrzegłam realne sprawy za fasadą frazesów i gwiazdkami na niebieskim tle. Ile wiemy o Europie?”*¹³. Dziś autorka eseju pracuje jako wolontariuszka w fundacji

¹² J. Rogulska: *Erasmus Ole!* [w:] Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji: *Erasmus – co to... op. cit.*, s. 35.

¹³ J. Rogulska: *Erasmus... op. cit.*, s. 42.

dokumentującej zbrodnię ludobójstwa w Bośni i Hercegowinie, podróżuje po wschodniej Europie, pisze artykuły o narodach bez państwa. Wcześniejsze plany wyjazdu do Ameryki Łacińskiej nie są już bardziej atrakcyjne niż głębsze poznanie własnego kontynentu. M. Czapiga pisze o swoich doświadczeniach zdobytych u zachodnich sąsiadów podczas studiów w Niemczech. „*Nie wszystko zakończyłoby się powodzeniem, gdyby nie ogromna życzliwość ludzi, ich gotowość do pomocy i zainteresowanie. Takie zachowania w codziennych sytuacjach obalają niesłuszne stereotypy o zdystansowanych i zamkniętych Niemcach, a jednocześnie uczą podobnych reakcji. Przekonują, że warto samemu być otwartym, wykazywać inicjatywę w kontaktach, a z pewnością doświadczy się mnóstwa sympatii ze strony innych. Szczególnie sprzyjają temu studia w dużych miastach uniwersyteckich, gdzie kilkanaście tysięcy mieszkańców stanowią studenci z całego świata*”¹⁴. Podobne wypowiedzi, świadczące o zmianie wcześniejszych postaw wobec obcości kulturowej, przenikają przez każdy z esejów. Studenci poprzez doświadczenie wyjazdu poznają wartości innych kultur jednocześnie otwierając się na nie, zmieniają wcześniejsze stereotypy myślowe i uwewnętrzniają w sobie potrzebę poznania i zrozumienia odmiennej kultury. Dalsze wypowiedzi autorek i autorów, na przytaczanie, których pozostaje niewiele miejsca, jednoznacznie pokazują, że znaleźli swoje miejsce w środowisku wielokulturowym, dobrze się w nim czuli, potrafili pokonywać bariery osobowościowe, językowe, schematy postępowania, elastycznie wchodzić w nowe środowisko, czerpać z niego jak najwięcej korzyści, ale także współtworzyć je jako aktywny i krytyczny członek.

Kompetencja wielokulturowa jest źródłem, bądź zawiera w sobie pozostałe, znaczące dla pracy zawodowej za granicą, kompetencje. Są

¹⁴ M. Czapiga: *Nie warto żyć życiem przez nas niepoznanym*. [w:] Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji: *Erasmus – co to... op. cit.*, s. 43.

to kompetencje językowe, umiejętność współpracy w międzynarodowej grupie, poruszania się i życia w nowym środowisku. W kontekście tematu umiędzynarodowienia pracy, eseje dostarczają wielu dowodów na to, że program Erasmus/Sokrates przyczynił się do rozwoju oraz mobilności studentów na międzynarodowym rynku pracy. M. Czapiga podsumowując swój wyjazd podkreśla, że studiowanie za granicą było próbą tego, co w przyszłości spotka ją oraz wielu innych młodych ludzi na rynku pracy. Wyjazd dał jej świadomość, jak ważne jest kierowanie własną karierą zawodową już podczas studiów. *„Moje pokolenie nie walczy o wolność, bo tego pojęcia walki na szczęście nie zna, ale walczy na polu zawodowym, jest głodne sukcesu i spragnione dobrobytu. Porównując się z liczną grupą studentów, poznaje się zasady rywalizacji, ocenia swoje możliwości, dostrzega prawdziwą wartość wykształcenia. Są to umiejętności tym ważniejsze, że nie do zdobycia na żadnych kursach teoretycznych. Trzeba je wszystkie przeżyć, aby świadomie kierować własną karierą”*¹⁵.

Jak wysoką świadomość korzyści płynących ze współpracy międzynarodowej, a w zasadzie świadomość konieczności takiej współpracy, osiągają studenci, może świadczyć wypowiedź innego stypendysty Erasmusa – Jana Porębskiego, który w wyniku swojego stypendium został zaproszony do międzynarodowej grupy badawczej. *„W końcu, dzięki studiom i pracy badawczej wśród przyszłych inżynierów, mechaników, fizyków, elektroników czy chemików poznałem naukę jako siłę opierającą się na indywidualnych ludzkich umiejętnościach, wiedzy, talentach, które współpracują razem w ramach wspólnych przedsięwzięć. Wnioskować można, więc że dobro nauki nie wymaga dziś izolacji badaczy w laboratorium, lecz wręcz przeciwnie – potrzebuje zacie-*

¹⁵ M. Czapiga: *Nie warto...* op. cit., s. 45 - 46.

śnionej współpracy, otwarcia się na inne dziedziny, na inny sposób rozumowania, naukowego podejścia, na inną «kulturę» naukową»¹⁶.

Bardzo prosto, ale najpiękniej puentuje swój wyjazd i uczestnictwo w programie M. Wojciechowska: *„Mogłabym chyba teraz uczyć się i pracować gdziekolwiek na świecie”¹⁷*. Ze słowami tymi identyfikuje się wielu studentów, którzy skorzystali z programu Erasmus/Sokrates. Często powtarzają, że wyjazd przygotował ich do pracy i życia w wielokulturowym środowisku.

Rola programu Erasmus/Sokrates dla umiędzynarodowienia pracy

Wielokulturowość świata jest żywym procesem, wciąż na nowo kształtującym naszą rzeczywistość. Pomimo zacierania się granic czasu i przestrzeni, niepewności jutra, płynnych mechanizmów funkcjonowania świata można przygotować się do współuczestnictwa i współtworzenia owej rzeczywistości. Prognozowane zmiany zachodzące w świecie, takie jak powszechna globalizacja, zacieranie się granic narodowościowych lub tworzenie nowych, wielokulturowych wspólnot, kształtowanie się społeczeństwa opartego na wiedzy wyznaczają konieczność nieustannej transgresji człowieka. Sytuacja ta powinna odnaleźć swoje odzwierciedlenie w systemie edukacji i kształcenia. Takie formy kształcenia, jak wyjazdy zagraniczne i studia w innym środowisku mogą wyzwolić w osobie wszystkie kompetencje i umiejętności niezbędne do aktywnego i pozbawionego zagrożeń życia i pracy w zmieniającym się świecie. A. Borowska, opracowując model kształcenia dla przyszłości, postuluje kształcenie osoby nie tylko zawodowe, ale i pozazawodowe. *„Zagrożeniem jest działanie człowieka nieprzystosowanego do gwałtownych zmian w świecie, pełnego uprzedzeń i lęków,*

¹⁶ J. Porębski: *Nie przegap, proszę, tego czasu – już nigdy nie będzie tak potem...* [w:] Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji: *Erasmus – co to ... op. cit.*, s. 50.

¹⁷ M. Wojciechowska: *Budować zgodę i porozumienie między ludźmi.* [w:] Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji: *Erasmus – co to..., op. cit.*, s. 57.

o ograniczonych horyzontach, któremu brakuje podstawowych umiejętności społecznych, niezbędnych do zaadoptowania się w ciągle zmieniającym się świecie, jak również do kształtowania tego świata”¹⁸. Tym bardziej Społeczeństwo Wiedzy wymaga człowieka transgresyjnego, czyli takiego, który, rozwijając się, będzie w stanie odpowiadać na zmiany współczesnego świata.

Wyjazdy studenckie są niezwykle pomocnym narzędziem w dążeniu do osobowości otwartej, wolnej, zmotywowanej do aktywnego uczestnictwa, refleksyjnej, pragnącej poznawać i wiedzieć jak najlepiej. Dzięki takim wyjazdom studenci uczelni wyższych kształtują zarówno kompetencje zawodowe, jak i pozazawodowe. Jedne, jak i drugie są konieczne dla tworzenia organizacji przyszłości, której model w nieunikniony sposób coraz silniej urzeczywistnia się na rynku pracy. Nie sposób mówić o kształtowaniu kompetencji zawodowych w oderwaniu od procesów osobowościowych. Osobowość człowieka jest fundamentem, na którym można budować kompetencje zawodowe. Jednym z aspektów realizacji wzoru Społeczeństwa Wiedzy oraz człowieka transgresyjnego będzie przygotowanie studentów uczelni wyższych do pracy na międzynarodowym rynku zatrudnienia. Kultura tworzona przez ludzi uczona może być tylko wśród nich. Najlepsze przygotowanie teoretyczne, choć także niezbędne, nie zastąpi prawdziwego spotkania z nieznaną rzeczywistością. Wyjazdy studentów i podjęcie części studiów na innej uczelni oraz w innym środowisku są doskonałym czasem oraz możliwością do przygotowania się do pracy. Stwarzają one także pole do tworzenia się środowisk wielokulturowych, które w późniejszym czasie mogą zaowocować podjęciem wspólnych działań zawodowych. Programy takich wyjazdów powinny być jak najszerszej popularyzowane oraz obejmować możliwie największą liczbę studentów. Jest to najlepszy środek kształcenia, który zawsze będzie odpowiadał realnym wymaganiom, ponieważ jest to kształcenie

¹⁸ A. Borowska: *Kształcenie...* op. cit., s. 18.

poprzez wyzwianie sprawczości człowieka w kontekście zadań, jakie owa rzeczywistość stawia przed studentami w danej chwili, przestrzeni i kontekście.

Bibliografia

- Borowska A.: *Kształcenie dla przyszłości*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Buchner-Jeziorska A.: *Rynek czy system: Szkolnictwo wyższe w Polsce okresu transformacji*. [w:] A. Buchner-Jeziorska (red.): *Szkoła sukcesu czy przetrwania. Szkolnictwo wyższe w Polsce*. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2005.
- Ducker P. F.: *Spółczeństwo pokapitalistyczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Górecka H.: *Proces boloński*. [w:] T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, t.4.
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji: *Erasmus – co to dla mnie znaczy? Opracowanie podsumowujące obchody jubileuszu zorganizowane przez polskie uczelnie oraz Narodową Agencję Programu „Uczenie się przez całe życie” w Polsce*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2007.
- Koziński J.: *Człowiek wielowymiarowy*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Koziński J.: *Spółczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- www.erasmus.org.pl (3.07.2008).

Formy poradnictwa zawodowego w Ochotniczych Hufcach Pracy

Wprowadzenie

Zmiany, które zachodzą współcześnie na rynku pracy oraz prognozy dotyczące dalszego rozwoju sytuacji w sferze zatrudnienia zmuszają społeczeństwo do wzrostu aktywności w tej dziedzinie. W literaturze przedmiotu od wielu lat prowadzona jest dyskusja na temat kurczenia się rynku pracy na skutek racjonalizacji, reorganizacji, automatyzacji i nowych technik informatycznych¹. Wyniki badań przeprowadzonych w krajach gospodarki rynkowej wskazują wyraźnie na niedopasowanie struktury podaży i popytu na pracę. W Polsce sytuacja ta zdeterminowana jest przez ułomności polskiego systemu edukacji szkolnej, do których zaliczyć trzeba:

- nierówność w dostępie (gorszy dostęp do edukacji mają młodzi ludzie pochodzący ze wsi lub małych miast, przynależni do słabiej wykształconej grupy społecznej oraz niepełnosprawni);
- ograniczenie praktycznego kształcenia ogólnego (prowadzi to do niedoboru robotników wykwalifikowanych);

¹ Por. J. Bijak, wystąpienie na konferencji *Migracja zarobkowa z Polski do krajów Unii Europejskiej – wyzwaniem dla państwa* w Senacie RP, pod patronatem marszałka Bogdana Borusewicza odbywającej się w gmachu Senatu RP w dniu 20 października 2006 r. <http://www.wspolnota-polska.org.pl/index.php?id=kw6> (30.08.2008); M. Boni: *Polityka dotycząca zasobów ludzkich i rynku pracy jako element polityki strukturalno-rozwojowej w latach 2000 - 2006*. [w:] *Rynek pracy*, nr 3/1999; M. Kabaj: *Prognoza podaży i popytu absolwentów według poziomów wykształcenia*. b.w. Warszawa 2004; W. Trzeciak: *Nowe zadania polskich doradców zawodowych na tle doświadczeń amerykańskich*. [w:] *Służba pracownicza*, nr 8/2000; K. Wielecki: *Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie*. [w:] K. Przyszczypkowski, A. Zandecki (red.): *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*. b.w., Poznań – Toruń 1996.

- brak dostosowań kierunków i programów kształcenia do perspektywicznych potrzeb rynku pracy (obecnie nie stosuje się szczególnej metodologii prognozowania i zapotrzebowania na pracę według kwalifikacji, a badania tego typu, jakkolwiek prowadzone w wielu instytucjach, nie mają jeszcze charakteru systemowego i długookresowego)².

Brak odpowiedniego przygotowania zawodowego implikuje z jednej strony występowanie bezrobocia strukturalnego, z drugiej strony odpływ kapitału ludzkiego do innych krajów Unii Europejskiej. Jak wynika z danych opracowanych przez Ministerstwo Pracy i Gospodarki, co roku pracę za granicą podejmuje ok. 640 tys. osób. Dane te obejmują liczbę Polaków podejmujących ją w ramach umów międzyrządowych (ok. 340 tys.), liczbę osób, które podjęły zatrudnienie w krajach UE na podstawie indywidualnych ustaleń z pracodawcą (ok. 250 tys.) oraz liczbę osób, które skorzystały z usług agencji pośrednictwa pracy (ok. 50 tys.)³. W dobie procesów globalizacyjnych i integracyjnych polityka polska powinna zmierzać do tego, by nasza gospodarka stała się konkurencyjna na międzynarodowych rynkach produktów. Konkurencyjne muszą stać się polskie przedsiębiorstwa i polski pracobiorca. Wymogi te stanowią wyzwanie dla polskiego systemu edukacyjnego.

Jak zauważa Zygmunt Sirojć, polityka edukacyjna państwa powinna m.in.:

- zmierzać do objęcia kształceniem jak największej liczby obywateli, w szczególności ludzi młodych;
- zapewniać dostępność edukacji;

² Patrz: E. Kryńska: *Realizacja potrzeb edukacyjnych polskiego rynku pracy. Mity i rzeczywistość*. [w:] Z. Sirojć (red.): *Edukacja przeciw wykluczeniu. Teoria i praktyka*. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2005, s. 47 - 48.

³ Patrz: Ministerstwo Gospodarki i Pracy: *Krajowa Strategia Zatrudnienia na lata 2007-2013*. [w:] *Narodowy Plan Rozwoju na lata 2007 - 2013*. Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa 2005, s. 77.

- przygotowywać dla potrzeb gospodarki uwzględniając sytuację na rynku pracy;
- uwzględniać zachodzące w otoczeniu zmiany techniczne i technologiczne;
- tworzyć warunki rozwoju dla wszystkich obywateli;
- wyrównywać szanse edukacyjne ludzi na różnych etapach ich rozwoju, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży ze środowisk zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem społecznym;
- likwidować występujące bariery edukacyjne⁴.

W zakresie realizacji wskazanych wyżej wyzwań szczególną rolę odgrywają Ochotnicze Hufce Pracy, działające w środowisku młodzieży defaworyzowanej, zagrożonej społeczną ekskluzją. Za kluczowy obszar wykluczenia uznaje się sytuację długotrwałego pozostawania poza rynkiem zatrudnienia. Pomimo wielu zagrożeń istnieje duża szansa realizowania efektywnych programów aktywizacji zawodowej wśród młodzieży z grup ryzyka, ponieważ praca ciągle jest wartością pożądaną niezależnie od statusu społecznego rodzin, z jakich wywodzą się młodzi ludzie. Jak wskazał P. Sikora, w pięciostopniowej skali młodzież biedną pracę jako preferowaną wartość w swoim życiu szacowała na poziomie 4,4 pkt. a niebiedną na poziomie 4,6 pkt.⁵ Poprzez intensywne działania aktywizujące i sprawnie działający system poradnictwa zawodowego można zdecydowanie poprawić pozycję młodzieży zagrożonej na współczesnym rynku pracy.

⁴ Patrz: Z. Sirojć: *O wybranych problemach polityki edukacyjnej*. [w:] Z. Sirojć (red.): *Edukacja...* op. cit., s. 25.

⁵ Patrz: P. Sikora: *Międzygeneracyjna transmisja wartości podkultury biedy w rodzinach dotkniętych ubóstwem*. [w:] J. Brągiel, P. Sikora (red.): *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – multikulturowość – edukacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 173.

Miejsce OHP w polskim systemie poradnictwa zawodowego

11 stycznia 2005 r. Rada Ministrów przyjęła Narodowy Plan Rozwoju na lata 2007 – 2013. Dokument ten wyznacza kierunki polityki wewnętrznej Polski na najbliższe lata z uwzględnieniem potrzeb zewnętrznych wynikających z członkostwa Polski w Unii Europejskiej. Krajowa Strategia Zatrudnienia na lata 2007 – 2013, która jest częścią składową tego Planu wyznacza kluczowe zadania dla krajowego rynku pracy. Proponowane kierunki zmian to m.in.:

- wprowadzenie systemu kontraktowania usług świadczonych na rzecz bezrobotnych i poszukujących pracy,
- doskonalenie kwalifikacji kadr publicznych służb zatrudnienia,
- rozbudowa systemu wspomagania i wzmocnienia usług rynku pracy w szczególności poprzez specjalizacje agencji zatrudnienia oraz upowszechnienie usług doradczych i informacyjnych,
- doskonalenie standardów usług rynku pracy⁶.

W Polskim modelu orientacji i poradnictwa występuje decentralizacja zadań i odpowiedzialności pomiędzy instytucje różnych resortów. Zostały one powierzone Ministerstwu Pracy, Ministerstwu Edukacji oraz organizacjom pozarządowym. Realizacja polityki wewnętrznej następuje poprzez działalność instytucji poradnictwa zawodowego na podstawie określonych regulacji prawnych. Działania ukierunkowane na lepszą współpracę i integrację działań publicznych służb zatrudnienia i instytucji rynku pracy przyczynią się do poprawy efektywności polityki rynku pracy. Implikacją tych działań jest sieciowy model poradnictwa zawodowego zintegrowanego wokół celu – zadania. By w pełni mówić o sieci poradnictwa zawodowego w Polsce, nastąpić musi swoista reintegracja instytucji poradnictwa zawodowego.

Ochotnicze Hufce Pracy są jednostką budżetową, nad którą kontrolę sprawuje Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Są instytucją rynku

⁶ Ministerstwo Gospodarki i Pracy: *Krajowa Strategia...* op. cit., s. 74.

pracy, której podmiotem jest młodzież między 15. a 25. rokiem życia. Głównym celem działalności OHP jest stwarzanie młodzieży warunków prawidłowego rozwoju społecznego i zawodowego poprzez aktywne budowanie systemu pomocy dla grup najsłabszych, organizowanie i wspieranie form wychodzenia z ubóstwa, bezrobocia i patologii społecznych. Jak zauważają autorzy, do najważniejszych zadań realizowanych przez OHP należy wspomaganie systemu oświaty poprzez aktywizację społeczną, zawodową i ekonomiczną młodzieży, podejmowanie działań zmierzających do podwyższania kwalifikacji zawodowych lub przekwalifikowania, wspieranie inicjatyw służących przeciwdziałaniu bezrobociu i wychowaniu w procesie pracy, w tym organizowanie zatrudnienia oraz organizowanie międzynarodowej współpracy młodzieży⁷.

Zdaniem Roberta Siarkiewicza Ochotnicze Hufce Pracy ze względu na szerokie kompetencje ustawowe mają szansę pełnić rolę lidera na płaszczyźnie poradnictwa dla dzieci i młodzieży. Ich atutem w tym zakresie jest:

- spójny i rozbudowany system jednostek organizacyjnych, zapewniający możliwość oddziaływania praktycznie na całym obszarze kraju oraz jednoczesne wprowadzanie zmian we wszystkich jednostkach;
- finansowanie podstawowej działalności z budżetu państwa stabilizujące sytuację ekonomiczną organizacji;
- mocna podstawa prawna;
- wysoka aktywność w zakresie pozyskiwania środków pozabudżetowych⁸.

⁷ Patrz: M. Najdychor, K. Kenczew-Pałasz: *Działalność i funkcjonowanie Ochotniczych Hufców prac.* [w:] Z. Jasiński, E. Nycz (red.): *Miejsce Ochotniczych Hufców Pracy w środowiskach lokalnych.* Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 277.

⁸ Por. R. Siarkiewicz: *Miejsce poradnictwa zawodowego OHP w sieci instytucji doradczych w Polsce* [w:] Z. Sirojć (red.): *Edukacja...*, op. cit., s. 257.

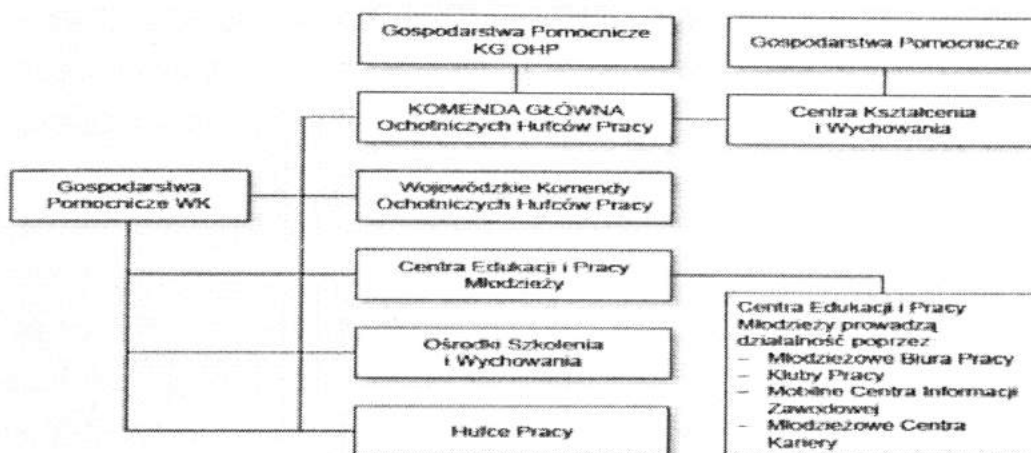
Ochotnicze Hufce Pracy jako jednostka realizująca zadania na rzecz rynku pracy

Ochotnicze Hufce Pracy wspierają corocznie ponad 32 tysiące młodych ludzi, organizując zintegrowany proces kształcenia, wychowania, działalności kulturalnej i sportowej, przygotowania do funkcjonowania na rynku pracy⁹. Działalność pomocowa tej instytucji trwa już od 50 lat. Wraz z rozwojem instytucji i zmianami na rynku pracy następują zmiany w metodach pracy, które stale są modyfikowane. W ciągu ostatnich 15 lat nastąpiła zmiana jakościowa kadry OHP. W 2007 roku w całym kraju było zatrudnionych 2740 osób. 1320 osób (48,18%) stanowiło kadrę pedagogiczno-wychowawczą na stanowiskach objętych Kartą Nauczyciela. 1940 pracowników (70,8%) posiadało wyższe wykształcenie (na przestrzeni lat 2005 – 2007 prawie 15% wzrost), a pracownicy do 40 roku życia stanowili najliczniejszą grupę obsługi. Instytucja inwestuje w podnoszenie kwalifikacji swoich pracowników poprzez ich udział w studiach podyplomowych (m.in. z doradztwa zawodowego, z zakresu zarządzania projektami unijnymi i prawa unii europejskiej).¹⁰ Jednostki OHP mają charakter placówek otwartych co oznacza, że realizowane są w nich zadania programowe na rzecz środowiska miejscowej społeczności, przy współpracy i współdziałaniu z lokalnymi władzami samorządowym, pracodawcami, fundacjami i stowarzyszeniami działającymi na określonym terenie. Ugruntowana pozycja organizacji w środowisku młodzieży oraz możliwość uzyskania środków unijnych stwarza dalszą szansę jej rozwoju.

⁹ *Wystąpienie Komendanta Głównego OHP Grzegorza Kierozalskiego.* [w:] S. M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.): *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki.* Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006, s. 12.

¹⁰ Dane Komendy Głównej OHP: *Wykształcenie kadry OHP w latach 2005 - 2007.*

Struktura Ochotniczych Hufców Pracy przedstawia się w sposób następujący:



Rysunek 1. Struktura Ochotniczych Hufców Pracy

Źródło: www.ohp.pl z dnia 10 sierpnia 2008 r.

Ze względu na charakter realizowanych w nich zadań, jednostki OHP można podzielić na:

- jednostki o charakterze opiekuńczo-wychowawczym (ponad 300), wśród których wymienić należy Hufce Pracy (208), Środowiskowe Hufce Pracy (70), Ośrodki Szkolenia i Wychowania (26) oraz Centra Kształcenia i Wychowania (9);
- jednostki realizujące zadania na rzecz rynku pracy (ponad 350 podmiotów), a wśród nich Mobilne Centra Informacji Zawodowej (49), Młodzieżowe Centra Kariery (21), Młodzieżowe Biura Pracy (49) i ich filie (74), Kluby Pracy (134)¹¹.

¹¹ Z. Jasiński, E. Nycz: *Ochotnicze Hufce Pracy instytucją drugiej szansy dla młodzieży defaworyzowanej. Drogi wyjścia młodzieży z marginalizacji ekonomicznej, społecznej i kulturowej (studium dla województwa opolskiego)*. Archiwum prywatne E. Nycza, Opole 2008, s. 26.

Wprowadzona w 2004 r. Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, nałożyła na Ochotnicze Hufce Pracy obowiązek realizacji zadań państwa wobec młodzieży pomiędzy 15. a 25. rokiem życia. Na bazie wcześniejszych doświadczeń OHP z zakresu poradnictwa zawodowego i rozwiązań stosowanych w innych krajach europejskich, powstał pomysł integracji wszystkich działań związanych z doradztwem zawodowym prowadzonych przez poszczególne jednostki OHP. Jego punktem wyjścia było przyjęcie założenia, że młodemu człowiekowi podczas budowania indywidualnej drogi kariery potrzebna jest pomoc doradców zawodowych na każdym etapie jego rozwoju, zarówno podczas nauki szkolnej, jak i po jej ukończeniu, podczas poszukiwania swojego miejsca na rynku pracy. W roku wprowadzenia Ustawy Ochotnicze Hufce Pracy rozpoczęły budowę ogólnopolskiego systemu informacji zawodowej i poradnictwa zawodowego.

