

ZESZYTY NAUKOWE  
WSHE

## Serie wydawnicze WSHE

Debiuty Naukowe WSHE (od 1998 r.)  
Zeszyty Naukowe WSHE (od 1997 r.)

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna  
we Włocławku

---

# ZESZYTY NAUKOWE WSHE

Tom XXXVI

Półrocznik

seria C:  
Nauki Pedagogiczne

zeszyt 12  
Pedagogika wobec pytań współczesności



Włocławek 2013

Kolegium redakcyjne  
ks. Marian Włosiński (przewodniczący),  
Dorota Kochman, Lena Tkaczyk, Adam Żwirbla

Redaktor tomu  
prof. dr hab. Roman Schulz

Recenzenci tomu  
ks. prof. UKSW dr hab. Stanisław Łabendowicz  
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

prof. ThDr. Anton Adam, PhD  
Univerzita Komenského v Bratislave

Opracowanie redakcyjne  
Dorota Wojciechowska

Projekt okładki  
Regina Magier

DTP  
Dorota Magier

© Copyright by Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna  
Włocławek 2013

ISSN 1507-7403

Wydawca  
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku  
87-800 Włocławek, pl. Wolności 1  
tel. 48 54 425 20 07, faks 660 64 14 07  
<http://www.wshe.pl>, e-mail: [biurorektora@wshe.pl](mailto:biurorektora@wshe.pl)

## SPIS TREŚCI

Wprowadzenie .....	9
<b>Roman Schulz</b>	
Czy współczesna pedagogika ma swoje „wielkie pytania”? .....	11
<b>Zygmunt Wiatrowski</b>	
Nowe akcenty na studiach pedagogicznych .....	21
<b>Stanisław Kunikowski</b>	
Pedagogika kultury wobec pytań współczesności .....	33
<b>Ks. Marian Włosiński</b>	
Rewalidacja i resocjalizacja w kontekście współczesnego klimatu etyczno-moralnego .....	43
<b>Ireneusz Pyrzyk</b>	
Pedagogika opiekuńcza we współczesnym systemie nauk pedagogicznych .....	55
<b>Renata Brzezińska</b>	
Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży jako palący problem współczesności (w świetle badań międzynarodowych i własnych) .....	67
<b>Lena Tkaczyk</b>	
Partnerstwo edukacyjne warunkiem kształtowania postaw społecznych dziecka w młodszym wieku szkolnym .....	83
<b>Adam Gawroński</b>	
Kariera zawodowa w świetle nadrzędnych powinności człowieka dorosłego .....	93
<b>Marian Śuráb</b>	
Prezentacja homilii za pomocą narracji .....	107
<b>Josef Biel'ak</b>	
Fenomen globalizacji w ujęciu pedagogiki religii .....	115

**Olena Bida**

Przygotowanie nauczyciela do wprowadzenia technologii  
pedagogicznych na Ukrainie ..... 125

**Oleksandr Kuczaj**

Wymagania wobec współczesnego nauczyciela szkoły podstawowej .... 133

**Vadym Czyczuk**

Analiza współczesnego stanu przygotowania nauczyciela na Ukrainie  
do wykorzystywania technologii multimedialnych ..... 141

**Recenzje i omówienia**

Pedagogiczna edukacja, red. ks. Marian Włosiński (*Jozef Bielak*) ..... 151

Informacje o autorach ..... 153

## TABLE OF CONTENTS

Introduction .....	9
<b>Roman Schulz</b>	
Does modern pedagogy have its great questions? .....	11
<b>Zygmunt Wiatrowski</b>	
New focal points at pedagogical studies .....	21
<b>Stanisław Kunikowski</b>	
Pedagogy of culture facing contemporary questions .....	33
<b>Ks. Marian Włosiński</b>	
Rehabilitation and reintegration in the context of today's ethical-moral climate .....	43
<b>Ireneusz Pyrzyk</b>	
Tutelage pedagogy at contemporary system of pedagogical sciences ....	55
<b>Renata Brzezińska</b>	
The reading culture of children and youth as a burning issue of the modern world in view of an international and own research .....	67
<b>Lena Tkaczyk</b>	
Educational partnership as a condition of developing child's social attitude in the early school years .....	83
<b>Adam Gawroński</b>	
Vocational career in the light of the most important duties of adult man	93
<b>Marian Šuráb</b>	
Presentation of Homily by Means of Narration .....	107
<b>Josef Bielák</b>	
The phenomenon of globalization in understanding the pedagogy of religion .....	115

Table of contents

---

**Olena Bida**

Teacher training to the introduction of educational technology  
in Ukraine ..... 125

**Oleksandr Kuczaj**

Requirements for the modern primary school teachers ..... 133

**Vadym Czyczuk**

Analysis of the current state of teacher training in Ukraine  
to use multimedia technologies ..... 141

**Reviews**

*Pedagogiczna edukacja*, red. ks. Marian Włosinski (*Jozef Bielak*) ..... 151

Information about authors ..... 153

## WPROWADZENIE

Celem niniejszego tomu Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku jest zwrócenie uwagi na kwestie pedagogiki wobec pytań współczesności. Diagnoza aktualnych procesów w tej sferze pozwala zauważyć, że jakkolwiek praktyka pedagogiki jako dyscypliny naukowej jest nauką zajmującą się całością zjawisk wychowawczych, tzn.: warunkami, w których zjawiska wychowawcze przebiegają; celami, którym ma służyć wychowanie; treściami działalności wychowawczej oraz metodami, formami i środkami, które mają zapewnić skuteczność oddziaływania wychowawczego; to współczesny rozwój sił wytwórczych, nauki, techniki i organizacji pracy wymaga od pedagogiki jako nauki objęcia swoim zakresem badań całokształtu spraw związanych z wychowaniem człowieka. Dlatego przedmiotem badań pedagogiki są nie tylko wpływy wychowawcze organizowane świadomie i celowo, lecz również niezamierzone i żywiołowe. Do zainteresowań pedagogiki należy także zagadnienie funkcjonowania systemu szkolnego i oświatowego z punktu widzenia rozwoju społeczno-ekonomicznego społeczeństwa.

Pedagogika nie tylko opisuje fakty, ale również je objaśnia i poszukuje odpowiedzi na pytania: jak i dlaczego przebiegają takie czy inne procesy wychowawcze oraz jak powinny być one organizowane. Podstawowym zadaniem pedagogiki jako nauki jest wyposażenie tych, którzy organizują przebieg nauczania i wychowania w wiedzę o skuteczności różnego rodzaju zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. Towarzyszą temu celowi następujące zadania: opisowo-wyjaśniające — gromadzenie wiedzy o rzeczywistości wychowawczej i rzetelny opis wyników tej obserwacji; analityczne — uogólnianie zebranych wyników obserwacji, wykrywanie związków i zależności między zjawiskami wychowawczymi i formułowanie wniosków w formie zdań ogólnych; normatywno-praktyczne — dostarczenie wiedzy potrzebnej do przekształcania rzeczywistości wychowawczej, przedstawionych w formie zdań wartościujących i normatywnych; ustalanie zasad i celów wychowania, wytyczanie metod realizacji celów wychowania, sprawdzanie skuteczności tych celów w praktyce wychowawczej, wskazywanie możliwości i sposobów rozwiązywania problemów wychowawczych w konkretnych środowiskach wychowawczych.

Pedagogika bada więc zjawiska wychowawcze w kontekście procesów społecznych i przy uwzględnieniu jednostkowych procesów psychicznych. Uogólnia ona praktykę, ukazując istotę wychowania w kształtowaniu osobowości człowieka. Stąd bardzo słusznie redaktor niniejszego tomu prof. dr hab. Roman Schulz postawił hasło przewodnie: *Pedagogika wobec pytań*

*współczesności*. Hasło to rozwinął w artykule: „Czy współczesna pedagogika ma swoje wielkie pytania?” Postawiona zasadnicza myśl niniejszego tomu Zeszytów Naukowych spotkała się z szeroką odpowiedzią, o czym świadczą publikowane opracowania z Polski, Słowacji i Ukrainy.

W tym miejscu wyrażam szczególną wdzięczność wszystkim Autorom opracowań, którzy zasygnalizowali szerokie spectrum aktualnych kwestii w pedagogice. Słowa podziękowania składam recenzentom tomu.

*ks. Marian Włosiński*  
przewodniczący Kolegium redakcyjnego

*Roman Schulz*

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

## CZY WSPÓŁCZESNA PEDAGOGIKA MA SWOJE „WIELKIE PYTANIA”?

Słowa kluczowe: pytania nauki; pedagogiczna niewiedza; ignorancja uczona i pospolita.

### DOES MODERN PEDAGOGY HAVE ITS GREAT QUESTIONS?

Key words: questions of science; pedagogical ignorance; learned and common ignorance.

### Czego ludzkość nie wie?

Od kilku lat, w pewnej niszy życia intelektualnego Zachodu rozważany jest temat tzw. „wielkich pytań”. Jest to zapewne kontynuacja odwiecznych dyskusji w sprawie nieskończoności ludzkiego poznania i nieustannie przesuwających się granic wiedzy. Na dziesiątki liczyć można publicystów, którzy za francuskim matematykiem i astronomem Pierre de Laplaczem powtarzają: „To, co wiemy, jest bardzo małe; to, czego nie wiemy, jest ogromne”. Stąd blisko już do takich oto paradoksalnych generalizacji: „im wnikliwsze i głębsze jest poznanie naukowe, tym szersze stają się granice nieznanego”; czy „postęp nauki oznacza przede wszystkim ciągły wzrost obszaru naszej niewiedzy”. Oprócz wyraźnego związku z tradycją współczesny dyskurs na temat „wielkich pytań” charakteryzuje się jednak pewną osobliwością. Koncentruje się bowiem na pytaniach określanych jako „wielkie”. W domyśle zatem są to pytania „pierwszego rzędu”, „zasadnicze”, „dotyczące spraw fundamentalnych”, „istotnych”, podstawowych dla rodzaju ludzkiego na obecnym etapie jego rozwoju.

Oto kilka egzemplifikacji dla tak wyodrębnionej debaty. W 1978 r. ukazała się w Wielkiej Brytanii książka zatytułowana *Encyklopedia niewiedzy*, o znamienym podtytule: „wszystko, co chciałbyś wiedzieć na temat nieznanego”. W dziele tym 58 wybitnych, jak czytamy, uczonych sformułowało problemy, które według rozeznania współczesnej nauki, głównie przy-

rodoznawstwa, wydają się najważniejsze. Oto niektóre spośród nich: jak powstał i rozwijał się Wszechświat? jaka jest wewnętrzna struktura Słońca i dlaczego na jego powierzchni pojawiają się plamy? skąd dociera do nas promieniowanie kosmiczne? skąd wzięło się życie na Ziemi? na czym polega starzenie się organizmów? itp.

Zapewne z inspiracji tej książki kanał telewizyjny „Discovery” wyprodukował cykl filmów popularnonaukowych, które próbują odpowiedzieć na pytania, jakie — cytuję — „od zarania dziejów zadaje sobie ludzkość”. Serial składał się z pięciu odcinków, podejmujących kolejno tematy: Jak zaczął się wszechświat? Jak zaczęło się życie? Dlaczego istniejemy? Czemu jestem sobą? Jak skończy się świat?

Warte odnotowania są liczne odpryski problematyki „wielkich pytań” na płaszczyźnie mediów ogólnospołecznych. Wymieńmy np. zbiór publikacji, wydanych w 1995 r. przez dodatek „Gazety Wyborczej” „Magazyn Nauka” pod wspólnym tytułem: „Czego nie wiemy?”. Lista „zagadek” omawianych przez autorów, głównie naukowców polskich, obejmuje m.in. następujące pozycje:

- Czy zrozumienie naszej świadomości wymaga nowych praw fizyki?
- Jak powstała Polska, jak trzecia Rzeczpospolita?
- Jak utrzymać przeszczepę?
- Jak z komórki powstaje organizm?
- Skąd się wziął umysł człowieka? itp.

Z kolei tygodnik „Polityka” w swym wydaniu specjalnym z serii „Niezbędnik inteligenta”, zatytułowanym „10 najważniejszych pytań świata” (nr 2/2010), stawia i rozważa m.in. następujące pytania:

1. Co się dzieje z klimatem?
2. Na co choruje kapitalizm?
4. Jak Internet zmienia nasze życie?
6. Czy demokracja może zagrozić wolności?
7. Czy dobrze się dziś bawimy?
8. Czy będzie wojna?
9. Czy wygramy z rakiem?
10. Co jest w życiu ważne?

Ten sam periodyk wydał w czerwcu br. kolejną pozycję z tego cyklu, pt. „Czego szuka nauka?”, w której dziennikarze pisma starają się dociec „nad czym głowią się naukowcy różnych dziedzin”.

W ślad za filozofią i przyrodoznawstwem problematyka „wielkich pytań” pojawia się także na terenie innych nauk. Oto przykład z dyscypliny pedagogom bliskiej — psychologii: książka Wiesława Łukaszewskiego pt. *Wielkie pytania psychologii* (GWP, Gdańsk 2003). Lista pytań, które Autor rozważa w swej książce, obejmuje m.in. następujące pozycje:

- Czy można poznać człowieka? Czy można poznać samego siebie?
- Czy jesteśmy dziećmi doświadczenia, czy zakładnikami pamięci?
- Czy język jest obrazem duszy?
- Czy człowiek jest panem czy ofiarą losu?
- Czy człowiek ma wiele twarzy?

### Czego nie wie pedagog?

Przejdźmy do kwestii sygnalizowanej przez temat obecnego studium: „Czy dziedzina edukacji, reprezentowana intelektualnie przez pedagogikę, ma także swoje „wielkie pytania”? Czy podejmowany jest trud ich artykulacji? Czy są one wykorzystywane w roli instrumentów kształtowania świadomości społecznej, w roli narzędzi ukierunkowujących procesy poznania i reform? Czy służą ewaluacji odnoszonych sukcesów lub niepowodzeń w działalności poznawczej i praktycznej? Czy raczej toniemy w powodzi ogromnej masy pytań średnich i małych, które mylnie bierzemy za poważne zagadnienia filozoficzne, praktyczne i poznawcze?

Pomijam tu wątek, dotyczący tego, czy w odniesieniu do materii edukacji i pedagogiki można czy nie można mówić o pytaniach umownie określanych jako „wielkie” w odróżnieniu od — pytań „średnich” czy „małych”. Zakładam, że taka możliwość istnieje, a nawet — z różnych powodów — jest czymś pożądanym.

Zauważmy najpierw, że spory zestaw „wielkich pytań pedagogicznych” został nam przekazany przez tradycję; zarówno tradycję myśli pedagogicznej jak również przez dziedzictwo praktycznego zwerbalizowanego doświadczenia pedagogicznego.

Klasycznej pedagogice, holistycznie interpretowanej, zawdzięczamy m.in. takie oto pytania (podaję w wersji popularnej oraz nieusystematyzowanej):

- Co decyduje o rozwoju człowieka — natura czy wychowanie?
- Co jest bardziej pożądanym środkiem wpływu wychowawczego — przymus czy swoboda?
- Co powinno decydować o doborze treści kształcenia — wymogi kultury czy potrzeby ucznia?
- Podmiotowo, czy przedmiotowo nauczyciel–wychowawca powinien podchodzić do swoich wychowanków lub uczniów?

— Przekaz wiedzy (materializm dydaktyczny) czy kształtowanie umiejętności (formalizm dydaktyczny) należy uznać za podstawowy cel nauczania?

— Asymilacja dorobku przeszłości (tradycji kulturowej), czy przygotowanie do przyszłości — która z tych strategii określa trafniej podstawową misję edukacji?

— Czy system edukacyjny pełni funkcję zachowania czy zmiany istniejącego porządku społecznego?

— Czy pedagogika to poznanie zespolone z działaniem edukacyjnym, czy raczej odrębny i autonomiczny rodzaj aktywności?

Przedstawioną listę można wzbogacić o kilka dylematów światopoglądowych charakterystycznych dla współczesnej pedagogiki:

— Wartości czy prawdy?

— Ideały czy realia?

— Technologia czy organizacja?

— Odtwórczość czy twórczość?

— Operacje czy struktury?

— Sterowanie czy wykonanie?

— Obraz czy słowo?

— Poznanie czy metabolizm informacyjny?

— Doświadczenie praktyczne czy prawda naukowa?

— Pedagogika narracyjna czy dyskursywna?

To, co wydaje się ciekawe w podanych przykładach, to ich zróżnicowany charakter. Otóż jest widoczne, że w większości przypadków są to pytania o charakterze światopoglądowym. Na drugim miejscu znajdują się pytania, wyłaniające się i rozstrzygane w trakcie praktycznej sztuki wychowania — w różnych jej obszarach i na różnych poziomach. Na samym końcu znajdują się dopiero pytania o charakterze ściśle poznawczym, tzn. stawiane nie po to, by wychowanie uczynić lepszym, bardziej wartościowym, ani po to, aby je uczynić bardziej skutecznym, lecz po to, aby wzbogacić zasoby wiedzy pedagogicznej o składnik kwalifikowany, tworzony zgodnie z reżimem postępowania naukowego. W odniesieniu do tej kategorii ma z pewnością zastosowanie następująca konstatacja: szansa zdobycia, czy poszerzenia wiedzy zależy z pewnością od umiejętności stawiania pytań, ale by postawić sensowne i ważne pytanie, trzeba już posiadać odpowiednią wiedzę. To tłumaczy, dlaczego wielkich pytań o charakterze ściśle poznawczym jest w pedagogice stosunkowo mało, o ile w ogóle są.

Przejdźmy do czasów współczesnych oraz swoistych dla nich „wielkich pytań”. Aby z sensem deliberować na ten temat warto zastanowić się najpierw, skąd w ogóle się biorą „pytania wielkie” w takiej dziedzinie jak edukacja i pedagogika? Odpowiedź nie jest trudna. Źródłem pierwszym

wyduje się tzw. „otoczenie” systemu edukacyjnego, czyli stan kultury oraz organizacji społeczeństwa, w którym i dla którego system edukacyjny istnieje i działa. Źródłem drugim jest zapewne stan samej praktyki pedagogicznej, zwłaszcza zaś jej niepowodzenia, mankamenty, niedostatki, błędy lub zaniechania. Za źródło trzecie należy uznać stan świadomości społecznej, reprezentowanej przez takie formy dyskursu, jak: filozofia, ideologia społeczna, opinia publiczna itp. Na samym końcu wymienić warto postęp technologiczny oraz osiągnięcia nauki, zwłaszcza nauk o człowieku.

Wydaje się, że „wielkie pytania” pedagogiki współczesnej mogą i powinny wyrastać z ww. źródeł oraz być systematycznie artykułowane, analizowane oraz dyskutowane na gruncie filozofii wychowania, czy w innych segmentach teorii pedagogicznej.

Ponieważ operuję tu głównie egzemplifikacjami — uczynię tak również w odniesieniu do „wielkich pytań” pedagogiki współczesnej.

Otóż pierwszym, godnym uwagi forum, na którym od wielu lat w Polsce trwa bezwiednie „czarna robota” nad poszukiwaniem i artykułowaniem „wielkich pytań” współczesnej pedagogiki wydają się być Zjazdy Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Oto lista ich kolejnych tematów wiodących.

I Zjazd (1993): Ewolucja tożsamości pedagogiki.

II Zjazd (1996): Demokracja a oświata.

III Zjazd (1999): Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności.

IV Zjazd (2001): Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie.

V Zjazd (2004): Przetrawianie i rozwój — niezbywalne powinności wychowania.

VI Zjazd (2007): Edukacja — Moralność — Sfera publiczna.

VII Zjazd (2010): Po życie sięgać nowe. Teoria a praktyka edukacyjna.

U podstaw, czy w tle, każdego ze zjazdowych tematów znajdują się więc takie lub inne, „wielkie” lub „jeszcze większe” pytania.

Może byłoby pożądanym, aby tematem wiodącym któregoś z kolejnych zjazdów pedagogicznych uczynić eksplicite kwestię artykulacji „wielkich pytań pedagogicznych”, iżbyśmy przynajmniej nie czuli się gorsi pod tym względem od przedstawicieli innych nauk.

Drugim forum, nadającym się do formułowania, analizowania oraz rozstrzygnięcia wielkich pedagogicznych pytań, są konferencje naukowe pedagogów, zwłaszcza te, które odbywają się pod egidą Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. W celu upewnienia się, czy misja taka jest tam realizowana, zachęcam Czytelnika do odwiedzenia witryny KNP po odpowiednie informacje.

Za forum trzecie — i ostatnie na mojej liście — można uznać indywidualne dociekania poszczególnych teoretyków i publicystów. Dla przykładu — rekomenduję tu do przetestowania pod kątem jego ważności pewien zbiór pytań własnego autorstwa, inspirowanych przez temat tzw. „uniwersaliów kulturowych”.

## Pytania o uniwersalia pedagogiczne

Na sposób, w jaki problematyka „fundamentalnych pytań” była postrzegana w pedagogice, miał niewątpliwie wpływ rozwoju tej dyscypliny. Charakterystycznym znamieniem klasycznej pedagogiki była, jak wiadomo, jej orientacja normatywna. Reprezentanci tego nurtu przejawiali większe zainteresowanie (i przypisywali większe znaczenie) temu, co idealne i pożądane w edukacji, niż temu, co realne i rzeczywiste. Świat realnie istniejących zjawisk edukacyjnych występował tu raczej w roli obiektu krytyki, niż przedmiotu bezstronnego oglądu i poznania. To tu powstawały i były propagowane koncepcje „prawdziwego” ucznia, nauczyciela, wychowawcy, czy pedagoga. Problematyka „wielkich pytań” w tym nurcie odnosiła się więc zasadniczo do sfery „wartości edukacyjnych”, a jej rozstrzygnięcie odbywało się w ramach dyskursu aksjologicznego.

Wiek XX przyniósł wzbogacenie perspektywy normatywnej o optykę sprawozdawczą, skoncentrowaną na tzw. „faktach” (ściślej — realiach). Jednakże w propagowanym przez siebie podejściu skupiała ona uwagę przede wszystkim na opisywaniu, uogólnianiu oraz upowszechnianiu, praktycznego pedagogicznego doświadczenia. Idea poszukiwania prawdy — jako pochodnej względem pewnych pytań teoretycznych o charakterze poznawczym — nie zdołała się w tym służebnym wobec praktyki paradygmacie ukształtować. Pojęcie podmiotu poznającego oraz jego misji miały tu wyraźnie praktyczny rodowód i praktyczne przeznaczenie: stanowiły narzędzie sprawowania informacyjnej kontroli nad praktyką edukacyjną. Myśl, że pedagogika, wspólnie z innymi naukami o człowieku, realizuje samoistne cele poznawcze i uczestniczy w urzeczywistnianiu postulatu starożytnych „Człowieku poznaj samego siebie”, nie mogła się w pedagogice praktycznej ukształtować i nigdy się nie uformowała.

Obydwu wyróżnionym tu podejściom, mimo ich zasadniczej odmienności, właściwa była jednak pewna cecha wspólna. Polegała ona na tym, że w poznawaniu świata edukacyjnego większą estymą darzono (i bardziej akcentowano):

- to, co partykularne w edukacji, w odróżnieniu od tego, co uniwersalne;
- to, co nowe (nieciągle z tradycją), w odróżnieniu od tego, co stanowi kontynuację przeszłości;
- to, co pluralistyczne (wielorakie), w odróżnieniu od tego, co monistyczne (jednolite);
- to, co tymczasowe, zmienne, przejściowe, czy „sezonowe” w odróżnieniu od tego, co trwałe, nie podlegające upływowi czasu, może nawet wieczne;
- to, co lokalne, w odróżnieniu od tego, co powszechne;
- to, co nieokreślone, płynne, amorficzne, w odróżnieniu od tego, co uporządkowane, ustrukturalizowane, zintegrowane;
- to, co progresywne, w odróżnieniu od tego, co konserwatywne;
- to, co względne (relatywizm), w odróżnieniu od tego, co absolutne (fundamentalizm).

Powstała w ten sposób, jak się zdaje, pewna nierównowaga, wyrażająca się w tym, że pewne ważne aspekty edukacji jako bytu socjokulturowego umykały uwadze pedagogów, a może nawet świadomie były przez nich ignorowane, czy wręcz z powodów ideologicznych — deprecjonowane. Jako takie znajdowały się poza polem systematycznych obserwacji oraz refleksji światopoglądowych filozofów wychowania.

Jednakże — powtórzmy — każdy obraz świata (zawarty w konstrukcji mentalnej) wydaje się bardziej trafny i przekonujący, gdy jednocześnie uwzględnia oraz objaśnia przeciwstawne aspekty istniejącej rzeczywistości; czyli to, że ludzie mogą być zarówno zdrowi jak i chorzy, szczupli i otyli, cnotliwi i grzeszni. To samo dotyczy edukacji. Dotąd w charakterystyce zjawisk edukacyjnych dominantą było akcentowanie głównie tego, co w nich nieokreślone, zmienne, unikalne, jednostkowe, różnorodne, wielorakie, lokalne, partykularne etc. Nadeszła, być może, pora na uwzględnienie drugiej strony medalu, tj. rozpoznanie tego, co w świecie tym pozostaje stałe, uniwersalne, jednolite, wspólne, a więc uwzględnienie tego, co decyduje o naturze, w domyśle — kulturowym statusie i tożsamości uniwersum edukacyjnego.

## Niewiedza uczona i pospolita

I jeszcze krótka refleksja końcowa. Gdy uzmiennimy pojęcie pedagogicznej niewiedzy według kryterium jej wyrafinowania, otrzymujemy pewne kontinuum. Na jednym jego krańcu znajduje się niewiedza uczona,

odzwierciedlająca istnienie „białych plam” w nauce, filozofii, czy myśli pedagogicznej. Na krańcu drugim znajduje się niewiedza pospolita, zwana także ciemnotą, która wynika z ignorowania i deprecjonowania wiedzy kwalifikowanej, na rzecz wiedzy elementarnej i prymitywnej.

Można spotkać się z poglądem, że z racji postępów nauki poszerza się dziś nie tylko obszar niewiedzy uczonej, lecz także przybywa dziś pedagogicznej ciemnoty, mimo rosnącego systematycznie poziomu wykształcenia ludzi. Paradoksalnie — ma miejsce swoista ekspansja ciemnoty w społeczeństwie wiedzy.

Gdyby tak się rzeczy miały, wynika stąd pewne nowe zadanie dla teorii i metodologii pedagogiki. Otóż fenomen pedagogicznej ignorancji powinien w ramach tego dyskursu zostać rozpoznany, a następnie systematycznie dokumentowany, analizowany i objaśniany.

Powstaje dziś dużo prac metodologicznych, ukazujących, w jaki sposób kwalifikowana wiedza pedagogiczna się rodzi, jest intelektualnie uprawomocniana, podlega dyfuzji oraz aplikacji.

Dobra teoria to jednak kompletna teoria. Potrzebna jest nam przeto także teoria pedagogicznej ciemnoty, która ukazywałaby jak powstaje i narasta pedagogiczna pospolita niewiedza, jak jest intelektualnie uprawomocniana, jak się rozpowszechnia w społeczeństwie, jak jest „aplikowana” w praktyce i jak broni swego stanu posiadania.

Wątek ten, mimo jego oczywistego związku z tematem głównym referatu, kwalifikuje się jednak do odrębnego potraktowania.

Osobom zainteresowanym tą tematyką rekomenduję do skonsultowania m.in. następujące tytuły:

- Bocheński A.: *Dzieje głupoty w Polsce*, Warszawa 1988;
- Dobrowolski J.: *Filozofia głupoty*, Warszawa 2008;
- Drózd M.: *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000;
- Evans B.: *Naturalna historia nonsensu*, Warszawa 1964;
- Hołówka T.: *Myślenie potoczne*, Warszawa 1986;
- Lec S.J.: *Myśli nieuczesane*, Warszawa 2006;
- Łukaszewski W.: *Wielkie pytania psychologii*, Gdańsk 2003;
- Nalaskowski A.: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009;
- Pietraśiński Z.: *Czego dowiedziałeś się zbyt późno*, Warszawa 1970;
- Schulz R.: *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 3, *Logos edukacji*, Toruń 2009;
- Stomma L.: *Polskie złudzenia narodowe*, Poznań 2006.

### Streszczenie

Tematyka artykułu: wielkie pytania współczesności; pedagogika i jej wielkie pytania; pytania o uniwersalia pedagogiczne; enklawy ignorancji w społeczeństwie wiedzy.

### Summary

Article topics: big questions of the present-day, pedagogy and its great questions, questions about educational universals; enclaves of ignorance in the knowledge society.



*Zygmunt Wiatrowski*

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

## NOWE AKCENTY NA STUDIACH PEDAGOGICZNYCH

Słowa kluczowe: wiedza, umiejętności; kompetencje; ramy kwalifikacji; deskryptory; kształcenie wielostronne; efekty kształcenia.

## NEW FOCAL POINTS AT PEDAGOGICAL STUDIES

Key words: knowledge; skills; competences; qualification framework; descriptive factors; multi-lateral education; educational outcomes.

### Wprowadzenie

Tytuł opracowania, a tym bardziej hasło ogólne niniejszego zbioru, skłania do wielu pytań i wątpliwości. Chodzi o nową jakość uczenia się i studiowania i nie tylko w strukturze nauk pedagogicznych oraz działań edukacyjnych. W dążeniu do czytelnego przedstawienia wykładni treściowej dla podkreślanych oczekiwań społecznych wyłoniłem kilka problemów strukturalnych i zamierzam im nadać możliwie realną i przekonującą wymowę. W szczególności, w toku rozważań, nasyconych także refleksją osobistą, wynikającą z ponad 60-letniego doświadczenia nauczycielskiego, w tym ponad 40-letniego bycia nauczycielem akademickim i pracownikiem naukowo-badawczym, poddam analizie następujące problemy, pytania i akcenty strukturalne z myślą o teraźniejszości i przyszłości:

1. Dotychczasowa organizacja, przebieg i efekty studiów pedagogicznych w Polsce.
2. Przemiany globalne w traktowaniu wiedzy humanistycznej i społecznej oraz w jej funkcjonowaniu.
3. Unijne regulacje i oczekiwania z myślą o nowych powinnościach edukacyjnych.

**Ad 1.** Kształcenie pedagogów, w tym szeroko rozumiane kształcenie pedagogiczne, ma długą i bogatą historię. Literatura dotycząca historii wychowania i myśli pedagogicznej, a tym bardziej specjalizowane opracowania monograficzne i problemowe dostarczają w przeglądzie światowym wyjątkowo wiele, chociaż często nawet bardzo zróżnicowanych, koncepcji tegoż kształcenia oraz rozwiązań stosowanych w praktyce edukacyjnej. W Polsce, w następstwie wysiłku twórczego wielu wybitnych pedagogów, przez cały XX wiek oraz w minionej pierwszej dekadzie XXI wieku, doprowadzono do wyjątkowego upowszechnienia idei i zadań edukacji pedagogicznej. W następstwie — dzisiaj w kompleksie nauk pedagogicznych wyróżnia się ponad 30 subdyscyplin pedagogicznych<sup>1</sup>, a na skutek niemal żywiołowego powołania dużej liczebności uczelni niepublicznych nastawionych także, często głównie, na prowadzenie studiów pedagogicznych, do tego tylko niestacjonarnych — pedagogika stała się „kierunkiem modnym” oraz bez umiaru rozwijany. W relacjach publicystycznych — ze względu na liczebność kształconych — stanowi ona trzeci lub czwarty kierunek studiów, który także przez resort szkolnictwa wyższego (w pewnym sensie sprawcę zaistniałego stanu rzeczy) ostatnio jest mocno „wytykany”.

Oczywiście, te niemal żywiołowo zaistniałe procesy i efekty kształcenia spowodowały w ostatnich 20 latach ponad pożądane umasowienie studiów pedagogicznych oraz — co z tym ściśle się wiąże — poważne obniżenie jakości i poziomu kształcenia na kierunku **pedagogika**.

W następstwie tych wprost patologicznych rozwiązań (niby systemowych) doszliśmy do stanu zasługującego na powszechne ubolewanie, sytuacji charakteryzującej się niezbyt ciekawymi oznakami:

— kształcenia różnej „maści” pedagogów w wymiarach znacznie ponad rzeczywiste potrzeby;

— doprowadzenia do zaistnienia wyjątkowo licznej grupy kwalifikowanych pedagogów, zwiększających powracające zjawisko bezrobocia, jednak tym razem obejmujące coraz liczniej także osoby z wykształceniem wyższym;

— spowodowania, że dzisiaj wielu pedagogów z dyplomami magisterskimi chwycić się musi każdej pracy, nawet w kioskach i w roli „gońców firmowych”, aby realizować swoje codzienne potrzeby egzystencjalne;

— poszerzającego się negatywnego nastawienia różnych grup społecznych, a także instytucji, nawet odpowiedzialnych za powyższy stan rzeczy, do zawodów nauczycielskich i pedagogicznych<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4, Bydgoszcz 2005; także wcześniejsze wydania i inne opracowania.

<sup>2</sup>Patrz m.in. kilka artykułów w „Gazecie Pomorskiej” z jesieni 2012 r.

Żeby nie popadać w stan skrajnej negacji oraz długotrwałego pesymizmu — dodajmy, że interesujące nas studia pedagogiczne mają na dzień dzisiejszy nie tylko minusy, ale także nadal liczne plusy.

W grupie upowszechnianych ocen i opinii negatywnych, m.in. na skutek wytworzenia swoistej „mody” na studia pedagogiczne, wprowadzie dyskusyjną lecz jednak znaczącą moc uzyskują:

— tendencja do orzekania, iż są to studia mało wartościowe, nie gwarantujące dochodzenia do „modnej” dziś kariery zawodowej, a tym bardziej naukowej oraz życiowej;

— oczekiwanie na szansę zatrudnienia w układzie międzynarodowym, chociażby tylko europejskim;

— niekiedy podkreślane i udowadniane tezy, że pedagogika nie jest nauką, a podejmowane i rozwiązywane w jej obszarze problemy mają li tylko charakter popularno-naukowy;

— wreszcie interpretowanie i ocenianie, że prowadzone badania pedagogiczne to nic więcej niż tzw. „dziennikarskie sondáže” bez wartości naukowej; szczególnie gdy niektórzy doktorzy i profesorowie z danego obszaru działań dydaktycznych i twórczych bardziej nastawieni są na poklask, głównie z powodu swojego liberalizmu i swojej nieodpowiedzialności, niż na tworzenie autentycznej wiedzy naukowej.

Z kolei w grupie opinii i ocen pozytywnych podkreśla się nadal często, że:

— są to studia wielostronne, dające podstawę do skutecznego i pożytecznego działania zawodowego, i to w różnych obszarach działalności ludzkiej oraz w różnych rolach i na różnych stanowiskach pracy;

— dają studiującym przygotowanie do działań o autentycznej wymowie humanistycznej;

— odpowiadają na zapotrzebowanie logistyczne wielu organizatorów działalności zawodowej;

— stwarzają duże szanse na szybkie przekwalifikowywanie się i dostosowywanie się do wyszukanych potrzeb życia społeczno-gospodarczego, a przynajmniej ich uduchowionego nazywania;

— a co ważniejsze — prowadzą do radzenia sobie w złożonych sytuacjach kontaktów międzyludzkich;

— przy tym dają także określone możliwości funkcjonowania w układach i działaniach problemowych o wymowie psychologicznej, socjologicznej i prakseologicznej.

Można przyjąć lub żywić nadzieję, że owe właściwości bycia pedagogiem przynajmniej o wymowie dopełniającej — w kontekście nieustającej zmienności, jeśli nie od razu po ukończeniu studiów pedagogicznych, to przynajmniej po kilku latach ułatwią bezrobotnym magistrów pedagogiki dojście do oczekiwanej aktywności zawodowej.

Mimo powyższego pocieszenia — aktualnie racjonalne ustosunkowanie się do mocno zaakcentowanej masowości kształcenia pedagogicznego nakazuje, aby przynajmniej w najbliższych dziesięciu latach wyraźnie zmniejszyć wymiary ilościowe owego kształcenia.

**Ad 2.** Wiedzę przez wieki traktowano jako ogół treści utrwalonych w umyśle ludzkim, będących wynikiem kumulowania doświadczeń oraz procesu uczenia się. W tym znaczeniu wiedza obejmuje wszelkie formy kultury umysłowej i świadomości społecznej: magię, religię, ideologię, naukę itp.; mieści się w niej każdy typ myślenia od wyobrażeń potocznych do twierdzeń naukowych. W następstwie, powszechnie wyróżniano dwie podstawowe postacie wiedzy — wiedzę utylitarną (niekiedy nazywaną potoczną) i wiedzę naukową, oraz uznawano zasadę przechodzenia od wiedzy utylitarnej do wiedzy naukowej<sup>3</sup>.

Mówi się nadal o wiedzy subiektywnej i obiektywnej. Dochodzenie do takiej wiedzy zakładało nade wszystko maksymalne angażowanie pamięci, stąd często ówczesne nauczanie szkolne nazywano nauczaniem werbalnym. Wystarczające opisy i wyjaśnienia w tym kontekście ustaliły już dawno nauki psychologiczne oraz pedagogiczne. Niestety, jeszcze w dzisiejszej szkole, nawet wyższej, przykładów takiego podejścia do nauczania i uczenia się spotkać można wiele.

Ale jesteśmy też świadkami coraz silniejszego dążenia do współczesnego traktowania wiedzy i mądrości.

W literaturze naukoznawczej, oświatowej i problemowej, a tym bardziej w ekonomicznej i informatycznej, wyczytać można następujące tezy uniwersalne:

- wiedza to przetworzona informacja dzięki inteligencji człowieka lub/i maszyny,
- wiedza staje się coraz wyraźniej zasobem numer jeden gospodarki,
- społeczeństwo krajów wysoko rozwiniętych jest społeczeństwem wiedzy.

Z różnych powodów odstąpię od charakteryzowania i interpretowania powyższych tez. Uwagę zainteresowanych skupię jedynie nad niektórymi wątkami, szczególnie nad współczesnym rozumieniem wiedzy. Punktem wyjścia uczynię następujące stwierdzenie R. Pachocińskiego:

„W naszych czasach wiedzę traktuje się jako dynamiczną zdolność łączenia, modyfikowania i wykorzystywania myśli i idei”<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999; także Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009.

<sup>4</sup> R. Pachociński, *Oświata XXI wieku...*, s. 63.

Według cytowanego autora — w tej nowej postaci wiedza nie może być „przekazywana”. Każdy człowiek może ją jedynie stworzyć od nowa [oczywiście u siebie i dla własnych potrzeb — przyp. Z.W.]. Model ten jest zatem bardziej „generatywny” niż „konsumpcyjny”. Tradycyjna wiedza staje się po prostu tylko informacją, stanowiącą punkt wyjścia dla tworzenia własnych zasobów wiedzy. Nawet stwierdza się, że to właśnie wiedza decydująca powinna w najbliższych latach o zdolności danego kraju i jego miejscu wśród innych państw.

A. Karpiński w związku z tym pisze:

„Jeżeli Polska wejdzie na drogę budowy gospodarki opartej na wiedzy, to można oczekiwać, iż co najmniej 60–70 proc. nowych miejsc pracy powstanie w dziedzinach zaliczanych do nośników gospodarki opartej na wiedzy, a więc na usługach społeczeństwa informacyjnego, na usługach zintensyfikowanych wiedzą, na edukacji, nauce, przemysłach wysokiej techniki”<sup>5</sup>.

Dzisiaj, po kilku a nawet kilkunastu latach sformułowania tej wypowiedzi, można powiedzieć, że aktualny rozwój społeczno-gospodarczy Polski w znacznym stopniu potwierdza zasadność takiego myślenia i orzekania.

Jednak podkreślić należy (pisze w innym miejscu R. Pachociński — s. 60), że informacja, chociażby było jej w nadmiarze, nie jest synonimem wiedzy. Do jej tworzenia niezbędna jest wysoko zorganizowana inteligencja, ponieważ wiedza to nie prosta kumulacja informacji, stanowiąca podstawę naszej mądrości, a mądrość to wiedza umieszczona w systemie wartości w celu właściwego jej użycia. Wprawdzie nie wiemy dokładnie, jak informacja przekształca się w wiedzę, co dzieje się w tym czasie w naszym mózgu, ale cały ten proces wiąże się z naszymi zdolnościami analizowania, uogólniania, abstrahowania, porównywania itp. W ten sposób podejmuje się decyzje. Wiedza przekształca się w mądrość jako końcowy etap procesu ewolucji, której rezultatem jest głębsze zrozumienie tych pojęć, znaczenia, wzajemnych związków, interakcji i integracji<sup>6</sup>.

Przedstawiony dotychczas nurt w sposobie traktowania współczesnej wiedzy charakteryzuje coraz bardziej i ludzi nauki, i ludzi działalności gospodarczej, a nade wszystko odpowiednie instytucje unijne. A jeśli tak, to jej posiadaczami i dysponentami mogą być jedynie ludzie wykształceni, o wysokim poziomie kwalifikacji i kompetencji ogólnych oraz zawodowych. Słusznie bowiem zauważa K. Denek, że wyzwaniom XXI wieku może sprostać tylko człowiek wykształcony wielostronnie, który potrafi myśleć w kategoriach innowacyjnych i alternatywnych, człowiek energicz-

---

<sup>5</sup>A. Karpiński, *Przyszłość rynku pracy w Polsce*, Warszawa 2006, s. 91.

<sup>6</sup>R. Pachociński, *Oświata XXI wieku...*, s. 58.

ny, sprawny, wrażliwy na wartości i uznający je za dyrektywy postępowania, czyli człowiek pełny<sup>7</sup>.

Idąc dalej danym tokiem myślenia — za A. Poczrowskim — przyjąć można, że „w potocznym przekonaniu wiedza, umiejętności, zdolności i inne składniki zasobów ludzkich stanowią źródło konkurencyjności nie tylko dla przedsiębiorstw, ale też regionów i gospodarki jako całości, a także poszczególnych osób na rynku pracy”. Po prostu:

1. szeroko rozumiana wiedza — w połączeniu z gotowością pracowników do dzielenia się nią oraz systemowym wsparciem tego procesu — stanowi jeden z głównych czynników wzrostu produktywności pracy i racjonalności kosztów;

2. kreatywność, innowacyjność i elastyczność zasobów ludzkich umożliwia zachowanie równowagi organizacyjnej w wymiarze wewnętrznym i zewnętrznym;

3. zasoby ludzkie mogą być przekształcane w elementy kapitału strukturalnego, stając się własnością przedsiębiorstwa, przedmiotem obrotu na rynku i w konsekwencji źródłem wartości [...];

4. powstaje coraz więcej firm, szczególnie w sferze usług, dla których aktywa materialne nie są najważniejszym czynnikiem istnienia na rynku<sup>8</sup>.