Obecnie działania ogólnopolskiego systemu poradnictwa zawodowego OHP realizowane są poprzez:

- Mobilne Centra Informacji Zawodowej,
- Młodzieżowe Centra Kariery,
- Młodzieżowe Biura Pracy,
- Kluby Pracy.

Funkcję koordynującą pełni Centralny Ośrodek Metodyczny Informacji Zawodowej (COMIZ), który zapewnia równocześnie zaplecze metodyczne dla doradców zawodowych w MCIZ i MCK oraz inicjuje i prowadzi działania z zakresu projektu *Platforma Programowa OHP dla Szkoły*¹².

Centralny Ośrodek Metodyczny Informacji Zawodowej wypełnia swoją funkcję koordynującą poprzez:

- gromadzenie, doskonalenie i adaptację metod oraz technik poradnictwa zawodowego;

¹² Patrz struktura OHP.

- wdrażanie standardów usług poradnictwa zawodowego w Mobilnych Centrach Informacji Zawodowej;
- tworzenie systemu doksztalcania i doskonalenia kadry, w tym za pomocą systemowych szkoleń w formie e-learningu.

Mobilne Centra Informacji Zawodowej

Pierwszym etapem tworzenia ogólnopolskiego systemu informacji zawodowej i poradnictwa zawodowego OHP było utworzenie 49 Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej (MCIZ). Powstały one na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w ramach II edycji Rządowego Programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów *Pierwsza Praca*. Mobilne Centra Informacji Zawodowej to jednostki wyspecjalizowane w zakresie poradnictwa zawodowego dla młodzieży. Działają w oparciu o jednolity standard i o jednakowe zasady świadczenia usług z zakresu poradnictwa zawodowego. Ich podstawową cechą jest mobilność (np. w 2005 r. sesje wyjazdowe stanowiły 73% realizowanych działań doradców MCIZ), dzięki której doradcy zawodowi docierają do najmniejszych wsi i miasteczek. Adresatem działań MCIZ jest młodzież w wieku 15 – 25 lat, a w szczególności młodzież zaniedbana o zmniejszonych szansach życiowych, pochodząca ze środowisk niedostosowanych społecznie, wymagająca oddziaływań wychowawczych i kształcenia zawodowego, uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i studenci, uczniowie szkół integracyjnych oraz specjalnych, których barierą jest niepełnosprawność, absolwenci szkół ponadgimnazjalnych i wyższych uczelni posiadający kwalifikacje zawodowe oraz zagrożeni bezrobociem bądź bezrobotni.

Celem zasadniczym MCIZ jest zwiększenie dostępu do usług informacji i poradnictwa zawodowego dla młodych ludzi mieszkających z dala od większych miast, wyrównanie szans rozwojowych młodzieży mieszkającej na wsi i przeciwdziałanie bezrobociu zgodnie z przyjętymi

mi standardami rozwiązywania tych problemów w Unii Europejskiej. Zadania są realizowane poprzez udzielanie porad indywidualnych, prowadzenie warsztatowych zajęć grupowych oraz udzielanie informacji zawodowych (indywidualnych i grupowych). Centra współpracują z placówkami oświatowymi, urzędami i instytucjami samorządowymi oraz organizacjami i instytucjami pozarządowymi działającymi na rzecz rynku pracy. Usługi swoje świadczą wykorzystując nowoczesny sprzęt i narzędzia. Są one wyposażone w pakiet najnowszych i najciekawszych materiałów metodycznych, publikacji książkowych i multimedialnych, czasopism specjalistycznych oraz w nowe zasoby metodyczne, m.in.: teczki informacji o zawodach, ulotki o zawodach, ulotki informacyjno-edukacyjne, broszury informacyjno-metodyczne, zeszyty informacyjno-doradcze z zakresu planowania kariery, zeszyty ćwiczeń, poradniki do samokształcenia dla młodzieży z zakresu planowania kariery, filmy o zawodach, multimedialne poradniki informacyjne (m.in. z zakresu przedsiębiorczości).

W 2005 r. MCIZ objęły swoją działalnością ogółem 192 205 osób, w tym 141 186 osób skorzystało z usług doradców zawodowych w czasie 3 911 sesji wyjazdowych¹³.

Doradcy zawodowi MCIZ udzielają rocznie 7 000 porad indywidualnych i 34 000 informacji zawodowych. Organizują ponad 8 000 grupowych spotkań informacyjnych, w których uczestniczy prawie 133 000 osób i ponad 1 000 warsztatów grupowych, którymi jest objętych 18 000 osób.

Młodzieżowe Centra Kariery¹⁴

Drugim etapem tworzenia ogólnopolskiego systemu informacji zawodowej i poradnictwa zawodowego OHP było utworzenie w 2005 r.

¹³ Wszystkie dane statystyczne dotyczące MCIZ pochodzą z wewnętrznych sprawozdań Centralnego Ośrodka Metodycznego Informacji Zawodowej: www.ohpdlaszko.pl (7.08.2008).

¹⁴ Patrz: www.ohpdlaszko.pl (7.08.2008).

21 Młodzieżowych Centrów Kariery (MCK) podległych Wojewódzkim Komendom OHP. Powstały one dzięki środkom przyznanych przez Ministerstwo Gospodarki i Pracy. W roku 2007 działało ich już 33, a docelowo planuje się powołanie 150 takich placówek.

Młodzieżowe Centra Kariery stanowią uzupełnienie Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej w strukturach OHP i są stacjonarnymi placówkami poradnictwa i informacji. Odbiorcami usług Młodzieżowych Centrów Kariery są młodzi ludzie poszukujący pracy lub informacji na temat możliwości zdobycia zatrudnienia, a wśród nich: bezrobotni i osoby poszukujące pracy do 25. roku życia, absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, podopieczni placówek opiekuńczo-wychowawczych, świetlic środowiskowych itp., penitencjariusze opuszczający zakłady poprawcze i karne, żołnierze kończący służbę, uczniowie i studenci zainteresowani podjęciem krótkoterminowego zatrudnienia.

Program Młodzieżowych Centrów Kariery zawiera się w trzech obszarach tematycznych:

- informacja i poradnictwo zawodowe,
- pośrednictwo pracy (nawiązywanie kontaktów z pracodawcami, organizacja targów i giełd pracy oraz innych zbiorowych przedsięwzięć przyczyniających się do nawiązania kontaktów z pracodawcami),
- przedsiębiorczość.

Inne działania to gromadzenie, opracowywanie i aktualizacja lokalnej informacji edukacyjno-zawodowej.

W pierwszym okresie swojej działalności Młodzieżowe Centra Kariery organizowały spotkania z pedagogami szkolnymi, rodzicami, dyrektorami szkół, przedstawicielami samorządów lokalnych. Działania te miały na celu promocję usług MCK oraz zapoczątkowanie współpracy ze szkołami i innymi instytucjami działającymi na rzecz młodzieży. Część partnerów zainteresowana była wspólną realizacją zadań i ustaleniem systematycznego harmonogramu spotkań z odbiorcami usług MCK na

następne miesiące. Współpraca ta miała na celu zaspokojenie lokalnego popytu na usługi informacji i poradnictwa zawodowego oraz nawiązanie (w perspektywie kolejnych miesięcy) trwałych porozumień o wspólnych działaniach na rzecz środowisk lokalnych. Porozumienia te gwarantują wzajemną wymianę doświadczeń, poglądów i opinii w zakresie poradnictwa i informacji zawodowej. Do podstawowych zadań Młodzieżowych Centrów Kariery należy: przygotowywanie młodzieży do wejścia na rynek pracy, wyrobienie nawyku samokształcenia i kształcenia ustawicznego, przybliżenie młodzieży procesu samozatrudnienia poprzez nauczanie zasad ekonomii i funkcjonowania biznesu, kształtowanie aktywnego stosunku do życia, umiejętności pracy w grupie, oferowanie bezpośredniego kontaktu ze środowiskiem przedsiębiorców. Doradcy zawodowi Młodzieżowych Centrów Kariery realizują swoje zadania świadcząc przede wszystkim usługi poradnictwa i informacji zawodowej w formie indywidualnej i grupowej. Łączna liczba niżej wymienionych usług świadczonych przez doradców zawodowych MCK w 2005 roku wyniosła 2380. Były one inicjatorami targów pracy, targów edukacyjnych oraz imprezy o nazwie *Dni Kariery* i *Ucz się i pracuj* wiążąc w świadomości odbiorców edukację z rynkiem pracy.

Młodzieżowe Biura Pracy

Podstawowym zadaniem Młodzieżowych Biur Pracy jest prowadzenie pośrednictwa pracy oraz umożliwienie bezrobotnej młodzieży ze szkół ponadpodstawowych zdobycie zawodu. Współpracują one z wojewódzkimi i rejonowymi urzędami pracy. W ramach struktur MBP funkcjonują kluby pracy, ośrodki szkolenia zawodowego, komendy szkolne OHP oraz sezonowe hufce pracy. Do zadań realizowanych przez MBP wlicza się: poszukiwanie i rejestrację uzyskanych ofert pracy, prowadzenie banku danych o pracodawcach, prowadzenie kart uczniów szkół średnich, absolwentów, bezrobotnych i osób poszukujących pracy, selek-

cja ofert pracy i wykaz poszukujących pracy w celu uzyskania odpowiednich pracodawców i pracowników, rozpoznawanie oczekiwań klienta w zakresie poszukiwania pracy, udzielanie pomocy w doborze najkorzystniejszej oferty, kierowanie do pracy, udzielanie pomocy pracodawcy w doborze pracownika odpowiadającego ofercie pracy, organizowanie targów, giełd pracy oraz innych projektów umożliwiających kontakty poszukujących pracy z pracodawcami, informowanie młodzieży o możliwości przyjęcia do hufców pracy, informowanie młodzieży o innych formach zatrudnienia organizowanych przez OHP i kierowanie jej do pracy stałej, sezonowej i krótkoterminowej, współpraca z organizacjami o podobnym profilu działalności, opracowywanie informacji i sporządzanie sprawozdań z zakresu swojej działalności.

Kluby pracy

Kluby pracy w Polsce istnieją już od ponad 10 lat. Działają w ramach struktur Ochotniczych Hufców Pracy jako część Centrów Edukacji i Pracy Młodzieży i są jednostkami wyspecjalizowanymi w działaniach na rzecz aktywizacji osób bezrobotnych poszukujących zatrudnienia. W pracy z młodzieżą liderzy klubów pracy rocznie organizują ponad 8 000 warsztatów aktywnego poszukiwania pracy, w których uczestniczy ponad 155 000 młodzieży uczącej się i bezrobotnej. Celem działania klubów jest umożliwienie osobom bezrobotnymi poszukującym pracy nabycia umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia. Szkolenie przeznaczone jest przede wszystkim dla osób, które albo nie mają żadnego doświadczenia w poszukiwaniu pracy, albo są zniechęcone dotychczasowym brakiem pozytywnych efektów swoich działań. Uczestnictwo w zajęciach klubu pracy pomaga bezrobotnym zmienić postawę wobec siebie i swojej sytuacji, uczy aktywności i samodzielności. Podczas szkolenia w klubie pracy uczestnicy mają możliwość: poznać podstawowe zagadnienia dotyczące rynku pracy i mechanizmy,

które nim rządzą, dokonać analizy lokalnego rynku pracy, określić swoją sylwetkę zawodową oraz dokonać bilansu swych mocnych i słabych stron, dopasować kwalifikacje, umiejętności oraz predyspozycje do oferty rynku pracy, podjąć decyzję dotyczącą swojej przyszłości zawodowej, nabyć wiedzę z zakresu technik i metod poszukiwania pracy oraz przekonać się o potrzebie ich stosowania i skuteczności, nawiązywać kontakty pomocne w znalezieniu zatrudnienia. Łącznie w 2005 r. kluby pracy udzieliły 86 517 porad indywidualnych oraz zorganizowały 7 878 warsztatów dla 137 739 uczestników.

Zakończenie

W celu nadążenia za wymogami konkurencyjności nowoczesnej gospodarki Unii Europejskiej, edukacja polska powinna podjąć działania na rzecz rozwoju kształcenia przez całe życie (zarówno w systemie edukacji formalnej, jak i nieformalnej). Działania te powinny dotyczyć zarówno zwiększenia dostępności i wzbogacenia oferty programowej szkół oraz instytucji edukacyjnych, jak i stworzenia trwałych mechanizmów aktualizacji i rozwoju kwalifikacji zawodowych (orientacja i poradnictwo zawodowe).

Krajowa Strategia Zatrudnienia na lata 2007 – 2013 wyznacza cele, które w dziedzinie poprawy zatrudnienia winna spełnić polityka polska:

- wzrostu zatrudnienia – osiągnięcie na koniec 2013 roku ogólnego wskaźnika zatrudnienia w wysokości 58 – 60% oraz 50 – 52% dla kobiet;
- ograniczenie bezrobocia – zmniejszenie na koniec 2013 roku ogólnej stopy bezrobocia do poziomu 10 – 12%;
- znaczących postępów w zakresie jakości zatrudnienia (*quality at work*).¹⁵

¹⁵ Ministerstwo Gospodarki i Ministerstwo Gospodarki i Pracy: *Krajowa Strategia...*, op. cit., s. 74.

Cele te nakładają kluczowe zadania na wszystkie resorty realizujące politykę wewnętrzną kraju w zakresie poradnictwa i orientacji zawodowej. Należy do nich: wspieranie tworzenia nowych miejsc pracy poprzez rozwój przedsiębiorczości i innowacyjności, rozwój kształcenia ustawicznego i poprawa jakości edukacji, poprawa zdolności adaptacyjnych pracowników i przedsiębiorstw oraz elastyczności rynku pracy, aktywizacja osób zagrożonych bezrobociem i wykluczeniem społecznym, doskonalenie instytucjonalnej obsługi rynku pracy, niwelowanie różnic regionalnych, prowadzenie efektywnej polityki migracyjnej. Polska, jako członek Unii Europejskiej, dąży do podniesienia jakości życia i dorównania poziomowi usług, w tym również z zakresu poradnictwa, naszym europejskim partnerom. Wprowadzenie zmian w systemie poradnictwa wynika z potrzeby dostosowania jakości pracy do standardów europejskich.

Wychodząc naprzeciw wymogom Unii Europejskiej, współczesne OHP wdrożyły w ostatnich latach nowoczesny, zintegrowany i ciągle usprawniany system informacji poradnictwa zawodowego. Dzięki nowoczesnym standardom, profesjonalnemu oprzyrządowaniu, wyposażeniu technicznemu i systemowi stałego szkolenia kadry doradców zapewniają realizację usług doradczych na najwyższym poziomie. Organizacja ma stabilną sytuację ekonomiczną (poprzez finansowanie podstawowej działalności z budżetu państwa), mocną podstawę prawną, spójną i rozbudowaną sieć placówek działającą na terenie całego kraju oraz wykazuje wysoką aktywność w zakresie pozyskiwania środków pozabudżetowych. Realizując swoje zadania programowe na rzecz środowiska miejscowej społeczności, współpracują i współdziałają z lokalnymi władzami samorządowym, pracodawcami, fundacjami i stowarzyszeniami. Wszystkie te atuty oraz pokaźny zasób doświadczeń wskazują, że Ochotnicze Hufce Pracy mają wszelkie predyspozycje, by stać się instytucją wiodącą w zakresie rozwiązywania problemów pokolenia młodych Polaków, a podmiot ich działalności

– młodzież – zyskuje lepsze warunki startu oraz rozwoju w jednoczącej się Europie.

Bibliografia

- Bijak J.: wystąpienie na konferencji *Migracja zarobkowa z Polski do krajów Unii Europejskiej - wyzwaniem dla państwa* w Senacie RP, pod patronatem marszałka Bogdana Borusewicza odbywającej się w gmachu Senatu RP w dniu 20 października 2006 r. <http://www.wspolnota-polska.org.pl/index.php?id=kw6> (30.08.2008).
- Boni M.: *Polityka dotycząca zasobów ludzkich i rynku pracy jako element polityki strukturalno-rozwojowej w latach 2000 - 2006*. [w:] *Rynek pracy*, nr 3/1999.
- Dane Komendy Głównej OHP: *Wykształcenie kadry OHP w latach 2005 - 2007*.
- Jasiński Z., Nycz E.: *Ochotnicze Hufce Pracy instytucją drugiej szansy dla młodzieży defaworyzowanej. Drogi wyjścia młodzieży z marginalizacji ekonomicznej, społecznej i kulturowej (studium dla województwa opolskiego)*. Archiwum prywatne E. Nycza, Opole 2008.
- Kabaj M.: *Prognoza podaży i popytu absolwentów według poziomów wykształcenia*. b.w., Warszawa 2004.
- Kryńska E.: *Realizacja potrzeb edukacyjnych polskiego rynku pracy. Mity i rzeczywistość*. [w:] Z. Sirojć (red): *Edukacja przeciw wykluczeniu. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2005.
- Ministerstwo Gospodarki i Pracy: *Krajowa Strategia Zatrudnienia na lata 2007 - 2013*. [w:] *Narodowy Plan Rozwoju na lata 2007 - 2013*. Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa 2005.

- Najdychor M., Kenczew-Pałasz K.: *Działalność i funkcjonowanie Ochotniczych Hufców Pracy*. [w:] Z. Jasiński, E. Nycz (red.): *Miejsce Ochotniczych Hufców Pracy w środowiskach lokalnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
- Siarkiewicz R.: *Miejsce poradnictwa zawodowego OHP w sieci instytucji doradczych w Polsce* [w:] Z. Sirojć (red.): *Edukacja przeciw wykluczeniu. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2005.
- Sikora P.: *Międzygeneracyjna transmisja wartości podkultury biedy w rodzinach dotkniętych ubóstwem*. [w:] J. Brągiel, P. Sikora (red.): *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – multikulturowość – edukacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
- Sirojć Z.: *O wybranych problemach polityki edukacyjnej*. [w:] Z. Sirojć (red.): *Edukacja przeciw wykluczeniu. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2005.
- Trzeciak W.: *Nowe zadania polskich doradców zawodowych na tle doświadczeń amerykańskich*. [w:] *Służba pracownicza*, nr 8/2000.
- Wielecki K.: *Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie*. [w:] K. Przyszczypkowski, A. Zandecki (red.): *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*. b.w., Poznań – Toruń 1996.
- www.ohpdlaszkoły.pl (7.08.2008).
- www.ohp.pl (7.08.2008).
- *Wystąpienie Komendanta Głównego OHP Grzegorza Kierozalskiego*. [w:] S. M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.): *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006.

Elżbieta Malec

Wyższa Szkoła Zarządzania/Polish Open University w Warszawie

E-learning – alternatywa kształcenia dla zapracowanych na przykładzie warsztatów on-line w WSZ/POU w Warszawie

Internet, dzisiaj wszechobecne medium dynamicznie rozwijające się na całym świecie, przyciąga coraz większe rzesze użytkowników we wszystkich krajach. Ogromne zasoby wiedzy i informacji, powstające każdego dnia nowe strony www oraz łatwość dostępu do tych zasobów sprawiają, że Internet stał się dla wielu osób nie tylko źródłem licznych informacji, środkiem komunikacji, ale i sposobem spędzania wolnego czasu. Z możliwości Internetu korzystało na świecie w roku 2008 ponad 1,463 mld osób, a w ciągu ośmiu lat – od roku 2000 do 2008 – liczba użytkowników Internetu na świecie wzrosła o 305,5%¹.

Szybko też rośnie liczba internautów w Polsce – na koniec grudnia 2007 roku liczbę użytkowników Internetu w naszym kraju szacowano na 14,1 mln osób, co dawało dziewiąte miejsce w Europie. Od roku 2000 do roku 2007 liczba użytkowników Internetu w Polsce wzrosła o 403%². Jak wskazują wyniki badania NetTrack, realizowanego przez MillwardBrown SMG/KRC, w drugim kwartale 2008 roku (kwiecień-czerwiec) największa liczba użytkowników Internetu – 58,1% – korzystała z sieci od więcej niż trzech lat (w tym użytkownicy korzystający z Internetu od trzech do pięciu lat stanowili 28,4% , powyżej pięciu lat – 29,3%)³.

Przytaczane dane wskazują na szybki rozwój i wzrost popularności tego nowego medium.

¹ Patrz: Internet World Stats, www.internetworldstats.com (5.08.2008).

² Patrz: Internet World Stats, www.internetworldstats.com (5.08.2008).

³ Patrz: Badanie NetTrack, MillwardBrown SMG/KRC, blog.adnet.pl/136-nettrack-kwiecienmajczerwiec2008/ (10.08.2008).

Komputer, podobnie jak niegdyś telewizor, pojawia się dzisiaj w wielu polskich domach, a coraz łatwiejszy i tańszy dostęp do Internetu przyciąga nowych użytkowników. Skarbnica wiedzy XXI wieku, jaką jest Internet, nie ograniczyła swoich możliwości tylko do dostarczania informacji, ale dzięki coraz nowszym udogodnieniom, wprowadzaniu rozmaitych form interakcji użytkowników, mocno wkracza do różnych obszarów naszego życia. Coraz więcej czasu spędzamy siadając za klawiaturą komputera i przeszukując zasoby internetowe. Aż 71,2% osób badanych codziennie lub prawie codziennie korzysta z Internetu, a 17% respondentów zagląda do sieci kilka razy w tygodniu⁴. Wyniki dotyczące częstotliwości korzystania z Internetu zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Częstotliwość korzystania z Internetu.

Jak często korzysta z Internetu?	
nie korzysta z Internetu	0,0%
codziennie lub prawie codziennie	71,2%
kilka razy w tygodniu	17%
raz na tydzień	5,6%
kilka razy w miesiącu	4,0%
raz na miesiąc	0,9%
rzadziej niż raz na miesiąc	1,3%
trudno powiedzieć	0,0%

Źródło: Badanie NetTrack, MillwardBrown SMG/KRC. (25.08.2008), www.wirtualnemediamedia.pl/article/2401637_NetTrack_45_proc._Polakow_korzysta_z_sieci.htm

⁴ Patrz: Badanie NetTrack, MillwardBrown SMG/KRC, www.wirtualnemediamedia.pl/article/2401637_NetTrack_45_proc._Polakow_korzysta_z_sieci.htm (25.08.2008).

Stałe łącza oraz radiowy czy bezprzewodowy dostęp do Internetu sprawiają, że szybko zwiększa się liczba internautów i powstają nowe możliwości wyboru miejsca korzystania z Internetu (tabela 2). Przytaczane badania wykazały, że z bardzo popularnych jeszcze parę lat temu kawiarenek internetowych dzisiaj korzysta zaledwie 1,5% badanych internautów, ale aż 86,6% z nich zagląda do sieci łącząc się z domu. W miejscu pracy z Internetu korzysta 25,4% respondentów⁵.

Tabela 2. Miejsce korzystania z Internetu

Gdzie korzysta z Internetu?	
w domu	86,6%
w pracy	25,4%
w szkole/na uczelni	8,1%
u znajomych	6,8%
w kawiarni internetowej, sklepie komputerowym	1,5%
w innym miejscu	0,6%

Źródło: Badanie NetTrack, MillwardBrown SMG/KRC, www.wirtualnemedi.pl/article/2401637_NetTrack_45_proc._Polakow_korzysta_z_sieci.htm. (25.08.2008).

G. D. Stunża zauważa, że dzisiejsza sieć, dzięki wprowadzaniu coraz nowocześniejszych technik i narzędzi przekazu informacji, umożliwia użytkownikom nie tylko bierne poszukiwanie informacji, ale też aktywne transmitowanie, produkowanie nowych idei i produktów informacyjnych – „Sieć staje się miejscem nieustannej dyskusji, ścierania

⁵ Patrz: Badanie: NetTrack, MillwardBrown SMG/KRC, www.wirtualnemedi.pl/article/2401637_NetTrack_45_proc._Polakow_korzysta_z_sieci.htm (25.08.2008).

poglądów i wytwarzania nowych wartości”⁶. Ułatwiony dostęp do sieci, dzięki któremu dom i miejsce pracy zawodowej umożliwiają aktywność on-line większości badanych Internautów, sprawia, że oczekiwania związane z tym medium rozszerzają się i dotyczą już nie tylko szybkiego zaspokajania podstawowych potrzeb informacyjnych. Internauta, wykorzystując inne możliwości Internetu, poszukuje w nim np. nowych sposobów nawiązywania kontaktów interpersonalnych, pogłębia wiedzę, zyskuje szansę doskonalenia zawodowego.

Obywatele społeczeństwa informatycznego

Dzięki technologii internetowej zachodzi swoista ewolucja społeczeństwa – powstaje społeczeństwo informacyjne. W. Abramowicz⁷ opisuje cztery podstawowe typy obywateli społeczeństwa informacyjnego, tworząc z nich hierarchię rozwoju obywatelskiego: od obywatela informującego się, stojącego najniżej w tej hierarchii, poprzez obywatela komunikującego się, do obywateli uczących się i tworzących – stojących na szczycie tego typu hierarchii. O ile dwa pierwsze typy obywateli charakteryzują się głównie umiejętnością wykorzystywania nowoczesnych mediów do zdobywania informacji czy komunikowania się, to już obywatel uczący się, zdaniem W. Abramowicza, potrafi określić swoje potrzeby informacyjne, a nowoczesne technologie wykorzystuje do zdobywania wiedzy służącej realizacji planów zawodowych i umacnianiu swojej pozycji na rynku pracy. Najwyżej stojący w tej hierarchii – obywatel two-

⁶ G. D. Stunża: *Nowe internetowe narzędzie edukacyjnej wymiany i współpracy. Kultura edukacyjnego daru*. [w:] D. Muszyński, G. D. Stunża (red.): *Spoleczne konteksty Internetu. Implikacje dla edukacji*. Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk 2008, s. 42.

⁷ Patrz: W. Abramowicz: *E-learning jako sposób akademickiego kształcenia dla społeczeństwa informacyjnego*. [w:] M. Dąbrowski, M. Zajac (red.): *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005, s. 14, www.e-edukacja.net/e-edukacja (10.08.2008).

rzący – jest twórcą produktów, usług i nowej wiedzy służących pozostałym typom obywateli społeczeństwa informacyjnego⁸.