Zbliżonych wypowiedzi i prób dowodzenia przytoczyć można więcej, rzecz jednak charakterystyczna — większość z nich zbliża nas m.in. do stanowisk i poglądów P. Druckera z lat siedemdziesiątych, kiedy to autor pisał: „wiedza nie znajduje się w książkach, w banku danych, czy programie komputerowym. Tam znajdują się tylko informacje. Wiedza jest zawsze umiejscowiona w osobie, nauczana i uczona przez osobę, stosowana poprawnie lub nie przez osobę. Przejście do społeczeństwa wiedzy sytuuje zatem osobę w centrum uwagi. Można więc uznać, że reprezentantem społeczeństwa wiedzy jest osoba wykształcona<sup>9</sup>.

Z dotychczasowych analiz i rozważań wynika jednak dość jednoznacznie, że nie można mówić o społeczeństwie wiedzy w oderwaniu od pracy człowieka. Po prostu — praca, w szczególności zaś praca intelektualna, stanowi i stanowić będzie zawsze naturalny punkt wyjścia, natomiast wiedza — swoisty punkt dojścia; swoisty, to znaczy taki, dzięki któremu swobodniej i pewniej wchodzimy w krąg działań ludzkich nasyconych intelektualnie. Aby ta wersja interpretacyjna została właściwie odebrana, należy wyraźnie podkreślić, że oprócz tradycyjnie dostrzeganej pracy fizycznej, dominującej w minionych wiekach, wyróżnia się też pracę umysłową, będącą uznanym

---

<sup>7</sup>K. D e n e k, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 61.

<sup>8</sup>A. P o c z t o w s k i, *Strategiczne aspekty rozwoju zasobów ludzkich*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, pod red. S. B o r k o w s k i e j, Warszawa 2005, s. 192.

<sup>9</sup>P. D r u c k e r, *The age of discontinuity*, Heinemann, London 1969.

powszechnie wyrazem działalności intelektualnej, a dziś także naukowej, jako jej szczególnej postaci.

Podkreślone przed chwilą akcenty stają się wprost strategiczne, szczególnie w sytuacji, gdy niektórzy „wizjonerzy” współczesności i przyszłości obwieszczają światu obumieranie pracy i odrywanie pracy od człowieka. Przeciwstawiłem się tej dziwnej tendencji już w 2004 r., gdy na łamach „Pedagogiki Pracy” opublikowałem rozprawę pt. „Praca człowieka — wątpliwości, nieporozumienia i realia” (nr 45/2004). Temu problemowi poświęciłem też kilka innych opracowań. W tym zatem miejscu powtórzę jedynie uzasadnioną wcześniej tezę, że „analizowany przeze mnie «ruch wizjonerów» obumierania pracy, czy też życia człowieka bez pracy stanowi wyraz nieporozumienia, bowiem jego reprezentanci piszą o pracy w ogóle, mając na myśli jedynie XIX-wieczną pracę fizyczną”.

Nie można zatem zgodzić się ze skrajnie brzmiącą tezą D. Bella, przypuszczalnie zapożyczoną od P. Druckera, jakoby „praca i kapitał — centralne wskaźniki rozwoju w społeczeństwie przemysłowym — zostały zastąpione przez wiedzę i informację”. Inaczej mówiąc — nie jest do przyjęcia skonkretyzowana teza powyżej wymienionego, że teoria wartości pracy ludzkiej została zastąpiona przez teorię wartości wiedzy, a tym bardziej, że „wiedza, a nie praca jest źródłem bogactwa”. Takiej wizji rozwoju cywilizacyjnego przeciwstawiam od dłuższego już czasu formułę bardziej realną i perspektywiczną zarazem, brzmiącą:

**„Wiedza i praca stają się «dziś», a tym bardziej stawać się będą «jutro» dominującymi wyznacznikami rozwoju cywilizacyjnego, w tym nade wszystko rozwoju człowieka i jego społeczeństwa”.**

Oczywiście — w punkcie wyjścia liczy się społeczeństwo pracy, bowiem dopiero w takiej sytuacji wiedza może mieć wpływ na uwspółcześnianie dalszej pracy człowieka. W szczególności ów wpływ urzeczywistniany jest w dwóch podstawowych zakresach:

- następuje wzrost roli i znaczenia wiedzy w wykonywaniu pracy,
- powstaje wiele nowych stanowisk pracy w ramach sektora wiedzy<sup>10</sup>.

**Ad 3.** W Unii Europejskiej już pod koniec XX w., a tym bardziej w pierwszej dekadzie XXI w., wiele uwagi i szereg deklaracji poświęcono nie tylko społeczeństwu wiedzy, ale także problemom kwalifikacji i kompetencji zawodowych. W następstwie — 23 kwietnia 2008 r. zaistniała Lizbońska reko-

---

<sup>10</sup> Przedstawione w tej części strukturalnej rozważania stanowią w znacznym stopniu nieco zmodyfikowany przedruk fragmentu opracowania mojego autorstwa pt. *Nauki społeczno-pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, pod red. Z. Wiątrowskiego i I. Pyrzyka, t. 1, WSHE-WTN, Włocławek 2010.

mendacja „Ram Kwalifikacji” — nazwana: „Europejskie Ramy Kwalifikacji” (w skrócie — ERK).

W marcu 2010 r. podczas Konferencji Naukowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (w Kijowie) Franciszek Szlosek z Warszawy tak określił istotę i cel powołania owych „Ram”:

1. Europejskie Ramy Kwalifikacji stanowią wsparcie dla mobilności zarówno uczących się, jak i pracodawców — dla poszczególnych jednostek oraz instytucji kształcących.

2. Europejskie a także Krajowe Ramy Kwalifikacji stają się nade wszystko podstawowym narzędziem umożliwiającym porównywanie kwalifikacji uzyskanych w różnych miejscach i w różnym czasie.

3. Istota owych „Ram” sprowadza się do jednoznacznego określenia deskryptorów w zakresie:

a) wiedzy traktowanej jako przyjętych, zrozumiałych, ale także przetworzonych informacji;

b) umiejętności, czyli zdolności do stosowania wiedzy;

c) kompetencji rozumianych jako udowodniona zdolność do stosowania wiedzy<sup>11</sup>.

Dodajmy do powyższego, że Lizbońska rekomendacja Ram Kwalifikacji z 23 kwietnia 2008 r. nawiązuje szeroko i ustala pełną korelację z wcześniejszymi ustaleniami teoretycznymi oraz instrumentalnymi dotyczącymi:

1. swobodnego przepływu towarów, usług, kapitału, pracowników i innych wyznaczników współczesnej gospodarki;

2. wielopoziomowej koncepcji kwalifikacji zawodowych;

3. standaryzacji edukacji zawodowej;

4. optymalizacji kształcenia i doskonalenia zawodowego;

i innych projekcji w zakresie przygotowania oraz pracy zawodowej.

Chodzi przecież o takie kształcenie, takie kwalifikacje i takie kompetencje zawodowe, a tym bardziej — o takie działania zawodowe, które zagwarantują jednostce ludzkiej bycie i człowiekiem, i obywatelem, i pracownikiem zarazem<sup>12</sup>.

Dzisiaj do powyższych stwierdzeń dodać można, że unijne i skonkretyzowane wobec nich Krajowe Ramy Kwalifikacji stanowią nade wszystko oficjalną wykładnię dla współcześnie rozumianej jakości kształcenia, a w następstwie — efektów tegoż kształcenia.

---

<sup>11</sup> F. Szlosek, „Od Europejskich do Polskich Ram Kwalifikacji”, Referat wygłoszony na Konferencji Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk w Kijowie w dniu 19 marca 2010 r. Patrz też: Z. Wiatrowski, *Podstawy wiedzy o współczesnej szkole wyższej*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XXXIV: *Nauki Pedagogiczne*, Włocławek 2012.

<sup>12</sup> Szerzej o tym ideale ludzkiego bycia piszę w *Podstawach pedagogiki pracy*, op. cit.

W przestrzeni szkolnictwa wyższego naszych czasów termin „efekty kształcenia” podniesiono do kategorii pojęciowej najwyższej rangi. I nie przypadkowo: chodzi przecież o współczesne rozumienie jakości kształcenia, od której w przekonaniu coraz liczniejszych grup społecznych zależy nasza przyszłość cywilizacyjna.

W ustawie o szkolnictwie wyższym w Polsce przyjęto następujące określenie:

**Efekty kształcenia — zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się**<sup>13</sup>.

W następstwie wprowadzono odpowiednią ważną kategorię nazewnictwem i pojęciową — Ramy Kwalifikacji — i przypisano im trzy podstawowe deskryptory: **wiedza, umiejętności i kompetencje** — oraz uczyniono z nich najdonioślejsze wskaźniki owych efektów.

Te wszystkie działania innowacyjne stanowią najbardziej znaczący wynik twórczego wysiłku odpowiednich struktur i ogniw Unii Europejskiej oraz jej krajowych członków, w szczególności krajowych resortów szkolnictwa wyższego.

Od roku akademickiego 2012/2013 szkoły wyższe we wszystkich krajach członkowskich Unii Europejskiej zobowiązano formalnie i moralnie do nowej jakości kształcenia — w rozumieniu owych Ram Kwalifikacji. Kwestia, że w odbiorze wielu z nas nie wszystkie zapisy formalne zgodne są z dotychczas utrwalonym stanem wiedzy naukowej. Problem ten omówiłem szczegółowo podczas konferencji naukowej środowiska pedagogów pracy — we wrześniu 2012 r. w ośrodku szkoleniowo-wypoczynkowym koło Radomia<sup>14</sup>. W swoim wystąpieniu referatowym uzasadniłem m.in. potrzebę stosowania w kontaktach naukowych formuły zmodyfikowanej — brzmiącej: Ramy Kwalifikacji i Kompetencji.

Po tej skromnej dygresji wypada z zadowoleniem powiedzieć, że zaakceptowane powyżej deskryptory niosą ze sobą nadzieję na wyższą jakość kształcenia i studiowania, także w obszarze nauk pedagogicznych, szczególnie w szkołach wyższych. Stąd wiązane z nimi efekty kształcenia stanowić będą zapowiedziane w tytule niniejszych rozważań nowe akcenty, a nawet swoisty przełom w traktowaniu studiów wyższych — i przez nauczycieli, i przez studentów różnych kierunków studiów, a szczególnie interesującego nas kierunku — pedagogika. Można przyjąć, że w reprezentowanych przez nas naukach humanistycznych i społecznych problem ten tym bardziej dy-

---

<sup>13</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U., nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

<sup>14</sup> Konferencja Ogólnopolska z udziałem gości zagranicznych pod hasłem: „40 lat Pedagogiki pracy w Polsce” — 23–25 września 2012 r. — Jedlina Letnisko k. Radomia, referat: „Problem kwalifikacji i kompetencji w kontekście Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji” (w druku).

namizować będzie cały proces kształcenia i studiowania. Mam w szczególności na myśli sytuację, gdy wiedza często tylko wyuczona i zapamiętana stanowiła zasób niemal powszechny i jedyny. Wyraźnie stwierdzić należy, że w pedagogicznych obszarach studiowania liczą się także inne efekty kształcenia, w tym szczególnie umiejętności oraz kompetencje społeczne. Tak rozumiane efekty kształcenia na kierunku pedagogika dobrze wyrażają i uzasadniają chociażby następujące zapisy z „wzorcowych efektów kształcenia” ustalonych Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r.:

— K\_W03 — absolwent ma pogłębioną i uporządkowaną wiedzę o współczesnych kierunkach rozwoju pedagogiki, jej nurtach i systemach pedagogicznych, rozumie ich historyczne i kulturowe uwarunkowania;

— K\_U07 — absolwent ma pogłębione umiejętności obserwowania, diagnozowania, racjonalnego oceniania złożonych sytuacji edukacyjnych oraz analizowania motywów i wzorów ludzkich zachowań;

— K\_K04 — absolwent utożsamia się z wartościami, celami i zadaniami realizowanymi w praktyce pedagogicznej, odznacza się rozważą, dojrzałością i zaangażowaniem w projektowaniu, planowaniu i realizowaniu działań pedagogicznych<sup>15</sup>.

Dążenie do tak rozumianych efektów kształcenia czynić będzie proces studyjny bardziej optymalnym w dochodzeniu osób studiujących do autentycznej kariery zawodowej i życiowej — oczywiście z myślą o sobie i o społeczeństwie. Wymagać to będzie jednak zupełnie innego niż często dotychczas traktowania powinności nauczycielskich oraz powinności studyjnych przez osoby włączone w nurt procesu dydaktycznego oraz badawczego<sup>16</sup>.

Dobre przygotowanie, rzetelne realizowanie zadań studyjnych oraz nieustanne tworzenie warunków dla bycia podmiotowego i refleksyjnego ludzi uczących się, to wprost dominujące wyznaczniki oczekiwanych działań akademickich.

Oczywiste staje się, że wszyscy jesteśmy w pełni przekonani o potrzebie realizacji tak określonych wartości, jak również w pełni gotowi, aby włączać się do ich urzeczywistniania w toku szeroko rozumianej działalności akademickiej (a także na innych poziomach edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych).

---

<sup>15</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia — m.in. dla kierunku pedagogika (załącznik nr 1 do Rozporządzenia).

<sup>16</sup> Patrz: Z. W i a t r o w s k i, „Problem kwalifikacji i kompetencji w kontekście Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji” (w druku).

### Streszczenie

Kształcenie nauczycieli i pedagogów realizowane w minionych latach i okresach nastawione było na dochodzenie przez uczących się i studiujących nade wszystko do założonego odpowiednimi programami stanu wiedzy.

Współcześnie tak rozumiany efekt kształcenia jest wyraźnie niewystarczający. Stąd unijne dążenie do ogarniania różnych deskryptorów efektów kształcenia, w tym szczególnie wiedzy, umiejętności i kompetencji — zarówno w wersji ogólnej, jak i profesjonalnej oraz specjalizacyjnej.

W Europie regulacje prawne oraz oczekiwania społeczne w danym zakresie ustalone zostały niedawno przez Unijne i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Toteż do tychże sprowadzana jest współcześnie głównie istota efektów kształcenia i jakości kształcenia — tak bardzo akcentowanych przez Unię Europejską. Owe efekty kształcenia mają zagwarantować m.in., a może głównie, swobodny przepływ osób i pracowników w skali europejskiej.

### Summary

Training of teachers and educators implemented in recent years and periods was adjusted to the achievement of the set state of knowledge by the pupils and students.

Today, in the sense of the educational outcomes it is clearly insufficient. Hence the desire for the EU to embrace different descriptors of learning outcomes, particularly knowledge, skills and competence—both on general as well as professional and specialization scale.

In Europe, legal regulations and social expectations in the field have recently been established by the EU and the National Qualifications Framework. Therefore, these are the today main outcomes of the effects and quality of education—so much accented by the European Union. These learning outcomes are intended to ensure, among others, and perhaps mainly, the free movement of people and workers in Europe.



*Stanisław Kunikowski*

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

## PEDAGOGIKA KULTURY WOBEC PYTAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

Słowa kluczowe: pedagogika kultury; społeczny wymiar aktywności kulturalnej; rola pedagogiki kultury wobec współczesnych problemów w kulturze; edukacja kulturalna — teoria i praktyka.

### PEDAGOGY OF CULTURE FACING CONTEMPORARY QUESTIONS

Key words: pedagogy of culture; social aspect of cultural activity; the role of pedagogy facing modern problems in culture; cultural education — theory and practice.

W gronie pedagogów reprezentujących różne nurty pedagogiki, na przestrzeni ostatnich lat toczy się ożywiona dyskusja dotycząca kolejnych wyzwań, przede wszystkim wobec różnorodnych zapotrzebowań społecznych, które podobnie jak w przeszłości, również obecnie towarzyszą szeroko rozumianemu wychowaniu i kształceniu. Wyzwania te dotyczą zarówno sfery teoretycznej pedagogiki, jak i jej uwarunkowań praktycznych.

Wśród różnorodnych subdyscyplin pedagogiki, w których trwa dyskusja o miejsce wśród innych nauk pedagogicznych — jest pedagogika kultury. Ze względu na charakter i przedmiot pedagogiki kultury należy traktować ją jako znaczący, w pełni ugruntowany i zarazem samodzielnie rozwijający się nurt w polskiej pedagogice obok, jak podkreśla Stefan Wołoszyn, pedagogiki psychologicznej i pedagogiki socjologicznej<sup>1</sup>.

Pedagogika kultury utożsamiana jest w literaturze jako pedagogika humanistyczna lub jeszcze inaczej — pedagogika personalistyczna. Jest dyscypliną sięgającą swoimi korzeniami końca XIX wieku. Należy w tym miejscu

<sup>1</sup> Por. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, wyd. I, Warszawa 1992, wyd. II poszerzone, Kielce 1998.

pamiętać, że rodowód pedagogiki kultury wiąże się z przeszłością obejmującą najstarsze dzieje ludzkości, w tym szczególnie starożytnej Grecji i Rzymu, w których to państwach zwracano szczególną uwagę na wychowanie i kształtowanie osobowości opartej na szeroko rozumianych dobrach kultury, zarówno kultury materialnej jak i duchowej<sup>2</sup>.

Współczesny rozwój pedagogiki kultury jako samodzielnego nurtu lub inaczej prądu pedagogicznego zapoczątkowali wybitni przedstawiciele niemieckiej filozofii kultury końca XIX wieku, a mianowicie Wilhelm Dilthey (1833–1911), Wilhelm Windelband (1848–1915) i Heinrich Rickert (1863–1936). Wśród polskich przedstawicieli, którzy wnieśli znaczny wkład w rozwój pedagogiki kultury wymienić należy m.in. Sergiusza Hessena (1887–1950), Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1974) i Bogdana Suchodolskiego (1903–1992)<sup>3</sup>.

Istotnego znaczenia przy omawianiu zadań, jakie stały i stoją przed pedagogiką kultury, nabiera wyodrębnienie właściwego przedmiotu tego kierunku pedagogicznego. Trafnie to ujął Janusz Gajda, który twierdzi, że „jest to proces kształcenia oparty na spotkaniu jednostki ludzkiej z dobrami kultury, co prowadzi do interioryzacji prezentowanych w nich wartości. Wynikiem tego jest wzbogacanie sił duchowych człowieka oraz tworzenie nowych wartości. Mówimy wtedy o kulturze w ludziach. Jednostka będąca uczestnikiem procesu przeżywania i tworzenia się owych przedmiotowych wartości, jest przede wszystkim istotą kulturalną”<sup>4</sup>.

A więc najistotniejszym przedmiotem pedagogiki kultury jest, jak podaje J. Gajda, kształcenie, a jeżeli kształcenie, to przede wszystkim przygotowanie człowieka do udziału twórczego w życiu kulturalnym. Twórczy udział w działalności kulturalnej prowadzi do kształtowania ponadindywidualnych wartości poprzez szeroko zakrojony proces uczenia się i nauczania, powiązany jednocześnie z wychowaniem. Według J. Gajdy, kształcenie „oznacza znacznie więcej niż nauczanie i wzbogacanie wiedzy. Kształcenie bowiem to poznanie świata kultury i przeżywanie zawartych w nim wartości, powinności i norm postępowania. Jest to proces obejmujący całą osobowość jako harmonijną i indywidualną strukturę umysłu, uczuć, woli

<sup>2</sup> Szerzej S. Kot, *Historia wychowania: Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, t. 1, Warszawa 1994.

<sup>3</sup> Szerzej: Wybór tekstów, [w:] J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. II, Kraków 2006, s. 219–318.

<sup>4</sup> J. Gajda, *Pedagogika kultury...*, s. 17. W ślad za tym stwierdzeniem J. Gajdy interesująco ujął postawę jednostki Ludwik Chmaj: „jednostka, uczestnicząc w rzeczywistości ponadindywidualnej, przyswajając sobie wartości przedmiotowe, przeżywając je i stwarzając nowe, organizując swoje życie wewnętrzne wokół tych wartości osiąga dopiero swój byt czysto ludzki, staje się prawdziwą osobowością”; L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa 1963, s. 342; cyt. za J. Gajdą, *Pedagogika kultury...*, s. 17.

i działania”<sup>5</sup>. Tak więc na wychowanie istotny wpływ mają wartości, które uzewnętrzniają się w procesie przyswajania poszczególnych segmentów składających się na dobra kultury.

Jak ważną funkcję ma do spełnienia w życiu jednostki pedagogika kultury określa w swojej książce pt. *Trwała obecność pedagogiki kultury* Irena Wojnar. Według autorki pedagogika kultury to układ „powinności i wartości, który apeluje do duchowych wymiarów życia jednostki, pobudza jej życie duchowe i pogłębia osobową tożsamość; [...] analizuje czynności budzenia w jednostce tej kultury subiektywnej. Proces ten wyraża się w sposobie ujmowania i przeżywania wytworów kultury. W tradycyjnej pedagogice kultury centralnym pojęciem jest Bildung — kształcenie, które jest możliwe dzięki:

- istnieniu obiektywnego uniwersum ludzkich wytworów (tzw. dziedzictwo),
- szczególnej roli wartości,
- osobistym procesom rozumienia<sup>6</sup>.

Zaprezentowane swoiste spojrzenie na podstawowe cele i funkcje pedagogiki kultury w całokształcie szeroko rozumianej edukacji kulturalnej i wychowania, a także w wymiarze aksjologicznym, odnosi się, jak podkreślono powyżej, do uczestnictwa człowieka w kulturze na wszystkich etapach jego rozwoju i życia<sup>7</sup>.

Pedagogika, a w szczególności pedagogika kultury, akcentuje potrzebę utrwalania w procesie edukacji i wychowania zarówno w środowisku dzieci i młodzieży, ale także osób dorosłych, ważnych z punktu widzenia wartości ugruntowanych przez historię oraz kolejnych wartości wynikających ze współczesnych przemian społecznych, gospodarczych i kulturowych.

J. Niemiec akcentuje takie wartości, jak: wiara, tolerancja, miłość, ojczyzna, naród, państwo, patriotyzm, pokój, wolność, wspólnota, wierność, szlachetność, solidarność, praca, mądrość, odpowiedzialność, mistrzostwo, racjonalność, uspołecznienie, skromność, piękno, dobro, tożsamość, prawda, uznanie innych, gotowość pomocy, współczucie, wyrozumiałość, pokora, cierpliwość, dzielność, zaufanie, wytrwałość, wymaganie od siebie<sup>8</sup>. Oczywiście jest, że przedstawiony przez J. Niemca dekalog wartości nie wy-

---

<sup>5</sup> Tamże, s. 20.

<sup>6</sup> I. Wojnar, *Trwała obecność pedagogiki kultury*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, J. Gajda (red.), Lublin 1998, cyt. za: D. Janowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków 2006, s. 19.

<sup>7</sup> Szerzej: S. Kunikowski, *Kulturowe i regionalne aspekty kształcenia w szkolnictwie wyższym*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XXXIV: *Nauki Pedagogiczne*, Włocławek 2012, s. 31–39.

<sup>8</sup> J. Niemiec, *Pedagogika adwokatem kultury, wiedzy i pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, Z. Wiątrowski, I. Pyrzyk (red.), Włocławek 2010, t. 1, s. 193.

czerpuje innych, równie ważnych, związanych zarówno ze sferą duchową człowieka, jak i sferą społeczną oraz materialną.

Dokonujące się przemiany społeczne związane m.in. z widocznym, i zdaniem piszącego, pogłębiającym się kryzysem w sferze społecznej, gospodarczej a przede wszystkim światopoglądowej i wychowawczej powodują, że wartości uznane w powszechnym odbiorze za uniwersalne (np. piękno i prawda) tracą na znaczeniu, stają się nierozpoznawalne albo inaczej — napotykać opór. W ślad za wymienionymi powyżej przemianami następują przewartościowania w samej hierarchii wartości. Nic dziwnego, że w dobie społeczeństwa konsumpcyjnego na czoło wysuwają się wartości materialne. Należy więc się zastanowić jak w tej konkretnej sytuacji powinniśmy kształtować postawy aksjologiczne, zarówno wśród dzieci i młodzieży, ale także dorosłych. To są istotne wyzwania, które stoją przed administracją państwową (bezrobocie, bankructwa firm, ubóstwo, niedożywienie, bezdomność, eurosieroctwo, powtórny analfabetyzm społeczeństwa), jak i pedagogami, socjologami, psychologami, ekonomistami, politykami społecznymi itp. Stąd też istotnego znaczenia nabierają te wartości, które związane są bezpośrednio z pracą, sztuką i animacją kulturalną w sensie uczestnictwa w nich szerokich grup społeczeństwa<sup>9</sup>.

Wiele miejsca problematyce postępujących zmian w szeroko rozumianej pedagogice kultury poświęcił już w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku B. Suchodolski<sup>10</sup>. Podkreślał rolę uczestnictwa w procesie dochodzenia do kultury, przeżywania wartości, zwracał uwagę na znaczenie wrażliwości na prawdę, piękno, odczucie powagi życia. Nie bez znaczenia w tym procesie pozostaje styl osobowy człowieka, stosunek człowieka do samego siebie i innych. Interesujących spostrzeżeń diagnozujących stan aksjologicznej dyspozycji społeczeństwa polskiego dostarcza opracowanie A. Tyszki *Kultura jest kultem wartości*. Autor ze smutkiem podkreśla postępujący proces dewastacji świata wartości, który może spowodować poważny kryzys kultury, pojmowanej nie tylko jako owoc twórczości, ale przede wszystkim jako pogłębiający się sposób życia według wartości<sup>11</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że pojawiające się dość cyklicznie problemy gospodarcze, a w szczególności trudności życia codziennego społeczeństwa, powodują osłabienie uczestnictwa w kulturze, pomniejszona staje się ranga

---

<sup>9</sup> Szerzej problematykę tę autor zaprezentował w referacie „Wiedza i praca wyznacznikiem aktywności kulturalnej człowieka” wygłoszonym podczas ogólnopolskiej konferencji naukowej w Radomiu, w dniach 24–25 września 2012 r. zatytułowanej „40 lat Polskiej Pedagogiki Pracy”.

<sup>10</sup> Por. B. Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1986; także: S. Kunikowski, *Wartości kulturowe w kształtowaniu świadomości społecznej*, [w:] *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku*, S. Kunikowski, A. Krynicka-Piotrak (red.), Warszawa 2009, s. 132–139.

<sup>11</sup> Por. A. Tyszka, *Kultura jest kultem wartości*, Lublin 1993.

kultury w życiu danej społeczności. Zwracał uwagę na ten problem wspomniany powyżej B. Suchodolski w artykule pt.: „Dramat upowszechniania kultury”<sup>12</sup>. Instytucje upowszechniania kultury w pierwszej kolejności tracą na znaczeniu w odbiorze społecznym. Brak środków finansowych na upowszechnianie kultury powoduje zanik zainteresowania różnego rodzaju formami adresowanymi do potencjalnych odbiorców. Kryzysy gospodarcze nękające poszczególne społeczeństwa, także w dobie współczesnej, odbijają się negatywnie na twórcach kultury i sztuki. Ich praca, która jest konsekwencją zdobytej wiedzy i doświadczenia traci uznanie w odbiorze społecznym i zawodowym.

Trudno nie zgodzić się m.in. z B. Suchodolskim i A. Tyszką, że w przypadku splotu różnych niekorzystnych uwarunkowań społecznych, ekonomicznych bądź niekiedy także politycznych, rozwój kultury traci na znaczeniu, a wszelkie czynione przez państwa oszczędności odbywają się kosztem twórców i animatorów kultury, instytucji kulturalnych, organizacji społecznych zajmujących się upowszechnianiem kultury.

Umnieszczenie roli kultury w życiu człowieka, lekceważenie nabytych w przekroju dziejowym wartości stanowiących o naszej tożsamości kulturowej i narodowej, uznawanie za przestarzałe i nieadekwatne do obecnych czasów roli tradycji i dziedzictwa minionych pokoleń mogą doprowadzić w konsekwencji do obumierania więzi rodzinnych. Kolejno znacznemu ograniczaniu podlegać będą instytucje kulturalne, których obowiązkiem statutowym jest odpowiedzialność m.in. za krzewienie zarówno lokalnych jak i narodowych tradycji. Współcześnie daje się już zaobserwować powstawanie różnego rodzaju subkultur, które w ten czy inny sposób kreują pewien rodzaj więzi lokalnych bądź sąsiedzkich. Zdarza się, że niektóre z nich przybierają charakter trwałe. M. Jędrzejewski w swoim opracowaniu pt. *Młodzież a subkultury: problematyka edukacyjna* wymienia szereg subkultur, które można uszeregować jako subkultury młodzieżowe, religijno-terapeutyczne, ekologiczno-pacyfistyczne, subkultury buntu społeczno-obyczajowego, subkultury ucieczki i izolacji<sup>13</sup>.

Zupełnie nowym zjawiskiem, które zyskuje coraz większe znaczenie w życiu każdego niemal człowieka są społeczności wirtualne, dla których wartością nadrzędną powoli stają się uniwersalne środowiska globalne.

Dopełnieniem głębokich przemian cywilizacyjnych odnoszących się do szeroko rozumianej problematyki kultury są coraz częściej i mocniej wrośnięte w życie codzienne poszczególnych społeczności media masowe, w tym także w wymiarze globalnym. Aktywność mass mediów może ro-

---

<sup>12</sup> B. Suchodolski, *Dramat upowszechniania kultury*, [w:] *Dylematy upowszechniania kultury*, Zbiór materiałów pod red. J. Gajdy, Lublin 1991.

<sup>13</sup> Szerzej: M. Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury: problematyka edukacyjna*, Warszawa 1999.

dzić wiele wątpliwości co do ich ekspansywności i rodzaju prezentowanych programów bądź przekazywanych informacji, jednak musimy pogodzić się z myślą o ich znacznym wpływie na nasze życie, dokonujące się przemiany i przewartościowania kulturowe, zmiany ilościowe i jakościowe<sup>14</sup>.

Wymienione powyżej tylko niektóre wątpliwości stanowią rodzaj niepokoju i troski o stan współczesnej wiedzy o kulturze i jej dalszym rozwoju.

Przed pedagogiką kultury staje ogromny ciężar odpowiedzialności za proces dokonujących się zmian i przeobrażeń w kulturze współczesnej. Najważniejszym celem staje się umiejętne wykorzystanie współczesnej wiedzy o kulturze, dzięki której możemy a raczej powinniśmy realizować proces edukacji, wychowania, a w konsekwencji poszanowania tożsamości kulturowej, zarówno w aspekcie lokalnym, regionalnym, narodowym i globalnym.

W świetle tak przedstawionego problemu rysującego się przed pedagogiką kultury w dobie obecnej, nasuwa się konieczność spojrzenia na niektóre przynajmniej segmenty składające się na rozwój tej jakże już ugruntowanej w społeczeństwie subdyscypliny pedagogicznej.

Jednym z przedmiotów pedagogiki kultury jest edukacja kulturalna. To ona w konsekwencji wpływa m.in. na uczestnictwo w kulturze i aktywność kulturalną zarówno pojedynczego człowieka, poszczególnych grup społecznych i zawodowych, ale także i całego społeczeństwa. Wydaje się, że edukacja kulturalna w przeszłości jak i współcześnie nie jest w pełni doceniana. Można pokusić się o stwierdzenie, że jest, jak twierdzi wielu przedstawicieli pedagogiki kultury, zarówno niedoceniana jak i zaniedbywana. Słusznie twierdzi D. Jankowski, że edukacja kulturalna „nie jest postrzegana jako ważny wyznacznik kształtowania orientacji życia i jakości więzi społecznych ludzi [...]”<sup>15</sup>. Podkreśla dalej szczególną rolę edukacji, która przyczynia się w sposób oczywisty do rozwoju potencjału osobowościowego człowieka i jego szczególnego miejsca w świecie ludzi i przyrody.

Edukacja kulturalna stanowiąca część składową edukacji ogólnej zrodziła się z potrzeby artykułowania takich czynników, jak: wartości, wiedza, moralność, obyczaje, tradycja, kultura, sztuka, literatura itp. Niejednokrotnie w przeszłości, i to nieodległej, byliśmy świadkami ideologizacji edukacji, które to postępowanie wpływało w znaczący sposób na indoktrynację umysłową całych grup społecznych, a także i narodów. Przykładów takich można mnożyć. Przywołajmy jedynie czasy faszystowskie i komunistyczne w minionym wieku. Nawet w społeczeństwach o ugruntowanej niejedno-

---

<sup>14</sup> Szerzej: T. G o b a n - K l a s, *Cywilizacja medialna: geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005.

<sup>15</sup> D. J a n k o w s k i, *Pedagogika kultury...*, s. 7.

krotnie demokracji czynione są przez polityków wysiłki zmierzające do wywierania presji na sposób interpretowania faktów poprzez proces edukacji.

Chcąc przeciwstawić się takim praktykom niezmiernie istotnego znaczenia nabiera edukacja kulturalna, która poprzez swoją otwartość, system wartości, dziedzictwo kulturowe, dążenie do przekazywania udokumentowanej historycznie i pokoleniowo kultury materialnej i duchowej, daje gwarancje twórczej refleksji i bytowania poszczególnych społeczeństw i narodów.

Współcześnie, w dobie globalizacji i komunikacji międzykulturowej i elektronicznej społeczeństw w skali międzynarodowej, następują gwałtowne przewartościowania w dziedzinie kultury. Otwarcie na inne kultury, przemieszczanie się ludności doprowadza do dyfuzji kultur, niejednokrotnie o negatywnych konotacjach, powodujące dezintegrację społeczeństw i destrukcję osobowościową poszczególnych grup lokalnych, regionalnych a nawet narodowych. Są to więc zagrożenia, z którymi musi się zmierzyć Pedagogika Kultury, a w szczególności edukacja kulturalna. Szczególne znaczenia w edukacji kulturalnej, jak podkreślali m.in. B. Suchodolski i I. Wojnar, odgrywają: wychowanie estetyczne, edukacja humanistyczna oraz wychowanie do uczestnictwa w kulturze symbolicznej. Szerzej tę problematykę omawia w swojej twórczości D. Jankowski, m.in. w publikacji *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*<sup>16</sup>.

B. Suchodolski w swojej bogatej twórczości zauważa stojące przed edukacją kultury wyzwania, które mają na celu wzbogacenie treści i znaczenia kultury w życiu człowieka i całych społeczeństw. Ale, jak podkreśla „główne nadzieje związane z edukacją kulturalną dotyczą egzystencji ludzi, a nie losów ludzkości. Te losy, aczkolwiek ważne dla życia pojedynczego, kształtowane są — ostatecznie przez ludzi samych. Wartości kultury nie mogą bezpośrednio kształtować ludzkość, kształtują ludzi. I całe znaczenie edukacji kulturalnej sprowadza się do tego procesu kształtowania ludzkiej jednostki”<sup>17</sup>.

W tradycyjnym ujęciu — termin edukacja kulturalna utożsamiany jest z treściami przekazywanymi na zajęciach szkolnych bądź pozaszkolnych dzieciom i młodzieży. Edukację kulturalną nie możemy wiązać jedynie z potrzebami szkolnymi. Edukacja kulturalna służy człowiekowi przez całe życie. Nie należy pomijać edukacji permanentnej zarówno dla ludzi dorosłych pracujących zawodowo, jak i dla ludzi w wieku nieprodukcyjnym. Powstające w czasach nam współczesnych uniwersytety trzeciego wieku

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 23–33.

<sup>17</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, cyt. za: J. Gajda, *Pedagogika kultury...*, s. 302.

stanowią doskonałą platformę dialogu międzypokoleniowego w dziedzinie szeroko rozumianej kultury i sztuki.

Włączenie ludzi dorosłych w proces edukacji kulturalnej w sposób znaczący uwrażliwia tę grupę społeczną pod względem duchowym oraz estetycznym i artystycznym.

Proces uczestnictwa ludzi dorosłych w kulturze wymaga pogłębionej dyskusji nad formami i metodami twórczej partycypacji tej grupy społecznej w dostępnych nam wszystkich dobrach kultury.

Tytułem podsumowania niech posłuży wypowiedź B. Suchodolskiego dotycząca problematyki zawartej w niniejszym artykule: „I oto jest wielki, dramatycznie niepokojący problem naszej epoki. Czy edukacja kulturalna ma pozostać edukacją wprowadzającą w nagromadzone dobra kultury i wytworzone dotychczas wartości, czy też ma inspirować i rozwijać twórczość nową? Czy jej dyrektywą naczelną ma być wierność czy też twórczość? Pytanie przekracza kompetencje pedagogów. Jest pytaniem zasadniczym naszych czasów: czy jesteśmy zdolni do tworzenia nowej kultury czy też nie potrafimy przekroczyć granic tradycji?”<sup>18</sup>.

### Streszczenie

Pedagogika kultury jako jedna z wyspecjalizowanych subdyscyplin pedagogiki, ze względu na swój rodowód i przedmiot badań, zajmuje czołowe miejsce wśród innych nauk pedagogicznych. Pedagogikę kultury należy traktować jako znaczący, w pełni ugruntowany i zarazem samodzielnie rozwijający się nurt w polskiej pedagogice. Najistotniejszym segmentem uznawanym za przedmiot pedagogiki kultury jest przede wszystkim proces kształcenia uwzględniający udział jednostki ludzkiej w wytwarzaniu kultury materialnej bądź duchowej. Efektem takiego procesu kształcenia jest wzbogacanie w człowieku poczucia wartości i sił duchowych, co często w swojej twórczości podkreślają czołowi przedstawiciele pedagogiki kultury.

Istotne znaczenie w procesie kształcenia, a więc uczenia się i nauczania, odgrywa wychowanie. Wychowanie, które wyzwala w ludziach, a przede wszystkim w jednostce ludzkiej poczucie smaku estetycznego, uczuć, działania i poznawania świata wartości.

Pedagogika, w szczególności pedagogika kultury, akcentuje potrzebę utrwalania wartości nie tylko w środowisku dzieci i młodzieży, ale także osób dorosłych.

Pedagogika kultury ma szczególną rolę do odegrania w przypadku pojawiających się różnorodnych zagrożeń związanych m.in. z sytuacją gospodarczą, napływem obcej, mniej wartościowej kultury popularnej, pomniejszaniem rangi kultury w życiu danej społeczności bądź państwa.

W świetle tych zagrożeń nasuwa się konieczność nowego spojrzenia na niektóre obszary kultury, które składają się na przedmiot pedagogiki kultury. Istotnego znaczenia nabiera edukacja kulturalna zarówno jednostki, jak i całego społeczeństwa. Powinna ona obejmować uczniów, studentów, ludzi dorosłych i starych. Edukacja ta służy bowiem człowiekowi przez całe życie. Dobitym przykładem edukacji permanentnej jest zwiększający się rozwój uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce i na świecie.

---

<sup>18</sup> Tamże, s. 306.

### Summary

Pedagogy of culture as one of the specialized subdisciplines of pedagogy, due to its origin and object of research, occupies a leading position among other educational sciences. Pedagogy of culture should be regarded as significant, fully grounded and also independently developing trend in Polish pedagogy.

The most important segment recognized as a matter of cultural education is primarily a learning process taking into account the part of the human culture in the production of material or spiritual culture. The effect of this process of education is enriching the human sense of values and spiritual forces, which is often emphasized in the works of leading representatives of cultural pedagogy.

Education plays an important role in the learning process. Education, which triggers in all people and the single human being the sense of taste, feelings, actions and exploration of the world of values. Pedagogy, and in particular pedagogy of culture, emphasizes the need for preservation of the social environment, not only in children and adolescents, but also in adults.

Pedagogy of culture has a special role to play in the event of a variety of emerging risks connected with the economic situation, the influx of foreign, less valuable popular culture, and decreasing importance of culture in the life of the community or the state.

In light of these risks arises the need for a new perspective on some of the areas of culture that make up the subject of pedagogy of culture. Significant role of cultural education arises both for the individual and society. It should include pupils, students, adults and the elderly. This form of education serves people throughout their lives. A prime example of life-long education is the increasing development of open universities in Poland and around the world.



*Ks. Marian Włosiński*

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

## REWALIDACJA I RESOCJALIZACJA W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNEGO KLIMATU ETYCZNO-MORALNEGO

Słowa kluczowe: wiedza; praca; prawda; hierarchia wartości; sens życia; rewalidacja i resocjalizacja.

### REHABILITATION AND REINTEGRATION IN THE CONTEXT OF TODAY'S ETHICAL-MORAL CLIMATE

Key words: labour; truth; hierarchy of values; sense of life; rehabilitation and reintegration.

W starożytności pojęcie *ethos* odnoszone było do miejsca i środowiska, w którym człowiek żyje. Stąd też *ethos* jest formą poszukiwania siebie, szukania prawdy o człowieku, o jego godności. Warto podjąć próbę odnalezienia prawdy o człowieku jutra, o jego wartości, pragnieniach, a szczególnie o wpływie rewalidacji i resocjalizacji w kontekście współczesnego klimatu etyczno-moralnego na stan współczesnej wiedzy pedagogicznej.

### Pedagogiczna odpowiedzialność

Proces dydaktyczno-wychowawczy jest dynamiczny i żywy. Nerozewalnie występują w nim sytuacje wymagające wartościowania i wyborów związanych z samodzielnym podejmowaniem najtrafniejszych decyzji. Oznacza to, że w każdym dobrze zorganizowanym procesie edukacji nie powinno zabraknąć kształtowania u wychowanka umiejętności ewaluowania określonych elementów występujących w tym procesie. W modelowaniu

edukacji nauczycielskiej konieczna jest świadomość, w imię jakiego świata jest kształcony człowiek, a także w jakim świecie i przeciw jakiemu światu. Na tej podstawie, w teorii pedagogicznej wyróżniane są dyrektywy o charakterze prakseologicznym, przy czym większość dyrektyw pedagogicznych dotyczy postępowania nauczyciela, a więc dotyczy sytuacji edukacyjnych, w których nauczyciel musi podejmować określone decyzje pedagogiczne w ściśle określonym czasie.

W wartości jest powinność bycia. Wartość powinna być zachowana, strzeżona, rozwijana, a jeśli jej nie ma — realizowana. Strzeżenie i realizowanie wartości wprowadza ład w to, co nazywa się ludzkim światem; utwierdza porządek w człowieku, który ją spełnia; utwierdza także porządek w tej dziedzinie życia, w której dane wartości się konstytuują. W konsekwencji można dokonywać podziału wartości, a nawet je hierarchizować. Odpowiedzią na porządek i hierarchię wśród wartości jest porządek i hierarchia wśród aktów woli oraz wśród czynów ludzkiej istoty. Owocem spełnianych wartości moralnych jest bezwzględny ład, sens oraz waga życia człowieka.

Pedagogika, jako teoretyczna podstawa edukacji, upowszechnia wartości, normy i wzorce wychowawcze, jednocześnie przygotowując ludzi do samodzielnego podejmowania ról społecznych i samodzielnego przezwycięzania problemów w życiu osobistym, rodzinnym, zawodowym i obywatelskim. Im większa jest złożoność struktur i procesów społecznych, kulturowych, gospodarczych itd. w obrębie, których żyje jednostka, im większa ich dynamika, tym trudniej jednostce unikać zagrożeń i wykorzystywać szansę. Tym większa też jest potrzeba pedagogicznej refleksji i podpartej pedagogiczną refleksją edukacji. Nie ulega wątpliwości, że współczesność i nadchodząca przyszłość jawić się muszą jako szczególnie złożone i dynamiczne ze względu na postępującą, niekontrolowaną globalizację, gruntowne przeobrażenia na rynku pracy, zaostanie się nierówności społecznych i polaryzację majątkową, wyłanianie się nowej gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa uczącego się, panowanie pluralistycznej i skomercjalizowanej kultury masowej, eksplozję informacyjną itp. Im większe są trudności z adaptacją do wielorakich i szybko zachodzących przeobrażeń, tym większa i bardziej realna jest groźba wykluczenia społecznego. Stąd istnieje wielka potrzeba obecności w życiu społecznym specjalistów z zakresu pedagogiki, którzy dzięki odpowiedniej wiedzy, właściwie wykształconym umiejętnościom i należycie uformowanym cechom osobowościowym będą mogli wspomagać ludzi w godnym rozwiązywaniu życiowych problemów.