Zgodnie z przedstawioną typologią głównym odbiorcą nowej formy kształcenia – e-learningu – jest obywatel uczący się. On to kształci się przez całe życie, a e-learning wspiera go w permanentnej edukacji, która nie kończy się wraz z rozpoczęciem pracy zawodowej, lecz trwa dalej wspomagając jego rozwój zawodowy. Zatem w grupie obywateli uczących się możemy odnaleźć osoby aktywne zawodowo, łączące pracę z edukacją. Ta grupa zrzesza najwięcej potencjalnych odbiorców wiedzy przekazywanej on-line.

E-learning w edukacji osób pracujących

Od kilku lat Internet i komunikacja on-line odnajdują swoje miejsce w edukacji nie tylko jako źródło informacji. Szkoły i uczelnie coraz częściej dostrzegają nowe możliwości, jakie daje Internet w nauczaniu różnych grup odbiorców oraz wykorzystywaniu nowoczesnych środków przekazu wiedzy. Szkoła czy uczelnia stały się miejscem kontaktu z zasobami sieci dla 8,1% osób badanych⁹. Z jednej strony uczelnie stają się ośrodkami, w których student czy nauczyciel może łączyć się z siecią i korzystać z jej zasobów, z drugiej zaś strony uczelnie, dostrzegając nowe możliwości kształcenia i wykorzystując Internet, docierają do nowych grup studentów: osób pracujących zawodowo, przebywających za granicą, niepełnosprawnych.

Termin e-learning nie jest już obcy większości z nas. Według A. Clarka tym terminem określa się nowoczesną formę edukacji obejmującą szeroki zakres różnych technik i metod uczenia, które łączą

⁸ Patrz: W. Abramowicz: *E-learning jako sposób...* op. cit., s. 15.

⁹ Patrz: Badanie NetTrack, MillwardBrown SMG/KRC, blog.adnet.pl/136-nettrack-kwiecienmajczerwiec2008/ (10.08.2008).

samodzielne zdobywanie wiedzy za pomocą dostępnych elektronicznych środków technicznych z metodami tradycyjnymi¹⁰.

Duże możliwości wirtualnego nauczania sprawiają, że z ofert uczelni prowadzących tego typu edukację mogą korzystać różne grupy odbiorców. Jest to ważne zwłaszcza dla osób pracujących zawodowo, realizujących kariery, którym często brak czasu nie pozwala na kształcenie i rozwój. Nauczanie e-learning zdaje się być doskonałym rozwiązaniem właśnie dla tej grupy odbiorców, często mocno umotywowanych do nauki, ale ograniczonych brakiem czasu na inwestowanie we własny rozwój. Zmiany zachodzące w gospodarce, rozwój nowoczesnych technologii i idące za nim inne potrzeby związane z nową wiedzą, kwalifikacjami i kompetencjami pracowników sprawiają, że osoby aktywne zawodowo, poszukując nietradycyjnych form doskonalenia, dostrzegają swoją szansę w nowoczesnych formach edukacji wykorzystujących nauczanie on-line.

Jak zauważa E. Okoń-Horodyńska „(...) wymagania kwalifikacyjne i edukacyjne związane z nowoczesnymi technologiami mogą być zaspokojone tylko w niewielkim zakresie przez skostniałe i z reguły mniej lub bardziej zacofane, sformalizowane tradycyjne systemy masowej edukacji i szkoleń zawodowych”¹¹. O zaletach i przewadze tej formy edukacji osób pracujących zawodowo nad tradycyjnym nauczaniem decyduje wiele cech nauczania e-learningowego.

Zalety e-learningu

Podstawową zaletę nauczania on-line stanowi możliwość realizacji nauki bez względu na odległość dzielącą studenta od szkoły. Do udziału

¹⁰ Patrz: A. Clarke: *E-learning nauka na odległość*. Wydawnictwa Komunikacji i Łączności, Warszawa 2007, s. 9.

¹¹ E. Okoń-Horodyńska (red.): *Nauczanie na odległość – nowa szansa dla edukacji*. Śląskie Wydawnictwa Naukowe, Wyższa Szkoła Zarządzania i Nauk Społecznych w Tychach, Tychy 1999, s. 111.

w zajęciach wystarczy mu komputer podłączony do Internetu i wygodne krzesło we własnym pokoju czy innym, wybranym przez siebie miejscu, często właśnie miejscu pracy. Student nie doznaje uciążliwości dojazdu na uczelnię, gdyż przestrzeń wirtualną pokonuje za pomocą techniki, fizycznie pozostając w przyjaznym mu miejscu nauki. Zyskuje także niezależność czasową, ponieważ może realizować zajęcia w wybranym przez siebie, dogodnym terminie. Choć w tym przypadku zdarza się, że dowolność czasowa jest nieco ograniczona odgórnie ustalonymi przez szkołę terminami poszczególnych zajęć, ale wybór możliwości jest i tak duży. Osoby pracujące zawodowo mogą wybrać takie godziny, które nie będą kolidowały z ich obowiązkami zawodowymi. W przypadku osób pracujących zawodowo ta cecha nauczania on-line często przeważa, gdy pracownik podejmuje decyzję o rozpoczęciu kształcenia.

Kolejna zaleta to zazwyczaj też mniejsze koszty nauki, wynikające nie tylko z ograniczenia wydatków na dojazdy, ale też z niższych opłat ponoszonych za zajęcia w tej formie. Niezależność czasowa związana z nauczaniem on-line łączy się nie tylko z terminami zajęć, ale także z pewnym zakresem swobody czasowej przeznaczonej na przyswajanie wiedzy, dzięki czemu student może opanować wiadomości w dogodnym dla siebie tempie uczenia się. Z jednej strony jest to niewątpliwa zaleta, zwłaszcza dla osób zdyscyplinowanych i dobrze zorganizowanych. Z drugiej strony duża swoboda wyboru i samodzielność w organizowaniu czasu nauki może stać się przyczyną problemów dla osób o niskiej samodyscyplinie i słabych umiejętnościach organizacyjnych.

Mając na uwadze specyficzne potrzeby informacyjne osób pracujących zawodowo trzeba także wspomnieć o dodatkowych możliwościach, jakie w tym zakresie daje nauczanie on-line. Dzięki wirtualnym spotkaniom, dyskusjom na forach internetowych czy czatach, osoby pracujące zawodowo mają okazje do spotkań z innymi osobami pracującymi w podobnych środowiskach zawodowych czy stykającymi się

z podobnymi problemami zawodowymi. Tę niewątpliwą zaletę nauczania on-line podkreśla J. M. Zając pisząc: „*Kontakty utrzymywane drogą komputerową nie muszą być gorsze od bezpośrednich, a dyskusje toczone na forum dyskusyjnym kursu bywają ciekawsze i bardziej efektywne od tych prowadzonych w trakcie tradycyjnych zajęć*”¹².

E-learning w WSZ/POU

Interesującą propozycję podnoszenia kwalifikacji i poszerzania wiedzy od sześciu lat oferuje Wyższa Szkoła Zarządzania/Polish Open University w Warszawie. Dzięki stworzonej platformie edukacyjnej „E-edusystem”, nagrodzonej w 2003 roku godłem „Teraz Polska”, szkoła może prowadzić multimedialne zajęcia pozwalające łączyć zalety nauki on-line z modułowym systemem nauczania realizowanym w tej uczelni od 1991 roku.

Prace nad własnym systemem e-learning rozpoczęto w szkole w 1999 roku. Trzyletnia praca zespołu ludzi: wykładowców, informatyków, programistów, grafików, techników, redaktorów, doprowadziła do uruchomienia w 2002 roku pierwszych modułów w systemie e-learning.

Połączenie studiów on-line z modułowym systemem kształcenia stwarza osobom aktywnym zawodowo szersze możliwości łączenia pracy zawodowej ze zdobywaniem nauki. Do 2008 roku z tej formy kształcenia w WSZ/POU skorzystało ponad 1600 osób. W tym gronie większość to studenci pracujący zawodowo. Z danych uczelni wynika, że stanowią oni około 90% studentów korzystających z kształcenia e-learning.

Program kształcenia e-learning realizowany w WSZ/POU w pełni wykorzystuje możliwości Internetu związane z prezentacją treści nauczania. W czasie zajęć pojawiają się filmy, animacje, kolorowe obra-

¹² J. M. Zając: *Specyfika komunikacji internetowej w kontekście e-learningu*. [w:] D. Muszyński, G. D. Stunża (red.): *Społeczne konteksty ...* op. cit., s. 71.

zy, testy i zadania sprawdzające aktywność uczestników. Wykorzystywane są również rozmaite możliwości interakcji uczestników zajęć. Studenci mają kontakt z wykładowcą nie tylko dzięki wykorzystywaniu poczty e-mail, ale przede wszystkim dzięki uczestnictwu w czatach, podczas których bezpośrednio i „na żywo” rozmawiają z wykładowcami i innymi uczestnikami zajęć. Modułowy system kształcenia sprawia, że student może wybrać odpowiadający mu terminu zajęć oraz liczbę realizowanych modułów, przez co może dostosować tempo realizacji kształcenia do swoich zainteresowań oraz warunków czasowych, intelektualnych i finansowych. Dzięki możliwości wyboru poszczególnych przedmiotów osoby aktywne zawodowo mogą uczestniczyć w zajęciach, kierując się nie tylko potrzebami czasowymi, ale także np. aktualną przydatnością danego modułu w pracy zawodowej.

Warsztaty realizowane w systemie e-learning stanowią jeden z elementów modułu (przedmiotu) wybranego przez studenta. W tabeli 3 ujęto części składowe przykładowego warsztatu oraz czas realizacji poszczególnych części.

Tabela 3. Struktura przykładowych zajęć warsztatowych e-learning

Część zajęć	Czas w minutach
1. Prezentacja	30
2. Praca własna	30
3. Dyskusja w grupie (czat)	70
4. Podsumowanie	5
5. Praca zespołowa w konferencjach	minimum 120/tydzień

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Poradnika dla studentów studiujących metodą e-learning*. Polish Open University/Wyższa Szkoła Zarządzania, Warszawa 2006, s. 8 - 10.

Każdy warsztat (zajęcia realizowane w systemie e-learning), trwający łącznie trzy godziny, rozpoczyna się 30-minutową prezentacją na określony temat. **Prezentacja** to nie tylko „gadające głowy”, ale kolorowe filmy i animacje, efekty dźwiękowe oraz krótkie testy i zadania, dzięki którym prowadzący może sprawdzić koncentrację studentów na przekazywanej wiedzy i poziom jej zrozumienia.

Przykładowa interaktywna strona **Prezentacji**

Rachunek kosztów i rachunkowość zarządcza
Warsztaty

Proszę dopasować poprawną definicję do wymienionej metody wyceny rozchodu zapasów:

1. AVCO:

- a) rozchód wycenia się według cen najwcześniejszego zakupu
- b) rozchód wycenia się według cen ostatniego zakupu
- c) rozchód wycenia się według cen przeciętnych

Wyslij odpowiedź

2. LIFO:

- a) rozchód wycenia się według cen najwcześniejszego zakupu
- b) rozchód wycenia się według cen ostatniego zakupu
- c) rozchód wycenia się według cen przeciętnych

3. FIFO:

- a) rozchód wycenia się według cen najwcześniejszego zakupu
- b) rozchód wycenia się według cen ostatniego zakupu
- c) rozchód wycenia się według cen przeciętnych

Wyslij odpowiedź

KONIEC

47851

7	8	9	C	CE
4	5	6	+/-	%
1	2	3	+	-
0			*	/
			=	

źródło: materiały informacyjne WSZ/POU.

Rysunek 1. Zrzut ekranowy przykładowej strony warsztatów e-learning.

Prezentacja zakończona jest kolejnymi zadaniami, które student musi rozwiązać w ciągu następnej, 30-minutowej części zajęć, nazywanej

Praca własna. W trakcie tej części zajęć student, dzięki łączności on-line, ma możliwość komunikowania się z wykładowcą oraz uzyskania wskazówek w przypadku trudności przy rozwiązywaniu zadań. Po wysłaniu rozwiązanych zadań student uczestniczy w części **czatowej** swoich zajęć, „przechodząc” do określonego wirtualnego „pokoju”, w którym może przez 70 minut dyskutować z innymi uczestnikami zajęć i wykładowcą. Osoby pracujące zawodowo mają tu doskonałą okazję do skonfrontowania własnych doświadczeń nie tylko z teoretycznymi propozycjami, ale także z doświadczeniami innych studentów pracujących zawodowo.

Zajęcia kończą się krótkim, pięciominutowym podsumowaniem wykonanym przez wykładowcę. Niejednokrotnie zdarza się, że gorące dyskusje trwają znacznie dłużej niż wyznacza to termin zakończenia zajęć, a głos zabierają wszyscy uczestnicy zajęć, nawet osoby nieśmiałe i rzadko zgłaszające się w sytuacjach publicznych. Studenci mają także możliwość pracy zespołowej poprzez uczestnictwo w konferencjach i dyskusjach organizowanych na platformie „E-edusystem” poza godzinami zajęć warsztatowych. Aktywność i praca on-line studenta stanowią ważny element oceny końcowej uzyskiwanej za cały moduł¹³.

Program zajęć realizowanych w WSZ/POU dzięki platformie „E-edusystem” uwzględnia wszystkie elementy niezbędne przy prowadzeniu zajęć on-line, proponowane przez Gagne¹⁴.

Motywowanie studenta odbywa się podczas każdej z wymienionych części warsztatów nie tylko dzięki kolorowej grafice, filmom, animacji, testom i zadaniom (część zajęć: prezentacja), ale też dzięki możliwości ciągłego kontaktu studenta z wykładowcą.

Umożliwienie, dzięki nowatorskim rozwiązaniom wprowadzonym na platformie „E-edusystem”, komunikacji studenta z wykładowcą pozwa-

¹³ Patrz: *Poradnik dla studentów studiujących metodą e-learning*. WSZ/POU, Warszawa 2006, s. 8 - 10.

¹⁴ Patrz: M. Zajac: *Dydaktyczne aspekty tworzenia kursów on-line*. www.e-mentor.edu.pl/arttykul_v2.php?numer=6&id=69 (10.08.2008).

la na **wspieranie studenta** podczas samodzielnej pracy nad zadaniami (część zajęć: praca własna) i udzielanie mu wyjaśnień w każdej chwili, gdy zwróci się do wykładowcy z pytaniem czy wątpliwościami.

Materiały, które otrzymuje student, takie jak: podręczniki CD, sylabus (wykaz treści nauczanych na poszczególnych warsztatach wraz z literaturą podstawową i dodatkową oraz określeniem wymaganej wiedzy i umiejętności) spełniają warunki dotyczące **wyjaśniania treści nauczania**.

Nawiązanie do wcześniejszej wiedzy, a także doświadczeń zawodowych, możliwe jest dzięki zadaniom, testom i „kejsom” (studia przypadków – *case study*) wykorzystywanym podczas zajęć; ich podstawę stanowi odniesienie do wiedzy poznanej na warsztatach. Studenci **zachęceni są do aktywności własnej** zarówno przez odpowiednio przygotowane scenariusze części czatowych, jak też ocenianie aktywności on-line studenta – ocenie podlega udział studenta w części czatowej zajęć, wykonywanie zadań obowiązkowych (część zajęć: praca własna) oraz zadań dodatkowych.

Ocena aktywności on-line oraz ocena pracy końcowej (sprawdzianu) to elementy postulowanej przez Gagne **oceny przebiegu procesu uczenia się**. Specyfika niektórych modułów wymaga także udziału studenta w grupach i forach dyskusyjnych, przygotowywania zadań grupowych, co stwarza także okazje do lepszego poznania się osób studiujących.

Szerokie możliwości kontaktu z wykładowcami, poprzez czat w trakcie zajęć, konsultacje i e-konsultacje po zajęciach oraz pocztę e-mail, powodują, że student szybko otrzymuje informacje zwrotne na temat wykonywanych zadań i może dokonywać samooceny swoich postępów w nauce (**dostarczanie informacji pozwalającej na samoocenę postępów w nauce**). Wszystkie środki i możliwości, jakie daje nauczanie on-line oraz materiały dydaktyczne stworzone na potrzeby nauczania on-line podporządkowane są dostarczeniu studentom potrzebnej wie-

dzy, **wspieraniu procesu jej utrwalania**, poszerzania i nabywaniu nowych umiejętności.

Podsumowanie

Dynamicznie rozwijający się na świecie i w Polsce Internet doceniają nie tylko odbiorcy indywidualni, ale też biznes czy służba zdrowia. Nowe możliwości komunikowania się, wykorzystywania różnorodnych środków przekazu znalazły zastosowanie także w edukacji. Potrzeba dotarcia do szerokich grup odbiorców, korzystających od lat ze stron www, a jednocześnie zajętych pracą i realizacją kariery, niemających czasu na tradycyjne formy kształcenia, skłania szkoły i uczelnie do stworzenia programów i form nauczania wykorzystujących medium, jakim jest Internet. Zaabsorbowanie pracą zawodową i często brak czasu na kształcenie, przy świadomości konieczności zdobywania wiedzy, by utrzymać się na rynku pracy, sprawia, że dla osób aktywnych zawodowo e-learning staje się niejednokrotnie najdogodniejszym sposobem na podnoszenie własnych kwalifikacji i zdobywanie wiedzy.

Bibliografia

- Abramowicz W.: *E-learning jako sposób akademickiego kształcenia dla społeczeństwa informacyjnego*. [w:] M. Dąbrowski, M. Zając (red.): *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*. Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005.
- blog.adnet.pl/136-nettrack-kwiecienmajczerwiec2008/ (10.08.2008).
- Clarke A.: *E-learning nauka na odległość*. Wydawnictwa Komunikacji i Łączności, Warszawa 2007.
- Okoń-Horodyńska E. (red.): *Nauczanie na odległość – nowa szansa dla edukacji*. Śląskie Wydawnictwa Naukowe, Wyższa

Szkoła Zarządzania i Nauk Społecznych w Tychach, Tychy 1999.

- *Poradnik dla studentów studiujących metodą e-learning*. WSZ/POU, Warszawa 2006.
- Stunża G. D.: *Nowe internetowe narzędzie edukacyjnej wymiany i współpracy. Kultura edukacyjnego daru*. [w:] D. Muszyński, G. D. Stunża (red.): *Społeczne konteksty Internetu. Implikacje dla edukacji*. Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk 2008.
- www.e-edukacja.net/e-edukacja (10.08.2008).
- www.wirtualnemedial.pl/article/2401637_NetTrack_45_proc._Polakow_korzysta_z_sieci.htm (25.08.2008).
- www.internetworldstats.com (5.08.2008).
- Zajac J. M.: *Specyfika komunikacji internetowej w kontekście e-learningu*. [w:] D. Muszyński, G. D. Stunża (red.): *Społeczne konteksty Internetu. Implikacje dla edukacji*. Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk 2008.
- Zajac J. M.: *Dydaktyczne aspekty tworzenia kursów online*. www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=6&id=69 (10.08.2008).

Elżbieta Magdalena Jurzysta
Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy
Zespół Szkół nr 6 w Toruniu

Przygotowanie do pracy osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – refleksje wynikające z pracy własnej w szkolnictwie specjalnym

W przedstawionym tekście snuję rozważania o roli pracy w obecnej rzeczywistości. Wielu osobom wydaje się, że życie ludzi z upośledzeniem umysłowym jest bezproduktywne, a ja – jako pedagog specjalny – uważam, iż jednak ma ono swój cel i sens. Dlatego ukazuję trzy sylwetki osób (z umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego), którym towarzyszyłam na pewnym etapie ich edukacji. Na tej podstawie próbuję wyrazić własne myśli i sformułować pytania kierowane szczególnie do pedagogów. Następnie wskazuję działania podejmowane na tym polu w Wielkiej Brytanii, aby ukazać kontrast pomiędzy naszymi krajami, ale również kierunek, w którym powinniśmy zmierzać.

Obecnie daje się zaobserwować wzrost deklarowanej akceptacji osób niepełnosprawnych, ale jednocześnie wzrasta liczba osób o poglądach eksterminacyjnych. S. Kowalik wyróżnia pięć rodzajów praktyk dyskryminacyjnych wobec osób niepełnosprawnych i podkreśla, że są one aktualne wobec osób z głębszym upośledzeniem umysłowym – właśnie ta grupa najczęściej jest dyskryminowana w społeczeństwie, ponieważ ludzie ci nie są w stanie się obronić i walczyć o swoje prawa¹. Po-

¹ S. Kowalik wyróżnia 5 rodzajów praktyk dyskryminacyjnych wobec osób niepełnosprawnych, lokując je na continuum od najłagodniejszych do najbrutalniejszych. Są to:

- dystansowanie (unikanie wchodzenia w bliskie i nieformalne kontakty),
- dewaluacja (uwypuklanie negatywnych cech osób niepełnosprawnych),

wszechnie przejawia się to, np. w przekonaniu, że wobec osób z głębszym upośledzeniem umysłowym nie trzeba przestrzegać różnych norm kulturowych (choćby zwracania się do osób dorosłych – w naszej kulturze – per pani/pan), a nawet moralnych (mówienia przy tych osobach o ich niekorzystnym stanie zdrowotnym, umysłowym czy nawet zbliżającej się śmierci, ponieważ wydaje się nam, że nie rozumieją tego lub nie słyszą).

Zgodnie ze *Standardowymi zasadami wyrównywania szans osób niepełnosprawnych ONZ* z 1994 roku osoby niepełnosprawne, osiągając równe prawa, powinny posiadać również równe obowiązki. Wyrównywanie szans winno być więc rozumiane jako niesienie pomocy, która doprowadzi do tego, by osoby z niepełnosprawnością mogły wziąć na siebie odpowiedzialność jako członkowie społeczeństwa. To było widoczne w ideach normalizacji, integracji czy inkluzji i wyrażało się poprzez założenie, że osoby niepełnosprawne powinny w pełni uczestniczyć w życiu rodzinnym, społecznym i zawodowym. Lecz jaka jest dzisiejsza oczekiwana wizja dorosłości osób z głębszym upośledzeniem umysłowym? Istnieje konieczność przyznania im prawa do dorosłości i pomocy w podjęciu odpowiedzialności na miarę swoich możliwości. Jednak jeśli te możliwości są tak bardzo ograniczone, że podjęcie odpowiedzialności staje się utrudnione, a czasem niemożliwe, to cóż wtedy? Jeśli nie są oni w stanie spełnić obywatelskich obowiązków, czy to oznacza, że mają być pozbawieni praw przynależnych człowiekowi?

Widać jednak również, że niepełnosprawność może stać się pożądana. Pojawiają się przywileje: programy wyrównywania szans, normalizacji, tanie pożyczki, kredyty, np. z PFRON-u, ulgi komunikacyjne,

-
- delegitymizacja (negatywny stosunek do niepełnosprawnych zostaje zawarty w określonych przepisach prawnych),
 - segregacja (izolowanie niepełnosprawnych w środowisku),
 - eksterminacja (biologiczne wyniszczanie).

Patrz: S. Kowalik: *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Biblioteka Pracownika Socjalnego, Wydawnictwo Interart, Warszawa 1996.

bezpłatne podręczniki w szkołach, stypendia dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych itp. Obecnie czasami „(...) łatwiej być osobą niepełnosprawną, którą wszyscy podziwiają za to, jak świetnie sobie radzi, pomimo niepełnosprawności, niż pełnosprawnym przeciętnikiem z problemami”². Można więc zauważyć, że pojawia się tendencja do przejścia z „życia z niepełnosprawnością” do „życia z niepełnosprawności”. Stwierdza się, że w naszej niepewnej codzienności niepełnosprawność dla niektórych osób jest jakąś stałością i przestaje być stygmatem, a staje się szansą na bezpieczną i stabilną przyszłość dzięki – wprawdzie niskiej – ale pewnej rencie. Jednakże aby to zabezpieczenie socjalne utrzymać, nie można podjąć pracy, bo aktywność prowadzi do utraty świadczeń.

Dostrzegam, że oba te określenia obrazują dwa modele funkcjonowania osoby, a nawet członków jej rodziny. Szczegółowo można to prześledzić na wybranych przykładach. Dlatego poniżej przedstawiam sylwetki Tadeusza, Joanny i Przemka obserwowane oczami pedagoga specjalnego – nauczyciela Zespołu Szkół nr 6 w Toruniu³.

Tadeusz ma obecnie 55 lat i jest osobą niepełnosprawną z powodu niedoczynności tarczycy. Dzięki rysunkom porozumiewał się z matką i był nauczany przez nią w domu. W 10. roku życia przyjęto go do szkoły specjalnej. Nie mógł kontynuować nauki przygotowującej do zawodu, bo był „(...) niesprawny fizycznie i zbyt niedorozwinięty umysłowo”⁴. Jednak lubił malować i to stało się jego „sposobem na życie”. Od 1972 roku nawiązał kontakt ze studentami i potem wykładowcami UMK, później udostępniono mu kącik w pracowni Wydziału Sztuk

² K. Kampert: *Etykieta niepełnosprawności – stygmat czy przywilej?* [w:] Cz. Kosakowski, A. Krauze, A. Żyta, (red.): *Osoby z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2007, s. 34.

³ Patrz: www.zs6torun.com (05.09.2008).

⁴ *Wyznanie matki (z pracy magisterskiej Renaty Stancelewskiej)*. [w:] *Granice. Pamiętnik Pracowni Rozwijania Twórczości Osób Niepełnosprawnych w Toruniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995, s. 49 - 56.

Pięknych. Pierwszą wystawę prac Tadeusza zorganizowano w bibliotece dla niewidomych w Toruniu, a później były następne. W 1988 roku otrzymał tytuł artysty malarza nadany mu przez Ministerstwo Kultury i Sztuki. W kolejnych latach podjął samotne podróże. Obecnie spotykamy się w Pracowni Rozwijania Twórczości Osób Niepełnosprawnych w Toruniu lub widzimy go jak stoi ze sztalugami na toruńskich ulicach i... maluje. Przywołałam tu postać Tadeusza, bo jest on przedstawicielem „starszego” pokolenia. Mimo swojego upośledzenia i faktu, że nigdy nie był osobą wytwarzającą i zarabiającą, jednak było – i na szczęście jeszcze jest – jakieś miejsce, w którym może on tworzyć i spełnić swoje człowieczeństwo. To przykład życia osoby z niepełnosprawnością, która, mimo trudności i ograniczeń, realizuje swoje pasje.

Joanna to już dorosła kobieta z zespołem Downa, ale pamiętam ją jeszcze „z ławki szkolnej” i później z gimnazjum. Podczas kształcenia przedzawodowego, realizowanego w ramach zajęć z techniki, chodziliśmy do firmy *Nomet*. Joanna lubiła tam wykonywać konkretną pracę, która polegała na prostych czynnościach. Cieszyło ją, gdy mogła policzyć 4 worki skręconych przez siebie części nóg do stołów lub pudła, w których leżały złożone przez nią klamki. Po ukończeniu gimnazjum podjęła naukę w szkole przysposobienia do pracy, najpierw w zawodzie „pomocnik kucharza”. Niestety, nie znalazła miejsca pracy, więc teraz podjęła proces dalszego uczenia się – zdobywa nowe kwalifikacje w kolejnym zawodzie – „pomocnik ogrodnika”. Jednak zgodnie z rozporządzeniem MENiS z 18 stycznia 2005 kształcenie w szkołach specjalnych ponadgimnazjalnych jest prowadzone nie dłużej niż do ukończenia przez uczniów 24. roku życia. Tu można postawić pytanie: jaką rolę pełni nauka w życiu Joanny? Czy jest tylko wypełnieniem wolnego czasu, czy stanie się szansą na podjęcie pracy? Warto postawić też pytania ogólne: czy osoby z upośledzeniem umysłowym mogą podejmować kształcenie ustawiczne? Jakie formy specjalnej edukacji dorosłych mogłyby powstać, aby stworzyć tym osobom również możliwość ucze-

nia się przez całe życie? Jakie formy specjalnej edukacji dorosłych byłyby optymalne dla zapewnienia tym ludziom jak najlepszego funkcjonowania w społeczeństwie?

Przemek uczyłam niegdyś w ramach zespołu edukacyjno-terapeutycznego, ponieważ ma on umiarkowany stopień upośledzenia umysłowego. Był chłopakiem, który z trudem siedział w szkolnej ławce, a jego dobra sprawność i siła fizyczna domagały się spożytkowania. W ramach zajęć z techniki jeździł do Fundacji Ducha Na Rzecz Rehabilitacji Naturalnej Osób Niepełnosprawnych w Toruniu⁵. Tam z innymi osobami sprzątał stajnię, czyścił konie, a potem na nich jeździł lub wspinał się na sztucznej ścianie. To miejsce było dla niego, tam mógł wykorzystać swoją siłę do wykonania pożytecznej pracy. Ważne dla niego było to, że mógł tam tworzyć porządek według własnych pomysłów, mógł „poczuć własny pot” i zmęczenie po „dobrej robocie”. Po tej dobrze wykonanej pracy wraz z innymi osobami z radością uczestniczył więc w zajęciach hipoterapii i jeździł konno, a jego kontakt z końmi był wyjątkowy. Obecnie uczęszcza na pracownię w Warsztatach Terapii Zajęciowej (WTZ) i pomimo swojej niepełnosprawności jest w stanie dobrze funkcjonować. Przemek z różnych powodów nie podejmuje pracy, ale dzięki swojej niepełnosprawności korzysta z przywileju bycia podopiecznym WTZ i może godnie funkcjonować. Wiem, że tak nie musi być. Wierzę, że Przemek byłby dobrym pracownikiem, gdyby mógł podjąć pracę o podobnym charakterze, jak ta, którą wykonywał w stajni. WTZ, mimo że są przez niektórych postrzegane jako instytucje segregacyjne i „przechowujące”, pozwalają jednak na wyjście z domu, utrzymywanie kontaktów z innymi i mobilizują do aktywności. Jest to miejsce „pracy na próbę” za kieszonkowe – „pensję na próbę”. Istnieją też takie WTZ⁶, których

⁵ Patrz: www.fundacjaducha.pl (05.09.2008).

⁶ W KPSW w ramach seminarium dr E. M. Jurzysty prowadzone są badania dotyczące roli Warsztatów Terapii Zajęciowej w przygotowaniu uczestników do podjęcia pracy.

działalność zmierza do przygotowania podopiecznych do podjęcia pracy zarobkowej. Warto się zastanowić, czy WTZ mogłyby powstawać przy zakładach pracy chronionej i wprowadzać podopiecznego w konkretne miejsce pracy?

Powyższe przykłady historii ludzkich są doskonałą ilustracją tego, że zarówno w okresie edukacji, jak i w dorosłym życiu winniśmy opierać się na mocnych stronach każdej osoby, które mogą stać się kluczowymi zasobami i podstawą do tworzenia indywidualnych planów rozwoju i uczestnictwa w życiu społeczeństwa.

W zakresie rozważanego tematu pojawiają się również pytania: jakie są granice możliwości zatrudniania osób z upośledzeniem umysłowym? Jak powinno być przygotowane miejsce pracy dla nich? Co zrobić z tymi osobami, które nigdy jednak nie będą mogły podjąć pracy? Czy praca jest obowiązkiem, czy przywilejem? Czy życie osoby nieprodukcującej ma sens? Jakie dobro dzieje się przez życie osoby wymagającej opieki?

Uważam, że wartością człowieka nie może być z pewnością jego produktywność. Dobro, jakie niesie istnienie osób wymagających opieki, polega na relacji miłości, która dzięki nim może zaistnieć. Ta wartość nie jest wprawdzie mierzalna pod względem materialnym, jednak stanowi o człowieczeństwie, buduje jego godność i sens.

Dla osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną ważne jest stworzenie warunków do podjęcia pracy. Niestety, zauważam słabość systemową polegającą na braku powiązania i współpracy pomiędzy instytucjami zajmującymi się osobami z niepełnosprawnościami a instytucjami związanymi z rynkiem pracy. Czy tu nie ma dobrej woli do zbudowania zintegrowanego systemu? Czy jest możliwe stworzenie doradztwa biograficznego, które ułatwiłoby znajdowanie i podejmowanie pracy?

Dla przykładu warto przyjrzeć się modelowi brytyjskiemu, w którym dopracowano bogatą ofertę działań umożliwiających podjęcie pracy.

W całej Wielkiej Brytanii na rzecz zatrudnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną prowadzone są działania rządowe. Istnieją *Centra Pracy*, w których porad udzielają doradcy zawodowi ds. niepełnosprawności. Natomiast w *Centrach Pracy Plus* umożliwia się spotkania z doradcami personalnymi, finansowymi oraz ds. niepełnosprawności. Innej pomocy udziela natomiast *Mencap National Centre*⁷, które tworzy specjalne programy pomocowe. *Mencap* główną siedzibę ma w Londynie, ale jego oddziały stworzono również w czterech innych miastach. Istnieją *Biura Edukacji i Zatrudnienia Mencap*, do których można zwrócić się o pomoc w znalezieniu pracy. Prowadzone są trzy *Wyższe Szkoły Mencapu* dla uczniów w wieku od 16. do 25. lat z niepełnosprawnością intelektualną. *Mencap* prowadzi liczne programy, których celem jest udzielanie pomocy odpowiedniej do aktualnych potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną:

- Program *Mencap Active* pomaga poszerzyć, zdobyć lub doskonalić umiejętności potrzebne w znalezieniu pracy poprzez uaktywnienie osób z niepełnosprawnością intelektualną.
- *Mencap Advance* – to program dalszego rozwijania umiejętności i podwyższania kwalifikacji osób z niepełnosprawnością intelektualną.
- Z kolei program *WORKSTEP* jest formą pomocy, dzięki której osoba z niepełnosprawnością intelektualną będzie mogła dobrze wykonywać swoją pracę (program zajmuje się opłaceniem osoby wspierającej lub odpowiednich szkoleń).
- Program *Job Introduction* ułatwia wprowadzenie osoby na rynek pracy.

⁷ Patrz: *I want to work. A guide to benefits and work for people with a learning disability 2008*. <http://mencap.org.uk/document.asp?id=267> (05.09.2008); *Praca dla osób niepełnosprawnych. Co powinieneś wiedzieć, jeśli chcesz znaleźć pracę i utrzymać się w niej*. Wydawnictwo Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Warszawa br.

- Program *New Deal*, inaczej „praca na próbę”, to nowy sposób traktowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną i jej potrzeb.
- Celem programu *Access to Work* jest natomiast ułatwienie osobom niepełnosprawnym dostępu do pracy poprzez przyznanie dotacji.
- Program *Mencap Pathway* czyli „droga do pracy” płatnej – to idea specjalnego postępowania i wykonania odpowiednich kroków w przypadku podjęcia pracy przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Ponadto w Wielkiej Brytanii istnieją: organizacje osób z niepełnosprawnością intelektualną, organizacje zatrudnienia wspieranego, organizacje prawnicze (zajmujące się przypadkami łamania Ustawy o Niedyskryminowaniu Osób Niepełnosprawnych), usługi doradcze i infolinie, punkty kontaktowe, Rady ds. Nauczania i Rozwijania Sprawności.

Przedstawione powyżej przykłady ilustrujące sytuację w Polsce i zaprezentowane dla kontrastu angielskie działania ukazują, że przed nami jest jeszcze wiele rzeczy do zrobienia. Człowiek sam w sobie jest wartością. Ponieważ obecnie jednak „mierzony jest on poprzez pracę” i praca staje się wyznacznikiem wartości, uważam, że system powinien udzielać takiej pomocy, która cechować się będzie dużym wyczuciem. Z jednej strony, nie można odbierać osobom z upośledzeniem umysłowym praw czy wykluczać ze społeczeństwa, a z drugiej – nie wolno również zwalniać ich z odpowiedzialności. Ujmując to inaczej, uważam, że niepełnosprawność nie powinna być stygmatem, ale nie może być sama w sobie źródłem dochodu. Podsumowując powyższe rozważania, stawiam pytania: czy praca i produktywność jest kryterium przydatności społecznej? Myślę, że NIE. czy osoba niepracująca ma prawo żyć? Uważam, że TAK. Człowiek z głębszym upośledzeniem umysłowym jest OSOBA, a wartością życia nie jest praca, lecz relacje z ludźmi. Człowiek żyje dzięki miłości i więzi, wśród ludzi i dla ludzi.

Bibliografia

- *I want to work. A guide to benefits and work for people with a learning disability*, <http://mencap.org.uk/document.asp?id=267> (05.09.2008).
- Kampert K.: *Etykieta niepełnosprawności – stygmat czy przywilej?* [w:] Cz. Kosakowski, A. Krauze, A. Żyta, (red.): *Osoby z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego Olsztyn 2007.
- Kowalik S.: *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Biblioteka Pracownika Socjalnego, Wydawnictwo Interart, Warszawa 1996.
- *Praca dla osób niepełnosprawnych. Co powinieneś wiedzieć, jeśli chcesz znaleźć pracę i utrzymać się w niej*. Wydawnictwo: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Warszawa (br.).
- www.fundacjaducha.pl (05.09.2008).
- www.zs6torun.com (05.09.2008).
- *Wyznanie matki (z pracy magisterskiej Renaty Stancelewskiej)* [w:] *Granice. Pamiętnik Pracowni Rozwijania Twórczości Osób Niepełnosprawnych w Toruniu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995.

Poradnictwo rodzinne dla rodzin dysfunkcyjnych

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł stanowi próbę pokazania istoty poradnictwa rodzinnego w odniesieniu do rodzin dysfunkcyjnych. Pierwszą jego część stanowią rozważania na temat roli i znaczenia osoby doradcy w procesie radzenia i wspierania rodziny, która przeżywa problemy życiowe, finansowe i emocjonalne. Kolejne poruszane kwestie mają na celu pokazanie czytelnikowi, jak ważne w procesie poradnictwa rodzinnego jest profesjonalne podejście do problemu zagrożeń pojawiających się w rodzinie, które zakłócają prawidłowy proces jej funkcjonowania. Całość treści ma na celu zaakcentowanie faktu, że w praktyce pomocowej rodzinie ważne jest zastosowanie określonych metod, technik i narzędzi badawczych. Jednocześnie treść artykułu pokazuje, że w polskim systemie pomocy społecznej mamy do czynienia z deficytem profesjonalnych doradców, ich brakiem w instytucjach wyspecjalizowanych, których zadaniem jest organizowanie poradnictwa rodzinom będącym w kryzysie i rodzinom dysfunkcyjnym.

Niemal każda rodzina spotyka się z różnego rodzaju problemami, gdyż życie jest tak skonstruowane, że stale pojawiają się trudności, którym trzeba stawić czoło. Są rodziny, które potrafią samodzielnie radzić sobie z tymi problemami, ale są też i takie, którym niezbędna jest pomoc i porada ze strony innych osób czy też instytucji. Rodziny, które samodzielnie nie potrafią zaspokoić podstawowych potrzeb psychicznych i bytowych swoich dzieci, zaliczamy do rodzin dysfunkcyjnych. Cechą charakterystyczną tych rodzin jest występowanie niekorzystnych czynników, między innymi takich jak: rozbitcie rodziny,

poważne konflikty między członkami rodziny, nadużywanie alkoholu, popełnianie przestępstw, poważne choroby i zaburzenia psychiczne, złe warunki materialno-bytowe. Z rodzin dysfunkcyjnych często wywodzą się nieletni i młodociani sprawcy przestępstw, dzieci, które spożywają alkohol, dokonują prób samobójczych i samouszkodzeń. One też najczęściej wagarują, nie uczą się bądź porzucają szkołę. Jednym słowem, wykazują przejawy niedostosowania społecznego. Środowisko szkolne rzadko może skutecznie pomóc takim dzieciom w przewyciężaniu braków i konfliktów emocjonalnych. Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych są gorzej wyposażone od swoich rówieśników pod względem rozwojowym, bytowym, kulturowym i emocjonalnym. Są one skłonne do izolacji, zamykania się w sobie bądź też agresji i protestu wobec sytuacji życiowych, w których się znalazły. Wykrycie patologii i pomoc rodzinie w pokonywaniu trudności życiowych jest czasami bardzo trudne. Aby skutecznie pomóc rodzinom dysfunkcyjnym, konieczne staje się stworzenie profesjonalnego poradnictwa i wsparcia rodzin.

Pomoc rodzinie w rozwiązywaniu przez nią bieżących problemów małżeńskich, wychowawczych i opiekuńczych, pojawiających się na poszczególnych etapach życia rodzinnego, może zapobiec narastaniu i pogłębianiu się dysfunkcji rodziny. Bardzo ważne jest, aby w środowisku lokalnym zapewnić dzieciom i młodzieży, które wymagają wsparcia i pomocy, odpowiednią opiekę i działania wychowawcze. Jest to dość istotne, gdyż stale wzrasta liczba dzieci, które pozbawione są właściwej opieki ze strony rodziców często zaabsorbowanych troską o ekonomiczne podstawy rodziny.

Duże znaczenie ma również zabezpieczenie pomocy osobom i rodzinom w nagłych sytuacjach kryzysowych. Przykładem są sytuacje losowe, które niszczą dotychczasową strukturę rodziny i jej sytuację bytową. Coraz częściej spotykające nas kataklizmy pokazują, jak ważnym elementem staje się odpowiednio zorganizowane poradnictwo i pomoc, zarówno materialna, jak i psychologiczna. Brak bezpiecznych miejsc

dla ofiar przemocy w rodzinie oraz profesjonalnego poradnictwa w trudnych sytuacjach kryzysowych, uniemożliwia zorganizowanie natychmiastowej skutecznej pomocy. Aby poprawić trudną sytuację rodzin dysfunkcyjnych należy dobrze opracować i wprowadzić w życie system poradnictwa rodzinnego oraz usprawnić możliwość korzystania z pomocy wyspecjalizowanych osób i instytucji.

Rola doradcy w poradnictwie rodzinnym

Porady są taką formą pomocy, z której chciałyby skorzystać jak największa liczba rodzin. Nawet wówczas, gdy niezbędne są inne rodzaje pomocy, z reguły towarzyszą im rady, wskazówki i informacje, gdzie można ją uzyskać. Poradnictwem zajmuje się wiele instytucji i organizacji. Kompetentną pomoc w sytuacjach trudnych zapewniają przede wszystkim zatrudnieni w różnego rodzaju poradniach pedagodzy, psycholodzy, lekarze, pracownicy socjalni i inne osoby wyspecjalizowane w problematyce rodzinnej i wychowawczej. Do udzielania porad rodzicom zobowiązani są wszyscy pracownicy resortu oświaty, głównie nauczyciele, oraz pracownicy innych resortów działający na rzecz dzieci i ich rodzin, w tym pracownicy instytucji socjalnych. Niektóre poradnie prowadzą także poradnictwo anonimowe za pomocą Młodzieżowego Telefonu Zaufania. *„Dzieci i młodzież (a także rodzice, chociaż znacznie rzadziej) szukają tam porad w rozmaitych sprawach, z którymi nie potrafią się uporać. Młodzi rozmówcy najczęściej poszukują porad w sprawach seksualnych, w rozwiązywaniu problemów współżycia w rodzinie i z rówieśnikami, a także w rozwikłaniu rozmaitych konfliktów wewnętrznych.”*¹

Sama porada nie jest jednak wystarczająca, aby skutecznie pomóc i zmienić sytuację życiową rodzin. W przypadkach rażącego zaniedby-

¹ J. Raczkowska: *Kiedy rodzina zawiedzie*. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych. Warszawa 1983, s. 80.

wania dzieci bądź znęcania się nad nimi konieczne są działania w postaci ograniczenia, zawieszenia lub odebrania władzy rodzicielskiej, obowiązkowego leczenia się w zakładach odwykowych lub poradniach psychoterapeutycznych. W niektórych rodzinach dysfunkcyjnych nie porada, lecz działanie odpowiednich instytucji staje się istotne, gdyż konieczna jest likwidacja źródeł zagrożenia. Jednak każdy człowiek w trudnej sytuacji oczekuje pomocy, jaką w pierwszej chwili może być właśnie trafnie udzielona porada.

„Poradnictwo jest potrzebne ludziom we wszystkich obszarach ich aktywności, na całej drodze indywidualnego rozwoju. Towarzyszy człowiekowi w kolejnych etapach życia i pomaga rozwiązywać pojawiające się problemy. Wielostronne działania dążą do przywrócenia rodzinie jej funkcjonalności. Wiąże się to z kompleksowym wychowaniem do życia w rodzinie i wspierania każdej rodziny, aby trwała i zapewniała rozwój swoim członkom”². Poradnictwo wspomaga, podtrzymuje, wspiera rozwój, przyjmuje charakter działań naprawczych bądź profilaktycznych. Wczesna pomoc profilaktyczna nie dopuszcza do powstawania szkodliwych dla zdrowia i wychowania nieprawidłowości, pociągających w następstwie skutki trudne do odwołania. Poradnictwo nie ma pełnić funkcji autorytetu w sprawach wychowania, lecz ma stanowić szansę i możliwość wskazania jednostce źródła pomocy oraz wytworzyć sytuację współdziałania między doradzającym a przyjmującym poradę w celu rozwiązania sytuacji kryzysu. Do problemów, jakie można rozwiązywać poprzez poradnictwo rodzinne zalicza się głównie problemy związane z rodziną, będące przyczyną utrudniającą wypełnianie jej podstawowych funkcji opiekuńczo-wychowawczych. „Przedmiotem działań w poradnictwie rodzinnym są wychowawcze problemy, konflikty pomiędzy pokoleniami, małżonkami, adopcja, bezdzietność, alkoholizm, narkomania w rodzinie. Sytuacja problemowa

² I. Lepalczyk, T. Pilch: *Pedagogika Społeczna*. Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 319.

*(sytuacja, która wymaga rozwiązania problemu) jest taką sytuacją psychiczną osoby radzącej się, która jest najczęściej oceniana przez nią negatywnie, która może być sytuacją trudną, wstydliwą, stresującą, niejednokrotnie traumatyczną*³.

Jednak, aby owe oddziaływania porad przynosiły oczekiwane zmiany, muszą być spełnione określone warunki. Najbardziej pożądanym jest wytworzenie odpowiedniej atmosfery pomiędzy radzącym specjalistą a odbierającym poradę beneficjentem. Musi wytworzyć się odpowiedni klimat sprzyjający wzajemnemu zaufaniu, bowiem tylko wówczas możliwe jest ustalenie problemu i powodu, dla którego jednostka poszukuje pomocy. Nie bez znaczenia jest tu sama osoba doradcy, który w znacznej mierze ponosi odpowiedzialność za zaistnienie koniecznych warunków dialogu pomiędzy nim a klientem. Dla jednostki poszukującej pomocy i oczekującej porady ważne jest, aby radzący prezentował określone cechy charakteru, które wytworzą stan bliskości i wzajemnego zrozumienia. *„Osoby znaczące mogą odgrywać pozytywną rolę w naszym życiu, rozgrywającym się na wzór pełnego napięcia dramatu. Jednak nawet najbardziej napięte i dramatyczne sytuacje życiowe mogą zostać rozwiązane, a stany psychiczne poprawić się, kiedy w obszarze społecznym pojawiają się osoby oddane, współodczuwające. Są to osoby, które najczęściej dobrze znamy, które nawiązują z nami bezpośredni, bliski kontakt, które darzymy szacunkiem i zaufaniem i z którymi jesteśmy w stanie się utożsamić. One mogą pełnić w naszym życiu rolę zwierciadła, odbijającego możliwe losy życiowe, a tym samym być wzorem, dawać inspirację, podstawową legitymizację i nadzieję.*”⁴

³ A. Kargulowa: *Pomoc przez porady, statyczna versus proceduralna struktura życia społecznego*. [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.): *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 450.

⁴ A. Kargulowa: *O teorii i praktyce poradnictwa*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 48.

Każda pomoc w postaci porady ma określoną strukturę. Wymaga ona nawiązania kontaktu z osobą radzącą się, ustalenia problemu i jego przyczyn oraz wspólnego poprzez kontrakt dialogowy zaakceptowania możliwych rozwiązań. Niewątpliwie zaistnienie takich czynników w procesie poradnictwa zmienia styl funkcjonowania radzącego się oraz jego środowisko życia. Rezultaty działań porady widoczne są w zmianach osobowościowych jednostki, która staje się silniejsza i łatwiej pokonuje pojawiające się na jej drodze życiowej trudności. Oczywiście, taki rezultat możliwy jest tylko w przypadku, gdy zaistnieją wszystkie wcześniej wymienione czynniki poprawnego dialogu specjalistycznej porady. Poradnictwo jest więc rodzajem rozmowy, na którą składają się mówienie, słuchanie oraz naprzemiennie stosowane milczenie. S. Michałowski twierdzi, że *„(...) mówieniem odstawiamy ludziom myśli, odkrywamy ich bogactwo i głębię, można więc mówić o twórczej mocy słowa. Słuchanie i przestuchiwanie się umożliwia łączność z mówiącym, stwarza przestrzeń dla rozmowy, stanowi wyraz szacunku i uznania dla jego osoby. Uważnie słuchając pomaga się rozmówcy wypowiedzieć jego myśli i otwiera mu się perspektywy własnego rozwoju. Aby słuchać i przestuchiwać się, trzeba także milczeć. W przeciwnym wypadku człowiek będzie mijał ludzi i nie spotka się z nimi, nie będzie w nim miejsca na dojrzenie i wniknięcie w najgłębsze problemy życia. Dialog z drugim człowiekiem jest nieodzowny. W dialogu dąży się do uchwycenia od środka cudzej myśli i cudzych tez, gdy się umie odpowiedzieć rozmówcy wewnątrz jego własnego systemu. Ale na to trzeba własnej decyzji i chęci ujrzenia innego człowieka takim, jakim naprawdę usiłuje być, a nie takim jakim ukazuje go nam nasz własny obraz. Otwarcie się na innych powoduje, że nie jesteśmy obojętni, ale wspólnie z drugim człowiekiem jesteśmy zdolni do tolerancji, jakościowi innego rodzaju, niż tylko tolerancja obojętności. Trzeba się spotkać i przeniknąć wzajemnie. Trzeba się zaznajomić z filozofią drugiego człowieka, z hierarchią wartości, niekiedy odmienną od naszej. Trzeba*

więc uczyć się nie przerywać swemu partnerowi, nie ośmieszać braków i sprzeczności w jego wypowiedzi. Potrzebna jest jednak do tego bezinteresowna cierpliwość, przewyciężenie miłości własnej, zaufanie do drugiego człowieka, a także systematyczne korygowanie siebie w świetle jego myśli”.⁵ Doradzający więc musi ujawnić siłę sugestii. Natomiast znajomość metod, technik i form radzenia są sprawą drugorzędną. Jednak nie wszyscy udzielający porad spełniają konieczne warunki, aby prawidłowo prowadzić dialog z osobą oczekującą pomocy. Wśród doradców wyróżnia się kilka typów. E. Bielicki, po uwzględnieniu osobniczych zalet, wymienia:

- „typ doradcy – naukowca, specjalisty poważanego i uznawanego;
- typ doradcy – flegmatyka - którego oddziaływanie jest spokojne, dające poczucie pewności, wywierające dodatni wpływ na osoby nerwowe, przewrażliwione i życiowo niepewne;
- typ polipraksysty – cechującego się energią w działaniu, stosującego różne zabiegi, nawet szukającego posmaku sensacji”⁶.

Niewątpliwie każdy z tych typów jest ważny dla prawidłowego funkcjonowania całości systemu poradnictwa w Polsce. Ważne jest, aby osoba doradzająca, w zależności od typu jaki prezentuje, zajmowała się poradą w określonym obszarze poradnictwa.

Specjalistyczne poradnictwo rodzinne

Poradnictwo specjalistyczne, w tym szczególnie prawne, psychologiczne i rodzinne, jest świadczone jednostkom i rodzinom w trudnych sytuacjach kryzysowych, które zakłócają prawidłowe ich funkcjonowanie. Porady udziela się bez względu na sytuację materialno-bytową

⁵ S. Michałowski: *Wartość słowa w kulturze*. Kultura, Oświata, Nauka. Warszawa, styczeń 1984, nr 1, s. 63.