W ujęciu pedagogicznym odpowiedzialność traktowana jest jako ważna cecha postępowania człowieka, będąca rezultatem sterowania relacjami w stosunku do innych i samosterowania własnym rozwojem. Jan Paweł II łączył odpowiedzialność za drugiego człowieka z miłością do niego.

Mówił, że w poczuciu odpowiedzialności za osobę kryje się troska o jej prawidłowe dobro — kwintesencja całego altruizmu, a równocześnie nieomylny znak jakiegoś rozszerzenia własnego „ja”, własnej egzystencji, o to drugie „ja” i o tę drugą egzystencję, która jest człowiekowi tak bliska jak jego własna. Praca nauczycieli, ich czynności zawodowe i sposób ich wykonywania, a przede wszystkim ich podmiot, którym jest uczeń — niejako zwiększają pod pewnymi względami roszczenia etyczne, powodują wzrost wrażliwości na określone wartości etyczne. Pełnienie powołania nauczycielskiego wiąże się z respektowaniem między innymi takich wymogów moralnych, do których przestrzegania nie jest zobowiązana reszta społeczeństwa. Tak więc posługa pedagogiczna jest szczególną działalnością, której efekty są uzależnione od etyki zawodowej nauczyciela. Cechą istotną w rozróżnieniu powołania nauczycielskiego od innych profesji, jest to, że przedmiotem oddziaływania jest tu żywy człowiek, który myśli, ocenia, poddaje się wpływom, lub je odrzuca, wrażliwy na atmosferę panującą w klasie i w szkole. Antropotwórcza funkcja działalności pedagogicznej określa stopień odpowiedzialności nauczyciela. Odpowiedzialność ta jest ogromna, bo największa jest władza człowieka kształtującego umysły. Ludzka odpowiedzialność bowiem sięga dokładnie tak daleko, jak ludzka moc. Moc nauczyciela jest niemała. To nauczycielowi dane jest być współtwórcą człowieka. Odpowiedzialność ta jest w zasadzie odpowiedzialnością moralną. Warto więc zauważyć wpływ różnych nurtów rewalidacji i resocjalizacji na stan współczesnej wiedzy pedagogicznej w kontekście współczesnego klimatu etyczno-moralnego.

### Człowiek potrzebujący wsparcia i pomocy

Celem wychowania jest wewnętrzne przetworzenie człowieka. Ma ono zaszcześcić w wychowanku siłę woli, dzięki której będzie mógł realizować obiektywne cele swojego życia. Podmiotem wychowania jest człowiek, od wieku dziecięcego poczynając. Wychowanie polega na współpracy z rozwojem oraz na kierowaniu nim; jest ukierunkowaniem człowieka na wartości. Wymaga to spełnienia dwóch warunków: samowychowania i odpowiedzialności. Głównymi elementami ludzkiej natury są świadomość i wolność. Konieczna jest chęć wychowanka do samorozwoju i jego pełna współpraca w osiągnięciu zamierzonego celu. Z pewnością jednym z ważniejszych elementów koncepcji wychowawczej jest odpowiedzialność. Jest ona koniecznym warunkiem wychowania. Warunkami odpowiedzialności

są: wolność, obiektywnie istniejące wartości oraz przyczynowa struktura świata. Jeżeli więc człowiek może być przyczyną swoich czynów, dokonywać je w sposób wolny, to może także za nie odpowiadać. Wartości pozwalają ten czyn określić, a także określić odpowiedzialność podmiotu za jego czyny. Postawa odpowiedzialności, w najprostszym ujęciu, wymaga spełnienia czterech warunków: wiem, co robię, znam cel działania, przewiduję konsekwencje, przyjmuję i ponoszę te konsekwencje. To proste zestawienie może być bardzo pomocne w procesie wychowania. Uczenie odpowiedzialności polega na wyrabianiu samodzielności, czyli wyrabianiu gotowości do podejmowania decyzji oraz umiejętności radzenia sobie z problemami. Ważny jest w tym procesie fakt, by wybór był skierowany ku wartościom, a nie stawał się ucieczką przed wysiłkiem i trudnościami. Pedagogika specjalna zajmuje się teoretyczną i praktyczną zastosowawczą problematyką wychowania osób upośledzonych oraz niedostosowanych społecznie, to jest dzieci, młodzieży i dorosłych ze szczególnymi trudnościami, w porównaniu z tak zwaną normą, w uczeniu się i wychowaniu. Pedagogika specjalna, budując własną teorię — teorię rewalidacji, pozostaje jednocześnie w określonym stosunku współzależności z dyscyplinami najbardziej ogólnymi pedagogiki, to jest teorią wychowania, która określa jaki powinien być ideał wychowawczy i w jaki sposób zmierzać do jego osiągnięcia oraz dydaktyką ogólną, która przede wszystkim zajmuje się tym, czego uczyć, jak uczyć i jak nauczyć. Zadaniem pedagogiki specjalnej jest dążenie do stworzenia teorii rewalidacji i resocjalizacji służącej praktyce wychowania osób odbiegających od normy. Przedmiotem jej jest zatem teoria i praktyka wychowania. Pedagogika specjalna zajmuje się również młodzieżą nieprzystosowaną społecznie i wymagającą specyficznych metod resocjalizacji wskutek konfliktu z prawem i normami społeczno-moralnymi. Podmiotem jej są także ludzie dorośli, potrzebujący rewalidacji i ludzie znajdujący się na pograniczu normy rozwoju psychicznego i fizycznego. Praktyka pedagogiki specjalnej kształtowała się wcześniej aniżeli teoria. Potrzebę organizowania specjalnych domów poprawy dla chłopców wykolejonych uzasadniał między innymi Platon, a Herondas, poeta grecki żyjący w III wieku przed narodzeniem Chrystusa, w opracowaniu scenicznym „Bakalarz” dał opis chłopca wykolejonego i metod wychowawczych, które bardzo długo były „natchnieniem” pedagogów pracujących nad resocjalizacją młodzieży. Początki teorii pedagogiki specjalnej są znacznie późniejsze. Nawet wtedy, gdy w XVIII wieku powstały pierwsze szkoły i zakłady specjalne, ich działanie nie było oparte na teorii pedagogiki specjalnej. W centrum programów badawczych pedagogiki specjalnej jest człowiek potrzebujący wsparcia i pomocy w przekraczaniu różnorodnych barier blokujących jego wzrastanie i uczestnictwo w życiu wspólnoty społecznej. Troska o pełny rozwój jego

człowieczeństwa stanowi treść wszelkich poszukiwań teoretycznych i metodologicznych oraz rozwiązań terapeutycznych, rehabilitacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych tej subdyscypliny pedagogicznej. Wymagania, jakie stawia pedagogika specjalna, wynikają z różnorodności i złożoności problemów, które dotyczą osób z różnorodnymi dysfunkcjami organizmu. Rewalidacja oznacza przywrócenie człowiekowi pełnej sprawności. Jest procesem wychowawczym, z zaplanowanymi celami, uwzględniającym wiedzę teoretyczną i działanie skierowane na konkretną osobę. W obecnych czasach rewalidacja w swym zakresie obejmuje szereg oddziaływań natury pedagogicznej i społecznej mających za cel przywrócenie w miarę możliwości jednostce niepełnosprawnej możliwości funkcjonowania w społeczeństwie. Należy tu zróżnicować charakter oddziaływań skierowanych na osoby o niepełnosprawności fizycznej oraz intelektualnej jak i uwzględnić ich wiek. Pewne procesy w strukturach korowych powstają jako składowa ciągu zdarzeń i oddziaływań środowiskowych jak i wychowawczych oraz emocjonalnych. W sytuacji, gdy minie już wiek, w którym te struktury w mózgu się powinny kształtować ich odtworzenie jest tylko fragmentaryczne mniej lub więcej. Rewalidacja jest to oddziaływanie zmierzające do przywrócenia pełni sił osobom osłabionym poważną chorobą lub urazami. System opieki i pomocy dzieciom z odchyleniami i zaburzeniami obejmuje profilaktykę, diagnozę i terapię<sup>1</sup>. Rewalidację można ogólnie określić jako wychowanie specjalne jednostek upośledzonych, zmierzające do najpełniejszego ich rozwoju.

## Rewalidacja w procesie nauczania i wychowania

Rewalidacja stanowi ciąg zabiegów dydaktycznych, wychowawczych, leczniczych, których celem jest jak najlepsze przystosowanie do życia społecznego<sup>2</sup>. Podstawowe cele kształcenia dzieci niepełnosprawnych intelektualnie zmierzają do optymalnego ich rozwoju oraz przystosowania do życia w społeczeństwie w granicach indywidualnych właściwości jednostki<sup>3</sup>. W przypadku dziecka niepełnosprawnego intelektualnie proces edukacji wymaga specjalnych środków oddziaływania, gdyż dziecko nie może sprostać oczekiwaniom i wymaganiom otoczenia. Potrzebna jest wówczas pomoc korekcyjna, kompensacyjna i usprawniająca realizowana w ramach

---

<sup>1</sup> <http://www.from.okay.pl/goral/downstrona/pojecie.htm> [dostęp: 5 grudnia 2012 r.].

<sup>2</sup> <http://www.edukacja.edux.pl/p-9524-rewalidacja-indywidualna-w-procesie-nauczania.php> (dostęp: 10 grudnia 2012 r.).

<sup>3</sup> K. K i r e j c z y k, *Upośledzenie umysłowe — pedagogika*, Warszawa 1981, s. 68.

zajęć rewalidacji indywidualnej. W szkole dla uczniów upośledzonych umysłowo istnieje odrębny przedmiot — rewalidacja indywidualna. Jest ona podstawową formą specjalistycznej pomocy dzieciom upośledzonym umysłowo, które mają trudności w opanowaniu materiału nauczania oraz w nawiązywaniu kontaktów społecznych z powodu różnych wad i zaburzeń. Można powiedzieć, że jest blokiem zajęć wspomagających rozwój dziecka — wspomagających, kompensacyjnych i usprawniających. U dzieci niepełnosprawnych intelektualnie obserwuje się ogromną różnorodność zaburzeń. Są to między innymi: zaburzenia rozwoju mowy, poważne deficyty w zakresie sprawności analizatora wzrokowego i słuchowego, zaburzenia lateralizacji, sprawności motorycznej i manualnej oraz zaburzenia emocjonalne. Trudności natury percepcyjnej często uniemożliwiają zdolność do nauki czytania i pisania, do wykonywania zadań manipulacyjnych<sup>4</sup>. Zaburzenia emocjonalne natomiast w ogromnym stopniu zakłócają sposób funkcjonowania dziecka, rzutując jednocześnie na jego i tak już ograniczone możliwości poznawcze. Wcześniej podjęte i konsekwentnie realizowane oddziaływania rewalidacyjne dają szansę rozwoju intelektualnie niepełnosprawnemu dziecku, nabycia przez nie możliwych dla siebie form zrealizowania się, a w konsekwencji w pełni aktywnego uczestnictwa w życiu. Chcąc podjąć w pełni świadomą i odpowiedzialną pracę rewalidacyjną, na początku trzeba dokonać diagnozy psychologiczno-pedagogicznej<sup>5</sup>. Polega ona na określeniu stopnia głębokości deficytów rozwojowych oraz trudności dziecka, wyróżnieniu funkcji niezaburzonych, poznaniu potencjalnych możliwości dziecka oraz cech jego osobowości, ustaleniu etiologii obserwowanych trudności. Znajomość etiologii pozwala na dokonanie właściwego wyboru kierunku pracy z dzieckiem. Diagnozy dokonuje się w oparciu o własną obserwację, informacje uzyskane od nauczycieli i rodziców, historię życia dziecka, analizę badań psychologicznych i pedagogicznych oraz wyniki badań lekarskich. Na podstawie uzyskanych informacji dokonuje się oceny poziomu trudności. Może to być dziecko z globalnym obniżeniem możliwości umysłowych; nierównomiernym opóźnieniem rozwoju, w którym dominują fragmentaryczne zaburzenia jednej lub kilku funkcji umysłowych; nierównomiernym opóźnieniem rozwoju, w którym dominują fragmentaryczne deficyty funkcji wzrokowych, słuchowych lub ruchowych; z zaburzeniem procesu lateralizacji; z zaburzeniem mowy; z zaburzeniami neurologicznymi (epilepsja, porażenie mózgowe, zaburzenie tempa i rytmu psychoruchowego); z zaburzeniami psychicznymi, nerwicowymi, emocjonalnymi lub osobowości. U dzieci niepełnosprawnych in-

---

<sup>4</sup>O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna. Zarys*, Warszawa 1981, s. 41.

<sup>5</sup>Por. K.J. Zabłocki, *Wprowadzenie do rewalidacji*, Warszawa 1996.

telektualnie często obserwuje się sprzężone deficyty i trudności. Występują one równocześnie lub też jedno są konsekwencją innych. Z punktu widzenia pracy rewalidacyjnej bardzo ważne jest określenie, co jest pierwotne, a co wtórne. Na przykład globalne opóźnienie rozwoju umysłowego może być wynikiem bardzo poważnych fragmentarycznych zaburzeń, które wywołują zaburzenia emocjonalne<sup>6</sup>. Ćwiczenia i metody prowadzenia zajęć dobiera się w zależności od rodzaju i złożoności zaburzeń oraz wieku dziecka. Istotna jest troska o atmosferę pogody i budzenia wiary we własne możliwości<sup>7</sup>. Kiedy dzieci będą się bawić i równocześnie uczyć ćwicząc zaburzone funkcje, wtedy te zajęcia rewalidacyjne będą chwilą relaksu, radości i nauki.

## Pedagogika resocjalizacyjna pomocą w rozwoju człowieka

Interdyscyplinarny charakter kształcenia obejmujący zagadnienia pedagogiki resocjalizacyjnej, europejskich systemów resocjalizacji, aksjologicznych i prawnych podstaw resocjalizacji, diagnozy resocjalizacyjnej, kryminologii, wiktyologii, suicydologii, psychologii sądowej i penitencjarnej, metodyki pracy kuratora sądowego, readaptacji społecznej i pomocy postpenitencjarnej, zarządzania instytucją wychowawczą i resocjalizacyjną, profilaktyki zachowań nieprawidłowych i przestępczych, profilaktyki uzależnień — z przekazem praktycznym gwarantuje kompleksowe przygotowanie do zawodu. Współczesny klimat etyczno-moralny sprzyja, by pedagogika resocjalizacyjna kształciła specjalistów z zakresu nauczania i wychowania osób z zaburzeniami zachowania i niedostosowanych społecznie. Absolwenci tej specjalności przygotowani są do pracy zarówno w instytucjach państwowych, samorządowych i pozarządowych, zajmujących się organizacją środowiska społecznego, diagnozowaniem osób i grup doświadczających trudności społecznych, jak i w placówkach, mających za zadanie reagować na problemy wynikające z patologii społecznych. Wiadomo, że praca z „trudną młodzieżą” w warunkach resocjalizacji wymaga silnej osobowości, charyzmy i postawy pełnej optymizmu<sup>8</sup>. Resocjalizacja jest procesem bardzo ważnym w społeczeństwie, gdyż nie tylko pozwala na utrzymanie równowagi pomiędzy osobami dostosowanymi społecznie

---

<sup>6</sup> Por. Rozporządzenie MENiS z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych.

<sup>7</sup> Por. K. N u r e k (red.), *Rewalidacja indywidualna dziecka niepełnosprawnego*, Kraków 1992.

<sup>8</sup> Por. [http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/pliki/prace\\_studentow/prace/resocjalizacja.pdf](http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/pliki/prace_studentow/prace/resocjalizacja.pdf) [dostęp: 7 grudnia 2012 r.].

a nieprzystosowanymi, ale także uniemożliwia całkowite destrukcje istoty ludzkiej i stanowi pewną nadzieję, że system wymiaru sprawiedliwości nie będzie tylko surowym narzędziem wymierzonym w społecznie nieprzystosowane jednostki, ale także będzie budować w tych jednostkach odpowiednie skale wartości i norm. Granice resocjalizacji poszerzyły się znacznie poprzez rozwój pedagogiki specjalnej, psychiatrii i psychopatologii. W takim klimacie jednostki z wszelkimi odchyleniami od normy uznaje się za mające prawo do szczególnej opieki. Zasada ta jest uznawana w odniesieniu do osób chorych, kalekich, ale budzi zastrzeżenia względem osób aspołecznych. Pomoc w pedagogice resocjalizacyjnej rozumiana jest jako pomoc w rozwoju jednostkom, które w innym przypadku nie są w stanie funkcjonować i osiągnąć pełni rozwoju społeczno-moralnego. Najistotniejsze w procesie resocjalizacyjnym jest zaufanie, którym należy obdarzyć wychowawcę. Zasada pomocy nie odnosi się tylko do okresu, w którym ktoś przebywa w placówce resocjalizacyjnej. Po jej opuszczeniu pomoc jest bardzo potrzebna. Podstawowym bowiem celem i postulatem wychowania resocjalizacyjnego jest wyrobienie w człowieku niedostosowanym społecznie umiejętności życia w społeczeństwie. Dokonać można tego nie w izolacji, lecz we współpracy ze środowiskiem społecznym<sup>9</sup>.

Etap przystosowania i akceptacji stanowi bardzo ważny etap, gdyż następuje tu pewien przełom z postawy negatywnie nastawionej wobec rzeczywistości, do postawy akceptującej normy. Szczególną rolę w kształtowaniu poglądów moralnych przypisuje się w tym etapie ocenie swego postępowania na podstawie pozytywnych kryteriów moralno-społecznych.

Stąd ważny jest etap gotowości do realizacji poglądów moralnych. Zadaniem w tej fazie jest umocnienie treści moralnych i wyrobienie gotowości do stosowania ich w życiu codziennym.

Człowiek wykazuje swoją dobrowolność w realizacji problemów moralnych wówczas, gdy w zakładzie lub szkole istnieją ku temu odpowiednie warunki.

## Moralność dzisiejsza a kryzys i nadzieja

Wiele danych poznawczych i analiz naukowych, a nawet powszednich doświadczeń i obserwacji zdaje się wskazywać na to, że aktualna rzeczywistość moralna naszego kręgu cywilizacyjno-kulturowego jest godnym

---

<sup>9</sup>Por. B. Urban, M. Stanik, *Resocjalizacja: teoria i praktyka pedagogiczna*, PWN, Warszawa 2007, t. 1 i 2.

najwyższej uwagi i poważnego zatroskania klimatu moralności i etyki. Po-  
gląd o głębokim zakorzenieniu sumienia, jako podstawowego składnika  
doświadczenia moralnego reprezentuje też wielu współczesnych filozofów.  
Oczywiście, sumienie ma swe źródła nie tylko w ontogenetycznie i filo-  
genetycznie ukształtowanej ludzkiej naturze, ale także w społeczeństwie  
i kulturze. Uważają oni, że sumienie jest kategorią wspólną określeniu in-  
tuicji dobra i poręczenia moralnego wartości, wywodzących się nie tylko  
z kultury danego społeczeństwa, ale z podstawy tej kultury — natury czło-  
wieka. Zauważa się pewien kryzys w moralności i w etyce, a nie kryzys  
moralności w ogóle. Jest to głównie kryzys spetryfikowanej i nieprzystającej  
do wymogów współczesności formy moralności, a więc instytucjonalnych  
i dyskursywnych jej przejawów: tradycyjnych systemów normatywnych,  
obyczajowo i społecznie utrwalonych deontologii, różnych kodeksów i zbio-  
rów praw etycznych, klasycznych odmian moralistyki i w znacznej mierze  
także tradycyjnego języka etycznego. Mówiąc inaczej, nie jest to kryzys  
sumień ludzkich, psychicznych i osobowościowych pokładów moralności,  
jej podmiotowo żywej tkanki — tkanki z naturą i psychicznością ludzką  
względnie trwale związanej i będącej jej atrybutywną własnością. W tej su-  
biektywnej warstwie jest on mniej dogłębny i destrukcyjny, aniżeli w struk-  
turze w stosunku do niej wtórnej i zewnętrznej, jak gdyby w nadbudowie  
naturalnej moralności, to znaczy w jej języku, dyskursie normatywnym, in-  
stytucjonalnych formach, w tradycyjnych porządkach etycznych, w sforma-  
lizowanych systemach zasad i wartości moralnych. Kryzysem objęta jest nie  
rdzenna, źródłowa sfera moralności, ale jej wtórna, pochodna i właściwie  
pomocnicza struktura: pojęciowa, doktrynalna, normatywna i instytucjo-  
nalna. Ta ostatnia jest w praktyce i kulturze moralnej ważna i niezbędna.  
Stanowi bowiem zobiektywizowany punkt odniesienia dla reakcji, wybo-  
rów i decyzji moralnych i regulacyjny instrument życia moralnego a przy  
tym jest w aktach moralnych podmiotowo dość często ożywiana i aktuali-  
zowana. Jednakże w całokształcie życia, będąc raczej formą niż jego tre-  
ścią, była ona i jest konstrukcją najbardziej podatną na zmiany. Ona też  
w pierwszej kolejności ulegała różnym historycznym kryzysom i przeobra-  
żeniom w bogatych dziejach tego zjawiska. A jeśli chodzi o współczesny  
kryzys w moralności, to dostrzegalne jest w nim nie tyle dezaktualizowanie  
się czy zużywanie podstawowych wartości i norm etycznych, co osłabianie  
dla nich posłuchu i gotowości przestrzegania, zwłaszcza w proponowanych  
w pełniejszych i usztywnionych układach, a także w tradycyjnej szacie ję-  
zykowej. Odniesienia do nich są bardzo kulturowo, społecznie i jednost-  
kowo zróżnicowane. Przykładowo rzecz biorąc największe zaniechania  
wobec nich dostrzegalne są obecnie w kręgach polityków i ludzi biznesu,  
częściowo także w środowiskach dziennikarzy i prawników. Globalnie

biorąc większy jest wymiar tej choroby moralnej w strefie postindustrialnej cywilizacji Zachodu, niż w obszarze innych cywilizacji i kultur. Stwierdzenie faktu, że ta sfera moralności na ogół nie ulega w szerszym wymiarze zdecydowanie niekorzystnym zmianom oczywiście nie wyklucza zachodzenia w jej dziedzinie pewnych zmian wyraźnie niepożądanych i trudnych do zaakceptowania. Takich na przykład, jak większe lub mniejsze osłabienie w znacznych kręgach ludzkich wrażliwości moralnej, zacieranie się wyrazistości kryteriów moralnych i zbyt daleko posunięta ich relatywizacja, zmniejszenie gotowości do podejmowania i ponoszenia odpowiedzialności za własne czyny i zachowania, niedostatki siły motywacyjnej do podjęcia roli opiekuna społecznego wobec osób od nas zależnych i słabszych a potrzebujących naszej pomocy. Mimo tych osłabień i zniekształceń sfera moralności naturalnej ma się ciągle dobrze u człowieka współczesnego, staje się w gruncie rzeczy ostoją czy punktem Archimedesowym etyki w rozległej przemianie rzeczywistości moralnej naszych czasów. Potwierdza ona także w planie przyszłości żywotność etyczności jako atrybutywnej właściwości natury ludzkiej, a przez to uprawomocnia tezę, że mimo różnych, historycznie i cywilizacyjnie uwarunkowanych kryzysów ludzkiej duchowości i zachowań, człowiek pozostaje istotą, której niezmiennie przysługuje miano *homo moralis*; miano, które jest nieodłącznie związane z sensem pojęcia człowieczeństwa.

Niemal codziennie dostrzega się, że ludzkość aktualnie dość żywo i spontanicznie reaguje na przejawy krzywdy, niesprawiedliwości i nieszczęść swych bliźnich, w konfrontacji z tymi negatywnymi zjawiskami wykazuje znaczną wrażliwość moralną i gotowość zaangażowania się w ich rozwiązywanie. Natomiast bardziej znieczulone i opieszale reagujące, w porównaniu z poszczególnymi jednostkami i nieformalnymi grupami ludzkimi, okazują się państwowe i międzynarodowe instytucje polityczne, finansowe i gospodarcze. Jakże są udane w wielu krajach, a nasz kraj jest tutaj właśnie dobrym przykładem, akcje na rzecz celów społecznie dobroczynnych i humanitarnych, zawdzięczają swój sukces szerokiemu wsparciu wielu ludzi dobrej woli. Cenna jest w ogóle kreatywność i owocność myślenia etycznego i powstawanie licznych nowych koncepcji etyki społecznej, środowiskowej i indywidualnej, jak i pewnych odmian etyki globalnej, ekologicznej i bioetyki.

Występuje kształtowanie się nowego języka etycznego, nowych dyskursów etycznych, nowych form ekspresji świadomości, wyobrażeniowości i poczuciowości moralnej (postmodernizm, neopragmatyzm, ekofilozofia i inne orientacje filozoficzne przełomu XX i XXI wieku). Permanentnie widać dużą rolę i wrastające wpływy w świecie współczesnym tradycji religijnych głębiej osnutych na podłożu moralnym. Żywotność moralności

naturalnej w świecie współczesnym potwierdzają nowsze dociekania filozoficzne oraz niektóre wyniki aktualnych badań naukowych nad naturą ludzką i osobowością, w szczególności nad ludzkim sumieniem. Z różnorodnych filozoficznych uzasadnień ontyczności moralności naturalnej warto zwrócić uwagę na poglądy ks. J. Tischnera. Pisze on: „człowiek, aby żyć, rozwijać się i być sobą, także potrzebuje etosu. Wytwarzają go nie tylko powietrze, ziemia i woda, lecz przede wszystkim środowisko ludzkie, inni ludzie. Człowiek jest z natury istotą etyczną, to znaczy kimś dla kogo problem etosu jest zarazem problemem własnego bytu. Jeśli odkryje, gdzie, wśród jakich spraw, z jakimi ludźmi wiąże się jego etos, może przynieść owoc obfity. Jeśli tego nie znajdzie, będzie żył jako istota obca samej sobie”. Zauważa także, że „pierwotnym źródłem doświadczenia etycznego nie jest przeżycie wartości jako takich, lecz odkrycie, że obok nas pojawił się drugi człowiek. To nie wartości, to nie normy, nie przykazania są pierwsze, ale obecność drugiego człowieka. I nadto: cała tajemnica etyki zawiera się w zarodku w umiejętności właściwego widzenia człowieka i jego ludzkich spraw. Doświadczenie drugiego człowieka oznacza otwarcie dla mnie etycznego horyzontu mego istnienia”<sup>10</sup>.

Można więc mieć nadzieję, że formy działania promoralnego, indywidualnego i zbiorowego, nadal będą się przyczyniać do kultywowania a nawet rozwoju postępu moralnego wobec drugiego człowieka. Wszędzie bowiem tam, gdzie wychowywano, zawsze występowały trudności wychowawcze i potrzeba specjalnego ustosunkowania się do przypadków trudnych w obszarze kwestii społecznych. Problematyka pedagogiki specjalnej ma duże znaczenie społeczne, ponieważ współcześnie żyje coraz więcej ludzi znajdujących się poniżej normy fizycznej lub psychicznej. W centrum programów badawczych pedagogiki specjalnej jest człowiek potrzebujący wsparcia i pomocy w przekraczaniu różnorodnych barier blokujących jego wzrastanie i uczestnictwo w życiu wspólnoty społecznej. Troska o pełny rozwój jego człowieczeństwa stanowi treść wszelkich poszukiwań teoretycznych i metodologicznych oraz rozwiązań terapeutycznych, rehabilitacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych subdyscyplin pedagogicznych. Wymagania, jakie stawia pedagogika, wynikają z różnorodności i złożoności problemów, które dotyczą osób z różnorodnymi dysfunkcjami organizmu.

W ujęciu pedagogicznym odpowiedzialność traktowana jest jako ważna cecha postępowania człowieka, będąca rezultatem sterowania tym postępowaniem w stosunku do innych i samosterowania własnym rozwojem. Pedagogika rewalidacyjna i resocjalizacyjna jest więc ogromną pomocą w rozwoju człowieka.

---

<sup>10</sup> Por. „Res Humana”, nr 2/2008, s. 5–9 i 26–30.

### Streszczenie

*Ethos* jest formą poszukiwania siebie, szukania prawdy o człowieku, o jego godności. Niniejszy artykuł stanowi próbę odnalezienia prawdy o człowieku jutra, o jego wartości, pragnieniach a szczególnie o wpływie rewalidacji i resocjalizacji w kontekście współczesnego klimatu etyczno-moralnego na stan współczesnej wiedzy pedagogicznej. Rewalidacja stanowi ciąg zabiegów dydaktycznych, wychowawczych, leczniczych, których celem jest jak najlepsze przystosowanie do życia społecznego. Pedagogika resocjalizacyjna służy nauczaniu i wychowaniu osób z zaburzeniami zachowania i niedostosowanych społecznie.

### Summary

*Ethos* is a form of self exploration, seeking the truth about man and his dignity. This article is an attempt to find the truth about the man of tomorrow, his values, desires, and particularly the impact of rehabilitation and social reintegration in the context of today's ethical-moral climate on the state of modern pedagogical knowledge. Rehabilitation is a sequence of teaching procedures, as well as educational and therapeutic ones, whose goal is the best possible adaptation to social life. Reintegration pedagogy is about teaching and educating people with conduct disorder and social maladjustment.

Ireneusz Pyrzyk

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

## PEDAGOGIKA OPIEKUŃCZA WE WSPÓŁCZESNYM SYSTEMIE NAUK PEDAGOGICZNYCH

Słowa kluczowe: pedagogika opiekuńcza; opieka; wychowanie opiekuńcze; system; klasyfikacja nauk.

### TUTELAGE PEDAGOGY AT CONTEMPORARY SYSTEM OF PEDAGOGICAL SCIENCES

Key words: tutelage pedagogy; care; tutelar education; system; sciences clasification.

### Uwagi wstępne

Dotychczasowe poglądy dotyczące naukowości pedagogiki opiekuńczej są bardzo różnorodne i nierzadko wprost przeciwstawne. Szczególnie wnikliwej analizie wymagać będzie pedagogika opiekuńcza w aspekcie merytorycznych kryteriów tworzenia nauki. Pedagogika opiekuńcza mimo swej ponad osiemdziesięcioletniej tradycji nadal jest dziedziną pedagogiczną *in statunascendi*. Jej pluralizm koncepcyjny na gruncie polskim jest tego najlepszym dowodem, ale zarazem nadzieją na dalszy rozwój. Osiemdziesiąt lat w rozwoju każdej nauki to niedługi okres, tym bardziej, że w przypadku pedagogiki opiekuńczej faktyczny jej rozwój nastąpił dopiero od 1966 r.<sup>1</sup> Do tego czasu pedagogika opiekuńcza, która swe narodziny (w aspekcie teoretycznym) zawdzięcza J.Cz. Babickiemu i pedagogom społecznym pozostawała w ścisłych ramach teoretyczno-metodologicznych pedagogiki społecznej, jako jej subdyscyplina (subdyscyplina subdyscypliny). Ten stan rzeczy zauważają też inni autorzy: „Warto zaznaczyć, że wciąż nie mamy

<sup>1</sup> Wystąpienie M. Jakubowskiego na konferencji naukowej w Gdańsku, które polemizowało z poglądami pedagogów społecznych na temat pedagogiki opiekuńczej, a szczególnie z poglądami R. Wroczyńskiego.

zadowolającej odpowiedzi na zasadnicze pytanie, czy pedagogika opiekuńcza spełnia kryteria samodzielnej dyscypliny naukowej. Podobne wątpliwości zgłaszane są zresztą wobec całej pedagogiki jako wiedzy o wychowaniu i swoistej technologii zajmującej się praktycznymi zastosowaniami teorii innych nauk a nawet elementów polityki oraz ideologii. Gdyby nawet optymistycznie przyjąć, że pedagogika opiekuńcza jest nauką, to trzeba od razu dodać uwagę o początkowej fazie jej rozwoju. Niebezpieczeństwo zahamowania rozwoju pedagogiki opiekuńczej upatruję w tym, że nietrudno zaszkodzić nauce *in statu nascendi*, nietrudno ją zepchnąć na boczne tory, łatwo ośmieszyć, choćby dla podkreślenia własnej pozycji i wagi. Nie ma też jednoznacznego rozstrzygnięcia w sprawie rodowodu pedagogiki opiekuńczej. Przedstawiciele silniej rozwiniętej subdyscypliny, jaką jest niewątpliwie pedagogika społeczna, powtarzają konsekwentnie za H. Radlińską i A. Kamińskim, że pedagogikę opiekuńczą trzeba traktować jako uszczegółowienie, odgałęzienie pedagogiki społecznej. Krytykuje się przy tym kierunek myślenia zaprezentowany m.in. przez M. Jakubowskiego. Autor bowiem przytoczył wiele interesujących argumentów sugerujących, iż pedagogika opiekuńcza jako społeczna praktyka ma własną genezę, niezależną od dziedzin jej pokrewnych, tj. od pedagogiki społecznej i pedagogiki specjalnej<sup>2</sup>. Podobne poglądy (uznające subdyscyplinarność pedagogiki opiekuńczej) reprezentuje M. Winiarski: „Tak więc pedagogika opiekuńcza znajduje się w początkowej fazie swego rozwoju, dysponując zaledwie pewnymi zestawami twierdzeń ogólnych dotyczących niektórych zagadnień opieki pedagogicznej. Zaznaczające się stanowiska teoretyczne cechuje różny stopień zaawansowania, weryfikacji twierdzeń oraz ich oryginalności; dosyć często ma miejsce przenoszenie, zapożyczanie twierdzeń z nauk pokrewnych lub też wyprowadzanie ich na drodze reminiscencji historycznych... stanowiska teoretyczne różnie sytuują pedagogikę opiekuńczą wśród nauk pedagogicznych (dział lub kierunek pedagogiki społecznej, samodzielna dyscyplina pedagogiczna, subdyscyplina), nadają jej różny charakter (monodyscypliny, polidyscypliny), różnie ujmują jej przedmiot (np. jako sytuacje wychowawcze określonego typu, zaspokajanie potrzeb, opieka różnie rozumiana) i strukturę (działy, zakresy, problemy merytoryczne). Jest tu wiele spraw dyskusyjnych, wymagających nieco innego podejścia, a także rozstrzygnięć porządkujących<sup>3</sup>. Spośród wymienionych przez M. Winiarskiego statusów naukowych pedagogiki opiekuńczej najczęściej spotyka-

<sup>2</sup>F. Kulpiński, *Czynniki warunkujące rozwój pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, pod red. J. Sow y, D. Pstrą g, Rzeszów 1999, s. 89–90.

<sup>3</sup>M. Winiarski, *O randze i warunkach rozwoju pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, pod red. Z. Dą b r o w s k i e g o, Zielona Góra 1995, s. 18 i 20–21.

my się z określeniem jej jako subdyscypliny pedagogicznej. Często jest tak, że dany autor określa pedagogikę opiekuńczą jako subdyscyplinę pedagogiki niemalże intuicyjnie, nie dając żadnego racjonalnego uzasadnienia dla takiego stanu rzeczy (A. Kelm, F. Kowalewski). Właśnie w kierunku ukazania obiektywnej pozycji pedagogiki opiekuńczej (zarówno w aspekcie wymagań merytorycznych jak i formalnych) na gruncie nauk pedagogicznych powinny zmierzać dalsze rozważania przedstawicieli tej dziedziny. Należy ciągle poszukiwać odpowiedzi na następujące pytania o charakterze ontycznym: Co stanowi przedmiot poznania pedagogiki opiekuńczej? Czy jest nim tylko opieka czy tylko wychowanie, czy być może efekt wzajemnych relacji obu desygnatów (wychowanie opiekuńcze)? W zależności od odpowiedzi na powyższe pytania należy w dalszej kolejności poszukiwać odpowiedzi na dalsze pytania o charakterze poznawczym: Jakie terminy i ich pojęcia (aparatura pojęciowa) cechują pedagogikę opiekuńczą? Jakimi metodami badawczymi posługuje czy raczej powinna posługiwać się ta dziedzina? Jaka jest jej struktura (wiedza ogólna i jej pochodne)? Jakie zadania formułuje w celu dalszego rozwoju własnej teorii i metod badawczych? Jakie miejsce zajmuje współcześnie pedagogika opiekuńcza w systemie nauk pedagogicznych?

## Przedmiot i pojęcie pedagogiki opiekuńczej

Przystępując do powyższego problemu warto jeszcze poświęcić uwagę strategiom budowy teorii na gruncie nauk pedagogicznych. Możemy wyróżnić kilka takich strategii:

— strategia indukcyjna — gromadzenie faktów empirycznych w oparciu o badania własne, innych badaczy oraz doświadczenia ontogenetyczne i filogenetyczne, wielostopniowe uogólnianie, łączenie twierdzeń ogólnych w system,

— strategia hipotetyczno-dedukcyjna — formułuje się hipotezę ogólną na podstawie faktów zaobserwowanych lub stwierdzonych przez innych badaczy, następnie empiryczna weryfikacja hipotezy, formułowanie praw i systemu twierdzeń ogólnych,

— strategia indukcyjno-dedukcyjna — łączy w sobie powyższe strategie, zapewniając wyższą wiarygodność twierdzeniom ogólnym,

— strategia intuicyjno-spekulatywna — zapożycza twierdzenia ogólne z nauk pokrewnych, formułuje twierdzenia na podstawie rozumowania potocznego, traktuje hipotezy jako twierdzenia naukowe, nie docenia war-

tości poznawczych badań empirycznych, posługuje się mało czytelnym językiem naukowym.

Według M. Winiarskiego stosowanie wszystkich strategii wymienionych powyżej gwarantuje właściwy rozwój teorii naukowej: „Pod tym względem sytuacja nie przedstawia się jednakowo we wszystkich dyscyplinach pedagogicznych, a chyba najmniej korzystnie w pedagogice opiekuńczej. Dominuje tu wyraźnie tzw. strategia intuicyjno-spekulatywna wraz ze swoimi wszystkimi mankamentami. W konsekwencji rzutuje to niekorzystnie na rozwój teorii i praktyki opiekuńczo-wychowawczej. Niezbędnym warunkiem rozwoju naukowego pedagogiki opiekuńczej jest rozwinięcie — w ramach tej dyscypliny — szeroko zakrojonych badań empirycznych i historyczno-porównawczych. Nie można ograniczać się tylko do badań wycinkowych, jak miało to najczęściej miejsce dotychczas. Szczególnie pożądane są — ze względu na swoje walory poznawczo-praktyczne — badania całościowe o charakterze systemowym”<sup>4</sup>. Dla pedagogiki opiekuńczej szczególne znaczenie mają badania historyczno-porównawcze. Dorobek historyczny tzw. pedagogów praktyków (prekursorów) z zakresu działalności opiekuńczo-wychowawczej jest bogatym źródłem wiedzy dla interesującej nas dziedziny pedagogicznej. Słabości pedagogiki opiekuńczej w aspekcie jej teoretycznych podstaw dostrzega również J. Maciaszek, zwracając uwagę szczególnie na uściślenie jej terminologii, aby była ona „jednoznaczna, jasna i wyraźna”. Dotyczy to zarówno pojęcia „pedagogiki opiekuńczej” jak i innych pojęć, a zwłaszcza pojęcia „opieki” i sprecyzowania przedmiotu pedagogiki opiekuńczej: „Z przeprowadzonej analizy wynika, że pedagogika opiekuńcza spełnia dotychczas pewne kryteria organizacyjno-strukturalne, jak istnienie komórek naukowych, stowarzyszeń, konferencji i czasopism. Spełnia też w znacznej mierze kryteria merytoryczno-programowe dotyczące istnienia samodzielnego obszaru badawczego i kształcenia kadr. Nie w pełni jednak dysponuje ‘dojrzałością’, wyrażaną własnym, odrębnym warsztatem badawczym oraz jednoznaczną terminologią”<sup>5</sup>. M. Winiarski jak i J. Maciaszek w swoich poglądach, dotyczących pedagogiki opiekuńczej posługują się pojęciem „dyscyplina naukowa”, chociaż z kontekstu wynika jednoznacznie, że chodzi im o dyscyplinę pedagogiczną w znaczeniu subdyscypliny. Brak zasadniczego odróżnienia tych dwóch pojęć staje się często przyczyną dysonansu pojęciowego na gruncie danej teorii. W pedagogice często te dwa terminy używane są zamiennie (jako synonimy), a nierzadko wprost utożsamiane. Tymczasem termin „dyscyplina naukowa” jest nadrzędny wobec terminu „subdyscyplina”, który ze względu na swój niższy stopień ogólności wyrażony przedrostkiem „sub” w pewien sposób

<sup>4</sup> Tamże, s. 21.

<sup>5</sup> J. Maciaszek, *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 1991, s. 29.

podlega temu pierwszemu. Zatem pojęcie „subdyscyplina naukowa” nie powinno i nie może być w żadnym przypadku stosowane zamiennie lub utożsamiane z pojęciem „dyscyplina naukowa”. Jest to jedno z podstawowych założeń formalno-merytorycznych w rozwoju teorii i metod pedagogiki opiekuńczej, na które zwraca uwagę również H. Muszyński: „Jakkolwiek nazwa ‘pedagogika opiekuńcza’ znalazła sobie trwałe miejsce w nomenklaturze nauk o wychowaniu, to o samej dyscyplinie (a raczej subdyscyplinie) wciąż jeszcze można powiedzieć, że jest na etapie powstawania, a więc poszukiwania zarówno swego miejsca, jak też metodologicznego oblicza. Znamienne jest na przykład, że pojęcie ‘pedagogiki opiekuńczej’ nie występuje w ogólnych systematyzacjach nauk, a jeśli tak się dzieje, wówczas dyscyplina tak określana umiejscawiana jest jako dział pedagogiki społecznej lub pomocy społecznej”<sup>6</sup>. Trzeba jednak zauważyć, że coraz częściej na gruncie klasyfikacji nauk pedagogicznych pedagogika opiekuńcza zostaje ujmowana jako samodzielna subdyscyplina (pedagogika szczegółowa), niezależna od pedagogiki społecznej<sup>7</sup>. Taki też status nadaje jej wspomniany powyżej H. Muszyński jako przedstawiciel alternatywnego rozumienia pedagogiki opiekuńczej: „Subdyscyplina ta, posobnie jak wiele innych, nie może ograniczać się wyłącznie do opisu, analizy i sporządzania statystyk złożonych z konstatacji jednostkowych stanów faktycznych. Jej badawcze zadania idą niewątpliwie znacznie dalej, co wymaga bardziej wyraźnego samookreślenia. Wyznacza to tym samym podstawowe kwestie metodologiczne, przed jakimi ona staje. Ich w miarę jednoznaczne rozstrzygnięcie jest niewątpliwie podstawowym warunkiem dalszego rozwoju”<sup>8</sup>.

## Pojęcie systemu w ogóle

W literaturze spotykamy bardzo wiele określeń terminu „system”. Bardzo trafnym określeniem wydaje się być następujące: „[...] skoordynowany układ wzajemnie powiązanych i zależnych od siebie elementów, tworzący pewną odrębną całość, której poszczególne części składowe podlegają stałym i logicznym prawom porządkującym je; również zbiór twierdzeń

---

<sup>6</sup>H. Muszyński, *Metodologiczne problemy i status pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian*, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 1998, s. 35.

<sup>7</sup>Por. L. Turowski, *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Warszawa 1999; M. Winiarski, *O randze i warunkach rozwoju pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, pod red. Z. Dąbrowskiego, Zielona Góra 1995.

<sup>8</sup>H. Muszyński, *Metodologiczne...*, Gdańsk 1998, s. 36.

powiązanych ze sobą określonymi związkami logicznymi, służący do opisu i badania wybranego fragmentu rzeczywistości<sup>9</sup>. Spróbujmy zatem wyodrębnić istotne elementy systemu:

- odrębna całość,
- składa się z wielu części,
- części te podlegają stałym i logicznym prawom, które porządkują je,
- całość ta (jej funkcjonowanie) daje zawsze te same rezultaty (cele) bez względu na warunki w jakich przyjdzie jej działać.

Na tę ostatnią cechę zwracają uwagę przede wszystkim nauki szczegółowe i techniczne. Nie dotyczy zaś ona nauk społecznych i nie może na ich gruncie występować. W tych naukach człowiek jest jednym ze stałych elementów danego systemu (społecznego, wychowawczego, szkolnego) i zarazem główną przyczyną niemożności spełnienia się ostatniego z wymienionych powyżej elementów a nierzadko i przedostatniego. Możemy zatem zaryzykować tezę, że w rozumieniu systemu na gruncie nauk humanistycznych i społecznych pod uwagę mogą być brane tylko dwa pierwsze elementy. Trzeci i czwarty element zarezerwować należy tylko do nauk szczegółowych i technicznych.

### Pedagogika opiekuńcza a współczesny system nauk pedagogicznych

Znaczący wpływ na prawie wszystkie podziały nauk miała klasyfikacja Arystotelesa. Dzielił on wiedzę biorąc pod uwagę dwa następujące aspekty:

- cel nauki,
- stopień abstrakcji jej przedmiotu.

To pozwoliło mu na wyróżnienie trzech typów wiedzy:

- wiedza teoretyczna, spekulatywna, gdy dąży do poznania prawdy samej w sobie,
- wiedza praktyczna, gdy zmierza do poznania tego co jest dobre, aby właściwie kierować postępowaniem,
- wiedza wytwórcza, gdy odbiera sobie za cel wytworzenie rzeczy pięknych lub użytecznych.

Tak ocenia klasyfikację nauk Stagiryty S. Kamiński: „Niewątpliwie niektóre jego pomysły dotyczące klasyfikacji nauk „[...] posiadają trwałe znaczenie. Wierne jednak trzymanie się schematu Arystotelesa, nawet co do zasadniczych działów nauki nie wydaje się uzasadnione [...]. Nadto klasyfi-

---

<sup>9</sup> *Encyklopedia Powszechna*, Kraków 2002, s. 354.

kacja Stagiryty nie uwzględnia nauk humanistycznych, logiki jako formalnej dyscypliny autonomicznej, matematyki jako dyscypliny o konstrukcjach myślowych itp.”<sup>10</sup>

Współcześnie problem klasyfikacji nauk w znacznym stopniu skomplikowały następujące zjawiska:

— proces wyodrębniania się z filozofii coraz to nowych dyscyplin naukowych,

— proces powstawania subdyscyplin naukowych na pograniczu dyscyplin już istniejących,

— proces powstawania nowych teorii funkcjonujących jako nowe dyscypliny naukowe,

— proces wewnętrznej dyferencjacji istniejących już dyscyplin naukowych polegający na wyodrębnianiu się z nich i dążeniu do samodzielności nowych działów nauki<sup>11</sup>.

Podstawowym problemem klasyfikacji nauk jest kwestia doboru kryteriów. Najczęstszymi kryteriami według *Małego słownika terminów i pojęć filozoficznych* są:

— kryterium celu,

— kryterium przedmiotu badań,

— kryterium metody badań.

Ze względu na pierwsze kryterium możemy wyróżnić nauki teoretyczne i praktyczne. Zasadniczą funkcją nauk teoretycznych jest opisanie i wyjaśnianie fragmentu rzeczywistości, który jest przedmiotem badań. Zaliczamy do nich takie nauki, jak np.: biologia, fizyka, psychologia czy socjologia. Nauki praktyczne z kolei skupiają się na tworzeniu wiedzy technologicznej, gwarantującej najlepszą realizację określonych celów. Zaliczamy do nich np.: nauki techniczne, nauki rolnicze i nauki medyczne.

Ze względu na drugie kryterium możemy wyróżnić: nauki formalno-matematyczne i logiczne, nauki przyrodnicze-fizyczne i biologiczne oraz nauki społeczno-humanistyczne. Przedmiotem nauk matematycznych jest byt realny w aspekcie ilościowym. Przedmiotem nauk przyrodniczych jest świat materialny, otaczający człowieka. Z kolei przedmiotem nauk społeczno-humanistycznych jest sam człowiek i jego wytwory.

Według trzeciego kryterium nauki dzielimy na dedukcyjne i indukcyjne. W naukach dedukcyjnych jedyną metodą uzasadniania twierdzeń jest wnioskowanie dedukcyjne (matematyka, logika formalna). System indukcyjny stosowany jest w naukach prowadzących badania empiryczne.

Analizując problem klasyfikacji nauk T. Hejnicka-Bezwińska stwierdza: „Problem niemożności zaproponowania zadowalającej wszystkich klasy-

---

<sup>10</sup> S. Kamiński, *op. cit.*, s. 258.

<sup>11</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *op. cit.*, s. 69.

fikacji nie wynika tylko z wielości kryteriów, które różnią poszczególne nauki od siebie. Inną przyczyną — nie mniej ważną — jest fakt, że wiele dyscyplin naukowych nie określiło jeszcze w sposób jednoznaczny swego przedmiotu badań, nie mówiąc już o braku koherencji w systemie stosowanych pojęć i uznawanych dyrektyw metodologicznych. Powyżej omówiony problem dotyczy również pedagogiki [...]”<sup>12</sup>. Dlatego na gruncie różnych klasyfikacji nauk pedagogicznych spotykamy tak różną pozycję pedagogiki opiekuńczej.

Klasyfikacje nauk pedagogicznych są jeszcze jednym obszarem, na którym z łatwością możemy dostrzec pozycję pedagogiki opiekuńczej i jej różnorodne rozumienie. Dla przykładu wskaźmy następujące:

— klasyfikacja według Z. Wiatrowskiego ujmująca pedagogikę opiekuńczą jako subdyscyplinę pedagogiki społecznej (subdyscyplina subdyscypliny),

— klasyfikacja M. Winiarskiego ujmująca pedagogikę opiekuńczą jako główną subdyscyplinę pedagogiczną obok teorii wychowania i dydaktyki (pedagogika opiekuńcza jako teoria opieki),

— klasyfikacja T. Hejnickiej-Bezwińskiej i L. Turowskiej ujmujące pedagogikę opiekuńczą jako subdyscyplinę pedagogiczną zgodnie z duchem subdyscyplinarności (pedagogika opiekuńcza jako subdyscyplina pedagogiczna).

Według Z. Wiatrowskiego, który dokonał modyfikacji koncepcji Polskiej Akademii Nauk wykaz i struktura dyscyplin pedagogicznych przedstawia się następująco:

## Nauki pedagogiczne

### I. Dyscypliny podstawowe

1. Pedagogika ogólna.
2. Historia oświaty i wychowania oraz doktryn pedagogicznych.
3. Teoria wychowania (podstawy wychowania).
4. Dydaktyka.

### II. Dyscypliny specjalistyczne wyznaczone linią rozwoju człowieka

1. Teoria wychowania rodzinnego.
2. Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (w tym teoria nauczania początkowego).
3. Pedagogika szkolna (ze szczególnym uwzględnieniem szkoły ogólnokształcącej).

---

<sup>12</sup>Tamże, s. 71.

4. Pedagogika zawodowa (traktowana ostatnio jako część składowa pedagogiki pracy, zwana też teorią kształcenia zawodowego).
5. Pedagogika szkoły wyższej (rozpowszechniona pod nazwą: dydaktyka szkoły wyższej).
6. Pedagogika pracy (przedzawodowa, zawodowa i zakładu pracy).
7. **Pedagogika społeczna (w tym opiekuńcza)** [podkr. — I.J. Pyrzyk].
8. Pedagogika dorosłych (andragogika).
9. Pedagogika specjalna.
10. Pedagogika zdrowia.

### III. Inne dyscypliny pedagogiczne

1. Pedagogika porównawcza.
2. Polityka oświatowa.
3. Ekonomika oświaty.
4. Organizacja oświaty i wychowania.
5. Pedeutologia.

### IV. Dyscypliny naukowe ściśle związane z pedagogiką

1. Psychologia wychowawcza.
2. Socjologia wychowania.
3. Cybernetyka pedagogiczna.
4. Gerontologia pedagogiczna<sup>13</sup>.

Autor tej klasyfikacji nauk pedagogicznych stoi wyraźnie na stanowisku pedagogów społecznych, uwzględniając w swej klasyfikacji pedagogikę opiekuńczą jako konstytutywną i strukturalną część pedagogiki społecznej. Tym bardziej, że wychowanie opiekuńcze jest jedną z linii rozwoju człowieka, według których Z. Wiatrowski wyodrębnia poszczególne dyscypliny.

Inną klasyfikację nauk pedagogicznych przedstawił M. Winiarski, opierając ją na dwóch zasadniczych tezach:

— nauki pedagogiczne zajmują się takimi podstawowymi zjawiskami, jak kształcenie, wychowanie i opieka,

— nauki te zajmują się trzema kategoriami ludzi, tj. osobami w normie, osobami z odchyleniami od normy fizjologiczno- psychologicznej, osobami z odchyleniami od normy społecznej.

W świetle powyższych tez autor wyłonił dziewięć podstawowych dyscyplin pedagogicznych: pedagogika ogólna, historia kształcenia, wychowania i opieki, dydaktyka, teoria wychowania, **pedagogika opiekuńcza** [podkr. — I.J. Pyrzyk], pedagogika specjalna, pedagogika resocjalizacyjna, pedeutologia, pedagogika porównawcza. „Uwzględniając zestawy dyscyplin peda-

---

<sup>13</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1994, s. 23–24.

gogicznych wyłonionych na drodze logicznej oraz biorąc pod uwagę realia rzeczywistości pedagogicznej należy uznać za podstawowe — na obecnym etapie rozwoju nauki — następujące dyscypliny: pedagogikę ogólną, dydaktykę, teorię wychowania, **pedagogikę opiekuńczą (teorię opieki)** [podkr. — I.J. Pyrzyk], pedagogikę specjalną i pedagogikę resocjalizacyjną; pozostałe zaś dziedziny — za uzupełniające<sup>14</sup>. Ta z kolei klasyfikacja nauk pedagogicznych opiera się na szerokim rozumieniu pedagogiki jako nauki o trzech desygnatach ontycznie różnych. To spowodowało, że autor wyznaczył pedagogice opiekuńczej miejsce wśród głównych dyscyplin pedagogicznych mianując ją teorią opieki. W takim rozumieniu pedagogiki opiekuńczej staje się bliski Z. Dąbrowskiemu, M. Jakubowskiemu czy A. Kelmowi.

Jeszcze inną klasyfikację nauk pedagogicznych przedstawiła T. Hejnicka-Bezwińska, dzieląc je ze względu na różne kryteria:

1. Według kryterium metodologicznego (stopnia ogólności):

- pedagogika ogólna w znaczeniu tradycyjnym,
- pedagogiki szczegółowe.

2. Według celów czynności wychowawczych:

- dydaktyka,
- teoria wychowania.

3. Według kryterium wieku:

- pedagogika przedszkolna,
- pedagogika młodszego wieku szkolnego,
- pedagogika szkolna,
- pedagogika dorosłych — andragogika.

4. Według kryterium rodzaju działalności:

- pedagogika obronna,
- pedagogika rekreacji,
- pedagogika działalności kulturowej,
- pedagogika sportu,
- pedagogika opiekuńcza,
- pedagogika pracy,
- pedagogika czasu wolnego i inne.

5. Według rodzajów defektów rozwojowych i dewiacji:

- pedagogika resocjalizacyjna,
- pedagogika rewalidacyjna,
- pedagogika penitencjarna,
- oligofrenopedagogika,
- surdopedagogika i inne.

6. Według podejmowanych problemów badawczych:

- politologia oświaty,

---

<sup>14</sup>M. Winiarski, *O randze i warunkach rozwoju...*, s. 15–16.

- pedagogika społeczna,
- pedagogika kształcenia zawodowego,
- pedagogika specjalna,
- pedagogika porównawcza,
- pedagogika systemów oświatowych,
- pedeutologia i inne<sup>15</sup>.

Autorka jest jedną z nielicznych, która nadaje pedagogice opiekuńczej charakter subdyscypliny ze względu na rodzaj działalności wychowawczej. Jednym z takich rodzajów jest właśnie wychowanie opiekuńcze, które stanowi ścisły przedmiot zainteresowania pedagogiki opiekuńczej. Na uwagę zasługuje zastosowanie przez autorkę różnych kryteriów podziału nauk pedagogicznych.

Podobne poglądy, odnośnie klasyfikacji nauk pedagogicznych, jak T. Hejnicka-Bezwińska reprezentuje L. Turos. Autor ten dzieli nauki pedagogiczne na dwie grupy:

- pedagogika ogólna i bezpośrednio związane z nią dyscypliny: historia wychowania i myśli pedagogicznej, dydaktyka, teoria wychowania, pedagogika porównawcza,

- pedagogiki szczegółowe (subdyscypliny): pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika szkolna, pedagogika społeczna, pedagogika opiekuńcza, pedagogika specjalna (rewalidacyjna i resocjalizacyjna), pedagogika zdrowia, pedagogika kultury, pedagogika pracy, pedagogika rolnicza, pedagogika wojskowa, pedagogika rodziny, andragogika (pedagogika dorosłych).

L. Turos nadaje pedagogice opiekuńczej charakter subdyscypliny pedagogicznej niezależnej od innych subdyscyplin (np. pedagogiki społecznej) i omawia ją jako jedną z wielu pedagogik szczegółowych. Taki status klasyfikacyjny (L. Turos, T. Hejnicka-Bezwińska, A. Kelm) pedagogiki opiekuńczej w rodzinie nauk pedagogicznych jest wprawdzie zgodny z jej dążeniem do pełnej subdyscyplinarności ale posiada raczej charakter przyszłościowy. Faktycznie zaś (w aspekcie teoretyczno-metodologicznym) pedagogika opiekuńcza nadal pozostaje w ramach pedagogiki ogólnej i społecznej (Z. Wiatrowski).

Wszystkie omówione powyżej klasyfikacje zawierają różnorodne niedostatki, na które zwraca uwagę T. Hejnicka-Bezwińska: „Wielość stosowanych kryteriów oraz nierozłączność proponowanych klasyfikacji czyni niemożliwą taką klasyfikację, która zadowalałaby wszystkich. Powszechne jednak jest przekonanie — mimo dalszej dyferencjacji postępującej w ramach pedagogiki — o potrzebie odwróconego procesu, zwanego procesem

---

<sup>15</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989, s. 250.

integracji, i to nie tylko w ramach pedagogiki (działów i subdyscyplin pedagogiki), ale nauk o wychowaniu<sup>16</sup>. Ze względu na wielość różnorodnych klasyfikacji nauk pedagogicznych nie ma potrzeby tworzenia jeszcze jednej w aspekcie ukazania w niej miejsca pedagogiki opiekuńczej, ale należy zwrócić uwagę na te klasyfikacje, które ujmują w sobie pedagogikę opiekuńczą jako niezależną subdyscyplinę pedagogiczną (T. Hejnicka-Bezwińska) i jedną z pedagogik szczegółowych (L. Turowski). Trudno natomiast przewidzieć miejsce pedagogiki opiekuńczej po zastosowaniu procesu integracji nauk nie tylko w ramach pedagogiki, ale w ramach nauk o wychowaniu w ogóle.

### Streszczenie

Badania naukowe nad polską pedagogiką opiekuńczą trwają już wiele lat. Znacząca ich część odnosi się do jej przedmiotu i podstawowych pojęć. Ścisły przedmiot zainteresowania pedagogiki opiekuńczej wyznaczają wzajemne relacje dwóch desygnatów (bytów) i odpowiadających im pojęć: **wychowania i opieki**. W konsekwencji tych relacji rodzi się bezpośredni przedmiot poznania tej subdyscypliny pedagogicznej, czyli **wychowanie opiekuńcze**. Ono staje się podstawowym desygnatem poznania pedagogiki opiekuńczej obok wychowania i opieki jako desygnatów źródłowych, ale zarazem odmiennych istotowo od właściwego przedmiotu poznania pedagogiki opiekuńczej (wychowania opiekuńczego). Szukanie zatem pojęcia pedagogiki opiekuńczej nie może być tylko i wyłącznie poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: Czym jest opieka? W tym zjawisku uwidacznia się także pograniczny charakter przedmiotowej subdyscypliny. Większość subdyscyplin pedagogiki to nauki pogranicza, których przedmiot poznania rodzi się z wzajemnych relacji między dziedziną wychowania a inną dziedziną otaczającą nas rzeczywistości. Dalsze badania nad wychowaniem i opieką są niezbędnym warunkiem rozwoju stosunkowo młodej subdyscypliny pedagogicznej jaką jest pedagogika opiekuńcza.

### Summary

Scientific research of polish tutelage pedagogy takes a long time. Most of them refer to elementary conceptions and its subject. Subject of tutelage pedagogy marked relations of two designations and conceptions: **education and care**. In effective of these relations became subject of tutelage pedagogy: **tutelar education**. It has elementary designation of known in tutelage pedagogy about education and care. This subject created two designations: education and care. Its mean that tutelage pedagogy is a science discipline of border-line. Most of pedagogy disciplines are border-line and them subjects became from relations of education and other designation of reality.

---

<sup>16</sup> Tamże.

Renata Brzezińska

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

KULTURA CZYTELNICZA DZIECI I MŁODZIEŻY  
JAKO PALĄCY PROBLEM WSPÓŁCZESNOŚCI  
(W ŚWIETLE BADAŃ MIĘDZYNARODOWYCH I WŁASNYCH)

Słowa kluczowe: czytelnictwo; książka; wychowanie.

THE READING CULTURE OF CHILDREN AND YOUTH  
AS A BURNING ISSUE OF THE MODERN WORLD IN VIEW  
OF AN INTERNATIONAL AND OWN RESEARCH

Key words: reading; book; upbringing.

## Wprowadzenie

Współczesny świat nie ma czasu. Jest nasycony ciągłą pogonią za pracą, pieniądzem, karierą zawodową. Postęp techniczny i zmiany społeczne, które codziennie dokonują się w szaleńczym tempie na naszych oczach, powodują, że wiele osób ma problem z przystosowaniem się, nie może nadążyć za zmieniającym się światem. Wśród tej grupy największe konsekwencje przeobrażeń cywilizacyjnych ponoszą dzieci, które świat zmusza do szybszego rozwoju, aniżeli przewiduje to ich zegar biologiczny. Jak zauważa Sue Palmer: „W naszej globalnej kulturze, w której obywatele są zdrowsi, zamożniejsi i bardziej uprzywilejowani niż kiedykolwiek w historii, dzieci z roku na rok stają się coraz bardziej nieszczęśliwe. Od markotnych i niezadowolonych, po depresyjne i dysfunkcyjne. Rośnie nam pokolenie, które nie kocha niczego poza swoimi problemami z nastawieniem do świata”<sup>1</sup>.

Wydawałoby się, że współczesne dzieciństwo jest sielanką. Dzieci mają spełniane różne zachcianki, np. w postaci nowoczesnych, nierzadko drogich zabawek, łakoci dostępnych w każdym sklepie, modnej odzieży. Ale

<sup>1</sup> S. Palmer, *Toksyczne dzieciństwo. Jak współczesny świat krzywdzi nasze dzieci i co możemy zrobić, aby temu zapobiec*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2006, s. 8.

czy to wystarczy dla zaspokojenia ich potrzeb? W zakresie materialnym zapewne tak, lecz pozostaje jeszcze inny, ważniejszy i niezagospodarowany obszar w życiu dziecka, jakim jest sfera emocjonalno-społeczna. Domaga się ona wypełnienia tej pustki, przede wszystkim za pomocą bezwzględ- nego zainteresowania dzieckiem i jego problemami. Jest to element, którego często w rodzinach brakuje. Zmiany w nowoczesnym świecie wymusi- ły niejako inny model funkcjonowania społecznego rodziny. Jego główne cechy to malejąca ilość czasu poświęconego dziecku, kultura — głównie konsumencka, bierny model wypoczynku, szybsze, niejako wymuszone dojrzewanie dzieci i nieograniczony dostęp do wszelkich technik multime- dialnych, które coraz częściej zastępują bezpośrednią komunikację między- ludzką. Zjawiska te występujące w rodzinie, zostały nazwane w pedagogi- ce „wektorem przesuniętego czasu”<sup>2</sup>.

Współczesne dzieci cierpią na samotność. Nie mają z kim porozmawiać o swoich sprawach, nie mają wsparcia w często trudnych dla nich sytu- acjach, bo rodzice zajęci są własnymi problemami. Dziecko jest psychicz- nie niedojrzałe, aby mogło poradzić sobie z piętrzącymi się trudnościami. Rozwój fizyczny nie idzie w parze z rozwojem emocjonalnym, społecznym, kognitywnym. Takie dojrzewanie wymaga odpowiedniego czasu, a wszel- kie próby jego przyspieszenia, powodują zachowania antyspołeczne i pro- blemę ze zdrowiem psychicznym. Według Amerykańskiego Stowarzysze- nia Psychologicznego, obecnie jedno dziecko na pięcioro ma problemy ze zdrowiem psychicznym, a Światowa Organizacja Zdrowia przewiduje, że do roku 2020, wzrośnie u dzieci liczba zaburzeń neuropsychiatrycznych o 50 proc. w porównaniu z liczbą innych problemów zdrowotnych<sup>3</sup>.

Coraz częściej zdarza się, że dziecko nie mając oparcia w rodzinie szu- ka substytutów, które pozornie wydają się pomocą i wyjściem z sytuacji. Niekiedy są to używki, niekiedy uczestnictwo w grupach przestępczych czy subkulturach, gdzie jest zauważane i akceptowane. Według H. Kwiat- kowskiej, zabudowują one przestrzeń pedagogiczną opuszczoną przez do- rosłych, pełniąc funkcję „samoobsługi pedagogicznej”<sup>4</sup>.

Telewizja i inne media tak chętnie wykorzystywane w procesie wycho- wania przez rodziców, nie rozwiążą problemów. Przeciwnie, niekontrolo- wane korzystanie z nich przez wiele godzin dziennie, destabilizuje dziecko emocjonalnie, powoduje znaczne zmiany w jego psychice, które mogą być trwałym uszczerbkiem na całe życie. Według badań IQS/Quant z 2008 r.,

<sup>2</sup> Termin zaczerpnięto z tytułu I Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Rodzina w «wektorze przesuniętego czasu»”, zorganizowanej przez Instytut Pedagogiczno-Językowy PWSZ w Elblągu, 15 maja 2012 r.

<sup>3</sup> S. P a l m e r, *Toksyczne...*, s. 8.

<sup>4</sup> H. K w i a t k o w s k a, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wy- dawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 123.

69 proc. polskich dzieci ogląda telewizję co najmniej 3 godziny dziennie, w tym 38 proc. ponad 4 godziny. Badania wykazały też, że aż 16 proc. dzieci między trzecim a szóstym rokiem życia, kiedy tworzy się w mózgu najwięcej połączeń nerwowych odpowiedzialnych za ruch, małą motorykę, widzenie czy koordynację, ogląda telewizję 4 godziny dziennie i dłużej. Aprobowane jest to przez 77 proc. rodziców, którzy nie widzą w tym nic złego<sup>5</sup>.

Media wyparły czytanie. „Dzieci znają coraz mniej bajek, baśni, mitów i symboli kultury, bez których znajomości trudno kompetentnie funkcjonować w kulturalnym społeczeństwie, znają za to coraz więcej programów telewizyjnych, filmów dla dorosłych, reality show i reklam. Żyją światem ekranowym, chcą mieć wszystko, co widzą w telewizji, naśladują sposób ubierania się i zachowania telewizyjnych idoli”<sup>6</sup>.

Przykład idzie z góry. Rodzice nie są chętni, aby czytać dzieciom, choć jest to uwielbiana przez maluchów forma spędzania czasu z rodzicami, która nie tylko rozwija dziecko, ale i powoduje zacieśnianie więzi rodzinnych. Kiedy zapytałam 40-osobową grupę sześciolatków w oddziałach przedszkolnych czy lubią głośne czytanie, dzieci potwierdziły to jednogłośnie i z entuzjazmem. Jednak na pytanie dotyczące systematycznego czytania im przez osobę dorosłą w domu, zgłosiło się tylko 30 proc. dzieci. Pozostałe twierdziły, że czyta im się od czasu do czasu, raz kiedyś albo wcale. Sami dorośli też niezbyt chętnie sięgają po książkę. Badania przeprowadzone przez Bibliotekę Narodową w 2008 r., wykazały, że 62 proc. dorosłych Polaków w ciągu roku nie przeczytało ani jednej książki<sup>7</sup>. Jakiś czas temu, w jednym z dzienników telewizyjnych przedstawiono sondę uliczną na temat postaw czytelniczych Polaków. Na pytanie reportera skierowane do kobiety w wieku około 40 lat o to, czy czyta w czasie wolnym, padła odpowiedź: „Żartuje pan? W tym wieku?”.

Dwa lata temu, w szkole podstawowej zorganizowałam warsztaty dla rodziców klas 0–III pod tytułem „Literatura w życiu dziecka. Elementy bajkoterapii”. Spotkanie zostało poprzedzone „kampanią reklamową” w postaci ogłoszenia na stronie internetowej szkoły i biblioteki szkolnej, plakatów promujących zajęcia porozwieszanych w budynku i przed nim oraz krótkiej prelekcji na ogólnym zebraniu z rodzicami zachęcającej do wzięcia udziału w warsztatach. Dodatkowo na zebraniu przeprowadziłam ankietę sondującą czy takie zajęcia prowadzone w szkole jako wsparcie dla rodziców w wychowaniu i kształceniu dziecka, są potrzebne. 95 proc. badanych odpowiedziało twierdząco. Spośród kilkuset rodziców, których dzieci uczęszczają

---

<sup>5</sup>I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie, Świat Książki*, Warszawa 2010, s. 170–171.

<sup>6</sup>Tamże, s. 175.

<sup>7</sup>Tamże, s. 7.

do szkoły, na warsztaty przyszło zaledwie dziesięcioro. Rodzice nie są zainteresowani współpracą ze szkołą. Często czują się zwolnieni z obowiązku wychowywania swoich pociech uważając, że leży to w gestii tej placówki.

### Międzynarodowe wyniki badań w zakresie czytania i interpretacji

Współczesne dzieci mają coraz większe problemy z czytaniem. Umiejętność czytania wiąże się ściśle z rozumieniem czytanej treści. Międzynarodowe badania nad czytaniem ze zrozumieniem, które obejmują również polskich uczniów, nie napawają optymizmem, choć niektóre obszary badań mieszczą się w średniej światowej. Jednym z nich jest PIRLS — międzynarodowy program cyklicznego badania biegłości w czytaniu, w którym Polska wzięła udział dwukrotnie: w 2006 i 2011 roku. Do badania w 2006 r. przystąpiło 45 państw. Biegłość czytania mierzono międzynarodowym testem składającym się z 10 zadań. W teście wzięło udział 4854 polskich uczniów, którzy stanowili reprezentatywną próbę wszystkich uczniów klas III. Międzynarodowa skala wyników wynosiła 500. Polscy uczniowie osiągnęli średnio 519 punktów, a zatem więcej od średniej międzynarodowej. Wydawać by się mogło, że jest to wynik zadowolający. Jednak analiza wyników testu wykazała, że lepszy wynik od polskich uczniów uzyskało 28 państw, natomiast gorszy 16, a wśród nich: Południowa Afryka, Maroko, Kuwejt, Katar, Indonezja, Iran, Trynidad, Tobago<sup>8</sup>. W Raporcie napisano: „Rozkład wyników testowania polskich uczniów odbiega od międzynarodowego. Używając pięciostopniowej skali ocen szkolnych moglibyśmy powiedzieć, że w Polsce mamy za dużo uczniów dwójkowych i trójkowych, za mało czwórkowych, a piątkowych tyle, ile przeciętnie na świecie — 7 proc.”<sup>9</sup>

Jednym z najważniejszych badań, stanowiących główny wskaźnik rozwoju edukacji na świecie, jest Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów — PISA (Programme for International Student Assessment), koordynowany przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju OECD. Program istnieje od 2000 r. i mierzy umiejętności piętnastolatków w zakresie czytania (rozumienia i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury), matematyki i nauk przyrodniczych. Badania prowadzone były w latach 2000, 2003, 2006 i 2009, przy czym w latach 2000

---

<sup>8</sup>K. K o n a r z e w s k i (oprac.), PIRLS 2006. Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2007, s. 4.

<sup>9</sup>Tamże.

i 2009 główną dziedziną sprawdzanych umiejętności było czytanie. W badaniu z 2009 r. wzięło udział 65 najbardziej rozwiniętych krajów świata, które współtworzą około 90 proc. światowej gospodarki. W Polsce wybrano do badań reprezentatywną próbę 4917 uczniów gimnazjów i 4951 uczniów klas I szkół ponadgimnazjalnych (licea ogólnokształcące, licea profilowane, technika, zasadnicze szkoły zawodowe). W 2009 r. badaniu poddano następujące obszary: wyszukiwanie informacji, interpretacja, refleksja i argumentacja.

Analiza wyników badań w zakresie czytania i interpretacji, pozwala zauważyć, że polska średnia w średniej skali punktowej wynoszącej 500, rosła do 2006 r.: od 479 w 2000 r., poprzez 497 w 2003 i 508 w 2006 r. Z kolei w 2009 r. spadła do 500 punktów. Spadek ten szczególnie widoczny jest wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Faktem jest jednak, że zmniejszyła się liczba uczniów czytających najslabiej.

Zdecydowanie najlepiej wypadła umiejętność wyszukiwania informacji — 66,4 w Polsce, w porównaniu ze średnim wynikiem ODCE — 46,7.

Z kolei interpretacja metafory stanowi nieco niższy wskaźnik — 40,4 w porównaniu ze średnią wyników ODCE — 40,7.

Autorzy raportu podkreślają, że najslabiej wypadła umiejętność argumentowania i refleksji nad formą tekstu. W porównaniu ze średnią wyników ODCE — 37,4, polscy uczniowie uzyskali wynik 4,8, który jest jeszcze niższy niż uzyskany w 2000 r. — 8,9. Generalnie polscy gimnazjaliści mają problemy z wyciąganiem wniosków, rozumieniem czytanego tekstu, interpretacją danych<sup>10</sup>.

Warto też odnieść się do Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów — OBUT, które funkcjonuje od 2011 r. Program jest realizowany w ramach projektu „Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej” i współfinansowany przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego. W programie może wziąć udział każda szkoła podstawowa. Nauczyciele przesyłają do komisji egzaminacyjnej surowe wyniki testów uczniów, którzy brali udział w badaniu. OBUT oprócz innych umiejętności zajmuje się także badaniem czytania, które sprawdza trzy obszary: wyszukiwanie informacji zawartych w tekście, przekształcanie informacji, interpretację tekstu.

Druga edycja programu odbyła się 22 maja 2012 r. i przystąpiły do niej 10 332 szkoły. Analiza wyników badań wykazała mocne i słabe strony poziomu czytelnictwa uczniów klas trzecich. Dobrze wypadło badanie z zakresu przekształcania informacji, ponieważ wszystkie zadania poprawnie rozwiązało 73,2 proc. uczniów. W zakresie wyszukiwania informacji, mak-

---

<sup>10</sup> Strona internetowa MEN: [www.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1789%3ADzi-occd-ogoscia-wyniki-bada-pisa-2009](http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1789%3ADzi-occd-ogoscia-wyniki-bada-pisa-2009).

symalną liczbę punktów uzyskało 46 proc. trzecioklasistów. Raport podkreśla, że najslabiej wypadły wyniki dotyczące interpretacji tekstu — tylko 23,9 proc. dzieci rozwiązało wszystkie zadania z tego zakresu, co świadczy o stosunkowo niskich umiejętnościach dzieci. Jedną z przyczyn takiego stanu może być, według autorów, brak doświadczeń w kontaktach z tekstem popularnonaukowym<sup>11</sup>. Ponadto stwierdzono związek między wynikami badań w powyższych obszarach związanych z czytaniem a miejscem zamieszkania uczniów, bowiem we wszystkich tych kategoriach uczniowie wsi i małych miasteczek osiągnęli wyniki niższe od średniej w badanej populacji. Najlepiej poradzili sobie uczniowie z dużych miast<sup>12</sup>.

Przedstawione wyniki badań umiejętności czytania polskich uczniów w kontekście polskim, jak i międzynarodowym pokazują braki w tym zakresie. Refleksja nad nimi skłoniła mnie do zastanowienia się nad przyczynami takiego stanu rzeczy i zbadania zamiłowania i preferencji czytelnicych uczniów.

## Analiza własnego materiału badawczego

Badania zostały przeprowadzone w latach szkolnych 2010/2011 i 2011/2012 w pięciu szkołach na terenie powiatu toruńskiego (dwie z nich łączą szkołę podstawową z gimnazjum). Wzięło w nich udział ogółem 521 uczniów, co stanowi próbę reprezentatywną wszystkich uczniów badanych szkół. Z uwagi na komparatystyczne ujęcie zagadnienia, zbadano dwa szczeble kształcenia: szkoły podstawowe z grupą 229 respondentów (klasy IV–VI) i gimnazjalne z grupą 292 osób. Metodę badań stanowił sondaż diagnostyczny z techniką ankiety. Narzędziem badawczym był jednolity kwestionariusz ankiety dla obu szczebli kształcenia.

Jednym z najważniejszych pytań było ustalenie form spędzania czasu wolnego przez uczniów.

---

<sup>11</sup> A. Pregler, E. Wiatrak (red.), *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów. Raport z badania OBUT 2012*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2012, s. 90.

<sup>12</sup> Tamże, s. 92.

Tabela 1. Preferowane formy spędzania czasu wolnego przez uczniów a szczebel kształcenia

Kategorie odpowiedzi/ Miejsce w randze wyboru	I	II	III	IV	V	VI	Liczba wyborów	Wartość punktowa	Średnia wyboru	Ranga
A. oglądanie telewizji	61 59	45 63	46 70	25 54	22 29	10 10	209 285	904 1179	4,33 4,13	I II
B. granie w gry komputerowe	56 63	51 68	31 41	34 22	25 42	14 43	211 279	881 1075	4,18 3,85	II III
C. serfowanie po Internecie	29 78	45 58	51 61	33 41	30 27	12 19	200 284	774 1198	3,87 4,21	IV I
D. uprawianie sportu	63 21	26 30	33 42	46 75	20 49	11 18	199 235	829 785	4,16 3,34	III V
E. rekreacja (spotkania, spacer)	14 21	40 30	19 34	40 46	61 98	41 42	215 271	643 788	2,99 2,90	V IV
F. czytanie	21 29	4 22	16 27	17 35	20 28	68 136	146 277	369 689	2,52 2,48	VI VI

Objaśnienie:

Każda kategoria została podzielona na dwa wiersze, z których górny podaje liczbę wyborów dokonanych przez uczniów szkoły podstawowej, dolny przez uczniów gimnazjów. Liczba respondentów wybierających daną kategorię jest każdorazowo inna, gdyż niektórzy uczniowie dokonywali wyborów kategorii o tej samej randze lub nie wybierali danej odpowiedzi. Przyjęto skalę wartości 1–6 punktów, przy czym: 6 punktów — I miejsce w wyborze, 5 punktów — II, 4 punkty — III, 3 punkty — IV, 2 punkty — V, 1 punkt — VI.

Analiza wyników badań pozwala zauważyć, że w wyborach uczniów obu szczebli kształcenia, czytelnictwo plasuje się na końcu listy preferowanych sposobów spędzania wolnego czasu. Pierwszoplanową rangę przyznało tej kategorii jedynie 14,4 proc. dzieci z podstawówek i 10,5 proc. z gimnazjów. Z kolei 46,6 proc. uczniów szkół podstawowych i 49,1 proc. gimnazjalnych, nadaje czytaniu ostatnią, szóstą rangę w wyborach.

Z badań wynika także, że czytelnictwo zdecydowanie przegrywa z mediami, które plasują się w czołówce form spędzania czasu wolnego. Oglą-

danie telewizji znajduje się na pierwszym miejscu w wyborach młodszych dzieci, z kolei starsi preferują Internet. Nie można odmówić mediom ważnej roli w procesie poznawczym, ponieważ stanowią one niezastąpione źródło wiedzy zwłaszcza w przypadkach, w których nie można doświadczać czegoś osobiście. Jednak nie powinno się przeceniać ich znaczenia w odniesieniu do całej edukacji, z pominięciem innych, równie ważnych form poznania. U dzisiejszych dzieci pojawił się „syndrom telemaniaka”, nie potrafiącego już funkcjonować bez mediów.

„Obserwacja pokolenia telewizyjno-komputerowych dzieci — nadpobudliwych, niezdolnych do skupienia uwagi, agresywnych i nieprzystosowanych społecznie, które słabo znają język, nie rozumieją prostych tekstów i nie potrafią wykonać prostych poleceń — każe zastanowić się nad przyczyną niezmałoczonej wiary rodziców i edukatorów pokładanej w mediach jako dobrym źródle wiedzy i stymulacji zdrowego rozwoju”<sup>13</sup>.

Powyższe wyniki wskazują też na jeszcze jeden problem. Otóż kategoria „rekreacja”, w której głównie zwrócono uwagę na aspekt społeczny, to jest spotkania towarzyskie, zajęła dość odległą pozycję — V miejsce wśród podstawówek i IV w gimnazjach. Wydawałoby się, że dla młodych ludzi kontakty z grupą rówieśniczą są kategorią priorytetową. Taki wynik sugeruje jednak, że dla współczesnych dzieci, media mają większą wartość niż relacje społeczne, które ulegają ograniczeniu. Coraz więcej młodych ludzi poświęcających większość wolnego czasu na obecność w mediach, ogranicza kontakty do wysyłania sms-ów, wiadomości mailowych, rozmów na gadu-gadu czy facebooku, a nie na bezpośrednim, międzyludzkim kontakcie z człowiekiem. Tworzy się społeczeństwo anomijne, gdzie rozpadowi ulegają podstawowe więzi międzyludzkie. Jest to niezwykle ważny problem współczesności, który domaga się szerszej weryfikacji.

Respondentów zapytano również o zamiłowanie do czytelnictwa.

Tabela 2. Zamiłowanie do czytelnictwa wśród uczniów a szczebel kształcenia

Kategoria odpowiedzi	Szkoły podstawowe (w proc.)	Gimnazja (w proc.)
A. bardzo lubię	21,4	10,6
B. lubię	29,7	15,4
C. średnio	32,8	43,2
D. nie lubię	16,2	30,8

<sup>13</sup>I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie...*, s. 172.

W odpowiedziach uczniów obu szczebli kształcenia widać znaczne różnice. Gdyby połączyć pozytywne kategorie w zakresie zamiłowania do czytelnictwa, tzn. „bardzo lubię” i „lubię”, okazuje się, że w szkołach podstawowych stanowi to ponad 50 proc. próby badawczej, co nie jest wynikiem zadowalającym. Analiza ankiet pozwoliła także stwierdzić, że chęć do czytania przejawiają w większości dzieci młodsze, w tym wypadku badane klasy IV (niemal 70 proc.), natomiast im dziecko starsze, tym jego zamiłowanie do czytelnictwa spada. Widać to szczególnie po wynikach badań szkół gimnazjalnych, gdzie tylko 26 proc. uczniów deklaruje pozytywne nastawienie do czytania.

Powyższe wyniki wskazują też na fakt, że prawie 1/3 badanych gimnazjalistów ma negatywny stosunek do czytania. Wyniki te korespondują z poprzednimi, które sytuują czytelnictwo na ostatnim miejscu wśród form spędzania czasu wolnego. Jest to tym bardziej niepokojące zjawisko, że przyrost wiedzy w gimnazjum jest coraz większy, co wymaga częstego sięgania po literaturę, czytania, analizowania, wyciągania wniosków, a z tym, jak wykazały badania międzynarodowe, nie jest najlepiej.

Zapytano również uczniów o czytelnictwo wśród domowników.

Tabela 3. Zamiłowanie do czytelnictwa wśród domowników badanych uczniów a szczebel kształcenia

Kategoria odpowiedzi	Szkoły podstawowe (w proc.)	Gimnazja (w proc.)
A. mama	14,7	24,9
B. tata	8,4	5
C. oboje rodzice	15,5	6,8
D. rodzeństwo	13,1	12,8
E. wszyscy domownicy	23,1	10,7
F. babcia, dziadek	1,6	4,2
G. nikt nie lubi czytać	23,5	33,2
H. brak odpowiedzi	-	2,4

Wśród podanych kategorii szczególnie wyróżnia się opcja „nikt nie lubi czytać”, która uzyskała najwyższe, niechlubne miejsce ze wskazaniem 23,5 proc. uczniów podstawówek i 33,2 proc. gimnazjów. Trudno jest wymagać od dzieci pozytywnego nastawienia do czytelnictwa, skoro nie mają one wzoru i nawyku czytania wyniesionego z domu. Wśród wypowiedzi, które wskazują na kogoś z czytających domowników, niemal 30 proc. uczniów z obu szczebli kształcenia zaznacza, że są to głównie czasopisma lub codzienne gazety.

Uczniów zapytano także o średnią liczbę przeczytanych książek w miesiącu.