⁶ E. Bielecki: *Z problematyki resocjalizacyjnej: patologia społeczna, patologia indywidualna, etiologia kryminalna, kara*. Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej. Bydgoszcz 2005, s. 89.

rodziny, bowiem priorytetową kwestią jest dostarczenie jednostce wiedzy na temat radzenia sobie w sytuacjach problemowych. Zadaniem poradnictwa prawnego jest udzielenie jednostce informacji na temat prawa rodzinnego, opiekuńczego, zabezpieczenia społecznego i ochrony praw poszczególnych członków rodziny. Z kolei poradnictwo psychologiczne koncentruje się na diagnozowaniu, profilaktyce i terapii rodziny oraz jej poszczególnych członków. Natomiast poradnictwo rodzinne obejmuje szeroko rozumianą problematykę funkcjonowania rodzin, w tym zarówno problemy wychowawcze pojawiające się w rodzinach naturalnych i zastępczych, jak i problemy opiekuńcze związane między innymi z opieką nad dzieckiem niepełnosprawnym. Ten ostatni rodzaj poradnictwa specjalistycznego zalicza się do poradnictwa dialogowego, co oznacza, że ma ono na celu optymalizowanie życia małżonków bądź opiekunów dziecka, a także kształtowanie prawidłowych warunków dla rozwoju pozytywnej osobowości poszczególnych członków rodziny poprzez rozmowę. Ważne jest, aby nauczyć rodziców, w jaki sposób mają rozwiązywać problemy swoje i swoich dzieci z jak najmniejszą szkodą dla prawidłowego dalszego funkcjonowania całości organizmu, jakim jest rodzina.

Poradnictwo rodzinne ze względu na szeroki i bardzo istotny zakres swoich działań jest pożądane w społeczeństwie. Koncentrując się wokół pomocy dziecku i jego rodzinie poradnictwo rodzinne tym różni się od pozostałych kierunków poradnictwa specjalistycznego, że zajmuje się nie tylko doradzaniem, ale w istocie zarówno poradą, jak i jej podmiotami. Poradnictwo rodzinne jest jednym z rodzajów poradnictwa pedagogicznego, czyli obejmuje swym zasięgiem zapobieganie zjawiskom patologicznym pojawiającym się w rodzinie, podejmowaniem skutecznych działań na rzecz rodzin zagrożonych, udzielaniem pomocy rodzinom niewydolnym wychowawczo, podejmowaniem różnorodnych działań mających na celu poprawę stosunków pomiędzy poszczególnymi członkami rodzin oraz organizowaniem działalności badawczej,

dydaktycznej i terapeutycznej, która ma sprzyjać kształtowaniu umiejętności radzenia sobie z trudnymi życiowymi problemami. Realizacja tych zadań możliwa jest dzięki organizowaniu doradztwa specjalistycznego, konsultacji, pomocy prawnej, psychologicznej, pedagogicznej i medycznej organizowanej w placówkach pomocy społecznej, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, placówkach profilaktyczno-opiekuńczych i innych instytucjach, które uczestniczą w procesie wychowania społecznego.

Aby poradnictwo rodzinne spełniało swoją rolę, musi dążyć do rozpoznawania mechanizmów niewłaściwego funkcjonowania rodziny i do jak najszybszej jej naprawy. Według R. Pawłowskiej „(...) *poradnictwo można określić jako działanie polegające na niesieniu pomocy za pośrednictwem porady, przy czym przez działanie rozumie się układ relacji między dwiema lub większą liczbą osób. Z punktu widzenia udzielającego porady, podstawą tego układu będzie inicjatywa z zewnątrz (ze strony osoby szukającej pomocy) lub inicjatywa z wewnątrz (ze strony doradcy). Oczekiwaną formą pomocy w obu przypadkach jest porada*”⁷.

Zdaniem A. Olubińskiego najważniejszym elementem poradnictwa i pracy socjalnej na rzecz rodzin dysfunkcyjnych jest „(...) *konieczność uruchomienia wielopoziomowej pomocy dla rodzin, w których dzieci stają się ofiarami jej niewydolności funkcjonalnej. Zadaniem pierwszoplanowym w tym kontekście byłoby dążenie do odwrócenia dotychczasowych proporcji między działalnością ratowniczą a profilaktyczną*”⁸. Dlatego też należy zwrócić uwagę na fakt, jak ważnym elementem w pracy z rodziną dysfunkcyjną jest prawidłowo zorganizowane poradnictwo, które ma na celu zmianę sytuacji rodziny między innymi poprzez udzielenie jej trafnej porady. I chodzi tu nie tylko o bezpośrednią

⁷ R. Pawłowska: *Poradnictwo pedagogiczne*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1986, s. 8.

⁸ A. Olubiński: *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne*. Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2004, s. 182.

pomoc w postaci odsyłania rodziny do określonych instytucji zajmujących się pomocą społeczną, ale, a może przede wszystkim, o konstruktywną rozmowę ze specjalistą, który wskaże, jak poradzić ma sobie rodzina w sytuacji zagrażającej prawidłowemu jej funkcjonowaniu. Oczywiście, zasadność działalności instytucji społecznych na rzecz wspierania rodzin będących w kryzysie jest sprawą bezsporną, ale czy nie wydaje się tańszą i bardziej kreatywną formą pomocy prawidłowo zorganizowane poradnictwo rodzinne wraz z profilaktyką, która zdaniem A. Olubińskiego „(...) *podnosi świadomość i kulturę pedagogiczną poszczególnych członków rodzin, co jest nieodzownym elementem przygotowania ich do prawidłowego życia*”⁹.

Każda trudna sytuacja, jaka pojawia się w rodzinie, powoduje zaburzenia w procesie prawidłowego jej funkcjonowania. Aby temu zapobiec, należy radzić rodzicom, którzy ponoszą pełną odpowiedzialność za kształtowanie prawidłowych postaw i wzorców zachowań u dzieci, jakie mają możliwości wyjścia z trudnych sytuacji. „*Brak właściwych wzorów i trwałych wartości wyniesionych z własnych domów rodzinnych, u często niedojrzałych osobowości powoduje pojawienie się niemożliwych do spełnienia przez najbliższych oczekiwań, co z kolei przyczynia się do występowania zaburzeń w życiu rodziny i jej dysfunkcyjności*”¹⁰. Dlatego też w poradnictwie rodzinnym największą uwagę przywiązuje się nie do jednostki, lecz do rodziny, rozumianej jako najmniejsza podstawowa komórka społeczna. W jej bowiem środowisku kształtują się określone wzorce zachowań i społecznego funkcjonowania poszczególnych jednostek, które w dalszym etapie rozwoju modelowane są przez osoby z innych środowisk wychowawczych.

⁹ A. Olubiński: *Praca socjalna...* op. cit., s. 183.

¹⁰ M. Łojko, T. Sztachelski: *Formy i zakres działań na rzecz dzieci z rodzin dysfunkcyjnych prowadzonych przez Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej i Dom Dziennego Pobytu ARKA w Olsztynie*. [w:] K. Marzec-Holka (red.): *Pomoc społeczna. Praca socjalna. Teoria i praktyka*. T. II, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego. Bydgoszcz 2003, s. 667.

Czynniki wpływu tych środowisk są bardzo istotne, bowiem, jak pisze T. Sakowicz „(...) człowiek nie ma ani dziedzicznych, ani wrodzonych skłonności do dewiacji. Człowiek nie jest z natury zły, egoistyczny ani antyspołeczny, lecz kształtują go wpływy środowiskowe. Środowisko społeczne może rodzić dewiację przede wszystkim przez działanie, a nie przez zaniechanie.”¹¹

Głównym celem poradnictwa jest utrzymanie zgody i harmonii w rodzinie oraz stworzenie jej możliwości prawidłowego funkcjonowania. Jednak możliwe jest to przede wszystkim dzięki dobrze zorganizowanemu poradnictwu rodzinnemu oraz poradom, jakich udzielają różnego rodzaju poradnie specjalistyczne zatrudniające wykwalifikowanych doradców. M. Trawińska jest zdania, że przedmiotem porad w poradniach rodzinnych powinny być:

- „(...) wszelkie okoliczności powstawania małżeństwa i rodziny (genetyczne, seksuologiczne, planowanie i przygotowanie do rodzicielstwa i adopcja);
- zasady współżycia pary małżeńskiej (rozwiązywanie konfliktów, psychoterapia, trudności natury prawnej, gospodarczej, wychowawczej, zabezpieczające pokolenie wstępujące i zstępujące);
- stosunki z członkami bliższej i dalszej rodziny w sytuacji zmiany stanu cywilnego, separacji mieszkaniowej, rozwodu i jego konsekwencji, wdowieństwa, starczej zależności;
- problemy młodzieży społecznie zagubionej w sytuacjach wyboru szkoły, zawodu, miejsca pracy, odrywania się od rodziny, odtrącania przez grupę rówieśniczą, patologii alkoholowej czy narkomanii;
- pomoc związana z ostatnimi fazami życia rodziny;

¹¹ T. Sakowicz: *Dysfunkcjonalność rodziny a resocjalizacja. Wybrane teksty z socjologii rodziny i resocjalizacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 31.

- *porady dla zajmujących się rodziną (nauczycieli, lekarzy, prelegentów, dziennikarzy)”¹².*

Proces narastania zjawiska dysfunkcji w rodzinie niewątpliwie wymaga od polityki społecznej państwa zmiany kierunków udzielania porad i pomocy poszczególnym jej członkom. Dlatego też jedną z możliwych propozycji jest wprowadzenie określonych poziomów ingerencji państwa jako próby sprostania zjawiskom naruszenia prawidłowych procesów funkcjonowania rodziny.

„Poziom pierwszy to powszechne oddziaływania profilaktyczne ukierunkowane na dzieci i rodzinę w celu zapobiegania powstawaniu zagrożeń i konieczności podejmowania w przyszłości specjalistycznych form interwencji opiekuńczej.

Poziom drugi to zorganizowana na szczeblu lokalnym rodzinna opieka zastępcza realizująca (przy wsparciu specjalistów) określony plan, wynikający z indywidualnych potrzeb dziecka i jego rodziny.

Poziom trzeci to specjalistyczne instytucje profilaktyczno-opiekuńcze, które zapewnić mogą opiekę dzieciom o specyficznych potrzebach opiekuńczych”¹³.

Przedstawione poziomy mają swoje odpowiedniki w natężeniu problemów powodujących zakłócenia w prawidłowym zaspokajaniu podstawowych potrzeb poszczególnych członków rodzin. Im mniejsza jest skala i siła problemu, tym łatwiej rozwiązać go na poziomie pierwszym dzięki trafnej radzie i poprawnie prowadzonej profilaktyce rodzinnej. Jednak decyzja o tym, czego ma dotyczyć interwencja profesjonalnego doradcy rodzinnego musi opierać się na określonych procedurach, które koncentrują się wokół pięciu kategorii zachowania: *aspektów poznawczych, wzorców działania, samych działań, norm i stanów emocjonal-*

¹² M. Trawiska: *Projekt rozwoju i koordynacji rodzinnego poradnictwa w Polsce*. [w:] A. Kargul, M. Jędrzejczak (red.): *Teoretyczne i metodologiczne problemy poradnictwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1985, s. 57.

¹³ M. Łojko, T. Sztachelski: *Formy i zakres działań...*op. cit., s. 667 - 668.

nych¹⁴. Stąd współcześnie mówi się o poradnictwie rodzinnym jako o formie wsparcia dla rodzin będących w kryzysie, której celem jest przygotowanie rodziców do rozwiązywania problemów, jakie mogą się pojawić w ich życiu.

Ważnym elementem tego wsparcia jest zastosowanie określonych metod badawczych, które pozwolą prawidłowo zdiagnozować sytuację rodziny i prawidłowo określić kierunek wyjścia z sytuacji kryzysu. T. Kukołowicz jako jedną z metod wymienia „(...) obserwację rodziny w czasie rozmowy w domu. Inną metodą, wg tego autora, najczęściej stosowaną jest wywiad - określany także jako sondaż. Proponuje się także metodę dialogu, określaną jako swobodna wymiana myśli. Pomocne w rozpoznaniu sytuacji dziecka w rodzinie są też metody projekcyjne”¹⁵. Stąd, aby działania profesjonalnego doradcy rodzinnego były skuteczne, powinien on nie tylko poprawnie rozmawiać z beneficjentem, ale musi dysponować wiedzą na temat rodziny i prawidłowo stosować metody oraz narzędzia badawcze, które pozwolą mu udzielić trafnej pomocy rodzinie dysfunkcyjnej w postaci dobrej rady. Jak słusznie zauważa A. Kargulowa „(...) doradca jako profesjonalista podejmując się udzielania pomocy, bierze pod uwagę wszystkie za i przeciw tkwiące w jednostce, w jej otoczeniu oraz w sytuacji poradniczej, które mogą pomóc lub utrudnić sytuację porady i osiągnięcie postawionego celu. Nawiązana interakcja w poradnictwie konstruowana jest bowiem nie tyle w celu nauczania ludzi rozwiązywania prostych bieżących zadań, ile w celu dopomożenia im w lepszym zorganizowaniu siebie w stosunku do ważnych życiowych problemów, które przychodzi im rozwiązywać na przestrzeni całego życia”¹⁶. Tego typu działanie jest

¹⁴ C. D. Garlin, B. A. Seabury: *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*. Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998, s. 74.

¹⁵ T. Kukołowicz: *Wiedza o rodzinie elementem przygotowania pracownika socjalnego*. [w:] K. Marzec-Holka (red.): *Pomoc społeczna. Praca socjalna. Teoria i praktyka*. T. I, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 259.

¹⁶ A. Kargulowa: *O teorii i praktyce...* op. cit., s. 48.

jednak możliwe tylko przy zastosowaniu określonych metod z zastosowaniem wiedzy na temat życia i funkcjonowania rodzin w społeczeństwie. Zastosowane przez doradcę metody mają sprzyjać konstruowaniu u radzących się osób własnej biografii, która umożliwi im pokonywanie życiowych problemów.

Zakończenie

Holistyczne zorientowanie poradnictwa jest uniwersalne, ale priorytety jego praktycznej działalności różnią się w zależności od kraju, czasu, historii i kultury, a także warunków społeczno-ekonomicznych funkcjonujących w ich obrębie jednostek ludzkich. Stworzenie odpowiedniego systemu poradnictwa rodzinnego w Polsce nauczy ludzi korzystania z porad w trudnych, kryzysowych sytuacjach. Jednocześnie da ono możliwość nauczenia ludzi sposobów radzenia sobie z problemami i pozwoli im na zmiany w sposobie myślenia o sobie i o innych. Prawidłowo zorganizowana porada dla rodzin ułatwi im poprawne funkcjonowanie oraz poprawi relacje między rodzicami i dziećmi, a także jednych ludzi z innymi. Dobrze zorganizowane poradnictwo rodzinne nauczy także społeczeństwo bezinteresownej i dobrowolnej pomocy, która jest nieocenionym elementem prawidłowej adaptacji jednostki do życia w społeczeństwie. Należy więc dołożyć wszelkich starań, aby jak najwięcej osób wyspecjalizować w kierunku praktycznego realizowania zadań z zakresu poradnictwa rodzinnego oraz stworzyć sieć instytucji, w których ta działalność będzie przebiegać sprawnie i prawidłowo.

Bibliografia

- Bielecki E.: *Z problematyki resocjalizacyjnej: patologia społeczna, patologia indywidualna, etiologia kryminalna, kara.*

- Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2005.
- Garlin C. D., Seabury B. A.: *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*. Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998.
 - Kargulowa A.: *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
 - Kargulowa A.: *Pomoc przez porady, statyczna versus proceduralna struktura życia społecznego*. [w:] E. Marynowicz Hetka (red.): *Pedagogika społeczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
 - Kukołowicz T.: *Wiedza o rodzinie elementem przygotowania pracownika socjalnego*. [w:] K. Marzec-Holka (red.): *Pomoc społeczna. Praca socjalna. Teoria i praktyka*. T. I, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
 - Lepalczyk I., Pilch T.: *Pedagogika Społeczna*. Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.
 - Łojko M., Sztachelski T.: *Formy i zakres działań na rzecz dzieci z rodzin dysfunkcyjnych prowadzonych przez Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej i Dom Dziennego Pobytu ARKA w Olsztynie*. [w:] K. Marzec-Holka (red.): *Pomoc społeczna. Praca socjalna. Teoria i praktyka*. T. II (red.) Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
 - Michałowski S.: *Wartość słowa w kulturze*. Kultura, Oświata, Nauka. Warszawa styczeń 1984, nr 1.
 - Olubiński A.: *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne*. Wyd. Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2004.
 - Pawłowska R.: *Poradnictwo pedagogiczne*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.

- Raczkowska J.: *Kiedy rodzina zawiedzie*. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych. Warszawa 1983.
- Sakowicz T.: *Dysfunkcjonalność rodziny a resocjalizacja. Wybrane teksty z socjologii rodziny i resocjalizacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Trawiska M.: *Projekt rozwoju i koordynacji rodzinnego poradnictwa w Polsce*. [w:] A. Kargul, M. Jędrzejczak (red.): *Teoretyczne i metodologiczne problemy poradownictwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1985.

Agnieszka Sołbut
Uniwersytet w Białymstoku

Terapeutyczna praca z dziećmi i młodzieżą w placówkach wsparcia dziennego – na przykładzie dwóch świetlic socjoterapeutycznych funkcjonujących przy Dziennym Domu Pomocy Społecznej w Białymstoku

Terapii moc

*Praca terapeuty BAŚŃ O BRZYDKIM KACZĄTKU przypomina.
Gdy na terapię trafia dziecina,
to agresją eksploduje,
lękiem, brakiem wiary w siebie emanuje.
Terapeutyczne oddziaływania mają wielką moc
- osłaniają jak ciepły koc.
Od krzywd, cierpienia uwalniają.
Wiare w dobro, w siebie dzieciom dają.
Szare piórka w białe zamieniają.
Po terapii poziom złości masz zredukowany.
W głowie snujesz życiowe plany.
Talenty w sobie odnajdujesz.
Trudności szkolne pokonujesz.
Z innymi zgodnie współpracujesz.
Łabędziem staje się ten,
kto terapii w świetlicy poddaje się.
Agnieszka Sołbut*

Wprowadzenie

Przedmiotem rozpoznania uczyniłam terapeutyczną pracę z dziećmi i młodzieżą w placówkach wsparcia dziennego. Charakterystyka opisowa zagadnienia została dokonana w oparciu o literaturę przedmiotu

oraz doświadczenia własne, wynikające z codziennej pracy terapeutycznej z podopiecznymi Dziennego Domu Pomocy Społecznej w Białymstoku.

Rozważania na temat reguł pracy terapeuty, potencjalnych błędów, barier są odzwierciedleniem wyników sondażu przeprowadzonego z pracownikami pedagogicznymi dwóch świetlic socjoterapeutycznych DDPS. Grupę odniesienia do rozważań na temat zajęć terapeutycznych oferowanych na terenie DDPS w Białymstoku stanowili wychowankowie świetlic socjoterapeutycznych.

W oparciu o model rozwoju osobowości i jej zaburzeń w ujęciu E. Ericksona oraz koncepcję poznawczą rozwoju człowieka¹, pragnę przekonać czytelnika, że poprzez stwarzanie odpowiednich warunków i pracę terapeutyczną możliwe jest wychowanie jednostki, która, mimo braku odpowiednich wzorców rodzinnych, ma szansę doświadczać, uczyć się, by stać się wartościowym podmiotem. Jej optymalny rozwój jest możliwy do osiągnięcia.

Terapia oparta na kapitale ludzkim, potencjałach wychowanka i rodziny

Konieczność poszukiwania mocnych stron dziecka i elementów w jego środowisku, które mogłyby sprzyjać rozwojowi, podkreślała m.in. Tyszkowa. Stosowne jest w tym miejscu odwołanie do teorii kapitału ludzkiego. B. Hamm stwierdza, że „(...) *kapitałem ludzkim są wszystkie cechy i zdolności, które można przypisać pojedynczemu człowiekowi*”².

¹ Szerzej o koncepcji poznawczej rozwoju człowieka – patrz np.: R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller: *Psychologia dziecka*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

² B. Hamm: *Kapitał społeczny z punktu widzenia socjologicznego* [w:] L. Frąckowiak, A. Rączaszek (red.): *Kapitał społeczny*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2004, s. 52.

Rozwinięcie pojęcia przez A. Sadowskiego przekonuje mnie, że młodzi ludzie z rodzin niewydolnych wychowawczo, życiowo, patologicznych mają w sobie potencjał. Dlatego warto dać im szansę, zaufać, wykonać pracę terapeutyczną i wydobyć na światło dzienne elementy ich kapitału ludzkiego. Kapitał ludzki, pisze A. Sadowski „(...) obejmuje wiedzę (wykształcenie), umiejętności zawodowe, stan zdrowia wraz z umiejętnościami jego utrzymania, znajomość języków obcych, obsługi komputerów, nabyte w wyniku osobistego wysiłku kompetencje kulturowe, gotowość do kontaktów z innymi, obcymi i związaną z tym elastyczność względem różnych kultur, stylów życia, które mają znaczenie i mogą stanowić środek do pozyskania innych form kapitału”³. Nawet jeśli młody człowiek nie osiąga wysokich wyników w nauce, to może świetnie śpiewa, sprawnie obsługuje komputer, ma talent choreograficzny, jest uzdolniony manualnie, umie współpracować z rówieśnikami itp. Tych umiejętności nie sposób pominąć - składają się na kapitał ludzki podopiecznych. Warto pomóc im go zauważyć, bo często mają zaniżony obraz siebie i trudno im uwierzyć, że coś potrafią, mają potencjał. Podobnie jest z rodzinami. To prawda, że w środowisku, w którym dzieje się bardzo różnie, łatwiej zauważyć problem niż potencjał. Zwłaszcza, gdy dysfunkcje współwystępują. Jednak warto zdobyć się na ten wysiłek, gdyż wskazanie „sił” rodziny, odbudowanie jej wizerunku, sprzyja pokonywaniu trudności samego dziecka.

Podopieczni świetlic socjoterapeutycznych przy Dziennym Domu Pomocy Społecznej w Białymstoku

Podopiecznymi dwóch świetlic funkcjonujących przy DDPS są dzieci w wieku 5 - 15 lat.

³ A. Sadowski: *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku. Białystok 2006, s. 22.

Do świetlicy przy ul. Nowogródzkiej uczęszcza 16 osób, zaś w świetlicy przy ul. Barszczańskiej przebywa 108 podopiecznych. Wychowankowie pochodzą z rodzin niewydolnych wychowawczo, życiowo, ubogich, patologicznych. Grupę stanowią dzieci i młodzież sprawiające problemy wychowawcze, zagrożone demoralizacją, przestępczością, uzależnieniem. W środowiskach rodzinnych podopiecznych zauważalne są takie problemy, jak: niepełność rodzin (rozwoły, śmierć rodzica, pobyt w zakładzie karnym), pozostawanie rodziców w konkubinacie, nałogi, przemoc, bezrobocie. Niewydolność wychowawcza rodziców współistniejąca z niewydolnością życiową, patologią implikuje problemy dzieci.

Tabela 1. Podopieczni świetlic terapeutycznych.

Problemy wychowanków	Stan liczebny /dzieci ze świetlicy przy DDPS ul. Nowogródzka/	Stan liczebny /dzieci ze świetlicy przy DDPS ul. Barszczańska/
Zaburzenia zachowania /głównie zachowania agresywne/	1	24
ADHD	2	1
Trudności szkolne – dysleksja	6	5

Brak właściwej opieki rodzicielskiej i rozumnej kontroli jest przyczyną wielu niewłaściwych zachowań dzieci, które szukając wsparcia w pseudoprzyjaznych środowiskach, wchodzą w konflikt z prawem. W takich przypadkach niezbędny jest nadzór kuratora. Kuratelą sądową objętych jest w sumie 20 podopiecznych świetlic przy DDPS

(1 z ul. Nowogródzkiej, 19 z ul. Barszczańskiej). Zestawione w tabeli problemy dzieci wymagają terapii. Terapia ma złagodzić drogę „przez cierniste krzewy”, umożliwić powrót do normalności. Terapeuta jest często jedyną osobą oferującą pomoc.

Praca terapeutyczna jako sztuka pomagania

Słusznie zauważa B. Hellinger: *„My ludzie, jesteśmy pod każdym względem zdani na pomoc innych. Tylko dzięki niej możemy się rozwijać. (...) Pomaganie jest sztuką. I tak jak każda inna sztuka wymaga pewnych umiejętności. Można się ich nauczyć. Jest również zdolnością okazywania empatii osobie szukającej pomocy”*⁴.

Terapia zwana sztuką wymaga pewnych reguł, które można zaczerpnąć z teorii B. Hellingera i ująć według następującego porządku:

1. *„Można dać tylko to, co się samemu posiada. Oczekuje się i bierze tylko to, czego się potrzebuje.*
2. *Pomaganie służy przetrwaniu, ale też przyczynia się do rozwoju i wzrastania.*
3. *Relacje między szukającym pomocy a oferującym ją nie powinny być prawzorem stosunków rodziców do dzieci, kiedy to rodzice dają i ponoszą za dziecko odpowiedzialność. Klient musi wziąć odpowiedzialność za czyny i ponieść konsekwencje swego zachowania.*
4. *Każdego podopiecznego traktujemy jak odrębną jednostkę.*
5. *Istotne jest pojednanie rodzinne. Unikamy podziału na dobrych i złych członków rodziny”*⁵.

Powyższe reguły są respektowane w czasie zajęć terapeutycznych w świetlicach socjoterapeutycznych przy DDPS w Białymstoku.

⁴ B. Hellinger: *Porządki pomagania czyli jak, kiedy i komu skutecznie pomagać*. Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2008, s. 15.

⁵ Patrz: B. Hellinger: *Porządki pomagania...* op. cit., s. 16 - 23.