Tabela 4. Średnia liczba książek czytanych w ciągu miesiąca a szczebel kształcenia

Kategoria odpowiedzi	Szkoły podstawowe (w proc.)	Gimnazja (w proc.)
A. żadna	11,8	26
B. jedna	31,9	41,4
C. 2–3	34,5	22,3
D. 4–5	10,5	4,5
E. powyżej 5	11,4	5,8

Wyniki wykazują pewne rozbieżności między liczbą czytanych książek w szkołach podstawowych i gimnazjach. Najwięcej uczniów podstawówek, bo 34,5 proc. deklaruje czytanie 2–3 książek w miesiącu. Z uwagi na systematyczny spadek czytelnictwa, wiele szkół (również i badane) prowadzi obecnie programy czytelnicze, które zakładają, że każdy uczeń, oprócz obowiązkowej lektury musi zaprezentować co najmniej jedną, dowolnie wybraną przez siebie książkę w miesiącu. Jak widać, forma ta zaczyna przynosić efekty, chociaż trudno oprzeć się wrażeniu, że jest to działanie trochę „na siłę”, a nie wypływające z naturalnej potrzeby czytania u dziecka.

Z kolei w gimnazjach czytanie jednej książki w miesiącu deklaruje ponad 40 proc. badanych, co wydawałoby się wynikiem zadowalającym. Jednak analiza kwestionariuszy ankiet wykazała, że większość osób w tej grupie jest dosłownie zmuszona do czytania poprzez obowiązkowe lektury (61 proc.). Pojawiły się tutaj wypowiedzi typu:

„Czytam tylko obowiązkowe lektury, bo muszę” (dziewczyna, I klasa gimnazjum)

„Czytam tylko tyle, ile mam lektur” (chłopiec, II klasa gimnazjum)

„Nie lubię czytać, bo mi litery skaczą przed oczami. Nieraz przeczytam lekturę jak jest cienka” (chłopiec, I klasa gimnazjum)

Ta ostatnia wypowiedź może wskazywać na jedną z przyczyn, dla której część młodych ludzi nie sięga po książkę. W szkołach znajduje się coraz więcej dzieci dysfunkcyjnych, zwłaszcza z dysleksją rozwojową. Dla nich czytelnictwo jest szczególnie trudną sztuką, gdyż proces czytania wiąże się z pewną biegłością i rozumieniem słowa czytanego. Trudności z czytaniem powodują znaczne wydłużenie czasu potrzebnego na przeczytanie, a tym samym zniechęcenie.

22,3 proc. gimnazjalistów deklaruje czytanie 2–3 książek w miesiącu. Są to osoby, które przy badaniu zamiłowania do czytelnictwa, wskazały na ka-

tegorie „lubie” i „bardzo lubie”. Pozostałe opcje dotyczące czytania większej liczby książek w miesiącu, zajęły marginalne pozycje w wyborach gimnazjalistów, a ponad 10 proc. w szkołach podstawowych. Analiza kwestionariuszy wykazała, że wśród tej grupy czytających respondentów, czytanie znajduje się na I lub II miejscu w wyborze form spędzania wolnego czasu.

Niepokój budzi jednak wynik wskazujący na fakt, że niemal 12 proc. dzieci w podstawówkach i 26 proc. w gimnazjach nie przeczytało żadnej książki. Dodatkowo analiza wyników badań wśród grupy gimnazjalistów, która nie czyta, pozwala stwierdzić, że 20,4 proc. nie przeczytało żadnej książki, ani żadnego czasopisma, i to w ostatnim roku. Ten wynik prowokuje pytanie jak możliwe jest funkcjonowanie w szkole bez czytania czegokolwiek i jak rokuje to na przyszłość dla ucznia.

„Człowiek pozbawiony tego narzędzia poznania skazany jest na wykluczenie społeczne. Umiejętność czytania, czyli korzystania z języka pisanego, otwiera drogę do edukacji formalnej i nieformalnej. Te dwie drogi z kolei odpowiadają w dużym stopniu za naszą pozycję w świecie społecznym. Obok klucza do poznania, czytanie jest również przepustką do świata emocji, wyobraźni, moralności. Ma z pewnością wpływ na to, jacy jesteśmy”<sup>14</sup>.

Nieco lepiej wygląda statystyka w zakresie czytanych czasopism, ponieważ ich czytanie deklaruje 48,5 proc. uczniów ze szkół podstawowych i 58,6 proc. z gimnazjów. Wśród nich ponad 60 proc. z każdego szczebla kształcenia preferuje czasopisma młodzieżowe. Najczęściej wymieniane tytuły to *Popcorn*, *Bravo*, *Party*, a zatem pozycje, które nie mają przesłania edukacyjnego, a jedynie czysto komercyjne. Nastawione są bowiem na plotki ze świata celebrytów i reklamę najnowszych gadżetów o czysto konsumpcyjnym charakterze jako rzekomo „niezbędnych” dla funkcjonowania w świecie. Jest to jedna z popularnych strategii marketingowych, nazywana KAGOY, co oznacza: dzieci stają się szybciej dorosłe, wykorzystując naturalną tęsknotę dzieci za tym, aby szybciej dorosnąć<sup>15</sup>. Reklamy w czasopismach i innych mediach, znakomicie manipulują młodymi ludźmi, nastawiając ich na konieczność podążania za trendami mody, a w społeczeństwie ważnym przesłaniem staje się hasło „jesteś tym, co posiadasz”<sup>16</sup>.

Z pytaniem o liczbę przeczytanych książek wiąże się kolejne, w którym sprawdzano posiadanie własnego księgozbioru w domu.

---

<sup>14</sup> B. M u r a w s k a, *Pozwólmy dzieciom czytać*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011, s. 5.

<sup>15</sup> S. P a l m e r, *Detoksykacja dzieciństwa*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2009, s. 136.

<sup>16</sup> Tamże, s. 142.

Tabela 5. Posiadanie własnego księgozbioru a szczebel kształcenia

Kategoria odpowiedzi	Szkoły podstawowe (w proc.)	Gimnazja (w proc.)
A. tak	83,4	68,8
B. nie	16,6	31,2

Jak wynika z badań, zdecydowana większość uczniów szkół podstawowych, bo ponad 80 proc. i większość uczniów gimnazjum, bo niemal 70 proc., wskazała na posiadanie własnego księgozbioru. W dalszym badaniu zapytano o jego wielkość. Najwyższy wynik wskazuje na kategorię, która mówi o zbiorze około 50 książek, co zadeklarowało 34,2 proc. młodszych uczniów i 34,8 proc. starszych.

W tym obszarze badań jednak kolejny wynik wywołuje zdziwienie. Ponad 1/3 badanych gimnazjalistów nie posiada w domu własnego zbioru książek. Pojawiły się tutaj wypowiedzi:

„Po mi książki? Wystarczy program TV” (chłopiec, I klasa gimnazjum)

„Wszystkie książki należałoby spalić” (chłopiec, III klasa gimnazjum)

„Mam Internet, a tam jest wszystko” (dziewczyna, II klasa gimnazjum)

Powyższe wyniki i wypowiedzi prowokują pytanie: jak zatem młodzież przygotowuje się do zajęć? W kontekście powyżej omówionych badań o priorytecie mediów, można wywnioskować, że grupa ta korzysta w sposób mniej lub bardziej świadomy z internetowej biblioteki. Niestety, nie zawsze wiadomości tam umieszczone są w pełni wiarygodne. Niekiedy stanowią lakoniczne i mało naukowe opracowania, które nie przyczyniają się do pogłębiania wiedzy, a zatem nie powinny stanowić podstawowego źródła poznania. W codziennym użytku funkcjonuje określenie współczesnych dzieci jako „pokolenie kopiuj-wklej”, ponieważ coraz częściej wypracowania młodych ludzi stanowią internetową ściągę, nie mówiąc już o książce, którą zastępuje streszczenie zamieszczone w Internecie. Bill Gates, twórca Microsoftu, powiedział kiedyś: „Oczywiście, że moje dzieci będą miały komputery, ale najpierw będą książki”<sup>17</sup>.

Z pytaniem o posiadanie własnego księgozbioru, wiąże się kolejne. Otóż zapytano uczniów jakie, ich zdaniem, książki powinny znajdować się w każdym domu.

<sup>17</sup>I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie...*, s. 196.

Tabela 6. Książki, które powinny znajdować się w każdym domu w opinii uczniów a szczebel kształcenia

Kategoria odpowiedzi	Szkoły podstawowe (w proc.)	Gimnazja (w proc.)
A. lektury	23,1	24,3
B. słowniki, encyklopedie	25,5	21,6
C. Biblia	21,6	14,8
D. przygodowe, obyczajowe	14,5	10,5
E. popularno-naukowe	3,6	6,5
F. bajki, baśnie	6,8	3,8
G. nie wiem	4,8	18,6

Pytanie to było pytaniem otwartym, które po analizie kwestionariuszy przyjęło postać sześciu kategorii. Rozkład wyników w obu szczeblach kształcenia jest mniej więcej równy, z wyjątkiem ostatniej opcji. Uczniowie są zdania, że w domu powinny znajdować się przede wszystkim lektury, a także słowniki i encyklopedie, co zaznaczyło w każdej kategorii ponad 20 proc. respondentów. Niektórzy badani dużą wagę przywiązują do obecności w domu Biblii, która znalazła się na trzecim miejscu w wyborach. Inne kategorie były rzadziej zaznaczane, na co wskazują powyższe wyniki.

Ostatnia opcja wykazuje znaczne różnice między szczeblami kształcenia. 4,8 proc. uczniów podstawówek nie umiało wymienić jakie książki powinny znajdować się w każdym domu, ale kategorię tę zaznaczyło aż czterokrotnie więcej gimnazjalistów. Analiza kwestionariuszy pozwoliła stwierdzić, że w obu szczeblach kształcenia są to te same osoby, które nie posiadają własnego księgozbioru i które nie czytają. Trudno zatem wymagać, aby uczniowie umieli dokonać wyboru pozycji pożądaných w każdym domu, skoro na co dzień książka w ich życiu jest nieobecna. Brak takiego kontaktu może być przyczyną występowania coraz bardziej powszechnego zjawiska, jakim jest analfabetyzm funkcjonalny. Ludzie wprawdzie potrafią czytać, ale nie rozumieją treści, nie potrafią zastosować zdobytej wiedzy w codziennym użytku, mają ubogi język, który nie pozwala na sprawne komunikowanie się. Stanowi to swoistego rodzaju „intelektualne kalectwo”, które może rzutować na całą przyszłość młodego człowieka: problemy z wykształceniem, wyborem zawodu, ogólnym funkcjonowaniem w społeczeństwie.

## Wnioski i postulaty

Przedstawione powyżej powyniki badań pozwoliły nie tylko ocenić faktyczny stan czytelnictwa uczniów, ale i wychwycić jaka część z nich pozostaje poza obszarem czytania. Ponadto pokrywają się one z cytowanymi wynikami badań międzynarodowych. Jedne i drugie nie napawają optymizmem.

Czytelnictwo zdecydowanie przegrywa z mediami, które plasują się na czołowych miejscach w wyborach obu grup respondentów. Wygrywają one nawet z obszarem relacji międzyludzkich, bo utrzymywanie kontaktów towarzyskich pojawiło się dopiero bliżej końca listy wyborów.

Ponad 16 proc. dzieci ze szkół podstawowych i ponad 1/3 badanych gimnazjalistów, przejawia negatywny stosunek do czytania. Pokrywa się to z wynikiem dotyczącym liczby przeczytanych książek, bo ponad 1/3 uczniów młodszych i niemal 1/2 starszych, deklaruje czytanie jednej książki w miesiącu i to w większości obowiązkowej lektury, a niemal 12 proc. respondentów z podstawówek i 26 proc. z gimnazjów nie przeczytało żadnej. Wśród czasopism czytanych przez respondentów obu szczebli kształcenia, przeważają tytuły o niskiej wartości edukacyjnej. Dodatkowo, wśród gimnazjalistów 10 osób przyznaje się, że nie przeczytało żadnej książki i czasopisma w ciągu roku.

16,6 proc. dzieci z podstawówek i 31,2 proc. z gimnazjów nie posiada własnego księgozbioru w domu. Wśród tych uczniów są to te same osoby, które nie czytają. Część tych respondentów nie umiała także odpowiedzieć na pytanie, jakie książki powinny znajdować się w każdym domu.

Najwyższe wskazanie w badaniu na temat czytających domowników uzyskała opcja „nikt nie lubi czytać”. Część badanych wskazała na czytających domowników (mama, tata, rodzeństwo albo wszyscy domownicy), ale wśród nich pojawiły się głosy o czytaniu głównie czasopism i gazet codziennych.

Powyższe wyniki rodzą pytanie o możliwości przeciwdziałania zjawisku coraz bardziej powszechnej niechęci dzieci do czytania. Najważniejszą i najtrudniejszą kwestią w tym zakresie będzie budzenie świadomości odpowiedzialności rodzicielskiej. Należy wykorzystywać każdą okazję na uświadomienie rodzicom jak ważną rolę odgrywa obcowanie z książką w życiu ich dziecka i jakie konsekwencje w przyszłości może spowodować brak czytania. Dlatego niezwykle potrzebne jest organizowanie spotkań mających na celu pedagogizację rodziców w tym zakresie. Dobrą formą jest także organizowanie zajęć otwartych, gdzie rodzic może brać udział

w zajęciu jako obserwator, a jeszcze lepiej jako aktywny uczestnik procesu edukacyjnego. Można także zachęcać rodziców do współpracy poprzez zapraszanie specjalistów na zebrania, gazetki informacyjne o podejmowanych działaniach czytelniczych na rzecz ich dzieci, a także podsuwanie im literatury.

Równocześnie szkoła powinna prowadzić działania upowszechniające czytelnictwo wśród dzieci. Niezwykle pożyteczną formą, prowadzoną przez niektóre badane szkoły jest codzienne, kilkuminutowe czytanie nauczyciela, które odbywa się w każdej klasie na początku pierwszej lekcji pod hasłem „Czytające klasy”. Dobre rezultaty przynosi także organizacja konkursów bibliotecznych (np. pięknego czytania, znajomości książek danego autora), które uruchamiają u dzieci potrzebę sięgnięcia po książkę.

Ciekawych form pracy z książką jest wiele, potrzebny jest tylko mądry, zaangażowany nauczyciel, który mimo wszelkich przeciwności, będzie starał się upowszechniać ideę czytelnictwa nie tylko wśród swoich podopiecznych, ale przede wszystkim ich rodziców.

#### Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badań dotyczące stanu czytelnictwa uczniów. W pierwszej części zamieszczono wyniki badań międzynarodowych i polskich, takich jak PIRLS, PISA, OBUT. Część druga zawiera wyniki badań własnych w ujęciu komparatystycznym (szkoły podstawowe i gimnazja), przeprowadzone wśród grupy 521 uczniów. Pozwoliły one na sprawdzenie jaka część badanych pozostaje poza obszarem czytelnictwa. W opracowaniu skoncentrowano się także na wychowawczo-społecznym wymiarze czytelnictwa i możliwościach poprawy sytuacji.

#### Summary

The following article illustrates the research results regarding the reading level among students. In the opening part there are presented the results of international – based and Polish research, such as PIRLS, PISA, OBUT. The second part contains the results of own research in a comparative sense (primary and junior-high schools), carried out among the group of 521 students. The research enabled to estimate the exact number of students being outside the reading area. In the following study one concentrated on the social-educational dimension of reading and the possibilities of improving its current condition.



*Lena Tkaczyk*

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

PARTNERSTWO EDUKACYJNE  
WARUNKIEM KSZTAŁTOWANIA  
POSTAW SPOŁECZNYCH DZIECKA  
W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Słowa kluczowe: kształtowanie postaw społecznych; edukacja wczesnoszkolna; partnerstwo edukacyjne.

EDUCATIONAL PARTNERSHIP AS A CONDITION OF DEVELOPING  
CHILD'S SOCIAL ATTITUDE IN THE EARLY SCHOOL YEARS

Key words: developing socialattitudes; early education; educational partnership.

Kształtowanie postaw społecznych  
w młodszym wieku szkolnym

W języku potocznym pojęcie „postawa” obejmuje pewien sposób spojrzenia na rzeczywistość i stosownego zachowania się, czyli odpowiedniego zareagowania.

Według W. Kozłowskiego pod pojęciem postawy należy rozumieć względnie trwałe układy przekonań, emocji i uczuć oraz zachowań jednostki w odniesieniu do danego obiektu (osoby, przedmiotu, idei). Są one efektem psychicznej aktywności człowieka, procesów poznawczych i emocjonalnych<sup>1</sup>.

Ze względu na złożoną strukturę pojęcia, w literaturze przedmiotu odnajdujemy szereg prób klasyfikacji postaw społecznych. S. Nowak wyodrębnia trzy kategorie postaw, przyjmując za kryterium funkcję oraz znaczenie przedmiotu postawy dla jej podmiotu. Tym sposobem wyróżnił:

<sup>1</sup> W. Kozłowski, *Kształtowanie się postaw*, „Edukacja biologiczna i środowiskowa” 2004, nr 2–3, s. 12.

— postawy instrumentalne, kiedy ustosunkowujemy się pozytywnie (lub negatywnie) do przedmiotu postawy ze względu na oceniane korzyści (następstwa), wynikające z przyjętej postawy;

— postawy właściwe, kiedy ocena przedmiotu jest niezależna od jego funkcji czy konsekwencji istnienia, dokonujemy oceny przedmiotu jako takiego;

— postawy identyfikacyjne, w sytuacji, gdy następuje rozszerzenie się osobowości na przedmiot oceny, a także utożsamienie naszych potrzeb (postaw) z potrzebami (postawami) bliskich nam osób<sup>2</sup>.

Proces kształtowania postaw społecznych rozpoczyna się już od wczesnego dzieciństwa na drodze naśladownictwa i identyfikacji z ważnymi dla dziecka osobami. Przyjmuje ono za własne normy i zasady postępowania dorosłych. Zwykle dziecko przyjmuje je z obawy przed karą dorosłych i, by sprostać ich wymaganiom, a także dlatego, że samo uznaje ich słuszność. Dziecko kieruje się zasadą realizmu moralnego, co przejawia się głównie w tym, że wychowanek za dobre postępowanie uważa takie, które dokładnie zgadza się z obowiązującą normą<sup>3</sup>.

Fakt, że rozwój moralny dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest w fazie początkowej, wymaga działań o charakterze wspierającym je w nabywaniu pożądanych postaw. Sprzyja temu stosowanie bodźców pobudzających lub hamujących jego zachowania. Wychowanek bowiem, bez pomocy wychowawcy, nie potrafi odkryć prawdę i dobro oraz oczekiwania innych pod jego adresem. Potrzebny jest mu wychowawca, który będzie uczył go odpowiedzialności za siebie samego, za to kim jest i kim ma się stawać jako człowiek.

Zadanie to nakłada na dorosłych obowiązek troski o to, by wychowanie w tym wieku nie było tresurą, lecz formowaniem osoby ludzkiej. Wymaga respektowania osobistych ograniczeń jednostki oraz wspierania wszystkich możliwości wybierania i czynienia dobra. Niezwykle ważna w tym procesie jest jednorodność oddziaływań wychowawczych. Dziecko powinno otrzymywać podobne komunikaty i wzorce zachowań w szkole i w domu rodzinnym. Realizacja tej idei wymaga współpracy osób najbliższych dziecku, szczególnie rodziców i nauczycieli, chociażby z tego względu, że zawsze pierwsze zetknięcie się dziecka z życiem społecznym w przedszkolu czy szkole poprzedzone jest oddziaływaniem wychowawczym i poznawczym jego pierwszych nauczycieli, jakimi są rodzice. Nauczyciele muszą nie tylko pogłębiać i rozwijać wpływy domu rodzicielskiego, ale nieustannie czerpać z doświadczenia osób emocjonalnie najbliższych dziecku. To rodzina for-

---

<sup>2</sup>S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, red. S. Nowak, PWN, Warszawa 1973.

<sup>3</sup>A.E. Galla, *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Lublin–Wrocław 1992.

mułuje psychikę dziecka, daje pierwszą wiedzę o życiu i świecie, wpaja zasady moralne, rozbudza uczucia i kształtuje wyobraźnię. W pełnieniu tych obowiązków szkoła winna udzielać rodzinie wszechstronnej pomocy.

Rodzice i nauczyciele w równym stopniu są odpowiedzialni za prawidłowy, psychiczny i fizyczny rozwój dziecka-ucznia. Z punktu widzenia potrzeb dziecka najpotrzebniejsza jest mu relacja oparta na współpracy, brak jej powoduje zaburzenie poczucia bezpieczeństwa u dziecka. Z tego względu dom i szkoła muszą wzajemnie się wspierać w kształtowaniu pozytywnych postaw dzieci, wzmacnianiu ich przy wyborze wartości, aby były zgodne z wartościami uniwersalnymi, ogólnie przyjętymi w pielęgnowaniu tradycji. Odpowiedzialność za współpracę ponoszą zarówno nauczyciele jak i rodzice, zatem powinni być partnerami w realizowaniu zadań związanych z wychowaniem i nauczaniem.

### Istota partnerstwa edukacyjnego

Według Joyce L. Epstein partnerstwo edukacyjne jest swoistym przykładem rodziny, szkoły oraz najbliższego im społecznego otoczenia w celu osiągnięcia przez dziecko maksimum jego możliwości rozwojowych. Według twórczyni tej teorii współdziałanie szkoły i domu rodzinnego może prowadzić dziecko do edukacyjnych i, tym samym, rozwojowych osiągnięć<sup>4</sup>. Z tego względu jest całkowicie uzasadnionym kształtowanie postaw społecznych dziecka w atmosferze współpracy podmiotów bezpośrednio zaangażowanych w jego edukację. W większości odnosi się do rodziców, których zaangażowanie w świetle tego ujęcia jawi się jako zdecydowanie największe, są bowiem najbliżzej dziecka. Autorka zaproponowała szereg rozwiązań prowadzących do zacieśnienia współpracy szkoły z domem rodzinnym, tj. warsztaty, prezentacje wideo, telefonicznie i komputerowo rozsyłane informacje o wychowywaniu dzieci — w zależności od wieku i kolejnego roku nauki w szkole, programy wspierania rodziny ukierunkowane na pomoc w zakresie zdrowia, odżywiania i inne.

Wszechstronne współdziałanie szkoły ze środowiskiem rodzinnym i społecznym dziecka praktykowane jest w szkołach montessoriańskich. Według Marii Montessori w nowym otoczeniu, jakim jest szkoła czy przedszkole, należy stworzyć dziecku tę samą atmosferę i stosować te same me-

---

<sup>4</sup>M. Mendel, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 2009, s. 192–193.

tody wychowawcze co w domu. Dobry kontakt z domem rodzinnym dziecka pozwala nauczycielowi lepiej reagować na jego faktyczne potrzeby, co skutkuje nawiązaniem porozumienia z wychowankiem. Możliwe staje się nawiązanie dialogu z dzieckiem, ponieważ czując się bezpiecznie darzy ono większym zaufaniem swojego nauczyciela. Jest to sytuacja wyjściowa w procesie kształtowania postaw.

Współpraca rodziców ze szkołą jest nieodzownym warunkiem pomyślnych efektów wychowawczych również w szkołach waldorfskich. Uznaje się w nich zasadę, że szkoła jest organizacją swobodnie zrzeszających się ludzi—rodziców, nauczycieli i uczniów. Należy podkreślić, że szkoły te są współtworzone przez rodziców, którzy wspierają je finansowo, reprezentują w urzędach, uczestniczą w organizacjach dochodowych imprez, tj. jarmarków, bazarów, widowisk itp.

Warto zauważyć, że zarówno w szkołach montessoriańskich, jak i waldorfskich bardzo mocno akcentowana jest zasada świadomego i czynnego uczestnictwa rodziców w procesie szkolnej edukacji dziecka, nawiązanie zaś dobrego kontaktu szkoły i domu jest ważnym zadaniem nauczycielskim.

### Uwarunkowania współdziałania rodziców i nauczycieli w kształtowaniu postaw społecznych na etapie edukacji wczesnoszkolnej

Głównym celem współpracy rodziców i nauczycieli jest zapewnienie jednolitego oddziaływania na dzieci ze strony rodziny i szkoły. Podstawowym warunkiem, który muszą spełnić obie strony, aby móc pracować nad wspólnymi celami, jest skuteczna, czyli jasna i jednoznaczna komunikacja między nauczycielami a rodzicami, która powinna przebiegać w atmosferze wzajemnego zaufania i życzliwości. Brak porozumienia między nauczycielami a rodzicami zaburza poczucie bezpieczeństwa dziecka. Staje wtedy ono w obliczu dwóch postaw i wybiera takie rozwiązania problemu, które są dla niego łatwiejsze, ale niekoniecznie godne zaakceptowania. Aby zapewnić dziecku właściwe, jednorodne otoczenie w procesie kształtowania jego osobowości konieczna jest współpraca najważniejszych dla niego osób, opierająca się na następujących zasadach:

— zasada pozytywnej motywacji — niezbędnym warunkiem skutecznego współdziałania nauczycieli i rodziców jest całkowicie dobrowolny w nim udział, choć wymuszony potrzebą zmian. Jedni i drudzy muszą zdać sobie sprawę z tego, że są swoimi naturalnymi sojusznikami. Obie strony mogą

być zmotywowane także świadomością własnych ograniczeń (nie mogą się wzajemnie zastąpić tylko uzupełniać);

— zasada partnerstwa — współpracujący ze sobą rodzice, nauczyciele i środowisko lokalne nie mogą mieć wobec siebie kategoriycznych żądań, nie powinni również próbować się wzajemnie zdominować. Ich wspólny wysiłek wkładany w efektywne wychowanie i edukowanie musi uwzględniać systematyczną wymianę opinii o uczniu, zarówno między nauczycielami i rodzicami, jak i samymi nauczycielami, w myśl zasady wielostronnego przepływu informacji;

— zasada jedności oddziaływań — współdziałanie rodziców i nauczycieli musi przebiegać rytmicznie, miarowo, zgodnie z zasadą aktywnej i systematycznej współpracy<sup>5</sup>.

Istotnym warunkiem dla pomyślności podejmowanych wspólnie działań jest jasne określenie obszaru kompetencji rodziców i nauczycieli. Rodzice z racji przynależnych im praw rodzicielskich decydują, jakiej szkole i jakiemu nauczycielowi powierzą swoje dzieci. Oni też w szczególności ponoszą odpowiedzialność za dziecko, jego zdrowie, rozwój, wychowanie i przygotowanie do samodzielnego życia. Ich zadaniem jest zaspokajanie potrzeb materialnych i emocjonalnych dziecka. Rodzice ponoszą odpowiedzialność za własną relację z wychowankiem, natomiast nie odpowiadają bezpośrednio za relację dziecka z nauczycielem. Ci ostatni uczą i wychowują powierzonych podopiecznych, odpowiadając za przebieg procesu edukacji, jego efekty oraz za rozwiązywanie problemów z zachowaniem dziecka. Nauczyciele zajmują się dzieckiem w ramach swojej pracy zawodowej, jednak, z czego muszą sobie zdawać sprawę rodzice, mają istotny wpływ na rozwój i wychowanie dziecka. Dla dobra rozwoju współpracy rodziców i szkoły należy jasno wytyczyć obszary współpracy<sup>6</sup>.

Maria Mendel, w efekcie przeprowadzonych badań w polskich i amerykańskich szkołach, zwróciła uwagę, że współdziałanie rodziców i nauczycieli wymaga spełnienia szeregu warunków, takich jak:

— informowanie rodziców o ich organizacyjno-prawnych możliwościach wpływu na warunki szkolnej edukacji dzieci,

— udostępnianie wszystkich, a nie tylko wybranych dziedzin życia szkoły zorganizowanemu wpływowi rodziców oraz przyzwolenie im na ten wpływ,

— dostrzeganie wszelkich przejawów uczestnictwa rodziców w procesie szkolnej edukacji dziecka,

---

<sup>5</sup>M. Ł o b o c k i, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 32–35.

<sup>6</sup>A. K r a s o w s k a, *Rywalizacja czy partnerstwo*, „Dyrektor szkoły” 1999, nr 12, s. 20–22.

- umożliwianie rodzicom dokonywania wyborów, współdecydowania o wszelkich sprawach dotyczących dziecka w szkole,
- wzajemne pobudzanie rozwoju i entuzjazmu rodziców i nauczycieli w toku ich współuczestnictwa w procesie edukacji dzieci,
- tendencja do dzielenia odpowiedzialności za kształt tego współuczestnictwa (współodpowiedzialności)<sup>7</sup>.

Nie wolno przy tym zapominać, że prawidłowa i efektywna współpraca nauczycieli i rodziców musi opierać się na wspólnocie celów wychowania i podmiotowym traktowaniu rodziców w procesie wychowawczym. Dla pomyślności współpracy istotne jest ustalenie zakresu wspólnych działań. Każdy nauczyciel musi najpierw sam sobie zdać sprawę i odpowiedzieć na pytanie: w jakich obszarach procesu szkolnej edukacji dzieci dostrzega możliwość lub konieczność udziału rodziców. Z przeprowadzonych już wielu badań pedagogicznych w polskich szkołach wynika, że rodzice najczęściej deklarują chęć współpracy w procesie wychowania, a także w procesie nauczania. Tymczasem podejmowane w szkole wspólne działania obu podmiotów ograniczają się najczęściej do organizacji imprez i wycieczek klasowych.

Ważnym elementem właściwego współdziałania rodziców i nauczycieli na rzecz celowego rozwoju swoich wychowanków jest jednoznaczne określenie ram wspólnego działania. Mogą one dotyczyć takich form aktywności, jak:

- udziału rodziców w sprawowaniu opieki podczas imprez klasowych i szkolnych, pomoc w organizowaniu wycieczek,
- udziału rodziców w spotkaniach przygotowanych przez zespół klasowy,
- prowadzenia lekcji otwartych dla rodziców,
- ustalenia sposobu wzajemnego kontaktowania się,
- współdziałania nauczycieli i rodziców w sytuacjach problemowych,
- pomocy rodziców w kształtowaniu właściwych postaw i właściwego stosunku do nauki,
- współpracy rodziców przy tworzeniu wychowawczego planu pracy klasy i szkoły.

Współdziałanie oraz współpraca nauczycieli z rodzicami spełniająca powyżej wymienione uwarunkowania pomaga w lepszym poznaniu i zrozumieniu spraw dziecka, przyczynia się do doskonalenia przez nauczycieli i rodziców umiejętności patrzenia na sprawy szkoły oczyma uczniów. W efekcie końcowym współpraca obu środowisk pozwala uczniom uwierzyć, że rodzice i nauczyciele są sprzymierzeńcami w ich sprawie.

---

<sup>7</sup>M. Mendel, *Szkic do portretu dobrej szkoły z rodzicami we wnętrzu*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 4, s. 13.

## Realizacja idei partnerstwa edukacyjnego w polskich szkołach

Nauczyciele i rodzice wydają się być naturalnymi sojusznikami, partnerami, dzielącymi wspólne doświadczenie i połączonymi wspólnym celem, jaki stanowi najogólniej dobro dziecka, a bardziej szczegółowo — jego edukacyjny i życiowy sukces. Z tego względu w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku podjęto badania metodą sondażu diagnostycznego 60-osobowej grupy rodziców dzieci objętych edukacją wczesnoszkolną z terenu powiatu radziejowskiego, celem poznania ich opinii na temat współpracy ze szkołą w procesie kształtowania postaw społecznych dziecka.

Rodzice niezależnie od wykształcenia i miejsca zamieszkania podzielają opinię, że współpraca ze szkołą istotnie wpływa na kształtowanie postaw społecznych dziecka w młodszym wieku szkolnym. Są oni świadomymi istotności tej współpracy. Rodzice zauważają, że praca nad postawami społecznymi dzieci w domu prowadzona jest w odmienny sposób niż w szkole. Postulują oni konieczność jednakowych oddziaływań wychowawczych w domu i w szkole oraz wywieranie wpływu na pracę wychowawczą nauczyciela. Z badań wynika, że dominującą formą współpracy ze szkołą jest wymiana informacji o dziecku podczas zebrań, co więcej rodzice nie znają innych form współpracy, ale są otwarci na propozycje ze strony szkoły. Z wypowiedzi badanych rodziców wynika, że nie są oni włączani do prac nad programem wychowawczym klasy i szkoły. Nie czują też wsparcia ze strony nauczycieli w procesie wychowania własnego dziecka. Rzadko zwracają się o pomoc do nauczyciela w sytuacjach problematycznych, co może świadczyć o braku zaufania do nauczyciela.

Tymczasem partnerstwo edukacyjne wymaga otwartości na dialog ze strony nauczycieli i rodziców, który powinien toczyć się w atmosferze wzajemnego zaufania i zrozumienia. Niemożliwym jest porozumienie bez szczerych rozmów, pozbawionych krytykowania. Doniesienia z badań oraz obserwacje własne wskazują, że w polskich środowiskach szczególnie małomiasteczkowych i wiejskich trudno jest stworzyć warunki do partnerskiej współpracy obu podmiotów edukacyjnych. Bariery tkwią w rodzicach i w nauczycielach. Brak czasu, lenistwo, brak wyraźnie określonych i zróżnicowanych form i procedur kontaktowania się, niewielka gotowość do podjęcia współpracy, psychologiczny i społeczny dystans, często nierealistyczne wymagania i oczekiwania wobec strony przeciwnej, to tylko niektóre przyczyny trudności w nawiązywaniu partnerskich relacji.

Partnerstwo może i powinno prowadzić do koleżeńskich interakcji nastawionych na współpracę, a także być skoncentrowane na problemach szkolnych, dostarczać satysfakcji osobom w nie zaangażowanym oraz kreować strukturę, umożliwiającą tworzenie oddolnych pomysłów i inicjatyw. W najprostszym ujęciu jest to rodzaj równej relacji, wzajemnego wpływu, jaki wywierają na siebie poszczególne środowiska uczestniczące w edukacji dziecka.

Na podkreślenie zasługuje znacznie szerszy aspekt opisywanej współpracy szkoła–środowisko. Jest ona nie tylko korzystna dla dziecka, ale także dla szerszej społeczności, dla rodziny i miejscowego samorządu, wszystkich mieszkańców tworzących społeczną okolicę szkoły.

## Podsumowanie

Naturalną drogą rozwoju moralnego dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest zdolność identyfikacji oraz naśladownictwa. Duże znaczenie dla rozwoju moralnego dziecka posiada właściwie kształtowany rozwój emocjonalny. Wychowanie dziecka w rodzinie i w szkole jest tym bardziej skuteczne im mocniej opiera się na współdziałaniu nauczycieli i rodziców. Pożądanym modelem współpracy jest partnerstwo edukacyjne, gdzie relacje pomiędzy nauczycielami a rodzicami są pozbawione zakłamań, oparte na prawdzie i obustronnym zaufaniu. Wdrożenie tej idei do polskiej szkoły jest szczególnie ważne w okresie przemian legislacyjnych w oświacie. Nie jest to zadanie łatwe, biorąc pod uwagę liczne trudności tkwiące najczęściej w samym człowieku. Jednak jest to zmiana konieczna, jeśli zależy nam na jednorodności oddziaływań wychowawczych w kształtowaniu pożądanych społecznie postaw dzieci.

Zmiana sposobu postrzegania dziecka polegająca na odejściu od dostrzegania w nim tylko ucznia, a zauważeniu w nim członka lokalnej społeczności, na pewno ułatwi budowanie partnerstwa edukacyjnego. Tego rodzaju redefinicja pociąga bowiem za sobą konieczność dokonania przemodelowania dotychczasowego myślenia podmiotów zaangażowanych w edukację dziecka.

Zdaniem M. Mendel żadna diagnoza, żaden plan edukacyjnego działania nie powinien powstawać w oderwaniu od tego kontekstu interaktywnych relacji, w których wzrastają dzieci. Nauczyciel nie może zapominać, że oddziałuje na dzieci innych ludzi, dlatego powinien szanować przede

wszystkim ich osobisty wpływ oraz realia życia, które kształtują. Nie może zatem decydować za nich, podejmując działania wobec dziecka. Zrozumienie tych zależności staje się prostsze, jeśli ponownie odwołamy się do postrzegania dziecka jako członka społeczności. Nosi ona określone cechy kulturowe i nauczyciel, nawet w najlepszych intencjach, nie powinien działać w kierunku ich radykalnej zmiany. Jedyną drogą oddziaływania na środowisko życia dziecka staje się wówczas współpraca z jego rodzicami, rodziną i szerszym otoczeniem społecznym oraz instytucjonalnym<sup>8</sup>.

Wychowanie dziecka w przestrzeni edukacyjnego partnerstwa jest zadaniem niezwykle złożonym i trudnym, ale godnym uwagi szczególnie współcześnie w okresie reformy polskiej oświaty, kiedy to zmiany legislacyjne stwarzają warunki do budowania relacji partnerskich w szkołach. Istnieje prawne przyzwolenie na coraz większy udział rodziców w życiu szkoły [np. Nowelizacja Ustawy o systemie oświaty z dnia 11 kwietnia 2007 r. (Dz. U. nr 80, poz. 542)] — potrzeba jeszcze czasu na rozwój rodzicielskiej wspólnoty kulturowej. W znacznym stopniu jest to zależne od otwartości nauczycieli na nowe wyzwania, ich gotowości do podjęcia dialogu z rodzicami i uczynienia z nich sprzymierzeńców w procesie edukacji dzieci.

Partnerstwo edukacyjne jest ciekawą propozycją prowadzącą do pełnej demokratyzacji życia w społecznościach lokalnych, pozwalającą wykuwać narodową tożsamość człowieka już od wczesnego dzieciństwa.

### Streszczenie

Rozwój moralny dziecka w wieku wczesnoszkolnym wymaga jednolitych działań wspierających je w nabywaniu pożądaných postaw społecznych. W procesie tym wychowanek powinien otrzymywać podobne komunikaty i wzorce zachowań w szkole i w domu rodzinnym. Partnerskie współdziałanie szkoły i domu rodzinnego może doprowadzić do sukcesów edukacyjnych i rozwojowych osiągnięć dziecka.

### Summary

Moral development of a child in his early school years requires homogenous actions supporting child's acquisition of social attitudes. In this process similar messages and behavior patterns should be provided to the pupil both at school and at home. Active partnership of school and home environments may lead to child's educational successes, and development achievements.

---

<sup>8</sup>M. Mendel, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami...*, s. 212.



*Adam Gawroński*

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

## KARIERA ZAWODOWA W ŚWIETLE NADRZĘDNYCH POWINNOŚCI CZŁOWIEKA DOROSŁEGO

Słowa kluczowe: kariera zawodowa; sukces zawodowy; powinności człowieka dorosłego.

### VOCATIONAL CAREER IN THE LIGHT OF THE MOST IMPORTANT DUTIES OF ADULT MAN

Key words: vocational career; vocational success; important duties of adult man.

## Wprowadzenie

Wszelkie rozważania na temat kariery zawodowej należy zacząć od informacji dotyczącej sposobu jej odróżniania od pojęcia kariery całościowej oraz rozwoju zawodowego, a to z tego powodu, że w świecie nauk o pracy często dostrzec można, że w wielu przypadkach:

— tradycyjne rozumienie rozwoju zawodowego zostaje wypierane przez ogólne pojęcie kariery;

— rozwój zawodowy i kariera zawodowa traktowane są w sposób jednoznaczny, tzn. zamiennie;

— kariera całościowa zostaje przemianowywana na karierę zawodową.

Tym samym, szczególnie w pedagogice pracy, przyjmuje się, że powyższa triada pojęciowa powinna być szeregowana i określana w sposób następujący:

— *k a r i e r a c a ł o ż y c i o w a* — proces rozwoju kariery w ciągu całego życia, uwzględniający wszystkie role społeczne, które jednostka wypełnia w różnych etapach życiowych;

— *r o z w ó j z a w o d o w y* — proces stadialny i całościowy, który początkowo stanowi przygotowanie do roli zawodowej w kontekście wyboru

zawodu i dalszego kształcenia zawodowego, a następnie (tj. w okresie aktywności zawodowej) wynika z pełnienia teŝe roli zawodowej;

— *k a r i e r a z a w o d o w a* — proces dokonujący się w okresie aktywności zawodowej, będącym jednym z etapów rozwoju zawodowego<sup>1</sup>.

## Kariera zawodowa w ujęciu transformacyjnym

Można powiedzieć, że w zakresie nauk o pracy, znaczenie kariery zawodowej uległo metamorfozie. Jeszcze do niedawna bowiem treść tej kategorii wyznaczały uwarunkowania etymologiczne<sup>2</sup>, które zamykały ją w zbiorze profesji uprzywilejowanych bądź w hermetycznej drabinie korporacyjnej, z którą wiąŝe się tzw. biurokratyzacja sukcesu. Takie rozumienie stawiało karierę zawodową w świetle pejoratywnym, a tym samym szczególnie uniemożliwiała jej zaszerogowanie wśród konstelacji pojęciowej pedagogiki pracy. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy był problem natury aksjologicznej, związany z negatywnym wartościowaniem zawodów, a w rezultacie pracy człowieka, wobec czego nie mógł robić kariery „zwykły, szary” pracownik. Niejako bowiem prawo do niej miała jedynie jednostka, której dążenia oscylowały wokół władzy, sławy, wpływów oraz wysokiego wynagrodzenia — a zatem elementów silnie wpisujących się w negatywny kanon tzw. karierowiczostwa, któremu przyświeca iluzoryczne poczucie godności zawodowej, najczęściej podszyte chęcią osiągnięcia płytkiego sukcesu w postaci przykładowej premii pieniężnej. Wszystko to przez gwałtowną zmianę otaczającej rzeczywistości, która powoduje w człowieku wewnętrzną dezorientację i zagubienie w świecie wartości.

W kontekście powyższej problematyki wyłoniła się kwestia nowego — szerszego spojrzenia, zgodnie z którym karierę może „robić” każdy kto chce pracować, a nie tylko ten kto awansuje lub piastuje lukratywną funkcję zawodową. W tym sensie kariera zawodowa z kategorii socjologicznej przestacza się w kategorię psychologiczną, a także biograficzną. Adekwatnie, najczęściej określa się ją zatem jako zestaw związanych z pracą doświadczeń, zachowań i postaw, jakie dana osoba przejawia w swoim życiu za-

---

<sup>1</sup> Z. Wiątrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009, s. 66.

<sup>2</sup> Zwrot „kariera” pierwotnie oznaczał ‘galop’ (z fr. *carrière*) lub ‘wóz’ (z łac. *carrus*). Termin ten generalnie odnosi się do toru wyścigów konnych (z ang. *career*), natomiast sprzyjająca tej rywalizacji gonitwa (szybki bieg) stanowi metaforę awansu.

wodowym<sup>3</sup>, albo też jako sekwencję prac, zawodów i funkcji<sup>4</sup>. Zdaniem J.H. Greenhousa i G.A. Callanana tak rozumiana kariera jest przede wszystkim własnością jednostki<sup>5</sup>, która dąży do szczęścia w kontekście pełni rozwoju zawodowego. W związku z powyższym, wartościowanie kariery zawodowej w największej mierze zależy od poczucia własnego „ja”, któremu zdaniem I. Korcz i B. Pietrulewicz, towarzyszy:

- poczucie własnej wartości,
- poczucie osobistej godności,
- poczucie własnej skuteczności działania,
- poczucie umiejscowienia kontroli i potrzeby sensu własnego życia (istnienia)<sup>6</sup>.

Aby zatem mówić o pełnowartościowej karierze, trzeba ją „czuć”. Jednocześnie trzeba być świadomym własnego miejsca i roli w rozległym świecie pracy, oczywiście w myśl przysłowia, że „żadna praca nie hańbi”.