Zajęcia terapeutyczne w świetlicach socjoterapeutycznych przy DDPS w Białymstoku

A. Socjoterapia

Zajęcia socjoterapeutyczne adresowane są głównie do dzieci z rodzin niepełnych oraz tych, w których występuje problem alkoholizmu. *„Istota socjoterapii polega głównie na realizacji celów terapeutycznych. Proces interwencji terapeutycznej może być spowodowany cierpieniem psychicznym dziecka, które sobie nie radzi lub jego zachowaniem powodującym straty, wysokie koszty, jakie ponosi jego otoczenie społeczne (rodzice, rówieśnicy, nauczyciele itd.)”*⁶. Wiele zachowań podopiecznych jest wynikiem krzywd doznanych w przeszłości lub aktualnie przeżywanych traum. Pojawiają się stany emocjonalne, z którymi nie potrafią sobie poradzić. Taką sytuacją jest z pewnością problem alkoholowy w rodzinie. Przeżycia dzieci z tych rodzin trafnie określiła W. Sztander: *„Być dzieckiem alkoholika oznacza mieć doświadczenia, które przerastają możliwości sprostania im. (...) Są to zdarzenia, które burzą sen lub śnią się, żyjąc swym przedłużonym życiem poza jawą. Pozostawiają one niezatarty ślad, który przypomina niegojącą się ranę”*⁷. Ciągły wstyd, bezradność, niepewność, strach, poczucie winy młodzi ludzie muszą odreagować – najczęściej poprzez agresywne zachowania. Potrzebna jest podopiecznym pomoc w radzeniu sobie z emocjami, wskazanie konstruktywnych sposobów odreagowania.

Służą temu zajęcia socjoterapeutyczne, które w DDPS odbywają się zgodnie z założeniami określonymi w „Modelu pomocy udzielanej dzieciom z rodzin alkoholowych”, realizowanym w świetlicach dziennego pobytu przy DDPS:

⁶ K. Sawicka (red.): *Socjoterapia*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministra Edukacji Narodowej, Warszawa 1999, s. 16.

⁷ W. Sztander: *Poza kontrolą*. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Warszawa 1993, s. 47.

1. Dziecko żyje w systemie rodzinnym i pomoc dziecku powinna być zintegrowana z pomocą rodzinie.
2. Pomoc dziecku powinna być planowa, opierać się na diagnozie jego potrzeb i problemów.
3. Pomoc powinna być kompleksowa, co oznacza, że będzie obejmować wiele aspektów życia dziecka oraz powinna być długoterminowa, czyli trwać do momentu rozwiązania jego problemów.
4. Pomoc dziecku powinna być zindywidualizowana.
5. Osoby udzielające pomocy powinny mieć odpowiednie kwalifikacje zawodowe oraz kompetencje osobiste.
6. Planowanie pomocy powinno przebiegać zespołowo.
7. Udzielanie pomocy powinno spełniać standardy adekwatne do rodzaju świadczonych usług (np. warunki lokalowe, liczba dzieci w grupie itp.).

W świetlicach DDPS zajęcia socjoterapeutyczne odbywają się w trzech grupach: w dwóch udzielana jest pomoc podopiecznym ze szkoły podstawowej (oddzielnie chłopcom i dziewczętom) jedną grupę socjoterapeutyczną stanowią uczennice gimnazjum.

Tematyka zajęć socjoterapeutycznych dotyczy takich zagadnień jak: integracja grupy, relacje z innymi – jak się komunikować, asertywność, wizerunek własnego „Ja”, nieśmiałość i wycofanie, wzmocnienia pozytywne, agresja i przemoc wśród dzieci, stres i sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych, uczucia, normy, nałogi.

Dzięki zajęciom socjoterapeutycznym wychowankowie zyskują wiarę w siebie, umiejętność komunikowania się, radzenia z emocjami; ponadto edukacja z zakresu przemocy stanowi wzmocnienie potencjalnych ofiar.

Również spojrzenie badawczo-naukowe Sharon D. Herzberger wskazuje, że *„(...) można uczyć dzieci lub młodych dorosłych jak opracowywać skuteczne metody rozwiązania problemów i jak wprowadzać je*

w życie”⁸. Autorka powołuje się na doświadczenia badawcze D. Daro, z których wynika, iż programy zapobiegające przemocy fizycznej rzeczywiście uczą dzieci, jak odróżnić dotyk właściwy od złego.

O skuteczności zajęć socjoterapeutycznych świadczą też słowa moich podopiecznych ze świetlicy przy DDPS.

Wychowanka K., lat 15:

„Z zajęć socjoterapeutycznych wyniosłam dużo ważnych spraw. Rozmawialiśmy o zaufaniu, nałogach, uczuciach i przyjaźni. Dzięki zajęciom doszłam do wniosku, że nie każdemu można zaufać od razu. Terapia bardzo mi się przydała”.

Wychowanka A., lat 17 (gościnnie odwiedza placówkę, obecnie uczennica liceum):

„Po zajęciach socjoterapeutycznych wyciągnęłam szereg wniosków. Pomogły mi one zapomnieć o przykrych sprawach. Nauczyłam się wyrażać swoje uczucia, emocje. Nauczyłam się pomagać innym. Potrafię słuchać”.

B. Terapia pedagogiczna

Obok socjoterapii w świetlicach przy DDPS prowadzona jest praca terapeutyczna polegająca na niwelowaniu zaburzeń rozwojowych, pokonywaniu trudności w nauce i zachowaniu się.

W zajęciach udział biorą dzieci, których rodzice dostarczyli terapeutom pedagogicznym opinie z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej o konieczności dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb dziecka bądź objęcia pomocą pedagogiczną.

Ze względu na dobrowolność udostępnienia opinii oraz fakt, że nie wszyscy rodzice widzą konieczność poddania ich dzieci badaniom w kierunku dysleksji (mimo że specyficzne trudności szkolne są wi-

⁸ S. D. Herzberger: *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Warszawa 2002, s. 182.

doczne w czasie codziennych kontaktów z podopiecznymi), można wysunąć tezę, iż zapotrzebowanie na zajęcia z terapii pedagogicznej jest znacznie większe.

Specjalistyczną terapią pedagogiczną objętych jest łącznie 11 osób z dwóch świetlic.

Zajęcia prowadzone są według następujących zasad:

1. *„Zasada dużej częstotliwości ćwiczeń.*
2. *Zasada indywidualizacji.*
3. *Zasada przystępności ćwiczeń.*
4. *Zasada utrzymywania zainteresowań.*
5. *Zasada naprzemienności wysiłku i relaksu.*
6. *Zasada psychoterapeutycznego oddziaływania”⁹.*

Terapeuta pedagogiczny pracując według powyższych reguł, oferuje specjalistyczną pomoc dziecku, ale też kieruje swe działania ku rodzicom. Trafną analogię uczynił A. Balejko – porównując terapeutę pedagogicznego z rzeźbiarzem: „(...) zarówno jeden, jak i drugi artysta może nadawać pożądaną kształt, ale nie może zmieniać rodzaju tworzywa, np. drzewa, kamienia, gliny, a także – przez analogię – człowieka”¹⁰.

Podstawą działań terapeutycznych jest akceptacja dziecka takim, jakie jest oraz wyrozumiałość dla jego opiekunów, których czasami trudno przekonać co do konieczności uczestnictwa pociechy w zajęciach specjalistycznych. Znacznie łatwiej jest namówić rodziców do udziału w spotkaniach okolicznościowych na terenie placówki. Trudniej ich przekonać, by kontynuowali z dziećmi ćwiczenia grafomotoryczne, czy treningi ortograficzne w domu. Terapia na terenie świetlicy jest w wielu przypadkach jedyną formą ćwiczeń.

⁹ E. Górniewicz: *Trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Olsztyn 2000, s. 157 - 158.

¹⁰ A. Balejko: *Terapia pedagogiczna w obecnym systemie edukacyjnym*. [w:] A. Balejko, M. Zińczuk (red.): *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*. Wydawnictwo Logopeda radzi, Białystok 2006, s. 29.

C. Terapeutyczne redukowanie zachowań agresywnych

Trening Zastępowania Agresji (Aggression Replacement Training ART) jest to „spójny sposób zapobiegania, ograniczania agresji”¹¹.

TZA zgodnie z założeniami twórców – A. Goldsteina, B. Glinki, J. Gibbsa – składa się z:

- Treningu kontroli złości.
- Treningu umiejętności prospołecznych.
- Treningu wnioskowania moralnego¹².

W treningu TZA na terenie świetlic socjoterapeutycznych udział biorą dwie grupy. Jedną tworzą uczniowie z gimnazjum, drugą – uczniowie 5 - 6 klasy szkoły podstawowej.

Ze względu na małą liczebność w grupach treningowych (do 8 osób) możliwa jest efektywna praca nad redukowaniem zachowań agresywnych. Poprzez odgrywane scenki dzieci uczą się właściwych zachowań interpersonalnych, poszanowania praw i potrzeb innych ludzi.

Komunikowanie się zgodne z zasadami FUKOZ (fakty, uczucia, konsekwencje, oczekiwania, zaplecze-zasady) dzieci przenoszą do codziennych realiów. Podopieczni uczą się wybierać odważne zachowania, wykluczając unikanie, agresję, manipulację. Uczestnicy treningu wyrażają swoje uczucia, nie raniąc innych.

D. Arteterapia

Arteterapia wspiera różne techniki pracy z podopiecznymi. Prace plastyczne przez nich wykonane „(...) dostarczają wiedzy na temat ich

¹¹ M. Winiarska: *Trening zastępowania agresji ART*. [w:] A. Rejzner (red.): *Przemoc i agresja w szkole – próby rozwiązania problemu*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2008, s. 293

¹² Szerzej o Treningu Zastępowania Agresji ART. – patrz np.: A. Goldstein, B. Glick, J. Gibbs: *ART - program zastępowania agresji*. Anima, Warszawa 2004.

potencjału i potrzeb”¹³. Arteterapia uczy podopiecznych świetlic socjoterapeutycznych przy DDPS w Białymstoku pokonywania trudności, realizowania zamierzonych celów, konsekwencji w kończeniu rozpoczętych zadań. Możliwość odreagowania emocjonalnego, a także nagrody zdobywane za wykonane prace plastyczne, pozwalają dzieciom cieszyć się z sukcesów swoich i kolegów. Metoda ta doskonale poprawia współpracę między rówieśnikami. Arteterapia stosowana jest zarówno w terapii indywidualnej, jak i grupowej. W doborze technik terapeuci kierują się indywidualnymi predyspozycjami, preferencjami podopiecznych. Stosowane są takie techniki jak m.in.: malowanie farbami, kredkami, farbami witrażowymi. Dzieci bardzo lubią technikę origami, wyklejanie kulkami z bibuły oraz wykonywanie witraży. Podopieczni zdobywają nagrody w konkursach m.in. na najpiękniejszą palmę wielkanocną, dzieło wykonane techniką origami.

Arteterapia powinna być wykorzystywana na szeroką skalę ze względu na jej niezwykłą moc – poprzez kolory, formę dzieci wyrażają emocje, siebie.

Efektywność pracy terapeutycznej – punkt widzenia pracowników świetlic socjoterapeutycznych przy DDPS w Białymstoku.

Efekty pracy terapeutycznej zależą w dużej mierze od przygotowania merytorycznego i osobowości diagnosty – terapeuty. Istotna jest wiedza, doświadczenie i intuicja (heureza). „Doświadczenie gromadzi dane empiryczne, które stanowią podstawę opisu i na drodze rozumowania prowadzą do postawienia diagnozy”¹⁴.

¹³ M. Kotyza, M. Matysik: *Elementy arteterapii w pracy z pacjentem uzależnionym od narkotyków*. [w:] D. Rybczyńska (red.): *Ciągłość i zmiany w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków 2004, s. 503.

¹⁴ E. Jarosz, E. Wysocka: *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 18.

Wiadomo, że trafna diagnoza jest warunkiem owocnej terapii. Udana terapia, osiągnięcia wychowanków są zaś gwarantem satysfakcji zawodowej terapeuty.

O to, jaka jest praca terapeuty, zapytałam u źródła. W dwóch świetlicach terapeutycznych funkcjonujących przy Dziennym Domu Pomocy Społecznej w Białymstoku z dziećmi i młodzieżą pracuje: 5. terapeutów, 3. starszych opiekunów, 1. opiekun, 1. instruktor terapii zajęciowej. Wśród kadry pedagogicznej przeprowadziłam sondaż, prosząc o wskazanie:

- reguł, którymi powinien kierować się terapeuta w kontaktach, pracy z podopiecznymi i ich opiekunami;
- błędów, które zdarzają się w pracy terapeuty;
- barier, trudności w pracy terapeuty.

Wypowiedzi skłaniają do postawienia następującej tezy: żeby praca terapeutyczna była owocna, należy mieć świadomość ewentualnych błędów, wówczas łatwiej ich unikać. Niezbędne jest też kierowanie się właściwymi regułami.

Respondenci uznali, że w pracy terapeutycznej istotne są takie reguły, jak:

- dostrzeżenie mocnych stron wychowanka;
- indywidualne podejście do podopiecznego;
- szacunek dla drugiego człowieka, jego stanów emocjonalnych;
- dochowanie tajemnicy zawodowej;
- sumienne diagnozowanie sytuacji dziecka, jego środowiska rodzinnego;
- życzliwość, uczciwość, zaufanie;
- zapewnienie bezpieczeństwa;
- systematyczność w działaniu;
- konsekwentne postępowanie;
- dialog i aktywne słuchanie;
- zdolność empatii;

- sprawiedliwa ocena zachowania, bez wyciągania pochopnych wniosków.

Terapeuci posiadający kompetencje, przygotowani do pracy z dziećmi, młodzieżą z rodzin dysfunkcyjnych mają świadomość potencjalnych błędów w pracy terapeutycznej. Otwarciem powiedzieli o nich terapeuci, z którymi na ten temat rozmawiałam.

Wśród błędów, które zdarzają się w pracy terapeutycznej, wymienili:

- pochopne ocenianie podopiecznych na podstawie ich sytuacji rodzinnej, szkolnej, bez uwzględnienia zachowania na terenie placówki;
- krytykowanie osoby zamiast wyrażenia sprzeciwu dla konkretnego, niewłaściwego zachowania;
- uleganie własnym nastrojom;
- niekonsekwentne postępowanie;
- brak jasnych norm;
- stosowanie niewłaściwych sposobów komunikowania się;
- moralizowanie;
- dawanie „dobrych rad”;
- nieprofesjonalne działanie, niesprawiedliwe traktowanie, działanie pod wpływem impulsu;
- przyjmowanie postawy dominującej, brak dialogu, współpracy;
- uleganie uprzedzeniom;
- brak cierpliwości w sytuacji widocznego braku efektów pracy terapeutycznej;
- wchodzenie w zbyt bliskie relacje z podopiecznymi.

Do barier, które utrudniają pracę terapeutyczną, respondenci zaliczyli:

- brak systematycznego kontaktu z rodzicami/opiekunami prawnymi podopiecznych;
- niespójność zasad obowiązujących w placówce z regułami życia rodzinnego;
- wyraźne wycofanie wychowanków;

- brak akceptacji danego podopiecznego przez pozostałych członków grupy;
- ignorowanie przez dzieci ustalonych zasad;
- rozpiętość wiekową członków grupy;
- brak współpracy między pracownikami – terapeutami;
- zbyt dużą liczbę wychowanków przypadającą na jednego wychowawcę;
- małą ilość szkoleń specjalistycznych, prowadzonych przez wykwalifikowaną kadrę;
- brak jasnego podziału obowiązków – „luka w zakresie obowiązków” – terapeuci wykonują zadania, które nie są związane z pełnioną przez nich funkcją.

Sądzę, że tak szczere wypowiedzi dotyczące reguł obowiązujących w pracy terapeutycznej, barier i popełnianych błędów, skłaniają wszystkich wykonujących zawód terapeuty do refleksji oraz samodoskonalenia zawodowego i osobowościowego. Z pewnością praca związana z własnym rozwojem, przyniesie też wyraźne wyniki w terapii podopiecznych.

W tym miejscu pragnę zaprezentować katalog postępowania wzorowego terapeuty.

Reguły te są zmodyfikowanym wariantem dziesięciu kroków ku temu, by stać się lepszym rodzicem. Myślę, że ta zmiana jest możliwa do przyjęcia, bowiem terapeuta w wielu przypadkach przynajmniej częściowo zastępuje podopiecznym rodzica. Dzieje się tak chociażby wtedy, gdy wprowadza w świat norm obowiązujących w społeczeństwie, które w domu rodzinnym są mało ważne.

Dziesięć kroków ku temu, by stać się lepszym terapeutą:

1. Miłość jest najważniejszą potrzebą wszystkich dzieci.
2. Słuchaj uważnie tego, co mówi dziecko.
3. Granice są potrzebne.
4. Śmiech pomaga rozładować napięte sytuacje.

5. Postrzeganie świata z perspektywy dziecka i wyobrażanie sobie, co ono czuje, jest kluczem do zrozumienia jego zachowania.
6. Chwal i zachęcaj dziecko do podejmowania wysiłków.
7. Szanuj dziecko tak, jak szanowałbyś (szanowałabyś) dorosłego.
8. Ustal świetlicowy porządek dnia.
9. W każdej rodzinie – także tej świetlicowej – potrzebne są pewne zasady.
10. Nie zapominaj o własnych potrzebach¹⁵.

Reasumując, wydaje się, że doświadczenie, wiedza, heureka, unikanie barier oraz udział w szkoleniach i spotkaniach superwizyjnych, przynosi efekty pracy terapeutycznej, która służy dobru wychowanków, a tym samym społeczeństwu.

Bibliografia

- Balejko A.: *Terapia pedagogiczna w obecnym systemie edukacyjnym*. [w:] A. Balejko, M. Zińczuk (red.): *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*. Wydawnictwo Logopeda radzi, Białystok 2006.
- Goldstein A., Glick B., Gibbs J.: *ART – program zastępowania agresji*. Anima, Warszawa 2004.
- Górniewicz E.: *Trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Olsztyn 2000.
- Hamm B.: *Kapitał społeczny z punktu widzenia socjologicznego* [w:] L. Frąckowiak, A. Rączaszek (red.): *Kapitał społeczny*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2004.

¹⁵ www.zobacz-uslysz-powiedz.pl/wychowanie_bez_przemocy/10krokov_ku_temu_by_byc_lepszym_rodzicem.html (30.08.2008).

- Hellinger B.: *Porządki pomagania czyli jak, kiedy i komu skutecznie pomagać*. Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2008.
- Herzberger S. D.: *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2002.
- Jarosz E., Wysocka E.: *Diagnoza psychopedagogiczna Podstawowe problemy i rozwiązania*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Kotyza M., Matysik M.: *Elementy arteterapii w pracy z pacjentem uzależnionym od narkotyków*. [w:] D. Rybczyńska (red.): *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Sadowski A.: *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2006.
- Sawicka K. (red.): *Socjoterapia*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministra Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.
- Sztander W.: *Poza kontrolą*. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1993.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A.: *Psychologia dziecka*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Winiarska M.: *Trening zastępowania agresji ART*. [w:] A. Rejzner (red.): *Przemoc i agresja w szkole – próby rozwiązania problemu*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2008.
- www.zobaczusłszpiedz.pl/wychowanie_bez_przemocy/10krokow_ku_temu_by_byc_lepszym_rodzicem.html (30.08.2008).

Jakub Błaszak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**Praca z dziećmi – uchodźcami na przykładzie Austrii i ośrodka
Laura Gatner Haus
– na podstawie badań przeprowadzonych do pracy magisterskiej¹**

Wstęp

W miejscowości Hirtenberg, oddalonej o 44 kilometry od Wiednia, znajduje się ośrodek dla nieletnich oczekujących na nadanie statusu uchodźcy. Został on ufundowany przez Ottona Tausig'a jako hołd pamięci dla jego babki, która była ofiarą nazizmu². Ten piękny dar stał się domem dla wielu chłopców uciekających ze swoich ojczyzn z powodu prześladowań na tle rasy, religii, przynależności do określonej grupy społecznej, chłopców, którzy uciekli przed głodem, wojną, przemocą.

W trakcie mojej trzymiesięcznej wizyty w ośrodku LGH, od lipca do października 2007 roku, którą odbyłem w ramach programu Leonardo da Vinci, mogłem zapoznać się z pracą w ośrodku, pracownikami, procedurami prawnymi i samymi uchodźcami. To kolosalne doświadczenie umożliwiło mi przyjrzenie się problemowi uchodźstwa we współczesnym świecie, a dokładniej procedurze nadawania azylu. Moje spostrzeżenia są zbieżne z hasłem najnowszej kampanii społecznej UNHCR – „*dotarcie do mety to tylko początek*”³.

Po przybyciu do kraju docelowego uchodźcy spotykają się z barierą w postaci biurokracji i odmiennej kultury, muszą przebić się przez nią i złożyć wnioski o nadanie statusu uchodźcy, aby móc legalnie prze-

¹ Pod kierunkiem dr. hab. Romana Lepperta prof. UKW, na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

² Patrz: <http://vgarchiv.orf.at/austria/de/archiv/orf2/2001/011014.htm> (28.08.2008).

³ http://www.unhcr-rrbp.org/poland/index.php?option=com_content&task=view&id=195&Itemid=74 (28.08.2008).

bywać w danym państwie. Celem mojego wystąpienia jest ukazanie, na przykładzie Laura Gatner Haus w Austrii, jak bardzo skomplikowana jest procedura azylowa i jak wiele pracy wymaga ona od osób reprezentujących różne dziedziny nauki.

Klienci i opiekunowie w ośrodku

Ośrodek Laura Gatner Haus posiada miejsce dla 45 osób, zazwyczaj przebywa w nim około 40 chłopców w wieku od 14 do 18 lat. Pochodzą z różnych krajów, a nawet z różnych kontynentów. Około 1/3 chłopców pochodzi z Afryki, znaczna część to chłopcy z Afganistanu, trzecią większą grupę stanowią chłopcy z Europy z grupy etnicznej Goran, są też osoby z Mongolii, Indii, Czeczeni, jednak stanowią oni pojedyncze przypadki. Liczba i narodowość chłopców, którzy przebywają w ośrodku bardzo szybko się zmienia, narodowość większości mieszkańców wyznacza zazwyczaj aktualna sytuacja polityczna świata, występowanie konfliktów zbrojnych. Chłopcami nieustannie zajmują się opiekunowie. W ośrodku pracuje ich dziesięciu, każdego dnia w LGH znajduje się trzech opiekunów, a w nocy dwóch. Zajmują się sprawami socjalno-pedagogicznymi; do ich zadań należy rozmowa z chłopcami, organizowanie zajęć wychowawczo-integracyjnych oraz rozrywkowych, rozwiązywanie konfliktów, dbanie o bezpieczeństwo, pomoc we wszystkich sytuacjach, jakie mogą się zdarzyć w ośrodku i poza nim. Opiekunami są osoby różnego pochodzenia: Austriacy, Niemcy, Polacy, Egipcjanie, osoby z RPA. Około połowa opiekunów wywodzi się z Afryki, znają oni tamtejsze języki, kulturę, sposób myślenia, stanowią wielką pomoc dla chłopców. Wszyscy opiekunowie posiadają umiejętności porozumiewania się w języku obcym. Jako że ośrodek jest multikulturowy, używa się tu wielu języków, często bardzo egzotycznych dla Europejczyków. Praca u Laury, jak w codziennych rozmowach opiekunowie nazywają ośrodek, wymaga umie-

jętności odnajdywania się w wielokulturowej grupie, łatwości komunikacyjnej, dobrej organizacji pracy, pomysłowości i szybkości w podejmowaniu decyzji, wytrzymałości na stres i napięcie. Większość opiekunów posiada wykształcenie wyższe, przeważnie w naukach społecznych, troje ma wykształcenie pedagogiczne. Pracują oni na zasadzie zmiennych cykli, w których jeden z opiekunów ma tak zwany dyżur całodobowy w ośrodku, odpowiedzialny jest za całość wykonywanych w tym dniu zadań, inny opiekun odpowiedzialny jest za zajęcia rozrywkowe, a trzeci za prace biurowe, związane z dokumentacją ośrodka. Taki podział jest oficjalny, a rzeczywisty sposób pracy zależy bezpośrednio od opiekunów.

Na każdego z opiekunów w ośrodku przypada około pięciu chłopców, za których są oni odpowiedzialni w sposób szczególny. Każdy chłopiec mając jakąś osobistą sprawę, problem czy prośbę może zwrócić się z nią do swojego opiekuna; taki system pozwala na większą prywatność, buduje zaufanie i więź między chłopcem a opiekunem. Dodatkowo usprawnia on działanie całego systemu, ponieważ nie wszyscy wychowawcy są każdego dnia w ośrodku, przez co pewne sprawy przekazywane opiekunowi mającemu dyżur, mogą nie zostać załatwione tego samego dnia, przez co mogłyby zostać zapomniane i niezrealizowane.

Wszyscy opiekunowie wraz z menedżerem ośrodka spotykają się raz na dwa tygodnie na około dwugodzinnej naradzie, w trakcie której zdają sobie bezpośrednią relację z wydarzeń w ośrodku, dzielą się uwagami odnośnie chłopców i pracy, rozmawiają o życiu w LGH. Analizują wykonanie poszczególnych zadań i planują kolejne zadania. Całość takiego spotkania jest bieżąco notowana, z notatki pisze się następnie raport, który dołączany jest do dokumentacji ośrodka. Dzięki temu można dokładnie przeanalizować, czym zajmowali się pracownicy w każdym tygodniu. Raz w miesiącu odbywa się sesja poza ośrodkiem wraz z psychologiem, na której opiekunowie podwyższają swoje umie-

jętności społeczne. Uczą się technik komunikacji, perswazji, negocjacji, uwrażliwiają się na komunikację niewerbalną, podnoszą swoje umiejętności interpersonalne.

Inni pracownicy ośrodka

Poza opiekunami w ośrodku zatrudniony jest jego menedżer odpowiedzialny za całościowe funkcjonowanie LGH. Do jego zadań, oprócz sprawowania pieczy nad realizacją ustalonego sposobu działania przez opiekunów, należy prowadzenie korespondencji z organizacjami związanymi z ośrodkiem. Odpowiada za kontakt z organizacją sponsorującą – Diakonią, z ośrodkiem recepcyjnym, z urzędem do spraw cudzoziemców. Do głównych zadań menedżera należy sporządzanie raportów z działalności ośrodka, dokumentowanie przybycia i odejścia chłopców. Musi być on osobą doskonale orientującą się w prawie azylowym, świetnie radzącą sobie z biurokracją i potrafiącą zarządzać ludźmi.