### Sukces zawodowy w humanistycznym kontekście kariery zawodowej

Z pojęciem kariery silnie powiązany jest sukces zawodowy, który zgodnie z nowym rozumieniem jest sprawą indywidualną dla każdej jednostki, posiadającej swój własny system wartości, jak również aspiracje i priorytety zawodowe. W tym sensie sukces nade wszystko powinien być bardziej kategorią subiektywną, aczkolwiek, co oczywiste, determinowaną przez czynniki obiektywne.

Czysto subiektywny aspekt odnajdujemy w definicji J. Maciaszka, który uważa, że sukces „oznacza osiągnięcie stawianych celów, szczególnie takich, które przekraczają dotychczasowe osiągnięcia i dokonania”<sup>7</sup>. Zdaniem autora istotne jest pełne zaangażowanie posiadanych kwalifikacji i kompetencji, a nawet ich przekroczenie. Według S. Kaczora „postawa zaangażowana to nie tylko, i może przede wszystkim, afirmująca dokonania w różnych dzie-

---

<sup>3</sup>R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996, s. 760; A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie — procesy — metody*, Warszawa 2007, s. 306.

<sup>4</sup>K.M. Słomczyński, *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, Zielona Góra-Warszawa 2007, s. 8; B. Jankowska, *Kierowanie kadrami — pozyskiwanie i rozwój pracowników*, Warszawa 1997, s. 89.

<sup>5</sup>J.H. Greenhaus, G.A. Callanan, *Career Management*, The Dryden Press, Fort Worth TX, 1994, s. 5.

<sup>6</sup>I. Korcz, B. Pietrulewicz, *Kariera zawodowa*, Zielona Góra 2003, s. 21.

<sup>7</sup>J. Maciuszek, *Sztuka udanego życia czyli jak osiągnąć szczęście, sukces i powodzenie*, Kraków 1996, s. 19.

dzinach, ale również taka, która wyrażając niezadowolenie z istniejącego stanu rzeczy, ukazuje źródła pojawiającego się lub istniejącego zła i stawia sobie zadania dla jego przewyciężenia”<sup>8</sup>. W tym odniesieniu szczególnym wyrazem sukcesu zawodowego jest mistrzostwo w zawodzie, które według T.W. Nowackiego jest etapem w rozwoju zawodowym, charakteryzującym się perfekcją pracy pracownika, nie tylko wykonującego zadania, ale również stawiającego sobie do rozwiązania problemy powstałe w wyniku trudności przejawiających się w pracy<sup>9</sup>. Tak rozumiany sukces oznacza dla autora „osiągnięcie w zakresie techniki, technologii lub organizacji pracy w zakładzie, powodujące uznanie i wdrożenie pomysłu do realizacji, pociągając za sobą odpowiednie konsekwencje w postaci nagród dla autora”<sup>10</sup>, które sukces ten obiektywizują. Krótko mówiąc — według R. Łukaszewicza — sukces to „symbol — nagroda wyrażająca potwierdzenie przez innych osiągniętego celu, jakim jest wysoki wynik”<sup>11</sup>, w stosunku do czego — dodając — sam podmiot (osoba zainteresowana) nie przejawia wewnętrznych sprzeciwów. Chodzi bowiem o to, że poczucie sukcesu nie zawsze jest zgodne z opinią otoczenia. Z drugiej zaś strony można być podziwianym, ale w głębi serca uważać, że się na to nie zasługuje. W związku z tym, istotnym czynnikiem sukcesu zawodowego powinien być aspekt moralny, względem którego postępowanie kariery zawodowej oznacza uczciwe i kompetentne podejście do wykonywania własnych obowiązków zawodowych. Zatem — jak wskazuje I. Majewska-Opiełka — „sukces jest to działanie na najwyższym poziomie indywidualnych możliwości, w kierunku realizacji własnych w pełni uświadomionych pragnień z zachowaniem uniwersalnego kodeksu moralnego oraz równowagi pomiędzy wszystkimi płaszczyznami życia”<sup>12</sup>. Po prostu — mistrza w zawodzie nie mogą określać tylko i wyłącznie osiągnięcia i umiejętności. Mistrz powinien również świecić przykładem, wykazując zachowania wpisujące się w wysoką kulturę pracy. Dopiero wówczas może on pretendować do rangi wysokiego autorytetu, a także przede wszystkim przykładowego mentora zawodowego.

Można powiedzieć, że najpełniejszym sukcesem zawodowym jest osiągnięcie mistrzostwa w danej dziedzinie, które jest jego pozamaterialnym szczytem, osiąganym w wyniku wykształcenia ponadprzeciętnych umiejętności i postaw pracowniczych. Stąd też, szczególnie w pedagogice pra-

<sup>8</sup>S. K a c z o r, *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*, Radom 1993, s. 157.

<sup>9</sup>T.W. N o w a c k i, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.

<sup>10</sup>T.W. N o w a c k i, K. K o r a b i n o w s k a - N o w a c k a, B. B a r a n i a k, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000, s. 245.

<sup>11</sup>R. Ł u k a s z e w i c z, *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*, Wrocław 1979, s. 60–61.

<sup>12</sup>I. M a j e w s k a - O p i e ł k a, *Droga do siebie. O miłości, wartościach naturalnych i nowej psychologii rozwoju duchowego*, Warszawa 1994, s. 257.

cy, wypadaloby akcentowac kontekst kwalifikacyjno-kompetencyjny, tym bardziej, ze przeciw pojecia kwalifikacji i kompetencji wyznaczaja treść pedagogiki pracy, stanowiac elementy jej kregoslupa, jakim jest pojecie calozyciowego rozwoju zawodowego. Na tej podstawie nasuwa sie zasadnicza formula, a mianowicie: od kwalifikacji, poprzez kompetencje az do mistrzostwa w zawodzie. Jezeli zatem potraktujemy owe mistrzostwo w zawodzie jako szczegolny przejaw sukcesu, wypracowywanego na drodze zintensyfikowanego rozwoju zawodowego, to w owczas mozemy powiedziec o pedagogicznej podstawie kariery zawodowej.

Generalnie rzecz ujmujac, kariera zawodowa jest procesem wlasciwym dla kazdej jednostki, ktora poprzez prace dazy do osiagniecia „jakiegoś” sukcesu na miare wlasnych aspiracji i mozliwosci. W tym dazeniu kształtują się postawy, zachowania i wartosci, ktore wspólnie stanowia podstawe rozwoju zawodowego czlowieka. Jednoczesnie trzeba tutaj wyroznic czas niedokonany i dokonany, poniewaz to, ze wspolczesnie kariera moze „robic” kazdy, wcale nie oznacza, ze kazdy ja „zrobi”. Zrobic kariera to znaczy osiagnac trwaly sukces zawodowy. W tym sensie dochodzenie do kariery zawodowej jest niczym innym, jak tylko ustawicznym dazeniem do sukcesu zawodowego<sup>13</sup>. O ile wiec kariera jest przymiotem kazdego pracownika, o tyle do sukcesu zawodowego dochodza nieliczni. Dla jasnosci, nie chodzi tutaj tylko i wylaczenie o statut i dobra materialne, a bardziej o rozwój umiejtnosci zawodowych, a takze wiedzy w kontekście przyswiecajacego celu, jakim jest wizja mistrzostwa zawodowego. Zatem zasadnicza roznicza pomiedzy kariera zawodowa a sukcesem zawodowym polega na tym, ze kariera jest procesem, natomiast sukces — pozytywnym stanem emocjonalnym, wypracowywanym w toku postepowania tegoz procesu.

### Kariera zawodowa w kregu ogolnoludzkich powinnosci

Kariera zawodowa jest kategoria egzystencjalna i tym samym wpisuje sie w nurt ogolnoludzkich powinnosci czlowieka doroslego. Wedlug W. Szewczuka „czlowiek dorosly jest sam odpowiedzialny za siebie, jest sam podmiotem dzialalnosci produkcyjnej, sam decyduje o swoim planie zyciowym, sam musi sie parac z trudnościami jego realizacji, sam odpowia-

---

<sup>13</sup> A. Gawroński, *Rola szkoły wyższej w dążeniu młodych ludzi do kariery zawodowej*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne, *Szkoła wyższa w Polsce i na Ukrainie wobec współczesnych wyzwań europejskich*, red. Z. Wiątrowski, t. 34, Włocławek 2012, s. 107.

da wobec społeczeństwa za swoją działalność<sup>14</sup>. Dalej pisze autor, że do najważniejszych kręgów społecznego życia jednostki zaliczać trzeba przede wszystkim działalność produkcyjną i życie rodzinne<sup>15</sup>, z czym bez wątplenia należy się zgodzić. Wchodzenie w te obszary mieści się w niepisanych wymaganiach, jakie stawia przed człowiekiem życie, ponieważ w wymiarze naturalnej ewolucji społecznej istnienie zarówno pracy, jak i rodziny jest fundamentalnym warunkiem bytu całej ludzkości. W tym sensie podejmowanie pracy i zakładanie rodziny należy rozpatrywać w sferze najistotniejszych powinności człowieka dorosłego.

Aby stworzyć płaszczyznę dalszego, swobodnego poruszania się w niniejszym temacie, przyjmijmy słownikowy punkt widzenia, w retoryce którego powinności synonimizuje się z koniecznościami i obowiązkami. Arystoteles uważał, że „o konieczności nie można mówić w ogóle i w każdym przypadku, np. wtedy, kiedy działamy ze względu na przyjemność<sup>16</sup>. Ale czy przyjemnością nie jest rodzina, czy też praca obfitująca w sukces? Otóż należy wyjść z założenia, że są to powinności, do których zobligowane jest człowieczeństwo, a nie jednostka, będąca jego ułamkiem, i mająca prawo posiadać odmienne poglądy. Dlatego powyżej zestawionych pojęć nie należy utożsamiać z nakazami i zadaniami, ponieważ bardziej wynikają one z chęci i gotowości do podejmowania odpowiedzialności.

W tym miejscu wypada rzecz dopełnić i wskazać na jeszcze inne kluczowe powinności, wypełniające życiową przestrzeń w kontekście samo-realizacyjnym. Tym samym, w oparciu o wykaz dokonany przez Z. Wiątrowskiego<sup>17</sup>, obok nadrzędnych ogólnoludzkich powinności rodzinnych i zawodowych, wyróżnia się także powinności społeczne i edukacyjne.

### Kariera w kontekście powinności zawodowych

W sferze nauk o pracy, wśród których widnieje tak istotna dla nas pedagogika pracy, praca stanowi elementarną kategorię. Jak słusznie zauważa B. Baraniak, „jej wykonywanie oparte jest o kwalifikacje odpowiednie do danego zawodu, a nabyte w procesie kształcenia zawodowego. Warunki wykonywania pracy — zawód oraz kwalifikacje zawodowe — stanowią

---

<sup>14</sup> W. S z e w c z u k, *Psychologia człowieka dorosłego. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 1962, s. 48.

<sup>15</sup> Tamże, s. 88–89.

<sup>16</sup> Wydawnictwo Naukowe PWN, *Wielcy filozofowie*, t. 2: *Arystoteles*, Warszawa 2010, s. 32–33.

<sup>17</sup> Z. W i ą t r o w s k i, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 79.

kolejne podstawowe pojęcia dla pedagogiki pracy<sup>18</sup>. Wydaje się więc, że wszelkie głębsze rozważania na temat kariery zawodowej powinny zachodzić głównie na tej podstawie. W istocie bowiem, ale też w największym uproszczeniu, „robić” karierę zawodową to znaczy pracować. Praca wywodząca się z łacińskiego słowa *labor*, które oznacza wysiłek i trud, stanowi jedną z nadrzędnych form działalności ludzkiej. Zatem z etymologicznego punktu widzenia, ważnym, o ile nie najważniejszym, czynnikiem kariery jest pracowitość, pozwalająca na przezwyciężanie trudów i barier.

Samo wykonywanie pracy skłania do postrzegania kariery w aspekcie pragmatycznym, wymagającym wkładu fizycznego oraz intelektualnego, który najgłębszą wymowę aksjologiczną uzyskuje w procesie pracy na rzecz społeczeństwa.

Według K. Marksa praca jest „procesem zachodzącym między człowiekiem a przyrodą, procesem, w którym człowiek poprzez swoją działalność realizuje, reguluje i kontroluje wymianę materii z przyrodą<sup>19</sup>. W ujęciu tym, w którym mamy do czynienia z pracą w szerszym tego słowa znaczeniu, tj. pracą ludzką, została zaakcentowana zależność człowieka od świata natury. W tym kontekście bardzo ciekawie wypowiada się T.W. Nowacki, według którego „człowiek rozpoczął swoją olbrzymią karierę jako istota podległa całkowicie siłom natury, jako cząstka natury. Korzystał z jej darów, wynikających z procesu przemian, ale było to uzależnione od pogody, klimatu, pór roku. W tym sensie na początku swego rozwoju człowiek był niewolnikiem przyrody. Od zdarzeń, nad którymi nie panował, zależało zaspokojenie głodu, ochrona przed chłodem, a także samo życie. [...] Tym, co pozwoliło człowiekowi uwalniać się od konieczności i przymusu przyrody była praca<sup>20</sup>. Stąd też, zgodnie z koncepcją marksistowską — nieco przewrotnie — to „praca stworzyła samego człowieka”, jako że jest pierwszym, podstawowym warunkiem wszelkiego życia ludzkiego<sup>21</sup>, a zatem — dodając za J. Tischnerem — pierwszym i najbardziej genialnym wynalazkiem ludzkości, dzięki któremu człowiek doszedł do rozumu, i który otworzył drogę innym wynalazkom<sup>22</sup>. W powyższym rozumieniu — według C.S. Bartnika — praca stanowi „działalność, która wiąże się z kształtowaniem bytu ludzkiego, jednostkowego i społecznego, a więc tworzy ten byt, podtrzymuje, przekształca i rozwija<sup>23</sup>.

---

<sup>18</sup> B. Baraniak, *Podstawowe pojęcia pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, red. Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk, Warszawa 2003, s. 76.

<sup>19</sup> Cyt. za: J. Sztumski, *Socjologia pracy*, Katowice 1999, s. 9.

<sup>20</sup> T.W. Nowacki, *Praca ludzka — analiza pojęcia*, Radom 2008, s. 42.

<sup>21</sup> K. Marks, F. Engels, *Dziela*, t. 20, Warszawa 1972, s. 525.

<sup>22</sup> J. Tischner, *Spór o istotę pracy: Praca towarem czy wartością*, [w:] *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, red. F. Adamski, Kraków 1991, s. 55.

<sup>23</sup> C.S. Bartnik, *Teologia pracy ludzkiej*, Warszawa 1977, s. 52.

Praca jest bezdyskusyjną powinnością człowieka, a zatem — według koncepcji marksistowskiej — praca „wieczną, przyrodzoną koniecznością, która umożliwia życie ludzkie”<sup>24</sup>. W podobnym tonie wypowiada się S. Wyszynski, według którego „praca jest obowiązkiem człowieka. Obowiązek ten rodzi się z własnych potrzeb życiowych człowieka, jak i ze znaczenia pracy dla pełni osoby ludzkiej. Bez pracy nie można ani utrzymywać życia, ani też dojść do pełni rozwoju osobowości”<sup>25</sup>. O ile jednak praca jest dobrem człowieczeństwa, o tyle niekoniecznie musi być obiektem zadowolenia poszczególnego człowieka. W każdym razie przyjemność z wykonywania pracy jest podstawą subiektywnego doświadczania kariery, które podczas rozwiązywania zagadki dotyczącej sensu życia, może dawać częściową a może i nawet całościową odpowiedź. W pewnym sensie więc sukces w kontekście samospelnienia wynika właśnie z urzeczywistniania się człowieka w długotrwałym procesie pracy. Stąd też — zdaniem Z. Pietrasińskiego — ważną kwestią „jest przekształcenie pracy z przykrej konieczności w wewnętrzną potrzebę i źródło duchowego zadowolenia oraz rozwoju osobowości”<sup>26</sup>, a chociażby po to, aby posiadała duże znaczenie nie tylko w wymiarze filozoficznym, ale również w tym rzeczywistym, związanym z trudami życiowej codzienności.

W powyższym rozumieniu zawiera się najgłębszy sens doświadczania kariery zawodowej, której nie należy jednak mylić z pracą zawodową, a co bardziej z zawodem, co poniekąd może być spowodowane powierzchowną interpretacją niektórych nieco enigmatycznych definicji słownikowych, głoszących, że kariera to „zawód, droga życia, zatrudnienie, widok, cel dążenia, los w życiu, poprawa bytu”. Tym niemniej, rozpatrując relację zawód–praca–kariera, należy zaznaczyć, że pojęcia te, choć kompensują się wzajemnie, to jednak trzeba je stanowczo rozgraniczać. Do pracy chodzi się po to, aby ją wykonywać, przy czym ściślej powiemy o wykonywaniu zawodu. Pracę traktuje się głównie jako źródło zarobkowania albo skrótowo jako miejsce, w którym znajdujemy zatrudnienie. W tym sensie pojęcie to ma głównie charakter egzystencjalno-społeczny. Natomiast nie wykonuje się kariery, a już na pewno nie chodzi się do niej. Do kariery co najwyżej można dochodzić, ale oczywiście w wymiarze subiektywnym i samorealizacyjnym. Kariere się robi i osiąga, ale też nie od razu, to znaczy, jeżeli w tym działaniu uwzględnimy element sukcesu, który jeśli już, to na ogół przychodzi później. Toteż w tym sensie kariera jest wymiarem rzeczywistych dokonań, wylaniających się pod wpływem zorganizowanej, usystematyzowanej

<sup>24</sup> K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 23, Warszawa 1968, s. 205.

<sup>25</sup> S. Wyszynski, *Duch pracy ludzkiej (Myśli o wartości pracy)*, Poznań 1957, s. 26.

<sup>26</sup> Z. Pietrasiński, *Praktyczna psychologia pracy*, Warszawa 1965, s. 57.

i długofalowej działalności zawodowej w kontekście nabieranego doświadczenia.

### Kariera w kontekście powinności rodzinnych

Rodzina jako podstawowa komórka społeczna jest równie ważna jak praca, a może i nawet ważniejsza staje się w sytuacji, kiedy człowiek musi o nią dbać i poprzez pracę zabiegać o jej utrzymywanie. Wzajemne warunkowanie się powinności rodzinnych i zawodowych jest przejawem zobowiązań wobec świata, wobec najbliższych, ale głównie wobec samego siebie jako człowieka dojrzałego i wartościowego. Stąd też chyba warto opisywać karierę zawodową nie tylko pod kątem pracy, która odnosi się do niej bezpośrednio, ale także uwzględniając kontekst rodzinny — aczkolwiek jako obszar pośredniczący.

Zdaniem M. Piorunek — relacje pomiędzy pracą zawodową a rodziną mogą mieć różne formy, które na bazie tej zależności pozwalają na wyróżnienie następujących typów karier:

— niezależną — gdy środowisko pracy i rodzinne nie mają na siebie prawie żadnego bezpośredniego wpływu, a praca wykonywana jest poza domem w ściśle limitowanym czasie (pracownicy najemni, część urzędników itd.);

— przenikającą — gdy życie rodzinne modeluje sferę aktywności zawodowej i odwrotnie, emocje, sukcesy i porażki z jednego typu aktywności przenoszone są na drugi (np. artyści);

— konfliktową — gdy zadania związane z pracą są wprost przenoszone na grunt rodzinny (nienormowany czas pracy i taki jej charakter, który wymaga dyspozycyjności), a problemy rodzinne zakłócają sprawowanie roli zawodowej (osoby na stanowiskach kierowniczych, naukowych, związanych z bezpieczeństwem, ochroną zdrowia i życia ludzi itd.);

— kompensacyjną — gdy praca równoważy nieudane życie rodzinne lub odwrotnie — rodzina kompensuje niepowodzenia w pracy;

— instrumentalną — gdy praca jest środkiem do realizacji innych celów, np. stworzenia udanego życia rodzinnego, jest podyktowana głównie realizacją potrzeb finansowych;

— integracyjną — gdy życie zawodowe toczy się niemal bezpośrednio w rodzinie (rolnicy, rzemieślnicy, pracujący w warsztatach domowych)<sup>27</sup>.

Generalnie, z całą pewnością rodzina i kariera nie muszą i nie powinny wykluczać się wzajemnie. W kontekście nadrzędnych powinności życio-

---

<sup>27</sup> M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009, s. 118–119.

wych zwłaszcza marginalizacja rodziny na rzecz kariery dysfunkcjonuje ogólny rozwój człowieka oraz zaburza naturalne prawa społeczne. Bardzo szeroka współcześnie w tym zakresie społeczna destabilizacja wymuszona jest rozterkami młodych ludzi, którzy z obawą patrzą w przyszłość. Skondensowany rynek pracy, ogólny brak perspektyw życiowych i niepewność jutra, stawia jednostkę wobec dylematu — rodzina czy kariera? W efekcie czas dochodzenia do powinności rodzinnych znacznie się wydłuża, w myśl dominującego przekonania, że najpierw trzeba się „dorobić”, aby stworzyć ku temu podstawy.

Według H. Liberskiej „jednostka, będąc integralną częścią systemu rodzinnego, bierze aktywny udział w jego tworzeniu oraz przekształcaniu. [...] W małżeństwie jednostka uczy się pełnienia ról społecznych i poszerza swe kompetencje i umiejętności radzenia sobie z istotnymi zadaniami życiowymi”<sup>28</sup>. W związku z tym rodzina wcale nie musi stanowić przeszkody w osiąganiu kariery, a co więcej — wzorcowo powinna być jej głównym motorem napędowym, ale także jednocześnie odskoczną od niej. Oczywiście można odczuwać jako taką satysfakcję zawodową, aczkolwiek przebieganie kariery w kontekście powinności rodzinnych stanowi warunek głębszego spełnienia życiowego. Dlatego też — zdaniem M. Adamca i B. Kożusznik — kariera powinna oznaczać „optymalne wykorzystanie własnych zasobów w trakcie pracy i życia osobistego”<sup>29</sup>. Owa optymalność wiąże się ze zdroworozsądkowym podejściem do pracy i naturalnym postępowaniem kariery w toku codziennej, dobrej realizacji zadań zawodowych przy jednoczesnym generowaniu czasu do pełnego uczestnictwa w życiu rodzinnym.

### Kariera w kontekście powinności społecznych

Powinności społeczne są związane z moralną postawą i szeroko rozumianą aktywnością społeczną w zakresie praw obywatelskich. Najogólniej możemy je podzielić na drobne i doniosłe. Drobne powinności społeczne wypełnia człowiek w codzienności egzystencjalnej. Mogą się one wiązać z: na bieżąco śledzoną sytuacją polityczną, zajmowaniem stanowiska w danej sprawie i wykazywaniem troski o losy państwa, świata. Istotnym wyrazem powinności obywatelskich jest głosowanie w wyborach. Powinności doniosłe na ogół wiążą się z większym poświęceniem. Mogą na przykład dotyczyć uratowania komuś życia kosztem narażenia własnego, bądź bezinteresownym włączaniem się w akcje ratunkowe w obliczu rozmaitych klęsk

---

<sup>28</sup> H. Liberska, *Realizacja zadań rozwojowych dorosłości a rozwój indywidualny*, [w:] *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, red. B. Harwas-Napierała, Poznań 2003, s. 63–64.

<sup>29</sup> M. Adamiec, B. Kożusznik, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Katowice 2000, s. 262.

żywiolowych. Doniosłość powinności społecznych to także przekazywanie znacznych nakładów pieniężnych na różnego rodzaju akcje charytatywne. Dzięki temu szczególnie aplauz i uznanie w naszych oczach wzbudzają kariery światowych postaci, które tego typu inicjatywą się wykazują. Warto zauważyć, że w pewnych przypadkach powinności społeczne mogą nawet w istocie stanowić o karierze społecznej. Musimy tylko uwzględnić ludzi, którzy żyją i działają jedynie w myśl wyższych idei, często kosztem szarżowania własnej opinii i wielu, wielu innych „nadmudzkich” wyrzeczeń, oddając społeczeństwu „całego siebie”. Takimi osobistościami byli niewątpliwie uznani pedagodzy — Janusz Korczak, Marek Kotański i inni. Spotykamy się jednak i z sytuacjami, w których kariery społeczne są jedynie zafalszowane i dotyczą osób, które „porywają tłumy” w celu stworzenia sobie pewnej wyskoczni — najczęściej do świata polityki. W efekcie ich duch społeczny umiera śmiercią naturalną na rzecz wypracowywania sobie układów i wpływów, które rzadko kiedy służą wypełnianiu ich pierwotnych idei — odchodzących w zapomnienie.

#### Kariera w kontekście powinności edukacyjnych

Kolejną grupą są powinności edukacyjne, wśród których elementarną rolę odgrywa edukacja szkolna, której według T. Lewowickiego „przypisuje się powinności przygotowania do udziału w życiu małych i dużych grup społecznych, przygotowania do pracy, przygotowania do dbałości o własny rozwój (w tym do uczenia się, samodzielnego dokonywania wyborów dróg życiowych) oraz dbałości o środowisko życia człowieka. Te powinności znajdują ujęcia szczegółowe — formułowane m.in. w postaci celów i zadań kształcenia i wychowania, kwalifikacji i kompetencji”<sup>30</sup>. Co oczywiste, we współczesnym świecie gwałtownych przemian społeczno-gospodarczych, powinności edukacyjne nie mogą kończyć się na etapie szkolnym. Toteż ostatnimi czasy modne stały się określenia ustawiczności i permanentności kształcenia, nawiązujące do trudnych wymagań jakie stawia obecny rynek pracy przed pracownikiem. J. Kuźma pisze o kształceniu ustawicznym jako o idei oraz zasadzie przemian oświatowych, której głównym założeniem jest „stała aktywność człowieka, aktywność poznawcza, systematycznie wzbogacana i rozwijana przez całe życie”<sup>31</sup>. Z kolei W. Oleszak mówi o kształceniu ustawicznym w odniesieniu do rynku pracy: „Globalizacja

---

<sup>30</sup>T. L e w o w i c k i, *Pedagogika i edukacja szkolna — tradycyjne relacje, zmagania o szkołę współczesną, spojrzenie w przyszłość*, [w:] *Menedżer i kreator edukacji*, red. C. P l e w k a, H. B e d n a r c z y k, Radom 2008, s. 29.

<sup>31</sup>J. K u ź m a, *Doskonalenie i samokształcenie nauczycieli*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1 (A–F), T. P i l c h (przew. kom. red.), Warszawa 2003, s. 772.

i szybki rozwój techniki, wzmagając popyt na wiedzę i wysokokwalifikowaną kadre, na czoło działań dostosowawczych wysunęły edukację i szkolenia zawodowe. Globalizacja wpływa też na zmianę struktury kształcenia — wzrasta rola szkolenia w procesie pracy<sup>32</sup>.

W kontekście karierowym szczególnie warto zwrócić uwagę na poglądy W. Kołodziejczyka i M. Polaka, którzy wskazują na dwa bieguny edukacyjnych aspiracji, twierdząc tym samym, że „w dyskusjach dotyczących celów edukacji często pojawia się spór: czy uczy się dla siebie (rozwój intelektualny, społeczny), czy po to, aby przygotować się do pracy (edukacja na rynek pracy)”<sup>33</sup>. W aspekcie właściwej koordynacji, a w zasadzie zintegrowania tychże orientacji, powyżej wymienieni autorzy proponują podział kształcenia, który zaproponował amerykański przedsiębiorca i edukator finansowy R. Kiyosaki. W zakresie tym zawierają się edukacje:

— szkolna — która powinna być jedynie podstawą edukacyjną, i na której nie można poprzestawać, jeżeli myśli się o sukcesie zawodowym;

— profesjonalna — wynikająca z nowych technologii, przemian w świecie zawodów, a także modernizacji zakładów pracy, i która dotyczy nieustannego doszkalania pracowników po to, ażeby mogli oni swobodnie wywiązywać się z nałożonych zadań;

— finansowa — mająca na celu osiągnięcie sukcesu w postaci stabilności oraz niezależności finansowej, i która sprowadza się do formuły: „masz zarabiać, aby móc żyć i się rozwijać”, wobec czego planowanie kariery zawodowej powinno poniekąd przypominać planowanie działalności gospodarczej<sup>34</sup>.

\*

Przysłowie głosi, że „nie samą pracą człowiek żyje”, dlatego ważne są również formy aktywności, takie jak posiadanie hobby, pielęgnowanie stosunków towarzyskich, pozwalające zachować jednostce równowagę wewnętrzną, zwłaszcza gdy kariera zawodowa jest źródłem silnych napięć. Stąd można by rzecz odpowiednio poszerzyć o powinności hobbystyczne, które ponadto wpisują się w nurt edukacji bezinteresownej, uwypuklonej w poglądach B. Suchodolskiego, według którego „kształcenie, zachowując swe walory jako czynnik przygotowania do życia społecznego i działalności zawodowej, staje się równocześnie swoistym dobrem, mającym wartość

<sup>32</sup> W. Oleszak, *Kształcenie ustawiczne dorosłych koniecznością naszych czasów*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, red. Z. Wiątrowski, K. Ciżkowicz, t. 1, Włocławek 2007, s. 348.

<sup>33</sup> W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011, s. 62.

<sup>34</sup> Tamże, s. 63–64.

samoistną, godnym pożądaną nie dlatego, że jest skutecznym środkiem awansu, zwiększenia dochodów, podniesienia rangi pozycji społecznej, ale dlatego, że pozwala na rozwijanie i zaspokajanie zainteresowań, dlatego, że takie są ludzkie zamiłowania, dlatego, że czyni ono nasze życie bogatszym, bardziej barwnym, bardziej interesującym”<sup>35</sup>. Bezinteresowność w procesie edukacji, wywodzi się więc z samoistnej i wewnętrznej potrzeby poznawania świata. Tak rozumiana powinność może przebiegać w formie indywidualnego samokształcenia (wpływ mają zdolności i zainteresowania jednostki) oraz w formie zinstytucjonalizowanej (uniwersytety otwarte, studia językowe, uczelnie politechniczne, uniwersytety ludowe, kursy i inne). Ponadto kształcenie bezinteresowne, to także działania hobbystyczne (np. filatelistyka, numizmatyka, sport, podróże itp.).

## Zakończenie

Kariera zawodowa osadzana w kręgu ogólnopowinnościowym najbardziej się tyczy pracy zawodowej. W tym rozumieniu praca zawodowa jest powinnością nadrzędną, poprzez którą do kariery się dąży. Docelowym punktem kariery jest sukces zawodowy, który najłatwiej odnaleźć w tzw. pracy życia. Osiągnięcie pełnej kariery — sukcesu jest zatem największą nagrodą, jaką można uzyskać za dobrze wykonywaną pracę. Nasuwa się tutaj sentencja Konfucjusza, który niegdyś powiedział: „Znajdź pracę, którą lubisz, a do końca życia nie będziesz musiał pracować”. W każdym razie — jak wskazuje G. Fritz — również „rodzina, przyjaźń i hobby są ważne i chodzi o to, żeby czerpać z nich świeże siły i nowe bodźce do pracy. Jeżeli nie ma kompromisu między pracą a sferą prywatną, zachodzi niebezpieczeństwo, że życie potoczy się w złym kierunku. Żaden rozsądny plan kariery nie może pomijać tego aspektu”<sup>36</sup>. Trzeba bowiem pamiętać, że w szerszej perspektywie sukces zawodowy jest tylko jednym z wielu czynników prowadzących do sukcesu życiowego, ponieważ — jak zauważa M. Suchar — „kariera zawodowa to wielowymiarowy, indywidualny scenariusz przebiegu życia zawodowego, obejmujący różne aspekty aktywności: zawodowy, psychologiczny, społeczny i życiowy (tzn. związany z rozpatrywaniem życia zawodowego w perspektywie życia jednostki)”<sup>37</sup>. Rozwój kariery zawodowej w perspektywie życia oznacza, że punktem wyjścia powinna być

---

<sup>35</sup> B. Suchodolski, *Oświata i człowiek przyszłości*, Warszawa 1974, s. 259.

<sup>36</sup> G. Fritz, *Jak zrobić karierę?*, Warszawa 1997, s. 20–21.

<sup>37</sup> M. Suchar, *Modele karier. Przewidywanie kolejnego kroku*, Warszawa 2010, s. 11.

powinność, zaś punktem dojścia odnajdywanie szczęścia w tejże powinności. Natomiast sukces zawodowy jest tylko jednym z elementów szerzej rozumianego sukcesu życiowego.

#### Streszczenie

Przewodnią kategorią opracowania jest kariera zawodowa, czyli pojęcie, które stosunkowo niedawno zaczęło wdzierać się w jej szyki terminologiczne. Warunkiem jest jednak swoista podstawa, którą wyznacza humanizacja kariery w aspekcie jej odpowiedniej syntezy z rozwojem zawodowym. Pojęcie kariery zawodowej w świetle nadrzędnych powinności człowieka dorosłego związane jest z perspektywą sukcesu życiowego.

#### Summary

The head category of the following work is a vocational career, a notion which relatively only recently has begun to break into its terminology. One certain condition is however the solid base—determined by the humanization of career in terms of its proper synthesis with professional development. Vocational career in the light of the most important duties of adult man comes into deep contact with perspective of life success.

*Marian Šuráb*

(Univerzity Komenského v Bratislave)

## PRESENTATION OF HOMILY BY MEANS OF NARRATION

Key words: preaching; homily; narration; story.

## PREZENTACJA HOMILII ZA POMOCĄ NARRACJI

Słowa kluczowe: nauczanie; homilia; narracja; opowieść.

The art of powerful narration is among valuable human abilities. We can see and hear how good storytellers engage all their mental and physical powers in their narration—memory, imagination, emotional state, voice inflection and so on. Some narrators are so skilled that the listener is able to vividly envision the contents of the story. This, however, would be hardly possible if someone chose to talk about, for instance, his own suffering in the form of a scientific presentation. Even if such lecture had great intellectual depth, it would not be captivating. It would, in fact, be lifeless.

The human ability of talking and listening should also be reflected in homiletics. In order to create a homily that would be appealing to people one should present it by means of narration—as a narrative. If one spoke in quotations, definitions, abstract structures, the audience would be left untouched, if not bored. After centuries of faith being built on mostly speculative argumentation, there is a need to move towards narrative theology. For the man of the third millennium who is in many ways under the influence of media, narration is the ideal means of communication. Narrative is the source of dynamic thinking, enhances the imagination and affects the emotional component of human nature.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cf. PELEGRINO, P.: Příběhy pro osvězení duše, Karmelitánske nakladatelství, Kostelní Vydří, 2012 (Czech edition), p. 5.

## The Example of the Bible

The entire History of Salvation is interwoven with a multitude of stories. The Bible uses narration when it refers to God—He was present in Egypt, in the burning bush, in the desert, in Jesus, and through Him he is near the sick as well as the sinners. Jesus Himself uses narrative. The biblical style of narrating about God and the acts of Jesus is at times so powerful that the listener becomes part of the biblical story, is able to identify with the characters and this helps him change his life. The Pontifical Biblical Commission in its document *The Interpretation of the Bible in the Church* puts it this way: „The Old Testament in fact presents a story of salvation (History of Salvation), the powerful recital of which provides the substance of the profession of faith, liturgy and catechesis (cf. Ps. 78, 3–4; Ex. 12, 24–27; Dt. 6, 20–25; 26, 5–11). For its own part, the proclamation of the Christian kerygma amounts in essentials to a sequence telling the story of the life, death and resurrection of Jesus Christ, events of which the Gospels offer us a detailed account. Catechesis itself also appears in narrative form (cf. 1 Cor. 11, 23–25).”<sup>2</sup>

The preacher is faced with the serious task of updating the biblical story for the sake of the listeners that he addresses. There is an *openness* encoded in the biblical stories themselves, the openness that enables further transmittance, or annunciation of events. It is in fact the continuation of the biblical event, not merely its mechanical repetition. The preacher himself must live through the events in the Bible and enter into them with his own life history, thus being able to deliver them to his listeners as his own. A particular biblical event that came alive in the life history of the preacher eventually comes to fruition in the lives of the listeners. In the biblical events, the preacher finds the questions and answers recorded by the original author of the text, which he then transmits into the present situation. At times a certain biblical event must be explained in the context of the entire inspired scripture. The risk of doctrinalism, historicism or biblicism may thus be avoided. The preacher will have his eyes and heart set on the Bible while at the same time not forgetting the ones that he addresses.

Biblical narrative is marked by a certain schematism. The world it constitutes is sketched with a few essential strokes. It can be compared to a framework, while it is up to the preacher to complete it or to give it a definite form. This concept of *concretisation* is the fruit of the encounter between the biblical event and the preacher, with all his creative efforts, his knowledge

---

<sup>2</sup>The Pontifical Biblical Commission: *The Interpretation of the Bible in the Church*, [http://catholic-resources.org/ChurchDocs/PBC\\_Interp-FullText.htm](http://catholic-resources.org/ChurchDocs/PBC_Interp-FullText.htm)

of biblical facts and of the unique situation in which he finds himself along with his listeners. Merely by the fact that the preacher is telling the story, involving all means of language and sound, such as rhythm, melody and gestures, he is lending the story new and specific characteristics.

The individual elements of the biblical story are in the state of *potentiality*, so to speak, in standby mode, whence the preacher is able to activate and update them. For instance, Matthew wrote about John the Baptist: „John wore clothing made of camel’s hair and had a leather belt around his waist. His food was locusts and wild honey” (3, 4). Based on this brief description we may suppose that John was physically strong, well built, that he was sun-tanned, had an ascetic face, long hair and a beard. It might also have been otherwise, there is no limit to our imagination. The concretisation of John’s character is making him more complex and closer to the listener.

The narrative form enables the preacher to enrich individual stories with dynamics and drama. He is helped by a grammatical tense called *praesens historicum*, or historical present (also known as dramatic, or narrative present). The preacher uses the present tense to narrate past events. He creates a dramatic scene, of which the listener becomes an eyewitness. In this way he is able to overcome the distance between the time of the event and the time of the narration.

Let us imagine that we are narrating the story about the meeting between Zacchaeus and Jesus (Lk 19, 1–10). We can go on narrating in the past tense and thus distance the listener both in time and place. The episode will carry a mere informative value. If, on the other hand, we use historic present and tell the story in the present tense, the listener will become witness to the whole event. The preacher may commence: Jesus is entering Jerusalem. In the centre of the city, townspeople are beginning to gather. They are curious to see Jesus. Some are eager to hear what he has to say, others want to see what he will do. Among them is a small man. His name is Zacchaeus and he is a tax collector. He feels lost in the crowd. He overtakes everybody and goes up to a tree. He climbs up the tree. He gets a good view. Jesus is approaching him...

The narrative form enables the listeners not only to witness the events, but also to *identify* with the characters. In the first phase the listeners recognize themselves and their own destiny in the biblical character. In the second phase they identify with the character. For instance, in the Parable of the Prodigal Son (Lk 15, 11–32) they may identify with the character of the older brother. At first they recognize themselves and their individual life situations and subsequently they enter the whole story and find their place within it. As a result, the critical words addressed by the father to the

older son become at the same time addressed to and critical of the listeners themselves.

The narrative form of preaching lends homilies real dynamics and is able to maintain the attention and suspense of the auditorium all the way to the end. It is capable of captivating people in a complex manner, by equally engaging their mind, willpower and emotions. It may be compared to the Gutenberg Era and the Age of Marconi, or the world of words and the world of images, where one world enters the left hemisphere and the other one the right. The art of narrative incorporates theology with its parts, such as dogmatics and catechetics, but also logic and reflection. It provides the right hemisphere of the brain with symbols, images and stories.

The narrative form makes it easier for the preacher to discuss complicated and difficult matters. If the preacher succeeds in involving the listeners in his narrative, if they become parts of the whole story that is being narrated, then the problems they have to face in life, or any feelings of resentment they may bear are reduced to the minimum, or they can even be overcome.<sup>3</sup>

The preacher's speech must not be trivial; it must have its depth and meaning. It should not be curt and cryptic either, as the narrative must be equally comprehensible to simpler people. The preacher should use clear and straightforward style, while avoiding needlessly complex linguistic structures. The listeners should not be in need of asking themselves what was it that the preacher intended to say. Only then is a narrative successful when the preacher himself is delighted at being able to speak to his listeners.<sup>4</sup>

## The Story

The preacher announces abstract religious truths to people, and he wishes that these truths became parts of their lives. For instance, when he announces that God is love, the listeners will perceive this message in their left hemisphere. That is where the language area of the brain is located, which enables to speak, think, evaluate, analyse and make logical conclusions. On the other hand, the right hemisphere is visual. It controls imagination, inventiveness, intuition and creativity. Thus, if the preacher tells a story about a specific demonstration of God's love, this story will enter into the right

---

<sup>3</sup> Cf. PRZYCZYNA, W.: *Kaznodziejski przekaz opowiadań biblijnych*, Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska - Redemptoris Missio XVIII, Kraków 2002 (Polish original), pp. 141–160.

<sup>4</sup> Cf. SCHWARZ, A.: *Jak pracować nad kazaniem*, Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 1993 (Polish original), pp. 93–97.

hemisphere and its abstract message will be transferred to the listeners' creative and figurative capacities. These capacities are then able to carry the story into the human soul and heart, and thus, the whole human being is filled with the message that God is indeed love. *We need stories in order to get to know God.* In order for this to happen, the preacher himself should be *carried* by the story and its narration. The life-giving force of the story must at first fill up his own being so that he is then able to fill up his listeners.

Jesus Christ teaches us that the most compelling stories are the ones that originate in the listeners' experience. That is why shepherds, traders, fishermen and soldiers in Judea were delighted to listen to simple and comprehensible tales about people like themselves. The preacher should become a collector of stories from the environment in which his listeners live, stories that are focused on people. There are great many interesting stories surrounding him. It is up to the preacher's abilities to be able to spot them and pass them on to the listeners. God has created man with a pair of eyes, a pair of ears and only a single mouth. He who makes use of this fact will gain eyes for watching and ears for listening.

The stories from the listeners' environment are by no means the stories of the listeners themselves. It would be tragic if the preacher abused the trust of the members of his congregation by speaking in public about their personal problems. The world of events surrounding the preacher is to be regarded as raw material that is to be processed responsibly. Not all things seen or heard by the preacher can be made public. At times preachers mention events that occurred at their previous posts. This is imprudent. The current listeners have reason to believe that the preacher might in the same way talk about them at a later time and in another place. The listeners' environment also involves the world of art, literature, films, sports, business, politics and the press. All of these realms are great sources of stories.

Listening to stories is a mental training simulator that helps react quickly and efficiently in real life. It sets knowledge in a frame that is much more natural, comprehensible and closer to everyday existence. The power of stories lies in their ability to make listeners aware of the context that is lacking in abstract outlines.<sup>5</sup>

The story dwells in the minds of those who listen to it. If it is to have a greater impact, it should have a connection to the essence of what the preacher means to say and it should carry a moral message. The story should refer to an abstract truth of God or a message delivered by Jesus to a particular audience at a given time in the past. The story on its own would be of no particular value if it did not deliver this message.

---

<sup>5</sup>Cf. HEATH, Ch; HEATH, D.: *Jak zaujmut hned napoprvé*, Ikar, Praha 2009, pp. 210–211.

In homilies, stories are not told just for the sake of being told. If the listener realises that the story has no connection to the main subject he will feel manipulated and cheated. According to the theory of homiletics, a story should only be employed after the message of salvation has been announced and explained, or more precisely, in the paraklesis and mystagogy.

A story is only then powerful when it is told with power. Telling a story in a monotone way, without inner and exterior involvement, equals to burying the story alive in front of the listeners. Not memorising the story and ending up omitting important circumstances results in a 'bruised' story. A part of the art of storytelling is to know what is crucial for the existence of the story, what is important and what is not. If the preacher lingers on insignificant details, he misses the vital core and message of the story. A speaker must be aware that the listeners are employing their imagination and will complete the story for themselves. He need not tell them everything in detail.

A story is not a cure-all with a power to save homilies and seize listeners every single time. The listener is not always in tune for a particular story. He is not always touched by it. He may consider it to be naïve and ridiculous. He may feel offended by it. He may not comprehend it. He may see the preacher as a manipulator who is trying to control people. The story is like the seed in the Jesus' Parable of the Growing Seed. "The kingdom of God is as if a man should scatter seed on the ground. He sleeps and rises night and day, and the seed sprouts and grows; he knows not how" (Mk 4, 26–27). The preacher, just like the Sower, does not know what effect his story will have on individual listeners. He may, however, hope that a good story will begin to grow and eventually it will bear fruit.<sup>6</sup>

## Conclusion

The emphasis on narration and the illustrative aspect of homilies does not mean that homiletics is opposed to rationality in theology. Faith will always be in need of reason and theological reflection. But it was the image, the illustration and the biblical story, that came first. Only then abstract dogmatics followed. A preacher schooled in dogmatics, one who knows

---

<sup>6</sup>Cf. CAVANAUGH, B.: *Malé příběhy*, Karmelitanské nakladatelství, Kostelní Vydří 2001, pp. 5–8; CAVANAUGH, B.: *Kup si los a jiné příběhy*, Karmelitanské nakladatelství, Kostelní Vydří 2002, pp. 7–9; EHRENBORG, J., MATTOCK, J.: *Presvědčivé vystupování*, Management Press, Praha 1995, pp. 46–49.

the principles of rhetoric and communication, will be able to announce abstract dogmatic truths in an illustrative and appealing way. An unschooled preacher may not be able to make use of imagery in homilies.

Images and examples in homiletics must not be used like traps aimed at luring listeners. They should help bring the message of salvation across to the listener. Such means are therefore used in the part of the homily where they can help illustrate the central kerygma.

Illustrative examples must be used with moderation. The rule that the more examples the better the homily does not apply. Listeners should not be exhausted by a multitude of images. They must digest one image before they can be presented with another. Art lovers say that it is more useful to sit on a chair in an art gallery admiring a single painting for a longer period of time and letting it soak in, than to skip along the exhibition halls from one painting to another. It is more appropriate to use examples from a widely known environment than some specific setting. This is helped also by using the vocabulary of the listeners instead of the language of experts in theology or other fields of knowledge.

#### Abstract

The paper deals with the significance of the narrative delivery of homilies. It also discusses storytelling as an important aspect in this form of delivery.

#### Streszczenie

Autor opracowania zajął się znaczeniem pedagogicznego przekazu narracyjnego homilii. Omówił także opowiadania jako istotny aspekt w tej formie przekazu pedagogicznego.



*Jozef Bielač*

(Katolícka Univerzita v Ružomberku)

## FENOMEN GLOBALIZACJI W UJĘCIU PEDAGOGIKI RELIGII

Słowa kluczowe: globalizacja; encyklika społeczna; humanizacja globalizacji; solidarność; religia; pedagogika.

## GLOBALIZÁCIA V CHÁPANÍ PEDAGOGIKY NÁBOŽENSTVA

Kľúčové slová: globalizácia; sociálna encyklika; humanizácia globalizácie; solidarita; náboženstvo; pedagogika.

## THE PHENOMENON OF GLOBALIZATION IN UNDERSTANDING THE PEDAGOGY OF RELIGION

Key words: globalisation; social encyclical; the humanisation of globalisation; solidarity; religion; pedagogy.

### Základná charakteristika

Etymologicky pojem globálny pochádza od slova glóbus, čo znamená zmenšený model zemegule, planéty na ktorej žijeme. Preto pod pojmom globálny či globalizácia rozumieme to, čo sa týka celej zemegule, celého nášho sveta. Ak tento pojem použijeme na človeka, potom globalizácia znamená celé ľudstvo na zemi, a to nielen to, ktoré je dnes prepojené globálnou sieťou, ale sú to vlastne všetci ľudia, ktorí kedykoľvek žili, alebo budú žiť na zemi. Stojíme pred známou skutočnosťou, že každý človek síce vystupuje ako individualita so svojou ľudskou dôstojnosťou, ale do života nemôže vstúpiť a existovať v ňom bez ostatných ľudí, človek je teda spoločenským bytím.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Porov.: WEILER, R.: *Globalizácia*, prednáška na medzinárodnej konferencii na Velehrade 26.-28. 3. 1999. In: *Kresťan a spoločnosť*, č. 2, roč. IV. 2001. s. 2.

Globalizácia sa zvyčajne chápe ako primárne ekonomický jav. Napr. OECD definuje globalizáciu ako: „...proces, ktorý zvyšuje závislosť trhu a výroby rôznych krajín vďaka dynamike obchodu s tovarom a službami, pohybom kapitálu a technológií...“.<sup>2</sup> Sociológia chápe globalizáciu ako kultúrny proces. Geografia pod pojmom globalizácie spochybňuje teritórium, ktoré tvorí podstatu fyzického a psychologického priestoru štátu a tvrdí, že v našej dobe nastáva reštrukturalizácia ľudského života okolo virtuálnych priestorov postmoderného sveta, ktoré presahujú existujúce hranice, alebo vytvárajú nové. Náboženská pedagogika<sup>3</sup> nie je ani tak metódou ako skôr cestou plnou hľadania a nachádzania.<sup>4</sup> V náboženskej pedagogike v rámci globalizačných procesov ide o výchovu celej osobnosti človeka, nielen o výchovu náboženskú. Preto je veľmi dôležité neoddeľovať profánne a sakrálné vnímanie sveta okolo nás. Aj pri fenoméne globalizácie v dnešnom svete nejde pedagogike náboženstva iba o vytvorenie spoločenstva, v ktorom by zanikol jednotliviec, ale kladie dôraz na jedinečnosť a originalitu každého jedinca.

Ako vidno z vyššie povedaného, globalizáciou nazývame všetky tie javy, ktoré zasahujú všetky časti nášho glóbu, nadobúdajú celosvetový charakter. Globálny znamená celosvetový, celoplanetárny jav. Kresťanský filozof a teológ Teilhard de Chardin v 20. storočí označoval tieto javy ako „planetizácia“. Od polovice 20. storočia sa zaužíval názov globalizácia. Francúzi používajú na označenie tohto javu pojem „mondialisation“ – čo by sa dalo preložiť ako „stávať sa celosvetovým“.<sup>5</sup>

Globalizácia má svojich zástancov a nepriateľov. Mnoho obhajcov ekonomiky slobodného trhu vidia globalizáciu ako všeliak pre rozširujúce sa príležitosti vzrastu bohatstva, zamestnanosti a slobody na celom svete. Iní, však vidia globalizáciu ako výraz nespravodlivého systému, ktorý podporuje bohatých a odsúva na kraj chudobných, deformuje politiku na sociálnu výpomoc a ničí lokálne kultúry.<sup>6</sup>

<sup>2</sup> Porov.: NĚMEC, A.: *Zisky a straty*, Ekonóm 1997, č. 2.

<sup>3</sup> Nemecký názov: Religionspädagogische Praxis (používa skratku RPP), Slovenský názov ešte nie je ustálený a je len doslovným nemeckým. Jazykovedci sa prikláňajú skôr k názvu: Názorná náboženská pedagogika ako k názvu Plnobytostná náboženská pedagogika.

<sup>4</sup> Porov.: De Religionspädagogische Praxis, ein Wegganzeitlicher, sinnorientierter Erziehung und Bildung. [online]: „Es geht um die Bildung von Herz, Hand und Verstand gleichermaßen, um die Ausbildung von Einstellungen und Haltungen, die einer Sinnsucheförderlich sind und religiöse Fragestellungen, Erfahrungen und Deutungen ermöglichen.“ [cit. 20. decembra 2008]. Dostupné na internete: <http://www.rpa-verlag.de/rpp/rppentstehunq.html>.

<sup>5</sup> Porov.: OSWALD VON NELL-BREUNINGS, J.: „The Formation of Private Property in the Hands of Workers,“ *The Social Market Economy: Theory and Ethics of the Economic Order*, ed. Peter Koslowski. Berlin: Springer, 1998, s. 312.

<sup>6</sup> Porov.: NAÍM, M.: *Černá kniha globalizace*, Vyšehrad Praha 2008, s. 38–41.

## Pokus o definovanie

Pri pokuse o definovanie, globalizáciou nazývame politické, ekonomické a kultúrne procesy, ktoré prepájajú, zjednocujú a ovplyvňujú národy, štáty, kontinenty a celú civilizáciu. Globalizácia stiera rozdiely medzi jednotlivými národmi, štátmi, ekonomikami, kultúrami a postupne vytvára zjednocujúce pravidlá spolužitia. V médiách sa pojem globalizácie často zužuje iba na ekonomickú oblasť. Integrujú sa národné trhy, vzniká jednotný svetový trh s voľným pohybom kapitálu, tovarov, firiem, ale aj ľudí.<sup>7</sup> Zužovať globalizáciu len na ekonomické javy je nepresné. Proces zjednocovania sveta prebieha aj v iných oblastiach, predovšetkým v politike. Prejavuje sa v politickej integrácii. Z trinástich roztrieštených osád kolonistov pred dvesto rokmi vznikli dnešné veľké Spojené štáty americké. Z tisícročia rozhádanej Európy postupne vzniká jednotná Európa bez hraníc. Otvorením Schengentského priestoru vyplynuli pre Európu a jej obyvateľov síce nehmatateľné, ale zároveň aj veľmi silné bezpečnostné pozitíva, ktoré môžeme chápať ako hmatateľnú výhodu pre bežných ľudí. Sloboda pohybu totiž znamená dať každému a všade v EÚ tú istú ochranu a ten istý prístup k spravodlivosti.<sup>8</sup> Nedávno sme si pripomínali už päťdesiat rokov od podpisu tzv. Rímskych zmlúv, ktoré sú základom dnešnej Európskej únie s 27 štátmi, medzi nimi aj Slovenskom. Buduje sa veľká svetová mocnosť s temer päťsto miliónmi obyvateľov. Občania EÚ majú mať rovnaké práva, môžu cestovať bez hraníc od Atlantiku po Užhorod, od Škandinávie po Stredozemné more. Pre kresťana, ktorý verí v účelosť vecí okolo seba, má zjednocovanie sa ľudstva oveľa vyšší význam, než iba to, že všetci pijeme fantu či coca colu. Musí si dať otázku, či to všetko nie je súčasťou akéhosi vyššieho Božieho plánu. Globalizácia ako tendencia spájať a zjednocovať ľudí sa začína už na počiatku ľudských dejín.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Porov.: NORBERG, J.: *Globalizace*. Alfa Publishing Praha 2006. s. 134–136.

<sup>8</sup> Porov. KOTRADYOVÁ, K., KALANIN, P.: *Slovensko v Európe a jeho bezpečnostné riziká vzhľadom na marginalizované skupin obyvatelstva*. In Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Stratégie vo vzťahu k marginalizovaným skupinám. Košice: Košický samosprávny kraj. 2008. s. 64. ISBN 978-80-969932-1-5

<sup>9</sup> Porov.: NORBERG, J.: *Globalizace*, s. 37–39.

## Proces zjednocovania

Zjednocovanie a vzájomná spolupráca ľudí rôznych národov a kultúr stála pri kolíske kresťanstva. Kristus vychádzajúci zo židovského prostredia neprišiel spasí iba vyvolený národ, ale všetky národy. Apoštol Pavol, veľký misionár národov, sa chcel stať všetkým všetko, aby aspoň niektorých získal. Kresťanské princípy zjednotenia a zbratania sa ľudí sú základom európskej kultúry a civilizácie, ktorá podstatnou mierou prispela aj k dnešnému procesu „planetizácie“ ľudstva.<sup>10</sup> Globalizácia sa prejavuje doslova vo všetkých oblastiach života, hoci si neraz ani neuvedomujeme. „Masové používanie počítačov, laptopov, bezdrôtové spojenie mobilmi, satelitmi, používanie internetu – to sú veci, o ktorých som sa v mladosti nedočítal ani v románoch sci-fi. Dnes sú samozrejmosťou pre každé dieťa“.<sup>11</sup>

Kladieme si vážnu otázku, či je globalizácia dobrá, alebo zlá?! Na danú otázku možno dať odpoveď: je dobrá aj zlá. V tom je základný problém. Zjednocovanie ľudstva je procesom, ktorý začali a rozvíjajú ľudia, my všetci. A ľudia sú schopní dobrých aj zlých vecí. Globalizácia je tu, nemôžeme jej uniknúť. Musíme ju prijať ako výzvu. Dobré si premyslieť, čo je v globalizácii dobré a prijateľné – a čo nie. A pokúsiť sa prijímať to, čo je dobré a negovať to, čo je zlé.

K pozitívnemu prínosu globalizácie počítame napr. spoznávanie sa ľudí, odstraňovanie bariér medzi národmi, prístupnosť hmotných dohier, výhody informačných technológií, zvyšovanie vzdelania, otvorenie trhov a tým aj možností pre jednotlivcov i národy.<sup>12</sup> Negatívne dôsledky globalizácie sa prejavujú najmä v oblasti duchovných hodnôt.<sup>13</sup> Globalizované masmédiá majú negatívny vplyv na široké masy obyvateľstva, vedú k ohrozeniu národných kultúr. Väčšina masmédií sa stala nástrojom deštrukcie základných ľudských hodnôt. Niektoré programy doslovne masovo ohlupujú národ.<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> Porov.: WŁOSIŃSKI, M.: *Wizja pedagogiczna Jana Pawła II dla współczesnej edukacji*. Włocławek: WSHE 2009, s. 16.

<sup>11</sup> HYKISCH, A.: Globalizácia je tu, nemôžeme uniknúť. In: <http://www.postoy.sk/node/1246>, 13. 12. 2007

<sup>12</sup> Porov.: IVANIČKA, K.: *Globalistika*. Iuraedition Bratislava 2006, s. 44–46.

<sup>13</sup> Porov.: IVANIČKA, K.: *Globalistika*, s. 45.

<sup>14</sup> Porov.: ZASEPA, T.: *Média v čase globalizácie*, Lúč Bratislava 2002, s. 37–41.

## Nedostatky globalizácie

Nedostatkom globalizácie je fakt, že vo všeobecnosti sa prezentuje v in-diferentnej rovine, ale keďže je realitou, nevyhnutne potrebujeaj morálny rozmer. Kresťania na základe krstného charakteru majú vnášať do globalizujúceho sa sveta evanjeliové humánne princípy, ktoré boli dané ľuďom v Kristovi. Nebolo by správne vnášať do globalizácie náboženský synkretizmus, pretože taký hybrid nemôže mať dlhú životaschopnosť.<sup>15</sup>

## Humanizácia globalizácie

Nemecký teológ Hans Küng ponúkol zjednocujúcemu sa svetu etické minimum. V publikácii Projekt Weltethosa na zasadaní Parlamentov svetových náboženstiev v roku 1993 v Chicagu predložil Deklaráciu o globálnom ethose, ktorú zástupcovia náboženstiev podpísali. Na základe pozitívnej i negatívnej biblickej formulácie „nerob inému, čo odmietaš pre seba a čo chcete, aby vám druhí robili, robte vy im“, sformuloval štyri mravné zásady:

1. Nezabíjaj!

Mať v úcte život! Brániť právo osoby i spoločenstva a neriešiť konflikty násilím. Chrániť a brániť mier!

2. Nekradni!

Konať správne a žiť čestne! Byť solidárny s druhými! Neokrádať, nepoškodzovať, ani jednotlivca ani spoločnosť. Nemôže byť vo svete pokoj bez spravodlivosti!

3. Neluhaj!

Hovoriť a konaťv zhode s pravdou! Proti mašinérii lži, pokrytectvá, demagógie, ideológie zaznieva: neklam! Nik ani je oslobodený od etických a morálnych noriem. Nebude na svete spravodlivosť bez pravdovravnosti!

4. Nescudzolož!

Mať úctu k človeku! Brániť spolunažívanie muža a ženy a vytvárať zodpovedné postoje v oblasti sexuality a rodiny. Odstraňovať vykorisťovanie žien, zneužívanie detí... Nikto nesmie mať právo urobiť z druhého nástroj svojej sexuality, ktorá je najhoršou formou ponižovania človeka. Odsudzuje sa každá forma sexuálneho vykorisťovania a diskriminácie.

---

<sup>15</sup> Porov.: HYKISCH, A.: *Globalizačné trendy, kultúra a národ*. In: *Viera a život*. 2005, roč. XV., č. 3, s. 11–14.

Projekt Weltethos zdal sa fascinujúcou perspektívou. Liberálny štýl urobil chaos v živote. Vízia Weltethosu hoci dobre mienená, nebola garantovaná autoritou, ktorá by vytvorené normy presadila do života. Udalostiv septembri 2001 a následné teroristické akcie, ktoré sú novými konfliktami v globalizujúcom svete spôsobili, že Deklarácia o globálnom ethose podpísaná na papieri nenašla aplikáciu v živote.<sup>16</sup>

## Postoj Katolíckej Cirkvi ku globalizácii

Katolíckej cirkvi nie je ľahostajné to, čo globalizácia prináša. Katolícka sociálna náuka hovorí, že ekonomický rozvoj nie je samoučelný, ale má prispievať k všestrannému (nielen hmotnému) rozvoju človeka.<sup>17</sup> Trhový mechanizmus má byť prostriedkom na rozvoj človeka, nie jeho zotročiteľom. Pápež Pavol VI. ešte v období dekolonizácie pranieroval v encyklike *Populorum progressio* (r. 1967) nerovnomernosť svetovej ekonomiky a poukazoval na zlú situáciu rozvojových krajín. Ján Pavol II. viackrát vystríhal pred preceňovaním trhového mechanizmu napr. v sociálnej encyklike *Centesimus annus* (r. 1991). Problémom súčasnej globalizácie venoval bl. Ján Pavol II. postsynodálnu apoštolskú exhortáciu *Ecclesia in America* (r. 1999). Podľa jeho charakteristickou črtou súčasného sveta je smerovanie ku globalizácii, k novému fenoménu, ktorý má čoraz väčší ohlas. Nevyhnutnosť tohto procesu vyvoláva vzrastajúca komunikácia, ktorá spôsobuje prekonávanie vzdialeností a má viditeľné účinky v rozličných oblastiach života. Tvrdí, že globalizácia môže byť prínosom, ak prináša sociálnu spravodlivosť a pomáha znížiť chudobu rozvojových krajín. Ak sa však globalizácia riadi iba zákonmi trhu uplatňovanými tak, aby vyhovovali mocným, jej dôsledky nemôžu byť iné než negatívne. Sú to napríklad absolutizácia ekonómie, nezamestnanosť, redukcia a zhoršenie verejných služieb, ničenie životného prostredia a prírodných zdrojov, vzrastanie rozdielov medzi bohatými a chudobnými, neprimeraná súťaž, ktorá vháňa chudobné národy do ešte výraznejšej podriadenosti. Cirkev oceňuje pozitívne hodnoty, ktoré prináša globalizácia, ale uvedomuje si aj negatívne stránky, ktoré s ňou prichádzajú. A čo by sme mali povedať o kultúrnej globalizácii, ktorú vytvára moc médií? Médiá všade vnucujú nový rebríček hodnôt, ktoré sú často svojvoľné a v základe materialistické, a zočivoči ktorým je ťažké udržať si otvorenosť

---

<sup>16</sup> MARCOL, A.: *Projekt globálneho étosu*. In: Teologické texty, 1998, č. 4, s. 126–127.

<sup>17</sup> Porov.: TRSTENSKÝ, F.: *Biblický základ apoštolského listu Dies Domini Jána Pavla II. o sviatosti nedele*. In: Sociálne poslanstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet. Poprad: PF KU v Ružomberku 2008, s. 38.

pre hodnoty evanjelia“.<sup>18</sup> Zároveň vystríha pred démonizovaním globalizácie a odporúča, aby sme sa ju pokúsili namiesto démonizácie humanizovať a tak posilňovať solidaritu medzi národmi a medzi skupinami, dať trhu morálny rozmer a zároveň uznať každú ľudskú osobu v jej neodňateľnej dôstojnosti.<sup>19</sup>

## Výzva na zemu

Proces globalizácie môže byť aj výzvou na zmenu životného štýlu: vrátiť sa k sláveniu nedelí a sviatkov a urobiť ich opač dňami odpočinku; vrátiť sa k prírode; k duchovnému rastu, čítaniu, posedeniu v rodine, s priateľmi, hrať s deťmi a nie sa venovať bezduchej naháňačke po obchodných centrách; odpočinúť si aspoň v nedeľu od televíznej obrazovky, od monitoru počítača, od prehrávača.<sup>20</sup> Vypnúť internet a všetky prístroje, ktoré nám prinášajú virtuálny svet, plný cudzej manipulácie. Zapnúť svoje „ja“, svoje vnútro pre ozajstný on-line rozhovor s inými, s blízkymi okolo seba, priateľmi. A predovšetkým v pravidelných intervaloch tichého sústredenia nadviazať dialóg aj s Bohom. Ten je on-line vždy, ak len trocha chceme. Možno tak budeme lepšie pripravení aj na nástrahy globalizácie.

## Globalizácia a zjednocovanie sveta v Kristovi

Dejiny sú učiteľkou života. Učia nás, že vo svete bolo už viac pokusov o globalizáciu na rozličnej úrovni, snahy o vytvorenie svetovej ríše.

Prvý pokus – prahistorický môžeme sledovať v Knihe Genezis (Gn 11,11), kde sa popisuje stavba Babylonskej veže, ktorá mala dokumentovať prosperitu a jednotu s rozumom i s inteligenciou v spoločnosti vyrovnáť sa samotnému Bohu. V tomto pokuse bolo všetko postavené na ľudskej inteligencii, pýche a egoizme a materializme a to do takej miery, že nakoniec si už ľudia vôbec nerozumeli a rozišli sa po celej zemi. Pyšná vízia globalizovaného sveta priniesla trpké plody rozdelenia namiesto jednoty.

---

<sup>18</sup> JÁN PAVOL II.: *Ecclesia in America*, čl. 20.

<sup>19</sup> Porov.: WŁOSIŃSKI, M.: *Świat warteości*. Włocławek: WSHE 2009, s. 141–150.

<sup>20</sup> Porov.: TRSTENSKÝ, F.: *Dôležitosť nedele v rytme týždňa*. In: Veda a výskum v zrkadle času. Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. PF KU, Ružomberok 2009, s. 153.

Druhý pokus – rímsky. Od Británie po Indiu, od severu na juh až po severné časti Afriky riadil božský cisár, perfektné rímske právo a jeden úradný jazyk. Ľud bol zabezpečený aj po náboženskej stránke, na vynikajúcej úrovni bola rozvinutá aj ekonomická prosperita. História nás však učí, že aj rímska globálna jednota sa rozbila, a to na nemravnosti.

Tretí pokus – komunistický, sovietsky, ale mohol by byť aj napoleonský – francúzsky, alebo aj hitlerovský – nemecký. Lenže aj tieto globalizačné úsilie, ktoré stáli toľko peňazí, potu a krvi stroskotali. Prečo? Pre nerešpektovanie základných ľudských práv, pre neslobodu, neľudské násilie, fyzický i psychický teror! Bola to vynútená jednota. Násilná komunizácia, či internacionalizácia, kde človek neznamenal nič, bol iba kolieskom v mašinérii. Akonáhle púta kazajky povolili, všetko sa to rozsypalo ako domček z karát.

Štvrtý model - model Ježiša Krista. Začína biblickou správou o tom, že človeka stvoril Boh z lásky a že najvyšší dôvod ľudskej dôstojnosti spočíva v povolani človeka do spoločenstva s Bohom (GS 19). Tam je pôvod opravdivej globalizácie, najprv spoločenstvo človeka s Bohom a následne vytváranie spoločenstva medzi ľuďmi. Evanjelium Ducha Svätého, ako nazývame Skutky apoštolov hovoria, že množstvo veriacich malo jedno srdce... a všetko mali spoločné (Sk 2, 42-47). Je tu aj globalizujúci jazyk, ktorý daroval v deň Turíc Duch Svätý (Sk 2,1-13). Globalizujúcim symbolom v Cirkvi, spoločenstve viery, nádeje a lásky bol, je a zostane Kristov kríž. Cirkev teda má všetky prvky globalizujúceho sveta, kde všetky túžby ľudstva sa môžu v globalizujúcom svete splňať v slovách apoštola Jána: „Kráľovstvo tohto sveta sa stalo kráľovstvom nášho Pána“ (Zjv 11,15).<sup>21</sup> Pri vstupe do nového tisícročia a globalizujúceho sa sveta, Cirkev vedomá si poslania skúmať znaky čias pohotovo reagovala a zverejnila Dominus Jesus - o jedinečnosti a všeobecnosti spásnosného poslania Ježiša Krista a Cirkvi. V ňom nanovo ohlasuje pravdu, že my ľudia nemôžeme položiť iný základ budovy sveta i ľudí, ako ten, ktorý už bol položený a tým základom je Ježiš Kristus, Boží Syn, Pán a jediný Spasiteľ, ktorý svojím vtelením, smrťou a zmŕtvychvstaním zavíšil históriu spásy, ktorá má v ňom svoju plnosť a svoj stredobod."<sup>22</sup>

## Záver

Výchovav živote človeka má zásadný význam a čoraz väčší vplyv na spoločenský pokrok súčasnej doby. Aj preto bola a je predmetom pozorného

---

<sup>21</sup> Porov. RUSNÁK, P.: *Globalizácia znovu?*. In: LOGOS, 2002, roč. III, č. 3, s. 3–4.

<sup>22</sup> Kongregácia pre náuku viery: *Dominus Jesus*. 13.

záujmu pedagogiky náboženstva.<sup>23</sup> Katolícka Cirkev má k dispozícii nesmierne duchovné bohatstvo Evanjelia. V dnešnom globalizačnom procese ide v pedagogike náboženstva aj o to, aby Evanjelium formovalo človeka i národy a účinkovalo ako kvas. Práve preto povedal svojim učeníkom Ježiš, že sú soľou zeme a svetlom sveta. Božie slovo je vždy živé a účinné, ale predpokladom jeho efektivity je aj zodpovednosť nás kresťanov, nakoľko podľa neho žijeme svoje životy a ako kvalitne vychovávame v jeho duchu dnešné generácie.<sup>24</sup>

## Abstrakt

Globalizácia je jedným z pomerne nových spoločenských javov, ktorý zamestnáva myseľ dnešných ľudí. U mnohých tento jav vyvoláva obavy, u iných rozpútava vášne, u niektorých prebúdzá odmietavý postoj a toto všetko sa deje vari aj preto, že ľudia nie sú dostatočne informovaní o čo ide. Neznáme vždy vzbudzovalo neistotu a obavy. Je správne, že aj Katolícka cirkev zaujala svoje stanovisko k tomuto spoločenskému javu a blahoslavený pápež Ján Pavol II. žiadal už viac raz doplniť technickú a ekonomickú globalizáciu globalizáciou solidarity. Oboznámiť s javom globalizácie, poukázať na niektoré črty tohto javu na základe literatúry k téme, sociálneho učenia Katolíckej cirkvi a pedagogiky náboženstva je aj cieľ tohto článku.

## Streszczenie

### Fenomen globalizacji w ujęciu pedagogiki religii

Globalizacja jest jednym ze stosunkowo nowych zjawisk społecznych. Dla wielu to zjawisko budzi wątpliwości, w innych budzi emocje a nawet sprzeciw. Wszystko to dzieje się często dlatego, że ludzie nie są o zagadnieniu dobrze poinformowani. Nieznane zawsze wy-

---

<sup>23</sup> Medzi mnohými dokumentmi, ktoré poukazujú na význam výchovy, pozri predovšetkým: BENEDIKT XV., apoštolský list *Communes litteras*, 10. apríla 1919: AAS 11 (1919), s. 172; PIUS XI., encyklika *Divini illius magistri*, 31. decembra 1929: AAS 22 (1930), s. 49–86; PIUS XII., prejav k mladíkom z talianskej Katolíckej akcie, 20. apríla 1946: *Discorsi e radio-messaggi*, VIII, s. 53–57; PIUS XII., prejav k francúzskym otcom, 18. septembra 1951: tamže, XIII, s. 241–245; JÁN XXIII., posolstvo pri príležitosti 30. výročia uverejnenia encykliky *Divini illius magistri*, 30. decembra 1959: AAS 52 (1960), s. 57–59; PAVOL VI., prejav k členom Federácie ústavov podliehajúcich cirkevnej vrchnosti (FIDAE), 30. decembra 1963: *Encicliche e discorsi di Sua Santità Paolo VI, I*, Rím 1964, s. 601–603. Okrem toho pozri *Acta et documenta Concilio ecumenico Vaticano II apparando, series I, Antepreparatoria, III*, s. 363–364; 373–374.

<sup>24</sup> RATZINGER, J.: *Boh a svet. Viera a život dnes. Rozhovor s Petrom Seewaldom*. Trnava: SSV, 2002, s. 359.

wołuje strach i niepewność. Dobrze, że Kościół Rzymskokatolicki kieruje się własnym stanowiskiem odnośnie tego zjawiska społecznego. Bł. Jan Paweł II zalecał parokrotnie, by więcej poświęcać troski na wypełnienie technicznej i ekonomicznej globalizacji formą solidarności. Zapoznanie się ze zjawiskiem globalizacji, podkreślenie istotnych cech tego zjawiska na podstawie literatury przedmiotu, nauka społeczna Kościoła katolickiego i edukacja religijna — stanowi istotę i cel niniejszego artykułu.

### Abstract

The phenomenon of globalization in understanding the Pedagogy of religion

Globalisation is one of the terms used today in describing a new social phenomena, which occupies the thoughts of people. For many, this phenomenon brings up fear, for others it releases serious thought, for others it reinforces an already negative stance and all this happens because people are not correctly informed about what is happening. The unknown always inspires uncertainty and fear. It is correct, that the Catholic Church is interested in her stance towards this phenomenon in society and Pope John Paul II requested many times that the technical and economic world would be in solidarity about this issue. Basic literature helps us to be familiar with globalisation, as our attention to some points of this phenomenon are found, mainly in the social encyclical of Pope John Paul II, Centesimus Annus (One Hundred Years), this document is also the objective for all experts to study.

*Olena A. Bida*

(Narodowy Uniwersytet imienia Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach, Ukraina,  
Wyzsza Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

## PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELA DO WPROWADZENIA TECHNOLOGII PEDAGOGICZNYCH NA UKRAINIE

### TEACHER TRAINING TO THE INTRODUCTION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN UKRAINE

Key words: teacher training; education; technology; teacher; higher education institutions.

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УКРАЇНІ

Анотація. Національна доктрина розвитку освіти України визначає стратегію подальшої модернізації освіти, що вимагає від випускників вищих навчальних закладів оволодіння продуктивними технологіями пізнання, вдосконалення творчого потенціалу особистості. Відповідно до цього перед сучасною вищою педагогічною школою стоять завдання: підвищити якість підготовки майбутніх учителів, сформувати педагогічні вміння і навички, виховати майбутнього вчителя як активну творчу особистість.

Метою статті є впровадження в навчально-виховний процес нетрадиційних технологій навчання, оновлення форм та методів навчально-виховної діяльності, розробка та випробування нового дидактичного забезпечення, що потребує відповідного науково-методичного забезпечення.

Ми вважаємо, що основна тенденція, яка має проявлятися при викладанні дисциплін у вищому навчальному закладі, — це створення відповідних педагогічних умов підвищення якості підготовки класоводів для творчого викладання дисциплін у школі.

Щоб застосовувати новітні технології, викладач сам має добре їх знати, тобто постійно самоудосконалюватися, оволодівати новими методами, прийомами, ідеями, що допоможе йому створювати нові педагогічні технології і впроваджувати їх у навчальний процес.

## Постановка проблеми

Національна доктрина розвитку освіти України визначає стратегію подальшої модернізації освіти, що вимагає від випускників вищих навчальних закладів оволодіння продуктивними технологіями пізнання, вдосконалення творчого потенціалу особистості. Відповідно до цього перед сучасною вищою педагогічною школою стоять завдання: підвищити якість підготовки майбутніх учителів, сформувані педагогічні вміння і навички, виховати майбутнього вчителя як активну творчу особистість. Це зумовило необхідність розробляти стратегічні підходи до підготовки педагогічних кадрів: «Традиційні форми та методи підготовки фахівців не завжди дають можливість забезпечити вимоги, що ставить сьогодні ринок праці, забезпечити випереджувальний характер професійної підготовки» [8, с. 173].

## Аналіз останніх досліджень і публікацій

Вимоги ринку праці щодо конкурентоспроможності випускника вищого навчального закладу, його здатності адаптуватися до змін, вдосконалювати професійні вміння спонукають до розробки нових підходів у підготовці педагогічних кадрів нової формації [8, с. 173].

Щоб готувати нову генерацію викладачів, здатних творчо мислити, розробляти і впроваджувати в навчальний процес нові технології навчання, опанувати нові методики активізації самостійної роботи студентів, в Україні створюються нові підручники, посібники, тощо. У книзі «Освіта і наука України: шляхи модернізації» наголошено: «Освіта має набути інноваційного характеру, а її вихованці – здатності до інноваційного типу життя і життєдіяльності» [2, с. 13]. У навчальному посібнику «Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій» розглянуто проблему підготовки майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій під час педагогічної практики та в майбутній професійній діяльності [6]. Навчально-ме-

тодичний посібник "Освітні технології" знайомить із сучасними підходами до організації педагогічного процесу в школі та вищих навчальних закладах, акцентує увагу на їхньому особистісно орієнтованому характері [5]. Зміст методичного посібника «Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід» [7] передбачає розгляд питань педагогічної основи навчання у вищій і середній школі, організацію навчального процесу, врахування інтересів та здібностей студентів. Як стверджують автори посібника, пояснення і демонстрація самі по собі ніколи не дадуть справжніх, стійких знань. Цього можна досягти лише за допомогою активного (інтерактивного) навчання.

Як відмічає А. А. Мазаракі, для викладача, який орієнтується на педагогіку співтворчості, такі знання мають дуже важливе значення при виборі форм і методів навчання з тієї чи іншої дисципліни, при створенні відповідного мікроклімату в студентській аудиторії [3, с. 23].

Значне місце проблеми модернізації освіти в Україні посідають у збірнику наукових праць до 10-річчя АПН України запровадження освітніх інновацій, що належать до пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти. Перед вищими навчальними закладами поставлено завдання забезпечити підготовку кадрів, здатних до освоєння і впровадження нових технологій [8, с. 171]. Новостворена література забезпечує набуття навичок підготовки і проведення різних форм аудиторних занять, створення науково-методичного забезпечення навчального процесу, організації практичної підготовки студентів. У зв'язку з потребами в інноваціях у освіті виняткова роль належить педагогу. Необхідно знайти нові методи підготовки майбутніх учителів.

Важливою передумовою формування творчих умінь М. Б. Євтух вважає організацію викладачем творчого процесу на заняттях та залучення студентів до активної участі в ньому. Цьому сприяють рольові дидактичні ігри, які дають студентам можливість максимально розкрити свої творчі здібності, своє бачення проблеми, випробувати себе на професійну компетентність, посилити мотивацію тощо [1, с. 69].

Останнім часом провідні науковці країни відводять значну роль інтерактивним технологіям у підвищенні рівня активності учнів і студентів. Серед них важливе місце в психолого-педагогічній літературі посідає питання про групові форми навчальної діяльності, тому що вони відкривають для дітей можливості співпраці, стосунків, пізнання довкілля [5, с. 70-71]. Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності дали дослідження В. К. Дяченко, В. В. Котова, Г.О.Цукерман, О.Г.Ярошенко та ін.

Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів розроблено в працях В. О. Вихрущ, Є. С. Задой, І.М.Вітківської, К.Ф. Нор, О. Я. Савченко та ін.

Як свідчать результати аналізу літературних джерел, над розв'язанням даної проблеми працює значна кількість науковців. Однак ще не вирішено багато питань, особливо в плані підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій у своїй майбутній діяльності.

Метою статті є впровадження в навчально-виховний процес нетрадиційних технологій навчання, оновлення форм та методів навчально-виховної діяльності, розробка та випробування нового дидактичного забезпечення, що потребує відповідного науково-методичного забезпечення.

### Виклад основного матеріалу

До основних напрямків дослідження нами віднесено удосконалення практичної підготовки фахівців, розвиток творчих здібностей студентів шляхом застосування оптимальних науково-методичних і навчально-дидактичних ресурсів, зокрема, інтенсифікації навчального процесу на основі активних методів навчання.

Ми вважаємо, що основна тенденція, яка має проявлятися при викладанні дисциплін у вищому навчальному закладі, – це створення відповідних педагогічних умов підвищення якості підготовки класоводів для викладання дисциплін у школі. Сьогодні, коли на перший план висунуто питання активізації мислительної діяльності учнів, важливо до такої діяльності підготувати майбутніх фахівців, щоб вони могли по-новому організувати весь навчальний процес. Тому ми вважаємо, що необхідно застосувати комплекс умов, які сприятимуть підвищенню рівня підготовки фахівців.

Ми визначаємо такі умови: створення комплексу посібників нового покоління на допомогу студентам і вчителям; застосування в навчальному процесі нових технологій; створення відеотеки із записами різних типів уроків кращих класоводів регіону, країни. Нові вимоги, що ставляться до підготовки вчителів, визначають новий зміст навчання, який може бути реалізований завдяки використанню відповідних методів, засобів і організаційних форм навчання. При проведенні занять використовуються засоби і методи, які викликають найбільший інтерес у студентів та сприяють розвитку творчого мислення: групова робота, використання відеотеки із записами уроків кращих учителів регіону, вправління в проведенні на заняттях різних типів уроків та їх фрагментів. На лабораторних заняттях студенти вчать орієнтуватися в нових педагогічних технологіях, здійснювати пошук нових методичних ідей. При цьому вони оволодівають знаннями і вміннями вчити дітей виступати, розмірковувати, доводити, вчать формувати в дітей вміння

вчитися, що в подальшому дозволить школярам самостійно набувати знання. Крім того, кожний студент має оволодіти методикою вивчення перспективного досвіду роботи вчителів.

Однією з форм вивчення передового досвіду вчителів є ознайомлення з ним безпосередньо на робочому місці вчителя. Проте, при аналізі відвіданого уроку повторити окремі фрагменти неможливо. Ці питання можна вирішити, якщо урок записано на диск і демонструється в аудиторії. Використання відеотеки дає змогу виявити місце застосування інтерактивних технологій на лабораторних заняттях.

Ми поділяємо думку К. Ф. Нор про те, що групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів (студентів), об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем і в співпраці з учнями [4, с. 8].

З метою застосування інтерактивних методів навчання вносимо корективи в тематичне планування, в зміст і структуру лабораторних занять, складаємо варіанти завдань для роботи студентів у процесі групової навчальної діяльності. Майбутні вчителі в умовах групової роботи оперативно опановують ефективні способи розв'язання навчальних завдань. Вивчення теми завершується дискусією в групах за змістом вивченого матеріалу за допомогою завдань, запитань тощо. Групова форма використовується на лабораторних заняттях з метою створення такої атмосфери в аудиторії, яка сприяє співпраці, доброзичливості, дає змогу по-справжньому реалізувати особистісно орієнтоване навчання.

В організації групової форми роботи у навчально-виховному процесі з методики викладання природознавства ми базуємось на дослідженні вчених країни Н.М. Бібік, А. З. Кіктенко, О. М. Любарської, О. М. Пехоти, Л.В.Пироженко, О. І. Пометун та ін. Організуючи групову навчальну діяльність, викладач має забезпечити активність кожного студента. З цією метою обговорення доцільно проводити у вигляді дискусії. В групі кожний висловлює свою думку і доводить її доцільність. У результаті дискусії приходять до спільної думки. Дискусія, як відмічає Г. О. Цукерман, найбільш оптимально має забезпечити рішення висунутих на даному етапі навчальних завдань. Вона відрізняється від звичайної бесіди тим, що студенти вступають в опосередковане спілкування один з одним. Якщо в бесіді викладач оцінює, а часто й пояснює висловлене студентом положення, то в дискусії майбутньому вчителю доводиться самостійно обґрунтовувати свою точку зору [5, с. 82].

При груповій формі роботи студенти розглядають завдання з різних позицій і доводять спільну роботу до логічного завершення. І коли до підсумкової інформації входить крупиця пропозиції окремого студента, в нього з'являється впевненість у своїх силах і здібностях як майбутнього фахівця. Лише при такій організації роботи в групі, коли в дискусію вступають усі

студенти і підвищується рівень активного мислення кожного учасника навчального процесу, на лабораторних заняттях майбутній учитель відкине звичайне, шаблонне і прийме своє самостійне рішення в процесі обговорення даної проблеми в групі, бо в студента з'являється захопленість, він прагне проникнути в сутність того, що пізнається, що обговорюється, дискутується.

Правильне використання на заняттях ділових ігор розвиває не тільки знання у майбутніх фахівців, активізує і загострює сприймання матеріалу, дає можливість програвати конкретні педагогічні ситуації, формує вміння встановлювати контакти, проявляти ставлення до вихованців, але й дозволяє вивчати і узагальнювати досягнення педагогічної науки і шкільної практики, поновлювати, поглиблювати зміст та технології професійного навчання студентів. Рольові ігри сприяють розвитку творчого аналітичного мислення студентів, вмінню переконливо викладати свою думку, дискутувати, відстоювати свою точку зору [1, с. 69].

## Висновки

Отже, ступінь підготовки майбутніх учителів до роботи в школі залежить від оволодіння студентами різних параметрів методики викладання дисциплін, вміння застосування комплексу посібників, використання новітніх технологій у навчальному процесі, вивчення перспективного педагогічного досвіду вчителів щодо вдосконалення процесу викладання дисциплін у своїй майбутній діяльності на робочому місці вчителя. Пропоновані умови засвідчують удосконалення форм і методів підготовки студентів. Застосування технічних засобів навчання, особливо таких, як відеокамера, відеомагнітофон, телевізор, за допомогою яких маємо можливість робити записи та демонструвати уроки кращих класоводів під час навчального процесу у вищому навчальному закладі, створює можливості для внесення змін у моделювання навчального процесу – лекційних, лабораторних та практичних занять, обумовлює підвищення ефективності педагогічного процесу: підвищується рівень пізнавальної діяльності студентів, посилюється професійний інтерес.