Drugą ważną rolę odgrywa pracownik administracyjny odpowiedzialny za księgowość oraz za bieżące wydatki ośrodka. To do jego zadań należy katalogowanie wszelkiej dokumentacji związanej z pracą ośrodka, jest prawą ręką menedżera.

Ważnym elementem działalności LGH jest praca prawnika. To on przygotowuje dokumenty prawne chłopców, służy informacją o procedurach azylowych, pilnuje ich interesu bezpośrednio w trakcie wywiadu.

W ośrodku zatrudniony jest też pracownik techniczny, do którego należy dbanie o stan budynku i przyległego mu terenu. W codziennych sprawach, jak zakupy dla ośrodka, opłacanie rachunków na pocztę, transport chłopców do lekarza, pomaga jeden lub dwóch mężczyzn odrabiających służbę zastępczą poborowych pomagają oni oficjalnie we wszystkich zadaniach ośrodka, poza wychowawczymi. Przeważnie są to obcokrajowcy, czasami również dawni uchodźcy, którzy swoją obecnością, doświadczeniem, życzliwym gestem pomagają chłopcom

rozładowywać nieprzyjemne sytuacje. Ponadto w ośrodku pracuje nauczycielka języka niemieckiego, jej rola i zadania będą omówione w innej części artykułu. Godnym uwagi jest fakt, że w ośrodku nie jest zatrudniona żadna osoba odpowiedzialna za przygotowywanie posiłków, ani za sprzątanie. Jednym z elementów programu wychowawczo-integracyjnego ośrodka jest samodzielność chłopców w przygotowywaniu posiłków i dbaniu o czystość. Opiekunowie zawsze służą pomocą, np. przy gotowaniu, jednak nigdy nie wyręczają w tym chłopców.

Poza pracą z opiekunami chłopcy spotykają się z psychologiem w zależności od swoich potrzeb i deklarowanych chęci. Z ośrodkiem współpracuje dwóch psychologów, którzy prowadzą terapię. Przyjeżdżają oni do ośrodka dwa razy w tygodniu i tam rozmawiają przy pomocy tłumacza z chłopcami oraz prowadzą swoją działalność w Wiedniu, gdzie chłopcy przyjeżdżają na umówione spotkania do nich. Często psychoterapia jest niezbędnym elementem w pracy z chłopcami. Niektórzy z nich są znerwicowani, schorowani z powodu przeżyć związanych z emigracją, nie są w stanie normalnie funkcjonować. Ich zły stan emocjonalny kładzie się cieniem na ich stanie fizycznym, częstokroć muszą przyjmować bardzo wiele leków, w tym leków psychotropowych. Szerzej z prowadzoną terapią i psychicznym stanem chłopców z LGH można zapoznać się w publikacji Moniki Stamenkovic „*Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*”⁴ lub na stronie Andreasa Sartory’ego⁵.

Wywiad statusowy, rola urzędnika i tłumacza

Procedura azylowa, z którą spotyka się każdy uchodźca wkraczając na teren obcego państwa i wypowiadając magiczne słowo „azył” jest procesem długim, skomplikowanym i emocjonalnie nieprzyjemnym. Koniecz-

⁴ Patrz: <http://www.springerlink.com/content/c6544tk041p5227j/> (29.08.2008).

⁵ Patrz: <http://www.sartory.at/pages/arbeitsfelder/psycholeitlgh.htm> (29.08.2008).

ność mówienia o przeszłości, krzywdach, jakie spowodowały emigrację powoduje negatywne stany emocjonalne: stres, złość, zdenerwowanie, a często wielki ból uczuciowy i rozpacz. W trosce o komfort psychiczny dzieci, wywiady przeprowadzane są z nimi wedle specjalnych instrukcji amerykańskiej organizacji zajmującej się uchodźcami ABA⁶. Celem tych instrukcji jest przede wszystkim zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa i zminimalizowanie nieprzyjemnych doznań związanych z odpowiedziami na pytania urzędnika.

Wywiad przeprowadzany z dzieckiem dotyczy przeważnie trzech okresów jego życia: przeszłości, okresu podróży i przyszłości. W wywiadzie najważniejszym elementem jest ustalenie przyczyn i obaw przed prześladowaniem⁷ z powodów zdefiniowanych w Konwencji Genewskiej z 1951 roku. Ważnymi elementami jest ustalenie dokładnej tożsamości małoletniego bez opieki, ustalenie jego wieku i przyczyn wyjazdu z ojczyzny oraz faktów dotyczących rodziny. Trzeba pamiętać, że dziecko w trakcie wywiadu może odczuwać dezorientację wynikającą z zachowania ludzi o odmiennej kulturze i języku; często samo spostrzeżenie kogoś jako urzędnika blokuje w dziecku chęć nawiązania kontaktu. Wydarzenia z przeszłości związane z przemytem przez granicę, krzywdy wyrządzone przez bojówkarzy, wojskowych, przemytników powodują niechęć dziecka do współpracy. Wywiad jednak ma zostać przeprowadzony, urzędnik musi ustalić ewentualne przyczyny i obawy przed prześladowaniem małoletniego cudzoziemca, zadaje więc mu szereg pytań, z których stara się odtworzyć jego życiorys. Odpowiedzi dziecka są następnie weryfikowane z danymi biura i na podstawie zweryfikowanego wywiadu nadawany jest (bądź nie) status uchodźcy. Większość dzieci uchodźców pochodzi z krajów, gdzie ma miejsce konflikt zbrojny, co wiąże się z wieloma bardzo trudnymi

⁶ Szerzej na ten temat – patrz: http://www.abanet.org/publicserv/immigration/ins_guide_lines_for_children.pdf (28.08.2008).

⁷ Patrz: <http://refugee.pl/index.php?mod=knowbase&path=49> (29.08.2008).

wspomnieniami, które trzeba choćby po części odtworzyć. Czy można jednak przypominać sobie jakieś trudne wydarzenia, nie przeżywając ich na nowo? Cały trud przesłuchania dziecka polega na zminimalizowaniu opisu samego zdarzenia, a jedynie zaznaczeniu, że miało ono miejsce. Część, zwłaszcza młodszych dzieci, nierzadko odczuwa poczucie winy w związku z tym, co się stało, wstydzą się o tym mówić, włączają się mechanizmy wypierania i dziecko często pomija najbardziej znaczące fakty, nie chcąc o nich pamiętać⁸. Praca, z jaką musi się tu zmierzyć urzędnik wymaga niezwyklej wrażliwości emocjonalnej. Urzędnik powinien świetnie współpracować z tłumaczem, a i tłumacz musi być wyczulony na sposób opowiadania przez dziecko. Często rola tłumacza jest niezwykle ważna, bo nie sprowadza się jedynie do dosłownego tłumaczenia, a do pewnej interwencji w pytania i odpowiedzi, ponieważ język to cały bagaż kulturowy; tłumacz musi się w nim świetnie orientować, aby oddać właściwy sens pytań i odpowiedzi. Urzędnik, który spisuje opowiadanie dziecka, powinien być wyczulonym na całą komunikację niewerbalną, na pauzy w wypowiedziach, ton głosu i jego natężenie, powinien potrafić odczytywać stan emocjonalny, w jakim jest dziecko, aby móc w koniecznych momentach spowodować mikropauzę, w której dziecko ochłonie. Dla samego urzędnika wysłuchiwanie nierzadko okropnych historii jest wielkim wysiłkiem emocjonalnym, zwłaszcza gdy narratorem takiej opowieści jest małeletni.

W trakcie moich badań w Austrii byłem świadkiem jednego wywiadu statusowego, o drugim dowiedziałem się z relacji mojej koleżanki, która w nim uczestniczyła. Wywiad, o którym mi opowiedziała, doskonale unaocznia, jak wielką rolę odgrywa tłumacz.

Wywiad odbywał się z młodą kobietą (poniżej 26. roku życia), która pochodziła z Afryki i stała się ofiarą handlu kobietami. W trakcie za-

⁸ Patrz: K. Fenik: *Dziecko czy uchodźca? Program przesłuchań dzieci cudzoziemskich bez opieki*. [w:] *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*. nr 12/2005.

dawania standardowych pytań wywiadu, urzędniczka zapytała o odległość pomiędzy jej domem a domem jej rodziców. Kobieta była jedynie w stanie odpowiedzieć, że było to blisko. Pytana o ulicę, na której mieszkała i ulicę zamieszkiwania jej rodziców nie była w stanie udzielić odpowiedzi. Pytana o odległość w milach, kilometrach lub minutach również miała problemy z odpowiedzią. Wedle relacji mojej koleżanki będącej przy wywiadzie, urzędniczka była bardzo niezadowolona z takich odpowiedzi. W tym momencie odezwała się tłumaczka – kobieta zajmująca się od lat handlem kobietami i pochodząca również z jednego z państw afrykańskich. Po rozmowie z urzędniczką i pewnych wyjaśnieniach zadała dziewczynie po raz kolejny pytanie o położenie i tym razem dziewczyna potrafiła już całkiem dokładnie na nie odpowiedzieć. Jak się okazało, nie była w stanie podać nazwy ulic, ponieważ w mieście, gdzie mieszkała, zmieniają się one kilkakrotnie w ciągu miesiąca, w zależności jacy bojówkarze przejmą kontrolę nad miastem. Pytania o odległość, tak oczywiste w świetle naszej europejskiej kultury, okazały się mało zrozumiałe w realiach afrykańskich, gdzie blisko, czy daleko może mieć całkowicie inny wymiar niż w naszym rozumieniu, gdzie nie posługuje się na co dzień miarą odległości i gdzie nie żyje się wedle wskazówki minutowej zegarka. Interwencja, jakiej dokonała tłumaczka, polegała na zapytaniu o sposób orientacji w mieście; zostało jej wyjaśnione, że mieszkańcy posługują się potocznymi nazwami poszczególnych części miasta i w ten sposób są w stanie do siebie trafić – bez nazw ulic, numerów domów itp.

Przytoczona sytuacja uwidacznia, jak trudne może być przeprowadzanie wywiadów, gdy poszczególne kultury różnią się od siebie tak podstawowymi sprawami, jak miary czasu i odległości. Uzmysławia to niezwykle ważną rolę tłumacza i znajomość kultury, z której pochodzi uchodźca, zarówno ze strony tłumacza, jak i urzędnika przeprowadzającego wywiad. Ważnym faktem wywiadu jest również wiek dziew-

czynny – była już osobą dorosłą, o ile trudniejsza sytuacja mogłaby nastąpić przy wywiadzie dziecka?

Wywiad, w którym uczestniczyłem, odbywał się w miejscowości Traiskirchen, w której znajduje się ośrodek recepcyjny dla uchodźców. Rozmawiano za pośrednictwem tłumacza z 16-letnim chłopcem z Sudanu. Przed wywiadem miała miejsce nietypowa sytuacja – od chłopca pobrano za pomocą specjalnego skanera odciski palców, aby porównać je ze znajdującymi się w systemie EURODAC⁹. Zazwyczaj w Austrii robi się to zaraz po pierwszym przyjeździe do ośrodka recepcyjnego, ale tym razem było to niemożliwe, ponieważ chłopiec miał wtedy tymczasowo poparzone palce. Po pobraniu skanu zaprowadzono nas do pokoju, w którym przeprowadza się wywiady; było to wysokie, średniej wielkości pomieszczenie z dużymi oknami, jednak w swoim wyglądzie i kolorystyce dość przytłaczające. W trakcie wywiadu prócz urzędniczki przeprowadzającej wywiad i chłopca, obecny był tłumacz, prawniczka z ośrodka LGH, mój kolega, z którym odbywałem staż oraz ja. Wywiad wyglądał w sposób następujący; urzędniczka, patrząc w monitor komputera, zadawała i zapisywała pytania, które były tłumaczone, a następnie notowała odpowiedzi chłopca. Atmosfera wywiadu była dość nieprzyjemna, ponieważ po skanowaniu linii papilarnych okazało się, że chłopiec został już zarejestrowany w systemie kilka miesięcy wcześniej w Grecji. Zgodnie z prawem strona austriacka może odesłać go bez żadnych innych działań do kraju, gdzie po raz pierwszy wjechał na terytorium Unii Europejskiej, a cała procedura jest niepotrzebnym marnowaniem urzędniczego potencjału. Chłopiec wcześniej zataił informację, co dodatkowo wprowadziło w zakłopotanie prawniczkę i zmniejszyło jego szanse na uzyskanie azylu. Wywiad trwał prawie trzy godziny nieustannych pytań i odpowiedzi; była jedna 10-minutowa przerwa, wynikająca bardziej z konieczności przyniesienia dodatko-

⁹ Szerzej na ten temat – patrz: http://ec.europa.eu/justice_home/key_issues/eurodac/eurodac_20_09_04_pl.pdf (29.08.2008).

wych dokumentów niż z potrzeby chłopca, po którym było widać, że przerasta go zaistniała sytuacja i jest zestresowany. Nad treścią i sposobem zadawanych pytań przez cały czas czuwała prawniczka. Po zakończeniu wywiadu został on wydrukowany i podany chłopcu do zapoznania się. Wraz z tłumaczem chłopiec przejrzał cały dokument, po czym podpisał go. Jak zakończyła się procedura azylowa tego chłopca, nie jest mi wiadomo.

Działania wychowawczo-integracyjne prowadzone przez ośrodek

Najtrudniejszy przydział pracy w pomocy nieletnim pozostającym bez stałej opieki, przypada na pracowników ośrodka Laura Gatner Haus. To oni są odpowiedzialni za ogólną kondycję psychofizyczną małoletniego. Do ośrodka trafiają chłopcy, których procedura o przyznanie statusu uchodźcy już trwa oraz chłopcy, którym przyznano pobyt tymczasowy. W ośrodku przebywa jeden chłopiec, któremu przyznano status uchodźcy i zgodnie z prawem, jako małoletni bez opiekuna powinien trafić do domu dziecka, jednak na jego prośbę, popartą przez pracowników ośrodka, została wydana decyzja o możliwości dalszego zamieszkiwania w ośrodku. Laura Gatner Haus jest miejscem niezwykłym, pracownicy ośrodka bardzo się starają, aby chłopcom mieszkało się w ośrodku jak najlepiej. Panuje tam bardzo przyjazna atmosfera, wielokrotnie słyszałem, jak chłopcy zwracają się do opiekunów per „ciociu”, „wujku”; wszystkich pracowników ośrodka cechuje poczucie humoru i duża doza życzliwości wobec innych ludzi. Przy wejściu do ośrodka znajduje się ogród z kwiatami, na głównym korytarzu wyklejona jest kilkumetrowa, kolorowa mozaika z ceramiki z nazwą ośrodka. Cały budynek jest jasny i pełen światła, tworzy poczucie czystego i bezpiecznego. Z okien od strony frontowej rozpościera się piękny widok na niskie pasmo górskie.

Na drugim piętrze znajduje się sala lekcyjna, w której cztery razy w tygodniu po 1,5 h chłopcy mają lekcje języka niemieckiego¹⁰. Podzieleni są na dwa poziomy w zależności od zaawansowania; kiedy osiągną poziom uznawany za wystarczający, zostaje im wykupiony kurs języka niemieckiego w Wiedniu. Nauczanie języka niemieckiego odbywa się w bardzo przyjemnej atmosferze; chłopcy mają do dyspozycji podręczniki i zbiory ćwiczeń, nauczycielka ucząc chłopców stara się z nimi porozumiewać za pomocą innych języków: angielskiego lub rosyjskiego. Dzięki temu zachęca ich do nauki, wyjaśnia trudniejsze zagadnienia lub niezrozumiałe zwroty, czasami korzysta z pomocy starszych chłopców, aby przetłumaczyli coś kolegom na język paszto czy dari. Kluczowym zadaniem ośrodka jest integracja chłopców, a pierwszym ku temu krokiem jest nauka języka niemieckiego. Największymi osiągnięciami zawodowymi nauczycielki są umiejętności jednego z chłopców, który w rok czasu opanował na tyle język niemiecki, że został przyjęty do szkoły publicznej. Oprócz nauki języka w ośrodku odbywają się zajęcia artystyczne. W dwóch przyległych do podwórza budynkach zostały zaaranżowane pracownie artystyczne, w których można tam wyrabiać naczynia z gliny, rzeźbić w kamieniu, malować na płótnie czy papierze. Jeden z opiekunów posiada wykształcenie artystyczne i wspiera chłopców w ich pracach. Co jakiś czas organizowane są festyny, na których sprzedawane są prace podopiecznych. Zajęcia artystyczne są częścią terapii, która pomaga chłopcom powrócić do normalnego życia. W ośrodku są również instrumenty: keyboard, gitara, bębny, których chłopcy mogą używać wedle woli.

Menedżer ośrodka stara się wspierać integrację chłopców z miejscową ludnością oraz dbać o dobrą opinię ośrodka; z tego powodu co jakiś czas organizuje pikniki, festyny, koncerty na terenie LGH, na które zapraszani są sąsiedzi oraz mieszkańcy miasteczka. W trakcie tych

¹⁰ Patrz: http://www.friedenslauf.at/de/menu_main/friedenslauf/wir-helfen/laura-gatnerhaus (29.08.2008).

spotkań chłopcy wystawiają swoje rzeźby i obrazy, przygotowują posiłek dla wszystkich gości składający się z ich narodowych specjałów, tworzona jest scena, na której prezentują się zespoły, nierzadko złożone tylko z uchodźców¹¹, odbywa się sprzedaż płyt z muzyką i ogólna zabawa. Inne formy integracji realizowane przez ośrodek to zajęcia sportowe. Chłopcy z LGH tworzą drużynę piłkarską i rywalizują w turniejach. Czasami takie zawody są organizowane specjalnie przez ośrodek. W październiku 2007 roku na kilka dni przed wyjazdem widziałem gotową do druku publikację chłopców z LGH. Był to zbiór wierszy jednego chłopca ilustrowany rysunkami drugiego. Owe wiersze zostały wydane dzięki pracy opiekunów i menedżera.

Czołową zasadą działalności LGH jest postawienie na samodzielność chłopców i na ich jak najbardziej naturalną integrację ze społeczeństwem. Oprócz samodzielności w kuchni, załatwiania drobnych spraw na pocztę, pomocy w zakupach dla ośrodka¹² czy realizowaniu recept lekarskich w pobliskiej aptece istnieje pula pieniędzy do wykorzystania przez chłopców, z której mogą poprosić, aby zostały im opłacone zajęcia w Wiedniu. Dzięki temu, prócz miesięcznych biletów kolejowych i miejskich oraz lekcji języka niemieckiego, otrzymują karnety na siłownię, wejścia na basen, kursy gry na instrumencie, treningi kung-fu, piłki nożnej czy koszykówki. Tym samym mogą się rozwijać, swobodnie kontaktować z Austriakami, poznawać nową kulturę, nowe miasto, podpatrywać, jak wygląda przeciętne życie. Poznają znajomych, nawiązują kontakty osobiste z innymi ludźmi, zdobywają przyjaciół. Dzięki temu odzyskują młodzieńczy okres w życiu i intensyfikują swoją naukę języka niemieckiego. Po jego wystarczającym opanowaniu

¹¹ Patrz: <http://oe1app1.orf.at/index.php/show,46689.html> (29.08.2008).

¹² Każdy chłopak w LGH raz w tygodniu dostaje listę podstawowych produktów spożywczych dostępnych w sklepie wraz z cenami. Ma do wykorzystania 20 euro i musi sam wybrać z tej listy towary, których będzie używał do gotowania w najbliższym tygodniu oraz policzyć ich koszty. W ten sposób praktycznie uczą się podstawowych czynności związanych z codziennym życiem - takich jak zakupy.

oraz nadrobieniu zaległości w przedmiotach kształcenia ogólnego dostają się do szkół publicznych¹³, gdzie poznają nowych znajomych i integrują się w swojej grupie wiekowej ze społecznością, wytwarzając właściwe relacje społeczne.

W trakcie przerwy wakacyjnej dzięki pracy opiekunów i menedżera ośrodka, chłopcom organizuje się kolonie letnie w jakiejś turystycznej miejscowości. Podczas mojego pobytu był to dwutygodniowy pobyt w schronisku młodzieżowym w Bad Aussee – turystycznej miejscowości w środkowej Austrii. W tym czasie chłopcom zorganizowano liczne wycieczki: do kopalni soli, po okolicznych szczytach górskich, do Salzburga, wycieczki statkiem po górskich jeziorach – program bardzo zbliżony do typowych kolonii letnich organizowanych w Polsce. W trakcie takiego pobytu mogą odpocząć od codzienności, poznać geografię kraju, w którym chcą zamieszkać, nauczyć się jego obyczajów regionalnych, przybliżyć sobie europejską kulturę i popularne sposoby spędzania wakacji. Te działania są przede wszystkim formą terapii dla chłopców, pomagają im powrócić do prawidłowego stanu emocjonalnego.

Konkluzja

Austria jawi się jako kraj opiekuńczy, w którym obywatel jest wartością dla państwa. System socjalny realizowany w Austrii unaocznia, jak ważny dla narodu jest każdy nowy obywatel. Kraj, który posiada 8 340 tys. mieszkańców w 2007 roku rozpatrzył ponad 16 tys. wniosków i przyjął 5 197 osób, co stanowi 32% wniosków¹⁴. Dla porównania Polska z 38 110 tys. osób nadała status uchodźcy, łącznie z decyzjami Rady do Spraw Uchodźców 178 osobom na 4 563 składających wnio-

¹³ Patrz: http://fluechtlingsdienst.diakonie.at/goto/de/was/betreuung-von-jugendlichen/laura-gatner-haus/besondere-aktivit__ten (29.08.2008).

¹⁴ Patrz: ASYLSTATISTIK 2007, dostępne na <http://www.bmi.gv.at/publikationen/> (16.09.2008).

sek, co stanowi 3,9%¹⁵. Ta statystyka uzmysławia, jak bardzo przyjaznym krajem jest dla uchodźców Austria. Kiedy zastanawiam się nad austriackim systemem pomocy dla cudzoziemców, dostrzegam imperatyw kategoryczny Kanta, który nakazuje, aby człowieka traktować zawsze jako cel, a nigdy jako środek do osiągnięcia innych celów. Na utrzymanie w Austrii jednego cudzoziemca przeznaczona jest kwota 747,00 € miesięcznie¹⁶. Jest to bardzo wysoka stawka, umożliwiająca działania integracyjne, prawne i terapeutyczne; dodatkowo prywatne działania sponsorujące i działania organizacji pozarządowych umożliwiają rozwój działalności prowadzonej przez ośrodki. Na gruncie polskim w budżecie państwa nie są przewidziane tak wysokie stawki na utrzymanie cudzoziemców, co jednocześnie stanowi utrudnienie w procesie integracji.

Austriacki system pomocy małoletnim uchodźcom jest bardzo dobry i silnie rozbudowany, stwarza liczne warunki możliwości integracyjnych, zachęca do nawiązywania bliższych kontaktów ze społeczeństwem. W moich oczach jego wielkim walorem jest stawianie na samodzielność. Chłopcy przebywający w LGH nie popadają w marazm i znużenie spowodowane brakiem zajęć i monotonią dnia. Są niejako zmuszeni do wykonywania codziennych czynności w postaci gotowania czy sprzątanania, uczą się odpowiedzialności za własny dom. Liczne możliwości w postaci dodatkowych kursów, zajęć zachęcają ich do zintensyfikowanej nauki języka. Zajęcia organizowane przez opiekunów w ośrodku rozwijają zdolności artystyczne, wiedzę, działają niczym terapia. Dodatkowa pomoc psychologa polepsza ich stan emocjonalny i pozwala nie tyle zapomnieć o przeszłości, co nauczyć się z nią normalnie funkcjonować w teraźniejszości. Opieka prawnika jest do-

¹⁵ Dane liczbowe dotyczące statusu uchodźcy w roku 2007, dostępne na <http://www.udsc.gov.pl/Zestawienia,roczne,233.html> (16.09.2008).

¹⁶ Patrz: INFORMATIONSBROSCHÜRE über die UNTERHALTSBERECHNUNG im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz. <http://www.bmi.gv.at/publikationen/> (16.09.2008).

pełnieniem sprawowanego nadzoru nad młodzieńcami, wyjaśnianie procedur prawnych, tłumaczenie sytuacji, w jakiej się znaleźli ma działanie dodające pewności siebie. Całość opieki proponowanej klientom LGH jest bardzo profesjonalna i na wysokim poziomie. Na gruncie polskim ośrodkom dla uchodźców wiele brakuje w dziedzinie usamodzielniania uchodźców, jest to ten fragment praktyki, którego mogliby uczyć się od ośrodków w Austrii. Najlepszą terapią dla uchodźców i osób oczekujących na rozpatrzenie ich wniosku azylowego jest normalne, ustabilizowane życie.

Bibliografia

- Fenik K.: *Dziecko czy uchodźca? Program przesłuchań dzieci cudzoziemskich bez opieki*. [w:] *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, nr 12/2005.
- fluechtlingsdienst.diakonie.at/goto/de/was/betreuung-von-jugendlichen/laura-gatnerhaus/besondere-aktivitaeten (29.08.2008).
- INFORMATIONSBROSCHÜRE über die UNTERHALTSBERECHNUNG im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz. dostępne na <http://www.bmi.gv.at/publikationen/> (16.09.2008).
- oe1app1.orf.at/index.php/show,46689.html (29.08.2008).
- refugee.pl/index.php?mod=knowbase&path=49 (29.08.2008).
- vgarchiv.orf.at/austria/de/archiv/orf2/2001/011014.htm (28.08.2008).
- www.abanet.org/publicserv/immigration/ins_guidelines_for_children.pdf (29.08.2008).
- www.bmi.gv.at/publikationen/ (16.09.2008).
- www.sartory.at/pages/arbeitsfelder/psycholeitlgh.htm (29.08.2008).
- www.springerlink.com/content/c6544tk041p5227j/ (29.08.2008).

- www.udsc.gov.pl/Zestawienia,roczne,233.html (16.09.2008).
- www.unhcr-rrbp.org/poland/index.php?option=com_content&task=view&id=195&Itemid=74 (28.08.2008).