Використання інтерактивних технологій сприяє підвищенню рівня підготовки майбутніх фахівців: студенти краще готуються до занять, беруть активну участь у засвоєнні програмового матеріалу на лабораторних заняттях. Відмічаємо, що при цьому створюються суб'єкт-суб'єктні відносини між студентом і викладачем, змінюється ставлення студентів до занять. У процесі такої організації навчальної діяльності студенти переконуються в необхідності знань та їх дієвості, навчаються порівнювати, узагальнювати, класифі-

кувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, висловлювати думки, відстоювати свою точку зору, в них забезпечується успіх у навчанні. Щоб застосовувати новітні технології, викладач сам має добре їх знати, тобто постійно самоудосконалюватися, оволодівати новими методами, прийомами, ідеями, що допоможе йому створювати нові педагогічні технології і впроваджувати їх у навчальний процес.

#### Література

1. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М. Б. Євтух // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України – Ч. 2. – Харків : ОВС, 2002. – С. 66–76.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 21 с.
3. Мазаракі А. А. Модернізація вищої освіти на основі інноваційних технологій / А. А. Мазаракі // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України – Ч. 2. – Харків : ОВС, 2002. – С. 17–28.
4. Нор Е. Ф. Технология организации групповой учебной деятельности / Е. Ф. Нор. – Николаев, 1998. – 75 с.
5. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А.З.Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.] // за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
7. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
8. Щербак О. І. Нові технології у професійній підготовці майбутніх фахівців / О. І. Щербак // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України – Ч. 2. – Харків : ОВС, 2002. – С. 171–182.

#### Streszczenie

Przygotowanie nauczyciela do wprowadzenia technologii pedagogicznych na Ukrainie

Narodowa doktryna rozwoju oświaty Ukrainy toruje strategię dalszej modernizacji oświaty — to wymaga od absolwentów uczelni wyższych znajomości produktywnych technologii wiedzy, doskonalenia twórczego potencjału osobowości. W nawiązaniu do tego współczesna szkoła pedagogiczna ma zadania: podniesienia jakości przygotowania przyszłych nauczycieli, kształcenia pedagogicznych umiejętności i nawyków, wychowania przyszłego nauczyciela jako aktywnej twórczej osobowości.

Celem artykułu jest ukazanie wdrażania w proces dydaktyczno-wychowawczy nietradycyjnych technologii nauczania, nowelizacji form i metod działalności dydaktyczno-wychowawczej, opracowania oraz próby nowych programów dydaktycznych, co z kolei wymaga odpowiedniego zaopatrzenia naukowo-metodycznego.

Zdaniem autorki podstawową tendencją w trakcie wykładania dyscypliny naukowej na uczelni wyższej ma być tworzenie właściwych warunków pedagogicznych dla podniesienia jakości przygotowania wychowawców klasy i twórczego prowadzenia przez nich dyscyplin dydaktycznych w szkole.

Żeby zastosować nowoczesne technologie, wykładowca musi być z nimi dobrze zapoznany, czyli ciągle samodoskonalić się, opanowywać nowe metody, idee, co pomoże mu tworzyć nowe technologie pedagogiczne i wdrażać je w proces nauczania.

*Oleksandr Kuczaj*

(Narodowy Uniwersytet imienia Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach, Ukraina,  
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

## WYMAGANIA WOBEC WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

### REQUIREMENTS FOR THE MODERN PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Key words: primary school; teachers; student; education; teacher training.

### ВИМОГИ ДО СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. Сучасний стан розвитку суспільства потребує такої підготовки педагога, яка орієнтована на розвиток особистості дитини та на саморозвиток і самовдосконалення вчителя, здатного творчо працювати.

Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти". Він повинен бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, людиною великої душі й доброго серця.

Справжній педагог повинен працювати на майбутнє, випереджати свій час. Його має хвилювати не лише окрема індивідуальність, а світ людей. Завдяки цьому педагогічна професія стає творчою місією.

Позитивні якості вчителя становлять основу його авторитету — визнання учнями його інтелектуальної, моральної сили і переваги. А звідси й глибока пошана до вчителя і віра в нього. Авторитетний педагог — справжній володар думок і почуттів своїх учнів.

Сучасний вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, вміє не тільки вчити дітей, але і сам здатний вчитися. Для сучасного вчителя дуже важливо ніколи не зупинятися на досягнутому, а обов'язково йти вперед, адже праця вчителя - це прекрасне джерело для безмежного творчості.

## Постановка проблеми

Сучасний стан розвитку суспільства потребує такої підготовки педагога, яка орієнтована на розвиток особистості дитини та на саморозвиток і самовдосконалення вчителя, здатного творчо працювати. Діюча система педагогічної освіти недостатньо сприяє повній реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи та не задовольняє його потреб у професійному становленні. Саме тому, вкрай необхідним є пошук нових підходів, які дозволяють досягти нової якості у дидактичній і методичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи [1].

## Аналіз останніх досліджень і публікацій

Питання підготовки вчителя до інноваційної діяльності висвітлені в працях І. Авдєєва, Н. Клокар, О. Козлової, Є. Макагон та інших.

Метою статті є висвітлення вимог до сучасного вчителя початкової школи.

## Виклад основного матеріалу

Відомо, що впродовж століть освіта була найконсервативнішою галуззю людської діяльності, яка майже не підлягала змінам. Століттями обсяг знань зростав, а технології передачі інформації залишалися однаковими – єдиним носієм інформації залишався вчитель. Об'єктивні умови розвитку сучасного суспільства диктують нові вимоги до змісту й передачі знань, що, в свою чергу активізує пошуки науковців у цьому напрямі. Одним із результатів таких пошуків, а також «відповіддю» на вимоги сьогодення, стало впровадження в навчальний процес школи принципу інформатизації. Цей принцип передбачає широкомасштабне впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес «з метою розширення бази індивідуальних пізнавальних технологій і підготовки особистості до залучення у суспільне інформаційне середовище» [1].

Сучасні вимоги до педагога на межі тисячоліть висвітлені в законі “Про загальну середню освіту”: “Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти”. Він повинен бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, людиною великої душі й доброго серця. Любов до дитини — це, за словами В. Сухомлинського, “плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини — це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору”. Йдеться про мудру, добру й вимогливу любов, що вчить жити.

Справжній педагог повинен працювати на майбутнє, випереджати свій час. Його має хвилювати не лише окрема індивідуальність, а світ людей. Завдяки цьому педагогічна професія стає творчою місією. Місія педагога — це не лише його власні інтереси, мотиви, плани. Він є посередником між дітьми та системою ідей, традиціями, культурою свого народу і людства. Його обов'язок — виховувати гідних людей, здатних примножувати здобутки людської цивілізації.

Важливу роль відіграють особистісні якості педагога, його чутливість до іншої людини, гуманність у помислах і діях. Але це не знижує актуальності такої його риси як вимогливість. Всепрощення, безпринципність, поблажливість до учнів, потурання їхнім слабкостям, байдужість до негативного в їх навчанні, праці та поведінці завдають великої шкоди вихованню особистості. Більшість видатних педагогів обстоювала єдність вимогливості й поваги, бо саме у вимогливості до людини й полягає повага до неї.

Працю справжнього педагога живить віра в людину. Він повинен бути оптимістом, глибоко вірити у сили й можливості дітей, бачити насамперед усе краще, що їм притаманне, “проектувати хороше” (А. Макаренко). Учителю має підходити до кожної дитини з оптимістичною налаштованістю, навіть, якщо ризикує помилитися. Водночас він не повинен ідеалізувати їх позитивних рис, ігноруючи їх недоліки.

Обов'язковою нормою в ставленні учителя до учнів є справедливість. Будь-які прояви несправедливості з боку педагога (виділення “любимчиків”, необ'єктивне оцінювання знань, необґрунтовані вимоги, безпідставні обвинувачення, упередженість тощо) ранять дитячі душі, обурюють учнів і завдають непоправної шкоди справі навчання й виховання. Важливою для вчителя є позитивна емоційна налаштованість, яка виявляється в умінні залишати за дверима школи неприємні переживання, поганий настрій. Водночас він не повинен приховувати свого невдоволення чи навіть обурення, якщо учні

того заслужили. Гнів, як і радість, повинні бути педагогічно спрямовані, не переходити меж, за якими вони стають шкідливими у вихованні. У стосунках з учнями завжди потрібне почуття міри, неприпустимість крайнощів, що виходять за межі пристойності й педагогічної доцільності. Учитель завжди має бути твердим, непохитним, послідовним у своїх вимогах і водночас гнучким, здатним переглядати окремі свої рішення і вимоги, якщо це зумовлено конкретними обставинами та інтересами справи. Він є старшим другом, товаришем учнів, але насамперед, їхнім наставником, керівником. Тому дружні взаємини учителя й учня не повинні переходити у фамільярність та панібратство. Учитель, якому властиве відчуття міри, рішуче і неухильно вимагає від учнів виконання своїх обов'язків, будучи при цьому розсудливим, спокійним. Він завжди доброзичливий, але не ліберальний, чемний і делікатний, але не улесливий; охочий на похвалу, але не захвалює учнів.

Навчально-виховна робота потребує від учителя організаторських умінь і здібностей. Педагог має справу з колективом учнів, яким треба повсякчас керувати, діяльність якого необхідно спрямовувати. Це ж стосується його взаємодії з кожним учнем. Тому ефективність педагогічного процесу залежить від правильної організації праці учителя, його уміння об'єднати і згуртувати учнівський колектив.

Ще однією важливою характеристикою діяльності вчителя є його мовна культура. Мова — найважливіший засіб спілкування вчителя з учнями, головний інструмент педагогічної праці. Вона є засобом безпосереднього впливу на свідомість і поведінку учнів. Важливі показники мовної культури педагога — змістовність, логічність, точність, ясність, стислість, простота, емоційна виразність, яскравість, образність, барвистість мовлення, правильна літературна вимова, вільне, невимушене оперування словом, фонетична виразність, інтонаційна різноманітність, чітка дикція, правильне використання логічних наголосів та психологічних пауз; взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою. Важливими у мовленні педагога є постановка голосу, його тон. Одне й те ж слово можна сказати так, що воно прозвучить впевнено або нерішуче, приємно або неприємно тощо. “Я став справжнім майстром тільки тоді, — зазначав А. Макаренко, — коли навчився говорити “Іди сюди” з 15—20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі”. З учнями треба розмовляти так, щоб вони відчували в мові педагога його волю, душу, культуру.

Учитель — головна фігура педагогічного процесу. Його особистий приклад — могутній фактор виховного впливу. Завдяки спілкуванню з учнями вчитель виховує їх не тільки словом, а й всіма якостями своєї особистості. Діти, говорив Л. Толстой, переймаються прикладом у сто разів сильніше, ніж найкрасномовнішими і найрозумнішими повчаннями. Вони (особливо це стосується дітей молодшого віку) копіюють учителя, наслідують його на кож-

ному кроці. Вплив авторитетного педагога на учнів залишає свій відбиток на все їхнє життя. “Золотим правилом” науки виховання вважав К. Ушинський тезу: “Вчителеві треба бути таким, якими він хоче бачити своїх вихованців”.

Позитивні якості вчителя становлять основу його авторитету — визнання учнями його інтелектуальної, моральної сили і переваги. А звідси й глибока пошана до вчителя і віра в нього. Авторитетний педагог — справжній володар думок і почуттів своїх учнів. У створенні його авторитету важливі такі риси його особистості, як ерудиція, глибокі фахові знання, справедливість, толерантність, прихильне ставлення до людей, принциповість, людяність, єдність слова і діла, високе почуття відповідальності. Не менш істотне значення мають його вміння тримати себе з гідністю, бути завжди бадьорим і життєрадісним, дисциплінованим, внутрішньо зібраним і підтягнутим, стриманим, чемним, привітним. Він повинен бути привабливим для учнів не тільки розумом і почуттями, знаннями й уміннями, а й своєю зовнішністю, тобто володіти педагогічною майстерністю. Головне завдання вчителя — навчати і виховувати. У ньому закорінені функції педагога [2].

Методична підготовка майбутніх учителів має базуватися на сучасних технологіях навчання, якими випускники повинні володіти бездоганно.

Сучасній школі потрібен учитель, який готовий і здатний здійснювати особистісно орієнтоване навчання та виховання, тобто застосовувати систему багатоваріантних методик і технологій, проявляти творчий підхід до організації навчально-виховного процесу на різних рівнях складності, реалізовувати цілісне гуманно-демократичне виховання учнів і домагатися постійного самовдосконалення власної особистості.

Ефективним засобом формування цих якостей особистості майбутнього вчителя можна вважати такі методики, значення яких полягає не тільки в активізації творчої пізнавальної діяльності учнів, підвищенні інтересу до навчання, а й у тому, що завдяки їм створюються умови для формування особистісно значущих гуманістичних цінностей, умінь керувати своїм емоційним станом, створюється комфортне середовище для навчання і виховання особистості.

Формування педагогічної майстерності залежить від загальної освітньо-культурної ситуації, в якій живе й розвивається особистість. Тому необхідно створювати таку атмосферу, щоб людина, майбутній педагог, навчаючись, набував досвіду поваги толерантності; спілкування; самоповаги, прийняття чужих думок і зміни викладу своїх, що мають бути зрозумілими кожному слухачеві; переформулювання фраз, запитань різними доступними; постійного самовдосконалення власної особистості тощо [3].

Учитель часто сенсом своєї праці вважав передачу школярам певної суми знань, сьогодні він повинен створювати певну систему взаємовідносин з учнями, засновану на суб'єкт-суб'єктних стосунках. Це передбачає відно-

шення учителя до учня як до самоцінності і як до суб'єкта його власної навчальної діяльності. Тому основою професіоналізму майбутнього учителя стає його суб'єктність, факторами якої є висока осмисленість життя, мотивація з гуманістичною спрямованістю і внутрішнім локусом контролю та позитивна, гнучка, відкрита Я-концепція. Останнім часом багато науковців наголошують на тому, що сучасний учитель повинен володіти інформаційно-комунікаційними технологіями і використовувати їх у професійній діяльності (Р. Гурін, М. Жалдак, Л. Макаренко, О. Суховірський, І. Соколова та інші). Такі вимоги зумовлені тим, що на розвиток професійних якостей учителя в сучасних умовах впливає процес інформатизації системи освіти та запровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес [4].

## Висновки

Сучасний вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, вміє не тільки вчити дітей, але і сам здатний вчитися [5]. Для сучасного вчителя дуже важливо ніколи не зупинятися на досягнутому, а обов'язково йти вперед, адже праця вчителя - це прекрасне джерело для безмежного творчості. Не обмежуйте себе. Багато людей обмежують себе тільки тим, що, як вони вважають, вони вміють робити. Ви можете досягти набагато більше. Потрібно тільки вірити в те, що ви робите. Для сучасного вчителя його професія — це можливість самореалізації, джерело задоволення і визнання. Сучасний вчитель - людина, здатна посміхатися і цікавитися всім тим, що її оточує, адже школа жива, поки вчитель в ній цікавий дитині.

## Література

1. Макарчук В. Інноваційні технології у підготовці майбутнього фахівця загальноосвітньої школи / В. Макарчук, Н. Потапова // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Випуск 2. – С. 79–86.
2. Основні риси, функції сучасного вчителя. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/2286/97/>
3. Коберник Г. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах діалогічного навчання / Г. Коберник // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Випуск 2. – С. 7–13.

4. Осадчий В. В. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/354/84/>
5. Сучасний вчитель. Який він? – Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://www.nachalka.com.ua/news/suchasnij\\_vchitel\\_jakij\\_vin/2010-04-05-26](http://www.nachalka.com.ua/news/suchasnij_vchitel_jakij_vin/2010-04-05-26)

### Streszczenie

#### Wymagania wobec współczesnego nauczyciela szkoły podstawowej

Współczesny stan rozwoju społeczeństwa potrzebuje takiego przygotowania pedagoga, które jest zorientowane na rozwój osobowości dziecka oraz na samorozwój i samodoskonalenie nauczyciela, zdolnego do pracy twórczej.

Pracownikiem pedagogicznym ma być osoba o wysokich walorach moralnych, która posiada właściwe wykształcenie, należyty poziom przygotowania zawodowego, uprawia działalność pedagogiczną, zapewnia skuteczność i jakość swojej pracy, której fizyczny i psychiczny stan zdrowia pozwala na wykonanie obowiązków zawodowych w zakładach oświaty średniej. Ma to być człowiek kultury i ogólnoludzkich wartości, szerzyciel idei państwowości i zmian demokratycznych, człowiek szczerej duszy i wielkiego serca. Prawdziwy pedagog powinien pracować dla przyszłości, wyprzedzając swój czas. Dzięki temu zawód pedagogiczny staje się twórczą misją.

Pozytywne cechy nauczyciela są podstawą jego autorytetu — powodują one uznanie przez uczniów jego intelektualnej i moralnej siły i przewagi. Stąd głęboki szacunek do nauczyciela i wiara w niego. Autorytatywny nauczyciel — prawdziwy władca myśli i uczuć swych uczniów.

Współczesny nauczyciel łączy w sobie miłość do sprawy i do uczniów, umie nie tylko nauczać dzieci, ale też sam jest zdolny do nauki. Dla współczesnego nauczyciela bardzo ważne jest nigdy nie poprzestawać na osiągniętym poziomie, a koniecznie iść naprzód, przecież praca nauczyciela — to piękne źródło dla bezgranicznej twórczości.



*Vadym Czyczuk*

(Narodowy Uniwersytet imienia Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach, Ukraina)

ANALIZA WSPÓŁCZESNEGO STANU  
PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELA NA UKRAINIE  
DO WYKORZYSTYWANIA TECHNOLOGII MULTIMEDIALNYCH

ANALYSIS OF THE CURRENT STATE OF TEACHER TRAINING  
IN UKRAINE TO USE MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

Key words: teacher training; multimedia technologies; education; teacher.

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ  
В УКРАЇНІ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Важливою умовою модернізації освіти України вважається підготовка та професійне вдосконалення педагогічних і науково-педагогічних працівників.

У розв'язанні завдань оволодіння інформаційними технологіями освіти належить ключова роль. Сучасна українська школа переживає новий для себе етап інформатизації, котрий полягає у стрімкому впровадженні комп'ютерної техніки в педагогічний процес. Основою для такого її поширення стала технологія, котра отримала назву мультимедіа.

На сьогодні можна стверджувати, що, не замінюючи вчителя, мультимедіа виступають як джерело навчальної інформації, не лише повідомляючи навчальний матеріал, але й керуючи самим процесом навчання. У цьому не потрібно вбачати зниження авторитету вчителя або нівелювання його ролі на уроці. Навпаки, управління процесом пред'явлення такої наочної інформації тільки підвищує ефективність навчального процесу, отже посилює значення діяльності вчителя на уроці

Мультимедійне навчання для майбутніх учителів початкових класів забезпечує: розширення джерел отримання та представлення нової інформації; розвиток самостійності та креативного мислення в процесі створення власних мультимедійних проєктів; прискорення темпів навчання; забезпечення індивідуального підходу у навчанні.

Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів України сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх учителів щодо інформатизації освіти, що відповідає запитам школи.

## Постановка проблеми

Важливою умовою модернізації освіти України вважається підготовка та професійне вдосконалення педагогічних і науково-педагогічних працівників. Ці положення обґрунтовуються у Національній доктрині розвитку освіти України. Країна повинна забезпечувати розвиток конкурентоспроможності навчальних закладів, які готують або в яких іде перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, сприяти та здійснювати контроль за оволодінням педагогічними працівниками сучасними інформаційними технологіями [10, с. 2–4].

У розв'язанні завдань оволодіння інформаційними технологіями освіти належить ключова роль. Вирішити ці завдання можливо за умов оснащення навчальних закладів сучасним комп'ютерним і телекомунікаційним обладнанням, широкого впровадження у навчальний процес вищої і загальноосвітньої школи інформаційних та комунікаційних технологій, створення відповідного програмного забезпечення [4, с. 50].

## Аналіз останніх досліджень і публікацій

Проблеми опанування інформаційними технологіями навчання майбутнім учителем та їх упровадження в навчальний процес початкової школи висвітлюються у працях вітчизняних вчених (В. Биков, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, М. Левшин, О. Машбиць, Н. Ничкало та ін.).

## Виклад основного матеріалу

Вчені визначають роль та переваги мультимедійних технологій в початковому процесі вищої школи, коли здійснюється індивідуалізація навчання і студент перетворюється з об'єкта навчання в суб'єкт навчання, займаючи активну позицію. Зокрема, як зазначають В. Артюх, В. Пушкар, застосування інформаційних технологій у навчальному процесі призводить до підвищення ефективності та інтенсивності, активізації та оптимізації навчального процесу завдяки дидактичним можливостям комп'ютера, які дозволяють:

- вводити та переробляти, сприймати та аналізувати друковану інформацію;
- зберігати інформацію в різному оформленні;
- динамічно подавати навчальну інформацію в зоровій та звуковій формі для мотивації навчання;
- здійснювати діалоговий режим взаємодії між студентом і комп'ютером для забезпечення комунікації;
- отримувати безперервний зворотній зв'язок у навчальному процесі; мати програмований характер навчальних курсів;
- адаптувати існуючі навчальні матеріали до комп'ютеризованих умов навчання;
- повторювати навчальний матеріал, виходячи з індивідуальних потреб студента;
- тренувати різні види мовленнєвої діяльності;
- опосередковано керувати навчальною діяльністю;
- організовувати самостійну діяльність студента, спрямовану на формування певних різновидів мовленнєвої діяльності та окремих умінь і навичок;
- здійснювати поточний і підсумковий контроль знань, умінь і навичок;
- здійснювати самоконтроль, самооцінку і саморегулювання навчальної діяльності студента [1, с. 230–231].

Сучасна українська школа переживає новий для себе етап інформатизації, котрий полягає у стрімкому впровадженні комп'ютерної техніки в педагогічний процес. Основою для такого її поширення стала технологія, котра отримала назву мультимедіа. Названій технології, що має великий навчально-виховний потенціал для сучасної освіти, який може бути використаний у будь-якій предметній галузі, значну роль відводить О. Базелюк. Висловлювання дослідниці свідчить, що сучасні комп'ютерні мультимедійні системи дозволяють користувачеві, який не має додаткових знань у сфері програмування, однаково вільно працювати з інформацією різного типу. Ця властивість є дуже важливою для вітчизняної освіти. Крім того, графічний

інтерфейс, що використовується для полегшення взаємодії комп'ютера із користувачем у сучасних системах, не вимагає спеціальної освіти [2, с. 16–17].

Підтримуючи думку О. Базелюк, О. Пінчук, однак, зазначає: “залишається актуальним розв'язання психолого-педагогічних проблем розумної інтеграції комп'ютерної техніки в навчальний процес, збереження при цьому традиційних і вироблення нових методичних прийомів, які б враховували особливості мультимедійних засобів” [11, с. 110].

Дослідження О. Бучак та Н. Сениці сприяли визначенню головних переваг використання мультимедійних проектів для навчання:

Індивідуальний підхід у розробці кожного мультимедійного проекту, який буде враховувати особливості аудиторії і підхід викладача до подачі інформації. Для створення простих лекцій — презентацій достатньо програми Power Point, а в випадку, коли проект міг містити анімацію та елементи інтерактивності, використовуються більш спеціалізовані програми такі, як Flash, 3DS MAX та PhotoShop.

Для представлення мультимедійної лекції достатньо мати один комп'ютер — у випадку невеликої аудиторії слухачів, або комп'ютер з мультимедійним проектором — для великої.

Наявність мультимедійної лекції значно полегшує роботу викладача. Зникає необхідність багаторазового повторення термінів, визначень та прізвищ.

Представлення інформації зазначеним чином полегшує її сприйняття студентом. Йому не потрібно спиратись лише на свою уяву, оскільки можна детально побачите все, про що йдеться в лекції.

Наявність мультимедійного проекту дає можливість студентам самостійно опрацювати матеріал у разі пропуску лекції або додатково повернутися до даного матеріалу з метою повторення. Це також полегшує підготовку до іспитів.

Для створення мультимедійного проекту слід враховувати деякі критерії якості навчального процесу. Визначення мети і рівня подачі матеріалу лежить в основі розробки будь-якого навчального проекту. Інформація повинна враховувати рівень знань студентів, бути зрозумілою та доступною, подаватись поступово та структуровано, щоб студенти досягли мети навчання.

Основними інструментами для мультимедійного проекту можуть бути програми по обробці векторної та растрової графіки, створення тривимірних об'єктів, анімації та мови програмування, яка б все це вмiло поєднала. При розробці мультимедійного проекту потрібно врахувати загальний об'єм робіт і складність їх виконання, який слід максимально раціоналізувати [5, с. 25–26].

Визначаючи суть мультимедійних технологій, О. Бичков привертає увагу до їх функцій у структурі навчання, що полягає в тому, що, по-перше, вони виступають джерелом як змістовної, так і лінгвістичної інформації, по-друге,

щоб узяти на себе окремі функції викладача та студента, по-третє, представляти собою специфічні особливості різних видів наочностей, придатних для вирішення певних задач [3, с. 37–38]. На думку вченого, студент перетворюється з об'єкта навчання на суб'єкт навчання завдяки різним особливостям навчання із застосуванням мультимедійних технологій, які полягають у:

- активній позиції студента;
- переході процесу пізнання з категорії “вчити” до категорії “вивчати” будь-яку дисципліну свідомо й самостійно;
- інтерактивному зв'язку з різними освітніми ресурсами (бібліотеки, словники, енциклопедії) та освітніми співтовариствами;
- інформаційній насиченості та гнучкості методики навчання з використанням мультимедійних технологій;
- “занурення” студента в особливе інформаційне середовище, яке найкращим чином мотивує і стимулює процес вивчення іноземної мови [5, с. 42].

На сьогодні можна стверджувати, що, не замінюючи вчителя, мультимедіа виступають як джерело навчальної інформації, не лише повідомляючи навчальний матеріал, але й керуючи самим процесом навчання. У цьому не потрібно вбачати зниження авторитету вчителя або нівелювання його ролі на уроці. Навпаки, управління процесом пред'явлення такої наочної інформації тільки підвищує ефективність навчального процесу, отже посилює значення діяльності вчителя на уроці [9, с. 22].

Деякі вчені (О. Бичков, О. Бондаренко, В. Імбер та ін.) розглядають використання мультимедійних технологій у ВНЗ як засіб оптимізації навчально-виховного процесу. Зокрема, О. Бичков зазначає, що мультимедійні технології можна віднести до способів оптимізації процесу навчання, якщо вони відповідають наступним чинникам:

- ефективно враховуються індивідуальні особливості кожного суб'єкта навчання;
- передбачається самостійна робота студентів із застосуванням мультимедійних програмних засобів та засобів мережі Інтернет;
- застосовуються такі форми навчання, які спонукають студента до творчого пошуку;
- стимулюється мотивація студентів до навчання, підтримується навчальна мотивація, інтерес студентів до пізнання;
- створюються сприятливі морально-психологічні умови для навчання студентів;
- комп'ютер застосовується як підсилюючий елемент активної навчальної діяльності;
- здійснюється індивідуалізація навчання шляхом застосування сучасних мультимедійних та інтернет-технологій [3, с. 42].

Поділяючи думки цих учених, В. Імбер також відносить мультимедійні технології до способів оптимізації процесу навчання, адже за її висловом, можливості мультимедійних технологій сприяють більш глибокому та свідомому засвоєнню навчального матеріалу, збільшують кількість навчальної інформації, активізують пізнавальну діяльність студентів на заняттях, є каталізатором їхньої творчості [8, с. 29].

Мультимедійне навчання для майбутніх учителів початкових класів забезпечує:

- розширення джерел отримання та представлення нової інформації;
- розвиток самостійності та креативного мислення в процесі створення власних мультимедійних проєктів;
- прискорення темпів навчання;
- забезпечення індивідуального підходу у навчанні [8, с. 59].

О. Бондаренко, досліджуючи проблему застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі з дисциплін педагогічного циклу, дійшла висновку, що викладачі вищих закладів педагогічної освіти повинні показати майбутньому вчителю практичні зразки професійної діяльності, що демонструють:

- свідоме вивчення та використання багатства наявних педагогічних програмних засобів;
- власну участь у збагаченні електронних навчальних ресурсів;
- органічну інтеграцію засобів інформаційних технологій у навчальний процес з метою підвищення його ефективності;
- володіння новітнім педагогічним інструментарієм [4, с. 50].

Як бачимо, праці зазначених учених свідчать, що використання мультимедійних технологій у навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх учителів щодо інформатизації освіти, що відповідає запитам школи.

Слід зазначити, що дослідники значну увагу приділяють методиці використання навчально-методичних матеріалів, заснованих на технології мультимедіа, змінам у характері діяльності викладача, його функцій у навчальному процесі. Зокрема, В. Імбер, вивчаючи педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів, визначила методику застосування мультимедійних ресурсів, яка має таку послідовність:

- аналіз змісту навчання з погляду можливостей і доцільності застосування засобів мультимедіа;
- вибір наявних мультимедійних продуктів чи створення власних відповідно до змістового наповнення заняття;
- розробка плану заняття з використанням мультимедійних продуктів;
- проведення заняття;

— аналіз заняття з метою корекції допущених помилок [8, с. 59–60].

О. Гончарова розробила методику створення і використання навчально-методичних матеріалів, заснованих на технології мультимедіа, яка включає наступні етапи:

- створення мультимедійних лекційних демонстрацій;
- розробка віртуальних багатокомпонентних і дистанційних лабораторних занять і практикумів;
- застосування комп'ютерних технологій у курсовому і дипломному проєктуванні;
- формування електронних бібліотек [7, с. 196].

На думку В. Вакулук та Н. Семенової, у зв'язку із застосуванням мультимедійних технологій в освітньому процесі відбуваються істотні зміни в характері викладацької діяльності, ролі і функціях викладача в навчальному процесі. Дослідники зазначають: “кожним викладачем має бути знайдена своя “золота середина” використання мультимедійних технологій в освітньому процесі, залежно від мети, форми, методу проведення заняття і рівня підготовленості аудиторії” [6, с. 105].

На нашу думку, вивчення вченими педагогічних умов використання мультимедійних засобів навчання дасть можливість оцінити такий підхід як дійсно професійний, що дає можливість готувати сучасного вчителя, навчаючи його інноваційним технологіям.

Безумовно, існують проблеми у підготовці вчителів початкових класів до застосування мультимедійних технологій в нашій країні: мало досвідчених спеціалістів у галузі комп'ютеризації освіти, слабка матеріально-технічна база; недостатня кількість методичних посібників, комп'ютерних програм, практикумів, за якими студенти могли б учитися працювати з комп'ютерами. Проте на основі аналізу літературних джерел можна висновити, що мультимедійний засіб навчання (мультимедіа) поступово впроваджується в навчальний процес школи, адже його можливості надзвичайно великі. Він сприяє розвитку критичного мислення, навичок роботи з великим об'ємом інформації, стимулює навчальний процес; дозволяє педагогу індивідуалізувати навчальний процес, інтерактивно взаємодіяти з учнями тощо. Тому вищим педагогічним навчальним закладам, як зазначає В. Імбер, необхідно підвищувати “роль мультимедіа в системі засобів навчання, а також розробленні мультимедійних навчальних продуктів та методичних рекомендацій з їх застосування в професійній підготовці майбутніх спеціалістів” [8, с. 52], для використання мультимедійних технологій у своїй професійній діяльності на робочому місці вчителя.

Ми погоджуємося з думкою О. Бичкова про те, що сама по собі наявність сучасної техніки не є гарантією успішної роботи. Потрібно ще вміло розпорядитися технологією, “організувати” її. Техніка не в змозі зробити роботу

ефективною, якщо новою технікою керують люди із застарілим мисленням, старим запасом знань [3, с. 38].

## Висновки

На основі аналізу літературних джерел можна схарактеризувати сучасний стан проблеми використання мультимедійних технологій у підготовці вчителя. Зокрема, можна зробити висновок, що українськими вченими визначаються завдання, функції, засоби мультимедійних технологій у структурі навчання, головні переваги їх використання, розробляється методика створення навчально-методичних матеріалів, заснованих на технології мультимедіа, а також методика їх використання, визначаються завдання, роль і функції викладача в навчальному процесі.

Мультимедійні технології в нашій країні поступово впроваджуються в навчальний процес середньої та вищої школи, враховуючи їх великі можливості (стимуляція навчального процесу, його індивідуалізація; розвиток критичного мислення, навичок роботи із значним обсягом інформації тощо). Разом з тим нами визначено проблеми реалізації підготовки вчителів початкових класів до застосування мультимедійних технологій в Україні (слабка матеріально-технічна база, недостатня кількість методичних посібників, програм, практикумів, не вистачає досвідчених фахівців у галузі комп'ютеризації освіти). Перед вищими навчальними закладами України поставлено завдання підвищувати роль мультимедіа в системі засобів навчання, розробляти мультимедійні навчальні продукти та методичні рекомендації щодо їх застосування.

## Література

1. Артюх В., Пушкар В. Мультимедійний курс як засіб оптимізації навчального процесу / В. Артюх, В. Пушкар // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Серія «педагогічні науки». – 2004. – № 5 (38). – С. 230–238.
2. Базелюк О. Мультимедіа – технологія – мистецтво / О. Базелюк // Мистецтво та освіта. – 2008. – №3. – С. 16–18.
3. Бичков О. О. До проблеми оптимізації навчального процесу в сучасних умовах використання мультимедійних технологій (на матеріалі вивчення іноземної мови) / О. О. Бичков // Нові технології навчання. – 2006. – №42. – С. 36–43.
4. Бондаренко О. Експериментальна перевірка застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі з педагогічних дисциплін / О. Бондаренко // Рідна школа. – 2009. – №8-9. – С. 50–52.

5. Бучак О. Р., Сениця Н. В. Переваги та способи створення мультимедійних проєктів для навчального процесу / О. Р. Бучак, Н. В. Сениця // Квалілогія книги.– 2007.– №2.– С. 25–26.
6. Вакулюк В., Семенова Н. Мультимедійные технологии в учебном процессе // Высшее образование в России. – 2004. – №2. – С. 101–105.
7. Гончарова О. М. Методика використання навчально-методичних матеріалів, заснованих на технології мультимедіа / О. М. Гончарова // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: Збірник наукових праць. – Кривий ріг, 2006. – С. 196–199.
8. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Імбер Вікторія Петрівна.– Віниця, 2008. – 214 с.
9. Мокрогуз О. Мультимедійна презентація в системі засобів навчання / О. Мокрогуз // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – №8. – С. 21–23.
10. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – №26. – С. 2–4.
11. Пінчук О. П. Актуальні проблеми використання засобів мультимедійних технологій в освітній школі / О. П. Пінчук // Нові технології навчання. – 2007. – №47. – С. 107–111.

#### Streszczenie

##### Analiza współczesnego stanu przygotowania nauczyciela na Ukrainie do wykorzystywania technologii multimedialnych

Przygotowanie oraz doskonalenie zawodowe pracowników pedagogicznych i naukowo-pedagogicznych ujmowane jest jako ważny czynnik modernizacji oświaty Ukrainy.

W rozwiązywaniu zadań w zakresie opanowania technologii informacyjnych oświata gra rolę główną. Współczesna szkoła ukraińska przeżywa nowy etap: okres informatyzacji, polegający na szybkim wprowadzeniu techniki komputerowej w proces pedagogiczny. Podstawą dla znaczącego jej rozpowszechnienia się została technologia, nazywana multimedia.

W dniu dzisiejszym można twierdzić, że mimo to, że multimedia nie są w stanie zastąpić nauczyciela, występują one jako źródło informacji dydaktycznej, nie tylko przekazując materiał dydaktyczny, ale też kierując procesem nauczania. Nie należy w tym upatrywać obniżenia autorytetu nauczyciela lub niwelacji jego roli na lekcji. Wręcz przeciwnie — zarządzanie procesem prezentacji naocznej informacji tylko podnosi skuteczność procesu nauczania, innymi słowy, wzmacnia znaczenie oddziaływań nauczyciela na lekcji.

Przygotowanie multimedialne dla przyszłych nauczycieli klas podstawowych obejmuje: rozszerzenie źródeł odbioru oraz prezentacji nowej informacji; rozwój samodzielności oraz kreatywnego myślenia w trakcie tworzenia własnych projektów multimedialnych; przyspieszenie tempa nauczania; podejście indywidualne w nauczaniu.

Wykorzystanie technologii multimedialnych w procesie dydaktycznym na wyższych uczelniach pedagogicznych Ukrainy sprzyja podniesieniu jakości przygotowania przyszłych nauczycieli do informatyzacji oświaty, i to odpowiada zapotrzebowaniom szkoły.



## RECENZJE I OMÓWIENIA

Ks. Marian Włosiński (red.), *Pedagogiczna edukacja. Pedagogické vzdelanie. Educative pedagogica*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Włocławek 2012, s. 260, ISBN 978-83-61609-27-8

Publikacja ma zasięg międzynarodowy, gdyż poszczególne opracowania są w językach: polskim, słowackim i włoskim. Porównania i badania, analiza doświadczeń i sugestie stanowią treść zawartą w poszczególnych opracowaniach wiedzy w szeroko pojętych jej horyzontach. Autorzy opracowań zgodnie zauważają, że pedagogika XXI wieku kształtuje się i rozwija jako dyscyplina humanistyczna doświadczająca zarówno teorii, jak i praktyki wychowania oraz rozumiejącego myślenia o niej. Obok stale obecnego dyskursu wokół tożsamości pedagogiki, uwidacznia się krąg refleksji poświęconych inspiracjom kulturowym i szeroko rozumianej wielokulturowości. Pedagogika coraz częściej eksponuje znaczenie komunikacji językowej w edukacji i potrzebę nowego usytuowania nauczyciela w szkole. Można sądzić, że pedagogika, jako teoretyczna refleksja nad edukacją i wychowaniem, powinna być szczególnie dynamicznie rozwijana. Ks. prof. Marian Włosiński zauważa we wstępie, że poznawanie dziedzictwa kulturowego, najbliższego środowiska i regionu powinno odbywać się od najwcześniejszych lat życia dziecka. Potrzeba wyczerpania dzieci na walory poznawcze regionu i chęć przekazania im wiedzy o regionie i rodzinnej miejscowości. Edukacja przewiduje wykorzystanie różnorodnych metod aktywizujących oraz zakłada współpracę z instytucjami i środowiskiem.

Publikację rozpoczyna Mons. Štefan Sečka artykułem „Posłanie, formacja a perspektywy katolíckeho školstva v spišskej diecéze”. Prof. Zygmunt Wiątrowski z głębi swego doświadczenia ukazuje „Strategiczne problemy współczesnej pedagogiki pracy w Polsce”. Prof. Stanisław Kunikowski w artykule „Społeczno-kulturowy wymiar edukacji regionalnej” podkreśla znaczący aspekt nauki o wychowaniu. Ks. prof. Marian Włosiński w opracowaniach: „Pedagogiczne zadania integralnej katechezy” i „Pedagogiczny proces wzrastania w człowieczeństwie” uwypukla rolę i zadania społeczne edukacji religijnej w aspekcie wychowawczym nie tylko poprzez słowa, ale przede wszystkim przykład własnego życia. W opracowaniach: dr. Ireneusza Pyrzyka „Realizm życia i twórczości pedagogicznej Janusza Korczaka” i prof. Zygmunta Markockiego „Resocjalizacja zamknięta problem otwarty” oraz

dr. Roberta Ślusarza „Edukacja zdrowotna w chorobach naczyniowych ośrodkowego układu nerwowego” słusznie zwraca się większą uwagę na różnice indywidualne, niepowtarzalność i podmiotowość innych osób w edukacji wychowawczej i zdrowotnej, zwiększając tym samym społeczne szanse na faktyczną edukację człowieka. W tym ujęciu należy w szerokim spectrum pedagogicznym widzieć ciekawe i bardzo aktualne opracowania autorów: Chrystian Klonecki-Olech, Ada Andrynowska, Tomasz Klekiel „Wykorzystanie sygnałów EMG i EEG w nauce ruchu” oraz Arnold Chrapkowski „Zadania rodziców w edukacji dzieci do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej według Kodeksu Prawa Kanonicznego z 1983 r. i uchwał II Polskiego Synodu Plenarnego (1991–1999)”. Rolę edukacji pedagogicznej interesująco ukazują w swoich opracowaniach: Jozef Jarab „Problematika celožitovného procesu výchovy a formácie Reflexia vzťahu viery a vedy na základe encykliky Jána Pavla II. „Fides et ratio“, Jozef Bielač „Aktuálnosť evanjelizačnej, kultúrnej a pedagogickej misie Solúnskych bratov svätého Konštantína — Cyrila a svätého Metoda“, Anton Adam „Vybrané aspekty kristológie Jozefa Ratzingera“ i „Inkluzívna interpretácia Kristovho prostredníctvom“, Luciana Mirri „Grandi donne in Polonia, grandi educatrici del popolo e della cultura polacca“ i Michal Vivoda „Narrare il valore della vita”. Treść kolejnych opracowań: Małgorzaty Kowalczyk-Przybytek „Wybrane aspekty wychowania do wartości poprzez kontakt z literaturą piękną” i Leny Tkaczyk „Aksjologiczny wymiar edukacji biologicznej i środowiskowej” prowadzi do odczytania na nowo zadań pedagogii afirmacji człowieka jako osoby.

Publikacja zawiera także recenzje czterech książek i jest dwusetną publikacją Wydawnictwa Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku.

*doc. PaedDr. ThDr. Jozef Bielač, PhD.*  
Katólická Univerzita v Ružomberku  
Pedagogická Fakulta

## INFORMACJE O AUTORACH

- Roman Schulz** — prof. dr hab., profesor Wydziału Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Zygmunt Wiatrowski** — prof. dr hab., dyrektor Instytutu Pedagogiki, Wydział Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Stanisław Kunikowski** — dr hab. prof. WSHE, rektor Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Ks. Marian Włosiński** — dr hab., profesor Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Ireneusz Pyrzyk** — dr, prof. WSHE, dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku
- Renata Brzezińska** — dr, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Lena Tkaczyk** — dr, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Adam Gawroński** — mgr, asystent Wydziału Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Marian Šuráb** — Doc. ThDr. Marian Šuráb, PhD. Univerzity Komenského v Bratislave
- Josef Bielák** — Dr. hab. PaedDr. ThDr., PhD. Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku
- Olena Bida** — dr hab. prof., kierownik Katedry Pedagogiki Socjalnej i Przedszkolnej oraz Oświaty Wczesnoszkolnej Narodowego Uniwersytetu im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach (Ukraina); profesor Wydziału Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Oleksandr Kuczaj** — dr, docent Katedry Pedagogiki Socjalnej i Przedszkolnej oraz Oświaty Wczesnoszkolnej Narodowego Uniwersytetu im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach (Ukraina)
- Vadym Czyczuk** — doktorant Katedry Pedagogiki Socjalnej i Przedszkolnej oraz Oświaty Wczesnoszkolnej Narodowego Uniwersytetu im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach (Ukraina)