Część IV

Varia

Mateusz Marciniak

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

XXII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów – z perspektywy uczestnika

Tegoroczna już XXII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów pt. *Edukacja a praca człowieka w ujęciu interdyscyplinarnym* odbyła się w dniach 15 – 20 września 2008 roku w ośrodku Perła w Tleniu koło Bydgoszczy, w Borach Tucholskich. Patronat naukowy i organizacyjny nad przedsięwzięciem sprawował tradycyjnie Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Kierownictwo Szkoły objęła po raz piętnasty(!) wiceprzewodnicząca Komitetu prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa z Zakładu Pedagogiki Szkolnej Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Gospodarzem oraz współorganizatorem tegorocznej Szkoły był Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy reprezentowany przez dziekana – prof. dr. hab. Ryszarda Gerlacha.

Na czele zespołu organizacyjnego Szkoły (w roli sekretarza naukowego) stanęła przewodnicząca Forum Młodych Pedagogów kadencji 2007/2008 dr Renata Borzyszkowska. Kierowała pracą zespołu w składzie: dr Przemysław Paweł Grzybowski oraz mgr Ewa Lemańska-Lewandowska. Wsparcia organizacyjnego udzielali też: mgr Joanna Szymczak (UKW) oraz studenci Wydziału Pedagogiki i Psychologii: Karolina Bartoszewicz i Jakub Błaszak. Na uwagę zasługuje wyjątkowe zgranie zespołu organizacyjnego, dzięki pracy którego uczestnicy mogli obradować w komfortowych warunkach. Władze aktywnie angażowały się w organizację Szkoły – nie tylko przekazując środki materialne, ale wspierając komitet organizacyjny, gdy było to potrzebne. Wymownym tego przykładem była obecność Dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKW prof. dr. hab. Ryszarda Gerlacha, w nie-

mal każdym dniu obrad (a nie wyłącznie w dniu otwarcia, jak to niekiedy bywa).

Jak pamiętamy, podstawowym celem Szkół jest wspieranie i stymulowanie rozwoju naukowego młodych pedagogów. Szkoły stanowią okazję do poszerzania zakresu wiedzy, pozwalają bogacić własny warsztat badawczy oraz prezentować osiągnięcia naukowe, wreszcie promują najzdolniejszych uczestników. W jaki sposób zakładane cele zrealizowano w tym roku? Przede wszystkim poprzez zajęcia odbywające się w kilku wypróbowanych już formach (wykłady, problemowe seminaria w małych grupach, dyskusje panelowe, warsztaty, wystąpienia i prezentacje młodych). Tym, co wyróżnia Szkołę spośród wielu konferencji, jest danie młodym adeptom nauk pedagogicznych wielu okazji do konsultacji, rozmów i wymiany spostrzeżeń (uwag) zarówno ze swymi „naukowymi rówieśnikami” z innych ośrodków, jak i z wybitnymi przedstawicielami nauk humanistycznych. Warunki te sprzyjają autentycznej integracji środowiska i zacieśnianiu więzi międzypokoleniowej.

Pierwszego dnia obrad prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski – przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – dokonał otwarcia XXII LSMP. Pokrótce przypomniał historię Komitetu – podstawowe zadania, cele oraz kierunki prac. Następnie dokonano rytuału przekazania insygniów Gospodarza Szkoły, co niejako podkreśliło jej cykliczny charakter. Prof. dr hab. Ryszard Gerlach (UKW w Bydgoszczy) wręczył je prof. dr hab. Markowi Konopczyńskiemu (rektorowi – Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej Pedagogium w Warszawie – przyszłorocznemu gospodarzowi Szkoły). Prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa przypomniała historię Szkół, którymi kieruje od piętnastu lat. Podkreśliła, iż idea i formuła tych spotkań zmieniała się z biegiem czasu – niejako ewoluowała. Szczególną uwagę poświęciła roli młodych w budowaniu oraz inicjowaniu nowych form współpracy poprzez Szkołę (np. Międzyszkolnik). Nie są oni już biernymi odbiorcami przygotowa-

nych treści, ale tworzą nowe rytuały (np. podczas tegorocznego spotkania zainicjowano wymianę książek).

W zajęciach tegorocznej Szkoły pt. *Edukacja a praca człowieka w ujęciu interdyscyplinarnym*, młodzi przedstawiciele kilku dyscyplin naukowych (m.in. filozofów, psychologów, socjologów, prawników) poszukiwali odpowiedzi na pytania szczegółowe dotyczące relacji między edukacją a pracą. Między innymi próbowali odpowiedzieć na pytania: jaką wartość ma praca dla współczesnego człowieka? W jakim zakresie edukacja przez pracę umożliwia urzeczywistnianie siebie jako człowieka? W jaki sposób edukacja może wspomagać rozwiązywanie problemów na rynku pracy (bezrobocie, mobbing, migracje zarobkowe)? Jaki jest status kategorii „praca człowieka” w piśmiennictwie pedagogicznym itp.?

Mistrzowie

W przeciwieństwie do poprzednich Szkół wykłady profesorów odbyły się w „Dniach Mistrzów”. Młodzi mogli wysłuchać wykładów: *Prawo bez autorytetu – pozbawione sumienia a wykluczenie społeczne jednostek* (Andrzej Bałandynowicz), *Rozwój jednostek do wymagań i potrzeb rynku pracy* (Augustyn Bańka), *Edukacja w perspektywie «końca pracy»* (Ryszard Gerlach), *Mechanizmy destygmatyzacji dewiantów w perspektywie pedagogiki resocjalizacji* (Marek Konopczyński), *Konieczność i możliwość wychowania do informacji we współczesnej kulturze pracy* (Leszek Korporowicz), *Rola nauki w określaniu celów, funkcji i zadań edukacji w aspekcie potrzeb rynku pracy* (Stefan Kwiatkowski), *Poradnictwo biograficzne jako wyzwanie edukacyjne* (Magdalena Piorunek), *Plany emigracyjne a aspiracje życiowe młodzieży* (Krystyna Szafranec), *Spółczesność pracy, społeczeństwo konsumpcji a edukacja* (Elżbieta Tarkowska), *Homo faber i homo ludens. Spojrzenie filozofa* (Lech Witkowski), *Teoretyczne perspektywy badań*

nad poradnictwem (Bożena Wojtasik). Każdy blok wykładów zakończony był dyskusją, w ramach której słuchacze mogli zarówno stawiać pytania, jak i wyrażać uwagi oraz refleksje dotyczące poruszanych kwestii.

Dla młodych przygotowano też warsztaty, w ramach których poznali praktyczne aspekty pracy z trzema grupami osób. Mogli wybrać spośród ofert: mgr Renata Nguyen *Praca z imigrantami*, mgr Stana Buchowska *Praca z kobietami w sytuacji opresji*, dr Przemysław P. Grzybowski *Praca wolontaryjna w szpitalu*.

Możliwość swobodnej dyskusji ze specjalistami jest jedną z charakterystycznych cech Szkół. Jednakże o wyjątkowości Szkoły na tle innych konferencji, zjazdów itp. decydują nie tyle dyskusje na forum, co możliwość indywidualnego kontaktu młodych adeptów nauk pedagogicznych z profesorami. W ramach „Spotkań z Mistrzem” mają oni bowiem możliwość przedyskutowania z Profesorami pomysłów swoich badań naukowych, prac, publikacji. Mogą też prosić o rady i wskazówki, w tym dotyczące warsztatu metodologicznego czy literatury wybranego przedmiotu. Mają przy tym pewność, iż ich prośba spotka się z życzliwą odpowiedzią. Na to, jak duże jest wśród młodych (magistrów i doktorów) zapotrzebowanie na autentyczny kontakt z „Mistrzami”, wskazują tłumy otaczające profesorów, o różnej porze i we wszelkich możliwych miejscach (każdego dnia Szkoły). Problem dialogu międzypokoleniowego poruszany był ponadto w dyskusjach na forum oraz w wystąpieniach, np. dr Ewy Bochno (*Adiunkt – intelektualista, czy wyrobnik?*).

W „dniu bydgoskim” młodzi bliżej poznali Gospodarza XXII LSMP – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Spotkali się z Jego Magnificencją Rektorem UKW prof. dr. hab. inż. Józefem Kubikiem oraz licznie przybyłymi na spotkanie pracownikami Instytutu Pedagogiki UKW, m.in. z Zakładu Pedagogiki Pracy i Andragogiki. Gospodarze nie szczędzili uczestnikom swego czasu i zainteresowania.

Młodzi zostali przyjęci w reprezentacyjnej Sali Wydziału Pedagogiki i Psychologii, zwiedzili także Salę Senatu oraz Rektorat zapoznając się z historią uczelni. Z dużym zainteresowaniem uczestnicy XXII LSMP wysłuchali wykładów: prof. dr. hab. Zygmunta Wiatrowskiego, prof. dr. hab. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej oraz prof. dr. hab. Ewy Filipiak. Młodzi odwiedzili też Muzeum Okręgowe im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy oraz uczestniczyli w koncercie Kraina łagodności w wykonaniu Leonarda Luthera z zespołem.

Młodzi

Jak wskazała podczas otwarcia obrad profesor Maria Dudzikowa, Szkoła powstaje „przez młodzież”. Jaka młodzież tworzyła XXII LSMP? W tegorocznych zajęciach wzięło udział około 60. młodych naukowców z kilkunastu ośrodków, w tym: uniwersytetów (Białystok, Bydgoszcz, Katowice, Kielce, Łódź, Olsztyn, Opole, Poznań, Rzeszów, Szczecin, Zielona Góra), a także akademii, instytutów i szkół wyższych (KPSW Bydgoszcz; IE Londyn; AP, AWF Kraków; WSEiI Lublin; IBE, WSPR Pedagogium, WSP ZNP, WSZ/POU Warszawa; DSW Wrocław) oraz Teatru Nowego w Krakowie.

Młodzi tradycyjnie mogli zaprezentować się podczas „Giełdy Próżności”. Wysłuchaliśmy referatów, doniesień z badań itp. 10. doktorów, 23. magistrów oraz co stanowi nowość – 3. magistrantów. Problematyka podejmowana przez młodych dotyczyła kilku obszarów: praca, aspiracje, migracje, wolontariat, nauczyciel akademicki, terapia i świetlica. Młodzi poruszali między innymi kwestie związane z przemianami pracy dokonującymi się we współczesnym społeczeństwie, znaczeniem pracy w życiu człowieka (m.in. funkcje terapeutyczne, wartość pracy i postawy wobec niej) czy zagadnieniem profesjonalizmu w pracy. Wystąpienia w ramach „Giełdy Próżności” stanowiły dla młodych okazję do nabrania szlifów naukowych. Każde wystąpienie było wcześniej

konsultowane z profesorami, mieli więc możliwość naniesienia zmian w przygotowanej wcześniej wersji. Pracowali nad referatami, które mogli następnie wygłosić w sprzyjającej atmosferze (bez niekonstrukttywnej krytyki).

Część młodych pedagogów zdobyła też doświadczenie jako członkowie panelu dyskusyjnego. Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak zaprosiła pięciu uczestników Szkoły do udziału w prowadzonym przez nią panelu *Emancypacja pracy, emancypacja poprzez pracę, emancypacja do pracy*. Młodzi w ramach panelu zastanawiali na czym może polegać „uwolnienie” pracy? Czy i w jaki sposób praca sprzyja emancypacji? Jakie znaczenie ma emancypacja dla pracy? Panel zasługuje na szczególną uwagę, gdyż w jego ramach grupa młodych przeprowadziła prowokację, mającą wskazać zagrożenia wynikające z nadużywania interdyscyplinarności. W swoich wypowiedziach powołali się na nieistniejące koncepcje teoretyczne, posługując się przygotowanymi wcześniej definicjami, niejasnymi terminami (jak „wygaszanie tożsamości”). Prowokację wykryła prof. Maria Dudzikowa, która wskazała na niebezpieczeństwa wynikające z nadmiernego zaufania wobec osób uznawanych za autorytet w danej dziedzinie i powołujących się na nieznanne koncepcje, a przy tym używających terminów „brzmiących naukowo”.

Sporo miejsca w dyskusjach z udziałem młodych poświęcono na kwestię profesjonalizmu w pracy naukowej. Problem ten podejmowała kilkakrotnie prof. Maria Dudzikowa (między innymi w ramach porannych spotkań z młodymi). Udzielała ona rad odnośnie pracy nad tekstem czy znaczenia teorii w pracy naukowej. Ponadto na „punkty zapalne” w pracy młodego naukowca wskazywała dr Ewa Bochno. Młodzi zostali przez nią zaproszeni do udziału w powstającej Sekcji Młodych przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

Jednym z zadań Szkoły jest promowanie najzdolniejszych. W jej ramach tradycyjnie przyznano kilka nagród: „Duży Szum (naukowy)” – mgr Maksymilian Chutorański, „Mały Szum” – mgr Joanna Nawój-

Położańska; „Nagrodę Audytorium” (za wystąpienia) w kategorii doktor: dr Ewa Bochno, dr Alicja Korzeniecka-Bondar, dr Karina Knasiecka-Falbierska; „Nagrodę Audytorium” w kategorii magister: mgr Joanna Szymczak, mgr Mateusz Marciniak, Karolina Bartoszewicz; „Strzał w Dziesiątkę” – dr hab. Joanna Michalak (za napisanie bardzo dobrze ocenionej rozprawy habilitacyjnej i entuzjastycznie przyjęte kolokwium habilitacyjne), „Strzał w Dziesiątkę” – dr hab. Zenon Gajdzica (za napisanie rozprawy habilitacyjnej i błyskotliwe kolokwium habilitacyjne, z podziwem za powołanie do władz dziekańskich) oraz wyróżnienie dla studentek: Izabela Kaleta, Karolina Kędzierska.

Spotkanie w Bydgoszczy uznane zostało za udane (w ocenie Profesorów, w tym kierownika – prof. Marii Dudzikowej). Ta ocena wynika zarówno ze zgranej pracy zespołu organizacyjnego, jak i dzięki wysokiemu poziomowi wystąpień młodych. Spotkania mniej i bardziej formalne sprzyjały realizacji idei uczenia się wspólnie, uczenia się nawzajem od siebie. Przed gospodarzami kolejnego spotkania (Pedagogium WSPR w Warszawie) poprzeczkę postawiono wysoko. XXIII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów, zgodnie ze wstępnymi ustaleniami, odbędzie się 14 - 19 września 2009 w Pucku, a obrady toczyć będą się wokół hasła *Sztuka w służbie edukacji*.

Fraszkolimerykoiada

Edycja VI

Pedagog Ostrowska Urszula...

*Pedagog Ostrowska Urszula
Dyrektor z Uniwersytetu Kazimierza Króla
choć miała mocny katar,
było zimno, bo nie lato
przyjechała na LSMP mimo bólu.*

Pedagoprawnik

*Pewien pedagoprawnik z Warszawy,
co miał erudycyjną wprawę,
uczył młodych w Tleniu,
„sumienia przez myślenie,
myślenia przez sumienie”.
Zdobyl powód do nowej chwaty.*

*Pewien pedagoprawnik B. z Warszawy
Odezwaawszy się z podziękowań zamiarem
powiedział o mnie „Dudzikowska”
(według Freuda rym do „boska”).
Uniknie zatem kary?*

Profesor z Warszawy

*Profesor z Warszawy, Elżbieta Tarkowska
Rozpoczęła swój wykład z troską:
„Jestem w sytuacji beznadziejnej podwójnie...”
(Czy ktoś się za nią ujmie?)
Patrzy w sufit szukając pomocy boskiej.*

Zagadka¹

*Pewien dziekan, profesor z Bydgoszczy
Nie ma w sobie grama złości.
Zachowuje się zawsze godnie.
Ubiera się co dzień modnie.
Naśladuj go. Życie będzie prostsze.*

Maria Dudzikowa

Z kostkami lodu między zębami...²

Rymowanka zainspirowana wypowiedziami uczestników (głównie Mistrzów) XXII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów w Tleniu

*Podczas Letniej Szkoły w Tleniu
nauczają luminarze
o „sumieniu i myśleniu”,
które winny kroczyć w parze.*

*„Grzebać w duszy śrubokrętem
nie należy” – twierdzi inny
pokazując dla zachęty,
jak to dewiant jest niewinny.*

*„Każdy człowiek jest człowiekiem” –
to odkrycie historyczne!*

¹ Dla ułatwienia podaję inicjały: R. G.

² Cudzysłowem zaznaczyłam wypowiedzi Profesorów: A. Bałandynowicza, M. Konopczyńskiego, B. Wojtasik, M. Dudzikowej, U. Ostrowskiej i innych osób.

*Pojąć je możemy z wiekiem,
mówią o tym dzieła liczne.*

*„Wszystko i nic, jak się dotknie” -
Poradnictwo zawodowe
ukazuje w wiedzy oknie
„współdolcom” problemy nowe.*

*Praca Młodej Szkoły w Tleniu
biegnie „pod pręgierzem czasu”.
O dewiacyjnym olśnieniu
słuchamy, miast iść do lasu.*

*„Wyżej, szerzej, dalej, lepiej” -
hasło Letniej Młodej Szkoły”.
„Lecz nie szybciej”! Nikt nie klepie,
„twórczy szumek” jest wesoty.*

*Nasza „Dudzikowska” Maria
Letnią Szkołą zachwycona.
Nie straszna żadna awaria,
Przyszłą Szkołę tworzy ona.*

Elżbieta Tarkowska

Profesor Dudzikowa
*Profesor Dudzikowa
Jak SOWA – mądra głowa.
W brązy się wystroiła
I skrzydła
naukowego doświadczenia*

*nad naszymi głowami
rozłożyła.
Cierpliwie referaty omówiła.
I choć krytyki nam nie szczędziła,
to wiarę w siebie przywróciła.
Dzięki Ci Boże, żeś dał
nam taki dar.
Spotkanie z M.D.
to wyjątkowych doznań szat.*

Agnieszka Solbut

Uczestnik...

*Uczestnik LSMP 2008
Zamiast „doTleniać” się w Borach,
Siedzi nad tekstem w nieprzyzwoitych porach.*

*Zamiast błądzić w czeluściach teorii pułapek,
Udaje się po radę do swych naukowych matek.*

*I tak Profesor Dudzikowa – w ocenie tekstów rodzicielsko surowa.
Profesor Czerepaniak-Walczak – do emancypacji przez pracę gotowa,
a Profesor Tarkowska – w konsultacjach wyborowa.*

*Po odbyciu u Mistrzów spowiedzi,
Młody pedagog nabiera nadziei.
Łudzi się, że może napisze doktorat,
Ale do tego jest mu potrzebny naukowy patronat.
Ceńmy naszych Mistrzów przyjaciele młodzi,
Jako „majtkowie” sterników naukowej łodzi.*

Emilia Żyłkiewicz

Przyjechałam na Szkołę...

*Przyjechałam na Szkołę pierwszy raz
w Tleniu po prostu obleciał mnie strach.
Wykłady, spotkania, Giełda Próżności
rozmowy w kularach – coraz to nowe możliwości.
I nagła ochota, by pojawić się tu kolejny raz.*

Maria Radziszewska

Kasia, Asia i Emilia...

*Kasia, Asia i Emilia na XXII Letniej Szkole Młodych Pedagogów były,
na konsultacjach stały w rzędzie,
po hotelu snuty się wszędzie.
Kawę u Prof. Marii wypity
i dla Przemka zdjęcia zrobiły.
Bagaż doświadczeń zbierały,
cały brulion zapisały,
głowy je bolały,
ale cały czas słuchały.
Nerwy im towarzyszyły,
ale zadowolone były.
Po Szkole do Białegostoku wróciły,
do pracy się zabrały
i słowa Prof. Marii na zawsze zapamiętały.*

Katarzyna Gromadzka

Przemko...

*Pewien Przemko Grzybowski z Bydgoszczy
prowadził Giełdę Próżności,
dzwonkiem konkluzje zbierał
i wszystkich onieśmiał.
Niejeden się na niego złościł,*

*że ledwo co zaczął,
a nie wygłosił swoich mądrości!*

Emilia Jakubowska, Joanna Sacharczuk

Powszechnie zwany...

*Przemko – powszechnie zwany,
na ulicach Bydgoszczy rozpoznawany,
pedagogicznych piosenek uczy,
aż od klaskania więdną uszy.
W Krainie Łagodności rozkochany.*

Ewa – śmieszka...

*W Bydgoszczy mieszka
pewna Ewa – śmieszka,
co karierą się zajmuje,
lecz wieczorem potańcuje.
Gdy energii poziom nisko,
trzymaj Ewę bardzo blisko.*

M.R.

Oblężony został Tleń...

*Oblężony został Tleń
nie przeciągnie się tu leń.
Książki, zeszyty,
kartki, notatki,
projekcje filmów,
długie warsztaty.*

*Ośrodek Perła
wreszcie zastynie
w swojej przepięknej*

*leśnej krainie,
bo młodzież świata
tutaj przybyła
i znaczną wiedzę
bystrze nabywa.*

*Prawo, Historia, Pedagogika,
Metodologia i Dydaktyka.
Profesorowie i doktoranci,
nauki mistrzowie i magistranci.*

*Kiedy świt blisko
oczy otwieraj
i na herbatkę
zeszyt zabieraj.
Nasza profesor już dawno nie śpi,
wszystkich w potrzebie
w pokoju zmieści.*

*Pyta, magluje,
trzeba notować,
a nie jak strusiek
głowę w piach chować.*

*I tak od rana,
aż do wieczora,
dawka polemik, teorii, wołań.
Panel i giełda,
spotkania walne,
przekład, praktyka,
przerwa na kawę.*

*Rozwój jednostek
a rynek pracy.
Tu homo ludens,
tam homo sapiens.
Konsumpcja.
Twórcza resocjalizacja.
Praktyka szkolna.
Organizacja.
Wszystkie tematy nas zaskakują,
uczą,
budują
i edukują.*

*Aż człowiek czuje,
że w przyszłym roku
musi mieć udział
w całym tym tłoku.*

Beata Śliwa

Pani Profesor, Panie Profesorze...

*Pani Profesor, Panie Profesorze!
Będzie nalot – o Boże,
Bo Młodzi pędzą na Szkołę do Tlenia
Tam chcą doznać przebudzenia.*

*Pani Profesor, Panie Profesorze!
Trzymajcie się – jak kto może,
Bo Młodzi intelektualny nawał szykują
Już teksty piszą, już studiują.*

*Pani Profesor, Panie Profesorze!
Będzie gorąco - jak w ugorze,
Bo Młodzi już mówią, już pytają,
Tezy wystąpień swych ustalają.*

*Pani Profesor, Panie Profesorze!
Już to się dzieje – jak w kolorze,
Bo Młodzi myślą, już konsultują
Każdą chwileczkę wykorzystują.*

*Pani Profesor, Panie Profesorze!
Kłaniamy się pięknie – dziękując w pokorze,
Bo Młodzi chłoną i słuchają,
Nową wiedzę wykorzystują.*

Pani Profesor, Panie Profesorze...

Ewa Bochno

Dziękuję za...

*Dziękuję za mądrość,
dziękuję za ciepło.
Szkoda, że tych kilka dni w Tleniu
tak szybko uciekło.
Dziękuję za tlen życiowy M.D.
– „Nie porównuj siebie
do człowieka drugiego,
tylko do siebie
z dnia poprzedniego”.
To były ponadczasowe mądrości,
niezapomniane chwile.*

*Mam nadzieję, że za rok powrócą,
jak letnie motyle.*

Agnieszka Solbut



Informacja o Autorach

- **Karolina Bartoszewicz** – studentka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- **mgr Danuta Bień** – aktorka Teatru Nowego w Krakowie
- **Jakub Błaszak** – student na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- **dr Ewa Bochno** – adiunkt w Pracowni Interakcji Społecznych na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego
- **dr Renata Borzyszkowska** – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- **mgr Maksymilian Chutorański** – doktorant w Katedrze Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego
- **mgr Celina Czech** – doktorantka w Zakładzie Pedagogiki Porównawczej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu
- **mgr Magdalena Czubak-Koch** – asystentka w Zakładzie Metodologii Badań Społecznych i Andragogiki na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu
- **dr Bożena Dusza** – adiunkt w Zakładzie Edukacji Medialnej i Technologii Informacyjnych na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu Rzeszowskiego
- **dr Anita Famuła-Jurczak** – asystentka w Zakładzie Teorii Wychowania i Pedeutologii na Wydziale w Pedagogiki, Psychologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego
- **mgr Barbara Grabińska** – doktorantka w Instytucie Nauk Pedagogicznych na Wydziale Historyczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Opolskiego

- **mgr Katarzyna Gromadzka** – asystentka w Katedrze Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku
- **dr Przemysław Paweł Grzybowski** – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- **mgr Joanna Ingot** – doktorantka w Zakładzie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie
- **dr Sylwia Jaskuła** – kierownik w Zakładzie Wychowania do Informacji, w Instytucie Pedagogiki i Pracy Socjalnej PEDAGOGIUM Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie
- **dr Elżbieta Magdalena Jurzysta** – adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogiki Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy
- **dr Alicja Korzeniecka-Bondar** – adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku
- **mgr Ewa Krause** – asystentka w Zakładzie Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- **dr Joanna Małgorzata Łukasik** – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie
- **mgr Aneta Makowska** – doktorantka w Katedrze Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego
- **mgr Elżbieta Malec** – kierownik Zakładu Zarządzania Zasobami Ludzkimi w Wyższej Szkole Zarządzania/Polish Open University w Warszawie
- **mgr Mateusz Marciniak** – doktorant w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu

- **mgr Joanna Nawój-Położańska** – doktorantka w Katedrze Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego
- **mgr Joanna Sacharczuk** – asystentka w Katedrze Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku
- **mgr Agnieszka Sołbut** – asystentka w Katedrze Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku; terapeutka w świetlicy socjoterapeutycznej przy Dziennym Domu Pomocy Społecznej w Białymstoku
- **mgr Joanna Szempruch** – asystentka w Zakładzie Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli na Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach
- **mgr Joanna Szymczak** – asystentka w Zakładzie Dydaktyki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- **dr Anna Weissbrot-Koziarska** – adiunkt w Zakładzie Pracy Socjalnej na Wydziale Historyczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Opolskiego
- **mgr Emilia Żyłkiewicz** – asystentka w Katedrze Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku
- **dr Alicja Żywczok** – adiunkt w Katedrze Teorii Wychowania na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach